Utrecht University Library
Partner in Science
Universiteit Utrecht

Paedagogische studiën 1971 : tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde

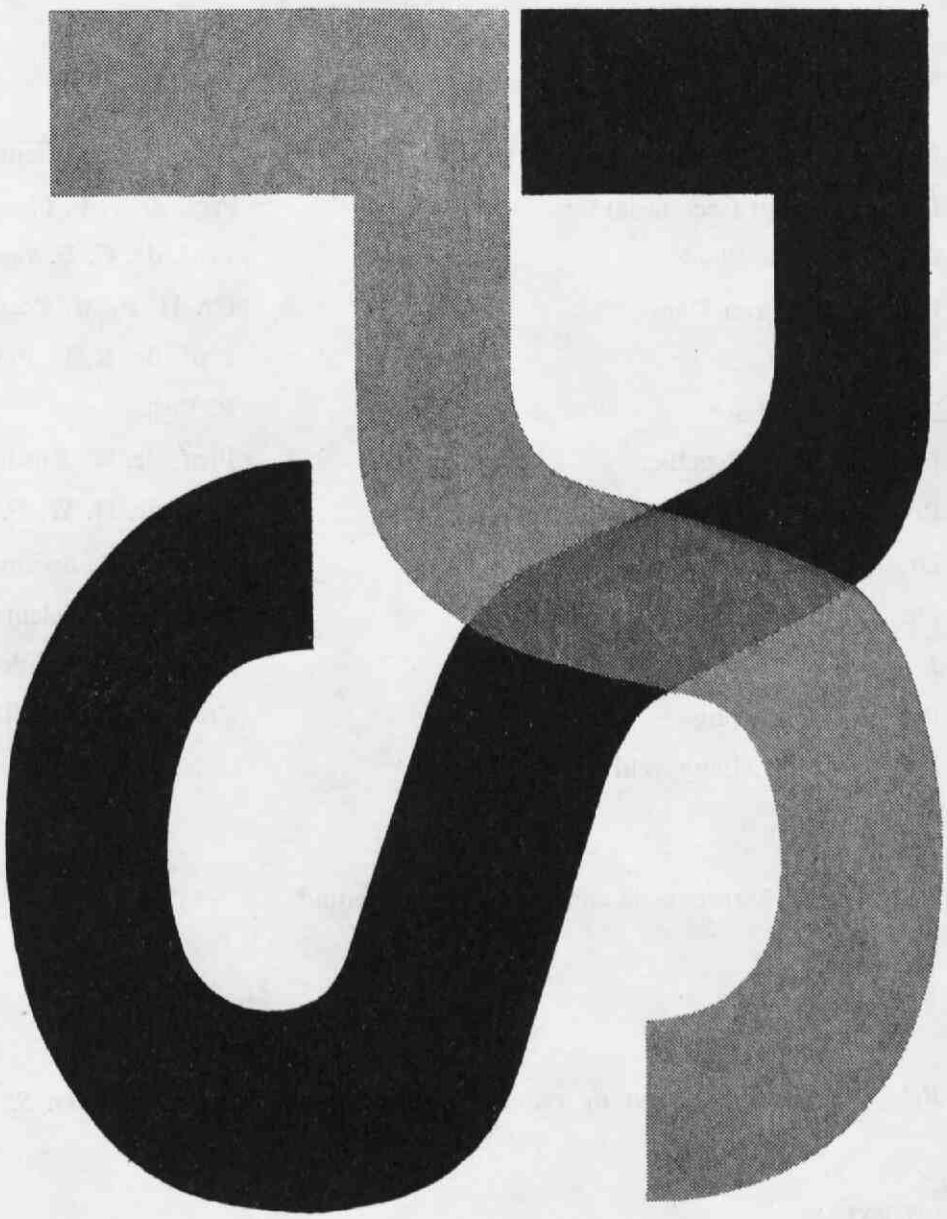
https://hdl.handle.net/1874/205319

Pedagogische Studiën

Isoc 6441

Tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde

35-1



1971
Jaargang 48
Wolters-Noordhoff

BIBLIOTHEEK DER
RIJKSUNIVERSITEIT
UTRECHT

PEDAGOGISCHE STUDIËN
maandblad voor onderwijskunde en opvoedkunde

REDACTIE:

Prof. dr. Ph. J. Idenburg (voorzitter)*
Drs. S. de Witt (secretaris)*
Prof. dr. A. de Block
Drs. A. J. S. van Dam
Dr. N. Deen*
Dr. K. Doornbos*
Prof. dr. V. D'Espallier
Prof. dr. L. van Gelder
Dr. J. H. N. Grandia
Dr. A. W. Haenen
J. Jonges
Prof. dr. J. Koning
Prof. dr. M. J. Langeveld
Prof. dr. H. Nieuwenhuis
Prof. dr. N.F. Noordam
Prof. dr. C. F. van Parreren*
Dr. H. F. M. Peeters
Prof. dr. R. L. Plancke
P. Post
Prof. dr. K. Rijsdorp
Prof. dr. H. W. F. Stellwag
Prof. dr. K. Swinnen*
Prof. dr. E. Velema*
Dr. A. J. Wilmink
Prof. dr. J. de Wit*

De leden der kernredactie zijn met een * aangeduid.

Brieven en stukken voor de redactie gelieve men te zenden aan drs. S. de Witt, Postbus 251, Arnhem.

UITGEVER:

Wolters-Noordhoff nv, Postbus 58, Groningen, tel. 050 - 18 88 88, giro 1308949. Correspondentie over abonnementen, overdrukken en losse nummers uitsluitend aan de uitgever.

RIJKSUNIVERSITEIT UTRECHT
0043 5358

INHOUDSOPGAVE

JAARGANG 48

1971

AUTEURSREGISTER

ARTIKELEN:

Beekman, A. J.
De betekenis van Langeveld 518

Bol, E., Carpay, J. A. M. en Simons, R.
Praktische taalkunde in het brugjaar 119

Bol, E. en Carpay, J. A. M.
Evaluatie van een leergang voor het vreemde-talenonderwijs door middel van de vrije-woordassociatie 387

Bosch, L. J. van den
'Onderwijs in groepsverband' 36

Creemers, B. en Koster, K. B.
Theoretische en praktische pedagogiek; reactie op het artikel van Nieuwenhuis 444

Corte, E. de
De functie van algemene en concrete doelstellingen in het didactisch proces 13

Corte, E. de
Naar een model voor de inventarisatie van didactisch wenselijke onderwijsdoelstellingen . . . 23

Corte, E. de
Ontwerp van een model voor didactische evaluatie 328

Deen, N.
Reisindrukken uit de Verenigde Staten . . . 455

Delhaas, R. J.
Over onderwijs en maatschappij in de Sovjet-Unie 107

Gelder, L. van en Vos, J.
Misverstanden rondom de middenschool . . 311

Giesbers, J. H. G. I. en Morsch, C. J. J. A.
Het Oostduitse schoolsysteem en het derde vormingsprincipe 253

Hermans, H. J. M.
Naar een optimale motivatie tot studeren . . 237

Holleman, J. W. en Ackers, G. W.
Enkele funkties van centra voor vernieuwing van het universitaire onderwijs 81

Hoogstraten, J.
De attitude ten opzichte van geprogrammeerde instructie; constructie van een meetinstrument . 293

Houx, W. M. G.
Verandering van het lesgedrag van leerkrachten . 229

Idenburg, Ph. J.
'De Struktuur der Onderwijsvernieuwing' . . 57

Imelman, J. D.
De 'natuurlijke' agogische situatie: objekt voor een deskriptieve agologie? 67

Kieviet, F. K.
Onderzoek van een nieuwe methode in de opleiding van leerkrachten: microteaching . . . 205

Kieviet, F. K.
Televisie in de opleiding van leerkrachten . . 374

Kooreman, H. J.
Naar een effektief gebruik van microteaching . 89

Kooreman, H. J.
De theorie van Ausubel: een leertheorie voor onderwijskundigen 402

Kooreman, H. J. en Wassink, J. B.
Microteaching met leerwinst als criterium . . 480

Koster, K. en Creemers, B.
Enkele kriteria voor een onderzoekbeleid in de onderwijsresearch 342

Laman, S. M. en Bakker, D. J.
De invloed van illustraties op het lees-leerproces 303

Lierop, J. W. van
Ten geleide 189

Swinnen, K.
The handicapped child. Research review, Rosemary Dinnage 309

Velde, I. van der
Het kind in de oudijslandse samenleving, W. M. Stein-Wilkeshuis 308

Vliegenthart, W. E.
Geistige Aktivierung von Intelligenzgeminderten, B. Bröse 452

Witt, S. de
Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung, Karlheinz Ingenkamp 413

PEDAGOGISCHE KRONIEK:

Grandia, J. H. N.
Comité d'experts sur le milieu social des élèves . 49

Reus, J. de
De aesthetische vorming in de Sovjet-Unie . . 137

Idenburg, Ph. J.
Perspectieven voor de onderwijzersopleiding . 250

Reus, J. de
Het XXIVste partijkongres en de onderwijspolitiek in de Sovjet-Unie 358

Idenburg, Ph. J.
Onderwijs en Sociale Verandering 450

Aarnoutse, C. A. J., e.a.
Verslag van een internationaal seminar over leerplanontwikkeling 536

RUBRIEKREGISTER

1. *Theoretische (ped-)agogiek*

Beekman, A. J.
De betekenis van Langeveld 518

Creemers, B. en Koster, K. B.
Theoretische en praktische pedagogiek; reactie op het artikel van Nieuwenhuis 444

Imelman, J. D.
De 'natuurlijke' agogische situatie: object van een deskriptieve agologie? 67

Nieuwenhuis, H.
'Theoretische' en 'Praktische' pedagogiek . . 1

Stellwag, H. W. F.
Opvoedkundig-wetenschappelijke perspectieven 365

Stellwag, H. W. F.
'Om niet te doen vergeten . . .'. 513

Strasser, S.
Het probleem van een praktische wetenschap en de opvoedkunde 499

2. *Geschiedenis der (ped-)agogiek*

Velde, I. van der
Bij de oorsprongen van ons aardrijkskunde-onderwijs 278

Wolf, H. C. de
De historische dimensie der pedagogiek . . . 272

Wolf, H. C. de
Aantekeningen ter inleiding van een methodologie van het historisch opvoedkundig onderzoek 528

3. *Maatschappelijke achtergronden van het schoolwezen*

Grandia, J. H. N.
Comité d'experts sur le milieu social des élèves 49

Idenburg, Ph. J.
Onderwijs en Sociale Verandering. 450

4. *Onderwijsbeleid*

Holleman, J. W. en Ackers, G. W.
Enkele funkties van centra voor vernieuwing van het universitaire onderwijs 81

Idenburg, Ph. J.
'De Struktuur der Onderwijsvernieuwing' . . . 57

Koster, K. en Creemers, B.
Enkele kriteria voor een onderzoekbeleid in de onderwijsresearch 342

5. *Schoolorganisatie*

Gelder, L. van en Vos, J.
Misverstanden rondom de middenschool . . . 311

Velema, E.
Herstructurering van het Nederlandse onderwijs 141

6. *Leerplanontwikkeling en -evaluatie*

Aarnoutse, C. A. J., e.a.
Verslag van een internationaal seminar over leerplanontwikkeling 536

Bol, E., Carpay, J. A. M. en Simons, R.
Praktische taalkunde in het brugjaar 119

Bol, E. en Carpay, J. A. M.
Evaluatie van een leergang voor het vreemdetalenonderwijs door middel van de vrije-woordassociatie 387

Corte, E. de
De functie van algemene en concrete doelstellingen in het didactisch proces 13

Corte, E. de
Naar een model voor de inventarisatie van didactisch wenselijke onderwijsdoelstellingen . . . 23

Corte, E. de
Ontwerp van een model voor didactische evaluatie 328

Ulijn, J. M.
Evaluatie van een audio-visuele cursus Nederlands 429

Warries, E.
Drie redenen om te toetsen in het onderwijs . . 152

7. *Pedagogische psychologie*

Hermans, H. J. M.
Naar een optimale motivatie tot studeren . . . 237

Hoogstraten, J.
De attitude ten opzichte van geprogrammeerde instructie; constructie van een meetinstrument 293

Kooreman, H. J.
De theorie van Ausubel: een leertheorie van onderwijskundigen 403

Pijning, H. F.
Het psychologisch onderzoek van motorische leerprocessen 129

8. *Vergelijkende onderwijskunde*

Delhaas, R. J.
Over onderwijs en maatschappij in de Sovjet-Unie 107

Deen, N.
Reisindrukken uit de Verenigde Staten . . . 455

Giesbers, J. H. G. I. en Morsch, C. J. J. A.
Het Oostduitse schoolsysteem en het derde vormingsprincipe 253

Reus, J. de
De aesthetische vorming in de Sovjet-Unie . . 137

Reus, J. de
Het XXIVste partijkongres en de onderwijspolitiek in de Sovjet-Unie 358

Reus, J. de
Onderwijshervorming in de Sovjet-Unie . . . 162

Wielemans, F. J. W.
De Italiaanse middenschool van 11 tot 14 jaar 171

9. *Agologie*

Bosch, L. J. van den
'Onderwijs in groepsverband' 36

10. *Didaktiek*

Bol. E., Carpay, J. A. M. en Simons, R.
Praktische taalkunde in het brugjaar 119

Laman, S. M. en Bakker, D. J.
De invloed van illustraties op het lees-leerproces 303

Peeck, J. en Ree, A. J. M. van der
Studievaardigheden-training in het wetenschappelijke onderwijs: recente ontwikkelingen. . . 369

Pijning, H. F. en Span, P.
De instructie bij het leren van bewegingen. . . 415

11. *Opleiding van docenten*

Houx, W. M. G.
Verandering van het lesgedrag van leerkrachten 229

Idenburg, Ph. J.
Perspectieven voor de onderwijzersopleiding 250

Lierop, J. W. van
Ten geleide 189

Linde, A. J. van der
De onderwijzersopleiding in een impasse? . . . 245

Mommers, M. J. C.
Interactie-analyse en de vorming van leerkrachten 216

Kieviet, F. K.
Onderzoek van een nieuwe methode in de opleiding van leerkrachten: microteaching 205

Kieviet, F. K.
Televisie in de opleiding van leerkrachten . . . 374

Kooreman, H. J.
Naar een effektief gebruik van microteaching . . 89

Kooreman, H. J. en Wassink, J. B.
Microteaching met leerwinst als criterium . . . 480

Sixma, J.
Pedagogische Akademie en Didaktische Analyse 194

Soudijn, K. A.
Van interview- naar interactie-practicum: beschouwing van een veranderende onderwijssituatie 95

„Theoretische" en „Praktische" pedagogiek

H. NIEUWENHUIS, *Rijksuniversiteit, Groningen*

1. *Inleiding*

Het zou me niet verwonderen wanneer menigeen bij het lezen van bovenstaande titel zijn voorhoofd fronst en de verzuchting slaakt: 'Wat valt daar nu nog over te zeggen?' De termen theoretische pedagogiek en praktische pedagogiek zijn al zó lang gangbaar en bovendien zó algemeen geaccepteerd. Zij worden dus blijkbaar voldoende duidelijk bevonden om zonder verder commentaar gebruikt te worden.

En toch wil ik in wat hier volgt de aandacht vragen voor een beschouwing over de hier bovengenoemde termen, omdat ze voor mij wel een probleem vormen. (Ik heb ze daarom tussen aanhalingstekens geplaatst.) Wat ik met mijn uiteenzetting hoop te bereiken, is dat ze ook voor anderen minder vanzelfsprekend worden; dat men ze niet meer zo maar – vrijwel ondoordacht – hanteert; kortom dat ze ook voor anderen een probleem gaan vormen in die mate, dat men het de moeite waard gaat vinden mee te denken, om zo gezamenlijk tot een duidelijker bewust en meer critisch, en dus een wetenschappelijk beter verantwoord, gebruik te komen. Van mijn kant kan ik slechts een eenzijdige bijdrage daartoe leveren, die alleen dan waardevol kan worden, wanneer anderen het de moeite waard vinden critisch corrigerend en aanvullend tot een gesprek te komen.

Het probleem, wat men onder 'theoretische', respectievelijk 'praktische' pedagogiek moet verstaan en hoe beide wetenschapsterreinen onderling samenhangen – of misschien ook niét samenhangen, zoals vele praktische pedagogen maar al te vaak en graag beweren – staat in nauw verband met een ander – minstens even belangrijk – probleem, nl. de rol die *waarden* en *normen* in het beoefenen van de pedagogiek spelen. En die ze in het dagelijks pedagogisch handelen spelen, kan men er aan toevoegen.

De spraakverwarring t.o.v. deze beide laatstgenoemde termen is zo mogelijk nog groter dan die ten opzichte van de termen 'theoretische' en 'praktische' pedagogiek en de verhouding van de door die termen aangeduide wetenschapsgebieden. Ik had dan ook eerst de gedachte over waarden en normen in de beoefening der opvoedingswetenschap te schrijven, maar heb er toch maar van afgezien, omdat al spoedig bleek dat een enkel, niet te lang artikel, onvoldoende gelegenheid bood om het probleem op ook maar enigszins adequate manier te behandelen.

Slechts een enkele opmerking wil ik me hierover veroorloven. De discussie over de rol van waarden en normen in de pedagogiek is al oeroud, maar het lijkt me dat de discussianten alleen maar pas op de plaats maken; waarbij een grote activiteit ontwikkeld kan worden, zonder dat men echter één stap verder komt.

Van sommige andere, ook eeuwigdurende discussies, zegt men wel eens: het probleem wordt hoe langer hoe helderder, de oplossing steeds minder. Maar zelfs dat kan men van de hier bedoelde discussie niet zeggen. Ook het probleem wordt niet duidelijker. En dat is m.i. niet alleen een gevolg van het feit dat de partijen nauwelijks naar elkanders argumenten luisteren, en maar steeds weer 'op herhalingsoefening gaan' om met Nauta te spreken, maar omdat het probleem zelf waarschijnlijk niet juist gesteld is[1]. En ieder weet dat het onmogelijk is verkeerd gestelde vragen te beantwoorden. M.i. is het probleem nl. niet of wetenschapsbeoefening in het algemeen, en be-

oefening der pedagogiek in het bijzonder, al of niet 'waardevrij' is, maar *in welk opzicht* dit het geval is, en *in hoeverre*. Ik hoop in een latere publicatie dit standpunt nader uit te werken. Hier beperk ik me tot het minder omvangrijke probleem: de betekenis der termen 'theoretische en praktische pedagogiek' en de verhouding der door die termen aangeduide terreinen van wetenschapsbeoefening.

2. *Het uitgangspunt*

Het uitgangspunt voor mijn betoog heb ik gevonden in een boek van *Gunnar Myrdal*, dat getiteld is: *Value in social theory, a selection of essays on methodology*, uitgegeven bij Harper and Row, London, 1958, 1962[2].

In de eerste plaats lijkt me dit boek voor beoefenaars van de pedagogische (en andragogische) wetenschappen in het algemeen, en voor het doordenken van het onderhavige probleem in het bijzonder, van belang, omdat het duidelijk toont hoe men in andere, verwante wetenschappen op dezelfde wijze, met gelijke, in elk geval gelijksoortige, problemen worstelt; men kan er een zekere troost uit putten. Ik bedoel dit niet in de zin van: buurmans leed troost, maar wel dat men tot de conclusie kan komen dat de problemen zelf blijkbaar moeilijk zijn en dat het niet aan ons, als beoefenaars van een speciale wetenschap, i.c. de pedagogiek (respectievelijk de andragogiek) ligt, dat we er zo mee tobben.

In de tweede plaats is het boek van belang omdat het duidelijk maakt hoe belangrijk het is, dat de beoefenaar van de opvoedingswetenschap kennis neemt van studies op verwante wetenschapsgebieden, vooral wanneer die studies zich op *methodologisch* terrein bewegen. In de derde plaats omdat het ons helpt aan een aantal nauwkeurige, concrete probleemstellingen, die ook voor onze wetenschapsbeoefening van belang zijn, aan voorbeelden van een zo strikt mogelijk wetenschappelijke doordenking, en zelfs aan bepaalde – ook voor ons bruikbare – resultaten van die doordenking. En ten slotte, omdat ook dit boek het probleem van de theoretische en praktische wetenschapsbeoefening en de verhouding van de daarmee corresponderende wetenschapsgebieden als een onderdeel ziet van het meer omvangrijke probleem van de rol die waarden en normen in de wetenschapsbeoefening (hier met name: de economie) spelen: *Value in social theory*.

Ik bedoel met deze opsomming niet, dat niet iedere wetenschap haar eigen specifieke problematiek heeft, maar wel dat er ook een gemeenschappelijke problematiek is en dat men in dit opzicht kan profiteren van de denk- en onderzoeksarbeid van beoefenaren van bepaalde andere wetenschappen, zodat men dus niet vanaf een absoluut nulpunt behoeft te beginnen. Al was het maar door tegenover het beweerde stelling te nemen.

3. *De aanleiding*

De aanleiding tot het doordenken van de hier aan de orde gestelde problematiek ligt in het bijwonen van een discussie op 26 mei 1967 gevoerd in een bijeenkomst van de 'Sectie Theoretische Pedagogiek' van de Vereniging van Nederlandse Opvoedkundigen op een der halfjaarlijkse conferenties van deze vereniging, waar ik tot de conclusie kwam: zo veel hoofden, zo veel zinnen.

Volgens sommigen was 'theoretische' pedagogiek hetzelfde als *fundamentele* pedagogiek, volgens anderen als *systematische* pedagogiek, waarbij echter fundamentele pedagogiek niet hetzelfde geacht werd te zijn als systematische pedagogiek. Aldus: $a = b$, $a = c$, maar $b \neq c$. Bij nog anderen viel theoretische met wijsgerige pedagogiek samen, of met een speciale vorm van wijsgerige pedagogiekbeoefening, nl. de fenomenologische pedagogiek. Met dergelijke situaties heb ik altijd moeite.

Men zou ook nog kunnen zeggen, dat 'theoretische pedagogiek' een pleonasme is, omdat pedagogiek als wetenschapsbeoefening (hetzij als wijsgerige bezinning op, hetzij als empirisch onderzoek van het opvoedingsverschijnsel) altijd een theoretische benadering betekent. Maar als alle pedagogiek als wetenschapsbeoefening theoretisch is, wat is dan praktische pedagogiek? En wat is hun onderlinge verhouding?

4. *Nadere bepaling van het uitgangspunt*

Volgens Paul Streeten, die de serie essays van Myrdal inleidt, stelt Myrdal zich in dit opzicht de vraag 'What is the relation between wanting to understand and wanting to change society?' (pg. IX). De theoretische economie komt nl. volgens Myrdal voort uit en is gericht op 'wanting to understand society' (in economisch opzicht natuurlijk, H.N.); de praktische economie komt voort uit en is gericht op 'wanting to change society' (in economisch opzicht, H.N.).

Verderop zal ik de problematiek die in deze formulering verborgen zit trachten te expliciteren, maar eerst wil ik – voorlopig kritiekloos – de gebruikte formulering overbrengen naar het terrein van de beoefening der pedagogiek. We krijgen dan: Theoretische pedagogiek komt voort uit en is gericht op 'wanting to understand education' (education hier gebruikt in de oorspronkelijke ruime betekenis van opvoeding); de praktische pedagogiek komt voort uit en is gericht op 'wanting to change education'.

Of deze overdracht nu bruikbaar is of niet, en wat dan verder de verborgen problematiek is in de verhouding van de aldus omschreven 'theoretische' en 'praktische' pedagogiek komt eveneens later ter sprake; hier wil ik op één belangrijk punt aanstonds de aandacht vestigen. In zoverre nl. lijkt me de omschrijving van praktische pedagogiek als 'wanting to change education' belangrijk en juist, dat zij tot uitdrukking brengt dat het hierbij gaat om *het opvoeden* te veranderen, en niet het kind. Tenminste niet rechtstreeks. Ik moet hier een kleine uitwijding maken.

5. *Intermezzo*

Het hier volgende doet misschien wat 'haarkloverig' aan, maar is toch m.i. onmisbaar. Ik ben nl. van mening dat wij – beoefenaren der opvoedingswetenschap – in onze doordenkingen en formuleringen én in onze onderzoekingen veel minitieuser te werk moeten gaan dan we gewoonlijk doen. We blijven te veel in algemeenheden steken, die juist omdat ze zo algemeen gesteld zijn, zo moeilijk critiseerbaar zijn.

Er zit nl. altijd wel iets waars in, wat dat dan ook zij en hoe ver dat ook moge gaan. We zullen het 'peuterwerk' van bijv. de natuurwetenschappelijke en de medischwetenschappelijke onderzoeker moeten overnemen, willen we in wetenschappelijk opzicht verder komen. En dan bij elkaar 'op alle slakken zout leggen', want zij vreten het bladgroen van onze wetenschap aan, zodat de plant niet eens tot bloei komt, laat staan vruchten draagt. Want wat is de invloed van de neder-landse wetenschappelijke pedagogiek op de opvoeding van het nederlandse kind door zijn ouders? In het gezin dus? En wat trekt de doorsnee onderwijzer er zich van aan? Ik wil niet zo ver gaan als Brezinka, die zegt 'dass die informationsreichen Aussagen aus anderen Wissenschaften wie der Psychologie, der Soziologie oder der Geschichtsforschung stammen, während die Pädagogik als solche überwiegend informationsarme bis –leere Sätze beisteuert', maar 't valt niet mee om er iets tegen in te brengen[2].

Het is de opvoe*der* die zich via de opvoeding op verandering van het *kind* richt, zodat het zich *anders* gaat gedragen dan waartoe het uit zichzelf gekomen zou zijn. Waarom zou hij anders überhaupt gaan opvoeden!

De beoefenaar van de praktische pedagogiek als wetenschap *onderzoekt* hoe hij de *opvoeding* kan veranderen, en *als* hij op grond van zijn wetenschappelijke kennis advies geeft, adviseert hij in eerste instantie de opvoe*der* inzake de opvoeding van diens kind. Hij is dan dus eigenlijk een andragoog, die pedagogische adviezen geeft. De beoefenaar van de praktische pedagogiek als wetenschap *kan* natuurlijk ook tot opvoe*der* worden en zich rechtstreeks tot het kind wenden, maar zelfs dan doet hij het met de bedoeling de tot nu toe plaats gevonden hebbende opvoeding door een andere (in zijn ogen: een betere) te vervangen. Hij is dan eigenlijk her-opvoeder in plaats van opvoeder-in-primaire zin.

Tenslotte kan hij ook nog adviezen aan een her-opvoeder (bv. de leider in een opvoedingsinrichting) geven, en ook zo zichzelf niet rechtstreeks met het kind bemoeien.

Kortom: het wetenschappelijk object van de praktische pedagogiek is niet het kind, maar de opvoeding. Hetzelfde geldt voor de theoretische pedagogiek. Hoe komt de beoefenaar van de theoretische pedagogiek nu aan zijn kennis? Daarvoor geven we eerst weer het woord aan Myrdal.

6. *Theoretische en praktische pedagogiek: eerste benadering*

Op pg. 63 zegt Myrdal in een voetnoot: 'The terms *theoretical* and *practical* are used in this book as in the discipline of philosophy[3]. The former word implies thinking in terms of causes and effects; the latter words imply thinking in terms of means and ends'. In hoofdstuk VII, § 4, pg. 155 e.v. gaat hij daar nader op in. Duidelijkheidshalve moet ik hier wel uitvoerig citeren.

'By "theoretical" research (Myrdal neemt als vanzelfsprekend aan dat alle wetenschappelijke arbeid als wezenlijk bestanddeel *research* insluit; een punt waarop we later terug moeten komen H.N.) we mean here all the research which is oriented purely and exclusively towards ascertaining facts and causal relations between facts. By "practical" research we mean the logical procedure of relating value judgements to factual situations and to actual trends of change and, from this combination, deriving scientific plans for policies aimed at inducing alterations of the anticipated social trends ("social engineering"). The relations established in theoretical research are simply *causal*. In practical research the causal relations are transposed into *purposeful* relations. The sequence in theoretical research – from cause to effect – is in social engineering turned into the reverse order from ends to means. In practical research the causal relations established by theoretical research are taken as facts. Theoretical research is primarily concerned with the *present* situation and the *past* development. It attempts to establish, out of systematized experience of the present and the past, a rational knowledge, in as general terms as possible, of the causal relations between elementary factors in the social process. Its final goal is to be able to forecast on this basis the *future* by rational prognoses.

Practical research is exclusively concerned with the *future*. Its principal viewpoint is that the future represents a set of alternatively possible trends of development. What future development will actually occur is, from the practical point of view, a matter of choice, in so far as decisions and actions on the part of the citizen and society can determine this development. Its final goal, therefore, is the scientific planning of "induced change".

Between the two aspects, or stages, of social research there exist the following main relations:

a. The direction of theoretical research is determined by the practical purposes held in view.
b. Practical problems can, on the other hand, be approached only on the basis of the theoretical analysis of facts and their causal interrelations.
c. On theoretical grounds some practical goals can be shown to be futile – that is, impossible of execution. Theoretical research thus sets the scope of practical research by determining what is feasible.
d. Knowledge of facts is never enough for posing the practical problems concerning what is right, just, desirable and advisable.

Practical conclusions are, by logical necessity, inferences from value premises as well as from factual premises.'

Tot zover Myrdal. De vraag is nu, wat we met deze uiteenzetting kunnen doen ter verheldering van de in dit artikel gestelde problematiek, wanneer we telkens 'social' vervangen door 'educational'. Is de zienswijze van Myrdal voor onze problematiek bruikbaar, of niet, of slechts gedeeltelijk? Bij doordenking van het bovenstaande citaat, in verband met zijn al of niet, geheel of gedeeltelijke toepasbaarheid op de beoefening van de opvoedingswetenschap blijken er nogal wat complicaties te zijn.

Wat ik daarvan zie, zal ik thans aan de orde stellen.

7. *Theoretische en practische pedagogiek: tweede benadering*

De vraag of de term *theoretische pedagogiek* als pleonasme al of niet gehandhaafd kan worden, zou ik als volgt willen beantwoorden: zuiver *theoretisch* gezien is de term 'theoretische pedagogiek' nonsens; *pragmatisch* gezien is deze aanduiding wel verdedigbaar. Maar dan moet ze wel voldoende omschreven worden. Want wat is dan 'theoretische pedagogiek'? Het lijkt me zonder meer duidelijk dat de omschrijving die Myrdal bij het begrip 'theoretisch' geeft in 't geheel niet klopt met de gangbare opvatting in de beoefening der opvoedingswetenschap.

a. We hebben reeds gezien dat volgens Myrdal de term 'theoretisch' altijd research insluit, evenals trouwens de aanduiding 'practical'. De term 'theoretische *pedagogiek*' echter wordt tot op heden algemeen gebruikt *zonder* de gedachte aan research; men spreekt in dit verband altijd van 'bezinning'. Zelf heb ik jarenlang in mijn colleges de 'opvoedkunde (trouwens zonder de uitdrukkelijke toevoeging 'theoretisch') omschreven als de wetenschap van de '*bezinning* op het opvoedingsverschijnsel'. Merkwaardigerwijze zonder me op deze omschrijving te bezinnen; noch op de vraag of de term 'bezinning' zonder meer eenduidig was. Deze nonchalance lijkt me de laatste tijd wetenschappelijk niet meer verantwoord. Ook hierover zal ik dus moeten uitwijden.

Wat houdt dat in: pedagogiek – c.q. theoretische pedagogiek – als *bezinning* op het opvoedingsverschijnsel?

Mijns inziens betekende dit in eerste instantie – en betekent het gewoonlijk nog – bezinning op HET DOEL van de opvoeding; d.w.z. niet de vraag stellen wat het doel van de opvoeding in een bepaalde concrete situatie is, bv. bij protestantse, katholieke, marxistische, arbeiders, middenstanders, intellectuelen, op het platteland of in de grote stad in de zoveelste eeuw in een der landen van west-europa of elders, maar vragen: wat *het* doel van *de* opvoeding eigenlijk *behoort* te zijn[4].

Om deze vraag te beantwoorden moest men zich bezinnen op en stelling nemen inzake vragen van geloof en levens- en wereldbeschouwing; d.w.z. de bezinning op het opvoedingsverschijnsel en met name op het opvoedingsdoel – was altijd – en is nu nog – een theologische of wijsgerige, eventueel theologisch-wijsgerige bezinning. Uit het aldus – wijsgerig-theologisch – geformuleerde mensbeeld en het daaruit afgeleide opvoedingsdoel leidde men dan verder de opvoedingsmiddelen af: de opvoedingsmethode, als de weg waarlangs het doel bereikt moet worden.

Dit alles betekent natuurlijk niet dat de praktische ervaring (ook een pleonasme) in het gehele wijsgerig-theologische deductieve betoog geen rol speelde, maar dat was nooit meer dan de ongesystematiseerde, voorwetenschappelijke ervaring van alle dag; gewoonlijk beperkt tot de eigen naaste omgeving.

Om slechts één voorbeeld te geven: men zoeke eens in Kohnstamms 'Persoonlijkheid in Wording' naar empirische pedagogische gegevens en hun afkomst, en men zal ongetwijfeld het bovenstaande bevestigd vinden, en hetzelfde kan men ervaren bij de lectuur van alle 'grote pedagogen' in verleden en heden[5].

Hiermede wil ik beslist niet suggereren dat ik daarom de werken van deze 'pedagogen', en nog minder de wijsgerig-theologische benadering van het opvoedingsverschijnsel in het algemeen, onbelangrijk zou vinden, of iets dat we in de toekomst wel zouden kunnen missen, maar het is wel zaak zich goed bewust te zijn van de beperktheid en zelf de eenzijdigheid van deze wijze van pedagogiek beoefenen.

Als men hiervoor de term 'theoretische pedagogiek' wil gebruiken, dan geeft men hier m.i. ook juist te kennen, dat zij als wijsgerig-theologische pedagogiek gesteld kan worden tegenover een *empirische* pedagogiek, die niet zegt hoe men behoort op te voeden, maar die

tracht vast te leggen en te verklaren, (dit is klaar, helder, doorzichtig maken) *hoe* men het doet en waarom men doet zoals men doet, zonder daarover verder een waarde-oordeel uit te spreken. Nu heb ik hierboven gezegd dat de hier bedoelde 'theoretische' pedagogiek zich *in eerste instantie* richt op het bepalen van het doel van de opvoeding. Er moet dus ook zoiets als *in tweede instantie* zijn. Dat is mijns inziens die vorm van 'theoretische' pedagogiekbeoefening, die zich richt op de bestudering van bestaande of bestaand hebbende *systemen van opvoedkunde*, en die de vorm kan aannemen van *vergelijkende* en/of *historische* pedagogiek, of die de bedoelde systemen kan onderzoeken op hun *innerlijke consistentie*. Ook van deze wijze van pedagogiek-beoefening kan gezegd worden dat ze 'theoretisch' in de zin van 'niet-empirisch' is, omdat zij zich niet of nauwelijks interesseert voor bestaande of bestaand hebbende *opvoedingssystemen*, maar alleen voor *opvoedkundige systemen*, dat wil zeggen voor wijsgerige en/of theologische theorieën omtrent het opvoeden.

Ik kom thans aan een volgend verschilpunt met de formulering van Myrdal die in het bovenstaande als uitgangspunt genomen werd.

b. Volgens Myrdal is de theoretische wetenschapsbeoefening – althans primarily – gericht op het heden en het verleden, terwijl de praktische wetenschapsbeoefening uitsluitend gericht is op de toekomst.

Hoe staat het in dit opzicht met de 'theoretische pedagogiek' in haar tot op heden optredende verschijningsvorm?

De 'theoretische' pedagogiek als vergelijkende en/of historische pedagogiek is ongetwijfeld *primarily* op het heden en het verleden gericht, al kan men deze wijze van pedagogiekbeoefening ook gebruiken om uit het heden en verleden *lering* te trekken voor de toekomst; waarbij dan deze vorm van 'theoretische' pedagogiekbeoefening merkwaardigerwijze tevens een praktische inslag krijgt, niet omdat ze de praktijk empirisch bestudeert, maar omdat zij – zij het op grond van zuiver theoretische, in de zin van niet-empirische inzichten – praktische adviezen wil geven voor het pedagogisch handelen.

Hier komt een tweede betekenis van de term 'theoretisch' naar voren, nu echter niet als tegenstelling tot *empirisch*, maar als tegenstelling tot *praktisch*, maar ook – en dat maakt de zaak nog gecompliceerder – als tegelijkertijd het praktische in zich sluitend. Deze zelfde verwevenheid treffen we aan als we ons wenden tot die vorm van 'theoretische' pedagogiek-beoefening waarvan we zeiden dat ze zich in eerste instantie bezighoudt – op theologische en/of wijsgerige grondslag – met het vaststellen van het doel van de opvoeding en de bij het gestelde doel aansluitende middelen.

Men stelt nl. bij deze wijze van pedagogiekbeoefening wel op wijsgerig-theologische, deductieve (en dus niet-empirisch theoretische) wijze doel en middelen van de opvoeding vast, maar men doet dit met het oog op het *toekomstig* pedagogisch *handelen*, en dus met *praktische* motieven.

Men beoogt VOORSCHRIFTEN TE GEVEN, zodat we hier dus met een niet-empirische theoretische, prescriptieve en ook normatieve pedagogiek met praktische doelstellingen te doen hebben. In zoverre heeft ook deze theoretische pedagogiek een praktisch aspect, maar een praktisch aspect, dat theoretisch, in de zin van niet-empirisch, gefundeerd is. En zij is 'primarily' op de toekomst gericht. Dit voert ons naar het derde verschilpunt.

c. Als Myrdal zegt dat de 'theoretische' wetenschapsbeoefening gericht is op het zoeken van 'causal relations' dan geldt dit niet voor de hier bedoelde 'theoretische' pedagogiek. Vele van haar beoefenaren hebben daar zelfs een afkeer van, omdat dit een uiting zou zijn van een deterministische instelling inzake het opvoedingshandelen. Men stelt daarentegen het begrippenpaar middel-doel (en dus een teleologische zienswijze) centraal bij afwijzing van het oorzaak-gevolg schema.

Het begint er langzamerhand op te lijken dat

de term 'theoretical' van Myrdal in de opvoedkunde de betekenis van 'praktisch' krijgt en de term 'practical' van 'theoretisch'.
Wat deze laatste 'omkering' betreft nog even een kleine aanvulling.

d. 'By "practical research" we mean the logical procedure of relating value judgements to factual situations and to the actual trends of change ...' En 'The relations established in theoretical research are simply causal. In practical research the causal relations are transposed into *purposeful* relations.' Aldus hebben we Myrdal geciteerd. Maar volgens het onder *c* vermelde bleek nu juist het stellen van purposeful relations (het teleologisch denken) typerend voor de 'theoretische' pedagogiek, evenals het werken met 'value judgements'.
De spraakverwarring schijnt hiermee compleet te zijn, maar moet toch nog met een tweetal punten aangevuld worden.

e. Onder punt 7a heb ik er op gewezen dat, terwijl Myrdal bij 'theoretische' wetenschapsbeoefening altijd denkt aan research, men bij het gebruik van de term 'theoretische pedagogiek' altijd spreekt van 'bezinning'.
Vervolgens heb ik de term bezinning geïnterpreteerd als: *bezinning op het normatief gestelde doel en de bijbehorende middelen inzake het pedagogisch handelen*, me daarbij aansluitend bij een algemeen gangbare en in vele gevallen ook geheel gerechtvaardigde interpretatie.
Maar daarnaast is er ook nog een tweede betekenis gebruikelijk geworden: nl. bezinning *niet* op het normatief gestelde doel en bijbehorende middelen, maar op *het opvoedingsverschijnsel als zondanig:* de *z. g. fenomenologische* benaderingswijze. Daar zij zuiver 'schouwend' te werk gaat, kan zij zeker als een 'theoretische' benaderingswijze aangeduid worden; maar daarmee heeft de aanduiding 'theoretische pedagogiek' er een betekenis bijgekregen, die nadrukkelijk onderscheiden moet worden van de eerst besprokene. En wel daarom zo nadrukkelijk, omdat de beide vormen van theoretische-pedagogiekbeoefening op basis van bezinning enerzijds principieel verschillend zijn, althans willen zijn, terwijl anderzijds de meeste auteurs op dit gebied niet aan het gevaar ontkomen ongemerkt van de ene benadering in de andere over te glijden; met name van de fenomenologische benadering in de levens- en wereldbeschouwelijke.
Misschien zou het goed zijn beide vormen van 'theoretische' pedagogiekbeoefening met verschillende benamingen aan te duiden, zoals Oberholzer doet in zijn onlangs verschenen uitvoerige en helder geschreven studie: 'Prolegoma van 'n principiële pedagogiek'[6].
Op pg. 220 zegt hij: 'Daar moet deurgaans steeds in die gedagte gehou word dat die mens in sy bestaanswyse konstant tweeërlei van mekaar verskillende betragtingswyses aan die dag lê. Die een is 'n teoretiese, die ander 'n ideologiese.' En even verder: ' Die teoretiese is toegespits op die syn wat is, die ideologiese op die syn wat moet word, naamlik 'n "Sein-sollen" of behoorlikheid'. Het lijkt me een juiste en daarmee waardevolle onderscheiding, al moet ik er in het voorbijgaan kritische opmerkingen over maken.
De eerste is, dat Oberholzer bij al zijn scherpzinnig en volhardend pogen tot onderscheiding van de fenomenologische en de levens- en wereldbeschouwelijk gefundeerde pedagogiekbeoefening, op kritieke momenten in zijn betoog toch ook zelf weer de beide visies door elkaar haspelt. De tweede, dat 'theoretisch' bij Oberholzer nergens verbonden wordt aan de gedachte aan research, zoals dat bij Myrdal het geval is. Waaruit volgt dat we eigenlijk nog verder moeten gaan in de differentiëring van onze terminologie, en *theoretisch-bezinnend* (in de zin van de fenomenologische benaderingswijze, zoals we die o.a. bij Oberholzer vinden) moeten onderscheiden van *theoretisch-empirisch*, waarbij de doelstelling is: op grond van empirisch onderzoek 'to understand reality', c.q. 'education'. En dan de term 'understand' niet genomen in fenomenologische, maar z.g. natuurwetenschappelijke zin.

Ik kom thans aan mijn slotopmerking inzake de bijkans babylonische spraakverwarring.

f. Aan het eind van het uitvoerige citaat uit Myrdal vindt men onder *a* de zin: 'The direction of theoretical research is determined by the practical purposes held in view'. Deze zienswijze nu lijkt me alleen houdbaar voor wat ik in het begin als 'theoretische pedagogiek' heb omschreven en wat Oberholzer 'ideologische pedagogiek' wil noemen, en die door haar normatief-prescriptief karakter zo'n sterk op de praktijk gerichte inslag krijgt. Dit is nu echter merkwaardigerwijze de vorm van theoretische wetenschapsbeoefening waarover Myrdal geen ogenblik spreekt.

Voor de fenomenologische benaderingswijze (theoretische pedagogiek, volgens Oberholzer; nog liever door hem principiële pedagogiek genoemd) geldt echter m.i. de uitspraak van Myrdal niet, evenmin trouwens als voor de theoretisch-empirische wetenschapsbeoefening. Ook hier dreigt weer spraakverwarring. Ik ben graag bereid te erkennen dat – zuiver pragmatisch gezien – het fenomenologisch doorschouwen van de opvoedingswerkelijkheid EN het empirisch-wetenschappelijk verklaren daarvan, in de zin van het zoeken naar causale samenhangen, *kan* geschieden en de facto zeer vaak geschiedt met op de achtergrond praktische oogmerken, en dat dus de wens 'to understand education' geboren *kan* worden – en realiter zeer vaak wordt – uit de wens 'to change education', maar dit BEHOEFT principieel niet het geval te zijn.

Het is m.i. een zuiver legitieme wijze van wetenschapsbeoefening alleen maar theoretisch geinteresseerd te zijn: to understand; hetzij in fenomenologische, hetzij in z.g. natuurwetenschappelijke zin.

Zoals men de sterrenwereld kan bestuderen, of de planten- en dierenwereld alleen maar omdat men geboeid is door de letterlijk 'fascinerende' werkelijkheid, zonder daarbij ook maar één ogenblik te denken aan een mogelijke praktische toepasbaarheid van de aldus verkregen kennis, zo kan men ook het reële opvoeden, als ook het denken over opvoeden, met een zuiver theoretische belangstelling benaderen: Hoe doen en deden toch al die doodgewone opvoeders het in de talloze culturen, die we kennen, en wat hebben ze daarover in de loop der tijden gedacht? Dat vele onderzoekers meer willen en uiteindelijk gedreven worden en werden door praktische motieven is daarmee niet in strijd. Vandaar dat ik er steeds weer op moet wijzen dat de vraag of *de* pedagogiek (whatever that may be) een theoretische of praktische wetenschap is, een zinloze vraag is. Evenals trouwens de vraag of *de* pedagogiek een levensbeschouwelijke, fenomenologische, of empirische wetenschap is. Men kan de pedagogiek op vele manieren beoefenen, en met verschillende oogmerken, en ieder moet maar zien hoe ver hij met de zijne komt, en waar hij op bepaalde grenzen stuit. Wel belangrijk is, dat men zich zelf duidelijk bewust is welke benaderingswijze men hanteert en dit ook aan zijn lezers duidelijk voor ogen stelt; en vooral dat men de verschillende benaderingswijzen niet door-een klutst en de resultaten die men met de ene benaderingswijze bereikt niet zonder meer overdraagt op een andere of alle andere. En nogmaals: dat men oog heeft voor de begrensdheid van elke wijze van benaderen van de werkelijkheid; m.a.w. dat men de empirische benaderingswijze (empirische *methode*) niet verheft tot empirisme, noch de fenomenologische benaderingswijze tot fenomenologisme, enz. M.a.w.: dat men van een *methode* van wetenschappelijk werken geen levens- en wereldbeschouwing maakt.

8. *Slotbeschouwing*

Ter afsluiting van het bovenstaande volgen hier nog een aantal opmerkingen:

a. Wat de 'theoretische' pedagogiek betreft hebben we een aantal wijzen van pedagogiekbeoefening gevonden die vaak met dezelfde term (theoretisch) worden aangeduid, maar die in werkelijkheid sterk verschillen. Samenvattend kom ik tot de volgende conclusies:

„Theoretische" en „Praktische" pedagogiek

a.1 'Theoretische' pedagogiek als *levens- en wereldbeschouwelijke gefundeerde pedagogiek*, die men dan ook beter als zodanig kan aanduiden. De term 'theoretisch' is trouwens slechts in zoverre toepasselijk als het om de *methode* gaat (bezinning), terwijl de *doelstelling* praktisch is. Het gaat hier om 'pedagogieken' als 'leer', die altijd een bijvoeglijk naamwoord als toevoeging vereisen. Men spreke dus liever van een christelijke, protestantse, rooms-katholieke, marxistische, enz, pedagogiek.

a.2 'Theoretische' pedagogiek als vergelijking van *opvoedkundige* stelsels en van *opvoedingssystemen*. Hier lijkt me de term *vergelijkende pedagogiek* een juistere benaming.

a.3 'Theoretische' pedagogiek als beschouwing van het opvoedingsverschijnsel als zodanig, dus los van een bepaalde levens- en wereldbeschouwing. Een pedagogiek die op grond van een algemene antropologie zoekt naar oerevidenties. Het grote probleem hierbij is dat men wel zeer kritisch moet nagaan of de als oerevidenties geponeerde uitspraken, wel oerevidenties zijn; die dus door iedereen als zodanig ervaren en geaccepteerd worden. De grootst mogelijke intersubjectieve overeenstemming is hierbij het belangrijke criterium; als men dit op onvoldoende wijze hanteert glijdt men onherroepelijk over in een bepaalde, levens-en wereldbeschouwelijk gekleurde antropologie. Hier ware m.i. beter te spreken van een *fenomenologische pedagogiek*.

a.4 'Theoretische' pedagogiek als 'historische pedagogiek', die een onderzoek instelt naar opvoedkundige systemen en opvoedingssystemen in het verleden. Eventueel naar het al of niet samenhangen van beide systeemvormen. Hier lijkt me de naam *'historische pedagogiek'* verkieslijk.

a.5 'Theoretische pedagogiek' op basis van empirisch onderzoek gericht op 'to understand education'. *Hoe* voeden de mensen *de facto* op en waarom doen ze zoals ze doen? Hier zoekt men dus inderdaad naar causale samenhangen. Mijns inziens een nog zo goed als geheel verwaarloosd gebied.

Wetenschappelijk gesproken weten we b.v. van de gezinsopvoeding zoals die in concreto plaatsvindt, letterlijk niets. Wat ons nooit heeft belet adviezen te geven. Hier is de *methode* empirisch, maar de *doelstelling* theoretisch, gericht op kennis-zonder-meer. Zoals ik reeds opmerkte, een naar mijn mening volkomen legitieme wijze van wetenschapsbeoefening.

Hier zou men de term *theoretische pedagogiek* kunnen handhaven, in overeenstemming met het gebruik in de natuurwetenschappen. Het gaat hier in eerste instantie om een beschrijvende, descriptieve pedagogiek, maar waarbij men verder gaat en door het opstellen en toetsen van hypothesen werkelijk tot een empirisch gefundeerde theorie komt.

Tegenover de onder *a* 5 omschreven theoretische pedagogiek kan men dan de *praktische pedagogiek* stellen, die als doelstelling heeft praktische problemen te helpen oplossen op wetenschappelijk verantwoorde wijze. Deze pedagogiek accepteert een concreet bepaald opvoedingsdoel, (an educational value system) en tracht nu empirisch, eventueel experimenteel, na te gaan *hoe* men dat doel kan bereiken. Hier zoekt men inderdaad naar een empirische samenhang tussen doel en middelen. Wie meent dat het niet geoorloofd is in pedagogisch onderzoek (liever: pedagologisch onderzoek; men spreekt ook van een psychologisch en biologisch, en niet van een psychisch en biotisch onderzoek) te experimenteren, zal zich vanzelfsprekend van deze wijze van pedagogiekbeoefening distanciëren, maar hij bedenke daarbij wel dat alle opvoeders in alle tijden in alle culturen in sterke mate experimenteren, alleen weinig systematisch en weinig kritisch, en vaak met minder verantwoordelijkheidsbesef, dan de wetenschappelijke onderzoeker kenmerkt, althans dient te kenmerken.

Qua wetenschappelijke *methode* verschilt deze praktische pedagogiek, behalve de invoering van het experiment, niet van de onder *a* 5 genoemde theoretische pedagogiek; ze begint met een kritische analyse en schrijdt dan voort tot het opstellen en toetsen van hypothesen, waarbij ze gebruik maakt van de kennis die de theoretische pedagogiek reeds verworven heeft. Eventueel

corrigeert ze deze kennis. Hier is van toepassing wat we reeds uit Myrdal citeerden:

'Practical problems can . . . be approached on the basis of the theoretical analysis of facts and their causal relations.'

En: 'Knowledge of facts is never enough for posing the practical problems what is right, just, desirable and advisable. Practical conclusions are by logical necessity inferences from value premises as well as from factual premises.'

De praktiserende pedagoloog (als opvoed*kundige*, ter onderscheiding van de praktiserende pedagoog of opvoe*der*) staat dus altijd als MENS voor de gewetensbeslissing of hij in een bepaald geval wel zal *willen* helpen een oplossing voor het aan hem voorgelegde probleem te vinden. B.v. hoe men de jeugd kan opvoeden tot een zo groot mogelijke haat tegen de vijand (nationaal, politiek, godsdienstig.)[7] *Als* hij echter gekozen heeft – en wel toestemmend – gaat hij verder zuiver wetenschappelijk, d.i. zo objectief mogelijk, te werk en tracht op grond van zijn kennis van causale relaties – of nog te vinden causale relaties – die de theoretische pedagogiek hem verschaft, op experimentele basis het verband tussen doel en middelen te vinden. De zuiver theoretische pedagoloog, bedoeld onder *a* 5, kent m.i. *deze* gewetensstrijd niet. Beide kennen wel weer de zedelijke strijd of in hun wetenschappelijke arbeid bepaalde methoden al of niet zedelijk toelaatbaar zijn, ook al zijn ze van het wetenschappelijke nut overtuigd. (Zoals men op medisch gebied tegenstander van de viviesectie kan zijn, ook al erkent men dat deze methode zuiver wetenschappelijk gezien vruchtbaar is).

Ik laat dit vraagstuk – dat van de waarden en normen in de pedagogiek en haar beoefening – verder rusten, al vraagt het eigenlijk in verband met het in deze bijdrage gehouden betoog wel om nadere behandeling, zoals in het begin reeds werd opgemerkt.

c. Ten slotte wil ik er nog op wijzen dat uit het bovenstaande hopelijk duidelijk is geworden dat er qua methode geen tegenstelling bestaat tussen de beoefening van theoretische pedagogiek (als onder *a* 5 bedoeld) en praktische pedagogiek. Zij verschillen alleen in doelstelling; niet in wetenschappelijke werkwijze. Met andere woorden: Er is een nauwe samenhang tussen causaal en finaal of teleologisch denken; tussen denken met het schema "oorzaak en gevolg" en het schema "middel-doel". Belangrijke beschouwingen over deze samenhang vindt men o.a. in het boek van Lorenz: *Over agressie bij mens en dier*[8].

Ik eindig mijn betoog met een enkel voorbeeld. Op pg. 237 e.v. zegt Lorenz:

'Nog beter kan men aan een voorbeeld uit de geneeskunde, de koningin van alle toegepaste wetenschappen, aanschouwelijk maken hoe onjuist de mening is dat causale en finale samenhangen elkaar uitsluiten. Geen 'zin van het leven', geen 'alles bepalende factor' en geen nog zo belangrijke onvervulde plicht helpen de arme zieke, wiens blindedarm ontstoken is, maar de jongste operatie-assistent van de chirurgische kliniek kan hem helpen, mits hij de juiste diganose stelt van de oorzaken van de stoornis.

Finale en causale beschouwingen van een levensproces sluiten elkaar niet alleen niet uit, maar zijn eigenlijk alleen zinvol in combinatie. Als de mens niet bepaalde doeleinden nastreefde zou zijn vragen naar oorzaken zinloos zijn (zelfs al is het nagestreefde doel alleen maar willen weten, H.N.).

Als hij geen inzicht heeft in oorzakelijke samenhangen, is hij niet bij machte het gebeurde naar een bepaald doel te richten, hoe goed hij ook weet waar hij naar toe wil'.

Het lijkt me dat het dringend noodzakelijk is dat vele pedagogiek-beoefenaren, met name zij die afkerig zijn van een empirisch-experimentele pedagogiek, deze uitspraak ter harte nemen. Waarmee natuurlijk hun goed recht pedagogiek op levens- en wereldbeschouwelijke of fenomenologische basis te beoefenen, niet in het minst in twijfel getrokken wordt.

9. *Laatste opmerking*

Wat in het bovenstaande gegeven werd, is natuurlijk geen theoretische pedagogiek, maar een theoretische beschouwing *over* pedagogiek, wat beslist iets anders is.

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird eine kritische Analyse der Ausdrucke 'theoretische' und 'praktische' Pädagogik' geboten. Sie erweisen sich als vieldeutig. Man findet denn auch in pädagogischen Diskussionen, sowohl in mündlichen wie in schriftlichen, eine grosse Begriffsverwirrung.

Um zu einer Klarung der verwendeten Begriffe zu gelangen, wählte ich als Ausgangspunkt eine Studie von Gunnar Myrdal: *Value in social theory*. Hieraus geht hervor, dass in der Pädagogik die Bezeichnungen 'theoretisch' und 'praktisch' sich bedeutungsmässig stark unterscheiden von demjenigen, was Myrdal damit meint. Während Myrdal sowohl bei der *theoretischen* wie bei der *praktischen* wissenschaftlichen Arbeit an Research denkt, so spricht man bei der Arbeit in der Erziehungswissenschaft gewöhnlich von Besinnung.

In der theoretischen Pädagogik steht dann der Begriff 'theoretisch' nicht dem Begriff 'praktisch' gegenüber, sondern dem Begriff 'empirisch'. Der Unterschied liegt in der angewandten Methode: deduktiv gegenüber induktiv. Bei Myrdal liegt der Unterschied in der Zielsetzung: 'wanting to understand' gegenüber 'wanting to change' und bei ihm steht der Begriff 'theoretisch' also wohl dem Begriff 'praktisch' gegenüber.

Es wird vorgeschlagen, den Sprachgebrauch in der Pädagogik demjenigen in den sozialen und Naturwissenschaften anzupassen, um so mehr, weil die Pädagogik dringend des 'research' bedarf und also der Anwendung der induktiven Methode, bei der Hypothesen aufgestellt und verifiziert werden können.

Es erweist sich als wenig sinnvoll, immer wieder von *der* Ausübung *der* Pädagogik zu sprechen und nach wie vor die Frage zu diskutieren, ob *die* Pädagogik eine theoretische oder praktische, eine normative oder deskriptive Wissenschaft ist.

Man kann offenbar das Phänomen der Erziehung mit verschiedenen Zielsetzungen und mit verschiedenen Methoden untersuchen.

Als die wichtigsten Formen der Pädagogik zeigen sich dann:

a. *theoretische Pädagogik*: wanting to understand education; sucht auf empirischem Wege nach kausalen Zusammenhängen;
b. *praktische Pädagogik*: wanting to change education; sucht auf empirisch-experimentellem Wege nach Mittel-Zweck-Zusammenhängen;
c. *lebens- und weltanschauliche Pädagogik*: deduktive Methode, praktische Zielsetzung. Beispiele: christliche, islamische, marxistische Pädagogik;
d. *vergleichende Pädagogik*: untersucht erziehungskundliche und erzieherische Systeme;
e. *historische Pädagogik*: eng mit der vergleichenden Pädagogik verwandt, aber stark auf die Vergangenheit ausgerichtet;
f. *phänomenologische Pädagogik*: diese versucht das Phänomen der Erziehung auf Grund des 'Verstehens' mittels der hermeneutischen Methode genau zu beschreiben.

Noten

1. L. W. Nauta, *Normatief en toekomstig*, in 'Wijsgerig Perspectief', Mei 1969, pg. 287. 'Zij zetten geen bakens uit voor de toekomst; zij gaan alleen maar op herhalingsoefeningen'.
2. W. Brezinka, Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Zeitschrift für Pädagogik, Heft 1968, pg. 436.
3. De term 'philosophy' zal hier wel niet vertaald moeten worden met filosofie in westeuropese betekenis, maar met 'wetenschappelijk theoretisch denken,' wat vaak de betekenis in Amerikaanse literatuur is.
4. Zeer verhelderend met betrekking tot deze problematiek is m.i. de verhandeling van Erich Weniger, *Zur Geistesgeschichte und Soziologie der pädagogischen Fragestellung*, in Herman Röhrs, Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Frankfurt am Main 1964, pg 364 e.v. Ik kan daar hier – helaas – niet verder op in gaan.
5. Zie bv. *Grote denkers over opvoeding*, onder redactie van dr. I. van der Velde, Groningen, 1964.
6. Prof. C. K. Oberholzer, *Prolegomena van 'n prinsipiële pedagogiek*, Kaapstad, 1968.
7. Zuiver wetenschappelijk gezien is het m.i. niet geoorloofd deze veel voorkomende vorm van opvoeding niet als opvoeding te erkennen.

Als opvoeder en als beoefenaar van een bepaalde levens- en wereldbeschouwelijk gefundeerde pedagogiek kan men haar natuurlijk verwerpen.

8. Prof. dr. K. Lorenz: *Over agressie bij mens en dier* (Zeist 1965).
Vertaling van „Das sogenannte Böse, zur Naturgeschichte der Aggression.'

De functie van algemene en concrete doelstellingen in het didactisch proces

DR. E. DE CORTE (Aangesteld navorser N.F.W.O.)
Centrum voor Psychopedagogisch & Didactisch Onderzoek, K. Univ. Leuven

Inleiding

Aan de problematiek der onderwijsdoelstellingen werd in de recente didactische literatuur vrij veel aandacht besteed. Omwille van het fundamenteel belang van de doelstellingen voor de uitbouw van het didactisch proces, is deze bijzondere aandacht ongetwijfeld gerechtvaardigd. De onderwijsdoelen vormen immers de basis zowel voor de ontwikkeling van onderwijsstrategiëen (of onderwijsleersituaties) als voor de constructie van evaluatie-instrumenten.

Het doelstellingenvraagstuk is trouwens geen nieuw probleem in de didactiek. De belangstelling ervoor werd echter tijdens het voorbije decennium wel geïntensifieerd, vooral onder invloed van de beweging voor curriculumvernieuwing en -evaluatie in de U.S.A.; ook de opkomst van de onderwijstechnologie in het algemeen en van de geprogrammeerde instructie in het bijzonder hebben tot een activering van de interesse voor de onderwijsdoelen bijgedragen[1].

Wie het doelstellingenprobleem bestudeert, voelt zich weldra met een complexe kwestie geconfronteerd. De diversiteit van vaak onnauwkeurige betekenissen waarin het begrip doelstelling gebruikt wordt, is hiervan een symptoom. Daarom is het met het oog op verdere studie belangrijk de problematiek aan een systematische analyse te onderwerpen, teneinde tot een omschrijving te komen van de centrale vragen die zich ten aanzien van de doeleinden stellen. Een dergelijke analyse hebben wij ondernomen en uitvoerig gerapporteerd in een andere publikatie[2]. We beperken ons hier tot het aanduiden van de vier onderling afhankelijke probleemgebieden, die we in verband met de onderwijsdoelstellingen menen te kunnen onderscheiden. Verder zal dit artikel slechts over één van deze vier probleemgebieden handelen.

1. Inventarisatieproblemen, d.w.z. problemen in verband met het verzamelen van doelstellingen. Meer bepaald bedoelen we hier de differentiatie die men tussen de doelstellingen moet aanbrengen in functie van het verzamelen ervan (actueel geldende, didactisch wenselijke en feitelijk nagestreefde onderwijsdoelen) en de ordeningsprincipes die men bij dit verzamelen dient te hanteren (het relatief belang, de theoretische bereikbaarheid en de didactische sequentie van de doelstellingen).
2. Formuleringsproblemen, waarbij het gaat om de uitdrukkingsvormen van de doelen en de eenduidigheid van hun omschrijving. Qua uitdrukkingsvorm kunnen de doelstellingen op verschillende dimensies gesitueerd worden, waartussen evenwel een min of meer nauwe samenhang te onderkennen valt. Als voornaamste dimensies vernoemen we: impliciete versus expliciete doelstellingen; algemene versus concrete (of leer-) doelstellingen; intrinsieke (materiële) versus transcendente (formele) doelstellingen; onmiddellijke (instrumentele) versus uiteindelijke (permanente) doelstellingen; gemakkelijk operationaliseerbare versus moeilijk operationaliseerbare doelstellingen. In onderhavig artikel zullen we het vooral hebben over de dimensie algemeen – concreet uit deze formuleringsproblematiek.
3. Het classificatieprobleem, dat betrekking heeft op het ontwikkelen van een classificatieschema (of een taxonomie) waarin concrete onderwijsdoelen geordend kunnen worden.

Het meest bekende, maar o.i. niet volledig bevredigende systeem waarover we thans beschikken, is de 'Taxonomy of educational objectives' van B. S. Bloom c.s.

4. Evaluatieproblemen die we kunnen samenvatten in de vraag: Zijn de doelstellingen die men bij de leerlingen tracht te verwezenlijken, de moeite waard om nagestreefd te worden?

A. *Naar een oplossing voor de controverse rond concrete doelstellingen*

Een kernvraag in de recente literatuur over onderwijsdoelen betreft het concreet en nauwkeurig formuleren van doeleinden, d.w.z. in termen van te bereiken leerlingengedragingen. Vooral in de Amerikaanse didactiek vormt deze kwestie het voorwerp van een polemiek. De deskundigen zijn het immers niet eens over het belang en de rol van concreet omschreven doelstellingen in verband met de uitbouw van didactische processen. In 1969 vatte Eisner de situatie terzake als volgt samen:

The concept of educational objectives holds a central position in the literature of curriculum, yet the way in which educational objectives should be formulated – if at all – continues to be the subject of professional debate[3].

Bloom heeft de controverse rond deze kwestie aan een nadere analyse onderworpen. Deze auteur stelt vast, dat het standpunt ten aanzien van het belang van concrete doelstellingen verschilt naargelang men terechtkomt bij personen, wiens voornaamste didactische activiteit met verschillende fasen van het didactisch proces te maken heeft[4].

Allereerst merkt Bloom op, dat leerkrachten meestal moeite hebben om hun doelstellingen klaar te omschrijven en om de relatie aan te duiden tussen wat ze in de klas doen en de algemene en meer uiteindelijke doelstellingen in verband met een bepaald leervak[5]. De geringe belangstelling voor onderwijsdoelen wordt ook door Eisner geconstateerd, die hierin meteen een reden ziet om het didactisch belang en de efficiëntie van specifieke doelstellingen in vraag te stellen[6].

In het kader van de curriculumconstructie kan men er ook vakspecialisten moeilijk toe brengen hun doelstellingen concreet te omschrijven, hoewel deze personen anderzijds wel zeer expliciet zijn met betrekking tot de vakinhouden, die in het onderwijs moeten behandeld worden. Bloom duidt hier op een typisch kenmerk van de Amerikaanse beweging voor curriculumvernieuwing, m.n. de aanpak volgens leervakken; de primaire gerichtheid op de inhoud of leerstof wordt aldus begrijpelijk[7].

In tegenstelling tot de leerkrachten en de curriculumspecialisten staat het standpunt van de onderwijstechnologen en de evaluatoren. Deze categorieën van didactici beschouwen het concretiseren van doelstellingen als een noodzakelijke basis voor respectievelijk het ontwikkelen van leermiddelen en van evaluatie-instrumenten[8].

Wanneer men nochtans de situatie grondiger gaat bekijken, aldus Bloom, stelt men vast dat ook de leerkrachten en de vakdeskundigen zekere specificaties voor ogen hebben, die hun didactische arbeid oriënteren.

De specificaties waardoor de vakspecialisten zich bij de curriculumontwikkeling laten leiden, zijn, zoals hierboven bleek, de inhouden van het betrokken vak.

De ervaren practici hebben wellicht impliciete verwachtingen ten aanzien van datgene, wat zij als resultaat van hun onderwijs bij de leerlingen willen bereiken en vinden explicitering daarvan overbodig. Anderen richten zich erop de leerlingen klaar te maken voor het vervolgonderwijs. Wij zouden hieraan nog willen toevoegen, dat vele leerkrachten min of meer onbewust de leerstof of het leerboekje als de concretisering en de neerslag van de onderwijsdoelen aanzien. Uit enkele Amerikaanse studies is trouwens gebleken, dat in het algemeen bij de leerkrachten geen 'doelstellingen-bewustzijn' aanwezig is; in het gebruik van doeleinden als leidraad voor hun onderwijs moeten zij getraind worden[9]. Dit geeft meteen een verklaring voor de vaststelling van Bloom en Eisner, dat leerkrachten slechts een geringe belangstelling voor doel-

stellingen hebben. Deze onderzoeksresultaten bevatten o.i. ook duidelijke implicaties voor de leerkrachtenopleiding[10].

De vier genoemde groepen van onderwijsmensen verschillen dus niet zozeer, doordat bij de enen wel concrete verwachtingen ten aanzien van het effect van het onderwijs aanwezig zijn en bij de anderen niet. Het onderscheid heeft veeleer te maken met de graad van explicitering en detaillering en met de vorm van de specificaties.

Bloom wijst er verder op, dat het nut van doelstellingen als zodanig niet verhoogt naarmate ze verder gespecificeerd zijn. De gewenste of meest geschikte graad van concretisering van de doelstellingen zal integendeel afhankelijk zijn van het gebruik dat men in een gegeven situatie van deze doelen wil maken. Deze opvatting vinden we trouwens reeds in een vroegere publikatie van Krathwohl[11].

Bloom en Krathwohl wijzen aldus zowel het extreme standpunt pro de concretisering van doelen als contra af; de meer algemene en de meer specifieke doelstellingen zijn beide van belang in verband met de ontwikkeling van een onderwijsleerplan. Meteen geven deze auteurs o.i. het uitgangspunt voor een constructieve oplossing van de leerdoelen-controverse. Belangrijk is vooral, dat zij het abstractieniveau van doelstellingen in verband brengen met de wijze waarop men de doelen wil gebruiken, m.a.w. met het soort beslissingen dat erop gebaseerd wordt. Hoewel dit erg vanzelfsprekend lijkt, is het expliciet stellen ervan toch noodzakelijk. Eén van de bezwaren, aangevoerd tegen het concretiseren van doelstellingen, komt immers juist hierop neer, dat deze leerdoelen geen grote invloed zouden hebben op de ontwikkeling van onderwijsstrategieën, op de onderwijspraktijk, op de evaluatie en op het leren van de leerlingen[12].

Aansluitend bij de opvatting van Bloom en Krathwohl, waarin zowel aan de meer algemene als aan de meer specifieke doelen recht wordt gedaan, beschouwen wij doelstellingenbepaling en -formulering als een proces van progressieve concretisering, dat weliswaar min of meer los staat van, maar geleidelijk overvloeit in de volgende fase van het didactisch proces, nl. de ontwikkeling van onderwijsstrategieën of onderwijsleersituaties. Deze gedachte vormt de basis van onderstaande uiteenzetting.

B. *Belang van de meer algemene doelstellingen*

De stellingname, dat in het kader van de uitwerking van onderwijsprocessen de doelstellingen op diverse niveaus van abstractie dienen geformuleerd te worden, vraagt thans om verdere toelichting. Waarom en in verband met welke soorten beslissingen heeft men doelen van een verschillende graad van concreetheid nodig?

Een belangrijke reden daartoe omschrijft Krathwohl als volgt:

All levels of specification of objectives are needed to guide the planning of the educational process. Only as each level is completed can the next be begun. The first level guides the development of the second, the second guides the third[13].

Aldus zijn algemene doelstellingen noodzakelijk als oriëntatiepunten en referentiekader voor verdere curriculumontwikkeling.

Doelstellingen op het hoogste niveau van abstractie geven de uiteindelijke (permanente) doelen aan, waarnaar het onderwijs de leerlingen moet begeleiden. Ze schetsen in vrij algemene trekken de vorm van persoonlijkheidsontwikkeling die men, rekening houdend met de gegeven sociaal-culturele situatie, bij de leerlingen wil verwezenlijken door middel van het onderwijs. Deze abstracte onderwijsdoelstellingen noemt Möller 'Richtziele'[14]. Ze vormen inderdaad de meest adequate basis voor de verdere explicitering van de te ontwikkelen persoonlijkheidsaspecten en zijn ook richtinggevend voor de keuze van domeinen van leerstofinhouden die in het onderwijs aan de orde moeten gesteld worden.

De omgekeerde weg bewandelen, m.n. beginnen met het formuleren van leerdoelen of het beperken van de doelstellingenontwikkeling tot deze fase, zou trouwens een onmogelijke werk-

wijze blijken, omdat men over geen criteria beschikt om uit de veelheid van mogelijke concrete doeleinden een verantwoorde keuze te doen en om prioriteiten te bepalen.

Wanneer men toch op deze wijze zou willen tewerk gaan, kan dit slechts als men zich laat leiden door een impliciet referentieschema betreffende datgene, wat het onderwijs uiteindelijk bij de leerlingen behoort te realiseren. Welnu iedereen zal ermee akkoord gaan, dat het expliciteren van deze impliciete algemene doelen alleen ten goede kan komen aan de curriculumconstructie, vooral om de volgende twee redenen. 1° Onderwijsleerplanontwikkeling is uiteraard steeds groepsarbeid; de vlotte en efficiënte communicatie tussen de betrokkenen zal zeker bevorderd worden door het duidelijk omschrijven van de uitgangspunten. 2° Alleen wanneer de algemene doelstellingen geëxpliciteerd zijn, is het mogelijk te evalueren of de leerdoelen werkelijk bijdragen tot de verwezenlijking van de meer uiteindelijke verwachtingen, m.a.w. of de continuïteit tussen de algemene en de concrete doelen gewaarborgd is[15].

In aansluiting bij voornoemde reden moet tevens het belang van de algemene doelen voor de onderwijspraktijk in het licht gesteld worden. Het is essentieel dat de leerkrachten het verband zien tussen de specifieke effecten, die zij bij de leerlingen trachten te verwezenlijken en de uiteindelijke doelen die de practici trouwens permanent op het oog moeten houden.

Het formuleren van meer algemene doelstellingen is volgens Krathwohl ook nog noodzakelijk, omdat niet alle verwachtingen volledig concretiseerbaar zijn[16]. Naar onze mening is dit veeleer een feitelijk dan een principieel argument. Wij onderschrijven in dit verband de stelling van Ebel, dat in principe alle belangrijke doelstellingen van het onderwijs operationaliseerbaar zijn; in de huidige stand van het didactisch onderzoek is men er evenwel nog niet in geslaagd een aantal van deze doelen op bevredigende wijze te specificeren[17]. Van hieruit zouden wij het argument van Krathwolh als volgt willen omschrijven: het formuleren van doelstellingen op een hoger abstractieniveau is in de huidige omstandigheden nodig, omdat men anders te veel het gevaar loopt, dat bij het omschrijven van leerdoelen de klemtoon te eenzijdig valt op de elementaire aspecten die gemakkelijk te concretiseren zijn. Dit wordt trouwens vaak aangevoerd als argument tegen het specificeren van onderwijsdoelen[18].

Door op basis van de doelstellingen op het hoogste abstractieniveau de persoonlijkheidsaspecten, die door middel van het onderwijs moeten ontwikkeld worden, nader te omschrijven en inhoudelijke domeinen af te bakenen, worden de doelstellingen meteen reeds verder gespecificeerd en komt men terecht op wat Krathwohl het intermediair abstractieniveau noemt[19]. Möller, in haar differentiatie volgens graden van concreetheid blijkbaar door voornoemde auteur geinspireerd, spreekt hier van 'Grobziele'[20]. Krathwohl zelf noemt de doelen op dit niveau 'behavioral objectives', een naamgeving die in ruimere zin wel toepasselijk kan zijn, indien men erin slaagt de persoonlijkheidsaspecten reeds in meer operationele termen te omschrijven, wat trouwens wenselijk is. Niettemin moet worden opgemerkt, dat de uitdrukking 'behavioral objectives' in de literatuur meestal gebruikt wordt ter aanduiding van doelstellingen, die op een nog lager niveau van abstractie liggen, m.n. leerdoelstellingen.

Men zal opmerken dat door de nadere precisering van de persoonlijkheidsoperaties en -processen op dit intermediair niveau, geleidelijk gestalte gegeven wordt aan een classificatieschema voor leerdoelen, vooral wat de gedragingsdimensie betreft[21]. Het is mogelijk dat men, min of meer los van de curriculumconstructie, reeds een bepaalde conceptie heeft ontwikkeld over een dergelijk ordeningssysteem. Indien dit het geval is, kan men dit a priori schema hier gebruiken en nagaan in hoever de categorieën een adequate specificering van de meer algemene doelen belichamen.

De doelstellingen op het intermediair niveau vormen vanzelfsprekend op hun beurt het uitgangspunt voor de volgende stap in de progressieve concretisering, waardoor men het niveau

van de leerdoelstellingen bereikt en geleidelijk in de volgende fase van het didactisch proces terechtkomt. De nog relatief globale doelen (op het intermediaire abstractieniveau) bevatten echter op zichzelf reeds duidelijke implicaties met betrekking tot het ontwikkelen van onderwijsstrategieën. We beperken er ons toe dit aan de hand van een tweetal voorbeelden te illustreren. Indien in de doelstellingen op het intermediair niveau de klemtoon gelegd wordt op het ontwikkelen van het produktief, het creatief en het kritisch denken, zal dit andere leersituaties onderstellen dan wanneer men vooral het verwerven van reproduceerbare kennis beoogt. Als men door middel van het onderwijs de leerlingen bepaalde attituden, zoals de bereidheid tot coöperatie, wil bijbrengen, moeten onderwijsleersituaties geschapen worden waarin gelegenheid tot leren samenwerken geboden wordt; het is bijvoorbeeld duidelijk, dat een streng klassikaal systeem daartoe weinig mogelijkheden biedt.

Tenslotte wensen we nog te wijzen op het belang van de doelstellingen op het intermediair abstractieniveau voor de evaluatie van het onderwijsrendement.

Evaluatie van het rendement of produkt-evaluatie bestaat erin, te onderzoeken in hoever de doelstellingen van het onderwijs bereikt zijn bij de leerlingen die dit onderwijs hebben gevolgd[22]. Uit deze omschrijving volgt, dat men als uitganspunt voor de constructie van evaluatie-instrumenten moet beschikken over een systematische inventaris van de onderwijsdoelstellingen, liefst in concrete termen geformuleerd, zoals we verder zullen aantonen. Deze evaluatie-instrumenten worden evenwel ook geacht te onderzoeken, of de leerlingen op de goede weg zijn naar het bereiken van de meer algemene doelen, waarvan de specifieke doelstellingen en de daaruit afgeleide instrumentaliseringen (= de opgaven voor een proef) als concrete uitingsvormen worden beschouwd. Men herkent hierin het probleem van de begripsvaliditeit van de evaluatieproeven; met betrekking tot de cognitieve doelstellingen komt de kwestie hierop neer: zijn deze proeven adequate representanten van de intellectuele operaties (bijvoorbeeld uit een classificatieschema), die men door middel van het nastreven van concrete doeleinden bij de leerlingen wil ontwikkelen?

Het spreekt vanzelf, dat door het waarborgen van de continuïteit tussen de algemene en de concrete doeleinden, evenals van de validiteit van elk item uit een evaluatieproef ten opzichte van de overeenkomstige leerdoelstelling, meteen ook, vooral langs logisch-didactische weg, de begripsvaliditeit van dergelijke proeven in belangrijke mate verzekerd wordt. Men heeft althans goede redenen om te onderstellen, dat de ontwikkelde instrumenten begripsvalied zijn. Rechtstreeks onderzoek over de begripsvaliditeit van de proeven ten opzichte van de intellectuele operaties vormt echter de methode bij uitstek om deze hypothese empirisch te verifiëren. Bovendien kan dit onderzoek interessante informatie opleveren over de omschrijving van deze cognitieve operaties en over de onderlinge relaties ertussen.

C. *Belang van de concrete doelstellingen*

Tot nog toe is vooral gewezen op het belang en de noodzaak van de meer algemene onderwijsdoelen in verband met de uitwerking van didactische processen. Thans voegen we hieraan toe, dat verdere concretisering van deze algemene verwachtingen tot leerdoelstellingen even onontbeerlijk is, zowel voor de ontwikkeling van onderwijsstrategieën als voor de onderwijspraktijk en de evaluatie, kortom voor het gehele didactisch proces.

Het belang van concrete doeleinden als basis voor de constructie van proeven voor rendementsevaluatie kwam hierboven reeds aan de orde. Als evaluatie erin bestaat te onderzoeken en te beoordelen in hoever de doelstellingen van het onderwijs bij de leerlingen werkelijk gerealiseerd werden, dan is het duidelijk dat de constructie van dergelijke proeven moet gebaseerd zijn op een vooraf opgestelde lijst van deze doelstellingen. De voorkeur gaat hierbij naar zo concreet mogelijk omschreven doelen om volgende redenen.

In de eerste plaats zijn concrete doelstellingen

gemakkelijker en eenduidiger dan algemene doelen operationaliseerbaar, d.w.z. 'adequaat om te zetten in een empirische methode (een serie 'operaties'), waarmee men kan nagaan of en in hoeverre de doelstelling in kwestie bereikt is'[23]. M.a.w. uit een leerdoelstelling kan men gemakkelijker een begripsvaliede opgave afleiden. Onder begripsvaliditeit wordt hier verstaan, dat de bekwaamheid (kennis, inzicht of vaardigheid) nodig om de opgave uit te voeren, moet beantwoorden aan de bekwaamheid, omschreven in de overeenkomstige doelstelling; men kan aldus ook spreken van de *doelstelling-validiteit* van een item. Meer algemene doelen daarentegen zijn veelzijdig interpreteerbaar: aldus bezitten ze een vrij ruim toepassingsgebied en zijn niet zo eenduidig vertaalbaar in opgaven.

Het beschikken over een inventaris van concrete doelstellingen heeft bovendien nog een tweede voordeel. Het vergemakkelijkt namelijk het waarborgen van de inhoudsvaliditeit van een evaluatieproef of een studietoets, vooral wanneer de doelstellingen geordend zijn in een classificatieschema. De inhoudsvaliditeit van een evaluatieproef komt hierop neer, dat de opgaven, opgenomen in de proef, representatief moeten zijn voor het universum van doelstellingen waarop de proef betrekking heeft. Overeenkomstig deze omschrijving zou de term *doelstellingen-representativiteit* een meer adequate benaming van het begrip zijn dan inhoudsvaliditeit. Hierbij beklemtonen we, dat niet alleen de representativiteit ten opzichte van de leerstofinhouden, maar evenzeer ten opzichte van de gedragingsaspecten van de doelstellingen verzekerd moet worden.

Ook in het licht van de onderwijspraktijk zijn de algemene doelen, ondanks hun fundamenteel didactisch belang, toch onvoldoende richtinggevend.

Lindvall schrijft hieromtrent dat hetgeen in de concrete klassituatie gebeurt, eerder weinig vanuit doelstellingen gestuurd wordt, precies omdat de verwachtingen veelal slechts in algemene termen geformuleerd zijn. Als voorbeelden vernoemt de auteur omschrijvingen als: het beheersen van ..., het begrijpen van ..., het waarderen van ... Dergelijke doelstellingen hebben een zo weinig exacte betekenis en zijn aldus zo veelzijdig interpreteerbaar, dat men er alle kanten, of althans vele kanten mee uitkan[24]. Anders maar dan nogal sterk uitgedrukt, elke leerkracht kan er, wat hij ook doet, van overtuigd zijn, dat zijn onderwijs door het vooropgezette doel geleid en bepaald wordt[25].

Het nadelige gevolg van deze situatie is, dat het didactisch handelen vaak helemaal niet consistent is met de algemene doelstellingen, waarvan men nochtans beweert dat ze zeer belangrijk zijn maar die men aldus enkel lippendienst bewijst. De bekende Amerikaanse onderzoeker Ralph W. Tyler heeft deze inconsistentie empirisch geconstateerd. Hij vroeg aan een aantal docenten geschiedenis aan 'colleges' hun doelstellingen mede te delen en registreerde hierbij waardevolle doeleinden als bijvoorbeeld: bij de studenten inzicht ontwikkelen in de wijze waarop vroegere gebeurtenissen en omstandigheden latere situaties en problemen beïnvloeden; de studenten bekwaam maken om de invloed van het verleden op actuele toestanden en problemen op te sporen en aan te duiden. Observatie van de onderwijspraktijk en van de evaluatietechnieken van deze docenten leidde evenwel tot de vaststelling, dat zij hoofdzakelijk feitenkennis over de verschillende historische perioden aan de studenten mededeelden en hen overhoorden over de aangeboden informatie. Dit had verder tot gevolg, dat de studenten hun studiemethode helemaal instelden op de verwachting, geïmpliceerd in de werkwijze van de docenten, nl. het zo getrouw mogelijk kunnen reproduceren van de gegeven historische informatie[26].

We kunnen dus besluiten dat, zoals Van Gelder het uitdrukt, concretisering van de doelstellingen nodig is om de arbeid in de school duidelijk richting te geven. Deze auteur wijst echter tevens op de moeilijkheden van deze concretisering, meer bepaald wat het verzekeren van de consistentie tussen algemene en specifieke doelen betreft[27].

Indien de precisering van onderwijsdoelen zeer wenselijk is in het licht van de praktijk, volgt daaruit tevens de noodzaak van deze concretisering in functie van het ontwikkelen van onderwijsstrategieën, die juist de onmiddellijke voorbereiding tot het onderwijsgeven uitmaken. Zoals zo dadelijk zal worden aangetoond, zijn deze beide fasen uit het didactisch proces, m.n. leerdoelformulering en strategie-ontwikkeling, in werkelijkheid niet scherp van elkaar te scheiden en komt men geleidelijk van de ene in de andere fase terecht. Dit is meteen het meest sprekende argument ten gunste van de stellingname, dat het omschrijven van leerdoelstellingen zo niet onontbeerlijk, dan toch uiterst wenselijk is met het oog op het ontwerpen van onderwijsleersituaties.

Dezelfde opvatting vinden we ook weer bij Krathwohl terug. Door explicitering van de doelen op het intermediair abstractieniveau komt men, aldus deze auteur, tot specifieke doelstellingen; ze vertegenwoordigen het derde en laagste niveau van abstractie en zijn noodzakelijk voor het ontwikkelen van 'instructional materials'. d.w.z. 'materials which are the operational embodiment of one particular route (rarely are multiple routes included) to the achievement of a curriculum planned at the second [intermediate] and more abstract level'. De concrete doelstellingen op dit derde niveau, die overeenkomen met wat men in de geprogrammeerde instructie 'terminal behaviors' noemt, omschrijven zeer nauwkeurig de gedragingen die de leerlingen moeten beheersen, maar ook op welke inhouden of objecten en in welke omstandigheden de leerlingen deze gedragingen moeten kunnen demonstreren[28]. Möller stelt in het Duits voor deze leerdoelen de term 'Feinziele' voor[29]. Het is interessant om nog op te merken, dat Krathwohl in bovenstaand citaat met betrekking tot 'instructional materials' over operationalisering van doelstellingen spreekt. In deze gedachtengang kan men onderscheid maken tussen de strategische operationalisering en de evaluatieve operationalisering van onderwijsdoelstellingen.
Om de gedachten te fixeren is het drie-niveau schema voor het concretiseringsproces van onderwijsdoelen, zoals we dit bij Krathwohl en bij Möller aantreffen, ongetwijfeld nuttig. Men moet deze voorstellling nochtans niet al te streng opvatten. Zo hebben we bijvoorbeeld vroeger in dit artikel opgemerkt, dat op het intermediair abstractieniveau leerstofgebieden worden afgebakend. Het spreekt vanzelf dat om van daaruit tot leerdoelstellingen in strikte zin te komen, nog een stapsgewijze analyse van deze inhoudelijke domeinen in rubrieken en verder in eenheden en elementen nodig is. Hetzelfde geldt ook ten aanzien van de explicitering van de cognitieve operaties.

In het verloop van de laatste fase uit de progressieve specificatie vloeit het proces van doelstellingenontwikkeling over in het ontwikkelen van onderwijsstrategieën. Overeenkomstig het didactisch model van Van Gelder onderscheiden wij in een onderwijsstrategie (of onderwijsleersituatie) drie componenten: de leerstof, de leeractiviteit van de leerling en de didactische werkvorm van de leerkracht[30]. Door de concretisering van de doeleinden naar inhoud, wordt meteen de leerstofcomponent van de onderwijsstrategieën geëxpliciteerd en bekomt men ook reeds een zekere ordening van deze leerstof. De specificaties van de doelen wat de gedragingen betreft, zullen nog duidelijker dan de doelstellingen op het intermediair niveau, indicaties geven nopens de onderwijs- en leeractiviteiten, die de twee overige componenten van de strategieën uitmaken. Dezelfde idee vindt men o.m. bij Gagné. Volgens deze auteur ligt de belangrijkste implicatie van het concreet formuleren van doelstellingen hierin, dat de aard van het leerproces en de vereiste condities voor het leren er ten zeerste door verhelderd worden[31].

Deze stellingname kan geïllustreerd worden door volgende twee doelstellingen uit het vormleeronderwijs op de lagere school te vergelijken.
- De eigenschappen van vlakke figuren (vierkant, rechthoek . . .) kunnen noemen.
- Vlakke figuren kunnen construeren, wanneer de afmetingen gegeven zijn.

In deze twee leerdoelen wordt de te onderwijzen leerstof gespecificeerd. Beide doelstel-

lingen bevatten ook duidelijke richtlijnen in verband met de onderwijs- en leeractiviteit. Om de eerste verwachting te verwezenlijken zou het kunnen volstaan, dat de leerkracht de leerstof, c.q. de eigenschappen van de betrokken vlakke figuren, mededeelt en ze door de leerlingen op een adequate wijze laat memoriseren. Het realiseren van de tweede doelstelling, waar het in feite om dezelfde leerinhoud gaat, onderstelt een geheel andere strategie. De leerkracht zal hier gevarieerde constructie-opdrachten moeten geven, die de leerlingen zelfstandig dienen uit te voeren.

De vergelijking van de twee volgende mogelijke doelstellingen van het aardrijkskunde-onderwijs leidt tot analoge vaststellingen nopens de onderwijsstrategieën als in het vorige voorbeeld.

- De karakteristieken van het klimaat van bijvoorbeeld de landen van Zuid-Amerika kunnen opnoemen.
- Op basis van een aantal gegevens over het klimaat (bijv. kaarten en grafieken) van een land, dat niet expliciet werd bestudeerd, een beschrijving kunnen geven van de hoofdkenmerken van het klimaat.

Tenslotte vestigen we er de aandacht op dat in de literatuur diverse argumenten tegen het concretiseren van onderwijsdoelen aangevoerd worden. In het begin van deze bijdrage is trouwens op het controversieel karakter van dit onderwerp gewezen. Het is niet mogelijk binnen het bestek van dit artikel uitvoerig op de argumenten contra in te gaan; enkele ervan hebben we trouwens bondig besproken in een andere publikatie[32]. We beperken er ons hier toe de volgende algemene bedenkingen te formuleren in verband met de bezwaren tegen concrete doelstellingen.

De antagonisten van specifieke onderwijsdoelen, zoals Atkin, Ausubel en Eisner, staan in principe niet afwijzend tegenover 'behavioral objectives' als dusdanig, maar waarschuwen veeleer voor de reële gevaren van het eenzijdig beklemtonen ervan[33]. Deze auteurs hebben derhalve een constructieve bijdrage geleverd tot de theorievorming nopens het formuleren van doelstellingen. Wanneer men evenwel een opvatting, als deze hierboven beschreven, voorstaat, waarin het eenzijdig accentueren van het belang en het gebruik van concrete doeleinden vermeden wordt en recht wordt gedaan aan de rol van de algemene doelen in de uitbouw van didactische processen, vervallen de belangrijke bezwaren van diegenen, die de z.g. 'behavioral objectives approach' bekritiseren.

Samenvatting

De graad van concreetheid (of algemeenheid) waarop onderwijsdoelstellingen dienen geformuleerd te worden in functie van hun rol bij de uitbouw van didactische processen, is in de recente, vooral Amerikaanse, literatuur het voorwerp van een controverse tussen de deskundigen. Aansluitend bij de opvatting van Bloom en Krathwohl wordt in dit artikel het standpunt ingenomen en toegelicht, dat doelstellingenformulering een proces is van progressieve concretisering uitgaande van algemene doelen. Deze doelen op hoog abstractieniveau zijn belangrijk als basis en referentiekader voor de planning van het didactisch proces, bijvoorbeeld in de vorm van een curriculum. Omwille van hun veelzijdige interpreteerbaarheid zijn de algemene doelstellingen echter onvoldoende richtinggevend, zowel voor het ontwikkelen van onderwijsstrategieën (waarvan de leerstof, de didactische werkvorm van de leerkracht en de leeractiviteit van de leerling de constituerende componenten zijn), als voor de constructie van instrumenten voor rendementsevaluatie. Daarom is progressieve concretisering van de algemene doelen noodzakelijk. Deze concretisering omvat het steeds nauwkeuriger omschrijven van de gedragingsvormen die men bij de leerlingen wil realiseren, evenals het analyseren en specificeren van de leerstofinhouden aan de hand waarvan de leerlingen deze gedragingen moeten kunnen demonstreren.

Literatuurverwijzingen

1. E. de Corte, Actualiteit en analyse van de problematiek der onderwijsdoelstellingen. *Tijdschr. Opvoedk.*, 1970–1971 (16), nr. 1, p. 8 e.v.

2. *Ibid.*, p. 13–34.
3. E. W. Eisner, Instructional and expressive educational objectives: their formulation and use in curriculum. In: W. J. Popham & al. *Instructional objectives.* (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, no. 3). Chicago, Rand McNally, 1969, p. 1.
4. B. S. Bloom, Some theoretical issues relating to educational evaluation. In: R. W. Tyler (Ed.), *Educational evaluation: new roles, new means.* (68th Yearb. nat. Soc. Stud. Educ., Part II.) Chicago, Univ. Chicago Press, 1969, p. 26 e.v.
5. Zie ook: N. Perquin, *Algemene didactiek.* Roermond – Maaseik, Romen & Zonen, 1961, p. 146.
6. E. W. Eisner, Educational objectives: help or hindrance? *The School Rev.*, 1967 (75), p. 253.
7. Cf.: J. I. Goodlad, *The changing school curriculum.* New York, Fund for the Advancement of Education, 1966, p. 9; J. M. Atkin, Behavioral objectives in curriculum design: a cautionary note. *The Science Teacher*, 1968 (35), May 1968, p. 28–29.
8. Wat de onderwijstechnologie betreft, zie o.m.: J. V. Edling, Educational objectives and educational media. *Rev. educ. Res.*, 1968 (38), p. 178. Voor literatuurverwijzingen over het belang van concrete doelstellingen i.v.m. de constructie van evaluatie-instrumenten, cf.: E. de Corte, *o.c.*, p. 11.
9. Margaret Ammons, An empirical study of process and product in curriculum development. *J. educ. Res.*, 1963–1964 (57), 451–457; Eva L. Baker, Effects on student achievement of behavioral and nonbehavioral objectives. *J. exp. Educ.*, 1968–1969 (37), no. 4, 5–8.
10. Zie: C. de Keyser, Interne vernieuwing van ons onderwijs gevraagd. *De Gids op maatschappelijk Gebied*,1969 (60), p.595; Th. Oudkerk Pool, Al het handelen in de school dient nauwkeurig bepaald te worden. *Onderw. & Opvoed.*, 1969 (20), p. 207; E. de Corte, Formulering van leerdoelstellingen: een actueel didactisch probleem. *Onderw. & Opvoed.*, 1969 (20). p. 265.
11. D. R. Krathwohl, Stating objectives appropriately for program, for curriculum, and for instructional materials development. *J. Teacher Educ.*, 1965 (16), p. 84; zie ook: Christine Möller, Hierarchisierung von Feinlernziele. Erster Teil: Hierarchisierung kognitiver Feinziele. *Schule und Psychologie*, 1968 (15), p. 304.
12. B. S. Bloom, *o.c.*, p. 36.
13. D. R. Krathwohl, *o.c.*, p. 85.
14. Christine Möller, *o.c.*, p. 304.
15. Dit tweede argument vinden we ook terug bij Krathwohl, cf. D. R. Krathwohl, *o.c.*, p. 86.
16. *Ibid.*, p. 85.
17. Voor een verdere toelichting hieromtrent, zie: E. de Corte, Actualiteit en analyse van de problematiek der onderwijsdoelstellingen. *Tijdschr. Opvoedk.*, 1970–1971 (16), p. 22–23.
18. Vgl.: L. van Gelder & I. van der Velde, *Kind, school, samenleving.* Groningen, Wolters-Noordhoff, 1968, p. 102; N. Deen, De omvang van het onderwijs en het leerplan. *Paedag. Stud.*, 1967 (44), p. 274.
19. D. R. Krathwohl, *o.c.*, p. 84.
20. Christine Möller, *o.c.*, p. 304.
21. Zie: E. de Corte, *o.c.*, p. 28–30.
22. K. Swinnen, E. de Corte & G. Tistaert, Een theoretisch kader voor studie en onderzoek betreffende de evaluatie van het pedagogisch-didactisch rendement van het onderwijs. *Tijdschr. Opvoedk.*, 1967–1968 (13), p. 133–134.
23. A. D. de Groot, *Vijven en zessen.* Groningen, Wolters, 1966, p. 200.
24. C. M. Lindvall, Introduction. In: C. M. Lindvall (Ed.), *Defining educational objectives.* Pittsburgh, Univ. Pittsburgh Press, 1964, p. 1–2.
25. Th. Oudkerk Pool, *o.c.*, p. 205.
26. R. W. Tyler, Some persistent questions on the defining of objectives. In: C. M. Lindvall (Ed)., *Defining educational objectives.* p. 77–78.
27. L. van Gelder & I. van der Velde, *o.c.*, p. 101–102.
28. D. R. Krathwohl, *o.c.*, p. 84.
29. Christine Möller, *o.c.*, p. 304.
30. Cf.: L. van Gelder & I. van der Velde, *o.c.*, p. 121 e.v.
31. R. M. Gagné, *The conditions of learning.* New York, Holt, Rinehart & Winston, 1965, p. 244.
32. E. de Corte, Formulering van leerdoelstellingen: een actueel didactisch probleem. *Onderw. & Opvoed.*, 1969 (20), p. 263–264.
33. Zie: E. W. Eisner, A response to my critics. *The School Rev.*, 1967 (75), p. 278; J. M. Atkin, Behavioral objectives in curriculum design: a cautionary note. *The Science Teacher*, 1968 (35), May 1968, p. 27; D. P. Ausubel, Crucial psychological issues in the objectives, organization, and evaluation of curriculum reform movements. *Psychology in the Schools*, 1967 (4), 111–120.

Curriculum vitae

E. de Corte werd geboren op 15 juni 1941. Hij studeerde pedagogische wetenschappen aan de Katholieke Universiteit te Leuven (België) en promoveerde in maart 1970 op een proefschrift getiteld: *Didactische evaluatie en doelstellingen in het onderwijs. Bijdrage tot de wetenschappelijke theorievorming en ontwikkeling van onderzoeksmethoden.*

Sinds 1964 is hij achtereenvolgens als navorsingsstagiair, als aspirant en thans als aangesteld navorser van het Nationaal Fonds voor Wetenschappelijk Onderzoek, werkzaam aan het Centrum voor Psychopedagogisch & Didactisch Onderzoek (C.P.D.O.) gehecht aan het Departement Pedagogische Wetenschappen van de K. Univ. Leuven. Hij houdt zich vooral bezig met studie en onderzoek over onderwijsdoelstellingen en didactische evaluatie.

Naar een model voor de inventarisatie van didactisch wenselijke onderwijsdoelstellingen

DR. E. DE CORTE (Aangesteld navorser N.F.W.O.)
Centrum voor Psychopedagogisch & Didactisch Onderzoek, K. Univ. Leuven

Inleiding

In een vroegere publikatie hebben wij in het vraagstuk der onderwijsdoelstellingen vier onderling afhankelijke probleemgebieden onderscheiden, nl. het formuleren, het inventariseren, het classificeren en het evalueren van onderwijsdoelen[1]. De kwestie van de inventarisatie van doelstellingen vormt het object van onderhavig artikel.

Tot de problematiek van het inventariseren behoren deze vragen, die betrekking hebben op het verzamelen van onderwijsdoelen. Doelstellingen van het onderwijs beschouwen we als omschrijvingen van veranderingen in de gedragingsvormen, die men bij de leerlingen wil nastreven en bereiken. Het inventariseren bestaat erin, te bepalen welke gedragingsveranderingen men bij de leerlingen wil realiseren door middel van het onderwijs.

Als achtergrond voor de uiteenzetting betreffende het voorstel van model voor het inventariseren van didactisch wenselijke doelstellingen, wensen we even in te gaan op volgende twee aspecten van het vraagstuk der inventarisatie: de dringende behoefte aan adequate inventarisatiemethoden en de complexiteit van de inventarisatieproblematiek.

De vragen in verband met het inventariseren van onderwijsdoelen verdienen een zekere prioriteit in het doelstellingenonderzoek, omdat ze tot nog toe zeer weinig vanuit wetenschappelijk standpunt benaderd werden. Het gebrek aan verantwoorde inventarisatiemethoden vormt inderdaad de meest fundamentele lacune in dit domein van research[2].

Weliswaar werden er steeds doelstellingen van het onderwijs bepaald en omschreven, doch deze zijn zelden het resultaat van wetenschappelijke studie. Algemene doelstellingen zijn doorgaans het produkt van de intuïtie en de reflectie van individuele denkers of de uitdrukking van de mening van een groep z.g. experten[3]. Het is er ons zeker niet om te doen de waarde van dergelijke algemene uitspraken in twijfel te trekken, maar wel te stellen, dat het verband tussen deze abstracte doelen en de onderwijsrealiteit op zijn zachtst gezegd vaak onduidelijk is. Immers, de meer concrete doelstellingen, die in de praktijk worden nagestreefd, zijn niet of althans slechts ten dele het resultaat van progressieve en systematische concretisering van voornoemde algemene doelen. De gebruikelijke aanpak van de leerplanontwikkeling volgens leervakken, die o.m. ook in België wordt gevolgd, is hiervoor grotendeels verantwoordelijk. Door deze werkwijze valt de klemtoon van meet af aan op het omschrijven en ordenen van de leerstof of inhoud van het onderwijs; de algemene doelstellingen die de opstellers ongetwijfeld hebben, verdwijnen uit het gezichtsveld of komen alvast te zeer op de achtergrond te staan. Een gevolg zowel van de concentratie op de leerstof als van het vervagen van de algemene doelen, is dat aan de explicitering van de gedragingsvormen te weinig aandacht wordt besteed.

In de U.S.A. werd nochtans, vóór de doorbraak van de beweging voor leerplanvernieuwing in 1957, een beloftevol begin gemaakt met de studie van de inventarisatieproblematiek, meer bepaald in de onderzoekingen gerapporteerd door Kearney en door French[4]. Deze aanpak kwam niet tot verdere ontwikkeling, doordat in de curriculumprojecten eveneens de benadering

volgens leervakken primeert[5]. In de recente Amerikaanse literatuur worden wel z.g. bronnen van doelstellingen genoemd, bijvoorbeeld: de vakdisciplines, de maatschappij, de persoonlijkheid van de leerlingen, het cultureel erfgoed, de onderwijsfilosofie[6]. Deze bronnen worden evenwel louter naast elkaar geplaatst en niet verwerkt in een strategie voor doelstellingenontwikkeling. Dit is nochtans noodzakelijk, omdat de diverse bronnen interdependent zijn en ze ook op onderling verschillende momenten van het proces van doelstellingeninventarisatie als oriëntatieschemata en selectiecriteria dienen te fungeren. Het is beloftevol te constateren, dat de ideeën van de vooraanstaande curriculumdeskundige Goodlad in deze richting evolueren[7].

We kunnen dus besluiten dat er een dringende behoefte bestaat aan methoden voor doelstellingeninventarisatie, om aldus de curriculumontwikkeling een meer verantwoorde, maar tevens empirische verifieerbare basis te geven. Het dringend karakter hiervan heeft ook te maken met de inmiddels op gang gekomen initiatieven tot onderwijsverandering. Immers, alleen wanneer men op een systematische en gefundeerde wijze de onderwijsdoelen kan inventariseren en expliciteren, wordt het mogelijk de juiste basis te leggen voor efficiënte vernieuwingsarbeid. In het andere geval is de kans groot, dat de vernieuwing te sterk vak-gericht zal blijven en eerder het karakter krijgt van restauratie dan van werkelijke nieuwbouw.

Het ontwikkelen en toetsen van methoden voor de inventarisatie van doelstellingen stelt de onderwijskundigen voor een omvangrijke opdracht, doordat het inventarisatieprobleem op zichzelf een complexe kwestie is. Het lijkt ons derhalve nuttig hier even de deelaspecten ervan aan te duiden; daar we in een andere bijdrage hierover meer uitvoerig hebben gerapporteerd, beperken we ons tot een bondige opsomming[8].

Allereerst is de vraag 'Welke zijn de doelstellingen van het onderwijs?' niet eenduidig. Immers, vanuit het standpunt van de didactische realiteit kunnen drie, weliswaar mekaar overlappende categorieën van onderwijsdoelen onderscheiden worden:

1. de didactisch wenselijke doelstellingen, d.w.z. deze die men op een gegeven moment zou moeten nastreven in het onderwijs;
2. de actueel geldende doelstellingen, d.w.z. de doelen die op een gegeven ogenblik door de pedagogisch-didactische leiding van het onderwijs worden voorgehouden;
3. de feitelijk nagestreefde doelstellingen, d.w.z. deze die in de dagelijkse onderwijspraktijk de facto door de leerkrachten worden nagestreefd.

Bij het inventariseren van doelstellingen moet men tevens rekening houden met drie didactische ordeningsprincipes, nl. de theoretische bereikbaarheid, het relatief belang en de didactische sequentie van de doelen.

Met de graad van theoretische bereikbaarheid van een doelstelling wordt bedoeld, het gedeelte van een omschreven groep leerlingen waarbij deze doelstelling haalbaar is, op voorwaarde dat het onderwijs optimaal wordt gegeven, d.w.z. zo goed als in de huidige omstandigheden mogelijk is. Gegevens over de theoretische bereikbaarheid zijn belangrijk voor de differentiatie van de meer algemene doelstellingen volgens vormen en niveaus van onderwijs. Het situeren van concrete doelstellingen op de bereikbaarheidsdimensie is nuttig voor de differentiatie van de leerdoelen volgens capaciteitsniveau of meer algemeen volgens verschillen in didactische beginsituatie bij de leerlingen en tevens als basis voor het opstellen van criteria voor rendementsevaluatie.

Een andere differentiatie die men binnen het universum van doelstellingen moet aanbrengen, bestaat in het bepalen van prioriteiten of het ordenen van de doeleinden volgens hun relatieve belangrijkheid.

Als sluitstuk van de inventarisatie en tevens als overgang naar de volgende fase in de uitbouw van het didactisch proces, m.n. de ontwikkeling van onderwijsstrategieën, dient men de doelstellingen in een adequate didactische sequentie te schikken, d.w.z. in een chronologische volgorde waarin ze het best onderwezen worden.

Samengevat: bij het inventariseren van doel-

stellingen moet men onderscheid maken tussen drie categorieën van onderwijsdoelen: de didactisch wenselijke, de actueel geldende en de feitelijk nagestreefde doelen; binnen elke categorie kunnen de theoretische bereikbaarheid, het relatief belang en de didactische sequentie als ordeningsprincipes gehanteerd worden. In dit artikel wordt verder gepoogd op nog vrij schetsmatige wijze een model te ontwikkelen voor de inventarisatie van didactisch wenselijke doelstellingen. De bedoeling is vooral de verdere studie over dit onderwerp te stimuleren door er een mogelijk coherent uitgangspunt voor te bieden.

A. *Uitgangspunten bij de ontwikkeling van een model voor de inventarisatie van didactisch wenselijke doelstellingen*[9].

De didactisch wenselijke doelstellingen zijn deze die men op een gegeven ogenblik in het onderwijs zou moeten nastreven, rekening houdend enerzijds met de hedendaagse opvattingen over de gewenste vorm van persoonlijkheidsontwikkeling in relatie tot de gegeven sociaal-culturele realiteit en anderzijds met de reële mogelijkheden van de school en van de leerlingen.

Het begrip persoonlijkheidsontwikkeling (of althans het bijdragen tot de persoonlijkheidsontwikkeling) uit deze definitie is o.i. meteen de beste omschrijving van het onderwijsdoel in zijn meest algemene of formele uitdrukkingsvorm. Doelstellingen van het onderwijs beschouwen we, zoals gezegd, als te verwezenlijken duurzame veranderingen in de gedragingsvormen van de leerlingen. Welnu deze gedragingsvormen zijn niets anders dan concrete uitingsvormen van persoonlijkheidsaspecten. Het nastreven van veranderingen in de gedragingen die vanuit de gegeven maatschappelijke situatie wenselijk geacht worden, komt dus uiteindelijk neer op hulp en begeleiding bij de persoonlijkheidsontwikkeling.

Vanuit deze opvatting over het onderwijsdoel is het mogelijk te komen tot een vruchtbare relatie tussen didactiek en persoonlijkheidspsychologie. Voor het expliciteren en ordenen van gedragingsvormen, die men door middel van het onderwijs bij de leerlingen wil realiseren, kan aangeknoopt worden bij psychologische modellen over de structuur van de persoonlijkheid. M.a.w. voor de ontwikkeling van een classificatieschema voor leerdoelen wat de gedragingsaspecten betreft, kan men zich inspireren op een adequate persoonlijkheidstheorie[10]. Verder in deze bijdrage zal blijken hoe men een dergelijke theorie kan hanteren tijdens het proces van doelstellingeninventarisatie.

De omschrijving van het begrip didactisch wenselijke doelstellingen impliceert zeer duidelijk, dat het onderwijs maatschappij-betrokken dient te zijn. De visie op de persoonlijkheidsontwikkeling zal uiteraard maatschappelijk bepaald zijn. Anders gezegd, wat persoonlijkheidsontwikkeling in concreto betekent, zal afhankelijk zijn van de sociaal-culturele realiteit; dit betekent evenwel nog niet dat, zoals Idenburg het heeft uitgedrukt, aanpassing de hoogste wijsheid der opvoeding zou zijn[11]. Om de potentiële externe dynamiek van het didactisch proces te actualiseren, stellen we met Deen, dat als uitgangspunt voor de doelstellingenbepaling een analyse van de maatschappelijke functie van het onderwijs moet gebeuren[12]. Van daaruit kan men komen tot een voorlopige explicitering in nog vrij algemene termen van het onderwijsdoel 'persoonlijkheidsontwikkeling'. Deze functie-analyse dient echter aangevuld te worden met een rechtstreekse ondervraging van de samenleving naar de opvattingen en opinies over onderwijsdoelen, die in deze maatschappij leven.

Een tweede basisgedachte van het inventarisatiemodel houdt verband met het abstractieniveau bij het formuleren van de doelstellingen. Meteen blijkt hier de onderlinge afhankelijkheid van twee deelproblemen van het doelstellingenvraagstuk, m.n. het inventariseren en het formuleren. De inventarisatie vangt aan met het verzamelen van algemene doelstellingen, die vervolgens progressief gespecificeerd worden tot doelstellingen van intermediair abstractieniveau en verder tot concrete doelstellingen[13].

B. *Inventarisatie van algemene doelstellingen*

Iedereen zal er tegenwoordig mee akkoord gaan, dat het onderwijs als substructuur van de samenleving een maatschappelijke functie te vervullen heeft.

Het is nuttig hier vooreerst de aandacht te vestigen op het onderscheid tussen enerzijds de functies en anderzijds de doelstellingen van het onderwijs; respectievelijk gaat het hier om een sociologische en een pedagogische benadering van het schoolsysteem. Met de functies van het onderwijs worden bedoeld, de taken die de maatschappij aan het onderwijs toekent of de verwachtingen van de samenleving ten aanzien van deze sociale substructuur als zodanig. De doelstellingen zijn de veranderingen die het onderwijs, mede op grond van de haar toebedeelde sociale taken maar eventueel ook tegen bepaalde maatschappelijke verwachtingen in, bij de leerlingen wil verwezenlijken door middel van de verstrekte pedagogisch-didactische hulp. Dit onderscheid tussen de functies van het schoolsysteem en de onderwijsdoelen zal in de verdere uiteenzetting nog verduidelijkt worden.

Indien het onderwijs als orgaan van de maatschappij een dienende functie te vervullen heeft, dan ligt het voor de hand dat deze sociale rol de doelstellingen van het schoolwezen medebepaalt. In verband met de doelstellingenbepaling is het dus noodzakelijk uit te maken welke de verwachtingen zijn van de maatschappij ten aanzien van het schoolsysteem. Zo niet dreigt het onderwijs het contact met de realiteit buiten de school te verliezen. De actualiteit hiervan wordt aangetoond door de huidige beweging voor onderwijsvernieuwing, die zich ongetwijfeld in de nabije toekomst nog zal doorzetten. De achterstand en de onaangepastheid van het onderwijs ten opzichte van de maatschappij maakt immers deze innovatie tot een dwingende eis. Door de sterke acceleratie van de maatschappelijke evolutie tijdens de laatste twintig jaar is de 'educational lag', m.a.w. het verlies van contact met de buitenschoolse werkelijkheid, zeer scherp aan het licht gekomen[14].

Het is vanzelfsprekend niet de bedoeling hier een antwoord te geven op de vraag naar de maatschappelijke functies van het onderwijs en er een analyse van te maken. We doen hier alleen een poging om een strategie van doelstellingeninventarisatie te ontwerpen. Voor de beantwoording van genoemde vraag is trouwens onderwijskundige research nodig. Met het gebruik van de term 'onderwijskundig' willen we tot uitdrukking brengen, dat het hier niet in de eerste plaats om een pedagogisch-didactische aangelegenheid gaat, zoals Bijl het voorstelt[15]. Juister lijkt ons de visie van Deen. In zijn commentaar op de betrokken publikatie van Bijl, situeert voornoemde auteur het onderzoek naar de maatschappelijke taak van het onderwijs op het terrein van de onderwijssociologie en voegt er verder aan toe: 'Pedagogisch-didactisch is de taak, de verwachtingen die de maatschappij van het schoolsysteem heeft, te toetsen aan pedagogisch relevante criteria en dan te formuleren als onderwijsdoelen'[16]. Wij onderschrijven dit standpunt van Deen, maar wensen het ten aanzien van de studie over de maatschappelijke functies van het onderwijs als volgt te nuanceren; dit onderzoek onderstelt een interdisciplinaire (onderwijskundige) aanpak met klemtoon op de onderwijssociologische benadering.

In het hiernavolgende beperken we er ons toe enkele aanduidingen te geven over de wijze, waarop men vanuit de analyse van de sociale functie van het onderwijs en een directe ondervraging van de samenleving kan komen tot een inventaris van algemene doelstellingen, m.a.w. een eerste explicitering van het formele doel 'persoonlijkheidsontwikkeling'.

Als uitgangspunt stellen we de volgende globale omschrijving van de maatschappelijke functie van het onderwijs, waarover wellicht een ruime consensus bestaat. Het onderwijs heeft tot taak de kinderen te helpen ingroeien in de werkelijkheid in het algemeen en in de cultuur en de structuur van de samenleving in het bijzonder, alsook hen bekwaam te maken om op een zelfstandige, produktieve en creatieve manier aan het maatschappelijk leven deel te nemen. We zijn er ons van bewust, dat een meer gedifferentieerde

functiebeschrijving wenselijk is; zo komt bijvoorbeeld het sociaal-economisch aspect onvoldoende tot zijn recht. Het was echter niet de bedoeling volledig te zijn[17].

Vanuit de gegeven omschrijving van de maatschappelijke functie van het onderwijs kan men tot onderwijsdoelen komen door een antwoord te geven op de vraag: welke zijn de eigenschappen en gedragingspatronen, die bij de leerlingen moeten ontwikkeld worden, opdat ze in staat zouden zijn zich op een efficiënte manier in de hen omringende wereld te bewegen en aan het maatschappelijke leven te participeren?

Deze kwestie kan evenwel slechts beantwoord worden op basis van een grondige analyse van de sociaal-culturele realiteit zelf in al haar aspecten en in haar drie demensies: verleden, heden en toekomst. Hierbij komen bijvoorbeeld de onderstaande vragen aan de orde.

Welke zijn de kenmerken van de huidige maatschappij? Bij wijze van illustratie sommen we hier enkele gekende karakteristieken op: het snel optreden van sociale veranderingen; de kennisexplosie; consumptiemaatschappij; de toename van de vrije tijd en terzelfdertijd progressieve automatisering van de arbeid; massificatie; de toenemende democratisering in alle sectoren van het sociale leven waarvan de participatie in het beleid actueel een bijzonder aspect is; het individu wordt meer en meer opgenomen in secundaire groepen en parallel daarmee het functieverlies van de primaire groep, nl. het gezin; de toenemende internationale gerichtheid; enz.

Hoewel vervat in het eerste probleem, zijn de volgende drie vragen het vermelden waard in het perspectief van onderwijsdoelen. Welke is de beroepsstructuur in de maatschappij? Welk is het maatschappelijk belang van de verschillende wetenschappen (bijv.: wiskunde, technologie)? Hoe is de situatie van de jeugd in de huidige maatschappij?

In welke richting zal de maatschappij in de nabije toekomst ontwikkelen? Gezien het snel optreden van veranderingen in de samenleving, moet men er rekening mee houden, dat de leerlingen van nu als volwassenen terecht zullen komen in een maatschappij, die er reeds heel anders zal uitzien dan vandaag. Dit betekent dat men bij de doelstellingenontwikkeling moet rekening houden met degelijk gefundeerde toekomstbeelden, zoals die ontwikkeld worden in de futurologie of prognostica[18].

Welke zijn de traditionele cultuurgoederen, die nog steeds waardevol zijn en waarvan het onderwijs de overdracht moet verzorgen?

Welke zijn de aspiraties, behoeften en strevingen, de waardebelevingen, attitudes, gedragingspatronen en levensgewoonten in de diverse subculturen van de maatschappij?

Een dergelijke maatschappij-analyse levert een beeld op van de sociaal-culturele werkelijkheid als basis voor het inventariseren van onderwijsdoelstellingen. In de samenleving zijn echter, zoals gezegd, ook opvattingen aanwezig, die meer onmiddellijk op de doelstellingen van het onderwijs betrekking hebben. Daarom is het belangrijk de maatschappij rechtstreeks te ondervragen, wat de daarin levende meningen over onderwijsdoelen betreft.

De neerslag van deze opinies zal men o.m. vinden in bestaande bronnen, zoals de officiële documenten daarover van de organiserende instanties van het onderwijs en de publikaties waarin auteurs hun ideeën over de onderwijsdoelen hebben uiteengezet. Het is evenwel wenselijk de gegevens uit deze bronnen aan te vullen met de opinies van gekwalificeerde personen, die als groep zo representatief mogelijk moeten zijn voor de geledingen van de maatschappij. Alleszins moeten zowel personen in als buiten het onderwijs geconsulteerd worden. De enquête en het interview zijn hiertoe de aangewezen onderzoekstechnieken.

De studie van deze verschillende bronnen kan men zo inrichten, dat ze ook informatie oplevert over het relatief belang van de geregistreerde onderwijsdoelen.

Op grond van de analyse van de sociaal-culturele realiteit en de rechtstreekse ondervraging van de maatschappij nopens de opdracht van het schoolwezen, is het mogelijk te komen tot een formulering van algemene onderwijsdoelen. Hiermee komt men aan de eigenlijke doelstellingeninventarisatie en begint de pedagogisch-

didactische arbeid. De doelstellingen van hoog abstractieniveau zullen een beeld geven van de beoogde vorm van persoonlijkheidsontwikkeling, in termen van de nog algemeen omschreven eigenschappen en gedragingspatronen, waarover het individu moet beschikken om op een efficiënte en zelfstandige wijze aan het leven van de maatschappij te kunnen deelnemen.

Bij deze doelstellingeninventarisatie zal men zich echter laten leiden door een onderwijsfilosofie (of breder gezien door een pedagogische anthropologie of fundamentele pedagogiek), waaronder wij verstaan: een bezinning op de taak van het onderwijs (of de opvoeding) vanuit een hiërarchisch gestructureerd systeem van persoonlijke en maatschappelijke waarden, anders uitgedrukt, vanuit een mens- en wereldbeeld.

Hiermee komen we terug op een vroeger ingenomen standpunt. Het onderwijs moet weliswaar maatschappij-betrokken zijn, maar de sociale realiteit kan nooit normatief zijn ten aanzien van de onderwijsdoelen. Op grond van een bepaalde onderwijsfilosofie kan men inderdaad van mening zijn, dat de samenleving ongerechtvaardigde verwachtingen stelt aan de school of ongunstige karakteristieken en ontwikkelingstendensen vertoont (bijvoorbeeld: bepaalde fundamenteel geachte waarden dreigen verloren te gaan of het sociaal-culturele leven wordt gedomineerd door waarden, waaraan in de gehuldigde hiërarchie slechts een lagere plaats toekomt).

Dergelijke overtuigingen kunnen ertoe aanzetten tegen bepaalde kenmerken van de maatschappelijke realiteit te reageren, door onderwijsdoelen voor te houden, die de school in zekere mate tot een instrument maken in dienst van het conserveren of revalueren van bedreigde waarden, van het remmen van bepaalde en het op gang brengen van andere ontwikkelingstendensen in de samenleving. Ter illustratie hiervan geven we één enkel voorbeeld. Vanuit een onderwijsfilosofische reflectie kan men van oordeel zijn, dat de vrije-tijd in het algemeen te veel op een passieve wijze wordt doorgebracht, hierbij wijzend op bijvoorbeeld de sport als consumptiemiddel, de z.g. T.V.-slaven, e.d.m. Dit kan aanleiding zijn om in de onderwijsdoelen de vorming tot actief en creatief gebruik van de vrije-tijd te beklemtonen.

Op basis van de beschreven opvatting menen wij, dat Deen het belang van de wijsgerige anthropologie enigszins onderschat. Volgens deze auteur kan haar betekenis voor de leerplanontwikkeling niet zo groot zijn. Uit zijn betoog komt naar voren, dat de wijsgerige anthropologie hoogstens kan leiden tot louter formele doelomschrijvingen, zoals 'het kind bekwaam te helpen maken zijn levenstaak te volbrengen'[19]. Het is weliswaar juist, dat het basismateriaal voor het formuleren van mensbeelden ontleend wordt aan de maatschappelijke context; de reflectie over deze gegevens kan echter redenen aanbrengen tot het bepalen van onderwijsdoelen, waarmee men beoogt in te gaan tegen een aantal aspecten en tendensen in de samenleving en die niet meer het zuiver formeel karakter van Deen's voorbeeld bezitten. Men zou dan wellicht nog kunnen opwerpen, dat de onderwijsfilosofie uiteindelijk eveneens een maatschappelijk verschijnsel is. Ook dit is weer juist, doch het gaat hier o.i. om een verschijnsel van een bijzondere aard in functie van de doelstellingenontwikkeling, nl. een fundamenteel-pedagogisch referentie- en oriëntatiekader.

In aansluiting vermelden we nog, dat ook B. S. Bloom het belang van de onderwijsfilosofie voor de doelstellingeninventarisatie accentueert, o.m. in verband met het bepalen van een hiërarchie van doelen[20].

Daarmee komen we tot een tweede aspect van de betekenis der onderwijsfilosofie, dat weliswaar zeer nauw met het eerste samenhangt. Ze biedt niet alleen een oriëntatiekader voor het inventariseren van doelen op grond van gegevens, bekomen langs maatschappij-analyse en -ondervraging, maar verschaft bovendien een basis voor het aanbrengen van prioriteiten en accenten in de doeleindenverzameling. Hier fungeert de onderwijsfilosofie als een aanvullende informatiebron bij de empirische gegevens over het relatief belang van de doelstellingen, verzameld door ondervraging van de samenleving naar de opinies over de opdracht van de school.

Het inhalen van de onderwijsfilosofie als leidraad bij de inventarisatie van onderwijsdoelen betekent meteen, dat we in de strategie van doelstellingenontwikkeling criteria invoeren, die er voor velen aanleiding toe zijn het wetenschappelijk karakter van dergelijke procedures in vraag te stellen. Men kan er o.i. echter niet buiten, bij het bepalen van de opdracht van de school rekening te houden met levensbeschouwelijk gefundeerde waardesystemen (opties), wat uiteraard aanleiding zal geven tot een zekere pluriformiteit. Wellicht is er, in de huidige omstandigheden, daarbinnen op een relatief groot aantal punten een ruime consensus te bereiken. Wat het wetenschappelijk karakter van de inventarisatiemethode betreft, zijn wij van oordeel, dat dit niet zozeer afhangt van het al of niet aanwenden van een onderwijsfilosofie, maar wel van het al dan niet expliciteren of zo objectief mogelijk beschrijven van het voorgestane systeem en de toepassing ervan.

Tot slot van de bespreking over deze eerste fase uit het inventarisatieproces, volgen hierna enkele voorbeelden van mogelijke doelstellingen, die men als resultaat kan bekomen.

- Omwille van de snelle accumulatie van de kwantiteit aan kennis in alle wetenschappelijke disciplines, dient in het onderwijs de klemtoon niet zozeer te vallen op kennisverwerving als dusdanig, maar veeleer op het verstrekken van ordeningsmiddelen waarin kennis gestructureerd kan worden en op het bijbrengen van technieken om informatie op te sporen.
- De zeer dynamische maatschappij waarin wij leven, impliceert de noodzaak de leerlingen in te stellen op het zich snel kunnen aanpassen aan veranderingen.
- De toename van de vrije-tijd, een tendens die zich in de toekomst nog zal doorzetten, brengt voor het onderwijs de opdracht mee de leerlingen op te leiden tot constructieve en creatieve vrije-tijdsbesteding.
- Het feit dat wij leven in een consumptiemaatschappij brengt mee, dat de vorming tot verbruiker deel uitmaakt van de taak van de school.

C. *Inventarisatie en differentiatie van doelstellingen op het intermediair abstractieniveau*

In de tweede fase van het proces van doelstellingeninventarisatie worden de algemene verwachtingen van het hoogste abstractieniveau verder geëxpliciteerd door het afbakenen van inhoudelijke domeinen en rubrieken (leerstof) en tevens door het nader omschrijven van de persoonlijkheidsaspecten. Daardoor komt men tot doelstellingen op het intermediair niveau van abstractie.

De explicitering naar inhoud zal in belangrijke mate gebeuren vanuit de vraag naar de informatie, waarover de leerling moet beschikken om wegwijs te geraken in de werkelijkheid in het algemeen en in de maatschappij in het bijzonder. Dit is immers een basisvoorwaarde om aan de verdere uitbouw van deze werkelijkheid te kunnen deelnemen en in interactie ermee tot zelfrealisatie te komen.

Als illustratie van dit nog vaag omschreven criterium voor de selectie van inhouden, geven we enkele voorbeelden. Om aan het leven in onze maatschappij te kunnen deelnemen moeten de leerlingen tot beheersing van de instrumentele culturele vaardigheden komen (rekenen, lezen, schrijven) en een zeker inzicht verwerven in de structuur van de samenleving (maatschappijleer, geschiedenis). De toename van de internationale gerichtheid en contacten maakt een zekere aardrijkskundige kennis noodzakelijk en wijst tevens op het belang van de actieve kennis van vreemde talen. Binnen elk van deze domeinen zal men vervolgens een keuze doen van de inhoudelijke rubrieken, waaraan de eigenlijke leerstof van het onderwijs zal ontleend worden. Meteen wordt geleidelijk gestalte gegeven aan de inhoudelijke dimensie van een classificatieschema voor leerdoelen[21].

Naarmate in de loop van het onderwijs de differentiatie en de specialisatie toeneemt, zullen beroepsperspectieven belangrijker worden bij het bepalen van de inhouden.

Voor de specificatie, reeds zoveel mogelijk in operationele termen, van de persoonlijkheids-

aspecten, zowel de cognitieve aspecten als de dynamisch-affectieve en de psychomotorische componenten, kan men het best gebruik maken van een psychologisch gefundeerd en didactisch relevant structuurmodel van de persoonlijkheid. In de huidige omstandigheden zal de didactische relevantie aanvankelijk een hypothetisch karakter hebben, dat door toepassing van het model in het raam van de doelstellingenontwikkeling een eerste toetsing kan ondergaan.

Door het expliciteren van de persoonlijkheidsaspecten met behulp van een theorie nopens de persoonlijkheidsstructuur, zal tevens een ordening aangebracht worden in de aanvankelijke verzameling van onderwijsdoelen, en wordt bovendien gewerkt aan de uitbouw van de gedragingsdimensie van een classificatieschema voor leerdoelstellingen. Wat de doeleinden van cognitieve aard betreft, menen wij in dit verband dat het 'structure-of-intellect model' van de vooraanstaande Amerikaanse psycholoog J. P. Guilford een geschikte basis biedt voor de opbouw van een classificatieschema, dat psychologisch meer verantwoord en didactisch meer adequaat is dan de bekende 'taxonomy of educational objectives' van Bloom c.s.[22].

In deze tweede fase zal men ook dienen te komen tot een differentiatie van de doelen op het intermediair abstractieniveau volgens niveaus en types van onderwijs. De subcommissie die in voorbereiding op de W.V.O.-Conferentie over 'Onderwijs en Verandering' (oktober 1969), een pre-advies over leerplanontwikkeling opstelde, spreekt in dit verband van een raamplan voor het onderwijs:

Voor het schoolsysteem als geheel is behoefte aan een omvattend *raamplan*. Hierin worden de doelstellingen voor de geledingen (de verschillende onderwijstrappen en de onderscheiden schooltypen) in een onderling afhankelijk organisch verband vastgelegd[23].

In verband met het streven naar wat Bijl genoemd heeft een samenhangend geheel van onderwijsvoorzieningen en de daaruit voortvloeiende noodzaak van een leerplan voor een schoolsysteem als geheel – wat neerkomt op longitudinale leerplanontwikkeling –, is een dergelijk raamplan van essentieel belang[24]. Het verwezenlijken van de aansluiting tussen de structurele en de inhoudelijke vormgeving van het onderwijs, zal er in ruime mate van afhankelijk zijn[25]. Een belangrijke implicatie van deze gedachtengang, waarop we hier overigens niet verder wensen in te gaan, is, dat het denken over (hervorming van) onderwijsstructuren vanuit de omschrijving van de onderwijsdoelstellingen dient te gebeuren.

Door voornoemde differentiatie wordt ook de basis gelegd voor een andere aansluiting, m.n. tussen de doelstellingen van het onderwijs en de ontwikkeling van de leerling. De gegevens over de eigen aard, de psychische uitrusting, de wereldbeleving en de ontwikkeling van het kind, verworven in de ontwikkelingspsychologie en in de pedagogische psychologie, zullen dus bij deze differentiatie als basisinformatie worden gebruikt. Misschien kan men deze informatie aanvullen met oordelen van onderwijspractici en, indien beschikbaar, met empirische gegevens over de bereikbaarheid van de doelstellingen.

Van Gelder schrijft in dit verband dat de onderwijsdoelen in functie van de ontwikkeling van het kind moeten gezien worden. Uit de daarop aansluitende beschouwingen blijkt, dat de auteur eigenlijk bedoelt: *mede* in functie van de ontwikkeling van het kind; daardoor wordt de uitspraak, o.i. terecht, genuanceerd[26].

Een tweede differentiatie binnen de doelstellingen op het intermediair abstractieniveau bestaat in het aanbrengen van een ordening volgens relatief belang. Dit wordt niet overbodig op grond van het feit dat men, om richting te geven aan de verdere explicitering, ook de meer algemene doelstellingen uit de vorige fase op een dergelijke manier heeft trachten te ordenen. Immers, thans staat men voor reeds veel omvangrijker en naar niveaus en typen van onderwijs gedifferentieerde verzamelingen van meer gespecificeerde doelstellingen.

Het aanbrengen van een zeker reliëf in deze doelenuniversa heeft reeds onmiddellijke impli-

caties voor de onderwijspraktijk, doordat de nog relatief algemene verwachtingen in het licht gesteld worden, die prioriteit verdienen ten opzichte van andere. Nauw hierbij aansluitend, is de differentiatie naar de graad van belangrijkheid nuttig in functie van het afbakenen van minimumeisen voor alle leerlingen en uitbreidingsmogelijkheden daarrond. In dit uitbreidingsprogramma kunnen vervolgens eventueel optiemogelijkheden voorzien worden.

Daarnaast heeft de studie nopens het relatief belang een evaluerende functie, doordat ze relevante informatie oplevert nopens de continuïteit tussen de doelstellingen op dit intermediair en deze op het hoogste abstractieniveau. Immers, de doelen van het intermediair niveau die als relatief weinig belangrijk uit de bus komen, zal men terug in vraag moeten stellen in het licht van de algemene doeleinden[27].

Het onderzoek over het relatief belang van de doelstellingen zal bestaan in het verzamelen van oordelen van competente personen zowel in als buiten het onderwijs. Hiertoe kan men gebruik maken van bestaande onderzoekstechnieken, zoals de paarsgewijze vergelijking en andere rangordeningsmethoden, de semantische differentiaal van Osgood; ook zorgvuldig toegepaste beoordelingsschalen kunnen naar onze mening valiede en betrouwbare informatie opleveren. Bij de ontwikkeling van de onderzoeksinstrumenten zal het nauwkeurig omschrijven van de beoordelingscriteria een centraal probleem uitmaken[28].

Als resultaat van de hierboven beschreven fase in het proces van doelstellingeninventarisatie bekomt men dus een raamplan voor het onderwijssysteem, waarin de onderwijsdoelstellingen op een intermediair, d.i. een nog tamelijk hoog niveau van abstractie geformuleerd zijn. Deze formulering is gesteld in termen van te ontwikkelen persoonlijkheidsaspecten of -operaties en inhoudelijke domeinen en rubrieken waarop men deze operaties wil laten functioneren. Deze doelstellingen vormen het uitgangspunt voor de verdere concretisering in de nu volgende derde fase.

D. *Inventarisatie en differentiatie van concrete onderwijsdoelstellingen of leerdoelstellingen*

Met deze derde fase in het proces van doelstellingeninventarisatie komt men aan de uitwerking van het werkplan, dat de dagelijkse schoolarbeid moet sturen. De term werkplan is eveneens ontleend aan het pre-advies van de commissie over leerplanontwikkeling in het kader van de W.V.O.-conferentie over 'Onderwijs en Verandering'[29].

De opdracht bestaat er thans in zowel de inhoudelijke aspecten als de gedragingscomponenten van de doelstellingen op het intermediair niveau nader te specificeren.

De inhoudelijke rubrieken worden verder opgesplitst in leerstofpunten, -eenheden en -elementen. Naast de vakdidactici dienen de vakdeskundigen hierbij een zeer actieve rol te spelen.

Wat de gedragingsvormen of operaties betreft, worden specifieke gedragingen aangeduid, waarin deze operaties zich manifesteren en die de leerlingen op bepaalde inhouden moeten kunnen toepassen als resultaat van het onderwijsleerproces. Voor de uitwerking hiervan zal samenwerking tussen diverse categorieën van personen noodzakelijk zijn. Meer bepaald denken wij aan didactici, vakspecialisten, deskundigen in de ontwikkelings-, leer- en persoonlijkheidspsychologie, competente onderwijspractici.

Om dit concretiseringsproces te illustreren, nemen we volgend voorbeeld van een mogelijke doelstelling op het intermediair abstractieniveau als uitgangspunt.

Doelstelling: Op het einde van het secundair onderwijs moeten de leerlingen in staat zijn tot produktief denken aan de hand van gegevens over klimaatsverschijnselen.

1. Specificatie van het gedragingsaspect: het produktief denken komt o.m. tot uiting in het verklaren van de klimaatsverschijnselen van een bepaald land, dat niet expliciet werd bestudeerd.
2. Specificatie naar inhoud:
   – de klimaatsverschijnselen die de leerlingen

moeten kunnen verklaren zijn de volgende: de opeenvolging van de seizoenen, de neerslag, de overheersende windrichtingen, temperatuurschommelingen, enz.;
– het verklaren van klimaatsverschijnselen onderstelt de toepassing van een aantal principes uit de klimatologie; ook deze principes moeten gespecificeerd worden.

De criteria of richtlijnen voor het formuleren van leerdoelen hebben wij elders behandeld[30].

Bij dit expliciteren en redigeren van leerdoelstellingen zal men vanzelfsprekend rekening houden met de continuïteit van het onderwijsleerproces. Dit brengt ons tot het probleem van de didactische sequentie, d.w.z. het schikken van de leerdoelen in de volgorde, waarin ze in het onderwijs zullen behandeld worden. Deze ordening komt neer op het uitstippelen van wat Deen en Bijl de leergang noemen[31]. Hiermee wordt meteen de overgang gemaakt naar de volgende fase van het didactisch proces, m.n. de ontwikkeling van onderwijsstrategieën.

In verband met de kwestie van de didactische sequentie vermelden we het interessante werk van de Amerikaanse didactische leerpsycholoog Robert Gagné. Deze onderzoeker bepaalt de didactische sequentie van leerdoelen door middel van een regressieve analyse uitgaande van de einddoelstelling. Hij komt aldus tot een hiërarchie van leertaken, door voor elk volgend leerdoel de vaardigheden te specificeren, die de leerlingen moeten beheersen om het leren ervan met kans op succes te kunnen aanvatten[32]. Deze werkwijze zou men kunnen toepassen om tot verdere specificatie en programmering te komen bij de hierboven als voorbeeld gegeven doelstelling uit het aardrijkskundeonderwijs.

Tenslotte is het wenselijk ook bij deze leerdoelstellingen de vraag naar het relatief belang te stellen en daarnaast ook het probleem van de theoretische bereikbaarheid.

De gegevens over de theoretische bereikbaarheid zijn belangrijk in verband met het bepalen van criteria voor de rendementsevaluatie, alsook voor het differentiëren van de doelstellingen volgens capaciteitsniveaus van de leerlingen; ze kunnen tevens nuttig zijn bij het op punt stellen van de didactische sequentie der leerdoelen.

Het verzamelen van informatie over het relatief belang heeft, zoals in de vorige fase, een evaluerende functie, meer bepaald in het kader van de verificatie van de continuïteit tussen de concrete en de meer algemene doelstellingen. Daarnaast verschaffen deze gegevens ook weer een basis voor het bepalen van prioriteiten en accenten binnen het universum van leerdoelstellingen. Aldus kunnen, rekening houdend met de theoretische bereikbaarheid, de minimumeisen verder gespecificeerd worden en terzelfdertijd ook de uitbreidings- en optiemogelijkheden. Met het voorzien van optiemogelijkheden wordt beoogd aan de leerkracht een zekere vrijheid te laten om, mits inachtneming van de minimumeisen, binnen het universum van leerdoelen een keuze te doen van datgene wat hij bij zijn leerlingen wenst na te streven. Het concreet omschrijven van doelstellingen hoeft dus de z.g. (relatieve) didactische vrijheid van de onderwijspracticus niet aan banden te leggen, een bezwaar dat wel eens aangevoerd wordt tegen het concretiseren van onderwijsdoelen. De optiemogelijkheden zullen waarschijnlijk in eerste instantie op basis van de leerstofinhouden worden bepaald, omdat men ongetwijfeld aan de hand van diverse inhouden dezelfde persoonlijkheidsaspecten tot ontwikkeling kan brengen.

Voor het onderzoek naar de theoretische bereikbaarheid komen twee benaderingswijzen in aanmerking. In de eerste plaats de beoordeling van de doelstellingen door daartoe bevoegde personen. Daarnaast kan men de theoretische bereikbaarheid meer rechtstreeks bestuderen door vast te stellen, in hoever de doelstellingen in feite gerealiseerd worden in optimale onderwijsomstandigheden.

Het onderzoek naar het relatief belang zal er, zoals bij de doelen op het intermediair abstractieniveau, eveneens in bestaan oordelen van deskundigen te verzamelen. Wegens de uitgebreidheid van een inventaris van leerdoelstellingen, lijkt de beoordelingsschaal vooralsnog de enige techniek die praktisch toepasbaar is. In het kader van het evaluatieproject van het Centrum voor

Leuven, wordt momenteel gewerkt aan de ontwikkeling van dergelijke beoordelingsschalen, waarop competente personen hun mening kunnen uitdrukken over de theoretische bereikbaarheid en over het relatief belang van concrete doeleinden.

Als resultaat van deze derde fase in het proces van doelstellingeninventarisatie bekomt men dus een universum van leerdoelstellingen die:

1. naar hun inhoudelijk aspect en naar hun gedragingscomponent in een classificatieschema geordend zijn;
2. in een didactische sequentie geschikt zijn;
3. voorzien zijn van gegevens nopens het relatief belang;
4. geordend zijn volgens hun theoretische bereikbaarheid.

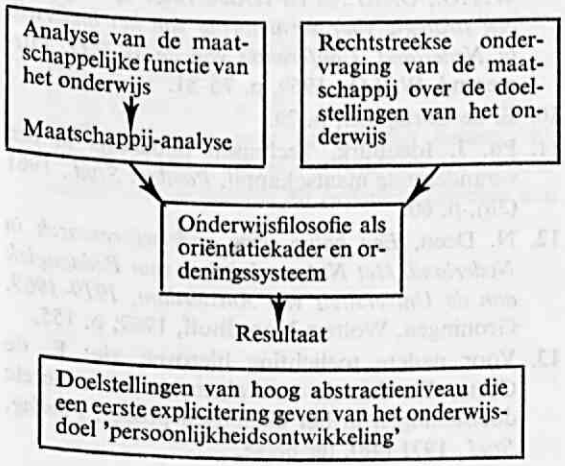
Dit universum van leerdoelen vormt tevens de aanloop tot de tweede fase in de uitbouw van het didactisch proces, nl. de ontwikkeling van onderwijsstrategieën.

Bij wijze van samenvatting hebben wij de beschreven methode voor het inventariseren van didactisch wenselijke doelstellingen in een overzichtelijk schema weergegeven.

EEN MODEL VOOR INVENTARISATIE VAN DIDACTISCH WENSELIJKE DOELSTELLINGEN

In dit model wordt het onderwijsdoel in zijn meest algemene en formele vorm omschreven als (bijdragen tot de) *persoonlijkheidsontwikkeling*

Eerste fase: Inventarisatie van algemene doelstellingen



Tweede fase: Inventarisatie en differentiatie van de doelstellingen op het intermediair abstractieniveau

Explicitering van de doelstellingen van hoog abstractieniveau

Afbakening van inhoudelijke domeinen en rubrieken (ontwikkeling van de inhoudelijke dimensie van een classificatieschema)

Specificatie van de persoonlijkheidsaspecten met behulp van een theorie over de persoonlijkheidsstructuur (ontwikkeling van de gedragingsdimensie van een classificatieschema)

Resultaat

Doelstellingen op het intermediair abstractieniveau in termen van persoonlijkheidsaspecten (operaties) en inhoudelijke rubrieken, waarop men deze operaties wil laten functioneren

Differentiatie van deze doelstellingen van het intermediair abstractieniveau

Differentiatie volgens niveaus en types van onderwijs (raamplan voor het schoolsysteem)

Differentiatie volgens het relatief belang van de doelstellingen

Derde fase: Inventarisatie en differentiatie van leerdoelstellingen

Concretisering van de doelstellingen van het intermediair abstractieniveau

Verdere analyse van de inhoudelijke rubrieken in leerstofpunten, -eenheden en -elementen

Specificatie van de persoonlijkheidsaspecten in termen van concrete gedragingen die de leerlingen op de inhouden moeten kunnen toepassen

Resultaat

Concrete doelstellingen of leerdoelstellingen als uitdrukking van concrete inhoud en concrete gedraging

Differentiatie van deze leerdoelstellingen

Differentiatie volgens theoretische bereikbaarheid

Differentiatie volgens relatief belang

Ordening in een didactische sequentie

Slotbeschouwing

Men kan wellicht de bedenking maken, dat het geschetste model van doelstellingeninventarisatie in de praktijk niet realiseerbaar is. Bij deze overweging wensen we de volgende opmerkingen te formuleren.

In de huidige situatie van de onderwijsresearch, althans in België, is dit ongetwijfeld waar. Wij vertolken echter zeker de unanieme mening van de onderwijspedagogen, wanneer we stellen dat deze actuele toestand helemaal niet beantwoordt aan hun aspiraties en verlangens. Daarom kan ze ook niet als criterium gehanteerd worden.

Verder kon het – ondanks het dringend karakter van het probleem – juist wegens de feitelijke situatie van het doelstellingenonderzoek, niet in de eerste plaats de bedoeling zijn een strategie van doelstellingeninventarisatie te schetsen, die onmiddellijk en integraal uitvoerbaar is, maar wel een model te ontwerpen als uitgangspunt voor verdere studie.

Tenslotte lijkt het ons toch, dat de uitgestippelde methode zeker als achtergrond kan dienen bij projecten van doeleindenbepaling en -explicitering in de nabije toekomst. Dergelijke toepassingen in-de-mate-van-het-mogelijke zouden trouwens interessante informatie kunnen aanbrengen voor de verdere ontwikkeling en de aanpassing van de strategie.

Literatuurverwijzingen

1. E. de Corte, Actualiteit en analyse van de problematiek der onderwijsdoelstellingen. *Tijdschr. Opvoedk.*, 1970–1971 (16), p. 13 e.v.
2. Cf.: *Ibid.*, p. 12.
3. Zie ook: Margaret Ammons, Objectives and outcomes. In: R. L. Ebel (Ed.), *Encyclopedia of educational research.* New York, Macmillan, 1969 (4th ed.), p. 908; E. W. Eisner, Instructional and expressive educational objectives: their formulation and use in curriculum. In: W. J. Popham & al., *Instructional objectives.* (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, no. 3.) Chicago, Rand McNally, 1969, p. 12–13.
4. N. C. Kearney, *Elementary school objectives. A report prepared for the Mid-Century Committee on Outcomes in Elementary Education.* New York, Russell Sage Foundation, 1953, 192 pp.; W. French & associates, *Behavioral goals of general education in high school.* New York, Russell Sage Foundation, 1957, 247 pp. (Voor een bespreking van beide werken, zie: J. Bijl, *Over leerplanonderzoek* (Acta paedagogica ultrajectina XXIII.) Groningen, Wolters, 1966, p. 59–61.)
5. Goodlad heeft de Amerikaanse beweging voor curriculumvernieuwing gekarakteriseerd als „discipline centered rather than child or society centered'. J. I. Goodlad, *The changing school curriculum.* New York, Fund for the Advancement of Education, 1966, p. 9; zie ook: J. Roberts, Curriculum development and experimentation. *Rev. educ. Res.*, 1966 (36), p. 353.
6. Zie o.m.: B. S. Bloom, The role of the educational sciences in curriculum development. *Educ. Sciences: an int. J.*, 1966 (1), p. 8 e.v.; J. D. McNeil, Forces influencing curriculum. *Rev. educ. Res.*, 1969 (39), p. 300–302.
7. Cf.: J. I. Goodlad, *School, curriculum, and the individual.* Waltham, Mass., Blaisdell, 1966, p. 171–173.
8. E. de Corte, *o.c.*, p. 24–28.
9. Het model is een verdere uitwerking van het schema van doelstellingenontwikkeling, dat wij hebben ingediend als basisdocument voor het opstellen van een pre-advies in het raam van de voorbereiding van de W.V.O.-conferentie over „Onderwijs en verandering: op weg naar een strategie voor de vernieuwing van het onderwijs in Nederland' (Amersfoort, oktober 1969). Cf.: W.V.O., *Onderwijs en verandering: op weg naar een strategie voor vernieuwing van het onderwijs in Nederland. Conferentie van de W.V.O.* Purmerend, W.V.O., 1969, p. 76–81.
10. E. de Corte, *o.c.*, p. 29.
11. Ph. J. Idenburg, Technisch onderwijs in een veranderende maatschappij. *Paedag. Stud.*, 1961 (38), p. 60.
12. N. Deen, *Een halve eeuw onderwijsresearch in Nederland. Het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam, 1919–1969.* Groningen, Wolters-Noordhoff, 1969, p. 155.
13. Voor nadere toelichting hierover, zie: E. de Corte, De functie van algemene en concrete doelstellingen in het didactisch proces. *Paedag. Stud.*, 1971 (48), ter perse.

14. Dezelfde gedachtengang werd ook zeer helder uitgedrukt door Bloom, zie: B. S. Bloom, *o.c.*, p. 9.
15. J. Bijl, *o.c.*, p. 44.
16. N. Deen, Bouwsteen voor een leerplantheorie *Paedag. Stud.*, 1967 (44), p. 87–88.
17. Voor een grondiger behandeling van deze problematiek verwijzen we naar de gespecialiseerde onderwijssociologische literatuur. Zie o.m.: C. H. Gross, S. P. Wronski & J. W. Hanson, *School and society. Readings in the social and philosophical foundations of education.* Boston. Heath and Company, 1962, 666 pp.; P. Jaccard, *Sociologie de l'education.* Paris, Payot, 1962, 254 pp.
18. Zie o.m.: F. Polak, *Prognostica: wordende wetenschap schouwt en schept de toekomst.* (2 vols). Deventer, Kluwer, 1968, IX–352 & IX–393 pp.; H. Kahn & A. J. Wiener, *Het jaar 2000. Een raamwerk voor speculatie over de komende dertig jaar.* Deventer, Kluwer, 1967, XXIX–513 pp.
19. N. Deen, *Een halve eeuw onderwijsresearch in Nederland*, p. 156–157.
20. B. S. Bloom, *o.c.*, p. 10.
21. E. de Corte, Actualiteit en analyse van de problematiek der onderwijsdoelstellingen. *Tijdschr. Opvoedk.*, 1970–1971 (16), p. 29.
22. J. P. Guilford, *The nature of human intelligence.* New York, McGraw-Hill, 1967, XII–538 pp.; B. S. Bloom (Ed.), *Taxonomy of educational objectives. Handbook I: Cognitive domain.* New York, Longmans Green, 1956, 207 pp.
23. W.V.O., *o.c.*, 73.
24. J. Bijl, *o.c.*, p. 11–12.
25. Vgl. met: L. van Gelder & I. van der Velde, *Kind, school, samenleving.* Groningen, Wolters-Noordhoff, 1968, p. 134.
26. *Ibid.*, p. 100–101.
27. E. de Corte, *o.c.*, p. 32.
28. Onderzoekingen over het relatief belang van onderwijsdoelen zijn vrij sporadisch; toch zijn er enkele studies waarin dit ordeningsprincipe aan bod komt. Zie o.m.: F. W. Ohnmacht, Factor analysis of ranked educational objectives: an approach to value orientation. *Educ. psychol. Measmt.*, 1965 (25), 437–447; T. O. Maguire, Value components of teachers' judgments of educational objectives. *AV Communication Rev.*, 1968 (16), 63–86; B. Bromsjö, *Samhällskunskap som skolämme (Social studies as school discipline).* Stockholm, Scandinavian Univ. Press, 1965: gecit. in: T. Husen, Curriculum research in Sweden. *Int. Rev. Educ.*, 1965 (11), p. 191; H. Hausdorf, Empirical determination of the relative importance of educational objectives *J. exp. Educ.*, 1965–1966 (34), no. 1, 97–99; W. French & associates, *o.c.*, p. 216–229; S .T. Mayo, *Pre-service preparation of teachers in educational measurement.* Chicago, Loyalo Univ., 1967, p. 72–77; W. A. T. Meuwese, Een onderzoek naar de mogelijkheid onderwijsdoelstellingen te specificeren. In: *Congresboek van het Tweede Nationaal Congres voor Onderzoek van Wetenschappelijk Onderwijs.* Utrecht, Congresbureau, 1968, Sectie 2b, p. 3.3.
29. W.V.O., *o.c.*, p. 73.
30. E. de Corte, Criteria voor het formuleren van concrete onderwijsdoelstellingen. *Tijdschr. Opvoedk.*, 1970–1971 (16), ter perse. Zie ook: E. de Corte, Formulering van leerdoelstellingen: een actueel didactisch probleem. *Onderw. & Opvoed.*, 1969 (20), 261–265.
31. N. Deen, *Een halve eeuw onderwijsresearch in Nederland*, p. 158; J. Bijl, *Over leerplanonderzoek*, p. 55.
32. R. M. Gagne, *The conditions of learning.* New York, Holt, Rinehart & Winston, 1965, p. 172 e. v. Zie ook: R. M. Gagne, Curriculum research and the promotion of learning. In: R. W. Tyler, R. M. Gagné & M. Scriven, *Perspectives of curriculum evaluation.* (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, no. 1) Chicago, Rand McNally, 1967, p. 19–38.

„Onderwijs in groepsverband"

L. J. VAN DEN BOSCH

Inleiding

Het onderzoek naar de mogelijkheden van de groep als onderwijsmethode begint in Nederland pas sinds kort op gang te komen. Daarbij valt het op, dat – behoudens enkele opvallende uitzonderingen – dit onderzoek zich vooral richt op het werken met groepen in het hoger onderwijs.

Twee van de belangrijkste faktoren die deze ontwikkeling hebben bevorderd zijn: de oprichting en de snelle groei van bureaux voor onderwijsresearch aan de Universiteiten en Hogescholen en de invloed die de publikatie van Van Boekraad en Nieuwstadt 'Aantekeningen voor een radenuniversiteit' op de didaktiek van het hoger onderwijs heeft. Geleidelijk zien we nu een nieuwe ontwikkeling, n.l.: de realisering van een aantal ideeën over projektonderwijs breidt zich van het hoger onderwijs, via het hogere beroepsonderwijs, uit naar lagere onderwijsniveaux.

Zet deze ontwikkeling door dan zal 'de projektmethode' weer terugkeren in het basisonderwijs. Hiermee komt het ideaal van de grondleggers van de projektmethode, John Dewey en Kilpatrick, weer in het vizier, n.l.: het hele onderwijs baseren op projektstudie.

Het gebruiken van de groep als onderwijsmethode wil echter geenszins zeggen, dat men de projektmethode realiseert.

In de projektmethode wordt de groep *op een een bepaalde wijze* gehanteerd. Daarnaast kan en wordt de groep ook op andere wijzen als onderwijsmethode toegepast.

Een van de centrale vragen in dit artikel zal dan ook zijn:

Op welke wijze kan en wordt de groep als onderwijsmethode gehanteerd?

Anders gezegd: welke plaats kan de groepsmethode op onze scholen innemen? Van deze centrale vraag zijn allerlei samenhangende vragen af te leiden, zoals:

Welke relatie bestaat er tussen het onderwijsmodel en de groep als onderwijsmethode?

Welke relatie bestaat er tussen de onderwijsdoelen en de groep als onderwijsmethode?

M.a.w.: Kan de groep binnen een onderwijssituatie gebruikt worden voor ieder onderwijsdoel of slechts voor bepaalde onderwijsdoelen? Wat zijn de specifieke waarden van de groepsmethode?

Welke relatie bestaat er tussen de groep als onderwijsmethode en andere onderwijsmethoden, die in dezelfde klas gebruikt worden? Hoe kan een docent in zijn klas bepalen of en wanneer hij de groep als onderwijsmethode kan gebruiken en hoe kan hij de hantering van deze methode in zijn specifieke situatie optimaliseren?

In dit artikel stellen wij ons voor met name in te gaan op de hier gestelde vragen. Hierbij wordt beslist geen uitputtende behandeling nagestreefd. Het doel is: informatie aan te dragen om een diskussie over deze vragen op gang te brengen.

Bij ons pogen deze doelstelling te realiseren zullen wij proberen de handicap, dat wij voornamelijk op onderzoek en ervaring met groepen in het hoger onderwijs moeten steunen, zo goed mogelijk te overwinnen. Een enkele keer zullen u relevante gegevens uit onderzoekingen onder deze studentengroepen medegedeeld worden, waarbij de generaliseerbaarheid van deze gegevens aan uw eigen inzicht overgelaten wordt. Het artikel valt uiteen in 4 delen. In het eerste deel wordt ingegaan op de relatie tussen groepswerk en onderwijsmodel. Hierin zullen wij trach-

ten aan te geven in welke onderwijsmodellen de groep als onderwijsmethode ontwikkeld kan worden. In het tweede gedeelte zal aangegeven worden voor welke onderwijsdoelen de groep als onderwijsmethode in aanmerking komt. Hierin zal met name een aantal onderzoeksresultaten weergegeven worden. In het derde gedeelte zullen wij trachten enkele zinnige opmerkingen te maken over de hantering van de groep in de schoolklas. En tot slot zullen wij proberen een aantal richtlijnen te geven voor het observeren van een klas waarin met groepen gewerkt wordt. Dit laatste met het oog op het feit, dat docenten die met groepen werken nogal eens in het kader van een studiedag bezoek krijgen van een tiental kollega's.

I. *Groepswerk en onderwijsmodel*

Onderwijsmodellen zijn voor een belangrijk gedeelte weerspiegelingen van de wijze waarop de samenleving geordend is en de wijze waarop de participanten van dit onderwijs deze op waarden gebaseerde ordening beoordelen. Eén van de oudste onderwijsmodellen is dat van de *kennisoverdracht*. In dit model worden de onderwijssituaties gekenmerkt door twee partijen: de leermeester en de leerling.

De leermeester draagt kennis over aan de leerling. De kennis stroomt van de docent naar de leerling. De docent presenteert de leerstof en hij bepaalt wat de beste wijze van presentatie is.

Voor de docent impliceert dit een autoritaire positie: hij staat vóór de klas en is aan het woord[1]*.

Ons onderwijs steunt nog voor een niet onbelangrijk deel op dit model. Men veronderstelt dat presentatie van de leerstof voldoende is om de verwerkingsprocessen bij de leerlingen te initiëren en op gang te houden.

Naast de autoritaire rol van de docent zijn als kenmerken van dit onderwijsmodel te noemen[2]:

1. Eenzijdige gerichtheid op de overdracht van feitenkennis. De leermeester richt zich vrijwel uitsluitend op het overdragen van feitenkennis. Typerend is in dit verband dat, wanneer men in het onderwijs spreekt over het zich bewust richten op verandering van attituden, men soms als reaktie krijgt: 'Dit valt buiten het eigenlijke onderwijs' of 'De school moet niet alleen onderwijzen, maar ook vormen' of een keer registreerden wij 'De ouders moeten het kind opvoeden, ze sturen het kind naar school om het iets te laten *leren*'.
2. Gebrek aan integratie: de leerling krijgt vele verschillende vakken en onderwerpen zonder dat hij hulp krijgt bij het ontwikkelen van verbanden.
3. Kommunikatiestoornissen tussen docent en leerling. Veelal wordt als vanzelfsprekend aangenomen, dat de betekenis en de waarde van kennis en feiten hetzelfde zijn voor docenten en leerlingen. 'Feiten' zijn echter beweringen over een verschijnsel binnen een bepaald referentiekader.
   Bijv.: Het 'feit' dat in de zin 'Jan komt iedere dag te laat op school' het woordje 'Jan' onderwerp is, mag voor de docent een relevant feit zijn; men kan zich afvragen wat dit betekent voor een leerlinge van de 6e klas lagere school, die later verpleegster wil worden.
   Omgekeerd kan men in het kennisoverdrachtmodel verwachten, dat een onderwijzer het 'feit' dat een leerling zich afvraagt waarom zijn meester kribbig wordt wanneer hij hem vraagt waarom hij toch al die jaartallen moet leren, als volledig irrelevant beschouwt.
4. Eenzijdige evaluatie van uitsluitend de kennistoename. Getoetst wordt wat de leerling van de gepresenteerde kennis heeft opgenomen. De bewering 'Het leerrendement wordt gezocht in het geheugenvermogen, terwijl toch de funktiepsychologie aantoont hoeveel er wordt vergeten. In het bijzonder naarmate feitenkennis minder verbonden is met de emotionele affiniteiten van de student en het zinloos materiaal van Ebbinghaus meer be-

* Zie verwijzingen.

nadert' – in het Tweede Interimrapport van de groep onderwijsontwikkeling van de subfakulteit psychologie te Utrecht – heeft o.i. op veel meer onderwijs betrekking dan alleen het onderwijs aan deze subfakulteit.

5. Nadruk op stimulering van de extrinsieke motivatie. Proefwerken, repetities, toetsen, examens, e.d. en de daarmee verbonden positieve en negatieve sankties dienen een effektief verloop van het leerproces te waarborgen. Door deze selektie-instrumenten worden de toch al suksesvolle leerlingen gestimuleerd, echter de niet-suksesvolle leerlingen vaak ontmoedigd. De 14- en 15-jarige deelnemers op vormingsinstituten voor werkende jongeren bieden in hun aversie tegen alles wat aan 'school' doet denken een trieste illustratie van de werking van deze selektie-instrumenten. Bovendien wordt door de druk van deze selektie de autoriteitsrol van de docent versterkt en omgekeerd de afhankelijkheid van de leerling. Terecht stelt genoemd rapport dat er 'een hogere premie wordt gesteld op façadevorming en konformisme, dan op authentiek en kreatief gedrag'.

In het zojuist 'ideaaltypisch' weergegeven onderwijsmodel kan van het werken met de groep als onderwijsmethode geen sprake zijn. In dit model kan de groep alleen gedefinieerd worden als een kleine klas. Zonder een nauwkeurige definitie te geven van een groep, dachten wij, dat een ieder bij het begrip groep aan meer denkt dan aan een aantal geïsoleerde individuen die door één persoon als totaliteit aangesproken worden. Van de term groep en groepswerk zijn vele definities gegeven. Wij zullen u niet belasten met een nieuwe of met een voorkeur voor één bepaalde definitie. Voorlopig kunnen we volstaan met een aantal procesmatige kenmerken, waaraan we denken wanneer in de huidige setting gesproken wordt over een groep. Te noemen zijn dan:

- de leden van de groep zien elkaar als behorend tot de groep[3];
- er is enig idee van overeenkomstige doelen onder de groepsleden;
- de nadruk ligt op de onderlinge interaktie tussen de groepsleden en de leden van de groep hebben (vaak onbewust) het gevoel dat zij met elkaar beter kommuniceren dan met niet-groeps-leden;
- de leden geven *elkaar* feedback, ieder groepslid heeft b.v. enig idee of een gedraging van hem goed- of afgekeurd wordt door de andere groepsleden;
- men voelt enige verplichting te reageren op gedragingen van anderen in de groep;
- ieder groepslid heeft enig idee van groepsnormen;
- er zijn leiderschapsrollen en al of niet geëxpliciteerde richtlijnen voor leiderschap;
- er ontwikkelt zich een statussysteem;
- en vooral: de groepsleden doen gezamenlijk iets, waarvoor zij als groep verantwoordelijk zijn.

Wil men binnen een onderwijssituatie groepswerk gaan doen, dan zal het onderwijsmodel aan bepaalde eisen moeten voldoen. Wij beweren niet dat de groep alleen binnen één bepaald onderwijsmodel als onderwijsmethode gerealiseerd kan worden, maar wel dat de groep niet binnen alle onderwijsmodellen als methode gehanteerd kan worden.

Naarmate het onderwijsmodel meer overeenkomsten vertoont met het hierboven getypeerde model van 'kennisoverdracht' is hanteren van de groep als onderwijsmiddel meer onmogelijk.

De onderwijsmodellen waarbinnen het in principe wel mogelijk is, variëren van het principiële 'projektonderwijs' tot een model, waarin uitsluitend de docent verantwoordelijk is voor de begeleiding van het leerproces van zijn leerling. Dit laatste model onderscheidt zich echter nog zeer principieel van het extreme 'kennisoverdrachtsmodel', waarin de docent het leerproces leidt (ipv. begeleidt). De aard van zijn leiding wordt bepaald door de eisen die de stof stelt, niet de eisen die de persoon van zijn leerling stelt. Zonder volledig te zijn, kan men de volgende eisen stellen aan een onderwijsmodel waarbinnen de groep als onderwijsmethode ontwikkeld zou kunnen worden:

1. De onderwijsdoelen die in een bepaalde tijd (in een les, een week, een kwartaal, een jaar of jaren) bereikt moeten worden, dienen:
   a. geëxpliciteerd te worden;
   b. zo konkreet mogelijk geformuleerd te worden;
   c. niet alleen bepaald te worden op grond van buiten de leerling staande kriteria (eisen die een vak, beroep, maatschappij of wet stellen), maar *tevens* op grond van de mogelijkheden en behoeften van de leerlingen.

   Door middel van onderwijs probeert men een leerling vanuit een begintoestand naar een gewenste eindtoestand te brengen. De formulering van de gewenste eindtoestand zijn de onderwijsdoelen. Aan het begin van iedere leerfase dient de docent zich minstens 2 vragen te stellen:
   – Hoe en hoever zijn mijn leerlingen?
   (zie hiervoor de tweede eis)
   – Hoe en hoever moeten de leerlingen aan het einde van de leerfase zijn?
   De formulering van de antwoorden op deze vragen dient zo konkreet mogelijk te geschieden, opdat getoetst kan worden of de gestelde doelen zijn bereikt. De bepaling van de eindsituatie, de onderwijsdoelen, moet reëel zijn, d.w.z. realiseerbaar.
   Dit betekent dat een docent zijn doelen aanpast aan de specifieke behoeften en mogelijkheden van zijn leerlingen. In dit verband mogen wij verwijzen naar de diskussie over de 'kindzwakke school' versus het 'schoolzwakke' kind. Gaat men met een groep leerlingen aan het werk, dan zal de groep de haar gestelde opgave moeten kunnen volbrengen.
   Explicitering en konkretisering van de onderwijsdoelen is noodzakelijk, omdat rationele beslissingen t.a.v. de te hanteren methoden slechts mogelijk zijn, indien duidelijk is wat men ermee wil bereiken. Bij onvoldoende konkretisering bestaat het gevaar dat de expliciete doelstelling een andere is dan de doelstelling die men impliciet – en dus onsystematisch – nastreeft.
   Zo is in 'Didactisch Kompas' van Lamain, Looff en Van der Meer – een boekje dat de didaktiek van het vak aardrijkskunde behandelt – de volgende doelstelling omschreven van een serie lessen over Rotterdam:
   'De leerlingen enigszins een indruk geven, wat er in een grote haven- en handelsstad omgaat'.
   Bij deze formulering vallen 2 dingen op:
   – de doelstelling heeft uitsluitend betrekking op vermeerdering van feitenkennis en is dus typisch afkomstig uit het onderwijsmodel van kennisoverdracht;
   – de doelformulering is uiterst vaag. Er wordt bijv. niet aangegeven wat wordt verstaan onder 'enigszins'; onder 'een indruk' en zelfs niet van welke dingen in een grote havenstad en handelsstad men de leerling een indruk wil geven.
   Uit het verslag van de serie lessen blijkt, dat de onderwijzer een verhandeling heeft gegeven over de groei van Rotterdam uitgedrukt in toename van de bevolking, het aantal schepen dat Rotterdam per jaar aandoet en de uitbreiding in het aantal en soort bedrijven. Dit verslag suggereert dat de onderwijzer impliciet een veel konkretere en beperktere doelstelling heeft gerealiseerd. Explicitering van deze werkelijke doelstelling had ertoe kunnen leiden, dat de docent:
   – de beperktheid van zijn reële doelstelling had onderkend;
   – op zoek was gegaan naar adekwatere methoden om meer van zijn oorspronkelijk ruime doelstelling te realiseren.
2. De tweede eis die men aan een onderwijsmodel, waarin de groepsmethode ontwikkeld kan worden, moet stellen is:
   explicitering van de vooronderstellingen omtrent de leerlingen.
   M.a.w.: Beantwoording van de vraag: 'Hoe zijn mijn leerlingen?'
   Immers slechte onderwijsresultaten kunnen het gevolg zijn van onjuiste didaktische maatregelen, die zelf weer een gevolg kunnen zijn van het toegepaste beeld van de leerling. Een wijziging van het beeld als gevolg van veranderde inzichten kan dus tot een betere didaktiek leiden.
   Vastenbouw noemt de volgende aspekten

van de leerling, waarbij men bij het opstellen van het model rekening moet houden[4]:
a. zijn waarnemingsmogelijkheden, de modaliteiten van zijn waarneming;
b. dito met betrekking tot zijn reaktiemogelijkheden (verbaal, gebarend, inhoudelijk, etc.);
c. de vaardigheden, inzichten en kennis waar hij over beschikt;
d. zijn waardensysteem, levensfilosofie, e.d.;
e. zijn voorkeur voor doelgericht en zinvol handelen;
f. zijn geheugen- en denkproces.
Aan deze aspekten valt dan nog toe te voegen:
– de aard van het onderwijs, waarin de leerling tot nu toe heeft geparticipeerd en zijn attitude t.a.v. dit onderwijs.
Het spreekt voor zich, dat bij het toepassen van de groep als onderwijsmethode een al of niet expliciet beeld van de leerling een belangrijke rol speelt.

3. Explicitering en operationalisering van de onderwijsdoelen en de vooronderstellingen omtrent de leerling zijn niet alleen nodig om de kans op toepassing van meer adekwate methoden te vergroten, maar ook om d.m.v. peilingen te kunnen konstateren of de doelstellingen zijn bereikt.
Hiermee komen we aan de 3e eis, die wij aan een onderwijsmodel stellen, waarin de groep als onderwijsmethode gehanteerd kan worden. Na elke leerfase dient d.m.v. peilingen te worden vastgesteld of de doelstellingen zijn bereikt. Toont de peiling tekorten aan, dan zal de docent trachten deze tekorten op te heffen. Wij zien in dit onderwijsmodel 'peilingen' niet als selektiemiddelen, maar als meetinstrumenten die de docent gegevens verschaffen over de effektiviteit van zijn onderwijs en waaruit hij aanwijzingen kan halen voor de opzet van de volgende leerfase.
4. Als 4e en laatste eis willen wij noemen:
de onderwijsmethoden die in een klas worden toegepast dienen een geïntegreerd en op elkaar afgestemd geheel te vormen. Een docent die het ene uur op zeer autoritaire wijze les geeft, moet beseffen dat deze wijze van onderwijzen invloed heeft op de wijze waarop leerlingen het volgende uur in groepen werken.

D.m.v. onderwijs probeert men een leerling vanuit een begintoestand naar een gewenste eindtoestand te brengen (4). De gewenste eindtoestand is niet bereikt als een bepaald tekort is blijven bestaan of inmiddels ontstaan is. Anders gezegd: als een gesteld doel niet bereikt is.

Via een leerproces bij de leerling komt de toestandsverandering tot stand. De taak van het onderwijs is dit leerproces te sturen. Dit gebeurt d.m.v. akties van de docent. Anders gezegd: door het toepassen van onderwijsmethoden. Door een juiste keuze, opzet en toepassing van deze onderwijsmethoden hoopt men zodanig te kunnen sturen dat het leerproces geoptimaliseerd wordt. Daarbij moet rekening gehouden worden met zowel het onderwijsdoel als met de eigenschappen van de leerling.

Samenvattend zou men de eisen die men aan een onderwijsmodel waarin men de groep als methode wil hanteren als volgt kunnen samenvatten:

De docent moet voor iedere onderwijsaktiviteit goed weten wat hij wil bereiken. Hierbij houdt hij rekening met de mogelijkheden van zijn leerlingen. Hij moet zijn ideeën over zijn leerlingen expliciteren, zijn doelstellingen zo konkreet mogelijk formuleren en een rationele keuze maken d.m.v. welke methoden hij denkt deze doelstellingen met deze leerlingen te kunnen bereiken. Hierbij is hij zich ervan bewust, dat toepassing van de ene methode de werking van een andere methode beïnvloedt.

Kenmerkende verschillen tussen het kennisoverdrachtsmodel en een onderwijsmodel, waarin de groepsmethode gehanteerd kan worden, zijn o.a.:

1. In het kennisoverdrachtsmodel komt alle informatie van de docent en andere gezaghebbende bronnen. In het 'groepsonderwijsmodel' worden de medeleerlingen en de eigen ervaringen een veel belangrijker informatiebron. De docent als informant komt op de tweede plaats, zijn primaire taak is begeleiding van een proces.

2. In het kennisoverdrachtsmodel ligt de nadruk op het ontwikkelen van oplossingen voor bekende problemen. De problemen worden bepaald en gepresenteerd door de docent. De juiste oplossingsmethoden liggen van tevoren al vast en het werk van de leerling wordt getoetst op een juiste keuze uit en toepassing van deze methoden. In het 'groepsmodel' formuleert de leerling veel meer zelf de problemen, ontwikkelt zelf hypothesen en haalt zelf informatie uit zijn sociale omgeving. De nadruk ligt op het ontdekken van problemen en het ad hoc ontwikkelen van oplossingsmethoden.
3. In het kennisoverdrachtsmodel wordt vrijwel uitsluitend de kwaliteit van de intellektuele produkten van individuen, vaak geschreven werk, beoordeeld. In het groepsmodel is het tot stand brengen en het onderhouden van effektieve en bevredigende relaties met anderen in de werksituatie eveneens een belangrijk beoordelingskriterium. Dit impliceert immers het vermogen te kommuniceren en anderen te beïnvloeden. Bij de beoordeling zullen vaker dan in het kennisoverdrachtsmodel de leerlingen betrokken worden.
4. In het kennisoverdrachtsmodel worden problemen voornamelijk op een vrij abstrakte en vrijblijvende wijze behandeld. Gevoelens en waarden spelen wel een rol, maar zijn geen onderdeel van de leertaak. Het gaat om feiten en oorzaken. In het 'groepsmodel' zijn problemen gewoonlijk normatief en emotioneel geladen. Feiten zijn vaak minder relevant dan de percepties en attituden van mensen die deze feiten brengen. Waarden en gevoelens hebben konsekwenties voor het handelen en zijn onderdeel van de leertaak, omdat er gehandeld moet worden.

II. *Voor welke doeleinden komt de groepswerkmethode in aanmerking?*

Deze vraag is niet eenduidig te beantwoorden, omdat over de effekten van de groep als onderwijsmethode nog betrekkelijk weinig bekend is. Bovendien kan de groep op geheel verschillende wijze als onderwijsmethode gehanteerd worden. De gegevens die aktuele onderzoekingen opleverden vertonen echter enkele tendenzen, die wij u niet willen onthouden. De in dit gedeelte vermelde onderzoeksresultaten zijn in hoofdzaak afkomstig uit het verslag van een door Van Kreveld verricht literatuuronderzoek, gepubliceerd als hoofdstuk I in het rapport 'Leren door diskussiëren?'[5]

In Amerika zijn nogal wat vergelijkende onderzoekingen gedaan, waarin effekten van het 'pupil-centered' en 'teacher-centered' onderwijs vergeleken werden. Deze onderzoekingen steunen op een verscheidenheid van opvattingen, van veronderstellingen. Volgens McKeachie kenmerkt het 'pupil-centered' onderwijs zich daardoor, dat de doelstellingen binnen bepaalde grenzen door de groep bepaald worden en de nadruk meer ligt op 'problem-solving' denken en verandering van attituden dan op toetsbare feitenkennis. De groep kiest voor een belangrijk deel de eigen aktiviteiten; de docent bevordert de onderlinge interaktie, de groepskohesie en de diskussie over persoonlijke ervaringen van de leerling. De docent aanvaardt ook afwijkende of, volgens hem, irrelevante bijdragen van de leerlingen. Bovard[6] spreekt over de 'leader-centered' versus de 'group-centered' methode. De laatste methode wordt gekenmerkt door veel verbale interaktie tussen de leden, door groepsbesluiten en door een leider, die zich steeds meer als een gewoon groepslid gaat gedragen.

Gibb en Gibb spreken over hun 'participative action' methode[7].

Bij al deze variaties staat de onderlinge diskussie van leerlingen over de stof centraal. De leerlingen onderwijzen elkaar. Genoemde en andere onderzoekers zoeken de voordelen van onderwijs d.m.v. de groepsmethode in:

a. het beter begrijpen, verwerken en hanteerbaar maken van de stof;
b. het reduceren van weerstanden;
c. het motiveren van de leerlingen.

Toetsing van de genoemde hypothesen leverde de volgende resultaten op:

1. In tests waarin kennistoename werd gemeten bleek over 't algemeen geen verschil tussen de groepsmethode en de klassikale methode. In enkele onderzoekingen leidde de klassikale les tot een grotere kennistoename dan de groepsmethode, het omgekeerde werd zeer zelden gevonden. Voor de strikte kennisverwerving lijkt er dus geen duidelijke richting in de verschillen te zijn Deze kan vermoedelijk het beste aan de hand van een goed leerboek en een goede klassikale les plaats vinden. Wallen en Travers trekken in 1963 de volgende konklusie uit deze onderzoekingen:
'Vermindering van autoritaire kontrole over de leerlingen leidt niet noodzakelijk tot vermindering van het leereffekt'[8].
2. Anders ligt het met de verwerking van de kennis; de retentie en de toepassing van het geleerde. In de meeste onderzoekingen bleek dat de groepsmethode licht in het voordeel is boven de klassikale les t.a.v. de beklijving van de kennis en het gebruiken van de kennis, zodat men beter problemen oplost. Interessant is in dit opzicht een onderzoek van Meuwese aan de T.H. in Eindhoven[9]. Daar bleek dat studenten die in groepen een zelfde hoeveelheid stof moesten doorwerken als andere studenten die deze stof via kolleges aangeboden kregen, kwantitatief minder kennis hadden opgenomen, maar met deze kennis veel meer konden doen. M.a.w. de groepsmethode was inferieur in kwantitatief opzicht, maar sterk superieur in kwalitatief opzicht.
3. T.a.v. de sociale en emotionele waarden van de groepsmethode in het onderwijs leveren verschillende onderzoekingen samengevat de volgende resultaten:
a. de groepsmethode voldoet beter aan de emotionele behoeften van de leerlingen;
b. de groepsmethode is effektiever t.a.v. het aanleren van sociale vaardigheden, zoals het funktioneren als groepslid;
c. de interesse en de motivatie worden door de groepsmethode meer versterkt dan door de meer docent-gecentreerde onderwijsmethoden.

McKeachie[10] rapporteerde in 1968 een onderzoek waaruit bleek, dat de groepsmethode een meer akkurate perceptie mogelijk maakte van de groepsnorm. Bij de groepen werd meer naar konformering gestreefd dan bij de gewone klassikale les. Bovard[6] doet soortgelijke bevindingen in een onderzoek naar het verband tussen groepsstruktuur en perceptie: de groepsgecentreerde struktuur oefent grotere druk uit tot wijziging van de individuele percepties in de richting van een gemeenschappelijke norm dan de leider-gecentreerde struktuur. Hij meent dat hiervoor in het bijzonder de intensievere en veelvuldiger kontakten tussen de leden van de groep verantwoordelijk zijn.
In 1965 werd een onderzoek gerapporteerd waarin 'group membership skills' werden gemeten[11]. Leerlingen die veel in groepjes werkten behaalden betere resultaten dan klassikale leerlingen. In dit verband mogen wij u ook wijzen op het klassieke onderzoek, gepubliceerd in 1942, waarin getracht werd de waarde van de Amerikaanse 'Progressive Schools' te toetsen[12]. In deze scholen wordt door leraren zo weinig mogelijk autoritair opgetreden. De leerlingen hebben tot op grote hoogte vrijheid in het kiezen van de leerstof en studieprocedure. Zij kunnen zich ook betrekkelijk gemakkelijk van de ene naar de andere leersituatie begeven. Vergelijking van ex-leerlingen van deze scholen met ex-leerlingen van konventionele scholen leverde o.a. de volgende resultaten op. De ex-leerlingen van de 'Progressive Schools':

- werden meer frekwent als leergierig en energiek beoordeeld;
- werden meer als nauwkeurig en systematisch in hun denken beoordeeld;
- waren vindingrijker in nieuwe situaties;
- hadden ongeveer dezelfde aanpassingsproblemen als de kontrolegroep, maar losten ze meer efficiënt op;
- verschilden slechts in zeer geringe mate in hun oordelen over het onderwijs dat ze hadden gehad;

- waren meer aktief betrokken op het gebeuren in hun omgeving en in de wereld;
- hadden een enigszins betere oriëntatie op de keuze van een beroep.

4. Meningen van leerlingen over de groepsmethode.

Terecht stelt Van Kreveld[5], dat een voorwaarde voor het invoeren van een nieuwe onderwijsmethode is, dat de leerlingen deze als minstens even zo goed waarderen als de tot op dat moment gebruikelijke. Naar het oordeel van de leerlingen dienen de voordelen tegen de nadelen op te wegen. M.b.t. dit aspekt zijn ons enige gegevens bekend uit onderzoekingen die het oordeel van studenten over de toepassing van de groepsmethode in het hoger Onderwijs trachten te meten. Als samenvatting uit deze onderzoekingen kan men konkluderen:

- de meningen van de studenten over de gehanteerde groepsmethoden zijn verdeeld. Over het geheel genomen lijken ze positief.

Als motieven voor een positief oordeel werden door psychologie en pedagogiekstudenten in Utrecht genoemd[13]:

- door de groep werd je gestimuleerd;
- je kan met medestudenten over de stof praten;
- je kan je kennis aan elkaar toetsen;
- het studeren verloopt zo veel prettiger.

Als negatieve punten werden genoemd, dat het funktioneren van de groep vaak werd belemmerd door onvoldoende voorbereiding van enkele leden. De groepen met een duidelijke gespreksleider funktioneerden het best.

Uit Nijmeegse onderzoekingen[14] bleek, dat bij hantering van de groepsmethode de motivatie als een determinant van het studiesukses belangrijker wordt dan bij meer conventionele onderwijsmethoden. Met de stijging van de invloed van de motivatie op het studiesukses gaat gepaard een daling van de invloed van de faktor kapaciteiten op het studiesukses.

Een recent onderzoek van Hermans en Coopmans onder leerkrachten en leerlingen van het lager onderwijs in Nijmegen wijst in dezelfde richting[15].

Resumerend kunnen we stellen dat de waarde van de groep als onderwijsmethode niet in de eerste plaats gezocht moet worden in de kennissfeer. De kracht van de groepsmethode lijkt te liggen in:

a. het verwerken en toepassen van het geleerde;
b. het tegemoet komen aan emotionele behoeften van leerlingen, waardoor het 'plezier in het leren' en de motivatie vergroot kan worden;
c. het verwerven van sociale vaardigheden. Vanuit traditionele opvattingen kunnen sociale vaardigheden nauwelijks als onderwijsdoelen gezien worden. Docenten met nieuwe opvattingen die in onderwijs meer dan alleen kennisoverdracht zien, zullen echter juist op grond van deze waarde een affiniteit vertonen voor de groepsmethode. Als men onderwijs beschouwt als een bijdrage aan de totale vorming van de leerling, dan kunnen doelstellingen als leren met elkaar samen te werken, je gevoelens kunnen uitdrukken, je gezamenlijk ergens verantwoordelijk voor voelen, een zwakkere medeleerling helpen, etc. een hoge prioriteit verkrijgen.

III. *Enkele opmerkingen over de hantering van de groep in de schoolklas*

De groep in de schoolklas is geen vrijwillige groep. Het kind is verplicht zich in deze kring met leren bezig te houden. Dit impliceert o.a., dat hetgeen men de leerling aanbiedt niet zonder meer betekenis voor hem behoeft te hebben. Die betekenis zal groter zijn naarmate de leerstof en de gebruikte onderwijsmethode beter aansluit bij de behoefte van het kind. We hebben reeds gekonstateerd dat de groepsmethode t.a.v. de aansluiting op de emotionele behoeften van de leerling belangrijke mogelijkheden biedt. Nu meent men vaak, dat men het groepswerk uitsluitend bij bepaalde vakken kan gebruiken, n.l. de 'sociale vakken' als maatschappijleer, aardrijkskunde, e.d. Hoewel het aannemelijk lijkt dat leerstof van de verschillende vakken specifieke eisen stelt aan de onderwijsmethode, is er bij een

zorgvuldige voorbereiding vaak meer mogelijk dan men in eerste instantie zou denken. Leerlingen kunnen bij het gezamenlijk werken aan een taak een geweldig stimulerende invloed op elkaar uitoefenen, mits – ook wat de groepsbegeleiding betreft – er bekwame leiding is.

Bij de hantering van de groepsmethode moet men niet uitsluitend denken aan het gezamenlijk werken aan de taak. Iedere vorm van interaktie, die gericht is op het groepsdoel, is in feite van betekenis. Dus ook meningsverschillen. Men heeft daarbij de mogelijkheid om de leerlingen zich van het eigen gedrag bewust te laten worden, de betekenis van rollen in groepen, etc.

Belangrijk is, dat de leerling zijn ervaringen met en in de groep innerlijk verwerkt. Zijn reakties op de gehele leersituatie moet hij verwerken. Mogelijkheden daartoe biedt een begeleide onderlinge uitwisseling van deze ervaringen tussen de leerlingen. De reakties verschaffen de docent tevens gegevens over de werking van de onderwijsmethode.

De verhouding docent-leerlingen is binnen de groepsmethode van specifieke betekenis. Het is niet zo, dat de docent bij groepswerk het heft uit handen geeft. Wel zal een autoritaire manier van onderwijzen moeilijk kunnen samengaan met een hantering van groepen met de hierboven opgesomde kenmerken. Een bij de groepsmethode behorende stijl van 'onderwijzen' vereist voortdurende zelfkontrole van de docent en zijn bereidheid om zelf van het groepsproces te leren. Het is niet zo dat men deze stijl heeft of niet heeft, men kan hem leren. Faktoren als instelling, inzicht, interesse en neigingen hebben hierop een belangrijke invloed. Het werken van een aantal docenten als groep die door voortdurend overleg hun gezamenlijke taak zo goed mogelijk proberen te realiseren biedt goede leermogelijkheden.

De relatie tussen onderwijsdoel, persoon van de leerkracht, eigenschappen van de leerlingen en de onderwijsmethode wordt niet overal ingezien. Ursula Walz[16] konstateerde dan ook, dat de groepsmethode in de schoolpraktijk op verschillende wijzen wordt toegepast:

Ten eerste wordt het groepswerk in de zin van groepsonderwijs opgevat, als een geschikte kunstgreep om afwisseling in de traditionele methoden te brengen.

Een tweede wijze van toepassing zien sommige docenten in de opsplitsing van de klas in kleine groepen, omdat de klas in haar geheel voor hen te groot is. Ieder groepje moet in stilte aan een bepaalde taak werken. Er is veelal geen plan, geen gemeenschappelijke taak, terwijl zelfstandigheid en zelfwerkzaamheid ontbreken, evenals richtlijnen voor de werkwijze en een voor alle groepen gemeenschappelijke doelstelling.

Een derde uitwerking vinden we waar het groepswerk naast klassewerk en individueel werk wordt toegepast. Men probeert situaties te kreëren waarin de leerlingen langzamerhand vertrouwd raken met de nieuwe werkwijze. Een vierde aanpak probeert groepswerk alleen te gebruiken als een methode voor het zaakonderwijs.

De vijfde toepassing tracht de individuele leerling in de groep te aktiveren en de menselijke relaties in een klas voor pedagogische doelen te benutten, sociale vaardigheden te leren door deze niet alleen te onderwijzen maar ook te oefenen. Dit gebeurt door gesprekken in de klas en in groepen en door allerlei verantwoordelijke taken die de groepen worden opgedragen. Deze vijfde toepassing staat ons voor ogen, met dien verstande dat deze de derde toepassing insluit.

Zoals in het voorgaande reeds is aangegeven komt er in de ontwikkeling van de groepsmethode in de schoolpraktijk een moment, waarop de de docent de leerlingen laat meedenken in de bepaling van het programma, de indeling, etc. Hij zal er dan voor moeten zorgen, dat de grenzen waarbinnen inspraak mogelijk is, duidelijk zijn. Ook zal hij het meedenken moeten begeleiden door bijv. te wijzen op feiten en faktoren die de leerlingen over het hoofd zien. Goede hantering van de groepsmethode dwingt de docent zich te verplaatsen in de belevingswereld van zijn leerlingen. Hij helpt de groepen bij rapportage aan de klas, adviseert, koördineert, plant samen met leerlingen, etc. Ontwikkelingen en gebeurtenis-

sen in een groep zal hij trachten in zinvol verband te brengen met het leerproces. Regelmatig zal hij peilen hoever de groep gevorderd is op weg naar haar doelen. Indien nodig zal hij bijsturen. Hij zal ervoor moeten waken dat een groep zich niet richt op doelen die boven haar vermogen liggen. Of indien hij dit wel toelaat, zal hij moeten weten dat de groep sterk genoeg is om de teleurstelling te verwerken en hij zal de groep begeleiden bij het verwerken van deze teleurstellende ervaringen. Uit onderzoekingen is gebleken dat het werken met meerdere groepen in één lokaal geen al te grote bezwaren behoeft te hebben. Het vereist wel veel van het organisatietalent van de docent, en de kwaliteit van het lokaal. Een kleine groep heeft vele voordelen boven een grote groep, zoals:

- een groepslid heeft meer gelegenheid om zijn inbreng te leveren;
- hoe kleiner de groep hoe sterker het appèl om te participeren;
- in een kleine groep zal men eerder over persoonlijke vragen spreken;
- een minder duidelijke opdracht heeft in een kleine groep minder ernstige effekten dan in een grote groep;
- de kleine groep is voor de leden en de docenten beter te overzien;
- de motivatie wordt meestal meer gestimuleerd.

Anderzijds zal in een kleine groep één lid eerder een ernstige belemmering vormen dan in een grotere groep. Bovendien biedt een grotere groep meer mogelijkheden voor het ontwikkelen van bepaalde sociale vaardigheden, zoals het overwinnen van de 'spreekdrempel', struktureren van het gesprek, volgen van de ingewikkelde kommunikatiepatronen, etc.

Thelen[3] onderscheidt in een groep 3 soorten realiteiten: de subjektieve realiteit van het individuele groepslid, de subjektieve realiteit van de groep ('group unconscious 'of 'collective unconscious' of 'groupmentality') en de objektieve realiteit. De eerste 2 realiteiten liggen vooral in de emotionele sfeer – behoeften, bedreigingen, etc. – (vaak onbewust) en de problemen op deze niveaux noemt Thelen 'process problems'. De problemen in de objektieve realiteit liggen veel meer in de logische en rationele sfeer. Het gaat om het verkrijgen van 'materiële feiten', die toegankelijk zijn voor rationele manipulatie. Deze problemen noemt Thelen 'achievement problems'. De 'achievement problems' vormen veelal de groepstaak ter vervulling waarvan de groep gevormd is .Voor het werken met groepen in het onderwijs betekent dit stukje theorie, dat de docent er rekening mee dient te houden, dat de aandacht van groepsleden:

a. meer gericht kan zijn op de taak, de 'stof', of
b. meer gericht kan zijn op wat zich in de groep afspeelt, of
c. op de eigen problemen binnen de groep.

Ditzelfde onderscheid kan men maken t.a.v. de verschillende groepen in één klas. De aard van de gerichtheid kan een indikatie zijn voor de problemen, waarmee de groep op dat moment de meeste moeite heeft. Geringe voortgang t.a.v. de 'materiële' taak kan een indikatie zijn voor 'process problems'. Doel van de docent zal veelal zijn het kreëren van een klimaat, waarin een optimale belangstelling is voor het werk, de 'materiële' taken.

Daarvoor zal hij echter – vooral in de beginfase van de groep – zijn begeleiding moeten richten op problemen in het procesmatig funktioneren van de groep en op persoonlijke problemen van de groepsleden, die hun participatie aan de onderwijssituatie beïnvloeden.

Tevens zal hij de groepsleden stimuleren om zelf hun 'process problems' te analyseren en op te lossen. Daarmee kan hij een belangrijke bijdrage leveren aan de ontwikkeling van het sociaal funktioneren van zijn leerlingen.

IV. *Enkele aanwijzingen voor het 'observeren' van het werken met groepen in een schoolklas*

Het blijkt nogal eens voor te komen, dat een docent die in zijn klas met groepen werkt, in het kader van een studiedag bezoek krijgt van enkele kollega's. De nabespreking blijft soms beperkt tot een diskussie over enkele algemene ziens-

wijzen m.b.t. de orde, voorbereiding, rendement en gemotiveerdheid van de leerlingen.

De bedoeling van dit gedeelte is het kijken van deze observatoren enigszins te richten. Het ligt buiten het kader van dit artikel een gedetailleerd observatieschema te ontwikkelen. Wij beperken ons tot de opsomming van een aantal vragen in de hoop dat een observator-docent in zijn pogen deze vragen te beantwoorden meer zicht krijgt op de groepsmethode in een bepaalde klas dan hij gekregen zou hebben door de zaak in zijn geheel aan te zien of slechts te letten op enkele voor hem belangrijke aspekten.

Als eerste kan dan genoemd worden:

1. duidelijkheid van het groepsdoel.
   Is de opgave voor de groepen duidelijk? Hebben alle groepsleden dezelfde voorstelling van de groepstaak? Bestaat hierover overeenstemming? Op welke wijze is de docent erin geslaagd deze duidelijkheid te bewerkstelligen? En als de taak niet duidelijk is: Welke effekten heeft dit op het funktioneren van de groepen?
2. De onderwijsdoelen.
   Welke doelen had de docent met deze groepsaktiviteit? Op welke wijze wordt nagegaan of de aktiviteit de gestelde doelen heeft gerealiseerd? Lijkt de toegepaste methode inderdaad het meest effektief voor de gestelde doelen?
3. De relatie groep – docent.
   Welke kommunikatiekanalen bestaan er tijdens de groepsaktiviteit tussen de groep en de docent? Van wie gaat het initiatief uit? Welke invloed hebben de interventies van de docent op het groepsgebeuren? Van welke aard zijn de interventies van de docent? (proces- of stofgericht).
4. De relaties tussen de groepen.
   Welke kontakten bestaan er tussen de groepen? Hebben alle groepen dezelfde taak, of werkt iedere groep aan een deel van een omvangrijke taak of hebben de groepen verschillende taken die geen enkel verband hebben met elkaar?
5. Informatiebronnen.
   Laat de docent de groep zelf ontdekken wanneer er behoefte aan informatie is of geeft hij bij voorbaat al bepaalde informatie? Waar haalt de groep haar informatie (bij de docent, bij de groepsleden, boeken, etc.)?
6. Participatie.
   Hoe is het participatiepatroon in de groep? Worden er akties ondernomen om dit patroon te veranderen?
7. Leiderschap.
   Wie heeft de meeste invloed op de gang van zaken in de groep? (één persoon, welke persoon, meerdere personen etc.).
   Zijn er aanwijzingen te vinden voor de basis van het leiderschap in groepen met duidelijke leiderschapsrollen?
   Spelen leiderstypen een speciale rol in de kommunikatie met de docent en/of andere groepen?
8. Kommunikatie.
   Van welke kommunikatiemiddelen bedienen de groepsleden zich? Is de kommunikatie meer persoons- of meer groepsgericht? Is er behoefte om tot overeenstemming te komen?
9. Werkwijze.
   Weet de groep haar aktiviteiten goed te organiseren of wordt er ongeorganiseerd gewerkt?
   Hoe worden emotionele problemen opgelost? Is er sprake van een zeker evenwicht tussen voor de groep bekende werkwijzen en nieuwe experimentele werkwijzen? Werkt de groep meer met feiten dan met meningen?
10. Klimaat.
    Hoe is de verhouding tussen de gerichtheid op de taak, het gebeuren in de groep en de individuele problemen m.b.t. het funktioneren in de groep? Hoe is de verhouding tussen de behoefte aan gezelligheid en taakgerichtheid? Hoe zou u het groepsklimaat karakteriseren?
11. Evaluatie.
    Vinden er in de groep spontane, informele evaluaties plaats? Is er een formele evaluatie gepland? Wordt deze door de groepen als zinvol geaksepteerd? Welke resultaten verwacht u van deze formele evaluatie?

Wij hebben geprobeerd met dit artikel een bijdrage te leveren aan de diskussie over de plaats en de mogelijkheden van het werken met groepen in onderwijssituaties. Deze diskussie zal ertoe moeten leiden, dat binnen het onderwijs een deskundig gebruik van de groep zal toenemen. De groepsmethode biedt voor het onderwijs vele wonderwel mogelijkheden, maar is geen panacee, niet *de* onderwijsmethode. Het stelt specifieke eisen aan de docent, de stof (leertaak) en de leerlingen.

Thelen schreef: 'The teacher guides the class by shifting his own role experimentally in response to his diagnosis of the kind of experience the class needs and is ready for'.

Met deze leidraad in het achterhoofd kunnen wij aan de slag gaan de groepsmethode zodanig te ontwikkelen, dat onze leerlingen de vruchten kunnen plukken van de niet geringe mogelijkheden die de groep het onderwijs biedt.

Verwijzingen

1. Dr. W. Meuwese: 'Onderwijsresearch', 1970. Aula, pag. 91–92.
2. 'Tweede interimrapport van de groep onderwijsontwikkeling ten behoeve van de subfakulteitsraad psychologie', Utrecht 1970. Ongepubliceerd.
3. Herbert A. Thelen: 'Dynamics of Groups at work', 1954, pag. 228–231 en pag. 226–272.
4. J. Vastenbouw: 'Een analyse van het begrip "instruktie"', in Onderzoek van Wetenschappelijk Onderwijs, 1968.
5. Drs. D. van Kreveld: 'Leren door Diskussiëren? Beschrijving van een onderwijsvorm in kleine diskussiegroepen en rapportage van het erover verrichte wetenschappelijk onderzoek', 1970, R.U. te Groningen.
6. E. W. Bovard Jr.: 'Groupstructure and Perception'. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1951, 46, pag. 398–405.
   E. W. Bovard Jr.: 'The experimental production of interpersonal affect'. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1951, 46, pag. 521–528.
7. L. M. Gibb and J. R. Gibb: 'The effects of the use of "participative action" groups in a course in general psychology'. American Psychologist, 1952, 7, pag. 247.
8. N. W. Wallen and R. M. W. Travers: 'Analysis and investigation of teaching methods'; in N. L. Gaqe (ed.): Handbook of research on Teaching, 1963, Chicago.
9. Dr. W. Meuwese: 'Onderwijsresearch', pag. 74–79.
10. W. J. McKeachie: 'Psychology at age 75. The psychology teacher into his own'. American psychologist, 1968, 23, pag. 551–557.
11. W. J. McKeachie: 'Teaching Tips', Ann Arbor, Michigan, 1965.
12. C. D. Chamberlin, E. Chamberlin, N. E. Drought and W. E. Scott: 'Adventure in American education, Vol. IV: Did they succeed in college?' New York, 1942.
13. Mej. Drs. A. M. Weterings: 'Een interpreterende samenvatting van enkele vraaggesprekken gehouden met in 1964 aangekomen eerstejaars psychologie- en pedagogiekstudenten over de nieuwe opzet van het eerstejaars programma', 1966, R.U. te Utrecht.
14. H. J. W. Hermans: 'Kenmerken van het onderwijsprogramma en hun invloed op de funktie van capaciteiten en motivatie als determinanten van studiesukses'. in 'Onderzoek van Wetenschappelijk Onderwijs', 1968.
15. H. J. M. Hermans en J. J. G. Coopmans: 'Onderzoek naar de relatie tussen de attitude van de leerkracht en enige persoonlijkheidskenmerken van de leerling', Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie, oktober 1970.
16. Ursula Walz: 'Huidige situatie van het groepswerk in het Westduitse onderwijs', inleiding gehouden op 7 december 1963 te Amsterdam, samenvatting van deze inleiding in Onderwijs en Opvoeding, januari 1964.

Curriculum vitae

Drs. L. J. van den Bosch, geboren 1943, was na het behalen van de volledige bevoegdheid als onderwijzer werkzaam als vormingsleider bij een vormingsinstituut voor werkende jongeren, als leraar A.V.O. en (uren-)docent psychologie.

In 1969 studeerde hij af aan de R.U. te Utrecht met als hoofdvak sociale pedagogiek.

Reeds tijdens zijn doktoraalstudie richtte hij zich in het bijzonder op de studie van groepsprocessen, het hanteren van deze processen, en het begeleiden van mensen die met groepen werken.

Aanvankelijk als assistent en thans als wetenschappelijk medewerker is hij betrokken bij de ontwikke-

ling van een nieuwe opzet van de studie in de sociale pedagogiek aan de R.U. te Utrecht.

Naast zijn universitaire werkkring is hij betrokken bij de voorbereiding van een streekcentrum voor vorming en opleiding van werkende jongeren in Utrecht en de ontwikkeling van buurtwerkprojekten in deze gemeente.

Pedagogische kroniek

Comité d'experts sur le milieu social des élèves

Inleidende opmerkingen

In de week van 4 tot 8 januari 1971 zijn in Palais Wilson te Genève een aantal deskundigen bijeen geweest op uitnodiging van het Bureau International d'Education om gezamenlijk de betekenis en invloed na te gaan van het sociale milieu voor leergedrag en leerprestaties der leerlingen en het deelnemen aan het voortgezet onderwijs. De deskundigen hebben over deze problematiek bijdragen ingeleverd, die zullen worden verwerkt in een discussiestuk voor de 33e zitting van The International Conference of Education, die in september 1971 in Genève zal worden gehouden.

De deelnemers

Voor deze werkbesprekingen zijn de volgende drie groepen van deelnemers uitgenodigd:

A. Nationale deskundigen:
Mme. A.-M. Babini, Centre de recherche pédagogique Instituto Torcuato di Tella. Freire 1673, Buenos Aires (Argentine).
Mr. M. K. Barakat, Under-Secretary, Ministry of Education, Le Caire (République Arabe Unie).
Mr. J. H. N. Grandia, Merelhoven 3, Capelle aan de IJssel, (Pays-Bas).
Mr. J. Majault, Directeur adjoint, Institut pédagogique national, 29 rue d'Ulm, Paris, (France).
Mr. A. H. Passow, Education Professor & Chairman of Curriculum Teaching Department, Teachers College/Columbia University, New York (U.S.A.).
Mr. S. Petroushine, Moscou (U.R.S.S.).

B. Internationale deskundigen:
M. G. Carron, Adjoint du Chargé des enseignements, Institut international de planification de l'éducation, 7 rue Eugène-Delacroix, Paris (France).
Mr. D. Kallen, Organisation for Economic Co-operation and Development, 2 rue André-Pascal, Paris (France).
M. A. R. Labrousse, Expert de l'Unesco, Yaounde (Cameroun).
M. A. Lestage, Chef de la Division des programmes et de la recherche pédagogique, Unesco, Paris (France).
Mr. G. Palm, Office of Statistics, Unesco, Paris, (France).
M. H. Reiff, Département de la planification et du financement de l'éducation, Unesco, Paris (France).
Mr. G. Schretzmayr, Senior Research Officer, International Labour Office, Genève (Suisse).
M. S. Tanguiane, Directeur, Département de l'avancement de l'éducation, Unesco, Paris (France).
Mr. J. van de Graaff, Program Officer, Unesco Institute for Education, Feldbrunnenstrasse 70, Hambourg (République fédérale d'Allemagne).
Mr. R. M. Wiedersheim, Medical Officer, Division of Education and Training, World Health Organization, Geneve (Suisse).

C. Adviseurs:
Mr. A. Brimer, Head of Research Unit, School of Education/University of Bristol, Bristol (Royaume-Uni).
M. L. Pauli, Directeur du Département de pédagogie, Ecole de psychologie et des sciences de l'éducation, Genève (Suisse).

De voorbereiding van de werkbesprekingen

Het secretariaat van het Bureau d'International de 'Education heeft voor de deelnemers aan de werkbesprekingen een tweetal nota's samengesteld en toegezonden zodat de beraadslagingen al vanaf de eerste dag een zeer gericht verloop hebben gehad. In de eerste nota wordt een uiteenzetting gegeven over de bedoeling van de werkbesprekingen en mededelingen

gedaan over vragenlijsten die gezonden zijn aan de onderwijsautoriteiten van de aangesloten staten om over de onderwijssituatie en onderwijsproblemen van deze landen meer en betere informaties te verkrijgen.

Voorts heeft het secretariaat een literatuurstudie over deze problematiek verricht.

Verder worden publicatiemogelijkheden onderzocht om over de onderhavige problematiek informatie te verschaffen en terzake een internationale discussie op gang te brengen.

In de tweede nota wordt een zeer voorlopige schets gegeven van het discussiestuk voor de internationale conferentie van september 1971.

In dit stuk wordt ondermeer het volgende opgemerkt:

- Ieder mens heeft recht op onderwijs, ongeacht zijn maatschappelijke afkomst.
- Voor een ieder moeten, ongeacht zijn maatschappelijke situatie, gelijke ontplooiingsmogelijkheden zijn.
- Een goed schoolsysteem bevordert de economische, sociale en culturele ontwikkeling van het land.

De vraag is evenwel hoe de vorenstaande doelstellingen te realiseren.

Voorts is aandacht gevraagd voor de te gebruiken terminologie: disadvantaged, culturally deprived, socially disadvantaged, inner-city child, slum dweller, minority pupil, ghetto youth, educationally deficient, in-migrant, under-educated, and under-achiever.

Verder is door het secretariaat van het Bureau International d'Education een voorlopig overzicht gemaakt van factoren die het leergedrag en de leerprestaties der leerlingen bepalen en die van betekenis zijn voor het deelnemen aan het voortgezet onderwijs. Genoemd zijn:

- de economische situatie;
- geografische, sociale en culturele factoren;
- gezinsomstandigheden;
- lichamelijke toestand en verzorging der kinderen;
- de plaats van de school in de samenleving.

Aan de deskundigen zijn ondermeer schriftelijk de volgende vragen voorgelegd:

Wat is de betekenis, in verband met leergedrag, leerprestaties en het deelnemen aan voortgezet onderwijs, van

- het beroepsniveau der ouders?
- het ontwikkelingsniveau der ouders?
- de financiële omstandigheden van het gezin?
- de houding der ouders tegenover de school?
- onvoldoende taalbekwaamheid van ouders en leerlingen?
- het achterstellen van meisjes, ten opzichte van jongens, voor wat hun schoolopleiding betreft?
- de schoolorganisatie?

Tenslotte zijn de deskundigen verzocht om voorstellen te doen ter verbetering van de onderwijssituatie van jongeren, die behoren tot de maatschappelijke achterhoede van onze samenleving.

Het secretariaat heeft daartoe de volgende suggesties geopperd:

- bevorderen van de schoolbekwaamheid in de kleuterperiode;
- maatregelen op het gebied van voeding en gezondheidszorg;
- de beroepsaspiraties bevorderen;
- versterken van de relatie tussen school en buurtmilieu;
- onderwijsvernieuwing wat betreft schoolorganisatie, leerplan en onderwijzersopleiding;
- economische maatregelen als kosteloos onderwijs, systeem van studiebeurzen, etc.

De werkbesprekingen

In eerste instantie is de problematiek van het sociale milieu van leerlingen, in verband met leerprestaties en leergedrag en het deelnemen aan het voortgezet onderwijs, aan de orde gesteld. Het is voor de lezer wellicht interessant de zienswijze van enige deskundigen te vernemen daar deze sterk blijken te zijn bepaald door de sociaal-economische omstandigheden en problematiek van hun land.

Barakat (Republiek Arabische Unie)

'Het is vooral een kwestie van nationale politiek. Er zijn niet genoeg scholen. Vooral op het gebied van het voortgezet onderwijs zijn de mogelijkheden beperkt'.

Passow (U.S.A.)

'Het bevorderen van de vermaatschappelijking van het onderwijs, in de betekenis van een toenemende deelname van leerlingen uit de sociaal lagere milieus aan voortgezet-, hoger- en universitair onderwijs, wordt niet belemmerd door geld. Het probleem is vooral, dat wij over deze problematiek nog zo weinig weten en er onvoldoende inzicht in hebben. Bovendien is er een niet gering tekort aan deskundigen'.

Voorts zijn de leerfactoren aan de orde gesteld. Terzake is het volgende opgemerkt door:

Kallen (O.E.C.D., Parijs)
'Niet alleen zijn voor leergedrag en leerprestaties van het kind diens disposities belangrijk en zijn sociale afkomst maar ook is de algehele sociaal-economische situatie van invloed. De macro-sociologische omstandigheden zijn namelijk voor het schoolsysteem bepalend. Voorts zijn er te weinig gegevens bekend over de taalbekwaamheid van kinderen uit de sociaal lagere milieus'.

Majault (Frankrijk)
Deze is van mening dat teveel wordt verwacht van schoolsystemen. Van meer betekenis voor de leerprestaties zijn het gezin en het buurtmilieu waarin het kind opgroeit. Voor de leerlingen uit de lagere sociale milieus kan het ook problematisch zijn dat leerkrachten afkomstig zijn uit sociaal hogere milieus waardoor de communicatie, en dus ook de overdracht, wordt belemmerd.

Labrousse (Unesco, Cameroun)
Deze vestigt de aandacht op de betekenis van de inhoud van leerplannen voor de leerbelangstelling van kinderen.

Petrouchine (Rusland)
Hij is van mening, dat de 'atmosfeer' (hoogstwaarschijnlijk wordt er de verhouding tussen ouders en kinderen mee bedoeld, Gr.) in het gezin bijzonder belangrijk is en hij zou daarvoor de aandacht willen vragen van het secretariaat.

Passow (Amerika)
Deze is van oordeel dat de financiële omstandigheden van het gezin niet bepalend zijn voor leergedrag en leerprestaties der kinderen. Hoe men leeft in een gezin en de wijze, waarop men met elkaar omgaat, zijn meer doorslaggevend.
Wel zijn de financiële omstandigheden belangrijk voor het deelnemen aan voortgezet onderwijs. Maar wat is armoede! Geldgebrek wordt mede bepaald door de wijze van besteding van het inkomen door het gezin. Welke factoren feitelijk goede leerresultaten bevorderen, onafhankelijk van het sociale milieu, zijn moeilijk aan te geven.

Brimer (Engeland)
Op grond van onderzoekingen is hij ervan overtuigd dat 'the middle class way of live a most important factor is for access and achievement of the pupil'.

Tanguiane, (Unesco, Parijs)
Het elimineren van sociaal-economische handicap is in de eerste plaats een kwestie van politieke beslissingen en politiek beleid in een land.

Grandia (Nederland)
Deze onderkent, naar aanleiding van zijn onderzoek, 22 leerfactoren, die betrekking hebben op het kind, de school en het gezins- en buurtmilieu. Hij geeft er de voorkeur aan te spreken van een syndroom daar een groep van factoren zowel het leergedrag als de leerprestaties van het kind bepalen.

Vervolgens is beraadslaagd over te nemen maatregelen om leer- en onderwijssituatie zodanig te verbeteren, dat maatschappelijke achterstelling wordt voorkomen.

Lestage (Unesco, Parijs)
In de ontwikkelingslanden zijn kinderen vaak niet in de gelegenheid onderwijs te volgen door een tekort aan onderwijsinstellingen. Hij bepleit het inschakelen van de televisie en het geven van voorlichting aan leerkrachten over het gebruik van televisie bij het onderwijs.

Petrouchine (Rusland)
In Rusland is eveneens ongelijkheid wat betreft het deelnemen aan het onderwijs. Dit is evenwel geen kwestie van geld maar van cultureel niveau. Technici en managers verdienen in het algemeen meer dan leerkrachten en hoogleraren. Toch maken de laatste groepen voor hun kinderen meer gebruik van onderwijsmogelijkheden dan de beide eerstgenoemden. Beïnvloeding van het culturele gezinspatroon zal daarom effectief kunnen zijn.

Passow (Amerika)
Nodig wordt door hem geacht:
- Stimulering van het kind om zijn leerprestaties te verbeteren.
- Herziening van leerplannen.
- Verbetering van interne schoolorganisaties.
- Leerkrachten meer informaties geven over de leerlingen uit de maatschappelijke achterhoede.
- Ouders meer bij het schoolleven van hun kind betrekken.
- Ouders voorlichting geven over de betekenis van het onderwijs.

Schretzmayr (Zwitserland)
Deze acht ondermeer herziening van leerplannen gewenst en wel zodanig, dat het leren en de school aantrekkelijker wordt voor leerlingen en ouders.

Labrousse (Unesco, Cameroun)
Deze bepleit onder andere:
- de leerlingen meer kritisch maken;
- het stimuleren van de persoonlijkheidsontwikkeling;
- het bijbrengen van kennis;
- het leerplan meer afstemmen op kinderen uit de sociaal lagere milieus;
- leerkrachten voorlichten over nieuwe onderwijstechnieken.

Lestage (Unesco, Parijs)
In het bijzonder voor de ontwikkelingslanden acht hij het gebruik van de televisie voor het overdragen van leerstof zeer belangrijk.

In het tekort aan onderwijsmogelijkheden in deze gebieden kan dan op deze wijze worden voorzien.

Tanguiane (Unesco, Parijs)
Deze afgevaardigde heeft ondermeer aanbevolen:
- het oprichten van scholen met internaten;
- het stichten van scholen voor gehandicapte kinderen;
- het organiseren van zomerkampen voor kinderen uit de lagere sociale milieus;
- het betrekken van de ouders bij het schoolbedrijf;
- het voorlichten van de ouders;
- kinderen beter voorbereiden op het maatschappelijk leven.

Schretzmayr (Zwitserland)
Deze deskundige, die internationaal is georiënteerd, doet de volgende suggesties:
- aandacht voor de literatuur; het leren lezen en het brengen tot lezen;
- beroeps-voorbereidende opleidingen creëren;
- beroepsopleidingen stimuleren;
- het stichten in ontwikkelingslanden van trainingscentra.

Grandia (Nederland)
Deze heeft een uiteenzetting gegeven over het Rotterdamse project Onderwijs en Sociaal Milieu, dat tot strekking heeft het leergedrag en de leerprestaties van leerlingen, die opgroeien en verzorgd worden in de maatschappelijke achterhoede van onze stedelijke samenleving, zodanig te verbeteren, dat zij meer gemotiveerd en beter toegerust gaan deelnemen aan het voortgezet onderwijs.

Veel belangstelling was er voor het:
- speelleerprogramma op kleuterscholen, dat gericht is op taalverwerving, het mondeling taalgebruik en het bijbrengen van een taakbesef;
- de didactische begeleiding op basisscholen;
- de gespreksgroepen voor leerkrachten;
- de moedergroepen;
- het bevorderen van samenwerking tussen de scholen enerzijds en de buurt- en clubhuizen anderzijds;
- de actionresearch binnen het project.

Verder is gediscussieerd over de aan de Ministeries van Onderwijs gezonden vragenlijsten en de behoefte aan onderwijsresearch.

Zo is door *Kallen (Parijs)* en *Carron (Parijs)* kritisch geïnformeerd naar de waarde van de door de Ministeries van Onderwijs ingevulde vragenlijsten.

In het bijzonder heeft *Carron* de vraag gesteld of de Ministeries niet meer impressies dan exacte informaties verstrekken.

Palm (Unesco, Parijs) heeft naar aanleiding van de kritische vragen toegegeven dat de antwoorden vaak 'sophisticated' zijn en daarom bezwaarlijk zijn te classificeren en statistisch te verwerken. Voorts zijn in de vragenlijsten veel persoonlijke visies en opvattingen weergegeven die evenmin in statistische modellen zijn vast te leggen.

Pauli (Genève) merkt op, dat de onderwijsproblemen complex en veranderlijk zijn. Hij vraagt zich dan ook af in hoeverre de statistische modellen relevant zijn voor deze problemen. Bovendien is het uiterst moeilijk betrouwbare en exacte gegevens over de onderwijssituaties in de verschillende landen te verkrijgen.

Tenslotte is nog besproken het uitgeven van een speciaal nummer van de Courier over de problematiek van 'the social background of students and their prospect of success at school'.

Nabeschouwing

Door het secretariaat van het International Bureau of Education te Genève is deze werkweek schriftelijk voorbereid zodat de deelnemers van te voren volledig

zijn geïnformeerd en wisten wat van hen werd verwacht.

Een bezwaar was evenwel dat de deelnemers te hoffelijk met elkaar om zijn gegaan zodat principiële discussies werden vermeden. Zo heeft de afgevaardigde *Reiff (Unesco, Parijs)* al de eerste dag bijzonder zinnige opmerkingen gemaakt, waarop nauwelijks is ingegaan. Hij acht het namelijk discutabel dat het schoolsysteem wordt geïntegreerd in en de onderwijsdoelen worden afgestemd op de economische planning van een land en dus in feite ondergeschikt worden gemaakt aan de economische ontwikkeling.

Voorts heeft *Reiff* betoogd dat wij veranderingen in het onderwijs niet alleen moeten verwachten van hen, die het politieke beleid bepalen. Regeringen komen vaak achteraan voor wat betreft het aanbrengen van verbeteringen opdat het onderwijs doelmatiger kan functioneren. Hij vindt het Rotterdamse project een goed voorbeeld van vernieuwing van het onderwijs van onderaf, door de betrokkenen zelf te mobiliseren. Beide mogelijkheden zou hij daarom willen benutten.

Een niet gering bezwaar is voorts dat de deskundigen en de adviseurs globaal gezien uit twee groepen landen afkomstig waren: de ontwikkelingslanden en de geïndustrialiseerde landen. De problemen zijn in deze beide gebieden zeer verschillend. Op nationale gronden zou er veel voor te zeggen zijn apart te vergaderen en te congresseren over de eigen problematiek. Een niet gering bezwaar is evenwel, dat de ontwikkelingslanden dit zeker zullen aanvoelen als discriminatie ook al is er objectief gezien geen reden toe. Voorts kan het belangrijk zijn, juist voor de eigen problematiek, te worden geconfronteerd met de moeilijkheden op onderwijsgebied van landen, die sterk verschillen van de onze.

Tenslotte heb ik de indruk dat men te optimistisch is ten aanzien van het effect van maatregelen, die beogen het leergedrag en de leerprestaties van kinderen, uit de sociaal lagere milieus, te verbeteren en de ongelijkheid van maatschappelijke kansen weg te nemen.

De conferentie is op voortreffelijke wijze geleid door L. R. Fernig, directeur van Bureau International d'Education te Genève en ook de medewerking van zijn secretariaat en de organisatie van de besprekingen heeft niets te wensen overgelaten.

Januari 1971 *Dr. J. H. N. Grandia*

Boekbesprekingen

Western Education, ed. Ursula K. Springer, International Arts and Sciences Press, Inc., 901 North Broadway, White Plains, N.Y. 10603.

Dit is een *Journal of Translations*, zoals er in de Verenigde Staten op allerlei gebied verschijnen. Bekend is bv. het maandblad *Soviet Education* van dezelfde uitgever. Het onderhavige tijdschrift verschijnt viermaal 's jaars. Elk nummer is aan een bepaald onderwerp gewijd. Het eerste, dat in het voorjaar van 1969 uitkwam, is aan curriculumontwikkeling gewijd, het gecombineerde tweede en derde nummer aan compensatieprogramma's en kleuteronderwijs, het vierde aan onderwijsresearch en onderwijspolitiek.

Er is een achterstand opgetreden, want eerst in oktober ontving ik het voorjaarsnummer van 1970. Het bevat artikelen betreffende de Europese samenwerking op onderwijsgebied. Het werk van de Raad van Europa, de Foundation Européenne de la Culture en het Schoolboekeninstituut in Brunswijk worden erin behandeld. De O.E.S.O. en het C.E.R.I. ontbreken en daarmede het belangrijkste. De Nederlandse lezer, die zijn internationale litteratuur bijhoudt, zal in deze serie onvermijdelijk bekende publicaties aantreffen. Voor hem ligt de waarde in de minder voor de hand liggende bijdragen, die de redactrice en haar medewerkers toch ook telkens weer weten te vinden.

Ph. J. Idenburg

Schools Council Enquiry 1. *Young school leavers.* Report of a survey among young people, parents and teachers by Roma Morton-Williams and Stuart Finch. Assisted by Chris Poll, John Raven, Jane Ritchie and Evelyn Hobbs. Government Social Survey, pages 385, price Sh. 15. Director of Publication (P 6c). Her Majesty's Stationary Office. Atlantic House, Holborn Viaduct, London, E.C. 1.

Het doel van het onderzoek

In het Newson Report is ondermeer uiteengezet dat voor het volgen van een opleiding aan een instelling voor voortgezet onderwijs samenwerking en overleg noodzakelijk is tussen leerlingen, leerkrachten en ouders en dat onder andere de houding van de ouders tegenover de school en hun opvattingen over het onderwijs van niet geringe betekenis blijken te zijn voor de schoolloopbaan van hun kinderen.

Vanuit dit gegeven hebben de onderzoekers hun onderzoeksplan opgezet. Daarbij hebben zij tevens besloten om na te gaan in welk opzicht en in welke mate de leerstof van een voortgezette schoolopleiding voldoende interessant en functioneel is om jonge mensen vermogen te boeien.

Voorts is getracht om vast te stellen in welk opzicht en in welke mate wordt onderkend dat een voortgezette schoolopleiding van betekenis is voor de maatschappelijke toekomst van jonge mensen en waarom voortijdig een opleiding wordt afgebroken.

Omvang van het onderzoek

Het onderzoek is gehouden onder jongeren van twee leeftijdsgroepen: de dertien- tot zestienjarigen en de negentien- tot twintigjarigen en wel meisjes en jongens.

De spreiding van de voor het onderzoek geïnterviewde jongeren is als volgt:

Schooltypen	*Jongens*	*Meisjes*
Grammar	553	523
Comprehensive	171	191
Technical	92	70
Secondary Modern	1.291	1.350
Other	163	214
Totaal	2.270	2.348

Het aantal geïnterviewde negentien- tot twintigjarigen bedraagt 2.450 mannen en 2.402 vrouwen. Het aantal geïnterviewde leerkrachten is 1.504.

Resultaten van het onderzoek

- Over het verlengen van de leerplichtige leeftijd tot 16 jaar of ouder wordt zeer verschillend geoordeeld. Van de ouders van kinderen, die verwachten de school op vijftienjarige leeftijd te verlaten, is een derde gedeelte voor verlenging van de leerplicht maar een ander deel, ook ongeveer een derde van het totaal, is daar zonder meer tegen. De rest was niet zo sterk afwijzend maar heeft wel zijn bedenkingen.

Argumenten van de voorstanders zijn ondermeer:
- betere voorbereiding en grotere mogelijkheden voor het beroepsleven,
- meer opgewassen zijn tegen de problemen en moeilijkheden van het dagelijkse leven,
- bevordering van de algemene ontwikkeling.

Argumenten van tegenstanders zijn onder meer:
- als kinderen niet kunnen leren waarom dan nog langer naar school?
- als de kinderen zelf niet willen dan leren zij toch niks,
- de jongeren worden verhinderd zelf hun kost, kleding en zakgeld te verdienen.
(Opgemerkt zij dat 41% van de ouders van vijftienjarige leerlingen financiële bezwaren hebben geopperd tegen verlenging van de leerplicht).
- Voorts is nog vermeld dat vijftienjarigen zich volwassen genoeg achten om zelf te beslissen of zij al of niet moeten doorleren.

- Sex education op school wordt zeer belangrijk geacht. De spreiding over de leeftijdsgroepen is als volgt:

	jongens	*meisjes*
13/14 jarigen	22%	40%
14/15 jarigen	31%	42%
15/16 jarigen	36%	53%
19/20 jarigen	52%	63%

- Ten aanzien van de leerstof zijn meer jongeren dan ouderen, die de school hebben verlaten, van mening dat deze weinig zinvol en bovendien zeer vervelend is.
- De helft van de geïnterviewde leerkrachten voorziet, bij verlenging van de leerplicht, niet geringe problemen, als overvolle klassen, onvoldoende voorzieningen in de school, gebrek aan belangstelling bij de leerlingen, etc.
- Voorts is een niet gering deel van de leerkrachten van mening dat meer onderzoek moet worden gedaan naar het overdragen van kennis aan oudere leerlingen, het samenstellen van leerpakketten die voor jongeren interessant zijn en zij vragen zich af of niet meer aandacht moet worden besteed aan problemen als het huwelijk, het gezinsleven, het opvoeden van kinderen, 'doe het zelf', woningverbetering, etc.
- In het algemeen zijn de leerkrachten van mening dat zij, om hun werk op school meer bevredigend te kunnen verrichten, geïnformeerd moeten worden omtrent de huiselijke omstandigheden van hun leerlingen en hoe zij zich thuis gedragen.
- De meeste van de geënquêteerde schoolhoofden worden door ouders en leerlingen geraadpleegd ten aanzien van het toekomstig beroep van de leerling en zijn eventuele verdere beroepsopleiding.
- Om de overgang van school naar het beroepsleven te vergemakkelijken is de suggestie geopperd om leerlingen in de gelegenheid te stellen gedurende hun schoolopleiding part-time in het bedrijfsleven werkzaam te kunnen zijn. Het opdoen van beroepservaringen tijdens de schoolopleiding in het voortgezet onderwijs wordt in het bijzonder belangrijk geacht.
- Het sociale milieu is voor het voortzetten van de schoolopleiding van invloed:
van de kinderen uit ongeschoolde arbeidersmilieus gaat 91% op vijftienjarige leeftijd werken; uit het milieu van de geschoolde arbeiders 85% en van de niet-handarbeiders 68%.
- In 28% van de gezinnen der ongeschoolde arbeiders zijn geen boeken in huis, in de gezinnen van de geschoolde arbeiders bedraagt dit percentage 20 en van de niet-handarbeiders 15.

Nawoord

- Een interessante, goed gedocumenteerd en overzichtelijk ingedeelde studie.
- Veel empirisch materiaal wordt vermeld dat eveneens van betekenis is voor het te voeren schoolbeleid in ons land.
- Veel pedagogen, leerkrachten en politici betogen wel luidruchtig, dat leerplichtverlenging omhoog noodzakelijk is en behoort bij een progressief onderwijs beleid, maar het is de vraag of zij wel gelijk hebben. In ieder geval hebben zij hun zienswijze nog niet met empirisch materiaal overtuigend gemaakt voor hen, die daaraan twijfelen en een leerplichtverlenging omlaag pedagogisch en onderwijskundig aantrekkelijker achten.

J. H. N. Grandia

Aan de lezers.

Met ingang van jaargang 48 van Pedagogische Studiën zal drs. S. de Witt optreden als secretaris van de redactie.
Zijn curriculum vitae luidt als volgt:

Geboren op 8 december 1937 te Hardenberg.
Onderwijzersopleiding aan de prot. chr. kweekschool voor onderwijzers te Emmen.
Studeerde na vervulling van de militaire dienstplicht opvoedkunde en psychologie aan de Vrije Universiteit te Amsterdam (Kandidaatsexamens in resp. 1965 en 1966, doctoraal examen opvoedkunde in 1968).
Was gedurende de studie als assistent en van 1968 tot 1970 als wetenschappelijk medewerker werkzaam bij de afdeling algemene didaktiek aan de Vrije Universiteit. Deed in deze functies voorbereidend onderzoek op terrein van de schoolmotivatie en was tevens ingeschakeld bij het begeleidingswerk van de Bond van Prot. Chr. Scholen te Amsterdam.
Sedert 1 december 1970 als staflid verbonden aan de Stichting Schoolpedagogische Dienst Agglomeratie Arnhem.
Voorzitter van de sectie Onderwijskunde van de Nederlandse Vereniging van Opvoedkundigen.
Publiceerde over studietoetsen in Ad Fontes en samen met R. B. Hamel over het effect van training op de verwerving van het conservatiebegrip in The Skandinavian Journal of Educational Psychology.
Wij hopen dat deze functie de secretaris niet alleen extra werk maar ook veel genoegdoening zal verschaffen.

Brieven en stukken voor de redactie dienen te worden gezonden aan:
Drs. S. de Witt, Postbus 251, Arnhem.
Telefonisch is de redactiesecretaris te bereiken:
overdag 085 - 42 56 43; 's avonds 08330 - 66 51.

De Redactie.

„De Struktuur der Onderwijsvernieuwing"

PH. J. IDENBURG

1.

Het is duidelijk dat de principiële discussie omtrent de doeleinden der onderwijspolitiek en de struktuur van het overheidsapparaat, dat die politiek moet dienen, door regering en parlement beide vooralsnog wordt ontlopen. De feiten dwingen om die fundamentele problemen, zij het onder een ietwat gewijzigde titel, niettemin onder ogen te zien. Die titel: 'de struktuur der onderwijsvernieuwing' kwam van de zijde van staatssecretaris Grosheide bij de behandeling van de onderwijsbegroting in de Tweede Kamer[1]. Het onderwerp, dat in de kamerstukken wordt opgevoerd als één van de vele onderwerpen, waarover veelbelaste bewindslieden hun gedachten moeten laten gaan, is namelijk met het in de aanhef genoemde identiek. 'Innovation' zegt Philip H. Coombs[2] 'must become a way of life for education'.

Het vraagt van velen een mentale omzetting om dit te erkennen. Traditioneel is immers dat er in wetten vastgelegde onderwijsstrukturen bestaan, die bestemd zijn om decennië̈n te blijven. Het is vanzelfsprekend dat ze tijdens hun levensduur wel eens moeten worden aangepast. Maar het constante domineert. Vandaag geldt dat verandering onze maatschappij karakteriseert en de bestaanswijze van het onderwijs zal dienen te kenmerken. In dit licht gezien is vernieuwing niet een incident maar het typerende verschijnsel. Wie de vraag stelt op welke wijze de overheid de onderwijsvernieuwing moet benaderen, komt derhalve terecht bij alle principiële problemen, die ik in mijn artikel *Naar een constructieve onderwijspolitiek*[3] aan de orde heb gesteld. Die vraag kan zonder tot het fundament door te dringen niet bevredigend worden beantwoord.

Hiermede heb ik de kern van deze beschouwing reeds aan de lezer geopenbaard. Maar dit is niet meer dan een aanduiding van de richting, waarin diegenen moeten zoeken, die met de vraag van de 'struktuur der onderwijsvernieuwing' worden geconfronteerd. Wie de richting weet, waarin hij moet zoeken, kent daarmede nog niet de weg, die hij moet gaan. Het loont daarom de moeite om ons nader in de problemen en hun mogelijke oplossing te verdiepen. Aangezien de keuzen, die thans terzake van ons onderwerp gedaan zullen worden, het lot van ons schoolwezen en van hen, die er rechtstreeks bij betrokken zijn, in de komende jaren zullen bepalen, is het zelfs een levensnoodzaak dat zich zo veel mogelijk mensen voor de inrichting van het onderwijsapparaat interesseren, en zeker méér terzake kundigen dan daarvan tot nu toe blijk gaven.

2.

Het probleem, waarvoor de regering staat, is dat er zóveel lichamen doende zijn met het voorbereiden en uitvoeren van veranderingen in ons onderwijssysteem, dat het overzicht over deze activiteiten verloren gaat en de gegevens ontbreken om terzake te geraken tot een rationeel verantwoord en evenwichtig beleid. Dit zal een beleid moeten zijn dat gekenmerkt wordt door een strategie op lange termijn, waarop de taktiek op korte termijn zal worden afgesteld. Juist omdat er in het kader van het onderwijsbeleid een zo grote en onoverzichtelijke hoeveelheid lichamen werkzaam is, heb ik mijn plan om er een schematisch overzicht van te geven laten varen.

Daarvoor zou een stuk research vereist zijn, dat nodig moet worden verricht, maar mijn beschikbare krachten te boven gaat. Laat mij daarom volstaan met te constateren dat de Commissie Organisatie Leerplanontwikkeling (C.O.L.O.), strevende naar enige orde in het leerplanonderzoek, een opsomming heeft gegeven van meer dan 100 instanties, die op enigerlei wijze betrokken zijn bij leerplanontwikkeling.

Het is te midden van zulk een veelheid uiterst moeilijk om vernieuwingen te realiseren. Er zijn bij elke poging daartoe een aantal organen betrokken, die alle hun inbreng en zeggenschap hebben. Ze behoren vaak in de zaak te worden gekend. Ze moeten, zal er iets verwerkelijkt kunnen worden, beslissingen nemen. Wie een onderneming als het Flosproject opzet, zoals het Kohnstamm-instituut gedaan heeft, dient in zijn opzet een aparte, hooggekwalificeerde, kracht op te nemen voor het contact met al deze instanties en het te boven komen van de strubbelingen in de samenwerking. En dit is nu nog een geval, waarin de welwillendheid van de nationale en locale gezagsorganen keer op keer blijkt.

Op zulk een diversiteit dreigen het onderzoek, het beleid en zijn uitvoering vast te lopen. Het is tevens duidelijk dat het gevaar van onefficiënt gebruik van een op dit gebied altijd nog schaars intellect en van de financiën allerminst denkbeeldig is. De nationale uitgaven voor vernieuwing van het kleuter-, basis- en voortgezet onderwijs komen dit jaar in de buurt van *f* 30 miljoen. Wil men het geheel van het Nederlandse schoolwezen overzien dan dienen daarbij de kosten van, de aan elk der universiteiten en hogescholen verbonden, instituten voor de studie van het wetenschappelijk onderwijs te worden opgeteld. En dan is nog niet gerekend met de kosten van regionale en locale innovatiecentra. Zo gezien, zal de innovatieapparatuur een jaaromzet van zeker *f* 50 miljoen hebben.

De lezer zou uit het voorafgaande kunnen afleiden dat er aan diensten en activiteiten geen gebrek is en dat het erom gaat om hun bedrijvigheid te coördineren. Dit is slechts ten dele juist. Er ontbreken in de bestaande opzet wezenlijke elementen. Er behoren een aantal 'toeleveringsbedrijven' te komen, waarvan het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (C.I.T.O.) een eerste realisatie is. Tot de gewenste voorzieningen behoort een Centrum voor Leerplanontwikkeling, dat zonder twijfel de bestaande energie zal trachten samen te bundelen, maar dat ook zelf op het stuk van de longitudinale leerplanontwikkeling creatief werkzaam zal moeten zijn. Er zal ook een Onderwijstechnologisch Ontwikkelingscentrum moeten komen, waarvoor mutatis mutandis hetzelfde geldt. Bovendien vraagt de produktie van leermiddelen voor het vernieuwende onderwijs opzettelijke overweging en verzorging. Zulke 'toeleveringsbedrijven' zullen hun werkzaamheden uiteraard in nauwe onderlinge samenwerking moeten verrichten, als men ze niet zelfs onder een centrale leiding wil plaatsen.

Laat mij volstaan met deze diagnose van de moeilijkheden.

3.

De therapie is niet eenvoudig. Het zoeken ernaar wordt op het moment door drie eigenaardigheden gekenmerkt.

a. Het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen valt erbij in twee delen uiteen: het stuk wetenschappelijk onderwijs, dat in de bijna afgesloten kabinetsperiode door de minister is verzorgd, en het stuk kleuter-, basis- en voortgezet onderwijs, waaraan de staatssecretaris zijn krachten heeft gewijd. In deze tweedeling is een verschuiving gekomen door de invoering van het begrip tertiair onderwijs, waartoe behalve universiteiten en hogescholen ook het hoger beroepsonderwijs behoort. Maar deze afwijking van het prevalerende schema, die op zichzelf van een nieuwe visie getuigt, heeft nog niet tot een herziening van de wetgeving en de struktuur van het ministerie geleid.

Welnu, op het terrein van het tertiair onderwijs is thans een Amerikaans organisatiebureau McKinsey and Company Inc. werkzaam. Zijn activiteiten zijn uitgemond in een rapport *Developing Improved Planning for Postsecondary Education in the Netherlands* van november 1970.

Op het terrein van het kleuter-, basis- en voortgezet onderwijs is de staatssecretaris aan het denken. In de Handelingen van de Tweede Kamer, boven geciteerd, vindt men er de vruchten van.

Het is zonder meer duidelijk dat de beide activiteiten nog niet afgerond zijn. McKinsey and Company laten essentiële stukken van het organisatieplan in het vage en de staatssecretaris moest in de Tweede Kamer de organisatieproblemen op meer dan een punt open laten. Dit is geen verwijt. De aard van de vraagstukken is van dien aard, dat niemand een volledige blauwdruk van de toekomst mag eisen.

Vast staat echter dat de dualistische struktuur van het ministerie bij het ontwerpen van een toekomstbeeld als uitgangspunt dient en dat noch McKinsey and Company[4] noch de staatssecretaris ons schoolwezen bij het ontwerpen van een nieuwe struktuur als één geheel beschouwen.

b. Zowel McKinsey and Company als de staatssecretaris zoeken de oplossing van de moeilijkheden buiten het ministerie. De Amerikaanse adviseurs ontwerpen een Nationaal Planbureau (voorlopig voor het post-secundair onderwijs), dat een onafhankelijk staforgaan zal zijn, vergelijkbaar met het Centraal Planbureau. Verder kennen ze een Nationale Stuurgroep (voor het post-secundair onderwijs) met een kern van full-time leden, die een 'onafhankelijk orgaan (moet) zijn'. De voorstellers bedoelen dat dit orgaan 'bij de uitvoering van zijn werkzaamheden los moet staan van politieke invloeden' en dat daarin 'geen leden als vertegenwoordigers van afzonderlijke onderwijsinstellingen zitting dienen te hebben'. Voorts refereren McKinsey and Company aan de Academische Raad, die een representant van de universitaire instellingen zal zijn en aan een nog te creëren verzamelorganisatie voor de H.B.O. sector.

De staatssecretaris had zijnerzijds rekening te houden met een uitspraak van de Tweede Kamer in het vorige zittingsjaar. Deze wenste: 1) de vorming van een landelijk orgaan voor de onderwijsvernieuwing, teneinde coördinatie te brengen tussen alle krachten die werkzaam zijn op het terrein van het vernieuwingsbeleid, alsook om te zorgen voor een efficiënte besteding van de voor dit doel snel in omvang toenemende financiële middelen; 2) de voorziening in een regeling voor de uitvoering van de nieuwe Experimentenwet, een regeling die kan worden gezien als een sluitstuk in de constellatie van organisaties en instellingen, welke d.m.v. studie, onderzoek, ontwikkelings- en overdrachtswerk hun bijdrage trachten te leveren aan de vernieuwing van het onderwijs.

In zijn rede maakte Mr. Grosheide melding van een 'orgaan voor onderzoek en ontwikkeling', dat coördinerend en ordenend zal optreden en waarin de afzonderlijke nu al bestaande of nog niet gestichte met deeltaken belaste organen deelnemen. Het zou dus een kop zijn op de Landelijke Pedagogische Centra, de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs, het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling en in de toekomst nog te creëren 'toeleveringsbedrijven'. Zo'n lichaam zou bv. uit de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs kunnen voortkomen.

Daarnevens noemde de staatssecretaris een centrale commissie voor onderwijsvernieuwing, waaraan een aantal full-time deskundigen op het terrein van voor het onderwijs relevante wetenschappen zou kunnen worden toegevoegd. Deze commissie zou tot taak krijgen het formuleren van een visie op de gewenste toekomstige ontwikkeling van het onderwijs – in dialoog uiteraard met de beleidsvoerende instanties omdat de minister daarna weer in dialoog met het parlement zal moeten treden – en het opstellen ten behoeve van het beleid van alternatieven voor deze ontwikkeling. Hij overweegt nog om die commissie als nieuw te vormen afdeling voor vernieuwingsaangelegenheden toe te voegen aan de Onderwijsraad en de ter beschikking van de commissie staande full-time deskundigen als onderwijskundige sectie aan het bureau van die raad toe te voegen.

Ziet daar enkele elementen van de buiten het ministerie ontworpen opbouw.

c. Het is niet moeilijk te bevroeden welke ge-

dachte heeft geleid tot het concentreren van grote stukken onderwijsbeleid buiten het ministerie. Het ministerie is voor de thans voorliggende taken niet ingericht. Bovendien: het gaat hier om onderwijskundige aangelegenheden, waarmede – zo is de gedachte – de politiek zich zo min mogelijk moet bemoeien. De ontworpen struktuur is een uitdrukking van de reserve, die het overheidsbeleid zich, naar men meent, moet opleggen ten opzichte van een levensgebied, dat de uitdrukking moet zijn van wat er leeft onder de bevolking en zich in vrijheid moet kunnen bewegen.

Het is onder deze omstandigheden van belang om na te gaan in hoeverre de te creëren organen de stem der geregeerden inderdaad zullen vertolken. In de plannen van McKinsey and Company is de Academische Raad een lichaam, dat 'het gezamenlijke standpunt van de universiteiten' naar voren zal kunnen brengen en zodoende 'een eigen bijdrage tot de besluitvoering zal kunnen leveren'. De verantwoordelijkheid voor de onderwijskundige beleidsvoorbereiding ligt evenwel niet hier maar bij de Nationale Stuurgroep. Deze zal 'respect en vertrouwen genieten van alle bij de planning betrokken instanties'. Zij zal in staat zijn tot 'een objectieve, landelijke benadering van de planningproblematiek'. Zij zal de analytische ondersteuning genieten van het Nationaal Planbureau. Zij zal zich – met dit bureau samen – volledig rekenschap geven van de 'zienswijzen van de individuele instellingen' èn van de Academische Raad. Maar dit nieuwe, uiterst belangrijke lichaam zweeft wèl ergens als een aardsatelliet boven de partijen.

Met de door de Staatssecretaris ontworpen Centrale Commissie voor Onderwijsvernieuwing is het anders gesteld. Ze is samengesteld uit vertegenwoordigers van het georganiseerde onderwijs, onafhankelijke deskundigen op voor de onderwijsvernieuwing relevante wetenschapsgebieden, vertegenwoordigers of waarnemers van de overheid en een vertegenwoordiger van het eerder genoemde orgaan voor onderzoek en ontwikkeling. Er kunnen ook gedelegeerden van onderwijzers- en lerarenverenigingen in zitten.

Voor elk van de centrale lichamen geldt dat ze uitsluitend adviserend bij de overheidstaak betrokken zullen zijn, niet participerend. De Nationale Stuurgroep beslist dus niet. Zij zal echter, gezien haar samenstelling en equipering met het Nationaal Planbureau, een aanzienlijk gezag kunnen ontwikkelen. Van de Centrale Commissie voor Onderwijsvernieuwing valt dit zoals de zaken thans staan moeilijk te geloven.

4.

Welnu ten aanzien van elk van deze drie aspecten gevoel ik bedenkingen.

ad a. Wanneer het om de planning van het onderwijsbedrijf gaat, is de scheiding tussen het wetenschappelijk onderwijs of het tertiair onderwijs en de rest van het schoolwezen absurd. Het is reeds aanstonds duidelijk dat de verdeling van de middelen, die voor het onderwijs beschikbaar kunnen worden gesteld, vanuit een centraal punt moet worden bezien, zodat de bewindslieden weten wat zij doen en niet achteraf moeten verklaren dat de ene tak (in casu het wetenschappelijk onderwijs) eigenlijk te veel en de rest te weinig heeft ontvangen. De toevloed van middelen zal straks bij de sterk toegenomen behoeften achterblijven. Dat staat vast. Onder zulke omstandigheden is het minste wat men kan doen, zich toerusten tot het nemen van rationeel overwogen en evenwichtige beslissingen vanuit een het geheel omvattende visie.

Uit het oogpunt van kwantitatieve planning van de diverse onderwijssoorten zal het bestaande en gecontinueerde dualisme tot chaotische toestanden leiden. De Commissie voor Statistisch Onderzoek van de Academische Raad heeft onlangs nieuwe ramingen gemaakt voor de te verwachten toeloop van studenten van universiteiten en hogescholen. Ze loopt op tot 150.000 à 175.000 studenten in 1980 en 215.000 à 300.000 studenten in 1990. De uitgaven voor het wetenschappelijk onderwijs zouden dientengevolge stijgen tot 2.4% à 3% van het bruto nationaal produkt in 1980 en 3.2% à 4.5% in 1990. (In 1970 was het niveau 1.8%). De Nationale Stuurgroep

en het Nationaal Planbureau zullen zich straks over deze cijfers buigen en ze coördineren met overeenkomstige gegevens betreffende het hoger beroepsonderwijs. Ze kunnen dan tot de conclusie komen dat de nationale economie zich niet kan veroorloven om de volledige te verwachten toeloop in het tertiair onderwijs op te vangen. Ik acht het zelfs waarschijnlijk dat dit het geval zal zijn al teken ik erbij aan dat ik vertrouw dat het daarbij zal gaan om het temporiseren van een ontwikkelingsproces, dat bestemd is om in later jaren de achterstand in te halen. Zou zulk een beperking van de toelating, waarvan wij de eerste voorbeelden bij de universiteiten en hogescholen reeds kennen en die bij individuele scholen voor hoger beroepsonderwijs reeds frequent is, dan geen consequenties moeten hebben voor het algemeen voortgezet onderwijs en met name voor het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs? Is het geoorloofd jonge mensen aldaar voor te bereiden op een studie, die hun niet mogelijk zal zijn?

De relatie tussen de kwalitatieve inrichting van secundair en tertiair onderwijs is al evenzeer onverbrekelijk. Ten aanzien van de leerstof is dit alleszins bekend. Maar als straks 100% van de leerlingen van het 'lange' secundaire onderwijs in enigerlei vorm van tertiair onderwijs verder wenst te gaan studeren, is er dan niet alle aanleiding om ook op het punt van de methoden tot een aaneensluiting te komen?

Een punt op zichzelf is de bijdrage, die de universiteiten dienen te geven aan de vernieuwing van de rest van het schoolwezen. De O.E.C.D.-commissie van buitenlandse deskundigen, die de onderwijssituatie in ons land enkele jaren geleden kwam opnemen, critiseerde de vèrgaande onverschilligheid van de universiteiten, de pedagogische instituten inbegrepen, ten aanzien van de rest van het onderwijs. Zij constateerde: 'A natural result of the autonomous and isolated position of the universities within the educational structure of the Netherlands is their lack of interest and responsibility for what goes on in the other parts of the system'[5].

Is het niet beschamend dat de onderwijskunde aan de universiteiten eerst thans moeizaam van de grond moet worden gebracht? Men zou toch mogen verwachten dat de universitaire activiteit goed voorbereide docenten zou leveren, die onze pedagogische academies kunnen helpen vernieuwen, onderzoekers en *innovators* alsmede krachten, die de onderwijsinspectie komen versterken, en onderwijsmanagers voor het ministerie en de grote steden. Een ander symptomatisch punt: is het niet een onaanvaardbare situatie dat er te Utrecht een prachtig instituut voor film en wetenschap is gesticht maar dat het onmogelijk is gebleken de daarin geïnvesteerde middelen aan het schoolwezen in zijn geheel dienstbaar te maken of zelfs maar tot een georganiseerde samenwerking met de rest van het schoolwezen te geraken?

Mijn conclusie ten aanzien van dit punt is dat het dualisme, dat het denken der bewindslieden thans karakteriseert, onvermijdelijk leidt tot half werk aan beide kanten.

ad b. De scheiding tussen de onderwijskundige aspecten van het onderwijsbeleid en de politieke, financiële, sociale en economische is irreëel. Onderwijsbeleid omvat steeds alle gezichtspunten samen. De grote problemen, die zich op het stuk van het voortgezet onderwijs voordoen – bv. die van de middenschool en het onderwijs aan de werkende jeugd – en die bij het tertiair onderwijs bestaan, vertonen alle genoemde aspecten. De conflicten van inzichten en belangen hebben steeds achtergronden, die verder strekken dan het educatieve alleen. Prioriteiten kunnen eerst worden bepaald door wie de totaliteit in al haar aspecten kan overzien. Beleid is één en ondeelbaar.

Dit betekent dat de geconstrueerde adviescolleges de politieke, financiële, sociale en economische gezichtspunten met de onderwijskundige onvermijdelijk in hun adviezen zullen verwerken. Maar, omdat dit van hun taak officieel is uitgesloten, zullen ze deze niet of nauwelijks tot uitdrukking brengen. In de opzet van de Nationale Stuurgroep is deze ambivalentie reeds zichtbaar. Onder de schijn van een 'objectieve' benadering der planningsproblematiek zal dit lichaam onvermijdelijk met elk van de boven genoemde gezichtspunten gaan rekenen. Zij zal

beperkingen voorstellen omdat de kosten van het tertiair onderwijs niet ongelimiteerd kunnen stijgen; ze zal prioriteiten aanhouden, waarbij sociale en economische visies meespreken; ze zal het politiek realiseerbare in het oog houden omdat haar aanbevelingen anders alle invloed zouden missen. Ze zal dit alles naar wens van McKinsey and Company doen onder de schijn van een onafhankelijke neutraliteit. De lezer begrijpe dat ik hier niet betoog dat de hoogstaande leden van de Nationale Stuurgroep straks op het verkeerde pad zullen geraken. Ik constateer dat ze de enig mogelijke weg zullen inslaan, die hun gegeven is. Ze zijn gedoemd om een politiek-, financieel-, sociaal-, economisch- en onderwijskundig lichaam te zijn. Maar ze zullen hun adviezen geven onder de schijn der ongerepte onderwijskundigheid, waarmede McKinsey and Company hen heeft gesierd.

Over de Nationale Stuurgroep kan ik dit beweren omdat haar taken gedefinieerd zijn. Met de, door de staatssecretaris voorgestane, Centrale Commissie voor Onderwijsvernieuwing is het nog niet zo ver. Zij is ook nog niet met het aureool der onpartijdigheid omhangen. Maar het valt mij bijzonder moeilijk haar concrete taken toe te denken. En daarin blijft zij bij de Nationale Stuurgroep achter. Deze laatste zal gaan functioneren in een welomschreven planningprocedure. Maar wat zijn de dwingende taken, die de Centrale Commissie voor Onderwijsvernieuwing ervoor kunnen behoeden om jaar in jaar uit te blijven discussiëren over de 'signalering en analyse van de problemen en het opstellen van alternatieven'? Ik wil niet ontkennen dat men zich daarbij wel iets concreets kan voorstellen, maar ik voorspel dat een college, zoals de staatssecretaris zich voorstelt, nooit een vliegwiel der onderwijsvernieuwing zal worden. Wanneer men zich dan nog een incorporatie in de Onderwijsraad voorstelt, is het lot van dit lichaam reeds vóór zijn geboorte bezegeld. De Onderwijsraad immers heeft bij al zijn verdiensten als evenwichtsorgaan van de financiële gelijkstelling, in de meer dan 50 jaren van zijn bestaan zijn waardeloosheid voor de onderwijsvernieuwing afdoende bewezen. Er is geen enkele aanwijzing, dat de situatie van dit, in het geheim werkende lichaam, thans rijp zou zijn voor een radicale verandering. In elk geval bereikt men deze, vrees ik, niet door simpele toevoeging van enkele nieuwe elementen aan het lidmaatschap en het bureau.

Ten besluite van dit gedeelte van mijn commentaar zij opgemerkt dat de Nationale Stuurgroep en de Commissie voor Onderwijsvernieuwing gemeen hebben dat ze een vorm zijn, waarbij het ministerie als bureaucratisch apparaat ongewijzigd kan worden bewaard. Er wordt een uitbouw beoogd terwijl een grondige verbouwing vereist is. Ik vermag de ideële – bv. staatskundige – noch de praktische verdiensten van deze opvatting in te zien.

ad c. Ook aangaande de 'inspraak' in de aanbevolen organisatievormen heb ik enkele opmerkingen. Ik ga er daarbij van uit dat wij in Nederland willen proberen het onderwijsbeheer democratisch te regelen. Maar ik merk op dat wij met betrekking tot de interpretatie van dit begrip een ontwikkeling doormaken. Naar de traditionele opvatting voldoet een struktuur aan de eis der democratie wanneer de geregeerden behoorlijk gerepresenteerd zijn. Deze opvatting prevaleert in de opzet van Mr. Grosheide. De Centrale Commissie voor Onderwijsvernieuwing zal passend representatief worden samengesteld. Deze opvatting klonk ook door in de interruptie, die het betoog van de staatssecretaris onderbrak. Een kamerlid wilde er zeker van zijn dat ook de leerkrachtenfederaties in het nieuwe lichaam vertegenwoordigd zouden zijn.

Ik verwerp een denkwijze als zich hier voordoet niet. Het lijkt mij inderdaad nodig dat de regering aan de organisaties, waarin de wereld van het onderwijs zich heeft willen structureren, een zeker recht toekent om hun leden jegens haar te representeren. Wij moeten ons echter goed realiseren dat de sociaal-psychologische betekenis van dit systeem aan het afbrokkelen is. Er zijn nu eenmaal veel lieden geen lid van een organisatie of geen meelevend lid. Zulke mensen worden in een struktuur als deze dus niet of uitsluitend formeel vertegenwoordigd. Maar ook voor het gewone, passend meelevende, lid van een leerkrachtenfederatie, om nu maar het voor-

beeld uit het kamerdebat te nemen, kan het onmogelijk veel betekenen of een van de bestuursleden van de organisatie, waartoe hij behoort, in een commissie zit. Hij kent zijn vertegenwoordiger nauwelijks en het werk van de commissie slechts van horen zeggen en aan de beoordeling van de zaken, die in zulk een commissie worden behandeld, komt hij in 't geheel niet toe. Daarbij verdient nog overweging dat als gevolg van de snelle ontwikkelingen in deze tijd de kans groot is dat de topfiguur, die voldoende waardigheid heeft verworven om voor zo'n commissie te worden uitverkoren, vervreemd is van hetgeen aan de basis leeft. Om deze redenen doet het project van de staatssecretaris, hoe democratisch in de traditionele zin ook, ouderwets aan.

Er is namelijk een ander, intensiever begrip van democratie aan het ontstaan, waarbij ernaar wordt gestreefd om de mensen, die bij maatregelen belang hebben, rechtstreeks bij de voorbereiding ervan te betrekken. Er wordt getracht om hun te tonen om welke problemen het gaat en hun oordeel daarover in te winnen. Als het nodig is wordt de discussie over uiteenlopende standpunten in openbare vergaderingen niet ontgaan. Dat is, zeker als het om vernieuwing gaat, de enig vruchtbare manier van werken omdat bekend is dat mensen, in casu bv. leerkrachten, veranderingen, waarin zij tevoren zijn gekend op een veel positievere wijze benaderen dan die welke hun worden opgelegd.

Terwijl nu de Nationale Stuurgroep niets vertegenwoordigt dan haar deskundigheid, hebben de Amerikaanse onderzoekers als goede vakmensen ter dege rekening gehouden met het zo juist gesignaleerde ervaringsfeit en voorzien in een intensieve consultatie met het land, welke zich wat de universiteiten en hogescholen aangaat, per discipline zal voltrekken. In zoverre volgen McKinsey and Company dus de meer moderne visie op democratisch beleid.

Er is nog een verschil tussen de opzet van de Centrale Commissie voor Onderwijsvernieuwing en de Nationale Stuurgroep. Bij de eerste is de representativiteit verzekerd maar geenszins de kwaliteit van de samenstelling; bij de tweede wordt bewust gestreefd naar het vinden van de beste deskundigen maar – ik herhaal het – zonder enigerlei organisatorische band met de geregeerden.

5.

Op de aangegeven gronden meen ik dat de regering bij het ontwerpen van 'de struktuur der onderwijsvernieuwing' niet op de goede weg is.

Men zou in andere richting moeten zoeken. In mijn voorstelling is er een minister, die in verantwoordelijkheid aan de Staten-Generaal regeert. Hij moet streven naar een constructieve onderwijspolitiek, waarbij het Nederlandse schoolwezen als een eenheid in verscheidenheid wordt opgevat. Hij moet zich voor het realiseren van zijn verantwoordelijkheid zo goed mogelijk toerusten. In het kader van onze beschouwingen betekent het dat hij binnen zijn ministerie een het gehele onderwijs omvattend planbureau moet ontwikkelen, dat de kern van zijn apparaat moet worden. Hij moet onderwijsdeskundigen aantrekken. Niet als bijlopers en externe adviseurs maar op een volwaardige plaats in het ministerie met gelijk recht en even grote waardigheid als de administratieve en juridische staf. Alle onderwijskundigheid, die McKinsey and Company en de staatssecretaris resp. aan een stuurgroep en een commissie toedenken, behoort hier thuis. Met medewerking van de deskundigheid, die hem ten dienste staat, ontwerpt de minister een strategie, waarin alle aspecten van politieke, onderwijskundige, financiële, sociale en economische aard zijn verwerkt.

Tegenover de regering staan de geregeerden. De regering zorge ervoor dat zij bij haar beleid betrokken worden. Daartoe zal een intermediair lichaam nodig zijn. Het dient over dezelfde informatie, bv. van het departementaal planbureau, te beschikken als de minister zelf. Het wordt in staat gesteld tot het aantrekken van stafmedewerkers, zodat ze een volwaardige tegenpool van het ministerie kunnen vormen. Op deze wijze wordt een instantie geschapen, waaraan de minister zijn beleidsplannen voorlegt. Daarbij worden ze – een nieuw element! – door de minister zelf of zijn vertegenwoordigers verdedigd.

Er wordt niet slechts 'gehoord' maar ook overleg gepleegd omtrent het te voeren beleid.

Even belangrijk als deze centrale behandeling van het beleid, is het dat de voorstellen van de minister het land ingaan om in alle mogelijke kringen te worden toegelicht en bediscussieerd. Minister Veringa heeft er in zijn ontmoetingen met studenten enkele verdienstelijke voorbeelden van gegeven. Overigens meen ik, zoals uit mijn eerder genoemd artikel blijkt, dat deconcentratie van het ministerie over het land nodig is en ik ben in die mening ongevraagd bevestigd door de recente mededeling van de secretaris-generaal, dat het in Den Haag geen afdoende personeelsbezetting kan vinden. Merkwaardig dat hij meent dat Zoetermeer terzake uitkomst zal brengen!

Dit zijn de hoofdlijnen van de struktuur, die voor de behandeling van het onderwijsbeleid dient te worden opgebouwd.

Bij de uitwerking van deze struktuur blijkt het vooralsnog juister de consulterende functie aan twee lichamen toe te vertrouwen. Er is in de Wet universitaire bestuurshervorming 1970 een nieuwe Academische Raad in wording. Hij zal een vertegenwoordigend karakter dragen inzoverre elk van de universiteiten en hogescholen drie leden zal aanwijzen. Naar mijn inzicht dient dit lichaam zodanig te worden uitgebouwd, dat het mede het hoger beroepsonderwijs kan representeren. Ik ben ervan overtuigd dat de nieuwe Raad, mits goed geïnformeerd en toegerust een volwaardige tegenspeler van het ministerie kan worden. Ik acht het gevaar van de discussie zonder einde niet aanwezig zodra moet worden geadviseerd omtrent deskundig onderbouwde beleidsvoorstellen, die binnen gestelde termijnen moeten worden behandeld. Bij deze opzet zijn wij af van een lichaam (de Nationale Stuurgroep), dat een dominerende invloed zal hebben maar vlees noch vis is. Geen vlees omdat het geen beslissingsrecht heeft[6] waarop het aanspreekbaar is; geen vis omdat het niet de stem der instellingen vertolkt.

Ten aanzien van het gebied van het kleuter-, basis- en voortgezet onderwijs ware het systeem te volgen dat de Raad voor de Kunst voor zijn toekomstige organisatie heeft aanbevolen. In onderwijsterminologie omgezet, betekent dit het volgende. Er komt een Raad van Advies voor het Onderwijsbeleid. De afzondering van het vernieuwingsaspect, zoals in de bestaande plannen, kan nooit leiden tot een duidelijke taakafbakening; ze is misplaatst op het moment dat men gaat inzien dat alle onderwijsbeleid op vernieuwing gericht is. Hij adviseert de regering omtrent haar beleidsvoorstellen. Om dat goed te kunnen doen streeft de raad ernaar stem te geven aan hetgeen er in de onderwijswereld leeft. Hij is de katalysator van de opinies, die in de onderwijswereld en daarbuiten gehoord worden, en geeft er vorm aan. Hij doet dit door middel van secties, werkgroepen, persoonlijke contacten, etc. Uiteraard zal hij niet verzuimen om in dit informatieproces met name de organisaties te betrekken, die in het veld van zijn werkzaamheid functioneren. Maar typerend voor zijn werk zal de openheid zijn, waarmede hij nieuwe groeperingen en kritische acties tegemoet treedt. Deze Raad behoeft niet groot te zijn. Het is voldoende dat hij zodanig is samengesteld dat hij het gehele terrein deskundig kan overzien. De Raad voor de Kunst heeft zich omtrent de wijze, waarop zijn opvolger moet worden samengesteld, nog niet uitgesproken. Ik vervolg daarom, mede puttende uit de verhandelingen van de, door de minister van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk Werk ingestelde Wetscommissie, die een nieuwe wet op de Raad voor de Kunst voorbereidt, voor eigen verantwoording. De Raad wordt benoemd door de minister op voordracht van een 'samenstellingscommissie'. Er worden regels gesteld voor het lidmaatschap van deze 'samenstellingscommissie'. Hierin zullen plaatsen moeten worden verzekerd aan elk der overkoepelende organisaties van het onderwijs, de leerkrachtenfederaties en die andere centrale lichamen, die men daaraan nog wil toevoegen. Hier dient het beginsel der vertegenwoordiging te gelden. Maar de gedachte is dat de vertegenwoordigers samen zullen zoeken naar de beste samenstelling van de Raad. Daarbij zal de kwaliteitseis van grote betekenis zijn.

Het hier in grove lijnen voorgedragen schema correspondeert met de tweedeling tussen regering en volksvertegenwoordiging, die in ons staats-

bestel, ondanks alle veranderingen, van ouds duidelijk onderscheiden taken vervullen. Aan zulk een duidelijkheid, die ik in de voorliggende plannen mis, bestaat behoefte.

Nog enkele onderdelen van het schema dienen te worden ingevuld.

Wanneer ik stel dat de minister een beleid moet hebben en een deskundige staf, sluit dit niet uit dat hij bepaalde werkzaamheden aan van zijnentwege opgerichte stichtingen kan delegeren. Ten aanzien van de onderwijsresearch is dit terecht geschied. Men zou ook de zorg voor de experimenten aan de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs op kunnen dragen. Het lijkt mij nog niet zeker dat daarnaast of daarboven dan nog een 'lichaam voor onderzoek en ontwikkeling' moet komen. Zou het niet beter zijn eerst te zien of de Pedagogische Centra onderling en met de regionale en locale centra tot een werkbare organisatie komen? Dit zou van de zijde der regering moeten worden bevorderd. Men localisere zulk een samenwerkingsvorm zo dicht mogelijk bij de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs, opdat research, experiment en innovatie elkaar in goede contacten vinden. Wat de overkoepeling der 'toeleveringsbedrijven' aangaat, lijkt het mij verstandig te wachten tot er een leerplaninstituut komt.

Essentieel lijkt mij dat het onderwijsbeleid, dat de minister heeft vastgesteld, op al deze velden van actie tot oriëntatiepunt zal dienen zonder dat de organen zich daaraan dienstbaar maken. Voor afwijking van het overheidspatroon moet ruimte blijven.

Niet minder belangrijk is dat in al deze activiteiten gezorgd wordt voor het medespreken der naast-betrokkenen in raden van advies.

Het beeld, dat aan de hand van deze alternatieve voorstellen wordt verkregen, is niet voltooid. Zo erken ik dat weliswaar op het centrale punt van het beleid, het ministerie, een homogene benadering van het terrein is voorzien maar dat deze in de intermediaire raden nog niet is bereikt. Het lijkt mij inderdaad voorbarig om over een alle onderwijs omvattend onderwijsparlement te gaan denken.

In het algemeen wil ik waarschuwen tegen voorbarige verwachtingen zowel als tegen voortijdige vastlegging van de nieuwe organisatievormen.

Er schuilt in de wijze, waarop in de onderhavige discussie over de inschakeling van wetenschappelijk geschoolde onderwijskundigen wordt geschreven, een gevaar voor misverstand. Wij doen goed te bedenken dat de wetenschap een methode van onderzoek naar wel omschreven vraagpunten is maar geen tovermiddel tot het oplossen van beleidsproblemen en het ontcijferen van de toekomst. Voorts overwege men dat de specialisatie, die wij thans onderwijskunde noemen, nog eerst van recente datum is. Er ligt op haar gebied bepaald geen veelomvattende voorraad geverifieerde informatie gereed, waaruit de beleidvoerders maar hebben te putten. Rudolf Lengert schrijft in zijn geschrift *Politik der Schulreform im Teufelskreis der Kompromisse* over 'das Versäumnis der Erziehungswissenschaft, nach aussen hin noch nicht so mit empirisch abgesicherten Vorstellungen über die Schulstruktur aufgetreten zu sein, dass erst einmal ein Eindruck gewonnen werden kann, wie sachverständig auf diesem Gebiet zu urteilen wäre'[7]. Wie afgestudeerde pedagogen, psychologen of sociologen met belangstelling voor onderwijsproblemen in dienst neemt, betrekt hen in zijn werk omdat hij hoopt dat ze hem bij de verheldering van zijn probleemstellingen zullen helpen en verkenningen zullen uitvoeren terzake van relevante ervaringen en onderzoekingen. Wil hij vrucht van hun werk trekken dan geve hij hun de gelegenheid om samen met anderen vanuit hun discipline te studeren en resultaten op te leveren, die niet op voorhand al door politieke en andere noodzakelijkheden worden vertroebeld. Zoals er een klimaat is, waarin ambtelijke overwegingen opgeld doen, een klimaat, dat anders is dan bv. dat van het bedrijfsleven, zo is er een atmosfeer van vrijheid, onthechtheid en objectiviteit, waarin de wetenschapsbeoefenaar functioneert. Met een paar afgestudeerden in een milieu, dat hun vreemd is, kan men voor het afdoen van het onderhanden werk geholpen zijn, maar men beklage zich achteraf niet dat van de verhoopte wetenschappelijke benadering van zaken

niet veel terecht is gekomen. Kortweg de introductie van de wetenschap in een administratief georiënteerde dienst is een netelig vraagstuk. Het vertoont de onprettige eigenschappen van de vicieuze cirkelgang inzoverre eerst aan wie de rechte attitude jegens de wetenschapsbeoefening heeft de bekwame medewerkers gegeven zullen worden.[8]

Wat het risico van het voortijdig fixeren van de toekomstige organisatievormen aangaat, wil ik erop wijzen dat in deze tijd van snelle verandering zowel in feiten als in inzichten voorlopige, experimentele vormen de voorkeur verdienen boven hechte bouwsels. Dat lijkt moeilijk realiseerbaar omdat bekwame en ervaren werkers ten onzent meer op zekerheid bedacht zijn dan b.v. in de Verenigde Staten, waar een frequentie wisseling van functies gebruikelijk is. Wij Nederlanders zijn niet de avonturiers, die wij vandaag zouden moeten zijn. Daardoor zal het probleem van de bezetting van tentatieve posten opkomen. Het is, zoals het aantrekken van de hoogleraren De Moor en De Groot als adviseurs van het ministerie bewijst, niet steeds onoverkomelijk. Nieuwe organisatorische strukturen moeten de kans krijgen om al ontwikkelende hun vorm te vinden.

Maar wij, als in het onderwijs belangstellend publiek, willen wèl graag meeleven en meedenken. Een overleg met de voorzitters van organisaties als dat, waarvan de staatssecretaris in de Tweede Kamer vertelde, is prachtig. Maar het moet geen onder-onsje worden. Daarvoor zijn de zaken, waarom het hier gaat, voor de toekomst van ons volk van te groot gewicht. Ik zou het daarom waarderen indien de minister, die over de voorstellen van McKinsey and Company nog niet heeft beslist, en de staatssecretaris, wiens voorstellen echt nog niet af zijn, weerstand zouden bieden aan de – overigens begrijpelijke – behoefte om hun beleid nog vóór de verkiezingen met enkele beslissende uitspraken van het laatste moment af te ronden. Het is evident dat de gedachtenwisseling nog allerminst is voltooid.

15 februari 1971.

Noten

1. Hand., Zitting 1970–1971, bl. 1923 vlgg.
2. The World Educational Crisis, Oxford University Press 1968, p. 167.
3. Pedagogische Studiën, jan. 1970.
4. Aangetekend zij dat hun opdracht de beperking in zich droeg.
5. Committee for Scientific and Technical Personnel, Educational Policy Reviews, The Netherlands, Examiners' Report and Questions, Paris, 5th March 1968.
6. Dit is het verschil met de Engelse 'Universities Grants Committee', waarnaar McKinsey and Company hebben gekeken.
7. Luchterhand 1969, S. 19
8. In mijn eerder geciteerde artikel heb ik een reorganisatie van het ministerie voorgesteld, die deze situatie wellicht zou helpen doorbreken.

De „natuurlijke" agogische situatie: objekt van een deskriptieve agologie?

J. D. IMELMAN
Instituut voor Algemene Pedagogiek, Rijksuniversiteit Groningen

1. *Wenselijkheid en mogelijkheid (?) van een deskriptieve agologie*

Sinds de opkomst en groei der andragogische wetenschappen is het wetenschapsgebied van het 'agogein' verruimd – en tegelijkertijd opgesplitst in twee deelgebieden: de pedagogologie en de andragologie (Ten Have, 1968; Van Beugen, 1969; Nieuwenhuis, 1968). Dat neemt niet weg dat genoemde schrijvers niet nalaten te wijzen op het gemeenschappelijke dat er tussen beide wetenschapsterreinen bestaat. Dááraan, èn aan het feit dat vele wetenschappelijke beschouwingen van vroegere datum het begrip 'opvoeding' lang niet altijd alléén beperken tot intentionele relaties tussen 'volwassenen' en 'onvolwassenen', ontleen ik het recht in het navolgende het begrip 'agogisch' te hanteren.

Het geven nu van empirische beschrijvingen betreffende agogische verschijnselen acht Nieuwenhuis een 'volkomen legitieme wijze van wetenschapsbeoefening'. Hij stelt echter dat dit terrein van onderzoek: 'hoe voeden de mensen de facto op en waarom doen ze zoals ze doen', tot nu toe geheel verwaarloosd is (Nieuwenhuis, 1970, p. 114).

Stellwag meent dat een wetenschap betreffende het agogische 'beschrijvend en verklarend, of in ouderwetse termen objectiverend en generaliserend' behoort te zijn (Stellwag, 1966, p. 100).

Bij Kohnstamm kan men in de twintiger jaren reeds de opvatting aantreffen dat een deskriptieve pedagogiek mogelijk is, 'die zonder zich te bekommeren om wat behoorde te gebeuren eenvoudig beschrijft, hoe het sociale proces der opvoeding bij de verschillende volkeren en in verschillende tijden zich voltrekt'. Dergelijke studies acht hij hoogst waardevol (Kohnstamm, 1963[4], p. 99).

Waar nu kennelijk al tientallen jaren, tot in deze tijd, de gedachte leeft van de wenselijkheid en het legitiem-zijn van een deskriptieve agologie, is het misschien zinvol, na te gaan, of een dergelijke agologie als zodanig wel mógelijk is. Het volgende poogt een bijdrage te geven in de beantwoording van deze vraag.

2. *Het agogische verschijnsel*

Het eventuele antwoord op de vraag naar de mogelijkheid van een deskriptieve agologie kan niet eerder gegeven worden dan ná een vastleggen van de identiteit van het agogische. Dat blijkt lastig te zijn. Voorlopig ga ik uit van een onderscheid tussen *natuurlijke* en *professionele* agogische situaties. Natuurlijke agogische situaties kenmerken zich door het ontbreken van 'opzettelijkheid'. Van Beugen spreekt bijvoorbeeld over het opgevoed worden in een gezin op grond van een 'als een natuurlijk ervaren uitvloeisel van een gevoelsmatige binding tussen ouders en kind', het ondergaan van agogisch werkende verschijnselen binnen verenigingen, in de omgangssituatie der burenhulp, etc. Professioneel noemt hij situaties 'van een "kunstmatige" relatie die opzettelijk tot stand wordt gebracht daar waar de natuurlijke levensverbanden in een of ander opzicht te kort schieten' (Van Beugen, 1969[3]; p. 12/13).

Met betrekking tot de *natuurlijke situatie* kan men zich twee beschrijvingsmodellen denken:

1e. een model waarbij een onderzoeker vooral oog heeft voor het *intentionele:* hoe en waarom pleegt *'men' (a)* agogische hande-

lingen; en

2e. een model waarbij de onderzoeker datgene wat als het ware *agogisch 'werkt'* tracht te beschrijven: welke invloeden ervaart of ondergaat *'men' (b)* – bewust of onbewust – als 'agogisch werkend'.

In béide gevallen dient binnen de beschrijvingsmodellen aandacht besteed te worden aan de *waarderingen* die *'men' (c)* koestert met betrekking tot de komplekser geworden of gewijzigde attituden van individuën of groepen die invloed hebben ondergaan.

Men dient bij lezing van het bovenstaande in aanmerking te nemen, dat het woordje *'men'* in drie verschillende betekenissen is gebruikt.

In het eerste geval (a) betekent 'men': de individu of groep die als agoog optreedt, dus: agogisch handelt ter bereiking van als doel gestelde attituden bij een agogisch objekt (een individu of een groep). (Opmerking: intentionele agogische handelingen worden gericht op een agogisch objekt, dat echter steeds als subjekt de desbetreffende handelingen als zodanig (on)bewust ervaart – of niet. Zie over de aard van die ervaring: punt 3b, de tweede vraag ('waardoor'?)).

In het tweede geval (b) houdt 'men' in: het subjekt (individu of groep) dat (on)bewust invloed als 'invloed' ervaart en er op reageert met attitude-wijziging(en) of met het verkrijgen van nieuwe attituden.

In het derde geval (c) dient de lezer onder 'men' te verstaan: het humane milieu, de sociale omgeving, waarin het agogisch objekt dan wel subjekt zich bevindt, en dat de gedragingen van dit objekt/subjekt beoordeelt (positief of negatief) of niet waardeert. In dit laatste geval staat de omgeving er neutraal tegenover: het laat 'men' koud dat het objekt/subjekt zekere nieuwe of gewijzigde attituden vertoont. Overigens: binnen de kring der sociale omgeving kan zich de agoog bevinden. (En evenals met betrekking tot het subjekt/objekt geldt, geldt ook voor het begrip 'agoog' dat dit een groep zowel als een individu kan aanduiden).

Ten aanzien van de beschrijving van *professionele situaties* is er waarschijnlijk minder kans op verschil van mening omtrent de (on)mogelijkheid van agologische deskriptie. Men past hier namelijk al veelvuldig empirische beschrijvingscycli toe zoals die onder meer door De Groot (1970[5]) en Linschoten (renegaat van de verliteratuurde fenomenologische methode) (1964) zijn beschreven. De onderwijskundige eksperimenten met name illustreren dit.

Van Beugen ziet de identiteit van een agogische wetenschap vooral ook in déze beschrijvings- en verklaringssfeer liggen, waar hij de agogische aktie – die door hem als professioneel is gedefiniëerd – tot ken- en onderzoeksobjekt maakt van de agologie (Van Beugen, 1969[3]).

Is deskriptie van natuurlijke agogische fenomenen nu ook mogelijk? Deze vraag – t.o.v. van dié, vermeld in de laatste alinea van punt 1 méér toegespitst – dient als uitgangspunt voor het vervolg van dit betoog.

3. *De natuurlijke situatie; analyse en problemen*

Het *intentionele*, het *'agogisch werkende'* en de *waardering* zijn in een deskriptie-model van natuurlijke agogische situaties waarschijnlijk de cruciale problemen, zoals ik middels de volgende bezinning hierop tracht aan te tonen.

a. *Het intentionele in een natuurlijke agogische situatie*

Observatie van diverse agogische situaties en introspektieve benaderingen van mijn eigen rol als agoog in verscheidene van dergelijke situaties, leidt tot het opstellen van een soort glijdende schaal van niet-bewuste intenties naar zeer duidelijk bewuste doelstellingen in de beïnvloeding. Dwars door deze gliding scale héén speelt dan nog een hiërarchie van doelstellingen zoals bijvoorbeeld Langeveld die heeft opgesteld (1961[8]). Daarnáást kunnen nog 'aims on the short and the long term' een rol spelen, welke stuk voor stuk niét direkt in een onderling hiërarchische verhouding behoeven te staan.

Het moeilijkst beschrijfbaar is wel de mate van (on)bewustheid der agogische intenties. Wàt heeft bijvoorbeeld een ouder voor met deze en gene handeling, dit en dat ge- en verbod, ge-

sprek, deze en die gelaatsuitdrukking, deze vermaning, die geïrriteerdheid, etc.?

In hoeverre is er sprake van *bewust-intentionele handelingen, gebaseerd* echter op zonder meer overgenomen, vaak niet ter diskussie staande, *traditionele attituden* bij de agoog zèlf? Hoewel in deze gevallen – zoals het adjektief ook aangeeft – zeer wel sprake kan zijn van bewuste intentionaliteit, onderscheidt een dergelijke handeling zich principiëel van dié die een agoog expliciet als agogisch waardevol ervaart in verband met zijn gerichtheid op een even *expliciet als waardevol ervaren doel.*

Aangezien een wetenschappelijke deskriptie waardevrij behoort te zijn in dié zin, dat men binnen de vooronderstellingen en axioma's van het beschrijvingsapparaat géén niet-logisch daaruit voortvloeiende waardeoordelen mag binnensmokkelen, doet zich nu een probleem voor.

Immers: het 'waardevolle' van doelstellingen, zoals die in verschillende agogieken[1] geponeerd worden, heeft steeds een wijsgerige en/of religeuze lading. Dit behoeft niet nader aangeduid te worden dan door te verwijzen naar wat Comenius, De la Salle, Francke, Pestalozzi, Herbart, Dewey, Kohnstamm, Waterink, Hoogveld, Guardini, Langeveld en vele anderen hieromtrent aan 'vulling' hebben gegeven.

Het *be*schrijven (dus niet het *voor*schrijven) van *intentionaliteit in natuurlijke agogische situaties* zal echter feitelijke doelstellingen dienen weer te geven zonder hierover een waarde-oordeel te vellen.

Wanneer bijvoorbeeld intentionaliteit wordt aangetroffen in agogische handelingen die in de ogen van een eventuele wetenschappelijke onderzoeker meer op een ònwaarde dan op een wáárde zijn gericht, dient dit niet als zodanig (d.w.z. als 'agogisch onwaardig' of 'onverantwoord') vermeld te worden. Kwalifikaties als 'kindermennerij' (Langeveld, 1961[8]) of 'neervoeden' (Nieuwenhuis, 1965[2]) behoren in een deskriptie waarin alleen getracht wordt de mate van intentionaliteit, en de aard daarvan, weer te geven, niet plaats te vinden. Een 'boef' (om het door Langeveld aangehaalde voorbeeld van Hoogveld (Langeveld, 1961[8], p. 30) nu eens in een àndere kontekst te gebruiken) kan inderdaad een kind of een volwassene intentioneel beïnvloeden, opdat het agogisch objekt/subjekt 'boefachtig' gedrag verwerft. Het is ook waarschijnlijk dat een agoog dergelijke, door anderen al of niet als zodanig vermeende, ònwaarden kan 'vóórleven', zichzelf niet tè nadrukkelijk als 'middelaar' stellend tussen deze waarden en het agogisch objekt (vergelijk Langeveld wederom (bijv. p. 28)), kortom: zichzelf op 'technisch-agogisch' verantwoorde wijze 'gebruiken' als middel ter bereiking van het beoogde.

Naast de hierboven besproken vormen van bewuste intentionaliteit, kan men waarschijnlijk bijzonder veel handelingen van agogische aard aantreffen die alleen maar hun 'bron' vinden in pure gewoonten waaruit een groot gedeelte van het totaal aan attituden van een agoog bestaat. Men kan misschien van *achteraf te rationaliseren intentionaliteit* spreken. Agogen kunnen een overdreven gevoel voor netheid bezitten, snel geïrriteerd raken op overigens onbelangrijke punten, zich (te) veel aantrekken van wat 'men' wel van zijn/haar kinderen zou kunnen zeggen, etc. De op grond van dergelijke – vaak min of meer dwangmatige – gewoonten gestelde handelingen (veelal ge- en verboden) plegen in het algemeen 'zo maar', als 'tweede gewoonte', eigenlijk weinig bewust, plaats te vinden. Een vragen naar het 'waarom' pleegt dan moeilijkheden met betrekking tot de beargumentering te geven. Er worden meestal ook schoner klinkende redenen betreffende doelstellingen gegeven, dan de werkelijke redenen zijn. De realiteit van psychische dwangmatigheden in de attituden van agogische allure wordt zo wèg-gerationaliseerd.

Ten slotte lijken mij er nog de *intenties* te zijn die in hun psychische realiteit volstrekt *ònbewust* zijn, doch eventueel in de vermomming van even volstrekte (of achteraf gerationaliseerde) *be*wustheid optreden. Men denke bijvoorbeeld aan allerlei onbewuste verwachtingspatronen die men als agoog ten opzichte van een (on)volwassene kan hebben, de laatste daarbij 'leidend' naar eindsituaties die beschreven worden in de schone schijn van waardevol klinkende doelstellingen.

Er zijn zo heel wat kinderen en half-volwassenen die ter meerdere glorie van de ouders door hen geleid worden in de richting van bepaalde vormen van onderwijs, beroepskeuze, etc., onder verwoordingen in de trant van 'dit is het beste voor jou'. Eén en ander kan nog een dramatisch-verzwaard aksent krijgen door verwijzingen van deze agogen naar hun zogenaamde opofferingsgezindheid. Enfin, het is de lezer uit literatuur en praktijk maar al te bekend.

Allerlei agogische handelingen kunnen zo gekwalificeerd zijn door zeer uiteenlopende vormen van intenties. Deskriptie van natuurlijke agogische situaties vereist onder meer een nauwkeurige analyse van de intentionaliteit, althans wanneer men met name geïnteresseerd is in het 'hoe en waarom der agogische handelingen' (eerste model, vermeld in punt 2).

De vraag rijst: welke onderzoekstechnieken zijn nu geschikt ten behoeve van dergelijke analyserende beschrijvingen? Daarop kom ik in punt 5 terug.

Een tweede vraag luidt: is een dergelijke deskriptie eigenlijk niet méér dan alleen maar een agologische aangelegenheid? Ook hierop kom ik straks terug (punt 6).

b. *Het 'agogisch werkende' in een natuurlijke agogische situatie*

Binnen de agologie heeft men al langere tijd oog voor agogische werkingen die niet als zodanig bedoeld zijn. Men spreekt van 'mede-opvoeders', 'opvoedingsfaktoren' (Langeveld), 'functionele opvoeding' (Perquin). Brezinka (1959, p. 8) formuleert ergens: 'Es liegt auch dann ein "pädagogischer Tatbestand" vor, wenn auf Seiten des Erziehers die Erziehungsabsicht fehlt, auf der Seite des Unmündigen aber doch eine bestimmte Wirkung eintritt'.

Ook al wordt hier steeds in termen van 'opvoeding' gesproken, lijkt het mij aanvaardbaar overeenkomstige verschijnselen te signaleren die búiten het terrein van de relaties tussen volwassenen en onvolwassenen liggen. Het begrip 'opvoeding' en 'pädagogisch' kan men vervangen door 'andragogie' en 'andragogisch'. Onder 'mede-opvoeders' begrijpt men onder meer onvolwassenen die invloed op onvolwassenen uitoefenen. En dat ten slotte een volwassene kan leren van een onvolwassene, is door vele (ped)agogen in heden en verleden gekonstateerd.

Een deskriptie van het tweede model (zie punt 2) dient nu al het agogisch werkende, zoals dat nu reeds summier is aangeduid, te analyseren. Overdenking van één en ander kan leiden tot een drietal vraagstellingen: *wàt* kan agogisch werken; *waardoor* konstitueert zich iets als agogisch werkend; *hoe manifesteert zich* het agogisch werkende bij het subjekt.

Met betrekking tot de eerste vraag *(wat?)* kan men twee omvangrijke rubrieken onderscheiden: *intentionele agogische handelingen* en *toevallige gebeurtenissen*. Intentionale handelingen zowel als toevallige gebeurtenissen kunnen plaatsvinden in het kader van permanente situaties en instituties. Deze situaties en instituties kunnen op hùn beurt weer intentioneel-agogisch in het leven geroepen zijn (school, vormingscentrum, censuur), dan wel gegroeid zijn binnen het raam van een traditie. In dit laatste geval blijft het een vraag of het hier om oorspronkelijk al of niet intentioneel-agogische instellingen gaat (zoals bijvoorbeeld de middeleeuwse Groszfamilie, de kasten in India, het moderne-gezin-met-tweekinderen).

Permanente situaties en instituties hebben als zodanig geen agogische 'werkzaamheid'. Deze kan men alleen aantreffen in de agogische handelingen en/of toevallige gebeurtenissen, gekwalificeerd dóór en zich 'afspelend' bínnen deze instellingen.

Wat men onder de rubriek 'intentionele agogische handelingen' kan beschrijven, zal wel duidelijk zijn.

De tweede rubriek – die der 'toevallige gebeurtenissen' – kan de meest uiteenlopende verschijnselen bevatten. Er zijn tal van gebeurtenissen waarvan iemand kan leren. De ervaring van wat een driftbui voor uitwerking op een ander kan hebben, kan tot matiging der drift leiden. Het zien van een auto-ongeluk tot voorzichtiger rijgedrag. De (on)hebbelijkheden van een agoog tot het overnemen daarvan in het eigen gedrag. Men 'drinkt' als het ware de (sub)kultuur in van

de omgeving waarin men zich langere tijd bevindt (het gezin, een natie, een geloofsgemeenschap, etc.).

Kultuur-antropologen (≠ kulturele antropologen!) wijzen nogal eens op de agogische werking van de kultuur. Hierop, en op de krachten der kultuur-bepaalde sociale relaties, heeft Krieck (1925) bijvoorbeeld zijn 'autonome opvoedingswetenschap' gebaseerd. Dewey (1916) spreekt van het principiëel-opvoedende van elke vorm van kommunikatie. Beide schrijvers zien het begrip 'opvoeding' niet beperkt tot de relatie volwassene(n) – kind(eren).

De tweede vraag *(waardoor?)* dient ingeleid te worden met een hoogst belangrijke konstatering – die overigens erg voor de hand ligt. Dat iemand – àl of níet objekt van een intentionele agogische handeling – 'iets' (zijnde de invloed van een dergelijke handeling of van een toevallige gebeurtenis) als 'agogisch werkend' ervaart, ondergaat, betekent in feite *dat hij als subjekt invloed als agogisch konstitueert.* Elke intentionele handeling, gericht op een agogisch objekt, gaat volledig de mist in als dit objekt niet als sùbjekt het 'agogische' als zodánig waarneemt èn er op reageert. Elke níet-intentionele handeling (een toevallige gebeurtenis dus) is ook alleen maar 'agogisch werkend', voorzover een subjekt deze als zodanig láát werken.

Voor èlke agoog (de 'natuurlijke' zowel als de professionele) geldt dientengevolge eigenlijk: hoe groter de kennis omtrent de beïnvloedingsmogelijkheden van het objekt, d.w.z.: hoe meer men weet omtrent de 'vermogens' van het objekt om als subjekt invloeden als 'agogisch' te laten 'gelden', hoe beter (zie ook punt 7).

Juist omdat een individu of een groep het agogisch werkende als zodanig ervaart, is het zinvol te spreken over 'subjekt' in plaats van 'objekt' (ook al kan dàt wat agogisch werkt een intentionele, dus òbjekt-gerichte, handeling zijn).

In de konstituering van de werking door het subjekt kan men twee momenten herkennen: een *waarnemingsmoment* en een *'lern'-moment.* Uiteraard doet deze onderscheiding wat gekonstrueerd aan, doch hij lijkt mij zinvol, ook al omdat hij elders funktioneert (binnen de psychologie en de wijsbegeerte die zich bezighoudt met het kenvermogen van de mens).

De waarneming zowel als het lernen kunnen van *onbewuste* en *bewuste* aard zijn, met alle gradaties daar tussen in. Dit behoeft niet náder toegelicht te worden dan door te verwijzen naar wat binnen de psychologische literatuur daarover geschreven is.

Voorzover een subjekt een intentionele agogische handeling laat werken als agogisch, kan dit *overeenkomstig of niet-overeenkomstig de* door de agoog gestelde *intenties* zijn! In een deskriptie van de natuurlijke agogische situatie zal men op dergelijke onderscheidingen bedacht dienen te zijn.

Binnen de grenzen van het 'lern'-moment kan men nog weer diverse vormen van leren onderscheiden. De leerpsychologie geeft verschillende indelingen, evenals de meer karakterologisch georiënteerde psychologie. In het kader van dit – uiteindelijk toch beknopte – artikel is het misschien voldoende te wijzen op imitatie-, identifikatie- en affirmatieverschijnselen.

Imitatie is wellicht gekenmerkt door een vrij vaak optredende, wat hogere mate van bewustheid. Het subjekt doorziet – overigens afhankelijk van zijn leeftijd en ontwikkelingsfase – meer het nabootsingskarakter. Indien men in de imitatie de basis voor de identifikatie ziet (o.m. Bladergroen, 1962), heeft men ook oog voor ònbewuste komponenten in dergelijke lern-processen. *Identifikatie* speelt zich immers toch vooral af in de onbewuste 'lagen' van het subjekt. Hebben 'nabootsing' en vooral 'vereenzelviging' hun betekenis gekregen binnen de dieptepsychologische literatuur, het verschijnsel *affirmatie* (Kohnstamm, 1963⁴, p. 68) hoort meer thuis in personalistische beschouwingen. Geaffirmeerde attituden worden in dit verband als wezenlijk personale uitingsvormen gezien.

Overigens kent de leerpsychologie nog een aantal andere vormen van 'lernen", welke vooral binnen onderwijskundige situaties als onderdeel der agogische wetenschap gesignaleerd en beschreven worden.

Een korrekte deskriptie zal ook deze genoemde èn niet genoemde wijzen van leren dienen te on-

derscheiden.

De derde vraag *(hoe manifesteert zich het geleerde?)* brengt bij de beantwoording weer een geheel eigen problematiek mee. In principe kan het resultaat van een invloed die agogisch heeft gewerkt, beschreven worden in termen van 'gedragswijziging' of 'nieuwe gedragingen' (waarbij dit begrip 'gedrag' uiteraard alles kan inhouden op het terrein van het motorische, het denk-, gevoels-, wilsleven, enz.).

Men kan echter onderscheiden tussen: door anderen waarneembare *uiterlijke* attituden èn meer *innerlijke* (niet dirèkt door anderen waarneembare overtuigingen, gevoelens, enz.).

Voorts kan men misschien verschil maken tussen *meer en minder komplekse attituden.* Het kunnen realiseren van bepaalde vaardigheden (bijvoorbeeld 'logisch denken', 'schrijven', 'autobanden verwisselen') kan zo – op zijn minst in kwantitatieve zin – verschillen van de kompleksiteit van op elkaar inwerkende 'deel-gedragingen' die bijvoorbeeld gewetensbeslissingen konstitueren. Die 'deel-gedragingen' kan men wellicht *komponenten* van een attitude noemen.

Uiterlijke en innerlijke, meer en minder komplekse attituden kunnen ten slotte nog van *kortstondige* of *duurzame aard* zijn. Nieuw of komplekser geworden gedrag kan van vrij korte duur zijn, zoals reakties op dém-agogische beinvloedingen van volks-ophitsers, of het kopen van een artikel op dringend 'advies' van een winkelier.

Nieuwe dúúrzame gedragingen kan men weer onderscheiden in – waarschijnlijk vrij weinig voorkomende – vormen van *kontinu gedrag* (ademhaling bijvoorbeeld; de techniek daarvan kan verbeterd worden via agogische processen), en gedragingen die men zou kunnen omschrijven als: *kortstondig doch van duurzame aard* (verworven attituden die echter intermitterend gepresteerd worden: lopen, autorijden, pianospelen, rekenen, enz.).

Nauwkeurige beschrijvingen van agogische verschijnselen in een natuurlijke situatie zullen de hier genoemde, en eventuele andere, rubriceringen van agogisch bewerkstelligd gedrag moeten kunnen weergeven. Uiteraard dienen de waargenomen en beschreven attitude-wijzigingen of -verrijkingen dan nog bekeken te worden naar de aard der affirmatie of dressuurmatigheid, naar de mate waarmee ze al of niet in overeenstemming zijn met de eventuele intentionaliteit van het agogisch werkende (zoals dit m.b.t. de tweede vraag (waardoor?) t.a.v. het waarnemen en lernen ook is gesteld), enz.

Aan het slot van punt 3a ('Het intentionele in een natuurlijke agogische situatie') zijn twee vragen gesteld, die ook hier – aan het slot van punt 3b ('Het agogisch werkende') – gesteld kunnen worden. Namelijk: welke onderzoekstechnieken zijn nu geschikt ten behoeve van beschrijving van de verschijnselen betreffende het agogisch werkende? In punt 5 wordt hierop terug gekomen. Ten tweede: is een analyserende beschrijving als in het onderhavige punt 3b bedoeld, niet wederom méér dan een zuiver agologische aangelegenheid? Wanneer men de begrippen bekijkt die hierboven genoemd zijn met betrekking tot mogelijke analyses, lijkt het wel duidelijk. Men bekijke het voorgaande nog eens vluchtig, en leest dan: 'waarnemingsmoment', 'lern-moment', 'bewust', 'onbewust', 'imitatie', 'identifikatie', 'komponenten van gedrag', 'kompleksiteit van attituden'. Op zijn minst is het óók een psychologische aangelegenheid.

c. *De 'waardering' in natuurlijke agogische situaties*

Nieuwenhuis spreekt ergens (1964[3]) als zijn mening uit, dat opvoedingsdoelen alleen maar in termen van 'waardevol gedrag' beschreven kunnen worden. Wanneer men uitgaat van de mening dat men het agogische verschijnsel en de agogische situatie inderdaad kan beschrijven (binnen een deskriptieve agologie of anderszins), lijkt een omschrijving van agogisch handelen als: het bewerkstelligen van gedragingen die waardevol worden geacht, niet onjuist. Het is namelijk de 'leegheid' van een dergelijke definiëring die deze in principe geschikt maakt ten behoeve van deskriptie. (Deze 'leegheid' komt overigens de falsificeerbaarheid niet ten goede, zodat men er in modern methodologisch opzicht vanuit een

bepaalde visie (nl. die van Popper) kritiek op kan hebben (Popper, 1962; vgl. ook De Groot, 1970[5]).

Wèl beperkt Nieuwenhuis, gezien zijn definitie, dit 'waardevolle gedrag' tot de sfeer der agogische doelstellingen. Het is echter al gebleken dat het met de beschrijving van de intentionaliteit van dát wat agogisch werkt, nog niet zo eenvoudig gesteld is (punt 3a). En waar de hier aangehaalde hoogleraar ook zeer zeker oog heeft voor funktioneel werkende faktoren (Nieuwenhuis, 1965[2]), zal in zijn ogen het oordeel betreffende de eventuele waardevolheid niet alleen maar geveld worden met betrekking tot nieuwe of gewijzigde attituden n.a.v. íntentionele agogische handelingen, doch even zo goed met betrekking tot àndere attituden, 'veroorzaakt' door iets agogisch werkends dat níet-intentioneel is.

Verder leren sociologische en sociaal-psychologische onderzoeken, dat men zijn 'rollen', zijn 'attituden', 'gedragingen', niet in een éénduidige kultuur verwerkelijkt. De individu en de groep maken deel uit van diverse groeperingen die in hun normensysteem in allerlei nuances kunnen verschillen. Dergelijke verschijnselen en de daarmee samenhangende problematiek worden verwoord in termen van sub-kultuur, kultuur, enz. De agologen houden met deze verschillen de laatste jaren in groeiende mate rekening. Vooral binnen de andragologie heeft men oog gekregen voor de eigen normen van cliëntsystemen; de meer beschouwende pèdagogieken van het Europese vasteland hebben er misschien minder aandacht aan besteed.

Hoe dan ook, het is duidelijk dat niet alleen de kleine kring van agogen (ouders, onderwijzers, vormingsleiders, bedrijfsagogen, enz.) gedragingen waardeert, doch eigenlijk bijna iedereen die met het betrokken subjekt in bepaalde situaties in een bepaalde relatie staat. Rondborstige openhartigheid, verworven binnen een agogische 'sfeer' die in zijn algemeenheid deze attitude bevorderd heeft, kan híer op positieve waardering rekenen, dáár echter afkeuring opwekken. Men kan dit voorbeeld met zeer, zeer vele aanvullen.

Behalve waarderingen van ànderen binnen de diverse sociale situaties (w.i. zich dus af en toe ook uitdrukkelijk als zodanig optredende agogen bevinden), zal het subjekt eveneens zèlf niet neutraal tegenover zijn gedragingen kunnen staan. Althans: niet tegenover een aantal daarvan. Hij kan bepaalde, meer of minder dwangmatige, attituden betreuren, zònder deze nu direkt te kunnen wijzigen in positieve zin, etc.

Beschrijvingen van natuurlijke agogische situaties dienen op grond van de hier vermelde rubricering een onderscheid te maken tussen de waardeoordelen (betreffende subjektieve gedragingen) van: diverse *sociale omgevingen*, de *agoog* (voor het geval het door hem intentioneel bevorderde gedragingen betreft, zowel als níet door hem bedoelde attituden), en het *objekt/subjekt*.

Er zijn weer twee vragen te stellen (zie ook slot-alinea's punten 3a en 3b), namelijk: 1° welke onderzoekstechnieken kan men in bovenvermelde of soortgelijke, rubricerende, deskripties gebruiken, en 2° is er eigenlijk in dit geval niet sprake van sociologische en sociaal-psychologische benaderingswijzen náást agologische? Ten aanzien van de eerste vraag wordt wederom naar punt vijf verwezen.

4. *Ideaaltypisch reduktum*

De in het vorig punt vermelde analyse als mógelijkheid van deskriptie lijkt mij in één reduktief model weer te geven. De zin van een dergelijke weergave kan liggen in het illustrerende karakter, ter ondersteuning en verheldering van bovenstaand betoog. Dat is de reden althans, waarom het hier gegeven wordt. Overigens niet de enige reden.

Een model dient getoetst te worden. 'Het experiment beslist erover, of (de onderzoeker) zijn model geheel of gedeeltelijk aanvaardt of verwerpt' (Linschoten, 1964, p. 390). Het is nu dus de vraag, of men binnen een deskriptieve agologie met als objekt: de natuurlijke agogische situatie, tot een dergelijke toetsing kan komen. Met andere woorden: is een dergelijke agologie wel mogelijk (zoals immers uiteindelijk de vraagstelling in dit artikel luidt)? Daarover in de volgende punten.

Schema 1. *Ideaaltypisch model van de 'natuurlijke' agogische situatie*

Het agogisch werkende		*Waarneming door subjekt*	*Aanvankelijk gedrag subj.*	*Lern-moment v/h subjekt*	*Gedrag v/h subj.*, daarná	*Waardering* door agoog/$\frac{\text{obj.}}{\text{subj.}}$/omg.
Bron	*Manifestatie*					+ 0 — + 0 — + 0 —
1. Agogische intentionaliteit v/e *individu* (a.in professionele situatie);[1] b. in natuurlijke situatie. *Soorten:* – trad. intention. – uitdr. intention. – te ration. intent.	middelen, methoden, handelingen als straf, dressuur, dwang, beloning, gesprek, vermaning, etc., politieke informatie, indoktrinatie, etc.	(on)bewust, (niet) overeenkomstig intentionaliteit	uiterl./inn.; mate van kompleksiteit; kortst./duurz. Bijv.: gedrag x	(on)bewust; (niet) overeenk. intent. *vormen:* – imitatie – identifik. – affirm.	z.o. 'aanv. gedrag' Bijv.: gedrag x' gedrag y [2] gedrag z	
2. Agogische intentionaliteit bij (een) *groep*(en) a/b: z.o. pt. 1	idem	idem	idem	idem	idem	idem
3. *Toevallige gebeurtenis* géén intentionaliteit, 'functionele opvoeding', 'opvoedingsfaktoren', niet-intentioneel-agogisch gedrag van agogen dat wèl agogisch werkt.		(on)bewust	idem	idem	idem	idem

[1] De professionele situatie blijft in dit artikel buiten beschouwing.

[2] Bijvoorbeeld: gedrag x kan overeenkomstig de intentionaliteit van een agoog meer kompleks worden: x';
gedrag x kan overeenkomstig de intentionaliteit van een agoog gewijzigd worden in: y;
gedrag x wordt, niét overeenkomstig de agogische intentionaliteit, omgezet in een – niet beoogde – attitude: z.

5. *Twee terreinen van empirie*

Waar treft men natuurlijke agogische situaties aan? Vanzelfsprekend op het 'humane niveau', in de sociale situaties. Het is het terrein der menselijke realiteit. Beschrijvingen van agogisch werkende verschijnselen, in samenhang met de problematiek zoals deze in de voorgaande punten is aangeduid, zou men *deskripties van het eerste niveau* kunnen noemen.

Naast deze direkt te observeren agogische praktijk kan men echter ook een empirisch terrein 'uit de tweede hand' aantreffen. Bedoeld wordt: het grote aantal beschrijvingen dat er reeds op historisch en vooral ook op kultureel-antropologisch gebied is gegeven met betrekking tot agogische verschijnselen. Binnen de kulturele antropologie (de vroegere etnologie) treft men een omvangrijke hoeveelheid van deskripties betreffende het agogische aan, zeer uitdrukkelijk in werken die zich bezighouden met inkulturatie-verschijnselen en agogische processen, minder uitdrukkelijk en meer verspreid in talloze onderzoekingen van ruimere opzet. De meest betrouwbare werken zijn die van de laatste tientallen jaren, waarin de beschrijvingen het resultaat zijn van participerende observaties. De vroegere werken van 'kamergeleerden' op dit terrein kunnen natuurlijk nauwelijks als empirische bron gelden.

Aan de hand van betrouwbare werken als hier bedoeld, zou men beschrijvingen kunnen geven betreffende het expliciet agogisch werkende, die men dan *deskripties van het tweede niveau* kan noemen. Een speciaal probleem waar men dan mee te maken krijgt, is: de aard van de interpretatie van de desbetreffende kultureel-antropologische onderzoeker. Afhankelijk van scholing en eigen keuze kan hij meer dieptepsychologisch dan wel behavioristisch interpreteren en weergeven. Veelal zal het om één dezer 'kleuren' van de interpretatie gaan, daar de cultural and social anthropology de laatste decenniën toch in belangrijke mate van angelsaksische signatuur is.

Hoe kan men nu toetsen, welke onderzoeksmethoden men kan gebruiken?

a. M.b.t. *deskripties van het eerste niveau* geldt eigenlijk dat een beschrijvingsmodel, als in schema 1 gegeven, zijn bruikbaarheid slechts bevestigd kan vinden via bevestigingen van aan het model ontleende hypothesen. Op deze wijze kan ook bij voortduring aan het model 'gewerkt' worden door het aanbrengen van wijzigingen of uitbreidingen op grond van generaliseringen (Linschoten, 1964).

Het reduktum, zoals in het schema gegeven, kan bijvoorbeeld aanleiding zijn tot het opstellen van de volgende – uiteraard nog niet korrekt geformuleerde en verbijzonderde – voorspellingen.

1e. Natuurlijke opvoeders waarderen het gedrag van bijna zelfstandige opvoedelingen als (niet-)waardevol, in de mate waarin dit gedrag (niet) overeenstemt met de opvoedingsdoelen (voorzover men zich deze bewust is of maakt);

2e. de pedagogische doelen van natuurlijke opvoeders – voorzover men zich deze bewust is of maakt – liggen vaker in de sfeer van het geaffirmeerde normensysteem der opvoeders dan in de meer zedelijk-absolute sfeer van de 'zelfverantwoordelijke zelfbepaling' – tenzij deze laatste doelstelling expliciet deel uitmaakt van die geaffirmeerde normen.

Bevestigende uitkomsten van de twee (eigenlijk: drie) hypothesen zouden een indikatie kunnen zijn in de richting van de juistheid van enkele momenten binnen het model (namelijk: dat agogische intentionaliteit in relatie staat met overeenkomstig gewijzigd gedrag en de waardering van de agoog daaromtrent; ze zouden in tweede instantie een aanwijzing kunnen vormen tot het stellen van de ònjuistheid van de fenomenologisch 'herausgearbeitete' fakt der 'zelfverantwoordelijke zelfbepaling' als doelstelling in dè opvoeding). Terzijde: tot het formuleren van voornoemde vraagstellingen ben ik geïnspireerd door Nieuwenhuis' afscheidskollege (Nieuwenhuis, 1970).

Welke methoden kunnen nu gebruikt worden? Participerende observatie binnen 'sociale omgevingen' waarin agogisch werkende verschijn-

selen zijn aan te tonen (zoals bijvoorbeeld binnen het gezin)? Enquêtes? Case-beschrijvingen, gegeven aan de hand van de in het model gegeven rubriceringen (eigenlijk niet juist, aangezien de bruikbaarheid van het model dan door het gebruik daarvan 'bewezen' zou worden)?

b. M.b.t. *deskripties van het tweede niveau* geldt, dat men waarschijnlijk slechts tot rubriceringen (en niet tot toetsing als bedoeld onder a) kan overgaan van datgene wat zich als agogisch aandient in de te onderzoeken bronnen (van kulturele en sociale antropologen, historici, etc.). Deze rubriceringen kunnen aan de hand van een model, bijvoorbeeld het hier gegeven model, geschieden. Vermoedelijk zullen er rubrieken, ontleend aan wèlk model dan ook, niet ingevuld kunnen worden, omdat men in de bestudeerde bron daaromtrent geen of onvolledige gegevens vindt. Men kan beschrijvingen van agogische situaties aantreffen, zònder dat daarbij steeds de aard der intentionaliteit, de wijze van 'lernen', enz. is weergegeven. In vele gevallen zal men hoogstens kunnen vermòeden dat er sprake is van een wèrkelijke intentionaliteit, of een gerationaliseerde, of zo-maar-een-traditionele; enz. En hoe staat het met de diverse waarderingen? Wie staan positief, neutraal of negatief tegenover bepaalde, door agogische 'krachten' bewerkstelligde, attituden? Men kan vermoeden dat de subjekten in het geval van taboe-bepaald gedrag misschien wel negatief tegenover dergelijke gedragingen kunnen staan (zij het slechts binnen de intimiteit der eigen gedachten), terwijl de sociale omgeving deze positief waardeert. Of zijn dergelijke vermoedens onjuist, of tè weinig genuanceerd? Men ziet: problemen te over.

De rubriceringen zeggen niets omtrent de wetenschappelijke (on)juistheid van het model waaraan ze ontleend zijn. Wèl krijgt men eventueel inzicht in de bruikbaarheid van het model als beschrijvingswerktuig. Bruikbaar lijkt zo'n model te zijn, wanneer men uit overigens niet ekspliciet agogische bronnen àlles of veel van wat er aan agogische informatie her en der verspreid is, in een rubriceringssysteem kan zetten. Heeft dit wetenschappelijke waarde?

Deze vraag is te illustreren met een paar voorbeelden, ontleend aan Mead (1964).

Zij spreekt (p. 139) over de liefdevolle aandacht die een Manoesvader aan zijn zoon schenkt bij tegenslagen die de laatste ervaart. Mead ziet daarin één der oorzaken van de verwenningsverschijnselen, het 'niet-tegen-tegenslagen-kunnen' van oudere jongens en volwassen mannen. Rubricering levert op: direkt al moeilijkheden in verband met de al of niet aanwezige intentionaliteit. Zouden de vaders hun gedrag in agogische termen kunnen 'verantwoorden'? En zo ja, van welke vorm van intentionaliteit is er dan sprake: gerationaliseerde, traditioneel-bepaalde, etc.? Mead verstrekt hieromtrent geen inlichting.

Indien de vaders geen intentioneel-agogische argumenten voor hun gedrag kunnen geven, dient er gerubriceerd te worden in de rubriek 'toevallige gebeurtenissen', is er sprake van funktionele opvoeding.

Omtrent de 'manifestatie' worden geen nauwkeurige gegevens vermeld. Zijn het 'aaitjes-over-de-bolletjes', 'troostende woorden', etc.? Het 'aanvankelijk gedrag' zal al wel van duurzame, min of meer komplekse, innerlijke zowel als uiterlijke aard zijn geweest, namelijk: een verwende attitude (zich manifesterend in 'niet-tegen-tegenslagen-kunnen', 'zeuren', 'andere-dingen-willen-bezitten', enz.).

De min of meer bewuste 'waarneming door het subjekt' leidt tot een meer of minder versterken van het aanvankelijke gedrag: de verwenningsattitude is wederom bevestigd en verstevigd.

Het 'lern-moment' zal misschien beschreven kunnen worden in termen van identifikatie (nl. met verwachtingspatronen die de vader omtrent het kind heeft: een kind behóórt kinderlijk, dat is verwend, onverantwoordelijk e.d. gedrag te vertonen).

En de 'waardering'? Wellicht zal het subjekt in eerste instantie één en ander nogal positief ervaren. De agoog, i.c. de vader, misschien óók: de afhankelijkheidsrelatie vader–zoon, wordt – zo

blijkt uit Meads beschrijvingen – door de vaders op prijs gesteld. In de sociale omgeving bevindt zich echter ook de moeder. Mogelijk waardeert zij in negatieve termen. Het blijkt namelijk op andere plaatsen in het boek, dat moeders over zoons vrijwel niets te vertellen hebben, en in voorkomende gevallen zelfs van hun echtgenoten de wind van voren krijgen bij tòch ondernomen agogische handelingen, de zonen onwelgevallig.

Een tweede voorbeeld: waarschijnlijk werkelijk in de agogisch-funktionele stituatie der 'toevallige gebeurtenissen' ligt het 'monotoon zingen' van een groep. Min of meer onbewust nemen allerlei subjekten van (zeer) jonge leeftijd deze gedragingen imiterend over, om in de loop der tijd van aanvankelijk vrij gebrekkige prestaties hieromtrent tot een even volmaakte monotonie te komen (p. 48). De waarderingen? Bij het subjekt positief (lustgevoel)? Waarschijnlijk wel. Bij de sociale omgeving? Ook positief, naar men kan vermoeden: indien er zich iemand in de groep bevindt die nooit meezingt, zal dit in het algemeen wel negatief gewaardeerd worden.

Op deze wijze kan men literatuur kritisch analyseren op agogisch relevante informatie. Het zal een tijdrovende bezigheid blijken te zijn. Te vermoeden is, dat men ook bij gebruik van àndere modellen – waarin de klemtoon op àndere verschijnselen kan liggen – op vergelijkbare problemen stuit, namelijk:

1e. welke methoden ter toetsing van model, hypothese, voorspelling zijn geschikt betreffende beschrijving van het eerste niveau;

2e. hebben de rubriceringen betreffende beschrijvingen van het tweede niveau enig belang in díe zin dat men er agogische verschijnselen mee kan aantonen die overigens verspreid staan in beschrijvende werken welke zich meer of minder uitdrukkelijk met het agogische bezighouden, doch overigens wèl sociale en sociaal-kulturele situaties tot objekt hebben.

Achter deze vraagstellingen doemt m.i. echter *een meer principiële vraag* op:

3e. is het hier gegeven model en zijn andere, daarmee vergelijkbare, modellen – opgesteld ten behoeve van het beschrijven van natuurlijke agogische situaties – wel verantwoord binnen de deskriptieve agologie? Bezit de zó beschreven 'agogische situatie' wel díe identiteit die een objekt van de agologie behoort te hebben?

Beantwoording van de eerste twee vragen heeft slechts zin, indien de vragen onder 3e bevestigend worden beantwoord. Men leze punt 6.

6. *De 'natuurlijke' agogische situatie: objekt van de agologie?*

Steeds is in dit artikel de natuurlijke agogische situatie voorwerp van beschouwing geweest. Er is aangetoond, dat de verschijnselen binnen deze situatie zó kompleks zijn, dat het waarschijnlijk ònmogelijk is in desbetreffende deskripties de identiteit van de agologie volledig te bewaren. Het *agogisch werkende* in zijn totaliteit (van 'funktionele opvoeding' etc. tot en met de puur-agogisch-intentionele handeling); de *waarnemings- en 'lern'-processen* van het subjekt (= objekt in de situatie, gekenmerkt door intentionele agogische aktie); de aard der *attituden* en wijzigingen daarvan betreffende kompleksiteit, etc.; en ten slotte de problematiek omtrent het al of niet *waardevolle* van het gedrag: dat alles brengt zóveel in zicht van psychische, sociale en sociaal-psychische aard, dat de agologie dit niet alléén tot objekt van deskriptief onderzoek kan nemen.

Nu kan men misschien wel àndere modellen opstellen, van meer beperkt-agogische aard, waarin bijvoorbeeld ekspliciet aandacht wordt geschonken aan de relaties tussen intenties bij agogen en door hun gehanteerde middelen, of aan de relatie tussen gehanteerde doelstellingen en vigerende waardesystemen, enz. Toch blijft m.i. ook bij deze vereenvoudigde modellen het probleem bestaan van wat nu precies 'agogisch' en wat 'psychisch' etc. van identiteit is. Tenzij men tot vergrovingen wil overgaan, door bijvoorbeeld konstituerende psychische faktoren die achter intenties e.d. kunnen liggen, niet in het onderzoek te betrekken.

Als konklusie dringt zich dus op: *een deskrip-*

tieve agologie, met als objekt van onderzoek de natuurlijke agogische situatie, is – als agologie sec – *niet mogelijk*[2].

Beschrijvingen, als bedoeld in dit artikel, zullen een *interdisciplinair karakter* moeten dragen. Ze zijn – voorzover mij bekend – binnen de agogische wetenschappen ook nog nimmer gegeven. Agologen in heden en verleden hebben zich beperkt tot het geven van 'theoretische deskripties' in de beschouwende sfeer (Krieck, Dewey), of tot het stellen van de zinvolheid van faktische deskripties (Kohnstamm, Nieuwenhuis). Deze zinvolheid wordt hierbij niet ontkend, wèl de veronderstelling dat de agologie dit volledig 'in eigen beheer' zou kunnen geven.

Gedeeltelijke realisering van dergelijke deskripties vindt men – alweer: voorzover mij bekend – binnen àndere sociale wetenschappen, zoals de gezinssociologie, de kulturele antropologie, de sociale psychologie. Dat men daar in agologisch opzicht met een 'beperkt' oog observeert, laat zich vermoeden. Om deze eventuele beperktheden te vermijden, is interdisciplinair onderzoek wenselijk. Een veel omvattend terrein van menselijk handelen en ondergaan van invloeden blijft anders òf braak liggen, òf krijgt een te eenzijdige belichting binnen de voornamelijk sociologische en sociaal-psychologische sfeer.

Zuiver agologische deskripties zijn vermoedelijk eerder te verrichten dáár waar sprake is van *professionele situaties*. Dáárin kan men een vakkundige doorlichting van doelstellingen, bezinning op planning, strategie, didaktische processen, enz. aantreffen. De achtergrondbeschouwingen van dergelijke agogische akties van onderwijskundige, andragogische, sociaal-pedagogische, ortho-pedagogische aard zullen liggen in een 'philosophy', in – wat Stellwag noemt – een 'leer'. Een dergelijk, zich vaak als 'theoretische pedagogiek' aankondigend, werk behoort eigenlijk nader bepaald te worden door een adjektief. Zo'n – door een zeker mensbeeld bepaalde – 'theoretische pedagogiek' of 'andragogiek' kan van grote, stimulerende betekenis zijn voor theorie en praktijk van de professionele agogische aktie. Een deskriptie van professioneel-agogische situaties dient m.i. steeds deze vooronderstellingen, ontleend aan de agogische 'leer' die het agogisch handelen richting geeft, te expliceren. Van Gelder heeft dit bijvoorbeeld gedaan, door uitdrukkelijk te stellen dat zijn onderwijskundige opvattingen gestoeld zijn op Langevelds zg. 'pedagogische grondwet' (Van Gelder, 1964). (Het is jammer dat Langeveld zèlf nalaat zich even ekspliciet te introduceren als (christelijk-) personalistisch auteur in zijn theoretisch-pedagogisch belangrijkste werk, waarin hij wèl stelt dat de fenomenologische methode door hem gehanteerd wordt – welke in kennistheoretische zin (Husserl!) toch een objektief-zuivere en niet een wereldbeschouwelijk-gekleurde methode beoogt te zijn).

Samenvattend kan men dus zeggen: dèskriptie van natuurlijke agogische situaties dient men in 'agogieken' niet te zoeken; deze geven preskripties. Beschrijvingen van dergelijke situaties van agológische signatuur bestaan niet, kunnen niet bestaan – en kunnen dus geen achtergrondinformatie verstrekken die het beter funktioneren van professionele agogische handelingen kan dienen.

Gegevens betreffende de natuurlijke situaties worden meestal ontleend aan de andere sociale wetenschappen; misschien dat hierin een reden gevonden kan worden, een interdisciplinair onderzoek, waaraan ook agologen deelnemen, te verrichten, teneinde meer over de natuurlijke agogische praktijk te weten te komen.

De beantwoording van de eerste vraag aan het slot van punt 5 (welke methoden te hanteren bij deskriptie en toetsing m.b.t. het eerste empirische niveau) kan m.i. dan ook alleen binnen interdisciplinair verband gegeven worden.

De tweede vraag (hebben rubricerende beschrijvingen van het empirische tweede niveau een agologische relevantie) kan nu beantwoord worden in de volgende zin.

Het multidisciplinaire in de aanpak betreffende het 'herausarbeiten' van agogische verschijnselen uit beschrijvingen van 'derden', geldt hier in principe eveneens. Echter: de deskripties van cultural and social anthropologists e.a. zullen in het algemeen mank gaan aan een te eenzijdige

belichting van de kant van de desbetreffende onderzoeker-auteur. Ook zal er vaak sprake zijn van een duidelijk gebrek aan nuanceringen met betrekking tot het signaleren en vermelden van agogische fenomenen.

Voorzover ik het kan bekijken, is Mead één der weinigen die sterk geïnteresseerd is in opvoedingsverschijnselen en inkulturatieproblemen, en zelfs een analyse-volgens-model van háár werk geeft – zo is mijn ervaring – heel wat 'witte plekken' in de rubricerende beschrijving te zien. Hierop is in punt 5b al gewezen.

Ook al zou men op interdisciplinaire wijze de werken van deze hoogleraar – en andere, eventueel bétere – tot objekt van onderzoek maken, dan is het zeer te betwijfelen of er, wetenschappelijk gesproken, heldere en duidelijk formuleerbare gegevens te voorschijn zullen komen.

7. *De zin van een model in didaktisch opzicht*

Dit punt is te beschouwen als een niet direkt ter zake zijnd, doch in verband met het onderwijs aan aankomende ago(lo)gen relevant post scriptum.

Modellen van de orde zoals er in dit artikel één is gegeven, hebben zin, omdat deze tonen dat het objekt der (professionele) agogische handeling als sùbjekt funktioneert. Het illustreert duidelijk dat het al of niet 'werken' van invloed (w.o. intentionele agogische handelingen) in laatste instantie als zodanig 'bepaald' wordt door het subjekt. Zijn waarnemings- en leervermogen 'bepalen' de wijze der werking.

Grondige kennis van het subjekt dat objekt van agogische aktie is, is een noodzakelijke voorwaarde voor agogen om überhaupt op vakkundige wijze te kunnen opvoeden, vormen, onderwijzen.

De ervaring dat men als agoog zèlf subjekt is in een oneindige hoeveelheid situaties waarin invloeden door hem als zodanig 'werkzaam gemaakt' worden, waarop hij reageert en waardoor hij – op wèlke wijze dan ook (bewust, onbewust, imiterend, enz.) – 'bouwt' aan het totaal van zijn attituden, zijn karakter, zijn vooroordelen, etc., is zinvol ten behoeve van de ontwikkeling van een introspektief, zichzelf analyserend vermogen. Al heeft Gunning daar reeds lang geleden op gewezen, het betekent niet dat men aan dit aspekt in de opleiding tot agogisch vakmanschap nu steeds de nodige aandacht besteedt.

Ten slotte kan een model misschien zinvol ingeschakeld worden als didaktisch middel ter herkenning en rubricering van agogische verschijnselen in westerse zowel als niet-westerse natuurlijke agogische situaties, voorzover deze in beschrijvingen van derden weergegeven worden.

Het gebruik van dergelijke modellen, in wèlke agogische beroeps- of wetenschappelijke opleiding dan ook, vereist eigenlijk dat er al een zekere psychologische, sociaal-psychologische en sociologische kennis aanwezig is bij de student, náást kennis van ethische waarden en normen (probleem van absolute en relatieve geldigheid!). Kollege- en studiestof, gegroepeerd om dit model, kan op deze wijze een sterk integrerende werking hebben. Misschien dat een veel gehoorde klacht binnen allerlei opleidingen betreffende de onsamenhangendheid der theoretische informatie – ook in het begin der studie – zo enigszins verzwakt kan worden.

Noten

1. Het begrip 'agogiek' wordt in dit artikel gebruikt in de betekenis van 'leer', een levens- en wereldbeschouwelijk 'systematisch geheel' met een 'de praktijk regulerende strekking' (Stellwag, 1966, p.100). Het begrip 'agogie' vindt men o.m. bij Van Beugen (1969, p. 12) beschreven als het geheel van agogische handelingen in natuurlijke levenssituaties.
   'Agologie' ten slotte is de wetenschap die zich o.m. zowel met onderzoek van het agogisch handelen als van diverse agogieken kan bezighouden. M.b.t. het (bruikbare?) onderscheid tussen peden andrago(lo)gie(k) wordt hier kortheidshalve verwezen naar Ten Have (1968), Van Beugen (1969[3]) en Nieuwenhuis (1968).
2. Steun in deze opvatting vond ik – door prof. dr. H. Nieuwenhuis hierop geattendeerd – onlangs in een 'Report of the Harvard Committee' (1966, p. 34): '... educational phenomena may be studied in a scientific manner, but the current

attempts to study education scientifically proceed from a wide variety of directions, and utilize a multiplicity of concepts, procedures, and research styles. It is unlikely in the extreme that they will all coalesce into, or be superseded by, a unified educational science'.

Literatuur

Van Beugen, M. – Sociale technologie (Assen, 1969[3]).
Bladergroen, W. J. – De lichamelijke en geestelijke ontwikkeling van het kind (Amsterdam, 1962).
Brezinka, W. – Die Pädagogik und die erzieherische Wirklichkeit (art. in 'Zeitschrift f. Päd.', jrg. 5 – Düsseldorf, 1959).
Dewey, J. – Democracy and Education (New York, 1916).
Van Gelder, L. – Deelname en distantie (Groningen, 1964).
De Groot, A. D. – Methodologie (Den Haag, 1970[5]).
Ten Have, T. T. – Klein bestek van de agologie (Groningen, 1968).
Kohnstamm, Ph. – Persoonlijkheid in wording (Groningen, 1963[4]).
Krieck, E. – Menschenformung (Leipzig, 1925).
Langeveld, M. J. – Beknopte theoretische pedagogiek (Groningen, 1961[8]).
Linschoten, J. – Idolen van de psycholoog (Utrecht, 1964).
Mead, M. – Growing up in New Guinea (New York, 1962; in vert.: Utrecht 1964).
Nieuwenhuis, H. – Algemene Inleiding (Groningen, 1964).
Nieuwenhuis, H. – Opvoedkunst (art. uit 'Vorming', handboek onder redaktie van Ten Have – Groningen, 1965[2]).
Nieuwenhuis, H. – Agologie als wetenschap van het leidinggeven (art. uit 'Med. blad Ned. Ver. v. Opvoedk.', IV/5 – Groningen, 1968).
Nieuwenhuis, H. – Ideaal en werkelijkheid m.b.t. het pedagogisch handelen en denken (Groningen, 1970).
Nieuwenhuis, H. – 'Theoretische' en 'praktische' pedagogiek (art. uit 'Psychologia Pedagogica Sursum!' – Stellenbosch, 1970).
Perquin, N. – Pedagogiek (Roermond/Maaseik, 1967[9]).
Popper, K. R. – Conjectures and refutations (New York/London, 1962).
Report of the Harvard Committee – The graduate Study of Education – Cambridge, Massachusetts, 1966).
Stellwag, H. W. F. – De verhouding van de wetenschap der opvoeding tot de praktijk (art. uit 'Ped. Studiën', XLIII/3 – Groningen, 1966).

Enkele funkties van centra voor vernieuwing van het universitaire onderwijs*

J. W. Holleman – G. W. Ackers,
Afdeling Onderzoek en Ontwikkeling van Onderwijs, Rijksuniversiteit Utrecht

I *Inleiding*

Aan bijna alle nederlandse universiteiten en hogescholen bestaat momenteel een centrum voor onderzoek en ontwikkeling van wetenschappelijk onderwijs. Een van de primaire doelstellingen van deze centra is het bevorderen van vernieuwing van het universitaire onderwijs. Het doel van het onderhavige artikel is het onderscheiden en definiëren van enkele funkties die centra voor vernieuwing van het universitaire onderwijs kunnen vervullen. We spreken ons niet uit over de vraag hoe dergelijke 'vernieuwingscentra' optimaliter georganiseerd moeten zijn (in lokale, danwel interuniversitaire, danwel landelijke organisatieverbanden).

Vele van de bestaande vernieuwingscentra hebben, bij hun oprichting, als taakstelling meegekregen: het bevorderen van onderwijsvernieuwing middels sociaal-wetenschappelijk onderzoek (onderwijsresearch). In de afgelopen jaren echter komt men in vele centra tot het inzicht dat het verrichten van programmatisch onderzoek (onderwijsresearch) in zichzelf niet voldoende is voor het tot stand brengen van onderwijsvernieuwing. Gaandeweg wordt de taak van de centra uitgebreid met aktiviteiten zoals advisering van studieleidingen en afzonderlijke docenten, voorlichting, kommissiewerk, kortlopend opninie-onderzoek, training van docenten, etc. Deze nieuwe kategorie aktiviteiten wordt aangeduid als 'ontwikkeling van onderwijs'. Aldus ontstaat de dichotomie: 'onderzoek van onderwijs' versus 'ontwikkeling van onderwijs'. Deze kategorieën worden ook wel aangeduid als respektievelijk 'research and development' (R&D) versus 'innovation and change' (I&C).

We zullen in dit artikel tot de konklusie komen dat dit historisch gegroeide onderscheid tussen 'onderzoek' (R&D) en 'ontwikkeling' (I&C) verwarring kan scheppen in het denken over onderwijsvernieuwing. Vruchtbaarder is het onderscheiden van een aantal *funkties* die ten dienste van onderwijsvernieuwing moeten worden vervuld.

In paragraaf II zullen we beschrijven hoe onderwijsveranderingen feitelijk zouden kunnen verlopen, in de vorm van een globaal model voor veranderingsprojekten. Uit dit model zullen we drie funkties afleiden die centra voor vernieuwing van het universitaire onderwijs kunnen vervullen. Deze vernieuwingsfunkties zijn:

- begeleiding van veranderingsprojekten (paragrafen III en IV);
- vergaren of ontwikkelen van 'kennis' (paragrafen V en VI); en
- disseminatie (letterlijk: uitzaaiing) (paragraaf VII).

II *Veranderingsprojekten*

Het universitaire onderwijs is overal in Nederland in beweging. Overal doet de noodzaak tot ingrijpende veranderingen zich voelen.

We zullen ons in dit artikel tot een bepaalde

* Het onderhavige artikel is een bewerking van een working paper, geschreven op verzoek van de landelijke Contactgroep Research Wetenschappelijk Onderwijs voor haar studiedag op 29 mei 1970 in Utrecht.

kategorie veranderingen beperken, namelijk:
- verandering in (één of meer) elementen van het onderwijssysteem (de strukturen, processen, doeleinden, etc.) van een studierichting;
- projektsgewijze en planmatig opgezet en ingevoerd;
- onder de beleidsverantwoordelijkheid van de betreffende studierichting.

Volgens welke opeenvolging van fasen zou een dergelijk veranderingsprojekt kunnen verlopen? We zullen de volgende tien fasen onderscheiden: 1. Spanning, 2. Problematisering, 3. Delegatie, 4. Situatie-analyse, 5. Kriteriumanalyse, 6. Design, 7. Ontwikkeling invoeringsstrategie, 8. Invoering, 9. Evaluatie, en 10. Konsolidering.

Deze tien fasen moeten niet als normatief worden opgevat. Zij vormen slechts een tentatief, deskriptief model van een veranderingsprojekt. Het model heeft niet de pretentie van een hechte, veranderingskundig gefundeerde strategie; het berust op vele impliciete vooronderstellingen; zowel op de inhoud als op de volgorde van de fasen is waarschijnlijk veel af te dingen. Het doel van het model is slechts om een raamwerk te verschaffen voor het omschrijven van bepaalde mogelijke funkties van vernieuwingscentra. Laten we de tien fasen nu naar hun inhoud omschrijven.

1. *Spanning.* Docenten of studenten van de studierichting nemen een onevenwichtigheid in het onderwijssysteem waar. Zij zien een spanning tussen datgene wat is en datgene wat wenselijk of mogelijk ware. Zij onderkennen de noodzaak en/of de mogelijkheid om de bestaande toestand te veranderen. Deze spanning kan bij voorbeeld worden geïnduceerd door een bij sommigen heersend gevoel van ontevredenheid, door kennisname van een elders ingevoerde vernieuwing, door het inzicht dat de gestelde onderwijsdoeleinden niet voldoende worden bereikt, etc.

2. *Problematisering.* De spanning wordt manifest gemaakt en wordt onder woorden gebracht. De ondervonden moeilijkheden worden tastenderwijze vertaald in problemen. Men krijgt een globaal inzicht in de diskrepantie tussen de bestaande toestand en de wenselijke toestand.

3. *Delegatie.* Men komt tot de konklusie dat de specificering en de oplossing van het probleem intensieve arbeid van een groepje mensen zal vereisen (die daartoe voor een bepaalde periode geheel of gedeeltelijk zullen moeten worden vrijgesteld en ontlast van hun normale werkzaamheden). De voorbereiding en de begeleiding van de invoering van de verandering wordt dus gedelegeerd naar een bepaald groepje mensen: het voorbereidingsteam. Dit team wordt samengesteld uit mensen van binnen en buiten de studierichting die door hun kennis en/of door hun positie in de studierichtingsorganisatie bijzonder geequipeerd zijn voor het voorbereiden van de betreffende verandering en voor het begeleiden van de invoering ervan. Het is geenszins noodzakelijk dat het voorbereidingsteam gerekruteerd wordt uit de mensen van wie de funktie door de verandering (wanneer die eenmaal zal zijn ingevoerd) zal worden beinvloed. Er zijn bij de verandering drie afzonderlijke organisaties in het spel: de bestaande beleidsorganisatie, de toekomstige beleidsorganisatie (personeel gelijk doch funktioneel ongelijk aan de bestaande beleidsorganisatie), èn de tijdelijke veranderingsorganisatie (die ophoudt te bestaan wanneer de tien fasen zijn doorlopen). De kern van de veranderingsorganisatie wordt gevormd door het voorbereidingsteam.

4. *Situatie-analyse.* Het voorbereidingsteam onderzoekt en specificeert de elementen of aspekten van de bestaande toestand (en hun onderlinge interaktie), in zoverre deze elementen of aspekten relevant zijn voor het gestelde probleem en voor het tot stand brengen van een nieuw evenwicht in het onderwijssysteem wanneer de verandering wordt ingevoerd.

5. *Kriteriumanalyse.* Het voorbereidingsteam

onderzoekt en specificeert de kriteria waaraan de elementen of aspekten in de gewenste toestand zullen moeten voldoen. De kombinatie van de resultaten van de situatie-analyse en de kriteriumanalyse levert de probleemstelling: welke veranderingen moeten in het onderwijssysteem worden ingevoerd om het van de bestaande toestand naar de gewenste toestand te brengen?

6. *Design.* Het voorbereidingsteam ontwerpt de inhoud van de verandering (c.q. van het veranderingspakket), konstrueert de in te voeren vernieuwing en maakt dus een blauwdruk van het funktioneren van het toekomstige onderwijssysteem (een blauwdruk die beantwoordt aan de ad 5 gestelde kriteria). Hiertoe kan het noodzakelijk zijn om onderzoek te verrichten en bij voorbeeld te experimenteren in een proefveld.

7. *Ontwikkeling invoeringsstrategie.* Het voorbereidingsteam ontwikkelt een strategie om via een reeks van stappen het onderwijssysteem (en de daarbij betrokken mensen) van de bestaande toestand naar de gewenste toestand te brengen. Er wordt een plan gemaakt om de ontworpen verandering op een gekontroleerde wijze in te voeren (dus een plan voor de fasen 8, 9 en 10). Een van de dingen waaraan het voorbereidingsteam aandacht moet besteden is bij voorbeeld dat de bestaande beleidsorganisatie geëquipeerd moet worden voor de verandering. Ook moeten bij voorbeeld instrumenten en hulpmiddelen worden ontworpen voor de evaluatie van de verandering wanneer deze eenmaal is ingevoerd.

8. *Invoering.* De ontworpen verandering wordt ingevoerd volgens de ad 7 ontwikkelde strategie.

9. *Evaluatie.* Het nieuwe onderwijssysteem wordt getoetst aan de kriteria ad 5, en het wordt verder geoptimaliseerd.

10. *Konsolidering.* In deze follow-up fase wordt een nieuw evenwicht in het onderwijssysteem tot stand gebracht. De verandering wordt geïntegreerd in de studierichting.

Opgemerkt moet nog worden dat in de bovenstaande omschrijving van de projektfasen de technieken voor het doorlopen van de successieve fasen niet zijn gespecificeerd. Wanneer ons woordgebruik soms naar bepaalde technieken lijkt te verwijzen, dan is dat ten onrechte. Bij voorbeeld 'onderzoeken', 'analyseren', 'evalueren' geschieden niet altijd noodzakelijkerwijs volgens hoog-wetenschappelijke onderzoeksmetoden; en 'ontwerpen' behoeft niet altijd plaats te vinden in een ontwikkelingslaboratorium. Dergelijke aktiviteiten zullen in vele veranderingsprojekten geschieden via common-sense en in gesprekken. Anderzijds is het voor ons betoog van belang dat, in onze omschrijving van veranderingsprojekten, het gebruik van sociaalwetenschappelijke onderzoeksmetoden in die projekten geenszins is uitgesloten.

III *De eerste vernieuwingsfunktie: begeleiding van veranderingsprojekten*

Studierichtingen hebben meestal niet het apparaat en niet de deskundigheid om geheel op eigen kracht een veranderingsprojekt uit te voeren. Een van de taken van vernieuwingscentra is het begeleiden van afzonderlijke studierichtingen in één, enkele, of alle fasen van hun veranderingsprojekten. Medewerkers van vernieuwingscentra helpen dus desgevraagd bij het induceren van spanning, bij het problematiseren, bij het opzetten van een voorbereidingsteam, en/of zij nemen desgevraagd zitting in het voorbereidingsteam. Soms kan het aandeel van vernieuwingscentra ook zijn dat een bepaald stuk specialistisch werk uit een bepaalde projektfase door een voorbereidingsteam aan een vernieuwingscentrum wordt uitbesteed. In weer andere gevallen is de bijdrage van een vernieuwingscentrum beperkt tot een incidenteel advies aan een voorbereidingsteam.

De inbreng van vernieuwingscentra in ver-

anderingsprojekten kan gebaseerd zijn op diverse typen van deskundigheid, bij voorbeeld:

- veranderingskundige know-how, richting kunnen geven aan het verloop van een veranderingsprojekt;
- vaardigheid in het voeren van een client-centered gesprek met oog op probleemverheldering (fase 2);
- kennis van onderwijssystemen (o.a. fase 4 en 5);
- organisatie-advieswerk (o.a. fase 3);
- metodiek en technieken van systematische informatieverzameling (onderzoek), voor de fasen 4, 5, 6, 9;
- inhoudelijke deskundigheid met betrekking tot specifieke veranderingen (onderwijskunde, leerprocessen, organisatieleer, training, onderwijstechnologie, curriculum design, etc., etc.), zie fase 6;
- etc.

IV *Het rendement van veranderingsprojekten*

De bestaande vernieuwingscentra besteden elk jaar zeer veel tijd en energie aan het begeleiden van veranderingsprojekten. Wat is het rendement van deze aktiviteiten?

Het belangrijkste rendement van deze arbeid is, dat er daadwerkelijk onderwijsverandering tot stand wordt gebracht in studierichtingen. Deze daadwerkelijke, aanwijsbare onderwijsvernieuwing kan veelal op geen betere manier worden bewerkstelligd dan door de bedoelde aktiviteiten in konkrete studierichtingen. Het belangrijkste (en meestal ook primair beoogde) rendement van (het begeleiden van) een veranderingsprojekt in een studierichting is de feitelijke totstandkoming van de gewenste verandering in die studierichting.

Een tweede aspekt met betrekking tot het rendement van een veranderingsprojekt is de bijdrage die het veranderingsprojekt kan leveren voor toekomstige anderssoortige veranderingsprojekten in de betreffende studierichting. Het veranderingsprojekt kan dynamiserend werken en kan de bereidheid van de betrokkenen voor verdere veranderingen vergroten. Dankzij het eerste veranderingsprojekt beschikt de studierichting over attitudes, organisatievormen, kennis en deskundigheden die de kans op volgende veranderingen vergroten.

Een derde effekt van een veranderingsprojekt kan zijn dat de verandering in de betreffende studierichting een uitstralende werking heeft naar andere studierichtingen en andere universiteiten. De betreffende studierichting kan als 'modelboerderij' bij andere studierichtingen de voor verandering noodzakelijke spanning opwekken (zie fase 1).

Een vierde effekt van een veranderingsprojekt kan zijn dat de deskundigheid van de consultants (de medewerkers van vernieuwingscentra), dankzij de in het projekt opgedane ervaringen, groter wordt. Al doende leert men.

Een vijfde mogelijk aspekt met betrekking tot het rendement van veranderingsprojekten zal nog verder onze aandacht vragen. Een veranderingsprojekt kan gesystematiseerde 'kennis' opleveren die bruikbaar is voor toekomstige veranderingsprojekten. In de volgende paragrafen (V, VI) komen we, in ruimer verband, op het vergaren van deze kennis terug.

V *De tweede vernieuwingsfunktie: vergaren of ontwikkelen van 'kennis'*

Een tweede funktie van vernieuwingscentra is het vergaren of ontwikkelen van gesystematiseerde 'kennis', die gebruikt kan worden in toekomstige veranderingsprojekten. Het woord 'kennis' heeft in dit verband een zeer ruime betekenis, namelijk alle teoretische bagage die in toekomstige veranderingsprojekten kan worden ingebracht en die zal bijdragen tot verhoging van de baten en verlaging van de kosten van die projekten.

Het uitvoeren van een veranderingsprojekt vereist zeer vele aktiviteiten (operaties) van het voorbereidingsteam. Dit zal meestal geschieden met veel vallen-en-opstaan. Het voorbereidingsteam staat voor een taak ten dienste waarvan het vele leerprocessen moet doorlopen. Onze tweede funktie van vernieuwingscentra houdt nu in: 'facilitation' van het werk van voorbereidingsteams, door het vergaren of ontwikkelen van

'kennis' die 'transfer value' heeft voor de taken die in toekomstige veranderingsprojekten moeten worden uitgevoerd.

Deze 'kennis' zou voorbereidingsteams moeten helpen antwoorden te vinden op de vragen waarmee zij in hun konkrete veranderingsprojekten worden gekonfronteerd, zoals:

- welke zijn de relevante elementen van ons onderwijssysteem en hoe interakteren deze elementen onderling?
- wat is de oorzaak van de gesignaleerde moeilijkheden in ons systeem?
- welke verandering moet worden ingevoerd om de gesignaleerde problemen op te lossen, en hoe kunnen we deze verandering (het nieuwe systeem) ontwerpen?
- welke veranderingsstrategie moeten we volgen om deze verandering daadwerkelijk tot stand te brengen?
- hoe kunnen we ons onderwijssysteem analyseren en hoe kunnen we de ingevoerde verandering evalueren (met welke technieken en met welke instrumenten)?

De eventuele 'kennis' die zal bijdragen tot de beantwoording van deze en dergelijke vragen, kan vele vormen hebben: stelsels van empirische uitspraken, getoetste teorieën of modellen, stelsels van richtlijnen, metoden en technieken, ontwikkelde en op hun bruikbaarheid getoetste onderwijssystemen of -deelsystemen, 'dingachtige' produkten of instrumenten, etc. Zowel een netwerk van teoretische koncepten als een computerprogramma, zowel een stuk veranderingskundige metodologie als een onderwijsfilosofie, zowel een beschrijving van veel voorkomend studentengedrag als een onderzoeksinstrument, zowel een onderwijsmetode als een stoffelijke teaching-machine, – dit alles kan in bepaalde gevallen recht doen gelden op het predikaat 'kennis'. Voorwaarde is slechts dat iets generaliseerbaar is naar een bepaalde klasse van veranderingsprojekten, dat het aldaar bruikbaar is, dat het de hanteerbaarheid verhoogt van de werkelijkheid waarmee toekomstige voorbereidingsteams gekonfronteerd zullen worden.

VI *Realisering van de tweede vernieuwingsfunktie*

Bij de tweede vernieuwingsfunktie gaat het om gesystematiseerde 'kennis', die bruikbaar is voor *toekomstige* veranderingsprojekten. Hierin onderscheidt deze funktie zich van de eerste vernieuwingsfunktie, die rechtstreeks gericht is op *in gang zijnde* veranderingsprojekten in konkrete studierichtingen om daar daadwerkelijk veranderingen tot stand te brengen. De realisering van de kennisvergaringsfunktie heeft het karakter van vóór-werk voor toekomstige veranderingsprojekten; zij vergt investeringen die in zichzelf nog geen veranderingen opleveren.

Wil de te vergaren kennis optimaal bruikbaar zijn voor toekomstige veranderingsprojekten, dan zal deze aan een viertal voorwaarden moeten voldoen:

- er moet zijn gespecificeerd onder welke kondities de betreffende kennis geldig is gebleken (c.q. niet is gefalsificeerd), zodat in een toekomstig konkreet veranderingsprojekt tevoren kan worden vastgesteld in hoeverre deze kennis bruikbaar is in die situatie;
- de kennis moet enerzijds zo operationeel mogelijk zijn voor elk afzonderlijk toekomstig veranderingsprojekt (kennis is operationeel voor een bepaald projekt indien die kennis weinig nadere operaties of leerervaringen vereist, een hoge 'transfer value' heeft voor dit projekt), doch de kennis moet anderzijds op zoveel mogelijk toekomstige veranderingsprojekten van toepassing zijn; tussen deze twee eisen moet een optimum gevonden worden;
- (samenhangend met de vorige voorwaarde:) het nastreven van een bepaald stuk kennis moet gebaseerd zijn op prognoses betreffende in de toekomst te verwachten veranderingen en/of op visies betreffende in de toekomst wenselijke veranderingen;
- de kennis moet in een kommunikabele vorm zijn gegoten zodat deze toegankelijk is voor potentiële gebruikers; het is niet voldoende dat de kennis ligt opgeslagen in het geheugenarsenaal van een of meer personen; de kennis moet

systematisch op schrift gesteld zijn, of in andere vorm zijn geobjektiveerd en gekonkretiseerd.

Het vergaren of ontwikkelen van kennis die aan dit viertal voorwaarden voldoet, geschiedt door middel van systematisch opgezette kennisvergaringsprojekten.

Soms wordt bij kennisvergaringsprojekten onderscheid gemaakt tussen twee kategorieën van projekten: research-projekten en development-projekten. Development-projekten behoren tot het domein van 'onderzoek van onderwijs' (R&D). Zij zijn gericht op het ontwerpen van de inhoud van toekomstige veranderingen (via systeemkonstruktie, systems development, educational engineering). Deze kategorie van kennisvergaringsprojekten krijgt juist de laatste tijd meer aandacht.

Technieken die in kennisvergaringsprojekten worden gehanteerd zijn bij voorbeeld literatuuronderzoek, veldanalyses, systeemkonstruktie, experimentatie, etc. Deze technieken zijn niet specifiek voor de bedoelde kennisvergaringsprojekten, ook in veranderingsprojekten worden zij gebruikt. Aangezien de resultaten van deze kennisvergaringsprojekten aan de genoemde vier voorwaarden moeten voldoen, is men hier echter geheel aangewezen op het gebruik van metodologisch gefundeerde technieken en op een maximaal-gekontroleerde opzet van het projekt.

In hoeverre kunnen ook veranderingsprojekten gesystematiseerde kennis opleveren die bruikbaar is voor toekomstige veranderingsprojekten? Er worden in het kader van veranderingsprojekten aktiviteiten ontplooid die gericht zijn op het vergaren van kennis: er worden analyses verricht, veranderingen ontworpen, evaluatie-instrumenten ontwikkeld, etc. De aldaar nagestreefde kennis betreft echter primair *die* konkrete verandering, in *die* studierichting, op *dat* moment. Het primaire doel is het tot stand brengen van een verandering in die studierichting, op basis van kennis die geldig is voor die studierichting. Dit neemt niet weg dat bepaalde stukken kennis die voor die gelegenheid vergaard zijn zonder meer bruikbaar zullen zijn voor toekomstige veranderingsprojekten. Een groot deel van in veranderingsprojekten vergaarde kennis zal echter onvoldoende beantwoorden aan de vier voorwaarden: met name zal men meestal onvoldoende kunnen specificeren onder welke kondities de betreffende kennis geldig is gebleken, en men zal onvoldoende aandacht besteden aan het systematiseren en voor derden toegankelijk maken van de eventueel resulterende kennis.

Het moet echter in principe mogelijk zijn een veranderingsprojekt zodanig op te zetten en zo gekontroleerd uit te voeren dat de resulterende kennis aan de bedoelde voorwaarden voldoet. Wel zal het zeer hoge eisen stellen aan het voorbereidingsteam en aan de consultants om deze dubbele doelstelling (daadwerkelijke verandering èn vergaring van gesystematiseerde kennis) te realiseren. Overigens moet worden opgemerkt dat men ook in 'zuivere' kennisvergaringsprojekten gekonfronteerd kan worden met deze dubbele doelstelling, namelijk wanneer bij voorbeeld een op papier ontworpen verandering in het veld moet worden getoetst.

VII *De derde vernieuwingsfunktie: disseminatie*

De derde en laatste vernieuwingsfunktie die we zouden willen onderscheiden is disseminatie: het aktief uitzaaien van informatie ten behoeve van toekomstige of reeds in gang zijnde veranderingsprojekten in studierichtingen. Disseminatie-aktiviteiten kunnen gericht zijn op twee respektieve doelen:

- het induceren van spanning in studierichtingen opdat zij (bepaalde) veranderingsprojekten initiëren (cf. fase 1 van ons model);
- het kommuniceren van 'kennis' die gebruikt kan worden voor de uitvoering van veranderingsprojekten (cf. de fasen 2 tot 10 van ons model).

Het eerste doel kan worden samengevat als het uitvoeren van voorlichtings- en onderwijsaktiviteiten (in ruime zin) opdat een wijziging tot stand komt in de attitudes van leden van studierichtingen. Voorwaarde voor het tot stand komen

van een verandering is dat leden van studierichtingen ontevreden raken met de bestaande toestand; dat zij overtuigd raken van de noodzaak en de mogelijkheid van het tot stand brengen van verandering; en dat konkrete mogelijke veranderingen binnen hun gezichtsveld worden gebracht. Er moeten dus aktiviteiten worden ontplooid waardoor studierichtingen worden gedynamiseerd en ontvankelijk worden gemaakt voor (bepaalde) veranderingen. In paragraaf IV werd al gesproken over de uitstralende, spanningsinducerende werking van modelboerderijen; ook kunnen de bedoelde voorlichtings- en onderwijsaktiviteiten de vorm krijgen van bij voorbeeld lezingen, presentaties via pers/radio/T.V., kursussen, individuele gesprekken. Deze aktiviteiten behoeven niet rechtstreeks gericht te zijn op alle leden van alle studierichtingen; soms heeft een selektief of getrapt disseminatiebeleid de voorkeur (gericht op formele of informele opinieleiders, pressiegroepen, bepaalde progressieve universiteiten of studierichtingen, etc.).

Als tweede doel van disseminatie-aktiviteiten noemden we het kommuniceren van 'kennis' die gebruikt kan worden voor de *uitvoering* van veranderingsprojekten. Deze kommunikaties zijn gericht op de leden van aktuele of potentiële voorbereidingsteams van veranderingsprojekten (inklusief de consultants van deze teams). Vernieuwingscentra beschikken (dankzij hun kennisvergaringsaktiviteiten) over gesystematiseerde kennis die 'transfer value' kan hebben voor (bepaalde) veranderingsprojekten. Deze 'kennis' zal pas een bijdrage kunnen leveren aan veranderingsprojekten indien de betreffende voorbereidingsteams en hun consultants over deze kennis beschikken. Ook dit vereist voorlichtings- en onderwijsaktiviteiten, zodat de potentiële gebruikers op de hoogte raken van het bestaan van deze voor hen relevante kennis en zodat zij zich deze kennis eigen kunnen maken.

VIII *Diskussie*

In het bovenstaande zijn enkele funkties onderscheiden die centra voor vernieuwing van het universitaire onderwijs (op lokaal niveau dan wel in interlokale of landelijke werkverbanden) kunnen vervullen:

- begeleiding van veranderingsprojekten in studierichtingen;
- vergaren of ontwikkelen van 'kennis' ten behoeve van toekomstige veranderingsprojekten, en
- disseminatie.

Wij menen dat vernieuwingscentra zich in hun projekten duidelijk ervan bewust moeten maken welke van deze funkties zij via deze projekten willen realiseren. Wanneer men een konkreet projekt opzet, dient men te expliciteren in welke funktie of funkties men wil voorzien: is het beoogde resultaat een konkrete verandering in het onderwijssysteem van een bepaalde studierichting? of gaat het om vergaring van valide kennis met transfer value voor toekomstige veranderingsprojekten? of is men uit op het induceren van spanning en het bewerktuigen van studierichtingen voor toekomstige veranderingen? Elke van deze drie vernieuwingsfunkties stelt haar bijzondere eisen aan de inrichting van het projekt; het is daarom vaak beter het projekt op een enkele funktie te kapitaliseren.

Wanneer men besluit zich op een bepaald doel (een bepaalde vernieuwingsfunktie) te koncentreren, is daarmee echter nog niet de inrichting van het projekt gegeven. Het verrichten van empirisch onderzoek (veldanalyses, experimentatie, evaluatieonderzoek, opinie-onderzoek) kan zowel in veranderingsprojekten als in kennisvergaringsprojekten een plaats hebben; zelfs in disseminatieprojekten kan men onderzoek als medium kiezen. Het zelfde geldt voor ontwerpaktiviteiten (systeemkonstruktie, produktontwikkeling). En ook agogische aktiviteiten zoals bij voorbeeld trainig of non-direktieve gesprekken behoren geenszins tot het monopolie van een bepaalde vernieuwingsfunktie. Wij bepleiten dus dat men de beoogde funktie van het projekt begripsmatig loskoppelt van de in het projekt te hanteren aktiviteiten en technieken. Het gangbare begrippenpaar 'research and development' versus 'innovation and change' (c.q. 'onderzoek' versus

'ontwikkeling') dreigt daarentegen het onderscheid tussen funkties en aktiviteiten te vertroebelen; hier worden twee feitelijke aktiviteiten (R&D) tegenover een beoogde funktie (I&C) gesteld. Taal is een belangrijke faktor in het denken besluitvormingsproces van mensen en organisaties. Het zou ons inziens het denken over onderwijsvernieuwing ten goede komen indien men het begrippenpaar R&D versus I&C uitsluitend gebruikt als technische termen ter aanduiding van twee kategorieën van vernieuwingsfunkties. R&D verwijst dan naar onze tweede vernieuwingsfunktie (kennisvergaring), en I&C betreft dan de eerste en derde funktie (veranderingsprojekten en disseminatie).

Literatuur

Educational research and development in the United States; U.S. office of education; Paris (O.E.-C.D.), 1969.

R. M. Gagné (ed.) – Psychological principles in system development; Holt, Rinehart & Winston, 1962.

H. D. Gideonse – Research, development, and the improvement of education; Science, no. 162, 1968.

R. Glaser (ed.) – Training research and education; New York, 1962.

A. D. de Groot – Methodologie; 's-Gravenhage, 1961.

E. G. Guba & D. L. Clark – An examination of potential change roles in education; Airlie House, Va.

W. Meuwese – Over de methoden van de onderwijsresearch; nota voor de plenaire vergadering van de Contactgroep Research Wetenschappelijk Onderwijs, op 29 mei 1970 te Utrecht.

M. B. Miles (ed.) – Innovation in education; New York, 1964.

E. Morphet & O. Ryan (ed.) – Designing education for the future; no. 3; New York, 1970.

Naar een effektief gebruik van microteaching

H. J. KOOREMAN
Centrum voor Didactiek en Onderzoek van Onderwijs Technische Hogeschool Twente

Nu microteaching als onderwijsmethode bij de opleiding van leerkrachten ook in Nederland wat meer wordt toegepast, is het gewenst een aantal uitgangspunten te geven die tot een effektiever gebruik ervan kunnen leiden. In het eerste gedeelte worden deze uitgangspunten (die tevens grotendeels steunen op resultaten van empirisch onderzoek) meer in het algemeen uitgewerkt. In het tweede gedeelte wordt aangegeven hoe op grond hiervan een effektiever gebruik van microteaching mogelijk is.

1. *Leerwinst als formeel doel van het onderwijzen*

Of wij onderwijzen nu definiëren als 'causing people to learn'[1], of als 'any personal influence aimed at changing the ways in which other persons can or will behave'[2], altijd is het uiteindelijke doel van het onderwijzen: veranderingen in het gedrag van de leerlingen in de richting van de doelstellingen van het onderwijs[3]. Omdat deze veranderingen tot stand komen als gevolg van leren, kan men het formele doel van het onderwijzen als leerwinst[4] omschrijven. Als kriterium voor het goed of slecht onderwijzen moet dan ook gelden: de leerwinst bij de leerlingen in de richting van de doelstellingen van het onderwijs. Hierbij zij opgemerkt dat leerwinst zeer ruim moet worden opgevat. Het gaat zeker niet alleen om kognitieve, maar ook bv. om affektieve en psychomotorische winst. Ook bij het leren omgaan met mensen, of bij het verwerven van inzicht in de eigen mogelijkheden en beperkingen kan men spreken van leerwinst.

Met leerwinst als formeel doel van het onderwijzen is nog niets gezegd over de inhoudelijke kant. De inhoud moet worden afgeleid uit de doelstellingen van het (betreffende) onderwijs. Daar deze doelstellingen meestal impliciet en vrij vaag zijn, is waarschijnlijk de meest vruchtbare methode de diskussie over de doelstellingen te beginnen met de al gespecificeerde eisen (tentamens, schoolvorderingentoetsen, examens e.d.) van het betreffende schoolsysteem. De vraag moet dan beantwoord worden of deze gekonkretiseerde eisen werkelijk weergeven wat we met het onderwijs beogen. Wordt deze vraag negatief beantwoord dan volgt al snel: maar wat beogen we dan wel? Het grote voordeel is echter dat dan niet vaag (en vrijblijvend) gepraat kan worden over doelstellingen, maar deze gekonkretiseerd moeten worden. Men zou gechargeerd kunnen zeggen: de diskussie over doelstellingen van het basisonderwijs moet beginnen bij de diskussie over de schoolvorderingentoetsen.

Uitgaande van leerwinst als formeel doel van het onderwijzen willen wij een drietal richtlijnen aangeven die van belang zijn voor de opleiding van leerkrachten.

Hier zij opgemerkt dat als in het onderstaande gesproken wordt over leerwinst, bedoeld wordt de leerwinst van de leerlingen aan wie door de student (a.s. onderwijzer/leraar) onderwijs is gegeven en *niet* de leerwinst van de student.

1.1. *Stel de beoogde leerwinst vast*

De eerste vraag die bij de konstruktie van onderwijs gesteld moet worden is die naar de doelstellingen[5]. Van Gelder stelt dan ook dat een onderwijzer zich het eerst moet afvragen: Wat wil ik met deze les bereiken[6] of m.a.w. welke leerwinst beoog ik?

Alleen al het vaststellen van de beoogde leer-

winst leidt tot grotere leerwinst.

Dit werd aangetoond in een onderzoek van Wittrock[7]. Tegen een groep van a.s. leraren werd gezegd dat hun praktijkcijfer (voor het lesgeven) zou afhangen van de grootte van de leerwinst bij hun leerlingen. Vergeleken met een kontrolegroep bereikte de experimentele groep 'a definite and positive effect'.

De bevindingen van Wittrock werden bevestigd door McNeil[8]. Aanstaande leraren, tegen wie was gezegd dat hun cijfer zou afhangen van 'their ability to select appropriate behavioral changes to be sought in learners . . . and then to produce these changes', bereikten signifikant meer leerwinst dan aanstaande leraren tegen wie verteld werd dat hun cijfer zou afhangen van 'professional characteristics and teaching methods'. Tot een gelijksoortige konklusie kwamen Mager en McCann[9].

Wij zullen het bovenstaande nog kort toelichten aan de hand van een voorbeeld. Wat is de beoogde leerwinst bij het verkeersonderwijs? Deze kan bv. als volgt worden omschreven: het adequaat kunnen handelen in het verkeer. Kennis van de verkeersregels en ook het toepassen in allerlei situaties op papier is slechts een middel om dit doel te bereiken. Het moet nu konsekwenties hebben voor het onderwijzen wanneer men zich goed voor ogen houdt dat de beoogde leerwinst een *handelen* is. Een goed onderwijzer zal zich niet tevreden stellen met kennis alleen (hij beoogt meer). Hij zal bv. het oversteken van een straat (eerst links kijken, dan rechts, dan weer links) ook in de praktijk laten oefenen. Het vaststellen dat een handelen wordt beoogd zal invloed hebben op het leerproces en daardoor tevens op het leerresultaat (de leerwinst).

1.2. *Koppel de theorie aan de praktijk*

Een koppeling tussen theorie en praktijk wordt algemeen als zeer gewenst beschouwd, maar is weinig doorgevoerd. Uit een aantal in Leiden afgenomen interviews, waarin aan onderwijzers(essen) werd gevraagd wat er moest veranderen aan de onderwijzersopleiding, bleek de grootste klacht: te weinig ingesteld op de praktijk.

De problematiek is dat een theorie belangrijk kan zijn voor de praktijk, maar pas dan gaat funktioneren als dat wat in de theorie aan de orde komt al enigszins voor de studenten is gaan leven.

Als mogelijke oplossing spreekt Van der Griend[10] (helaas gebruikmakend van de wat ongelukkig gekozen term 'doceren') over 'leren doceren door bezinning op (doceer)ervaring'. Hij beroept zich hierbij o.a. op Hullfish en Smith die hun boek de titel gaven 'Reflective thinking: the method of education', New York 1964.

Zelfs als deze ervaring zeer ruim wordt opgevat (bv. ook door anderen meegedeelde ervaring, op tv opgenomen lessen e.d.) zal men met de volgende problemen rekening moeten houden.

a. Niet alles wat belangrijk is kan ervaren worden tijdens de opleiding, daarvoor is de tijd te kort.
b. Uit losse ervaringsstukken ontstaat geen zinvolle struktuur[11].
c. Er is een divergentie van opgedane ervaringen. Dit is vaak een voordeel, maar kan ook een nadeel zijn, als er bij sommige studenten duidelijk lakunes zijn in de ervaring.

1.3. *Laat de leerlingen feedback geven*

Uit de talrijke onderzoeken is het positieve effekt van feedback op het leren gebleken. Wij houden ons dan ook niet bezig met de vraag of feedback al of niet gegeven moet worden, maar met de vraag: welke vorm van feedback is het meest effektief? Onder feedback zullen wij hier verstaan: het verstrekken van informatie, waaruit kan worden opgemaakt of het aan de leerlingen gegeven onderwijs wel of niet de beoogde leerwinst opleverde. Het is dus feedback door de leerlingen naar de student (a.s. onderwijzer).

In de onderwijzersopleiding wordt door de pedagogiekleraar, de klasse-onderwijzer en in sommige gevallen door een vakleerkracht kommen-

taar gegeven op het lesgeven van de aanstaande onderwijzer. In onze terminologie kan men dit kommentaar (of nabespreking) in de meeste gevallen geen feedback noemen, omdat de bespreking niet plaatsvindt op grond van gegevens waaruit de leerwinst van de leerlingen blijkt. Er wordt dan wel gesproken over een beter kontakt met de leerlingen, een betere houding voor de klas e.d., maar dit wordt meestal niet gerelateerd aan de door de leerlingen behaalde leerwinst.

Na afloop van een les waarin de lengtematen werden uitgelegd is het echter een vrij eenvoudige zaak de klas een aantal opgaven te geven, waaruit kan worden opgemaakt of de stof begrepen is. Feedback kan nu gegeven worden door verband te leggen tussen het gedrag van de aanstaande onderwijzer en de prestaties van de leerlingen. Bij de nabespreking komt dan aan de orde waarom bepaalde vragen foutief zijn beantwoord. Wanneer de les op videoband is opgenomen kan vrij gemakkelijk worden nagegaan welk stuk van de uitleg niet begrepen is (m.a.w. welke beoogde leerwinst niet gerealiseerd is).

Door de leerlingen kan op minstens drie manieren informatie worden verschaft over het gegeven onderwijs.

a. Zij kunnen direkte informatie verschaffen over de bereikte leerwinst door het maken van een toets (bv. de boven genoemde opgaven over de lengtematen).
b. De leerlingen kunnen aangeven of zij tijdens het onderwijs leren. Dit is een indirekte methode maar levert wel informatie op. Zo vond Twyford[12] korrelaties van 0,53 en 0,52 tussen het aangeven dat men geleerd heeft en de feitelijke leerwinst.
c. De leerlingen kunnen het onderwijs beoordelen op een nog meer indirekte wijze d.m.v. ratings op een aantal dimensies (prettig – vervelend, snel – langzaam) of door het invullen van een ander soort vragenlijst. Het belang van dit soort beoordelingen werd empirisch aangetoond in de onderzoeken van Bryans[13] en Gage, Runkel en Chatterjee[14]: Leerlingen beoordeelden het gedrag van hun leraren. De leraren werden op de hoogte gesteld van deze beoordeling. Bij een latere beoordeling bleek nu het gedrag van de leraar (zoals beoordeeld door de leerlingen) in positieve zin te zijn veranderd (d.w.z. meer in overeenstemming met de wensen van de leerlingen).

Als kriterium en als beïnvloedingsfaktor werd hier echter niet leerwinst maar waardering van het onderwijs gebruikt, dit kan weliswaar betrouwbaar gemeten worden (Remmers[14]), maar hoeft niet noodzakelijk te korreleren met leerwinst. Dat het oordeel van de leerlingen meer oplevert dan het oordeel van een supervisor, was de konklusie van een ander onderzoek. Nadat Acheson niet kon aantonen dat feedback van een supervisor beter was dan geen feedback, vonden Tuckman en Oliver[16] een positief effekt als gevolg van leerlingen feedback en een negatief effekt bij feedback door een supervisor. We moeten hierbij echter weer in het oog houden dat het gemeten effekt geen leerwinst was maar een betere of slechtere beoordeling. In ieder geval zijn er sterke aanwijzingen om te twijfelen aan de waarde van feedback door de supervisor als dit niet gebeurt op grond van gegevens over de leerwinst.

Zijn er wel gegevens over de leerwinst bekend, dan kunnen deze gebruikt worden om het onderwijzen te verbeteren. Gropper en Lumsdaine[17] toonden in een aantal onderzoeken aan dat een signifikant hogere leerwinst werd bereikt wanneer de gegevens van een na afloop afgenomen toets werden gebruikt om een tv-leraar feedback te geven op grond waarvan hij (in samenwerking met anderen) zijn onderwijs reviseerde.

Hoewel het aangeven of er geleerd wordt en een beoordeling van het onderwijs door de leerlingen (i.t.t. door een supervisor) wel enige informatie verschaffen over het gegeven onderwijs is de meest direkte en effektieve methode: feedback op grond van informatie over de bereikte leerwinst.

2. *Microteaching*

Met betrekking tot de gevolgen die de bovengenoemde richtlijnen op de opleiding voor onderwijzers zouden kunnen hebben (bv. het werken in een projekt 'aanvankelijk leesonderwijs', waarin alle drie de richtlijnen verwezenlijkt kunnen worden) willen wij hier alleen spreken over een effektiever gebruik van microteaching.

In ons land werd microteaching geïntroduceerd door Kieviet die deze opleidingsmethode omschrijft als: 'een onderwijssituatie, waarin door de aanstaande onderwijzer les gegeven wordt aan een beperkte groep leerlingen (1 tot 6) gedurende een beperkte tijd (5 tot 20 minuten)'[18]. Voor een uitvoerige bespreking verwijzen wij naar zijn artikel.

In het onderstaande willen wij in het kort een aantal stappen beschrijven die kunnen leiden tot een effektiever gebruik van microteaching. Hierbij werd gebruik gemaakt van het nu al klassieke model van Glaser[5]. Bovendien is er vanuit gegaan dat het door de student (a.s. onderwijzer) gegeven onderwijs op de videoband wordt opgenomen.

2.1. *Het vaststellen van de beoogde leerwinst*

Wil men microteaching zo effektief mogelijk gebruiken dan moet, zoals wij boven omschreven:

a. de beoogde leerwinst worden vastgesteld en wel zó konkreet dat na afloop gemeten kan worden of de beoogde leerwinst ook werkelijk is gerealiseerd;
b. leerlingenfeedback verschaft worden en dit is pas goed mogelijk als de beoogde leerwinst is vastgesteld.

Vakken als handenarbeid, tekenen e.d. waar de diskussie over de beoogde leerwinst nog sterk gaande is, komen daarom zeker niet het eerst in aanmerking. Beter is het te beginnen met een aantal vaardigheden waarvan het doel in leerwinst kan worden weergegeven. Om redenen van organisatorische aard kan bovendien het best met onderwijsvormen, vaardigheden e.d. begonnen worden die iedereen moet beheersen. Glaser[5] noemt dit trainingssituaties en geeft als kriteria:

a. a specificity of behavioral goal;
b. a certain uniformity.

Hiermee zij zeker niet gezegd dat microteaching niet veel ruimer gebruikt kan worden. Hier gaat het om de voorwaarden die vervuld moeten zijn, wil zij zo effektief mogelijk gebruikt worden in de opleiding voor leerkrachten.

Er zullen kriteria moeten worden vastgesteld om te bepalen of de beoogde leerwinst al dan niet bereikt is. Hierbij moet ernaar gestreefd worden de studenten de beoogde leerwinst en de kriteria zo spoedig mogelijk zelf te laten vaststellen.

2.2. *Het vaststellen van de beginsituatie*

Onder beginsituatie wordt hier verstaan de leerwinst die bereikt wordt bij het voor het eerst geven van een stuk onderwijs. Het vaststellen van de beginsituatie is nodig om de volgende redenen:

a. Voldoet de bereikte leerwinst aan de van tevoren vastgestelde kriteria dan hoeft voor de student(en) geen trainingsfase te volgen.
b. Op grond van de evaluatie van de beginsituatie (diagnose) kan aangegeven worden hoe de trainingsfase het meest effektief kan geschieden (therapie).
c. Door een vergelijking met het resultaat na afloop van een trainingsfase is vast te stellen of er sprake is van vooruitgang.

Het vaststellen van de beginsituatie is daarom een noodzakelijke voorwaarde voor een effektieve trainingsfase.

2.3. *De trainingsfase*

De trainingsfase begint met de evaluatie van de beginsituatie. De bereikte leerwinst waarover informatie is verkregen door leerlingenfeedback wordt gerelateerd aan het gedrag van de onderwijzer. Dit is goed mogelijk als de les is opgenomen op de videoband en de leerwinst bv. is gemeten met behulp van multiple-choice vragen.

Vrij nauwkeurig kunnen dan de sterke en zwakke punten van het onderwijsgedrag van de student naar voren komen. In de diskussie die dan volgt moet een koppeling van de theorie aan de praktijk plaatsvinden. Student(en) en docent zullen moeten nagaan welke leer- en onderwijsprincipes niet, ten dele of verkeerd werden gebruikt. Het verschil met andere methoden is dat vroeger de docent meestal de diagnose en therapie stelde, terwijl nu de leerlingen de grootste bijdrage aan de diagnose leveren, op grond waarvan student(en) en docent gezamenlijk gaan werken aan de therapie. Hierbij baseren zij zich op verworven onderwijskundige inzichten, die nu bovendien in een praktische situatie op hun bruikbaarheid worden getoetst. Bij de evaluatie wordt vastgesteld of wel of niet aan de van tevoren gestelde kriteria is voldaan. Wordt hier niet aan voldaan dan volgt een trainingsfase met de cyclus, voorbereiden, les geven, evalueren.

Uiteindelijk willen we bereiken dat de studenten zelf in staat zijn hun onderwijs te evalueren (diagnose) en op grond van evaluatie en voorbereiding, tot een grotere leerwinst te komen (therapie).

Om dit te bereiken kunnen we gebruik maken van enkele door De Miranda[19] beschreven onderwijsfasen. Een groep studenten krijgt aanvankelijk een aantal gebonden opdrachten: de beoogde leerwinst is min of meer vastgelegd, de docent treedt wat direktiever op tijdens de evaluatie en helpt vrij veel bij de voorbereiding (gebonden oriëntatiefase). Op deze wijze komen de studenten op de hoogte van de werkwijze, gebruikte termen e.d., waardoor het onderwijs bespreekbaar wordt.

Op grond van de opgedane ervaringen wordt vervolgens meer expliciet aangegeven welke kennis en inzicht is verworven en gebruikt kan worden (explicitering). De studenten moeten dan in staat zijn aan te geven wat de beoogde leerwinst is, de belangrijkste leer- en onderwijsprincipes kennen en voldoende ervaring hebben met het voorbereiden van een stuk onderwijs. Is aan dit soort voorwaarden voldaan dan kunnen vrije opdrachten gegeven worden. De studenten bediskussiëren de beoogde leerwinst en de kriteria waaraan moet worden voldaan. Eén van hen geeft les, waarna in de groep op grond van de bereikte leerwinst wordt vastgesteld welk onderwijsgedrag verbeterd kan worden. Suggesties die vnl. op leer- en onderwijsprincipes moeten berusten worden tegen elkaar afgewogen en uitgewerkt. Zo wordt gewerkt aan de voorbereiding van de les die nu door een andere student gegeven wordt aan een andere groep leerlingen. De rol van de docent is dan vnl. advies geven als de studenten daarom vragen (vrije oriëntatiefase).

De door De Miranda omschreven Integratiefase zal vnl. tot zijn recht komen als microteaching wordt ingepast in het geheel van de theoretisch/praktische opleiding van leerkrachten.

Kort samengevat kan microteaching als opleidingsmethode voor leerkrachten effektief worden gebruikt als de beoogde en bereikte leerwinst kan worden vastgesteld. Het begingedrag van de student is dan aan te geven en feedback over dit gedrag wordt mogelijk. Verbetering van het onderwijsgedrag wordt nagestreefd in de trainingsfase. Deze bestaat uit een cyclus van voorbereiden, lesgeven en evaluatie; tijdens deze cyclus moet een koppeling tussen praktijk en theorie plaatsvinden. Tenslotte werd aangegeven dat bij microteaching een overgang van gebonden naar vrije opdrachten, uitmondend in een integratie met de andere delen van de opleiding, goede mogelijkheden lijkt te bieden.

Een experimenteel onderzoek naar de effektiviteit van microteaching met leerwinst als kriterium is inmiddels gaande in samenwerking met J. B. Wassink, pedagogiek-docent aan de Christelijke Pedagogische Academie te Almelo.

Aantekeningen en literatuur

1. J. L. Kuethe – The teaching–learning process, Glenview, Illinois 1968, blz. 116.
2. N. L. Gage – Paradigms for research on teaching

in: Handbook for research on teaching, Chicago 1963.

3. McKeachie – The ultimate criteria of effective college teaching are changes in students toward the goals of higher education. in: Research on Teaching at the College and University Level in: Handbook of research on teaching, Chicago 1963.
4. Zo is voor Gage (zie 2 blz. 116) 'the ultimate criterion of teacher effectiveness' te omschrijven als 'pupil gain'. Ook Ausubel (zie 11 blz. 12) wijst op de leerwinst 'The facilition of learning is the only proper end of teaching. We do not teach as an end in itself but only that pupils may learn'.
   In dit verband is het illustratief dat volgens de AERA Joint Committee (1961) de effektiviteit van een onderwijsprogramma 'can be assessed by finding out what students actually learn and remember from the program'. Ook hier leerwinst als uiteindelijk kriterium. Zie o.a. A. A. Lumsdaine: Assessing the Effectivenss of Instructional Programs in Glaser en A. A. Lumsdaine: Teaching machines and programmed learning II. Een schitterend onderzoek met als kriterium leerwinst werd gedaan door N. L. Gage die leerwinst korreleerde met gedragskenmerken van leraren. Zie 'An analytical approach to research on instructional methods' in 'Research and development toward the improvement of education', Palo Alto 1968.
5. Glaser, R. – Psychology and instructional technology in: Training Research and Education, Pittsburgh, 1962.
6. Gelder, L. van, – Kind, School, Samenleving, Groningen 1968.
7. Harvard Educational Review, 1966, blz. 308.
8. McNeil, J. D. – Concomitants of Using Behavioral Objectives in the Assessment of Teacher Effectiveness, Chicago 1966.
9. Mager, R. F. en McCann, J. – Learner Controlled Instruction, Palo Alto 1962.
10. Griend, P. C. van der – Leren Doceren, Groningen 1970, blz. 87 e.v.
11. Wil men tot een zinvolle struktuur komen dan kan men o.a. gebruik maken van de inzichten en het onderzoek van Ausubel bv. in Ausubel, D. P. – Educational Psychology, a cognitive view, New York 1968, blz. 154 e.v.
12. Twyford, L. C. – Film profiles. In: C. R. Carpenter: Instructional Film Research Reports, Vol. I, U.S. Naval Training Device Center 1953.
13. Bryan, R. C. – Reactions to teachers by students, parents administrators, Western Michigan University 1963.
14. Gage, N. L., Runkel, P. J. en Chatterjee, B. B. – Equilibrium theory and behavioral change: An experiment in feedback from pupils to teachers, University of Illinois 1960.
    en Gage, N. L., Runkel, P. J. en Chatterjee, B. B. – Changing teacher behavior through feedback from pupils: An application of equilibrium theory. In: Charter W. W. en Gage, N. L. (eds) – Readings in the social psychology of Education, Boston 1963.
15. Remmers, H. H. – Rating methods in research on teaching. In Gage, N. L. (ed.) – Handbook of research on teaching, Chicago 1963.
16. Zie Tuckmann, B. W. en Oliver, W. F. – 'Effectiveness of Feedback to Teachers as a Function of Source, Journal of Educational Psychology, augustus 1968.
17. Gropper, G. L. en Lumsdaine, A. A. – The use of student response to improve televised instruction: an overview, Pittsburg 1961.
18. Kieviet, F. K. – Microteaching in de opleiding van onderwijzers. In: Pedagogisch Forum, januari 1970.
19. De onderwijsfasen van De Miranda staan o.a. beschreven in: Meulen, S. F. van der en Hengeveld, W. – Een flexibel practicum op universitair niveau. CDO-mededeling nr. 6, Enschede, 1970.

Van interview- naar interactie-practicum: beschouwing van een veranderende onderwijssituatie*

K. A. Soudijn

Psychologisch Laboratorium van de Universiteit van Amsterdam

1. *Inleiding*

Miles, die een omvangrijk boek over 'onderwijs-innovatie' heeft geredigeerd (1964) merkt op, dat er nog geen werkelijk goede theorie over 'sociale verandering' bestaat. Het beschouwen van concrete voorbeelden kan een beter begrip (en verdere theorie-vorming) ten goede komen.

In dit artikel willen wij een bepaalde onderwijssituatie in ogenschouw nemen: een practicum, zoals dat gegeven wordt voor pre-kandidaats studenten in de psychologie aan de Universiteit van Amsterdam. In 1968 zijn van dit practicum, dat een verplicht onderdeel van de studie is, de doelstelling en de vorm nogal ingrijpend gewijzigd. Sindsdien hebben verdere wijzigingen plaatsgevonden. Van deze wijzigingen en vooral van problemen die aan de veranderingen verbonden bleken te zijn, willen we hier een kort overzicht geven.

De terugblik in dit artikel werd mogelijk gemaakt door 'participerende observatie'[1], overigens zonder vooropgezet plan, en door een hoeveelheid documentatiemateriaal in de vorm van jaarverslagen (1969, 1970), nota's, notulen, en verslagen van practicanten en assistenten.

2. *Overzicht van de veranderingen*

2.1. *Interviewpracticum*

Sinds enige jaren werd op het Psychologisch Laboratorium een interviewpracticum gegeven; in het algemeen namen de studenten hier in hun derde studiejaar aan deel. Alvorens toegelaten te worden, moest men enige literatuur over het interview bestuderen en er een toets over afleggen. Vervolgens waren er klassikale zittingen, onder leiding van een kandidaat-assistent, waarin enkele typen van interview-vragen behandeld werden; tevens werd op het interview als meetinstrument ingegaan. Een vragenlijst, aan de hand waarvan men later 'in het veld' moest interviewen, werd uitgereikt; interview-problemen werden op deze lijst toegespitst. Elke student kreeg (willekeurig gekozen) adressen van personen die men moest interviewen.

Het onderwerp en de eisen die gesteld werden, waren door de practicumleiding bepaald. De student moest steeds een protocol en een verslag inleveren, aan de hand waarvan gedane interviews individueel besproken werden. Op grond van de kwaliteit van de laatste protocollen en verslagen kreeg met een judicium.

Doelstelling van het interviewpracticum was dus: 1. het krijgen van oefening in het verwerven van informatie (over objectieve gegevens, opinies en attituden) via gesprekken met personen; 2. het krijgen van enige informatie over de bruikbaarheid van dit soort gesprekken als onderzoeksinstrument.

Het practicum viel onder verantwoordelijkheid van een wetenschappelijk medewerker. Op grond van overleg met medewerkers die aan andere practica verbonden waren, en op grond van een eigen onderzoek (later beschreven in een intern rapport: Hartemink, 1969), waarin teleurstellend weinig leer-effect kon worden aangetoond, werd voorjaar 1968 besloten het practicum een ander aanzien te geven.

* Dank komt toe aan prof. dr. A. D. de Groot en drs. Th. IJzermans voor hun opmerkingen bij een eerdere versie van het manuscript.

2.2. *Gesprekspracticum 1968–1969*
In plaats van aan één gespreksvorm zou nu aandacht geschonken worden aan zes gesprekstypen waarmee de psycholoog in de praktijk geconfronteerd kan worden. Naast het eerder genoemde interview zou nu aandacht besteed worden aan anamnese-, advies-, probleem-gesprekken, groepsdiscussie en referaat. Op grond van ervaringen in enkele andere instituten werd besloten dat kennismaking met de gespreksvormen en oefening in de hantering ervan voornamelijk in groepszittingen zou plaatsvinden; oefening zou vooral door middel van rollenspel kunnen gebeuren. Verder werd gedacht aan andere leermiddelen, zoals: analyse van geluidsbanden en uitgeschreven teksten, hantering van categorieënsystemen, het aanvullen van gespreksfragmenten, etc. Gewerkt zou worden in groepen van 10 studenten, die gedurende drie maanden drie halve dagen per week bijeen zouden komen. Iedere groep zou werken met twee kandidaat-assistenten.

Met één van de laatste groepen die het oude interviewpracticum volgden, werden enkele onderdelen van het nieuwe practicum 'proefgedraaid' en in september 1968 vormden de betrokken assistenten met elkaar een groep, waarin de onderdelen van het practicum doorgewerkt werden.

Vanaf oktober 1968 werkte het gesprekspracticum definitief in zijn nieuwe vorm. Drie maal per jaar namen steeds vijf groepen studenten er aan deel. Tegelijk met het gesprekspracticum volgden zij ook nog een ander practicum, het researchpracticum (waarin een empirisch onderzoek opgezet en uitgevoerd werd). Dat de studenten nu twee practica tegelijk volgden, bood organisatorische voordelen, terwijl tevens verwacht werd dat beide practica van elkaar zouden profiteren. Het research- zou van het gesprekspracticum profiteren omdat de studenten sneller en beter met elkaar leerden discussiëren, terwijl zij verder nog een bruikbaar onderzoeksinstrument (het interview) leerden hanteren. Het gesprekszou van het researchpracticum profiteren, omdat de studenten bij het opzetten van onderzoek geschoold werden in 'analytisch denken'.

Voor het gesprekspracticum werd aanvankelijk de volgende doelstelling geformuleerd: confrontatie met en opdoen van enige ervaring in voor de psycholoog relevante gespreksvormen. In de loop van de cursus 1968–1969 werd daar nog aan toegevoegd: aankweken van een 'problem-solving' attitude (zelf leren zien welke aspecten en problemen aan de gesprekssoorten vastzitten), en het verwerven van inzicht in groepsprocessen.

Oorspronkelijk was het practicum sterk geprogrammeerd: voor alle zittingen was voorgeschreven waar men zich mee bezig moest houden. Na de eerste groepen werd echter besloten het programma vrijer te maken: een groot gedeelte van het practicum konden de studenten (na introductie van en ervaring met de mogelijke leermiddelen) naar eigen wens inrichten. Dit zou de motivatie ten goede komen: men zou zich meer kunnen bezighouden met de aspecten die aansloten bij de interessen van de groepsleden. Verder speelden bij het besluit ideologische overwegingen een rol: een 'niet-autoritaire' leersituatie was hier op zijn plaats, omdat 'confrontatie' met de gespreksvormen op zoveel verschillende manieren kon gebeuren; de benadering van de practicanten zou minstens even goed kunnen zijn als de oorspronkelijke benadering van de practicum-leiding. Tenslotte zouden in de vrijere onderwijssituatie de toegevoegde doelstellingen beter tot hun recht kunnen komen; ten eerste omdat in een ongestructureerde situatie bepaalde groepsprocessen zouden voor komen, die dan weer bestudeerd konden worden, en ten tweede omdat de studenten zich aktiever konden bezig houden met 'problem-solving'.

De toets en het judicium, die het interviewpracticum kende, kwamen bij het gesprekspracticum niet meer voor; er werden alleen sancties ingesteld voor degenen die zich duidelijk aan het werk onttrokken.

2.3. *Groeps- en gesprekspracticum 1969–1970*
Geconstateerd werd, dat teveel groepen te lang bezig waren geweest met de eigen groepsproblemen, zodat aan het andere werk te weinig aandacht kon worden besteed. Dit probleem werd, samen met andere kwesties, aan de orde gesteld

tijdens een aantal bijeenkomsten in september 1969, die voor de assistenten zelf belegd werden. Karakteristieke groepsproblemen werden gesimuleerd, onderwijstechnische kwesties werden doorgesproken en een aantal theoretische opvattingen over groepswerk, aan de hand gedaan door twee bij de besprekingen aanwezige andragogen, werden beschouwd.

Besloten werd, om het komende jaar het gespreks- en researchgedeelte te doen vooraf gaan door een drie weken durend *groepspracticum*. In deze periode zou iedere groep dagelijks enkele uren bij elkaar komen en beginnen aan het kiezen van een vraagstelling voor een onderzoek. Verder zou op deze zittingen steeds tijd uitgetrokken worden om in te gaan op de groepsprocessen die zich voor zouden doen. Uitgaande van het werk van de groep zelf zouden de studenten moeten leren om beter in de groep te functioneren; verder zouden zij inzicht moeten krijgen in groepsprocessen in het algemeen.

De assistenten van het gesprekspracticum zouden bij de behandeling van groepsproblemen behulpzaam zijn. De volgende middelen stonden hen hierbij ten dienste: discussie, analyse van bandopnames van de groep zelf, enige literatuur en enkele oefeningen waaraan bepaalde processen geïllustreerd konden worden.

Van het gesprekspracticum, dat op het groepspracticum volgde, werden in 1969–1970 de doelstellingen nader gespecificeerd: 1. enige oefening krijgen in het hanteren van gesprekstechnieken en de grootste fouten leren vermijden; 2. kennis over gespreksvormen vermeerderen; 3. enig inzicht krijgen in de wijze waarop men zelf in de interactie-situatie functioneert; 4. de criteria waaraan gespreksvormen naar de eigen mening moeten voldoen, leren ontwikkelen en hanteren; 5. een gesprek leren analyseren; 6. de waardesystemen die ten grondslag liggen aan de gesprekstechnieken leren expliciteren.

Zowel voor het groepspracticum als voor het gesprekspracticum moest dit cursusjaar door de groepen een verslag geschreven worden, opdat de studenten zich bewuster zouden zijn wat zich afspeelde in de diverse leer-situaties.

Ook in 1969–1970 was men van mening, dat de doelstellingen van het gesprekspracticum het beste verwezenlijkt zouden kunnen worden, als de groepen in belangrijke mate de eigen activiteiten zouden kunnen bepalen.

In de loop van het jaar werden een aantal nieuwe oefeningen in het gesprekspracticum geïntroduceerd, waaronder empathie-, feedback- en nonverbale expressie-oefeningen. Sommige groepen besteedden hier vrij veel tijd aan; in deze groepen raakte het onderscheid tussen de verschillende gesprekstypen meer op de achtergrond.

2.4. *Veranderingen 1970–1971*

Op het moment waarop wij dit schrijven ligt de inhoud van het practicum voor het jaar 1970–1971 nog niet vast. Wel is besloten, dat het groepspracticum nu een korte, gestructureerde training zal zijn, waarin enige aspecten van het werken in groepen los van elkaar aan de orde komen (in de vorm van o.a. literatuur en speciaal op die aspecten gerichte oefeningen). De gespreks- en research-gedeeltes zijn nu niet meer naast elkaar, doch achter elkaar geplaatst; men vond dat er een te grote interferentie was van de twee onderdelen.

Wat betreft het gesprekspracticum worden van de zes gesprekssoorten enkele van weinig belang geacht, omdat diverse aspecten ervan bij andere gesprekssoorten aan de orde komen. Van de betrokken assistenten willen sommige een training geven in het practicum, die sterker dan voorheen gericht is op het aankweken van een bepaalde attitude in de gesprekssituatie. Beslissingen over deze kwesties moeten nog genomen worden.

3. *Innovatie-problemen*

Aan de hand van het voorgaande willen we nu kort ingaan op enkele factoren die, naar onze mening, relevant zijn bij onderwijs-innovatie.

3.1. *Externe factoren*

De mate waarin men onderwijs kan veranderen, is mede afhankelijk van de context waarbinnen dat onderwijs gegeven wordt. Het besluit om van een interview- naar een gesprekspracticum

over te gaan, is dan ook mede genomen op grond van overleg met anderen. Al gedurende enige jaren werd gezocht naar een nieuwe opzet van alle practica in de psychologiestudie. Diverse ontwerpen waren op papier gezet, maar overeenstemming tussen de betrokken practicumleiders kon niet bereikt worden. Zo werd dan ook het in de tijd samengaan van gespreks- en researchpracticum beschouwd als een verbetering, maar niet als de meest voor de hand liggende situatie: andere combinaties van practica werden wenselijker geacht. Het 'interpracticaal overleg' stimuleerde dus de verandering, maar legde daar ook beperkingen aan op.

Een belangrijke externe factor is de algemene studieopzet waarbinnen het practicum valt. Kan een verandering in doelstelling, onderwijsmethode en organisatorische opzet verantwoord worden binnen de algemene studieopzet? Zo moet men zich wat betreft een pre-kandidaats practicum bijvoorbeeld de vraag stellen, of er geen doelstellingen worden nagestreefd die beter passen in een specialisatie bij de doctoraal studie.

De invoering van een aparte groepstraining was ook voor een deel te danken aan een externe factor, n.l. het ontbreken van een specifiek op het werken in groepen gerichte training eerder in de studie. Het werken in groepen was op zichzelf noodzakelijk, omdat er (met een bepaalde hoeveelheid personeel en ruimte) jaarlijks een voorgeschreven aantal studenten verwerkt moest worden.

3.2. *Planning*

Beslissingen kunnen betrekking hebben op een enkele geïsoleerde factor, of op een complex van factoren. Bij de besluitvorming kunnen meer of minder personen betrokken zijn. Voor het nemen van een besluit kan kortere of langere tijd ter beschikking staan.

Aan het besluit, het interviewpracticum om te zetten in een gesprekspracticum is vrij langdurig overleg vooraf gegaan. Hierbij kon gebruik gemaakt worden van diverse informatiebronnen (zoals literatuur en experts, die aan andere instituten verbonden waren); tevens kon met de eerste opzet worden proefgedraaid. Latere veranderingen werden op veel kortere termijn ontworpen. De behoefte aan een speciale groepstraining werd bijvoorbeeld al tegen het einde van de cursus 1968–1969 gevoeld, maar een definitief besluit hiertoe kon pas na de vakantie genomen worden – enkele weken voordat de eerste groepen van de nieuwe cursus van start gingen. Tijd en gelegenheid om buiten de kring van assistenten eerst nog op beperkte schaal met de groepstraining te experimenteren, was er niet.

Planning op korte termijn houdt vaak in, dat de veranderingen niet al te ingrijpend kunnen zijn. Ingrijpende veranderingen van opzet en organisatie betekenen een sterkere heroriëntatie en omscholing van het betrokken personeel, behoefte aan meestal nog niet aanwezig leermateriaal en grotere onzekerheid over de mate waarin de plannen verwezenlijkt kunnen worden. Het nadeel van planning op korte termijn is, dat doorgevoerde veranderingen misschien de kern van het probleem niet raken, of 'doekjes voor het bloeden' zijn. Bovendien loopt men het risico, de grote lijn uit het oog te verliezen, of realiseert men zich niet voldoende de consequenties van veranderingen. Toen enkele groepen eind 1969–1970 aandacht gingen schenken aan bepaalde soorten oefeningen in het gesprekspracticum, ging dit voor een deel ten koste van een aantal voor het practicum geformuleerde doelstellingen. De implicaties hiervan waren niet van tevoren expliciet overwogen.

Tijdgebrek maakt vaak een adequate planning minder goed mogelijk.

3.3. *Doelstellingen*

De opvattingen over wat de studenten in het practicum zouden moeten leren, waren in de periode 1968–1970 aan diverse veranderingen onderhevig.

Tot aan 1968 hadden alle practica voor prekandidaatsstudenten in de psychologie aan de Universiteit van Amsterdam twee doelstellingen met elkaar gemeen: (a) het 'geven van oefening in en informatie over' methoden van informatieverzamelen (via experimentele manipulatie of door middel van het gebruik van 'instrumenten', waartoe men het interview kan rekenen), en (b)

het leren rapporteren.

Bij het interpracticaal overleg werd het interview echter niet alleen gezien als instrument, maar vooral ook als een bepaalde gespreksvorm. Wat betreft de psychologie-opleiding werd binnen de categorie 'gesprekstechnieken' een tekort geconstateerd; in de opleiding zouden nog andere gesprekstypen behandeld kunnen worden, waaronder enkele die niet gericht zijn op informatie-verzamelen. Voor het nieuwe gesprekspracticum werd de doelstelling: confrontatie met en opdoen van enige ervaring in voor de psycholoog relevante gespreksvormen. Het aantal 'basisvaardigheden' dat in de pre-kandidaats practica aan de orde kwam, werd op deze wijze dus uitgebreid.

De oorspronkelijke doelstelling van het gesprekspracticum was in algemene termen geformuleerd; op grond van in de cursus opgedane ervaringen werden nog twee doelstellingen toegevoegd (aankweken van een 'problem-solving' attitude, en verwerven van inzicht in groepsprocessen). Beide toegevoegde doelstellingen kwamen voort uit de gevolgde onderwijsmethode. In het vrijere programma zouden de studenten voor een deel een eigen benaderingswijze kunnen bepalen – en deze autonomie zou (in de groep van 10 studenten) betere resultaten opleveren als men in bevredigende mate met elkaar had leren samenwerken.

Het door elkaar lopen van groeps- en gesprekstraining leverde echter moeilijkheden op. Vandaar dat voor 1969–1970 besloten werd een aparte groepstraining in te stellen. Deze beoogde naast 'voorbereiding op de tweede fase' en 'beter leren werken in een groep' echter ook: 'inzicht krijgen in groepsprocessen in het algemeen'. Met andere woorden, het groepswerk werd nu niet meer gezien als een hulpmiddel voor de gesprekstraining, maar werd ook een doel op zichzelf. In het practicum als geheel kwamen nu steeds meer interactie-aspecten aan de orde.

In 1969–1970 werd de doelstelling van het gesprekspracticum, die oorspronkelijk in algemene termen geformuleerd was, uitgesplitst in zes met name genoemde doelstellingen. In de loop van het jaar bleek echter het probleem te zijn, dat niet duidelijk was in welke mate de verschillende doelstellingen bereikt moesten worden. Het accent dat op elk ervan gelegd werd, kon van groep tot groep verschillen. Ook was het in dit studiejaar niet duidelijk, op welk moment men een bepaalde doelstelling in voldoende mate verwezenlijkt kon achten.

Toen het gesprekspracticum in 1968 pas begon, kon men de niet-gespecificeerde doelstelling verwezenlijkt achten als men het vaste programma had gevolgd. Met het vrijer worden van het programma en het uitsplitsen van de doelstellingen werd de vraag naar criteria urgent.

3.4. *Materiaal*

De overgang van interview- naar gesprekspracticum bracht met zich mee, dat een geheel nieuwe voorraad leermateriaal opgebouwd moest worden. Een verzameling van boeken en artikelen over gesprekstechnieken werd aangelegd, informatie-stencils werden geschreven, instructies voor mogelijke rollenspelen werden gemaakt, demonstratie-banden werden opgespoord en, voor zover niet beschikbaar, zelf vervaardigd, etc. Dit materiaal werd in betrekkelijk korte tijd bijeen gebracht. De bruikbaarheid van een deel ervan kon tijdens het 'proefdraaien' worden vastgesteld; van een groter deel zou de bruikbaarheid pas tijdens het practicum blijken. Sommig materiaal bleek minder geschikt. De geschreven rolinstructies hadden bijvoorbeeld het nadeel, dat een aantal ervan vervaardigd waren door assistenten die op dat moment nog weinig wisten van de werkelijke situatie waarin een dergelijk gesprek zich afspeelt.

In de loop der tijd werd het materiaal aangevuld en verbeterd. Voor het groepspracticum werd nieuw materiaal bijeengezocht.

Er bleken echter geen mogelijkheden te zijn voor een grondige evaluatie van het in gebruik zijnde materiaal.

3.5. *Onderwijsmethode*

In het interviewpracticum werd, naast de klassikale lessen, individueel onderwijs gegeven; de zelf uitgevoerde taken werden met een assistent besproken.

Het gesprekspracticum vereiste een omschakeling naar het groepswerk. Dit werk leverde echter voortdurend moeilijkheden op. De oorspronkelijke programmering van de stof bleek bijvoorbeeld het nadeel te hebben, dat de studenten van sommige onderdelen de zin niet inzagen. Zo besteedde men enkele zittingen aan categoriseren, om de studenten kennis te laten maken met een manier waarop men gesprekken kan kwantificeren; een dergelijk systeem werd door vele studenten echter 'slecht' of 'vervelend' gevonden, omdat de categorieën waarmee men werkte niet direkt eenduidig te hanteren bleken in de korte tijd die hiervoor beschikbaar was. Besloten werd, dat de volgende groepen meer vrijheid zouden hebben in de manier waarop men met de gesprekstypen bezig wilde zijn; alleen de eerste zittingen zouden geprogrammeerd zijn. De autonomie van de groep, bedoeld om de groepen 'creatiever' te doen zijn, bracht echter ook onvoorziene problemen met zich mee. In sommige groepen bleek men zich vele zittingen lang bezig te houden met het bediscussiëren van de doelstellingen van het practicum, zonder in deze periode aan de analyse van de gesprekstypen zelf toe te komen.

3.6. *Beschikbaarheid informatie*

In de Amsterdamse psychologie-opleiding kwam het niet eerder voor, dat er op grote schaal gewerkt werd met groepen die op een dergelijke manier autonoom waren in het uitvoeren van een vaag omschreven taak; groepstraining was evenmin eerder voorgekomen in de studie. Op al deze gebieden moest de practicumleiding zich dus informatie zien te verschaffen.

De literatuur die de practicumleiding bekend was, had echter meer betrekking op de vorm van bepaalde gesprekstypen en groepsaspecten, dan op het geven van een specifieke *opleiding*. Pas later werd meer van de laatste soort literatuur bekend. Hoewel bij de veranderingen van opzet en doelstelling steeds medewerkers van andere instituten en afdelingen geraadpleegd werden, hadden de wijzigingen in het practicum toch vaak het karakter van 'trial and error'.

3.7. *Vaardigheden assistenten*

De wijzigingen hielden voor de assistenten een omschakeling in. Tijdens het interviewpracticum moesten zij kennis hebben van één gesprekstype en moesten zij onderwijs geven in de vorm van (klassikale en individuele) 'lessen'. In het gesprekspracticum werden de gesprekstypen uitgebreid tot zes, terwijl de onderwijsmethode sterk veranderde. Al snel moesten de assistenten leren werken met 'autonome' groepen, waarbij o.a. het probleem rees een juist evenwicht te vinden tussen de eigen inbreng en die van de groep. Tenslotte moest men leren niet alleen gericht te zijn op gesprekstraining, maar ook op groepstraining. In korte tijd moesten de vaardigheden dus een breed 'interactie-gebied' bestrijken.

3.8. *Generatie-problemen*

Doordat het practicum een steeds breder terrein ging beslaan, werd personeelswisseling een groter probleem dan voorheen; nieuwe assistenten moesten op een breder gebied ingewerkt worden. Het inwerken kostte ook steeds meer tijd.

Voor dit probleem werd geen adequate oplossing gevonden. In meerdere gevallen werd in 1969–1970 als nieuwe assistent iemand gekozen, die het jaar tevoren het gesprekspracticum al had meegemaakt. Verondersteld werd, dat oudere studenten, die indertijd het interviewpracticum doorlopen hadden, moeilijker konden worden ingewerkt. De keuze betekende op zichzelf echter weer, dat nieuwe assistenten betrekkelijk vroeg in hun studie in dienst traden (met als nadeel o.a. minder algemene kennis van de psychologie). Bovendien trad een criterium-verschuiving op ten aanzien van de keuze van nieuwe assistenten; er werd niet alleen meer gekeken naar gesprekstechnische bekwaamheden, maar ook vooral naar hoe iemand 'het in de groep zou doen'.

In het algemeen bleken bepaalde houdingen tegenover groeps- en gespreksproblemen niet gemakkelijk overdraagbaar. Ideologische kwesties die in het eerste gesprekspracticumjaar gerezen waren, bleken soms bij nieuwe assistenten ook moeilijkheden te geven, terwijl de oudere assistenten eerder gevonden oplossingen niet meteen bleken te kunnen overdragen.

3.9. *Ideologische problemen*
De onderwijsveranderingen brachten twee soorten ideologische problemen met zich mee.

Toen besloten werd, dat de groepen in hoge mate vrij zouden zijn om hun eigen programma te bepalen, kwam de vraag hoe ver de autonomie van de groep zich moest uitstrekken. Of anders gezegd: in welke mate mag de assistent nu nog invloed hebben op de beslissingen van de groep? De vraag spitste zich toe op het probleem, in hoeverre autonomie van de groep nog een extra doelstelling moest worden. In de loop der tijd werd deze ideologische kwestie als 'schijnprobleem' afgedaan. Autonomie bleef een 'middel' om met gesprekstechnieken bezig te zijn; de assistent kan naar eigen inzichten voorstellen doen voor een programma, als hij denkt dat dit het werken aan de eigenlijke doelstellingen ten goede komt.

Aan het einde van de cursus 1969–1970 kwam een tweede soort ideologisch probleem naar voren, n.l. dat van de inhoud van het practicum. Sommigen vinden het oorspronkelijke onderscheid in gesprekstypen kunstmatig en willen meer aandacht besteden aan algemenere interactie- en attitude-aspecten.

3.10. *Organisatie*
De veranderingen betekenden organisatorisch een verzwaring. Niet alleen was er de zorg voor het leer-materiaal, ook assistenten-vergaderingen werden belangrijker om o.a. de problemen te bespreken die zich in de nieuwe opzet bleken voor te doen. De personeelsstructuur is nog steeds dezelfde als die tijdens het interview-practicum: één wetenschappelijk medewerker en een aantal kandidaat-assistenten. Bij beslissingen over vorm en inhoud van het practicum werden de assistenten steeds sterker betrokken.

Bij sterke veranderingen kan men zich de vraag stellen, of de bestaande organisatie in de nieuwe opzet nog adequaat is. Zo zal het bijvoorbeeld zinvol zijn om bij bepaalde inhoudelijke veranderingen van het practicum andere afdelingen van het psychologisch laboratorium, of geschoolder personeel, te betrekken.

3.11. *Onderwijs-evaluatie*
Bij de introductie van het gesprekspracticum werd sterk de behoefte gevoeld de in het practicum gevolgde procedure te evalueren.

In het oorspronkelijke draaiboek was steeds tijd uitgetrokken om de practicanten naar hun mening over de gang van zaken tijdens de zittingen te vragen. Ook later werden de meningen van de practicanten sterk op prijs gesteld.

Problemen met de nieuwe opzet werden door de assistenten onderling besproken; iedere assistent maakte een verslag over zijn groep. Verdere veranderingen in de opzet kwamen tot stand op grond van de onderlinge besprekingen van de moeilijkheden.

Meer gericht onderzoek naar specifieke aspecten van het practicum werd gepropageerd, maar was slechts zeer ten dele te verwezenlijken. Enkele doctoraal-werkstukken werden gewijd aan aspecten van het groeps- of het gesprekspracticum; deze onderzoekingen waren voor een deel exploratief van aard. Systematisch onderzoek naar de mate waarin de doelstellingen, zoals deze zijn geformuleerd, bereikt werden, is niet uitgevoerd. De veranderingen in het practicum zijn niet het onderwerp van systematisch onderzoek geweest.

3.12. *Onvoorziene problemen*
De ingevoerde veranderingen leverden onvoorziene problemen op; een aantal hiervan kwam in de vorige paragrafen aan de orde. We zouden nog meer voorbeelden kunnen geven. In 1969–1970, bijvoorbeeld, moesten de studenten ook over het gespreksgedeelte een verslag maken. Deze eis werd gesteld, om hen zich meer bewust te doen zijn wat nu eigenlijk geleerd was. Sterker dan voorzien werd, had het verslag een nadelig effect: de groepen, die tevens bezig waren met het schrijven van een eindrapport voor het researchpracticum, kwamen soms tot taakverdelingen die in een leer-situatie minder gunstig werden geacht; sommige practicanten werkten bijna uitsluitend aan het ene verslag, en andere aan het tweede.

Waarschijnlijk brengen veranderingen meer onvoorziene problemen met zich mee, naarmate de onderwijssituatie complexer is, de verande-

ringen zelf ingrijpender zijn, en de planning op kortere termijn plaatsvindt.

4. *Conclusie*

In het voorgaande werden een aantal veranderingen in opzet en doelstellingen van een practicum beschreven. Op een aantal, vaak onvoorziene, problemen werd ingegaan. Het nu volgende is bedoeld als een persoonlijke interpretatie.

In de discussie over een verandering zal vaak de nadruk liggen op één factor (b.v.: de gevolgde onderwijsmethode levert moeilijkheden op). Het blijkt, in een situatie zoals hier beschreven, vaak uitermate moeilijk om bij de planning rekening te houden met het effect dat een voorgestelde verandering op een aantal andere factoren zal hebben.

Onvrede met een bepaalde gang van zaken maakt, dat men zo snel mogelijk een aantal veranderingen wil doorvoeren, waarbij de kans op onvoorziene problemen groter wordt.

Het is vaak moeilijk om geheel op rationele gronden te besluiten of (en zo ja, welke) veranderingen aangebracht moeten worden. Aan de ene kant staat het spookbeeld van starheid en conservatisme, aan de andere kant dat van impulsief gedrag.

Gestreefd zal moeten worden naar planning op langere termijn. Het effect van onderwijsveranderingen, die op korte termijn besloten zijn, kan geheel teniet worden gedaan door het niet in de hand hebben van de voorwaarden waaronder dergelijke veranderingen pas effectief kunnen zijn. Het veranderen van de onderwijsmethode levert bijvoorbeeld zeker geen betere leerresultaten op, als de betrokken assistenten geen ervaring hebben kunnen opdoen in het hanteren van een dergelijke methode. Het 'proefdraaien' op kleine schaal zal vaak een noodzakelijke voorwaarde zijn voor het succes van een dergelijke verandering.

Een probleem van organisatorische aard is de vraag, wie verantwoordelijk is voor de beslissingen over veranderingen. Zo kan in ons geval 'autonomie van de groep' er toe leiden, dat men moeilijke of vervelende benaderingen vermijdt, ongeacht de waarde van die benaderingen.

In sommige gevallen zijn onderwijs-veranderingen haast onvermijdelijk. Als er, zoals beschreven, 'generatie-problemen' optreden, loopt men het risico dat er in het onderwijs nauwelijks sprake is van 'systematische kennis-overdracht'. Dit betekent dan, dat de doelstellingen, de onderwijsmethode, of de organisatie van het onderwijs nodig veranderingen behoeven.

Doelstellingen en criteria zullen in een nieuwe onderwijssituatie meestal eerst in vrij algemene termen geformuleerd worden. Het is zaak om deze, op grond van opgedane ervaringen, steeds nader te preciseren. Indien geheel nieuwe doelstellingen toegevoegd worden, moet men zich afvragen, of dat in déze onderwijssituatie wenselijk is. Ook hier zal men moeten streven naar zo rationeel mogelijke beslissingen. Vermeden moet worden, dat nieuwe doelstellingen als het ware 'binnensluipen' (zoals beschreven, werd in ons practicum het groepswerk van 'middel' plotseling ook een doel op zichzelf).

Als veranderingen elkaar snel opvolgen, is systematisch onderzoek naar het effect ervan nauwelijks mogelijk. Goed gecontroleerd onderzoek kost tijd; bij snelle veranderingen zijn de uitkomsten van een onderzoek vaak niet meer relevant op het moment dat ze ter beschikking komen. Bij planning op langere termijn, kan men streven naar experimenteel onderzoek om een hechtere basis te leveren voor het nemen van beslissingen.[2]

Noten

1. In de periode 1967–1969 als kandidaat-assistent bij het practicum, en sindsdien als medewerker bij het researchpracticum, waarbij nauw samengewerkt is met de leiding van het practicum in kwestie.
2. Bij experimenteel onderzoek krijgen de leerlingen onderwijs onder verschillende condities. Hiertegen kan men bezwaar inbrengen, door te stellen dat dit ethisch niet verantwoord is, omdat men er op uit is de ene groep leerlingen beter onderwijs te geven dan de andere. Daar is dan weer tegen in te brengen, dat het ethisch nog minder verantwoord is om

alle leerlingen aan een onderwijsprocedure te onderwerpen, waarvan men het effect niet kent – men loopt dan de (vaak niet geringe) kans dat iedereen ongemerkt slecht onderwijs krijgt.

Literatuur

Hartemink, B. G. – Effekt van een interviewertraining, een onderzoek naar de resultaten van een praktikum. Psychologisch Laboratorium, Universiteit van Amsterdam, 1969.

Jaarverslag research- en gesprekspracticum, cursus 1968–1969. Psychologisch Laboratorium, Universiteit van Amsterdam, 1969.

Jaarverslag research- en gesprekspracticum, cursus 1969–1970. Psychologisch Laboratorium, Universiteit van Amsterdam, 1970.

Miles, M. B. (ed.) – Innovation in education. New York, Teacher College, 1964.

Boekbesprekingen

W. Kenneth Richmond, *The teaching revolution*, London, Methuen 1969², 220 pp., prijs 18s (paperback-editie).

Tot de belangrijkste kwaliteiten van dit boek behoort het realisme, waarmee het is geschreven. Voor degene, die in het behandelde terrein ingevoerd is, is de wijze waarop Richmond tracht te preluderen op een nieuwe didactiek van belang. Hij stelt terecht, dat de ontwikkeling van de onderwijstechnologie om een nieuwe onderwijskundige theorie vraagt, waarin 'multi-media communication systems' worden geintegreerd. Bovendien levert hij een eerste ontwerp voor een dergelijke theorie, waarin hij sterk beinvloed blijkt door Bruner.

Vooraf gaat een heldere analyse van recente ontwikkelingen op het gebied van de leerpsychologie en de leerstofvernieuwing, waardoor het boek een voortreffelijke inleiding is geworden tot de problemen die aan een moderne, dynamische leerplanontwikkeling vastzitten.

Achtereenvolgens komen aan de orde: de explosieve toename van de wereldbevolking, van de kennis, van de menselijke aspiraties en verwachtingen (I); het veranderende concept 'onderwijsbaarheid' (II); team-teaching (III); new methematics (IV); een aantal vernieuwingsprojecten op het gebied van scienceonderwijs (V); moedertaalonderwijs (VI); from audio-visual arts to multi-media communication systems (VII); ontwerp van een nieuwe onderwijsleer (VIII).

N. Deen

Hans Bokelmann und Hans Scheuerl, Herausg., *Der Aufbau erziehungswissenschaftlicher Studien und der Lehrberuf*, Quelle & Meyer, Heidelberg 1970, 370 S.

Een bundel opstellen, bijeengebracht ter gelegenheid van de 80ste verjaardag van Wilhelm Flitner, die groter homogeniteit vertoont dan bij zulke gelegenheidspublicaties veelal het geval is. Het boek bestaat uit drie delen. Het eerste heeft betrekking op de huidige stand van de opvoedkunde in Duitsland. Hierin domineert het in krachtige lijnen opgetrokken artikel van Josef Derbolav, *Die Entwicklungskrise der Deutschen Pädagogik*. Het is gewijd aan de confrontatie van de pedagogiek *als einer Geisteswissenschaft* met operationalistische, behavioristische en pragmatische tendenties enerzijds en met de moderne 'emancipatorische pedagogiek' anderzijds. De studie munt uit door de objectiviteit in de weergave van de moderne stromingen en in de doelgerichtheid van de daarop gerichte antikritiek. Soms blijkt een zekere ontmoeting der tegenstellingen mogelijk. Derbolav erkent dat ook de geesteswetenschappelijke pedagogiek de theorie slechts in zoverre aanvaardt 'als sie ein Instrument für die Lösung von Sach- und Kommunikationsproblemen der menschlichen Interaktionspraxis abgibt' (S. 20). Hij zoekt de zin van de kennis dus in de mogelijkheid van haar toepassing. Daarnevens aanvaardt hij van de revolutionaire pedagogen althans dat men er met goed geweten toe kan overgaan om de jeugd 'ein kritisches Verhältnis zu den Dingen und Ordnungen unserer Welt zu bringen' (S. 30), uiteraard geen vèrgaande tegemoetkoming aan mensen, die een maatschappij willen omzetten.

Het tweede deel houdt zich bezig met de studie der pedagogiek aan universiteiten en de *Pädagogische Hochschulen*. Een belangrijke rol speelt hier de oproep van Flitner aan de opvoedkundigen om tot een consensus te komen terzake van de pedagogiekstudie aan deze (en andere) instellingen en de poging die de *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* in 1968 gedaan heeft om te geraken tot een

gemeenschappelijk aanvaard *Kernstudium der Erziehungswissenschaft*. Het deel bevat talrijke suggesties en leerzame praktijkvoorbeelden. Ik noteer uit een bijdrage van Hans Bokelmann dat de bereidheid tot herziening van de opzet van het studieprogramma der opvoedkunde een test is 'für Reformwilligkeit und -fähigkeit aller akademischen Bürger' (S. 97). In aansluiting op deze stelling gaat de auteur uitvoerig in op de gezichtspunten, die bij zulk een herziening van de zijde der studenten worden bijgedragen. Zij bekritiseren o.a. 'die Undurchschaubarkeit des Lehrangebots'. In verband hiermede is een uitspraak van Flitner van belang. Zij betreft de wijze, waarop de studie der opvoedkunde moet worden ingeleid. Het begin moet gelegenheid geven 'eine Anschauung vom tatsächlichen Erziehungsgeschehen unserer Gegen wartzu gewinnen – und zwar eine solche, die das Engagement eines pädagogischen Impulses eingeht und auf eine kritische Reflexion zustrebt, die den heutigen wissenschaftlichen Erkenntnissen entspricht'. Ik ontleen dit citaat aan de bijdrage van Theo Dietrich (S. 177).

Het derde deel bespreekt de rol van de leraar en onderwijzer alsmede de organisatie van de opleiding. Oskar Anweiler wijst op het verband, dat in alle ontwikkelde landen wordt gelegd tussen de beroepsopleiding der docenten en de hervorming van het universitaire onderwijs. Hij vervolgt daarna met de beschrijving van hetgeen op dit stuk in de *Deutsche Demokratische Republik* gaande is. Maar anderen zoals Karl Erlinghagen bespreken het probleem voor de Duitse Bondsrepubliek. Daarbij komt, zoals meermalen in dit boek, de aanbeveling van de Unesco (1966) ter sprake: dat de universitaire opleiding ook van de onderwijzer het einddoel van de reorganisatie moet zijn. Maar dit geschiedt in deze verzameling nergens zonder kritische zin. Ik noteer uit Erlinghagens artikel een opmerking, die op de Nederlandse pedagogische akademies van onverandende toepassing is. 'Solange man sich nicht entschliesst, die Zahl der Pedagogischen Hochschulen, die ehedem aus einer ganz anderen Konzeption der Lehrerbildung entstanden und über das Land verstreut worden sind oder ihr späteres Entstehen blindem parteipolitischem Egoismus verdanken, radikal zu verringern, wird 'volles' wissenschaftliches Studium trotz aller Prätentionen Utopie bleiben' (S. 339).

Het is niet mogelijk om aan een werk, waartoe 17 auteurs opstellen hebben bijgedragen, in een boekbespreking van de in Pedagogische Studiën gebruikelijke omvang recht te doen. Het bovenstaande moge echter voldoende zijn om aannemelijk te maken dat hier een werk verschenen is, waarmede ook in de overleggingen, die terzake van de opvoedkunde en haar bestudering ten onzent gaande zijn, moet worden gerekend.

Ph. J. Idenburg

Rudolf Lengert, *Politik der Schulreform im Teufelskreis der Kompromisse*, Hermann Luchterhand Verlag GmbH, Neuwied und Berlin 1969, 132 S.

Dit boek behandelt 'die unbestimmte Expertenrolle der Pädagogik in der gegenwärtigen Praxis der 'Innovationen'. 'Het is in twee opzichten interessant. Vooreerst omdat het de situatie van de West-Duitse onderwijsvernieuwing tekent. Het werk van de *Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen*, afgesloten met rapporten die samen 900 bladzijden omvatten, wordt geanalyseerd. De verwachtingen, die thans van de dichter bij het beleid opgestelde *Deutsche Bildungsrat* mogen worden gekoesterd, worden in een kritisch licht gesteld. Toch ligt in deze informatie niet de essentie van het werk. De verstrekte gegevens zijn ter lering bedoeld. De lessen, die eruit getrokken worden, vormen het tweede aspect, waaronder dit boek belangwekkend is. De auteur waarschuwt tegen de menging van wetenschappelijk onderzoek ener- en beleid anderzijds. Let wel: hij meent dat pedagogisch inzicht aan het beleid dienstbaar moet zijn. Maar de wetenschapsbeoefenaar verraadt zijn roeping als hij zich als politicus opstelt en de uitkomsten van zijn discipline onmerkbaar in het compromis, dat wezenlijk is voor het beleid, laat ondergaan. En als bij zulk een gedistantieerde opstelling nu eens zou blijken dat de pedagoog over problemen van onderwijsorganisatie niet aanstonds zovéél van betekenis heeft in te brengen? Welnu dan is het een publiek belang dat helder aan 't licht komt 'dass die Erziehungswissenschaft bislang versäumt hat, ihre Expertenrolle für Schulorganisationsfragen überzeugend nachzuweisen' (S. 7).

De auteur ontleent aan zijn analytisch beschrijvend gedeelte goede argumenten voor zijn standpunt. Radicaal nieuwe inzichten terzake van de toekomst van school en maatschappij zijn in ontwikkeling. Het is niet verantwoord ze onder de moeilijkheden

van de praktijk, waarvan de realiteit uiteraard door niemand wordt ontkend, te bedelven. Als de visie ontbreekt ontgaat ons de hoop.

Ph. J. Idenburg

E. J. King, ed., *The Teacher and the Needs of Society in Evolution*, Pergamon Press, Headington Hill Hall, Oxford 1970.

Na een inleiding van Dr. King volgen hier een aantal opstellen over actuele onderwijsproblemen. Daaronder zijn er een paar, die bijzondere waarde ontlenen aan de informatie, die zij bevatten. Ik denk hierbij aan de bijdrage van Elizabeth Adam, die een goed overzicht geeft van het werk van de *Schools Council*, en aan die van Lawrence Stenhouse, die het *Humanities Curriculum Project* van de *Schools Council* beschrijft, daarmede aangevende hoe men controversiële vragen omtrent mens en samenleving in de school aan de orde kan stellen. Daarnevens noem ik een paar opstellen, die inzichten bieden, welke algemene aandacht verdienen. Ze zijn van de hand van de meest bekenden onder de auteurs, die tot dit boek bijdroegen. J. W. B. Douglas, de schrijver van *The Home and the School* (1964), publiceert hier verdere uitkomsten van het *National Survey*, dat ook aan zijn genoemde boek ten grondslag ligt. W. D. Hall van het *University of London Institute of Education* geeft een toekomstbeeld van het onderwijs, waarvan de strekking door de titel *From teaching to learning?* duidelijk wordt aangegeven.

Ph. J. Idenburg

Over onderwijs en maatschappij in de Sowjet-Unie

R. J. DELHAAS

Afdeling Didactiek der Biologie Rijksuniversiteit Groningen

1. *Doelstellingen in het Russisch onderwijs*

In het Russische onderwijs is de invloed van de integrale doelstellingen op een aantal gebieden van het onderwijs duidelijk aanwijsbaar. We denken daarbij aan de invloed van de integrale doelstellingen op de doelstellingen van de afzonderlijke vakken, op de pedagogische en didactische opvattingen en op het curriculum. Tot deze conclusie komen we door achtereenvolgens te beschouwen:

- de integrale doelstellingen,
- de uitgangspunten van het onderwijs,
- de doelstellingen van de natuurwetenschappelijke vakken,
- de pedagogisch-didactische opvattingen,
- de problemen rond de leerstofkeuze.

1.1 *Integrale doelstellingen*

De integrale doelstellingen van het onderwijs luiden volgens een uitgave van het ministerie van onderwijs der U.S.S.R. (5):

'... De scholen in de Sowjet-Unie zijn algemeen, ambachtelijk en polytechnisch. Hun taak omvat:

a. het geven van een algemene en harmonieuze ontwikkeling aan de leerlingen,
b. het onderwijzen van de grondbeginselen der wetenschap,
c. het ontwikkelen van een communistische levensinstelling en van hoge zedelijke principes bij de leerlingen,
d. het geven van lichamelijke opvoeding,
e. het geven van esthetische opvoeding,
f. het voorbereiden van de leerlingen op de volwassenheid en de arbeid,
g. het voorbereiden van de leerlingen op een verstandige beroepskeuze,
h. het voorbereiden van de leerlingen op studie aan hogere onderwijsinstellingen en op verdere zelfontplooiing ...'.

Ter toelichting van een aantal in het citaat voorkomende termen het volgende:

In de aanhef van het citaat wordt gesproken van algemeen, ambachtelijk en polytechnisch onderwijs. Onder 'algemeen' wordt verstaan, dat op het rooster van de middelbare school al die vakken voorkomen die ook in ons land op een middelbare school gegeven worden. De term 'ambachtelijk' duidt erop dat manuele vorming een aspect van het onderwijs is. Het predicaat 'polytechnisch' wil aangeven, dat het onderwijs niet losstaat van de maatschappij (zie 2.3.). In doelstelling 1.1.*a.* is sprake van een 'harmonieuze ontwikkeling'. Hieronder wordt in de Sowjet-Unie verstaan een, v.w.b. fysieke, psychische, intellectuele en manuele facetten van de persoonlijkheid, evenwichtige ontwikkeling in de richting van een optimale zelfontplooiing ten dienste van de maatschappij en van een actieve keuze voor het communisme. Dit laatste noemt Grant:

'... conformity in the positive sense, based on knowledge and study of political theory ...' (2, pag. 24).

Wanneer in doelstelling 1.1.*b.* gesproken wordt van 'wetenschappelijke grondbeginselen', worden daar niet alleen wetenschappelijke feiten mee bedoeld, maar ook wetenschappelijke denk- en werkmethoden (5, pag. 75–78).

Het ministerie van onderwijs preciseert de in 1.1.*c.* genoemde begrippen 'communistische levensinstelling' en 'hoge zedelijke principes' als:

- '... het staan achter de traditie van revolutionairen en arbeiders en achter de waarden van de samenleving,
- het tonen van solidariteit met arbeiders in andere landen in hun strijd tegen het kapitalisme en in hun vechten voor vrede, vrijheid en nationale onafhankelijkheid,
- het tonen van liefde en bewondering voor het vaderland en diens groten en van bereidheid het vaderland te verdedigen,
- het tonen van eerlijkheid, waarheidsliefde en maatschappelijke dienstbaarheid ...' (5, pag. 68).

1.2. *Uitgangspunten van het onderwijs in de Sowjet-Unie*

Een woordvoerder van het ministerie van onderwijs in de U.S.S.R. formuleerde de uitganspunten van het onderwijs als volgt:

a. alle onderwijs is een staatsaangelegenheid,
b. het onderwijsstelsel is horizontaal gelaagd, d.w.z. de niveaus sluiten op elkaar aan; zonder omwegen kan het hoogste niveau worden bereikt,
c. het onderwijs is vrij van kerkelijke invloeden,
d. de morele vorming is verweven met alle gedoceerde vakken,
e. het onderwijs is co-educatief,
f. het onderwijs is gratis,
g. iedere Sowjet-burger heeft gelijke rechten op onderwijs,
h. het onderwijs wordt gegeven in de moedertaal van de leerling; in de republieken waar een andere taal dan het Russisch wordt gesproken, kan gekozen worden voor onderwijs in de Russische taal,
i. de kinderen zijn leerplichtig van 7 tot 15 jaar.

1.3. *Doelstellingen van de natuurwetenschappelijke vakken*

Treffers (8) verdeelt bij het ordenen van gegevens verkregen uit interviews, de antwoorden op de vraag naar de doelstellingen van het biologieonderwijs in de Sowjet-Unie over vier categorieën.

'... Biologie moet op de middelbare school worden gedoceerd:

a. in verband met de betekenis die het vak heeft voor de vorming van een materialistische levensbeschouwing,
b. om begrip bij te brengen voor de biologie als wetenschap,
c. vanwege de betekenis die de biologie heeft voor de maatschappij,
d. omdat het vak een belangrijke bijdrage levert tot de algemene vorming van de leerlingen ...' (8, pag. 66).

Voor fysica en chemie geeft het ministerie van onderwijs nagenoeg dezelfde doelstellingen, hoewel er minder nadruk gelegd wordt op de betekenis van deze vakken voor de vorming van een materialistische levensbeschouwing (5). Wanneer gesproken wordt van het bijbrengen van begrip voor de biologie, chemie en fysica als wetenschappen, wordt daarbij vooral gedacht aan het leren omgaan met natuurwetenschappelijke kennis en natuurwetenschappelijke denk -en werkmethoden (5, 7).

De maatschappelijke betekenis van de natuurwetenschappen komt tot uitdrukking, doordat de leerling onderwezen wordt dat op deze wetenschappen het moderne produktieproces is gebaseerd (5, pag. 72).

Het algemeen-vormende aspect van het natuurwetenschappelijk onderwijs is gelegen in het feit dat dit onderwijs bij leerlingen het waarnemingsvermogen en het denk- en herinneringsvermogen ontwikkelt, alsook kennis van de maatschappij en liefde voor de natuur bijbrengt (5, pag. 73).

Een aantal van de integrale doelstellingen vinden we nagenoeg letterlijk terug in de genoemde doelstelling van de natuurwetenschappelijke vakken. De vorming van een materialistische levensbeschouwing (1.3.*a.*) is te verbinden met het ontwikkelen van een communistische levensinstelling (1.1.*c.*). Het bijbrengen van begrip voor de biologie, chemie en fysica als wetenschappen (1.3.*b.*) is te verbinden met het onderwijzen van de grondbeginselen van de wetenschappen (1.1.*b.*). De maatschappelijke betekenis van de natuurwetenschappen (1.3.*c.*) wordt onderwezen in verband met de voorbereiding van de

leerlingen op de maatschappij (1.1.*f.*, *g.* en *h.*). De algemeen vormende waarde van het natuurwetenschappelijk onderwijs (1.3.*d.*) staat ten dienste van het geven van een algemene en harmonieuze ontwikkeling aan de leerlingen (1.1.*a.*).

1.4. *Pedagogisch-didactische opvattingen*

Van de pedagogisch-didactische opvattingen willen we er een paar noemen, en wel die welke merkbare invloeden ondergaan òf van de integrale doelstellingen òf van de uitgangspunten van het onderwijs:

a. de opvattingen ten aanzien van lesmethodieken,

b. de opvattingen ten aanzien van niveauverschillen tussen leerlingen en selectie van leerlingen,

c. de opvattingen ten aanzien van onderwijstechnologie.

a. *Opvattingen ten aanzien van lesmethodieken*

Bij Skatkin vinden we een pleidooi voor nieuwe lesmethodieken (7, pag. 13–29). Skatkin onderscheidt in de historische ontwikkeling van het onderwijs de dogmatische lesmethode, die voornamelijk uit de pre-revolutionaire periode stamt, en de verklarende lesmethode, die nu gangbaar is. Na een aantal citaten uit de Sowjet-pers over de magere resultaten van deze laatste methode, voert hij – we vatten zijn betoog kort samen – als argumentatie voor het zoeken naar een nieuwe lesmethode het volgende aan: In verband met een toekomstige deelname aan het produktieproces dient een leerling te beschikken over een kritische doch creatieve instelling. Deze kan ontwikkeld worden doordat leerlingen geleerd wordt vragen te stellen en te beantwoorden, doordat hun geleerd wordt hoe een probleem benaderd kan worden, hoe een onderzoek kan worden opgezet en hoe resultaten van een onderzoek toepasbaar gemaakt kunnen worden in het produktieproces.

Skatkin beschrijft vervolgens dat de 'probleembenadering' en de 'partieelonderzoek-methode' een oplossing bieden.

'. . . Deze probleembenadering heeft als kenmerk, dat de onderwijzer (. . .) de ontstaanswijze en ontwikkelingsgang der wetenschappelijke inzichten in de klas herhaalt (. . .) en (dat hij de leerlingen) dwingt het zoeken naar de waarheid te volgen, alsof ze deelnemers zijn aan het wetenschappelijke speurwerk . . .' (7, pag. 18).

De partieel-onderzoek-methode kenmerkt zich doordat

'. . . de onderwijzer bij het aanbieden der leerstof zich van tijd tot tijd met vragen tot de klas (wendt), waardoor de leerlingen in het oplossingsproces worden betrokken en zelfstandig een of andere denktaak oplossen . . .

. . . het gestelde probleem (. . .) hoofdzakelijk door de onderwijzer opgelost (wordt) en de leerlingen (. . .) slechts gedeeltelijk (. . .) (bijdragen) tot de oplossingsactiviteit . . .' (7, pag. 21–22).

In de dogmatische en in de verklarende lesmethoden staat de overdracht van kennis centraal. Dit betekent dat nadruk wordt gelegd op de integrale doelstelling 1.1.*b.*: het onderwijzen van de grondbeginselen van de wetenschappen. Dat Skatkin de voorkeur geeft aan de probleembenadering en de partieel-onderzoek-methode, wijst erop dat hij meer betekenis wil gaan hechten aan een betere voorbereiding van de leerlingen op de maatschappij (1.1.*f.*, *g.* en *h.*) en aan het streven de intellectuele kennis en vaardigheden op elkaar af te stemmen ten dienste van de maatschappelijke dienstbaarheid (1.1.*a.*).

b. *Opvattingen ten aanzien van niveauverschillen tussen leerlingen en selectie van leerlingen*

Niveauverschillen tussen leerlingen worden in het Russische onderwijs beklemtoond noch ontkend. Dit wordt duidelijk wanneer we het volgende bedenken:

- het plaatsen van leerlingen in groepen van hetzelfde niveau (streaming) wordt door hogere instanties van de hand gewezen (7, 12),
- het zittenblijven wordt o.a. door een herkansing die plaatsvindt veertien dagen na het sluiten van de school in juni, of door middel van een herexamen in september, tot een minimum beperkt (12),
- de hulp aan zwakke leerlingen wordt gegeven door de betere klasgenoten of, zonodig, door de leraar (12).

Betere leerlingen hebben volgens Skatkin (7, zie ook 8, pag. 40–57) verschillende mogelijkheden. Zij kunnen:
- extra kroezjok-werk verrichten en deelnemen aan olympiades,
- zwaarder belast worden in het kader van facultatieve vakken,
- speciale scholen bezoeken waar naast het normale programma extra aandacht wordt besteed aan wiskunde, natuurwetenschappen of een vreemde taal.*

De afwijzing van 'streaming' is te verbinden met uitgangspunt 1.2.*g.*: gelijke rechten op onderwijs voor iedere Sowjet-burger. Skatkin noemt de stabiliteit van de indeling in groepen te gering (7, pag. 10). De wens het doubleren af te schaffen komt voort uit de opvatting dat bij iedere leerling de capaciteiten ontwikkeld kunnen worden die nodig zijn voor het bereiken van het niveau van de middelbare school (6, pag. 29 e.v.).

Het inschakelen van betere leerlingen bij de hulp aan zwakke klasgenoten vindt zijn oorsprong in het principe van maatschappelijke dienstbaarheid (doelstelling 1.1.*c.*).

De drie wegen die openstaan voor de betere leerlingen, vormen een illustratie van de, bij doelstelling 1.1.*a.* genoemde, optimale zelfontplooiing.

c. *Opvattingen ten aanzien van onderwijstechnologie*

Bij een bezoek aan scholen in de Sowjet-Unie wordt door de leiding van de school steeds met enige trots de moderne audio-visuele apparatuur getoond. Het doet er niet toe of het een door de leerlingen zelf gebouwde teaching-machine of het radio- en televisiedistributiesysteem van de school betreft. De ontwikkeling en verspreiding van deze apparatuur in de Sowjet-scholen is van recente datum. Vogt (9) schrijft daarover: '... Nachdem vor nicht allzu langer Zeit noch die Kybernetik und die kybernetische Technik wie auch der programmierte Unterricht und die Lehrmaschinen, die ihren Ursprung bekanntlich in den USA haben, als Ausdruck der Unmenschlichkeit des Kapitalismus strikt abgelehnt worden waren, trat Ende der 50er bis Anfang der 60er Jahre auf Grund der Entwicklung in den USA und der übrigen Welt sowie vor allem infolge der nachhaltigen Vorstellungen der sowjetischen Fachwissenschaftler eine radikale Wandlung in den Ansichten der Partei-Ideologen und -Funktionäre ein ...' (9, pag. 46).

De verandering waar Vogt hier op duidt, vindt haar uitdrukking in de in 1964 door de Partij gestelde eis tot rationalisering en modernisering van het onderwijs. Deze modernisering zou moeten bestaan uit het gebruik maken van audio-visuele hulpmiddelen, zoals talenpraktica, teaching-machines, schoolradio en -televisie, film- en diamateriaal en het gebruik van radio en televisie voor onderwijs buiten de school. We zien in het bovenstaande citaat de invloed naar voren komen die de C.P.S.U. uitoefent op de interpretatie van de doelstellingen van het onderwijs. Zolang de audio-visuele hulpmiddelen niet pasten bij een juiste communistische levensinstelling (doelstelling 1.1.*c.*), werden ze uit het onderwijs geweerd.

1.5. *Problemen rond de leerstofkeuze*

Als voorbeeld nemen we de problemen aangaande de systematische en de thematische leerstofkeuze zoals Treffers (8) die beschrijft in zijn publikatie over een onderzoek onder biologieleraren in de Sowjet-Unie. Uit zijn onderzoek is gebleken dat leraren voor een systematische aanpak van de leerstof pleiten i.v.m. (8, pag. 112):
a. de mogelijkheid de evolutieleer ook in de leerstofkeuze en volgorde van behandeling tot uiting te laten komen,
b. de mogelijkheid causale relaties, biologische wetmatigheden en ontwikkelingsprocessen bij organismen duidelijker naar voren te laten komen,
c. een door hun genoemd didactisch principe van opeenvolging en systematiek.

Voor een thematische aanpak van de leerstof

* niet te verwarren met de door Treffers (8, pag. 52) genoemde speciale scholen, zoals die door Xruščev werden voorgestaan.

pleiten leraren i.v.m.:

d. de wens een reëel beeld van de biologie te geven, omdat deze zich heeft uitgebreid met genetica, parasitologie, virologie en ecologie,

e. de mogelijkheid door een vergelijkende benadering van de biologie een evolutionistische strekking aan het gehele programma te geven,

f. de mogelijkheid de leerlingen een groter inzicht te geven in algemeen-biologische vraagstukken.

Uit de argumenten voor zowel de thematische als de systematische benadering van de leerstof biologie blijkt de invloed van de integrale doelstellingen van het onderwijs zoals die onder 1.1. vermeld staan.

Uit de argumenten 1.5.*a.* en 1.5.*e.* spreekt de doelstelling: bij leerlingen een materialistische levensbeschouwing ontwikkelen (1.1.*c.*). In 1.5.*b.* wordt de nadruk gelegd op het bijbrengen van wetenschappelijke grondbeginselen, echter volgens de oude opvatting waarin onder grondbeginselen primair feitenmateriaal wordt verstaan.

Verder spreekt uit 1.5.*d.* en 1.5.*f.* de wens onder wetenschappelijke grondbeginselen te verstaan: feitenmateriaal én denk- en werkmethoden. Deze kwestie is hiervóór, bij de toelichting op doelstelling 1.1.*b.*, reeds beschreven (vergelijk ook 1.4.*a.*).

Samenvattend kunnen we stellen dat zowel de integrale doelstellingen als de uitgangspunten van het onderwijs in zeer concrete onderwijssituaties aanwijsbaar zijn. Tevens zien we dat bij de interpretatie van doelstellingen de visie van de C.P.S.U. belangrijk kan zijn. Dit laatste zou kunnen duiden op een sterke verwevenheid van de doelen van het onderwijs met doelen van de samenleving in haar geheel.

We kunnen dit nader beschouwen aan de hand van de rol die het natuurwetenschappelijk onderwijs speelt bij de voorbereiding van de leerling op het leven in de maatschappij, en aan de hand van het proces van leerplanvernieuwing.

2. *De betekenis van het onderwijs in de natuurwetenschappen voor de voorbereiding van de leerlingen op het leven in de maatschappij*

In de Sowjet-Unie wordt onderwijs in de natuurwetenschappen als onmisbaar beschouwd voor iedere opgeleide. Om deze bewering te staven zullen we achtereenvolgens beschouwen:

- de eisen die de maatschappij stelt aan het onderwijs in het algemeen, en de manier waarop het natuurwetenschappelijk onderwijs hieraan tegemoetkomt,
- de eisen die het hoger onderwijs stelt ten aanzien van de natuurwetenschappelijke voorkennis van de aankomende student,
- de verandering van de inhoud van het woord 'polytechnisch'.

2.1. *Eisen die de maatschappij stelt aan het onderwijs in het algemeen, en de manier waarop het natuurwetenschappelijk onderwijs hieraan tegemoetkomt*

a. De kennis van de leerling moet afgestemd zijn op de stand van zaken in de praktijk (5). Voor het onderwijs in de natuurwetenschappen betekent dit, dat informatie moet worden verschaft over de wetenschappelijke achtergronden van moderne biologische, chemische en fysische produktiemethoden. Daarbij wordt o.m. gedacht aan veeteelt, veredeling van cultuurgewassen, oliewinning en -raffinage en auto- en radiotechniek.

b. De leerling moet zelfstandig en creatief kunnen denken en werken. Skatkin (7) schrijft daarover: '... Ook in het program van de C.P.S.U. wordt gesteld dat de arbeid een creatieve vorm moet gaan aannemen. Door de nieuwe economische principes, opgesteld door partij en regering en door de politiek, gericht op het vermeerderen van de zelfstandigheid en het initiatief van ondernemingen en kolchozen en tevens door een verhoging van de aansprakelijkheid van de bedrijven wordt de ontwikkeling van een creatieve benadering van de arbeid noodzakelijk. Het is de taak van de arbeiders onafgebroken de techniek, de technologie en de or-

ganisatie van het bedrijf te verbeteren. (. . .) De school moet een begin maken met het ontwikkelen van het zelfstandige denken en het aankweken van een creatieve houding t.o.v. de arbeid . . .' (7, pag. 16).
Waar het hier gaat om vaardigheden wier ontwikkeling vooral bepaald wordt door de lesmethodieken die Skatkin de 'probleembenadering' en de 'partieel-onderzoek-methode' noemt, is het van belang erop te wijzen dat Skatkin deze methodieken bij uitstek geschikt acht juist voor toepassing in het natuurwetenschappelijk onderwijs.

c. De leerling moet bekend zijn met basisbegrippen van het moderne produktieproces en bereid zijn tot participatie in het produktieproces (5, pag. 70, 72, 80).
Aan deze kennis en deze bereidheid tot participatie kan het natuurwetenschappelijk onderwijs ruimschoots bijdragen wanneer het aandacht schenkt aan de invloed van het natuurwetenschappelijk denken op de maatschappij (wetenschappelijk materialisme) en aan de invloed van de toepassing van natuurwetenschappelijke kennis in het produktieproces op de ontwikkelingen in industrie en landbouw (vgl. 2.1.*a.*). De vakken 'maatschappijleer' en 'werkonderricht' zorgen in de hogere klassen voor een integratie van theoretische kennis, opgedaan tijdens het behandelen van de leerstof in voorgaande jaren, en van praktische ervaringen opgedaan tijdens excursies naar bedrijven (5).

d. De leerling moet bekend zijn met en begrip hebben van eenvoudige wetenschappelijke theorieën, wetten en feiten.
Deze eis wordt vooral door het hoger onderwijs gesteld aan aankomende studenten (4). Maar ook in verband met het onder 2.1.*a.* en 2.1.*b.* gestelde moet deze basiskennis aangebracht worden. De natuurwetenschappelijke leerplannen omvatten dan ook die begrippen welke in het algemeen ook in de Nederlandse literatuur als basisbegrippen worden aangemerkt. Een voortdurende wetenschappelijke analyse van wat basiskennis is en wat niet, noemt Skatkin wenselijk (7). De belangstelling onder de leerlingen voor de natuurwetenschappen is groot: bij de facultatieve lessen wordt door 60% van de leerlingen gekozen voor wiskunde en natuurwetenschappen (11).

2.2. *Eisen die het hoger onderwijs stelt ten aanzien van de natuurwetenschappelijke voorkennis van de aankomende student*

Verlangt men in de Sowjet-Unie toelating tot een instelling van hoger beroepsonderwijs of hoger onderwijs, dan dient men deel te nemen aan vergelijkende toelatingsexamens aangezien een numerus clausus wordt gehanteerd. Het percentage kandidaten dat toegelaten kan worden, hangt af van het opleidingstype. De Polygrafische School in Riga bijvoorbeeld laat ruim 90% van de kandidaten toe, de Hogere School voor de Kunst in Riga 30%, het Pedagogisch Instituut voor Vreemde Talen in Moskou 57% (12). Wanneer er veel meer kandidaten zijn dan opleidingsplaatsen, spelen bij de selectie ook een rol: referenties, eindexamenresultaten en vroegere activiteiten van de kandidaat, zoals deelname aan concoursen voor leerlingen, speciale hobbyclubs en jeugdorganisaties.

a. In tabel I zien we voor het hoger onderwijs weergegeven in welke natuurwetenschappelijke vakken een toelatingsexamen moet worden afgelegd, wil men toegelaten worden tot een bepaalde studie. Het is gebruikelijk voor alle studierichtingen tevens te examineren in de vakken Russische taal en Russische literatuur.

b. Het 'Handboek voor aankomende studenten' (4) geeft een overzicht van de eisen die bij de toelatingsexamens van universiteiten gesteld worden. Naast een opsomming van de vereiste kennis vindt men daarin ook een opgave van de vereiste vaardigheden.
Met betrekking tot de *biologie* wordt gesteld, dat de kandidaat moet tonen: '. . . conclusies te kunnen trekken en te kunnen werken met begrippen bij het verklaren van verschijnselen in de natuur en (. . .) uit de praktijk van de landbouw, industrie en gezondheidszorg etc.

studierichting	fysica	chemie	biologie	wiskunde	geografie
bio-geografie	x	x	x		x
biologie	x/o	x	x		
bosbouw	x/o	x		x/o	
chemie, chem. technologie	x/o	x		x/o	
diergeneeskunde	x/o	x	x		
geneeskunde	x/o	x	x		
landbouwkunde	x/o	x	x		
landbouwhuishoudkunde		x	x	x + o	
lichamelijke opvoeding	x	x			
metallurgie	x/o	x		x/o	
pedagogiek en methodiek v. h. basisonderwijs			x/o of	x/o	
psychologie en pedagogische psychologie			x		
technische en technisch-economische specialisaties	x/o			x/o	
technologie	x/o	x		x/o	
warenkennis		x		x/o	x

Tabel 1. – De vakken waarin toelatingsexamen moet worden gedaan, wil men een studie gaan volgen (x = mondeling, o = schriftelijk, x/o = x of o, x + o = zowel x als o).

De tabel is samengesteld naar gegevens uit het 'Handboek voor aankomende studenten', een uitgave van het Ministerie van Hoger Onderwijs en Hoger Beroepsonderwijs in de U.S.S.R. (4).

aangehaalde voorbeelden. Aan deze vaardigheden wordt een bijzonder belang gehecht, omdat zij een bewijs vormen voor het bezit van een gezond verstand en van begrip van het aan de kandidaat voorgelegde materiaal . . .' (4, pag. 29).
Voor het toelatingsexamen *chemie* moet de kandidaat: '. . . begrip hebben van de belangrijkste chemische processen in de industrie. . .' en
'. . . feiten kunnen uitleggen op basis van de theoretische voorstellingen aangebracht tijdens de cursus chemie . . .' (4, pag. 27).
Bij de eisen met betrekking tot de *fysica* wordt gesteld: '. . . kandidaten moeten blijk geven thuis te zijn in vragen die samenhangen met de geschiedenis van de belangrijkste ontdekkingen op het gebied van de fysica . . .' (4, pag. 23).

2.3. *De voortdurend verandering van de inhoud die aan het woord 'polytechnisch' wordt gegeven*

In het Russische onderwijs heeft het predicaat

'polytechnisch' altijd aangegeven dat het onderwijs niet losstaat van de maatschappij. De inhoud van het begrip heeft in de loop der jaren echter voortdurend veranderingen ondergaan. Treffers (8) geeft aan de hand van voorbeelden uit de praktijk van het onderwijs een overzicht van de opvattingen die er met betrekking tot het begrip 'polytechnisch' vóór 1968 hebben bestaan.

'. . . De betekenis van het polytechnisch onderwijs was voor Marx in de eerste plaats het aankweken van eerbeid voor lichamelijke arbeid en handwerk, die voor alles het fundament van de menselijke cultuur vormen . . .

'. . . Marx wil echter dat de leerlingen onderricht krijgen in twee of meer vakken, zodat zij na het verlaten van de school in hun latere leven, zo de omstandigheden dit eisen, ook andere werkzaamheden kunnen verrichten, zonder dat hiervoor een lange herscholing noodzakelijk is . . .

. . . Polytechnisch was het onderwijs in de periode van 1958 tot 1966 vooral door de aandacht die besteed werd aan het zogenaamde "produktieonderwijs" . . .' (8, pag. 16, 17)

'. . . het (produktieonderwijs) beoogde door een intensieve training op een fabriek de leerling grondig met een vak kennis te laten maken . . .

. . . Aan het einde van hun opleiding ontvingen de leerlingen twee diploma's, een einddiploma van de middelbare school en een vakdiploma . . .' (8, pag. 41)

Treffers beschrijft verder dat om o.a. organisatorische redenen deze vorm van produktieonderwijs, m.a.w. deze opvatting van het begrip 'polytechnisch', op een zijspoor is gezet door de besluiten die het 23ste Partijcongres in 1966 nam met betrekking tot het onderwijs.

Produktieonderwijs komt sindsdien onder een andere naam (werkonderricht) voor op het rooster van de middelbare school. Het werkonderricht omvat nu:

- het leren omgaan met materialen als hout en metaal,
- het leren omgaan met instrumenten en gereedschap,
- het bestuderen van de nieuwste industriële- en landbouwkundige produktiemethoden.

Aan het werkonderricht wordt de eis gesteld dat de theoretische en de praktische lessen in nauw verband staan met de op school onderwezen onderwerpen uit de biologie, de chemie en de fysica (5).

Blijkens een publikatie van het ministerie van onderwijs (5) wordt momenteel onder polytechnisch onderwijs verstaan onderwijs dat:

- wiskunde en natuurwetenschappen behandelt als basis van het moderne produktieproces,
- de toepasbaarheid laat zien van natuurwetenschappelijke kennis, denk- en werkmethoden in het produktieproces.

Samenvattend kunnen we stellen dat in de Sowjet-Unie het natuurwetenschappelijk onderwijs voor alle leerlingen belangrijk wordt geacht, omdat het een basis legt voor:

- het volgen van vele verdere opleidingen,
- het verkrijgen van vaardigheid in het natuurwetenschappelijk denken en handelen,
- de toekomstige deelname van de leerling aan het produktieproces.

Zo draagt het onderwijs in de natuurwetenschappen bij tot de voorbereiding van de leerling op het leven in een moderne, op technologie en natuurwetenschap gegrondveste maatschappij.

3. *Leerplanvernieuwing*

Als meest recente, voorgenomen, veranderingen in het Russische onderwijs zijn te noemen: de verkorting van het basisonderwijs tot drie jaar en de verlenging van de leerplicht met twee jaar. Een voorwaarde voor het slagen van deze plannen is wijziging van de leerplannen.

De leerplannen voor het basisonderwijs zijn nu bijna klaar (5). Die voor de hogere klassen zijn, hoewel zij in de laatste jaren voortdurend kleine veranderingen ondergingen, nog niet gereed. Voronicyn (11) noemt dit nog niet gereed zijn van de leerplannen de reden waarom de definitieve datum van invoering van een driejarig basisonderwijs en van tienjarige leerplicht is verschoven van 1970 naar 1973.

Om een inzicht te krijgen in de gang van zaken

bij de leerplanvernieuwing bespreken we achtereenvolgens:
- enige aanleidingen tot vernieuwing,
- de wijze waarop vernieuwingen tot stand komen.

3.1. *Enige aanleidingen tot vernieuwing van leerplannen*

Van de aanleidingen tot vernieuwing van leerplannen willen we ter sprake brengen:
a. wijziging van pedagogisch-didactische inzichten tengevolge van onderzoek,
b. ontwikkelingen in de wetenschappen,
c. veranderingen in ideologische interpretaties.

a. *Wijziging van pedagogisch-didactische inzichten tengevolge van onderzoek*

Wanneer in een onderwijsstelsel de inzichten ten aanzien van de te hanteren pedagogisch-didactische methoden veranderen, kan dit tot gevolg hebben dat opnieuw een selectie van de leerstof zal moeten plaatsvinden. Skatkin (7) meldt dat Xodakov een theoretisch-experimenteel onderzoek heeft ingesteld naar het meest gunstige tijdstip voor het aanbieden van wetenschappelijke theorieën. Uit het onderzoek bleek dat noch het begin, noch het einde van een leergang – elk als het meest gunstig door een groep pedagogen verdedigd – erg geschikt is. Dit heeft gevolgen voor de opbouw van een leerplan.

Ook de opvatting van leraren dat de probleembenadering een te hoge moeilijkheidsgraad bezit voor de lagere klassen (7, zie ook 8, pag. 112), wordt door Skatkin op grond van experimenten tegengesproken.

Wanneer in de toekomst misschien gedeeltelijk overgeschakeld wordt van 'verklarend onderwijs' op de 'probleembenadering', is een herziening van de leerboeken te verwachten. Waar deze zich nú toeleggen op het zo duidelijk mogelijk uiteenzetten van de stof, zouden zij dán onopgeloste probleemsituaties voor de leerlingen moeten scheppen.

Skatkin legt er de nadruk op dat nog veel meer pedagogisch-didactisch onderzoek zal moeten plaatsvinden, wil men tot verantwoorde leerplannen komen (7). Dit is misschien de reden waarom de door het ministerie van onderwijs voor 1970 aangekondigde onderwijsvernieuwingen nog niet doorgevoerd konden worden.

We kunnen nu ook begrijpen waarom de veranderingen die wél te constateren zijn, hun aangrijpingspunt vinden in de hierna te bespreken overige aanleidingen tot leerplanvernieuwing.

b. *Ontwikkelingen in de wetenschappen*

Door de voortdurende vernieuwing van wetenschappelijke kennis dreigt de kloof tussen het niveau van het onderwijs op de scholen en de stand van het wetenschappelijke onderzoek groter te worden. Vonsovski e.a. (10) pleiten derhalve voor een aanpassing van de leerstof aan de werkelijke stand van zaken in de (natuur)wetenschappen. Zich bewust van het gevaar dat verbreding van de leerstof een overbelasting voor leraar en leerling kan betekenen, willen zij de recente verworvenheden uit de natuurwetenschappen niet zonder meer aan het bestaande programma toevoegen. Zij schrijven in de Lerarenkrant:

'... In the process of reorganising the physics course we should also solve the problem of overburdening pupils. This is an old problem as a matter of fact, and it must be solved without delay by selecting the most important material for the curriculum and textbooks. The importance of the material is determined by its cognitive and practical value from the viewpoint of modern science and technology, regardless of the date of the discovery of given phenomena ...' (10, pag. 111).

Ook het ministerie van onderwijs onderkent deze dreigende kloof.

'... Each subject represents didactically elaborated basic understanding of a given science. The courses are static, whereas the corresponding sciences are progressing fast ... This leads to a certain gap between what is taught in the schools and the sciences themselves. This gap detracts from the value of school programmes ...' (5, pag. 73).

Als voorbeeld van een poging de kloof te overbruggen willen we hier het biologieboek van Cusmer (13) noemen. Het leerboek menskunde

voor de achtste klas van Cusmer geeft in tegenstelling tot het vroeger gebruikte leerboek van Garib'jan (zie 8, pag. 127–131) ook informatie over hormonen. Het hoofdstuk over de cel is uitgebreid met informatie over voortplanting, submicroscopische structuren, aminozuren, vetten, D.N.A. en R.N.A. Aan dit voorbeeld zien we hoe in een biologieboek een poging wordt gedaan gegevens uit de nieuwere richtingen van biologisch onderzoek in de leerstof te verwerken.

c. *Veranderingen in ideologische interpretatie*

Als voorbeeld van een verandering in ideologische interpretatie hebben we de opvattingen ten aanzien van de onderwijstechnologie besproken (1.4.*c*.). Het toelaten van talenpractica en teaching-machines zal aanpassing van de leerboeken noodzakelijk maken. Ook de verandering van de inhoud van het begrip 'polytechnisch' onder invloed van gewijzigde ideologische inzichten hebben we besproken (2.3.). We hebben gezien dat als eis wordt gesteld dat leerlingen inzicht moeten krijgen in de wetenschappelijke achtergronden van toepassingen van natuurwetenschappelijke kennis en natuurwetenschappelijke denk- en werkmethoden. We zagen dat deze interpretatie de oude opvatting verving die inhield dat de leerling kennis moet bezitten van de produktiemethoden zelf.

Voor bijvoorbeeld de biologieboeken betekent deze accentverschuiving dat de bespreking van een onderwerp als de juiste inrichting van een kippenfokkerij of een varkensmesterij achterwege wordt gelaten. Zo zien we dat in het huidige zoölogieboek van Byxovski voor de zesde en zevende klas (14) de alinea's over de 'kippenfabriek', zoals we die aantroffen in het zoölogieboek van Šalaev (zie 8, pag. 131), verdwenen zijn.

3.2. *De wijze waarop vernieuwingen tot stand komen*

Wanneer we willen zien op welke wijze vernieuwingen tot stand komen, moeten we kijken naar:

a. de instanties die meespelen bij het opstellen van leerplannen,
b. de wijze waarop leerplannen opgesteld en geïntroduceerd worden,
c. de inbreng die de bij het onderwijs betrokkenen hebben.

a. *Instanties die meespelen bij het opstellen van leerplannen*

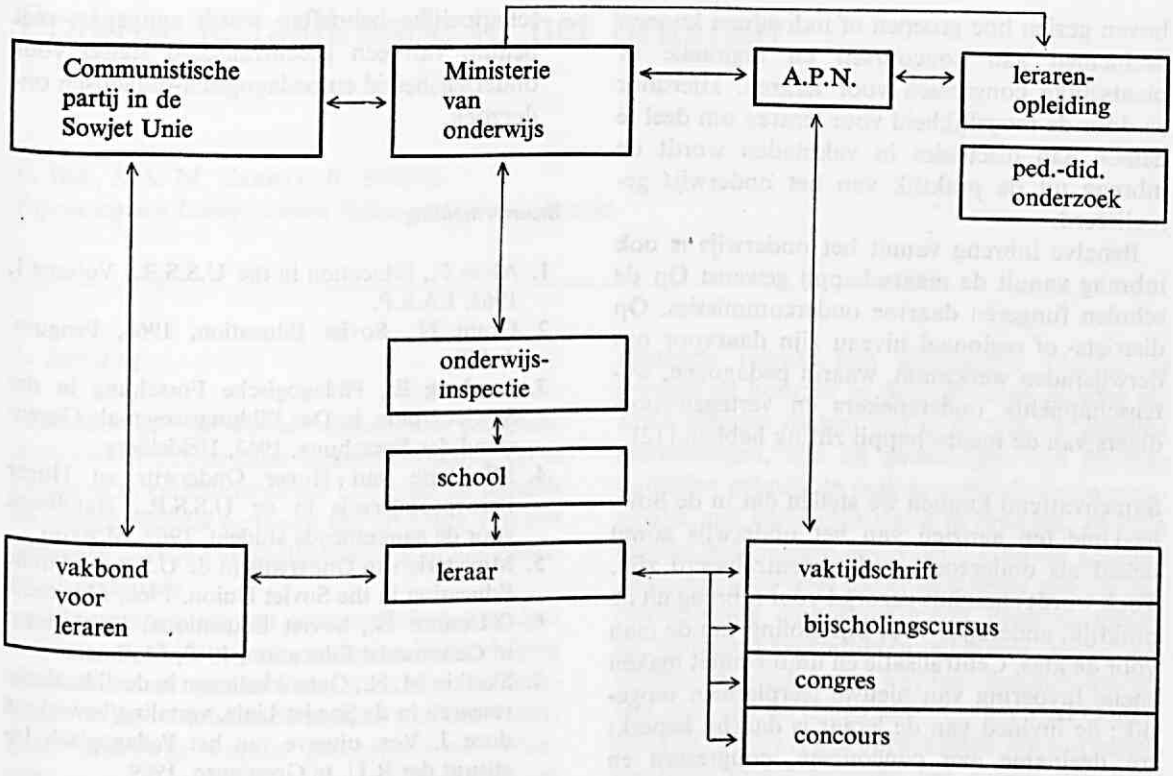
De belangrijkste instanties die we willen noemen, zijn: het Ministerie van Onderwijs in de U.S.S.R., de Communistische Partij van de Sowjet-Unie en de Academie van Pedagogische Wetenschappen (*A*kademija *P*edagogičeskix *N*auk, A.P.N.), zie Fig. I.

Op de partijcongressen worden de grote lijnen vastgelegd ten aanzien van het onderwijsbeleid. Voorbeelden daarvan zijn:

- de 'Wet op versteviging van de band tussen school en leven' uit 1958 (1, pag. 53),
- de eis tot modernisering en rationalisatie van het onderwijs, gesteld in 1961 (9, pag. 46),
- de verklaring 'Over maatregelen ter verbetering van het functioneren van de middelbare school' uit 1966 (7, pag. 4).

De beleidslijnen worden voorbereid door het ministerie onder consultatie van de A.P.N. De verantwoordelijkheid voor de uitvoering van het beleid berust bij het ministerie van onderwijs. Bij het uitvoeren van zijn beleid maakt het ministerie vaak gebruik van de diensten van de A.P.N. De A.P.N. coördineert alle pedagogisch-didactisch onderzoek (12). Zij beschikt daartoe over een aantal eigen instituten (3, pag. 259) en heeft voorts contact met veel lerarenopleidingen, met een aantal scholen en met individuele leraren en groepen leraren. De A.P.N. verzorgt verder de uitgave van een zeer groot aantal pedagogisch-didactische tijdschriften voor ouders en leraren en draagt mede de verantwoordelijkheid voor de inhoud van de voor leraren verplichte bijscholingscursussen.

De A.P.N. organiseert jaarlijks een congres voor leraren over onderwijsproblematiek. Voor dit congres kunnen leraren een geschreven bijdrage inleveren. In 1968 waren er meer dan 2500 inzendingen (5). De beste bijdragen vormen de hoofdpunten van de besprekingen op het congres. Soortgelijke congressen worden op regio-



Figuur I – Overzicht van de relaties tussen de instanties die het onderwijsbeleid in de Sowjet-Unie bepalen en uitvoeren

naal en plaatselijk niveau georganiseerd door pedagogische instituten.

b. *De wijze waarop leerplannen opgesteld en geïntroduceerd worden*

Een zeer gebruikelijke gang van zaken bij het opstellen van nieuwe leerboeken is dat de A.P.N. 'concoursen' uitschrijft (12). Leraren en wetenschappelijk onderzoekers nemen individueel of in groepsverband aan deze wedstrijden deel en leveren op een van te voren bepaald tijdstip een manuscript van een nieuw leerboek in. Ook kan de A.P.N. de opdracht een nieuw leerboek te schrijven aan een groep onderzoekers geven.

Wanneer op een van deze beide manieren een of meer leerboeken zijn verkregen worden deze eerst op bruikbaarheid getoetst in de scholen die in nauw contact staan met de A.P.N. Is tenslotte de definitieve keus gedaan voor een nieuw boek, dan wordt het in de gehele Unie in zeer korte tijd ingevoerd. Mochten de verschillen in leerstof met een voorgaand boek groot zijn of nieuwe methodieken wenselijk worden, dan kan de A.P.N. door middel van de bijscholingscursussen voor leraren, haar vakbladen voor leraren en haar contacten met lerarenopleidingen zorgen voor een aanpassing van de leraren aan de nieuwe situatie (12).

Door vijfjaarlijkse bijscholingsexamens verplicht te stellen voor leraren kan men in de Sowjet-Unie rekenen op een vrij snelle verspreiding van de centraal ontwikkelde ideeën ten aanzien van leerstof en methodiek.

c. *De inbreng die de bij het onderwijs betrokkenen hebben*

Voor wat betreft inbreng 'uit de praktijk' in het proces van leerplanvernieuwing hebben we hier-

boven gezien hoe groepen of individuen kunnen deelnemen aan concoursen en regionale of plaatselijke congressen voor leraren. Hierdoor en door de mogelijkheid voor leraren om deel te nemen aan discussies in vakbladen wordt de inbreng uit de praktijk van het onderwijs gerealiseerd.

Behalve inbreng vanuit het onderwijs is ook inbreng vanuit de maatschappij gewenst Op de scholen fungeren daartoe oudercommissies. Op districts- of regionaal niveau zijn daarvoor onderwijsraden werkzaam, waarin pedagogen, wetenschappelijk onderzoekers en vertegenwoordigers van de maatschappij zitting hebben (12).

Samenvattend kunnen we stellen dat in de Sowjet-Unie ten aanzien van het onderwijs zowel beleid als onderzoek sterk gecentraliseerd zijn. Toch wordt enerzijds gezorgd voor inbreng uit de praktijk, anderzijds voor bijscholing van de man voor de klas. Centralisatie en uniformiteit maken snelle invoering van nieuwe leerplannen mogelijk; de invloed van de leraar is daarbij beperkt tot deelname aan concoursen, congressen en discussies in vaktijdschriften.

Samenvatting

Achtereenvolgens hebben we gezien dat:
- de integrale doelstellingen en de uitgangspunten van het onderwijs in de Sowjet-Unie in concrete situaties in het onderwijs aanwijsbaar zijn,
- de interpretatie van doelstellingen afhankelijk kan zijn van de ideologische opvattingen van de C.P.S.U.,
- natuurwetenschappelijk onderwijs in de Sowjet-Unie voor iedere opgeleide als onmisbaar wordt beschouwd, zowel in verband met de voorbereiding op verdere opleiding als in verband met de voor deelname aan het maatschappelijk gebeuren en het produktieproces benodigde kritisch-creatieve instelling,
- het onderwijs in de Sowjet-Unie aan de maatschappelijke behoeften wordt aangepast met behulp van een gecentraliseerd stelsel voor onderwijsbeleid en pedagogisch-didactisch onderzoek.

Bronvermelding

1. Ablin F., Education in the U.S.S.R., Volume I, 1963, I.A.S.P.
2. Grant N., Soviet Education, 1968, Penguin, A 660.
3. Lemberg E., Pädagogische Forschung in der Sowjet Union, in Das Bildungswesen als Gegenstand der Forschung, 1963, Heidelberg.
4. Ministerie van Hoger Onderwijs en Hoger Beroepsonderwijs in de U.S.S.R., Handboek voor de aankomende student, 1969, Moskou.
5. Ministerie van Onderwijs in de U.S.S.R., Public Education in the Soviet Union, 1968, Moskou.
6. O'Connor N., Soviet Educational Psychology, in Communist Education, 1963, Methuen.
7. Skatkin M. N., Ontwikkelingen in de didactische research in de Sowjet Unie, vertaling/bewerking door J. Vos, uitgave van het Pedagogisch Instituut der R.U. te Groningen, 1969.
8. Treffers A. J., Biologieonderwijs in de Sowjet Unie, de Verenigde Staten en Nederland, 1968, Wolters-Noordhoff, Groningen.
9. Vogt H., Gegenwartsprobleme der Sowjetpädagogik, 1964, Georg Westermann.
10. Vonsovski S. e.a., The Atom knocks at the Classroom Door, in Education in the U.S.S.R., redacteur Ablin F., 1963, I.A.S.P.
11. Voronicyn S. S., Soviet School Reform facing critical Stage, in Analysis of current Developments in the Soviet Union, redacteur Miniajlo W., nr. 573, 1969.
12. Gegevens verzameld tijdens een 15-daagse excursie in het voorjaar van 1970, met bezoeken aan scholen en onderwijsinstanties in Leningrad, Moskou en Riga. De excursie stond onder leiding van Dr. B. Holmes, lector vergelijkende opvoedkunde, University of London.
13. Cusmer A. M., Leerboek Menskunde voor de achtste klas.
14. Byxovski B. E., Leerboek Zoölogie voor de zesde en zevende klas.

Praktische taalkunde in het brugjaar[1)]

E. Bol, J. A. M. Carpay, R. Simons
Psychologisch Laboratorium Rijksuniversiteit Utrecht.

1. Inleiding

Er bestaat een groeiende behoefte aan programma's om de achterstand in taalbeheersing op te heffen of te verminderen die kinderen uit bepaalde sociale milieus vertonen ten opzichte van een 'gewenst' niveau van taalbeheersing in het voortgezet onderwijs.

Dit gewenste niveau van taalbeheersing kan worden afgeleid uit de taalgebruiksprodukten (gesproken of geschreven) waarmee de leerlingen in de verschillende klassen van het voortgezet onderwijs worden geconfronteerd. Wanneer er een discrepantie bestaat tussen de aard van de aangeboden taalgebruiksprodukten en het niveau van taalbeheersing van de kinderen, dan mag men verwachten dat de communicatie tussen de spreker (respectievelijk auteur) en de leerlingen gebrekkig zal zijn, wanneer het niveau van taalbeheersing van de leerlingen relatief laag is. Dit laatste is – naar men aanneemt – veelal de oorzaak van het onvoldoende begrijpen en verwerken van teksten door bepaalde groepen van leerlingen.

Een analyse van dit probleem is gemaakt door Bernstein (1961). Deze auteur heeft naar voren gebracht dat er kinderen zijn die vrijwel uitsluitend de beschikking hebben over wat hij noemt een *restricted code*. Hij doelt daarmee op een betrekkelijk stereotiep taalgebruik, dat tot concrete situaties beperkt blijft, en waarvan de globale manier van uitdrukken alleen 'voor insiders' duidelijk is. Daarnaast onderscheidt de auteur een zogenaamde *elaborated code*, een meer individueel, genuanceerd taalgebruik, waarmee het concreet gegevene kan worden overschreden, en de spreker zich ook op het niveau van abstracte relaties kan uitdrukken. Omdat de spreker en hoorder in deze gevallen minder gebruik kunnen maken van in de situatie gegeven aanwijzingen, zijn zij gedwongen van formele middelen gebruik te maken teneinde de communicatie met succes tot stand te brengen. In deze termen gedefinieerd komt het hierboven gestelde probleem erop neer dat er leerlingen zijn die een onvoldoende elaborated code bezitten gezien de taalgebruiksprodukten waarmee zij in het voortgezet onderwijs worden geconfronteerd. Het doel van de Onderzoeks Groep Taal Onderwijs (OGTO)[2)] is het ontwikkelen van een cursus waarmee wordt gepoogd het niveau van taalbeheersing van de leerlingen van het brugjaar meer in overeenstemming te brengen met het gewenste niveau. De OGTO ziet dit zeer nadrukkelijk als een poging, aangezien op dit moment niet bekend is of de achterstand die bepaalde leerlingen kennelijk hebben nog enigszins overbrugd kan worden.

2. Een theoretische verkenning

Wanneer men zich tot doel stelt de taalbeheersing van leerlingen op een hoger niveau te brengen, dan is het uiteraard van belang dat men zich afvraagt wat daaronder moet worden verstaan. Het directe gegeven waarover men kan beschikken is het *taalgebruik* van de leerlingen d.w.z. de wijze waarop zij met taal omgaan. Men kan nagaan in hoeverre de taalgebruiksprodukten van de leerlingen aan een bepaalde (linguistische) *norm* voldoen en in hoeverre zij in staat zijn aangeboden taalgebruiksprodukten op adequate wijze te verwerken. Hierbij stelt men evenwel alleen maar vast tot welke *prestaties* de leer-

lingen in staat zijn. Men kan tot de conclusie komen dat de prestatie van een leerling onvoldoende is, en zelfs is het mogelijk te specificeren op welke punten een leerling faalt, maar men kan uit het taalgebruik niet afleiden *waardoor* een leerling faalt. Om deze vraag te kunnen beantwoorden moet men nl. weten *op welke wijze* een leerling een bepaalde prestatie levert. De wijze waarop het taalgebruik van een leerling tot stand komt weerspiegelt de taalbeheersing van de leerling. De term 'taalbeheersing' heeft nl. betrekking op het geheel van resultaten van leerprocessen, dat aan het taalgebruik ten grondslag ligt.

Het probleem waarvoor we ons gesteld zien, wanneer we aan de verbetering van de taalbeheersing willen werken is nu, dat in de psychologie weinig concreets bekend is over de aard van de taalbeheersing. Anders gezegd, dat we nog onvoldoende inzicht hebben in de leerprocessen die aan taalgebruik ten grondslag liggen. Uit taalpsychologische onderzoekingen is er wel enig inzicht ontstaan in de *voorwaarden* waaraan voldaan moet zijn om de leerprocessen op gang te brengen. We dienen ons nl. te realiseren dat taal voor een taalgebruiker primair een communicatiemiddel is. D.w.z. een taalgebruiker maakt van dit middel gebruik om communicatie met andere mensen tot stand te brengen. De leerprocessen waar het hier omgaat, hangen in de eerste plaats af van de aard van het taalgebruik waarmee de taalgebruiker wordt geconfronteerd (Bernstein, 1961; Rupp, 1969) en in de tweede plaats van de intentie om communicatie tot stand te brengen. De taalgebruiker is er als hoorder (lezer) op gericht om te begrijpen welke de bedoelingen zijn van de spreker (schrijver) en als spreker (schrijver) is de taalgebruiker erop gericht om zijn bedoelingen duidelijk te maken aan de hoorder (lezer). De taalgebruiker slaagt hierin wanneer hij een bepaalde 'code' meester is. Wanneer dit niet of niet in voldoende mate het geval is, zal de communicatie objectief een onbevredigend verloop hebben. Het hangt dan van de instelling van de taalgebruiker af, of deze ook subjectief de tekorten in de code waarover hij beschikt zal ervaren. Dit betekent dat, *wil de taalgebruiker de beschikking krijgen over een meer elaborated code, hij ten eerste met een dergelijke code geconfronteerd zal moeten worden en ten tweede moet ontdekken dat hij (aanvankelijk) een dergelijke code niet beheerst.* Hierin zijn de eerste twee voorwaarde gegeven voor het opgang komen van leerprocessen die leiden tot de beheersing van een meer elaborated code. Het probleem voor bepaalde groepen van leerlingen bestaat vooral hierin dat zij op grond van het soort taalgebruik (overwegend restricted code) thuis en de kennelijk te geringe compensatie die het basisonderwijs biedt, niet in staat zijn het meer formele taalgebruik in het voortgezet onderwijs voldoende te verwerken. Er is nog een derde voorwaarde: een cursus die wil werken aan verbetering van de taalbeheersing moet de leerlingen niet uitsluitend confronteren met hun onvermogen, maar moet er ook *op gericht zijn de leerlingen een aantal vaardigheden bij te brengen waarmee zij hun* (eigen!) *moeilijkheden* (althans gedeeltelijk) *kunnen oplossen.* Het gaat daarbij dus niet zo zeer om een *theoretische* taalkunde, maar om een *praktische* taalkunde.

3. Het rode signaal

Zoals gesteld is één van de voorwaarden voor het opgang komen van de leerprocessen die aan taalbeheersing ten grondslag liggen, dat de taalgebruiker zich voldoende realiseert dat in bepaalde gevallen de communicatie een onbevredigend verloop heeft. Of anders gezegd: dat de taalgebruiker zich ervan bewust is dat hij zijn bedoelingen onvoldoende duidelijk maakt, of dat hij de bedoelingen van een ander onvoldoende begrijpt. Uit onderzoek is echter gebleken (Sinica, 1955; Uhlenbeck, 1968; Bol en Carpay, 1970) dat in een aantal gevallen een taalgebruiker zich wel realiseert dat een bepaalde tekst hem niet helemaal duidelijk is, maar dat hij zich tevreden stelt met een *globaal begrijpen.* In dit soort gevallen zien we dat de taalgebruiker zich *onvoldoende* realiseert dat de communicatie gebrekkig is. Immers de taalgebruiker heeft eventueel wel in de gaten dat er iets niet in de haak is, maar hij probeert geen maatregelen te treffen om de on-

duidelijkheid op te sporen en het is nu juist dit laatste wat van essentiëel belang is voor een verbetering van de taalbeheersing. Dit soort gevallen zijn niet beperkt tot het taalonderwijs, maar vormen een algemeen didactisch probleem, dat te maken heeft met factoren als aandacht, motivatie en kritische bezinning in de omgang met leermateriaal door leerlingen. Eén en ander houdt in dat we bij de leerlingen een soort rood signaal moeten inbouwen. Hiermee bedoelen we dat we de leerlingen moeten leren zich op de juiste momenten af te vragen: begrijp ik nu wel wat er staat (of wat er wordt gezegd). Komt een leerling tot de conclusie dat hij de hem geboden tekst niet helemaal begrijpt of er niet zeker van is dat hij de tekst begrijpt, dan moet deze conclusie voor hem gaan funktioneren als een rood signaal. Om leerlingen deze gerichtheid op het signaleren van communicatieproblemen bij te brengen, staan ons procedures als de volgende voor ogen.

We beginnen met de leerlingen aan de hand van een paar anekdotes te demonstreren welke onzinnige misverstanden kunnen ontstaan wanneer twee mensen elkaars woorden verkeerd interpreteren. Vervolgens krijgen de leerlingen een paar opdrachten met teksten die zodanig zijn geformuleerd dat ze op meerdere wijzen geïnterpreteerd kunnen worden. We zorgen er dan voor dat slechts één interpretatie tot zinvolle aktie kan leiden, terwijl de andere interpretatie(s) tot min of meer dwaze oplossingen aanleiding geven. Op een dergelijke wijze hopen we de leerlingen duidelijk te maken hoe belangrijk het is om teksten kritisch te beschouwen. De volgende fase van het programma zal dan bestaan uit een rechtstreekse training van technieken om na te gaan of men een tekst wel begrepen heeft. In de derde fase van de cursus zullen de leerlingen een training krijgen in technieken om de oorzaak van onduidelijkheden in de tekst op te sporen (b.v. komt er in de tekst een woord voor waarvan de leerling de betekenis niet kent). Zijn de leerlingen zover, dan kunnen wij ze technieken leren om de problemen die ze hebben gelokaliseerd, op te lossen. Men denke hierbij bijvoorbeeld aan het gebruik van het woordenboek, het aanleren van raadstrategieën, het gebruikmaken van syntactische informatie e.d.

Het is van belang dat de leerlingen vertrouwd raken met een heel scala van technieken en strategieën voor het *signaleren* en *oplossen* van problemen. Deze strategieën en technieken zullen in de cursus expliciet gemaakt moeten worden en systematisch moeten worden ingeoefend. Uiteraard zullen er dan nog problemen overblijven bij het begrijpen van teksten die alleen maar zijn op te lossen door de leerlingen extra informatie te verschaffen over het onderwerp waarover de tekst gaat (inhoudelijke informatie).
Daar het in de cursus primair gaat om het verwerven van vaardigheden in taalgebruik, zal het opsporen van inhoudelijke informatie niet systematisch worden geoefend.

Voor een groot gedeelte zullen de technieken als hierboven bedoeld, overeenkomst vertonen met technieken die in de studielessen en het moedertaalonderwijs worden aangeleerd. Toch zijn er verschillen met dit soort lessen. In de eerste plaats zal in de cursus praktische taalkunde worden nagestreefd, dat de leerlingen de beschikking krijgen over een geordend repertoire van verbale oplossingstechnieken, zodat ze na 'diagnose' van de moeilijkheid weten, wat ze bij deze soort moeilijkheid moeten of kunnen doen. Getracht zal worden een expliciet stelsel van algoritmische of heuristische methoden bij de leerlingen op te bouwen in de zin van Landa (1970). Behalve een *expliciet* leerresultaat wordt nu, ten tweede, ook een door de leerlingen *geïntegreerd* leerresultaat nagestreefd. Het is bekend uit de systeemtheorie van Van Parreren, dat kennis die in een bepaalde context is opgedaan zeer vaak niet functioneert in andere contexten. Het is daarom de bedoeling dat in de cursus praktische taalkunde de verschillende technieken direkt worden geïntroduceerd in verband met bepaalde problemen die door de leerlingen worden ervaren. Op deze wijze kan men bereiken dat de kennis van de grammatica, omgang met een woordenboek, raadstrategieën e.d. niet een geïsoleerd en overwegend theoretisch karakter dragen, maar dat de leerlingen het praktisch nut van de kennis ervaren en daardoor ook inte-

greren. Ook in dit opzicht is de naam praktische aalkunde van toepassing. Natuurlijk is het zo, dat de inhoud en de vorm van een dergelijke cursus gedeeltelijk op grond van theoretische overwegingen en gedeeltelijk op grond van praktische overwegingen kan worden bepaald, maar met een cursus als zodanig bestaat nog geen ervaring. Daarom zal vanuit de praktijk van het onderwijs nog zeer veel know how, ervaring en didactische inventiviteit noodzakelijk zijn, wil de cursus een succesvol karakter krijgen.

4. Een onderzoek naar het raden van woordbetekenissen

Teneinde na te gaan welke problemen de leerlingen hebben bij het begrijpen van zinnen waarin één of meer onbekende woorden voorkomen, is omstreeks juni 1970 onder auspiciën van de werkgroep OGTO in een aantal 1e, 2e, 3e en 4e klassen van de Osdorper Schoolgemeenschap een oriënterend onderzoek uitgevoerd. De doelstelling hiervan was na te gaan hoeveel en welke soort informatie uit de context gebruikt wordt bij het raden van woorden, die ingevuld moeten worden op een lege plaats in een zin. Meer in het algemeen was het de bedoeling een voorlopige indruk te krijgen omtrent het niveau van verbale vaardigheid dat leerlingen van enkele jaargangen hadden bereikt bij het verwerken van in principe voor hun leeftijd bedoelde teksten.

4.1 *Materiaal.* Hiertoe werd gebruik gemaakt van een verhaal uit een boek voor 12–14-jarigen. Er waren twee condities: de zinsconditie (Z) bestond uit 24 zinnen uit het verhaal (in willekeurige volgorde). In iedere zin was één woord weggelaten en vervangen door stippels. Normaal is bij het raden van de betekenis van een onbekend woord alleen de betekenis onbekend, maar in dit geval moest zowel de betekenis als de vorm geraden worden. De contextconditie (K) bestond uit zes fragmenten uit het verhaal (in willekeurige volgorde). Alle zinnen van de zinsconditie kwamen (soms met kleine wijzigingen) voor in de fragmenten van de contextconditie. In de contextconditie komt bijvoorbeeld het volgende fragment voor: 'Toen ze wat dichterbij kwamen, zagen ze dat het zwarte voorwerp een ..... was en opeens ontdekten ze een gestalte, waarschijnlijk de berijder, die het erf overstak. Iets .....in de manier waarop hij liep, deed vermoeden dat hij oneerlijke bedoelingen had en de meisjes ..... hun pas en renden toen de heuvel af'. In de zinsconditie komen de volgende zinnen voor uit dit fragment: (11) 'De meisjes ..... hun pas en renden toen de heuvel af. (6) Iets ..... in de manier waarop hij liep, deed vermoeden dat hij iets van plan was'.

4.2 *Proefpersonen* In totaal waren er 222 proefpersonen verdeeld over acht klassen: 1 vierde klas, 2 derde klassen, 4 tweede klassen en 1 eerste klas. Van de zijde van de school werd aan elke klas het niveau L (laag), G (gewoon), H (hoog) toegekend. Elke klas werd in tweeën gesplitst: de ene groep vulde de formulieren van de zinsconditie in en de andere groep die van de contextconditie.

4.3 *Instructie* In de instructie – voorgelezen door de leraar in de klas – werd er de nadruk opgelegd dat steeds slechts één woord ingevuld mocht worden en dat – indien nodig – geraden moest worden.

4.4. *Scoring*

4.4.1 Er werd onderscheid gemaakt tussen A-, B-, C-, BC- en D-fouten. A-fouten zijn fouten tegen de instructie (omissies en meer dan 1 woord). B-fouten zijn fouten die ontstaan moeten zijn doordat informatie uit de woordgroep van het in te vullen woord onvoldoende verwerkt is (de woordgroep is de kleinste zinvolle eenheid waarbinnen nog een beslissing genomen kan worden, per zin operationeel gedefinieerd). C-fouten zijn fouten die ontstaan moeten zijn doordat informatie uit de rest van de zin of context onvoldoende verwerkt is. De ingevulde woorden passen in dit geval wèl in de woordgroep. BC-fouten moeten zijn ontstaan doordat informatie zowel uit de woordgroep als uit de rest van de zin of context onvoldoende verwerkt

is. D-fouten worden gevormd door alle overige gevallen, uitgezonderd spelfouten. Voorbeelden van deze soorten fouten (het ingevulde woord is schuin gedrukt):

A-fout : Toen ze / zich *hadden opgefrist* / konden ze het stadje zien liggen.

B-fout : Toen ze / zich *uitkeken* / konden ze het stadje zien liggen.

C-fout : Toen ze / zich *vooroverboog* / konden ze het stadje zien liggen.

BC-fout: Toen ze / zich *uitkeek* / konden ze het stadje zien liggen.

D-fout : Toen ze / zich *uitsloofden* / konden ze het stadje zien liggen.

Bij de scoring werd als volgt te werk gegaan:

1. nagegaan werd of een gemaakte fout in de B-, C- of BC-kategorie viel. Hierbij werden zowel semantische als grammatikale kriteria gehanteerd.
2. De resterende fouten werden verdeeld over de A- en de D-kategorieën. Deze wijze van scoring werd gekozen omdat in een aantal gevallen een fout zowel onder de A-kategorie als resp. onder de B-, C- of BC-kategorie kon worden ondergebracht. Omdat het hier primair ging om fouten tegen het taalgebruik en niet zozeer om de vraag of iemand zich wel aan de instructie houdt, is prioriteit verleend aan de B-, C- of BC-kategorie.

4.4.2 Naast deze is nog een andere scoring toegepast. Hiertoe werd steeds vastgesteld of de fouten ontstaan moeten zijn doordat informatie die in de zin of tekst *vóór* het in te vullen woord te vinden is, onvoldoende verwerkt is of dat deze informatie *erna* komt, of zowel *ervoor* als *erna*. Daarnaast werd onderscheid gemaakt tussen gevallen waarin informatie is genegeerd (weggelaten of vervormd) en waarin informatie als het ware is toegevoegd. (In sommige gevallen voegden de kinderen zelfs woorden toe aan de tekst.) Bovendien was er een kategorie fouten, waarbij het ingevulde woord wel in de zin op zich paste maar niet in de grotere context (GK). Deze GK-fouten kunnen dus alleen in de K-conditie voorkomen. De overblijvende gevallen vormden de restkategorie.

De hierboven vermelde scoringen zijn soms noodzakelijkerwijs enigszins speculatief. De beoordelaars waren uiteraard aangewezen op hun eigen taalintuïtie.

4.5 *Resultaten en discussie*

4.5.1 *Resultaten van de eerste scoring (A-, B-, C-, BC- en D-fouten)*

In tabel 1 is weergegeven het gemiddeld aantal fouten per pp. in 9 gescoorde zinnen, onderverdeeld naar klas en conditie (Z = zinsconditie, K = contextconditie). Alleen de zinnen 2, 3, 4, 6, 8, 11, 16, 19 en 22 werden verwerkt omdat daarin de meeste fouten gemaakt werden in de klassen 141 en 233 (beide laag niveau).

Tabel 1: Gemiddeld aantal fouten in de negen zinnen per klas.

Fout	A		B		C		BC		D		Totaal		Aantal ppn.	
Conditie	Z	K	Z	K	Z	K	Z	K	Z	K	Z	K	Z	K
Klas/niveau														
141 (L)	0,00	1,00	1,25	1,25	0,75	1,58	0,33	0,58	0,00	0,08	2,33	4,42	12	12
233 (L)	0,63	0,60	1,14	1,33	1,29	1,67	0,21	0,20	0,07	0,07	2,50	3,73	14	15
213 (G)	0,00	0,93	1,42	0,93	0,92	1,00	0,08	0,00	0,00	0,00	2,42	2,87	12	15
214 (G)	0,00	1,00	1,36	1,50	0,55	0,83	0,18	0,50	0,00	0,08	2,09	3,83	11	12
212 (H)	0,00	0,23	0,69	0,92	0,62	0,92	0,00	0,00	0,15	0,08	1,46	2,15	13	13
302 (G)	0,07	1,36	0,57	0,73	0,64	0,82	0,14	0,00	0,07	0,18	1,50	3,04	14	11
301 (G)	0,00	0,17	1,07	0,77	0,31	0,62	0,00	0,00	0,08	0,00	1,46	1,54	13	13
457 (G)	0,33	0,52	0,71	0,57	0,52	0,29	0,05	0,05	0,10	0,24	1,67	1,67	21	20

a. Met behulp van de tekentoets vinden we de volgende resultaten:
- In de contextconditie worden in totaal meer fouten gemaakt dan in de zinsconditie ($p = .008$, eenzijdig getoetst).
- In de contextconditie worden meer A-fouten gemaakt ($p = .035$) en meer C-fouten ($p = .035$).
- Er is geen verschil tussen het aantal B-, BC- en D-fouten tussen de condities.

b. Met behulp van de mediaantoets vinden we de volgende resultaten:
- Er bestaat een significant verschil tussen de totaalscores van de leerlingen in de 2e klas hoog niveau en de totaalscores van de leerlingen in de 2e klas laag niveau zowel in de zinsconditie als in de contextconditie (Fischer $p < .01$ resp. chi-kwadraat $= 6.82$, $p < .005$, beide toetsen eenzijdig).

c. Met behulp van de mediaantoets vinden we de volgende resultaten:
1. Er bestaat een significant verschil in de zinsconditie tussen de gemiddelde totaalscores van de klassen 141, 233, 213 en 214 en die van de klassen 212, 301, 302 en 457. (Fischer, $p < .015$)
2. Er bestaat een significant verschil in de contextconditie tussen de totaalscores van de leerlingen van de klassen 141, 233, 213 en 214 en die van de klassen 212, 301, 302 en 457 (chi-kwadraat $= 12.71$, $p < .005$)

N.B. We hebben klas 212 bij de 3e en 4e klassen ingedeeld, omdat deze klas qua niveau (zie a-3) meer overeenkomst vertoonde met de 3e en de 4e klassen (die van gemiddeld niveau zijn) dan met de andere 2e klassen.

4.5.2 *Discussie*

a. In de contextconditie worden meer A- en meer C-fouten gemaakt. Dat er meer A-fouten gemaakt worden zou kunnen wijzen op grotere verwarring of op het ook uit ander onderzoek bekende verschijnsel van accumulatie van fouten. Het kan zijn, dat er vooral moeilijkheden bij het raden van de betekenis van onbekende woorden optreden, als er meerdere achterelkaar voorkomen. De extra C-fouten bestaan voornamelijk uit woorden die wel in de zinsconditie, maar niet in de contextconditie passen (GK). Als deze fouten niet meegerekend worden is er geen verschil meer tussen de zins- en contextconditie wat betreft de C-fouten ($p = .227$).

b. Uit de resultaten blijkt dat de prestaties van de leerlingen uit de 2e klas hoog niveau aanmerkelijk beter zijn dan de prestaties van de leerlingen uit de 2e klas laag niveau. Het is moeilijk om uit te maken door welke faktoren dit verschil in prestatie wordt veroorzaakt. Het ligt voor de hand aan te nemen dat de leerlingen die op grond van diverse schoolprestaties op een bepaald niveau zijn geplaatst, in overeenstemming met dit niveau een taak als in dit onderzoek zullen volbrengen.

c. Eenzelfde beeld zien we als we de lagere en de hogere klassen vergelijken, nl. dat de hogere klassen een betere prestatie leveren dan de lagere. Het is hierbij niet duidelijk of dit verschil moet worden toegeschreven aan een verschil in algemene cognitieve ontwikkeling dan wel dat de leerlingen uit de hogere klassen een betere taalbeheersing hebben c.q. dat hun vermogen tot taalbeschouwing meer ontwikkeld is. Het verdient overigens wel aanbeveling in het oog te houden dat, al is er dan een afname van het aantal fouten bij het hoger worden van de klassen, in de beste klas toch nog gemiddeld 1,46 (Z) en 1,54 (K) fouten gemaakt worden (van de 9 mogelijke fouten).

4.5.3 *Resultaten van de tweede scoring*

In tabel 2 staat voor beide condities aangegeven hoeveel fouten gemaakt zijn per kategorie. Door middel van een chi-kwadraat-analyse vinden we de volgende resultaten:

d. In de contextconditie wordt na het in te vullen woord relatief meer toegevoegd en minder weggelaten dan in de zinsconditie ($p < .05$).

e. De overige verschillen zijn niet significant.

f. Verder is opvallend dat er slechts 14 GK-fouten (d.w.z. in strijd met de grotere context)

Tabel 2: De verwerking door de ppn van de informatie voor of na de open plaatsen. Aantal fouten per categorie.

Z/K	Voor			Na			Voor/Na			Rest	Totaal		Aantal ppn.
	weg	toe	GK	weg	toe	GK	weg	toe	GK		fout	goed	
Z	77	15	—	72	20	—	—	4	—	35	223	767	110
K	81	21	10	67	40	—	5	5	4	86	319	689	112

gemaakt zijn en dat in de contextconditie meer restfouten gemaakt zijn.

4.5.4 *Discussie:*

d. Het hier gevonden verschil zou als volgt verklaard kunnen worden: Clark (1965) heeft aannemelijk gemaakt, dat teksten voornamelijk van links naar rechts geïnterpreteerd worden (Ook: Herriot, 1970). In de contextconditie is meer tekst voorafgegaan aan het in te vullen woord en heeft men duidelijker verwachtingen van wat volgt na het in te vullen woord dan in de zinsconditie. Men raadt het onbekende woord op grond van de verwachtingen van de rest van de zin. Daarna wordt onvoldoende gecontroleerd of er inderdaad wel stond wat men verwacht had. Zo kon het in de contextconditie gebeuren dat men informatie toevoegt die er niet staat, wanneer men tenminste aanneemt, dat op grond van duidelijker verwachtingen eerder informatie toegevoegd wordt dan weggelaten.

e. Ook hier blijkt dat er weinig verschillen zijn tussen de zins- en de contextconditie. De verschillen die optreden, zijn in het nadeel van de contextconditie. Dit zou erop kunnen wijzen dat een grotere context bij het raden van woordbetekenissen niet faciliterend werkt. Een consequentie hiervan is dat men bij het raden van woordbetekenissen het best gebruik kan maken van een context die zo klein mogelijk is, maar toch alle nodige informatie geeft.

f. De meeste fouten die in de contextconditie zijn gemaakt, zijn niet van dien aard dat ze niet in de grote context passen, maar veeleer dat zij binnen de syntactische c.q. semantische struktuur van de zin niet passen. We zien dan ook dat er maar zeer weinig GK-fouten zijn gemaakt. Dit is in overeenstemming met de resultaten uit andere onderzoekingen (Selz, 1935[1]; Kaplan, 1963). Men vindt nl. steeds dat jeugdige ppn. wel in staat zijn een grotere context globaal te begrijpen, maar er onvoldoende in slagen om de geboden informatie *in zijn totaliteit* te benutten. De leerlingen zullen dus vooral moeten leren om bij het lezen van een tekst gebruik te maken van allerlei 'kleine' aanwijzingen die geboden worden in de semantische en grammaticale struktuur van de zinnen. Ook deze gegevens wijzen erop dat bij het leren raden van betekenissen het best uitgegaan kan worden van een context die zo klein mogelijk is, maar toch alle informatie geeft.

4.5.5 *Overige resultaten*

g. In de contextconditie worden (behalve de 14 GK-fouten) dezelfde of overeenkomstige fouten gemaakt als in de zinsconditie.

h. De volgende soorten fouten worden gemaakt:
- Er wordt te weinig rekening gehouden met kleine aanwijzingen uit de context. Voorbeelden (het verschil waarop niet gelet is, is tussen haken vermeld): Ze konden de zilverachtig *kronkelende* rivier zien liggen (zilverachtig / zilverachtige). Toen was er van de geheimzinnige *lijk* niets meer te zien (de / het). Het *leek* dat de boeren ervan op de hoogte waren (dat / of).
- Bepaalde vaste uitdrukkingen worden niet herkend of onjuist geciteerd. Voorbeeld: Ze *remden* hun pas.
- Er worden veel woorden ingevuld die qua betekenis wel ongeveer passen, maar een onjuiste of absurde zinsstruktuur tot gevolg

hebben, bijv.: Het *feit* dat de boeren ervan op de hoogte waren. (In plaats van *feit* moest *blijkt* ingevuld worden).
- Bepaalde fouten komen direkt voort uit het Amsterdams dialekt, bijv.: ze waren er niet *opgekomen* van dat hij het wist.
- Een (klein) aantal fouten is qua vorm wel juist, maar de betekenis klopt niet. Bijv.: iets *achterdochtigs* in zijn manier van lopen.

i. Er is geen verschil in de soorten van fouten te bespeuren tussen lagere en hogere klassen.

j. Er is slechts één zin waarin het in te vullen woord in het laatste gedeelte voorkomt (zin 19). Hierin worden relatief weinig fouten gemaakt, in ieder geval veel minder dan in de zinnen waarin het in te vullen woord in het voorste gedeelte staat. (In de zinsconditie in totaal 11 en in de contextconditie in totaal 19 fouten).

4.5.6 *Discussie*

g. Dat er geen verschillen in de som van fouten zijn tussen de condities, wijst erop dat de grotere context weinig nieuwe informatie opgeleverd heeft, waardoor bepaalde fouten voorkomen hadden kunnen worden en dat de grotere context het aantal mogelijke alternatieven nauwelijks beperkt.

h. Het merendeel der fouten kan toegeschreven worden aan globaal en onsystematisch lezen en aan een onvoldoende controleren achteraf. Men raadt vaak wel ongeveer de goede betekenis, maar giet deze in een slechte vorm – een vorm die in strijd is met kleine aanwijzingen in de context (zin) of een die een onjuiste zinsstruktuur tot gevolg heeft. Hieruit zou men kunnen afleiden dat de leerlingen, als de vorm van het onbekende woord gegeven is, wel de juiste betekenis kunnen raden. Een plausibele hypothese op grond van deze resultaten zou kunnen zijn: de betekenis van een onbekend woord wordt eerder geraden wanneer dat woord in een relatief eenvoudige zin voorkomt dan wanneer het in een ingewikkelde zin staat.

i. Bij het hoger worden van de klassen, neemt dus alleen het aantal fouten af, de soort fouten verandert niet.

j. Het laatstgenoemde resultaat leidt tot deze hypothese: als een onbekend woord achter in een zin staat worden de betekenis en de vorm gemakkelijker geraden dan wanneer het voor in de zin staat. Deze hypothese is in overeenstemming met het o.a. door Clark beschreven 'links-rechtsmechanisme'. Wanneer het thema van een zin al aan het begin duidelijk wordt, wat vaak het geval is (Clark), dan bevat het laatste deel van de zin minder nieuws (redundantie). Onbekende woorden aan het eind van een zin zullen dan ook relatief makkelijker geraden worden.

4.5.7 *Algemene conclusies*
- Bij het raden van onbekende woorden kan men waarschijnlijk het best gebruikmaken van een context die zo klein mogelijk is (maar toch de nodige informatie verschaft).
- Er worden bij het invullen van open plaatsen in een zin vrij veel fouten gemaakt; in lagere klassen meer dan in hogere. Het 'niveau' van de klassen, zoals geschat door de docenten, is echter ook een belangrijke factor.
- Er wordt globaal en onsystematisch gelezen.
- Er is onvoldoende controle achteraf.
- De globale betekenis wordt over het algemeen redelijk goed geraden.
- De moeilijkheden liggen vooral op het gebied van vaste uitdrukkingen, zinsstruktuur en kleine aanwijzingen uit de context.

5. *Implicaties voor een leergang praktische taalkunde*

De algemene conclusies van het onderzoek bevatten voor een ervaren docent ongetwijfeld weinig nieuws. Zoals reeds eerder is gezegd, was uit een aantal oudere onderzoekingen ook reeds gebleken welke problemen twaalf à dertien jarige kinderen met dit soort taken hebben. Desondanks waren er een aantal overwegingen om een inventariserend onderzoek te doen: *Ten eerste* om na te gaan of er zich bij de gegeven schoolpopulatie specifieke problemen voordoen. Het is immers niet uitgesloten dat er groepen van kinderen zijn bij wie zich bepaalde eigenaar-

digheden in het taalgebruik manifesteren. Met uitzondering van invloeden van het Amsterdamse dialekt bleek dit overigens niet het geval. *Ten tweede* om een indruk te krijgen van de spreiding van de prestaties op een taak die appelleert aan de taalbeheersing. Omdat het op de O.S.G. gaat om een zeer gevariëerde schoolpopulatie, is het noodzakelijk na te gaan of de verschillen tussen de groepen van leerlingen van dien aard zijn dat niet met één leergang maar met een aantal varianten van een leergang gewerkt zal moeten worden. Gezien de verschillen in prestatie tussen bijv. de 2e klas hoog en de 2e klas laag niveau, lijkt het ons voorlopig aan te bevelen in de cursus voor de brugklassen met meerdere varianten te werken. Dit betekent dat bepaalde groepen van kinderen onderwijs zullen moeten krijgen in onderdelen die andere groepen van kinderen al min of meer beheersen. *Ten derde* om na te gaan in hoeverre er zich in de lagere klassen problemen manifesteren die zich in hogere klassen niet (meer) voordoen. Uit de getrokken steekproef blijkt dat de leerlingen uit de hogere klassen weliswaar minder fouten maken, maar dat de soorten van fouten weinig veranderen. Mede gezien het relatief grote aantal malen dat leerlingen in de hogere klassen blijk geven stilistische nuances niet aan te voelen (niet vermeld in het voorgaande), lijkt de conclusie gerechtvaardigd dat er nog flinke aantallen leerlingen zijn bij wie de gewenste taalvaardigheden onvoldoende tot ontwikkeling zijn gekomen. Het is daarom belangrijk en interessant te zoeken naar nieuwe wegen om deze taalvaardigheden (en de daarin geïmpliceerde wijze van taalbeschouwing) bij de leerlingen tot ontwikkeling te brengen.

In het onderzoek werd de specifieke taak gekozen op grond van een aantal overwegingen. In tegenstelling tot vroeger gaat men er tegenwoordig algemeen vanuit dat de hoorder (lezer) geenszins een *passieve* instantie is, maar dat deze de uitingen van de spreker (schrijver) gedeeltelijk anticipeert. Door in een tekst, die geschreven is voor de betrokken leeftijdsgroep, een aantal elementen weg te laten, kan men een indruk krijgen in hoeverre de proefpersonen in staat zijn tijdens lezen adekwaat te anticiperen. Uit de resultaten is gebleken dat de leerlingen in vrijwel alle gevallen oplossingen geven die *globaal* gezien wel in de tekst passen, maar die toch vaak onvoldoende nauwkeurig zijn. Bedenken we daarbij dat bij deze taak de leerlingen voldoende tijd hebben hun keuze te overwegen dan mogen we aannemen dat bij een moeilijker (gesproken of geschreven) tekst die in een snel tempo verwerkt moet worden, het vermogen tot anticipatie in vele gevallen onvoldoende zal zijn. Wanneer de anticipatie onvoldoende nauwkeurig is dan leidt dit ertoe dat de informatiewaarde van de aangeboden taalelementen hoog is, waardoor hoge eisen worden gesteld aan het taalverwerkingsmechanisme. Men kan dit bijvoorbeeld ervaren bij het lezen van teksten op een terrein waarop men minder goed thuis is. Het komt dan meerdere malen voor dat men een zin moet herlezen.

Een tweede overweging voor de keuze van deze taak was dat hierin behalve een beroep op de taalbeheersing (o.a. vermogen tot anticipatie) tevens een beroep wordt gedaan op taalbeschouwing. Immers ook al is de anticipatie voldoende nauwkeurig, dan moet toch altijd nog worden overwogen welke van de mogelijke alternatieven het beste is. We hebben de indruk dat de leerlingen over het algemeen het eerste het beste alternatief dat ze te binnen schiet opschrijven. Dit betekent dat de leerlingen of onvoldoende instaat zijn tot taalbeschouwing of dat zij in onvoldoende mate overgaan tot taalbeschouwing (systematisch rekening houden met de geboden informatie). In de hier gegeven taak kan de leerling nog duidelijk waarnemen dat er een probleem is en waar hij het probleem moet lokaliseren. Echter, in de teksten waarmee de leerling normaliter wordt geconfronteerd, staat hij in feite voor een meer complexe taak: hij moet (1) waarnemen dat er een probleem is (2) het probleem lokaliseren en (3) oplossen. Wanneer de leerling in een taak waarin het duidelijk is dat er een probleem is in onvoldoende mate overgaat tot taalbeschouwing (ongeacht of hij het niet kan of niet doet). dan valt niet aan te nemen dat een leerling dit wel zal doen in die gevallen waarin het niet duidelijk is of er al dan niet een probleem is. De centrale problematiek, waarvoor

we ons gesteld zien, komt dus in het kort neer op het volgende:

a. de taalbeheersing van de kinderen is nog onvoldoende ontwikkeld om meer complex taalgebruik aan te kunnen;

b. de mogelijkheid tot compensatie van dit tekort d.m.v. taalbeschouwing (het analyseren van de geproduceerde of aangeboden taalgebruiksprodukten wordt onvoldoende benut.

De vormen van taalbeschouwing die op school worden aangeleerd, funktioneren kennelijk niet in situaties waarin de leerling is gericht op het begrijpen resp. het overbrengen van mededelingen. We zullen daarom ons er in de eerste plaats op moeten richten de leerlingen duidelijk te laten ervaren dat hun taalgebruik in bepaalde gevallen tekort schiet. En in de tweede plaats zullen we ons erop moeten richten de leerlingen te laten zien hoe het mogelijk is d.m.v. taalbeschouwing (geconcretiseerd in een repertoire van vaardigheden) een betere communicatie tot stand te brengen.

Noten:

1. Derde versie van een nota die werd opgesteld in het kader van besprekingen tussen medewerkers van het Psychologisch Laboratorium van de Rijksuniversiteit Utrecht en docenten van de Osdorper Schoolgemeenschap.
2. De OGTO werd in 1969 op initiatief van Prof. C. F. van Parreren opgericht en is een interdisciplinaire werkgroep bestaande uit psychologen, pedagogen en taalkundigen.
3. Geciteerd bij Van Parreren (1969), blz. 248.

Literatuur:

B. B. Bernstein, Language and Social Class, Brit. J. Sociol. vol. 11 (1960) blz. 271-276.
E. Bol, J. A. M. Carpay, Het zog. verschilligheidsexperiment, Verslag Psych. Lab. Utrecht (1970).
H. H. Clark, Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, vol. 4 (1965) blz. 365-370.
P. Herriot, An Introduction to the Psychology of Language, London, 1970, blz. 50-53.
L. N. Landa, Algoritmen en heuristieken in het onderwijs en het programmeren van de denkaktiviteiten van leerlingen. Vertaling uit het Russisch *in*: Ped. Stud. 47 (1970) blz. 293-307.
C. F. van Parreren, Psychologie van het leren, dl. I, Deventer, 1969, blz. 248-253 over O. Selz (1935).
J. C. C. Rupp, Opvoeding tot schoolweerbaarheid, Groningen, 1969.
J. E. Sinica, Het leren door leerlingen van nieuwe woorden uit een tekst. (In hetRussisch) *in*: Voprosy Psichologii, 1955.
R. W. F. Ühlenbeck, Onderzoek 'Arachne-Bargitte', doct. scriptie, Psych. Lab. Utrecht, 1968.
H. Werner en B. Kaplan, Symbol Formation, New York, 1963, blz. 190-200

Het psychologisch onderzoek van motorische leerprocessen

H. F. Pijning
Psychologisch Laboratorium Rijksuniversiteit Utrecht.

Inleiding

In onderstaand artikel zullen de konklusies van een experimenteel onderzoek van Jacobs (1970) over het leren van bewegingen bij het vioolspelen, met onze bevindingen over het leerpsychologisch onderzoek van complexe bewegingen, worden vergeleken. I.v.m. deze vergelijking zullen slechts die aspecten van de studie van Jacobs worden belicht, die op het leren van de motorische aspecten van het vioolspel betrekking hebben.

Het leerpsychologisch onderzoek van bewegingen die een violistische vertolking mogelijk maken

Camille D. M. Jacobs (p. 189) stelt in zijn akademisch proefschrift, getiteld: 'Didaktiek van het vioolspel', met als ondertitel: 'Een descriptief onderzoek met beginnelingen', dat bij het leren vioolspelen 'het doceren van bewegingen, die corresponderen met de realisatie van muzikale structuren, centraal moet staan'. Deze bewegingen van armen, handen en vingers zijn afhankelijk van de bewegingsmogelijkheden van de betreffende lichaamsdelen, van de stand van de viool t.o.v. het lichaam, van het hanteren van de strijkstok en van de eigenschappen van viool en strijkstok. Het is één van de doelstellingen van het onderzoek van Jacobs om de voorwaarden waaraan deze bewegingen moeten voldoen, zo objectief mogelijk te bepalen en zo duidelijk mogelijk te beschrijven.

Jacobs heeft zich in zijn onderzoek om twee redenen tot beginnelingen beperkt:

- beginnelingen starten, wat hun violistische kennis en vaardigheid betreft, op hetzelfde niveau, met name het nul-niveau.
- de resultaten van het beginonderwijs zijn van doorslaggevende betekenis voor de verdere ontwikkeling van het vioolspel.

Uit de analyse van de met de uitvoering van een melodie van Corelli (het derde deel van zijn sonate op. 9, nr. 5) corresponderende bewegingen, heeft Jacobs (p. 189) de volgende voorbereidende oefeningen afgeleid:

1. leren vasthouden van de viool
2. leren vasthouden van de strijkstok
3. leren strijken met de hele stok op de losse A-snaar
4. leren plaatsen van de linkerhand aan de hals van de viool en van de vingers op de snaren
5. leren strijken met de bovenste helft van de stok
6. leren spelen van de vijf fragmenten waarin de melodie is verdeeld
7. leren spelen van de melodie in haar geheel.

Jacobs gebruikt twee soorten instructies, nl. demonstrerende instructies met verbale toelichting, alsmede manueel begeleidende instructies met verbale toelichting. Jacobs (p. 36) spreekt bij deze tweede soort van 'motorisch-leidende instructies met verbale toelichting', waaronder hij die instructies verstaat waarbij de proefleider (pl.) 'een arm, hand of vinger van de proefpersoon (pp.) leidt, om deze de juiste houding te doen aannemen en/of de juiste beweging te doen uitvoeren, terwijl de pl. de belangrijke punten verbaal toelicht', De instructies en correcties, voor zover deze laatste op gelijksoortige fouten van de verschillende ppn. betrekking hadden, zijn aan alle ppn. op identieke wijze gegeven.

Jacobs wijst er nadrukkelijk op dat fouten

niet als louter negatieve kenmerken van prestaties mogen worden bestempeld. 'Soms kunnen zij duidelijk op gunstige ontwikkelingen van leerprocessen wijzen en bovendien blijken er fouten voor te komen, die leerprocessen kunnen bevorderen' (eerste stelling bij het proefschrift). In verband met de al of niet gemaakte fouten, en het informerend karakter van correcties, onderscheidt Jacobs (p. 190) drie mogelijkheden bij het instrueren, nl.:

- Met een aantal instructiegegevens zijn nooit fouten gemaakt.
- Bij andere instructiegegevens is slechts één correctie nodig, die onmiddellijk tot het herstellen van de fout leidt (de correctie functioneert hier als 'prompting').
- Weer andere instructies leiden pas geleidelijk tot resultaat. Met name de instructies, die op kinesthetische en/of tactiele handelingsaspecten betrekking hebben, blijken onvoldoende of geen informatie aan de ppn. te verschaffen. 'Deze aspecten worden eerst na een aantal pogingen, nl. door middel van de fouten en hun correcties, aan de ppn. bekend. Relateren van de correcties aan de door de ppn. zelf waargenomen gevolgen van fouten bleek hier gunstig te werken' (p. 190).

Was het aantal correcties voor de ppn. te groot dan maakten zij, eigener beweging, in hun volgende pogingen, selecties daaruit. 'Een beperking van het aantal te geven correcties blijkt dus noodzakelijk' (190).

Jacobs heeft bij het aangeven van het verloop van het leerproces gebruik gemaakt van de door Van Parreren (1969) ingevoerde leerpsychologische terminologie. Hij stelt, dat bij het leren vioolspelen bewust naar de ontwikkeling van een cognitieve handelingsstructuur moet worden gestreefd. Een bepaald type cognitief schema is het zg. modelschema. Bij het leren zwemmen bijv. wordt aan de hand van instructies van de leraar een modelschema opgebouwd. De leerling krijgt immers een schematische voorstelling van de zwemslag, die de uitvoering van de vaardigheid stap voor stap leidt. Na dit cognitieve stadium van het leerproces 'verarmt' het modelschema. In plaats van een successief krijgt het een momentaan karakter. Het schema is een naam, een etiket voor de beweging geworden (etiketschema). Het te pakken krijgen van de slag bestaat in het loskomen van de bewegingen van het modelschema. Ten slotte emancipeert de vloeiend uitgevoerde zwemslag zich van de leiding van model- en etiketschema en 'heeft die leiding ook niet meer nodig, omdat zij als georganiseerde eenheid, i.c. als bewegingspatroon een inwendige samenhang bezit' (Van Parreren, 1963, p. 52). De zwemslag wordt dan automatisch uitgevoerd. Hoewel niet expliciet aangegeven, heeft Jacobs m.i. naar de *ontwikkeling van modelschema's* gestreefd. Bij het leren vasthouden van de viool bijv. wordt m.b.v. een spiegel stap voor stap een schematische voorstelling opgebouwd, dat als model dient voor de handelingen die uitgevoerd moeten worden om het vasthouden van de viool te realiseren. Daar het onderzoek van Jacobs zich beperkt tot de beginfase van het leerproces, heeft de ontwikkeling van modelschema via etiketschema naar automatisering van de geleerde bewegingen maar in geringe mate plaats gevonden.

Een opvallende ontdekking van Jacobs (p. 191) is deze dat 'ppn. en leerlingen met geschoold muzikaal gehoor veel meer moeite bleken te hebben met zuiver spelen, dan ppn. of leerlingen die nog niet over zo'n gehoor beschikken'. Jacobs geeft hiervoor de volgende plausibele verklaring. De ppn. met geschoold muzikaal gehoor nemen afwijkingen van de zuiverheid onmiddellijk waar, in tegenstelling tot de ppn. met ongeschoold gehoor. De directe oorzaken van de onzuivere tonen zijn hier houdings- en bewegingsfouten. De bewegingsfouten zijn voor de ppn. zèlf slechts kinesthetisch en tactiel te percipiëren. Jacobs zegt nu letterlijk: 'Reageren op de correcties betekent bij geschoold gehoor dus 'overstappen naar een ander waarnemingsgebied. Ppn. met ongeschoold gehoor oriënteren zich juist aan die kinesthetisch en tactiel waarneembare aspecten, daar hun gehoor hierover nog geen gegevens verschaft. Voor deze ppn. en leerlingen verwijzen de correcties dus niet naar een ander waarnemingsgebied'.

Vergelijking van onze experimentele bevindingen met die van Jacobs

De oriënteringsbasis

De term oriënteringsbasis is afkomstig van Gal'perin (Van Parreren, 1969, p. 66). Bepalend bij dit begrip is de informatie (demonstratie en verbale instructie) die vooraf aan de leerling wordt gegeven. Het succes bij het leren van een nieuwe beweging hangt volgens Gal'perin in beslissende mate af van de aard van de oriënteringsbasis (bijv. volledig of onvolledig).

Van een *onvolledige oriënteringsbasis*, ook wel genoemd de oriënteringsbasis van het eerste type (Van Parreren, 1969, p. 66 e.v.), is sprake wanneer vooraf aan de pp. een beperkte hoeveelheid instructies, bijv. alleen een demonstratie, wordt gegeven.

Bij het verschaffen van een *volledige oriënteringsbasis* wordt gedemonstreerd èn uitvoerig geïnstrueerd, waarbij de te leren vaardigheid door de pl. wordt geanalyseerd, hetgeen o.a. inhoudt dat hij de pp. op steunpunten, die het eventueel mogelijk maken in de betreffende vaardigheid deelhandelingen te onderscheiden, attendeert. Deze informatie kan een specifiek karakter hebben (oriënteringsbasis van het tweede type), maar ook voor aanverwante vaardigheden geschikt zijn. m.a.w. een algemeen karakter hebben (oriënteringsbasis van het derde type). Bij dit laatste type moet de pp. bij nieuwe opgaven zelf de steunpunten vinden.

Ons eerste onderzoek (Pijning, 1966, en Span e.a., 1969) had op het leren van de zweepslag betrekking (de zweepslag is een vaardigheid waarbij met de linkerhand een bal wordt opgeworpen, die met een zich in de rechterhand bevindend slaghout, moet worden weggeslagen). Daar in dat onderzoek slechts één demonstratie vooraf werd gegeven, is daar van een onvolledige oriënteringsbasis sprake. Wij hebben met opzet de oriënteringsbasis onvolledig gehouden, aangezien het er ons bij dat gedeelte van het onderzoek in eerste instantie om ging de zg. aanpak van de ppn. d.i. de wijze waarop een bepaalde leertaak wordt benaderd, te onderzoeken. Wij vermoeden overigens dat de oriënteringsbasis – althans bij het leren van de zweepslag – niet volledig kan zijn (Pijning en Span, 1971), en wel om de volgende redenen:

1. De kinesthetische handelingsaspecten kunnen niet d.m.v. demonstraties en verbale instructies, maar alleen door een proberend aftasten van mogelijkheden gespecificeerd worden. In dit opzicht zal de leerling tijdens het leerproces de instructie zelf moeten specificeren (Fokkema, 1965, p. 8).
2. Het is onmogelijk de zweepslag in een langzaam tempo uit te voeren. De leraar kan daarom via de demonstratie weinig gedetailleerde informatie aanreiken.
3. De onder 2 genoemde reden vervalt wanneer de demonstratie d.m.v. een snel opgenomen film, vertraagd wordt aangeboden. Dan kan de oriënteringsbasis wel volledig verschaft worden. I.v.m. de noodzaak van snelle uitvoering zal de leerling er echter geen optimaal gebruik van kunnen maken. Het is immers bij de uitvoering van de zweepslag voor de pp. onmogelijk alle steunpunten, die bij de analyse van de vaardigheid kunnen worden getoond, 'achtereenvolgens bewust te reproduceren en elke keer dat de pp. de handeling uitvoert deze daarop te baseren' (Van Parreren, 1969, p. 67). Dat kan wel bij vaardigheden als schrijven (zie in dit verband Pijning, 1969, p. 78 e.v.) en zagen, maar niet bij de zweepslag die in een fractie van een seconde moet worden uitgevoerd.

Hoewel betrekking hebbend op een kwalitatief andere vaardigheid, komt ook Jacobs (p. 65) tot de konklusie dat het niet altijd mogelijk is de pp. een zodanige oriënteringsbasis te verschaffen, dat bij de uitvoering van een bepaalde vaardigheid achtereenvolgens de verschillende steunpunten tijdig bewust gereproduceerd kunnen worden. Jacobs (p. 38) die de correcties systematisch onderzocht heeft, heeft zowel bij de instructies als de correcties van de voorbereidende oefeningen getracht een volledige oriënteringsbasis op te bouwen. Echter reeds bij het leren van een relatief eenvoudige houding als het vasthouden van de strijkstok, komt Jacobs (p. 65) tot de konklusie dat 'er aspecten zijn die door de

instructie niet aan ppn. duidelijk gemaakt worden'. Eerst in het verloop van het leerproces, namelijk dankzij fouten en hun correcties, wordt eerst het effect bereikt dat door de instructie werd beoogd, maar daarmee niet werd bereikt. Het betreft hier de instructies voor diè aspecten, die slechts kinesthetisch en/of tactiel gepercipiëerd kunnen worden. 'Fouten behoren dus niet zonder meer als negatieve kwaliteiten van de prestaties van ppn. of leerlingen te worden gezien'. Elders spreekt Jacobs (p. 130) in dit verband zelfs van 'voortreffelijke fouten'. Wij menen op grond van het onderzoek van Jacobs en van ons eigen onderzoek, zij het voorlopig, te mogen stellen dat juist bij het aanleren van motorische vaardigheden, waar geen volledige oriënteringsbasis verschaft kan worden, fouten, gerelateerd aan hun correcties, het verloop van het leerproces gunstig kunnen beïnvloeden.

I.v.m. deze opmerking is het wenselijk de lezer nog op het volgende te attenderen. Bij de zweepslag, die in een fractie van een seconde wordt uitgevoerd, is het apart oefenen van de deelstructuren weinig relevant. Men zou zich kunnen afvragen of dit niet de hoofdreden is waarom het bij de zweepslag onmogelijk is een volledige oriënteringsbasis te verschaffen. Jacobs heeft in zijn onderzoek aangetoond dat zulks niet het geval is. Bij het leren vioolspelen kunnen een aantal deelstructuren, bijv. het leren vasthouden van de viool en de strijkstok, wel apart geoefend worden. Bovendien is de uitvoering van deze deelstructuren niet aan een bepaalde tijdslimiet gebonden, die aan de volledigheid van de oriënteringsbasis beperkingen oplegt. Dat Jacobs desondanks ervaart dat het niet altijd mogelijk is de uitvoering van de handeling op een aantal, via de instructie verkregen, steunpunten te baseren, toont wel aan hoe problematisch het verschaffen van een volledige oriënteringsbasis voor de zweepslag moet zijn.

De aanpak van het leerproces

De zgn. aanpak van het leerproces is de wijze waarop iemand een bepaalde leertaak benadert. In vroegere publicaties hebben wij (Pijning, 1966, p. 23 en Span e.a., 1969, p. 22) bij het motorische leren naast een fouten-analyserende een moment-aanpak onderscheiden. De *fouten-analyserende aanpak* hebben wij omschreven als het zelfstandig expliciteren van fouten in het bewegingsverloop, plus het maken van relevante konklusies. Bij de *moment-aanpak* oriënteert de leerling zich slechts op het doel van de vaardigheid, i.c. het raken van de bal bij het leren van de zweepslag. De pp. let slechts op het momentane resultaat, niet op zijn wijze van handelen. In ons onderzoek hebben wij aangetoond, dat het leerproces bij de ppn. met fouten-analyserende aanpak sneller voortschrijdt dan bij de ppn. met momentaanpak, hetgeen in overeenstemming is met de konklusies van Kohl (1956), die reeds eerder door ons is aangehaald (Pijning, 1966, p. 13 en Span e.a., 1969, p. 5). Kohl wijst er nl. op dat er tijdens het leren van motorische vaardigheden, wisselingen in de aandachtsrichting optreden. In de eerste plaats onderscheidt hij daarbij een *doelcentrering*, hetgeen wil zeggen dat de pp. zich bij het leveren van prestaties concentreert op het te bereiken doel en niet op de handelingen die naar het doel voeren. In de tweede plaats spreekt Kohl van *gedragscentrering*, waarbij de pp. zich concentreert op het eigen lichaam, eventueel zelfs op een lichaamsdeel, m.a.w. op de wijze van handelen. Kohl heeft nu op grond van experimenten met het doelwerpen met een bal, het lay-up shot, het hoogspringen en het skiën gekonkludeerd dat de gedragscentrering bevorderlijk is voor de voortschrijding van het motorische leren.

Wanneer wij het bovenstaande betrekken op de reeds hiervoor aangehaalde ontdekking van Jacobs, dat ppn. met geschoold muzikaal gehoor veel meer moeite bleken te hebben met zuiver spelen dan de ppn. die nog niet over zo'n gehoor beschikten, kunnen wij het volgende opmerken. Bij de ppn. met muzikaal geschoold gehoor is een sterke doelcentrering begrijpelijk, omdat zij de (on)zuiverheid bij het spelen onmiddellijk waarnemen. Gedragscentrering valt bij hen m.a.w. veel moeilijker, omdat het wel of niet bereiken van het doel, i.c. de zuiverheid van de geproduceerde tonen zoveel van hun aandacht in beslag neemt. De ppn. met ongeschoold ge-

hoor daarentegen oriënteren zich op de kinesthetische en tactiele percepties; hier is dus sprake van gedragscentrering. Waar Kohl nu spreekt van de noodzaak van 'Umzentrierung', dus de overgang van doel- naar gedragscentrering, spreekt Jacobs van de noodzaak van 'overstappen' van het ene naar het andere waarnemingsgebied. En aangezien het leerproces bij gedragscentrering sneller voortschrijdt dan bij doelcentrering, is het begrijpelijk dat de ppn. met ongeschoold muzikaal gehoor minder moeite hebben om zuiver te leren spelen dan de ppn. met geschoold gehoor.

De aard van de oriënteringsbasis heeft uiteraard invloed op de benadering, de aanpak van het leerproces. Zoals aangegeven heeft Jacobs in zijn onderzoek wel voorgestructureerd, terwijl daarvan in ons eerste onderzoek (1966) nauwelijks, en in het vervolgonderzoek (1971) in mindere mate, sprake is. Ondanks dit verschil in geaardheid van de oriënteringsbasis is er ook wat betreft de aanpak een parallel te trekken tussen het onderzoek van Jacobs en dat van ons. Jacobs (p. 55) stelt nl. dat de ppn., naar aanleiding van het door de pl. relateren van correcties aan door ppn. zelf waargenomen gevolgen van fouten, tot een begin van actief structureren komen. Hij voegt daaraan toe dat hierdoor 'het handelen meer bepaald wordt, wat zich uit in het door de ppn. zelf opmerken van fouten en het veelal verbeteren daarvan tijdens de volgende of de onderhavige poging'. Hier was m.i. het begrip fouten-analyserende aanpak meer relevant geweest dan de term actief structurerende aanpak. Van Parreren (1969, p. 92) spreekt bij de actief structurerende aanpak namelijk van een cognitief anticiperen van het einddoel, het volgens plan opbouwen van de handelingsstructuur. Bij de fouten-analyserende aanpak is echter geen sprake van een cognitieve anticipatie van het einddoel, maar ontwikkelt de handelingsstructuur zich op grond van een analyseren van in de beweging gemaakte fouten.

De ontwikkeling van de handelingsstructuur

Bij het leerproces van de zweepslag hebben wij de volgende fasering vastgesteld (Pijning en Span, 1971).

A. Imitatie van de globale structuur van de beweging.
   Het leerproces begint met een nabootsing van de door de pl. gegeven demonstratie. Het percipiëren van de globale structuur heeft een belangrijke stuurfunctie, maakt het m.a.w. mogelijk dat het leerproces voortschrijdt.
B. Uitvoering op grond van opgebouwde deelstructuren.
   De opbouw van verschillende onderdelen van de complexe totaalstructuur, bijv. een goede zwaairichting van het slaghout, kan op grond van een fouten-analyserende aanpak, dus langs cognitieve weg, maar waarschijnlijk ook langs minder cognitieve weg, tot stand komen.
C. Uitvoering op grond van gecoördineerde deelstructuren.
   De deelstructuren worden nu op elkaar afgestemd, in de gehele akt geïntegreerd, waardoor de totale slagbeweging een meer vloeiend verloop krijgt. Bij onze ppn. die dit stadium bereikten, kwam deze coördinatie alleen langs cognitieve weg tot stand.
D. Automatisme.
   In dit niet-cognitieve stadium, dat slechts door enkele ppn. werd bereikt, heeft de zweepslag het karakter van een bewegingspatroon gekregen. De beweging wordt in dit stadium gekenmerkt door een hoge mate van continuïteit en een vloeiende vorm. De beweging verloopt niet meer 'stückhaft', maar is één geheel, een 'motorische Gestalt' geworden.

Hoewel Jacobs zulks niet expliciet heeft aangegeven, menen wij dat *in grote lijnen dezelfde fasering* op het leren vioolspelen van toepassing is. Dat is temeer frappant gezien het verschil in oriënteringsbasis bij het leerproces van deze vaardigheden.

1. Ook bij Jacobs begint het leerproces met een imitatie van de globale structuur van de beweging. De pp. tracht immers, op grond van ontvangen demonstraties en verbale instructies, staande voor een spiegel, deze instructies

resp. te imiteren en op te volgen. Ook hier wordt slechts de globale structuur van houdingen en bewegingen geïmiteerd, hetgeen blijkt uit het feit dat, ondanks de aanvullende verbale aanwijzingen, nog diverse fouten worden gemaakt. Zelfs het leren vasthouden van de viool ontwikkelt zich slechts geleidelijk (Jacobs, p. 53), hetgeen er op wijst dat de uitvoerig gegeven instructies geen afgeronde, volledige structuur van deze houding verschaffen.

2. Zeer duidelijk worden ook bij Jacobs deelstructuren van de complexe totaalstructuur opgebouwd, hetgeen zelfs, in tegenstelling tot wat voor de zweepslag geldt, geïsoleerd van die totale structuur kan geschieden. Zo zijn bijv. het vasthouden van viool en strijkstok deelstructuren die als voorbereidende oefeningen geleerd worden. Zoals al eerder aangegeven, streeft Jacobs m.i. bij het opbouwen van deelstructuren naar de ontwikkeling van modelschema's. Hier springt een verschil met de ontwikkeling van de handelingsstructuur bij de zweepslag in het oog. Daar kan nl. het beeld van de zweepslag niet zo gestructureerd en gedetailleerd worden verschaft, dat de beweging door dit beeld stap voor stap kan worden geleid (Pijning, 1966, p. 17 en Span e.a., 1969, p. 27).
3. Na de tweede fase moeten de verschillende deelstructuren gecoördineerd worden. Zo moeten bij het strijken met de hele stok over de losse A-snaar, de deelstructuren vasthouden van viool en strijkstok, alsmede het hanteren van deze laatste, zodanig gecoördineerd worden dat geen klankfouten meer optreden.
4. Tenslotte moeten de verschillende bewegingen geautomatiseerd worden. Daar Jacobs zich in z'n onderzoek vooral op het initiale gedeelte van het leerproces heeft geconcentreerd, is in zijn onderzoek slechts in geringe mate van automatisering sprake (p. 191).

Geleidelijk instrueren

Wat het instrueren betreft is tijdens ons onderzoek gebleken dat, zowel wat betreft het verbaal instrueren als corrigeren, een zekere matiging geboden is; dat er bij het geven van verbale instructies correcties geleidelijk te werk moet worden gegaan (en dat niet alleen in het begin van het leerproces).

Bij een aantal ppn. bleek dat een beperkt aantal instructies het handelen in gunstige zin wijzigde, maar dat op dat moment verdere verbale instructies niet alleen geen verdere verbetering bewerkstelligden, maar een blijvende minder goede uitvoering tot gevolg hadden. Eén en ander is aannemelijk wanneer men zich realiseert dat de ppn. in het begin van het leerproces deelstructuren van de vaardigheid opbouwen. De aandacht wordt dan in hoofdzaak op een bepaalde deelstructuur gericht en pas als deze min of meer automatisch wordt uitgevoerd, kan de aandacht op een ander aspect van de vaardigheid worden gericht. Geschiedt dit eerder, dan moet de pp. zijn aandacht over verschillende deelstructuren verdelen, hetgeen tot misslagen aanleiding geeft.

In dit verband is het wenselijk een onderscheid tussen *enkel- en meervoudige instructies* te maken. Zolang de pp. in het tweede stadium (stadium B) van het leren van de zweepslag verkeert, kan de aandacht slechts op het ene of andere onderdeel, bijv. het opwerpen van de bal of de zwaairichting van het slaghout, worden gericht. Meervoudige instructies, d.w.z. instructies die op meer dan één deelstructuur betrekking hebben, vergroten – althans in het tweede stadium van het leerproces – de kans op misslagen.

Is de pp. daarentegen in het derde stadium (stadium C) i.c. het coördineren van deelstructuren beland, dan zijn meervoudige instructies op z'n plaats. De pp. is dan in staat de aandacht tegelijkertijd op verschillende aspecten van de zweepslag te richten.

Ook Jacobs (p. 87) komt, zelfs al bij het leren van een relatief eenvoudige beweging als het strijken met de gehele stoklengte op de losse A-snaar, tot de konklusie dat het aantal te geven correcties gauw te groot is, en hij stelt dan ook dat 'een beperking van het aantal te geven correcties noodzakelijk blijkt'. Jacobs heeft dan ook, evenals wij, problemen ervaren bij het vroegtijdig meervoudig instrueren. Het aantal correcties

dat door de ppn. als te groot werd ervaren, had op verschillende aspecten (deelstructuren), bijv. op de lichaamshouding, het vasthouden van de viool en het hanteren van de strijkstok, betrekking. Het gevolg was dat de ppn. naar aanleiding van de correcties, bepaalde aspecten gingen selecteren en tijdens de uitvoering daarop hun aandacht richten.

Wij kunnen – althans in deze fase van het leerproces – dit selecteren uit de verbale aanwijzingen, als een ook door ons vastgestelde neiging van de pp. beschouwen, om de aandacht slechts op één enkele deelstructuur te richten. Dat de ppn. van Jacobs (p. 87) tijdens de oefening: strijken met de gehele stoklengte op de losse A-snaar, uit de veelheid van correcties een keuze deden, bepaalde aspecten meer en andere minder aandacht gaven, is in overeenstemming met onze bevindingen. Deze meervoudige instructie, waarbij het o.a. op een coördineren van lichaamshouding, het vasthouden van de viool en het bewegen van de strijkstok neerkomt, is naar onze mening te vroeg gegeven. Jacobs (bijv. p. 53) geeft nl. zelf aan dat het apart oefenen van de deelstructuren, bijv. het leren vasthouden van de viool, in het cognitieve stadium is gestaakt. Hoewel wij niet willen suggereren dat deze *houding* eerst min of meer geautomatiseerd had moeten worden, hetgeen – zoals boven is aangegeven – o.i. wel voor deelstructuren die *bewegingen* representeren geldt, hebben wij toch de indruk dat Jacobs bij het apart aanleren van de deelstructuren niet voldoende naar optimale trainingsperioden heeft gestreefd. Nader onderzoek zal moeten uitmaken of deze hypothese juist is. Daar kan nog aan worden toegevoegd dat het concentreren van de aandacht van de pp. op één bepaalde deelstructuur bij het leren vioolspelen gemakkelijker is te realiseren dan bij de zweepslag. Immers Jacobs kan de deelstructuren apart oefenen, terwijl de deelstructuren van de zweepslag moeten worden opgebouwd terwijl de totale akt wordt uitgevoerd. Bij de uitvoering van de zweepslag (althans in het tweede stadium van de handelingsstructuur) wordt de aandacht dan ook *in hoofdzaak* op bepaalde deelstructuren gericht. De andere aspecten krijgen op dat moment veel minder aandacht. Een analoge situatie doet zich bij Jacobs (p. 87) voor, nl. bij het strijken over de losse A-snaar. Hij stelt in dit verband nl.: 'Als naar aanleiding van de correcties bepaalde aspecten door de ppn. geselecteerd worden, dan betekent dat, dat andere aspecten geen of veel minder aandacht krijgen'.

Men kan zich nog afvragen of het ook bij het leren van de zweepslag niet raadzaam is deelstructuren apart, dus los van de totale vaardigheid, te oefenen. Hiervoor zouden de deelstructuren: opwerpen van de bal, zwaaibeweging met het slaghout en instappen in aanmerking komen. Wat het opwerpen van de bal en het instappen betreft, is dit weinig zinvol, omdat deze deelstructuren, geïsoleerd uitgevoerd, reeds door de ppn. worden beheerst (ook al wordt de eerst genoemde deelstructuur met de niet-voorkeurshand uitgevoerd). De zwaaibeweging met het slaghout kan apart geoefend worden door de bal op een statief te leggen en de pp. zodoende te trainen in het maken van een juiste zwaaibeweging, i.c. het wegslaan van de bal. In de praktijk van de lichamelijke opvoeding betwijfelt men of deze voorbereidende oefening enige transfer oplevert voor de te leren zweepslag. Hetgeen begrijpelijk is als men zich realiseert dat aan de zweepslag een kwalitatief ander coördinatiepatroon ten grondslag ligt dan aan bovengenoemde voorbereidende oefening. Immers bij de zweepslag moet niet een stilliggende bal, maar een bewegend object worden weggeslagen. Juist dit eist een bepaalde coördinatieve verhouding tussen de bewegingen van linker en rechter arm (welke laatste a.h.w. door het slaghout is verlengd), die essentiëel voor de zweepslag is. Ten slotte zou men zich kunnen afvragen of een aan een draad hangende bal, die in verticale richting op en neer kan worden bewogen, geen mogelijkheid biedt om deze deelstructuur geïsoleerd te oefenen. Ik dacht van niet, omdat in dat geval de zo noodzakelijke informatie die de kinesthesie van de linkerarm ten aanzien van de opwerphoogte van de bal verschaft, vervalt.

Konklusie

Opmerkelijk is dat de konklusies van Jacobs over

het leren van bewegingen bij het vioolspelen in grote mate overeenkomen met onze psychologische bevindingen bij het leren van complexe vaardigheden. En dat ondanks het feit dat het hier om kwalitatief verschillende vaardigheden gaat. Die overeenkomsten doen zich zowel bij de oriënteringsbasis, de aanpak, als de ontwikkeling van de handelingsstructuur voor, hoewel bij deze laatste ook een verschil naar voren komt, met name de kwestie van de ontwikkeling van modelschema's, waarvan mogelijk wel bij het leren vioolspelen, maar niet bij het leren van de zweepslag sprake is.

Literatuur

Fokkema I. D.: 'Het leerproces bij het lichamelijk oefenen', Verslag Studiedagen Lichamelijke Opvoeding, A'dam, 1965.
Jacobs C. D. M.: 'Didaktiek van het vioolspel. Een descriptief onderzoek met beginnelingen', Tilburg, 1970.
Kohl K.: 'Zum Problem der Sensumotorik'. Frankfurt a. M., 1956.
Parreren C. F. van: 'Psychologie van het leren', deel 1. Arnhem, 1963.
Parreren C. F. van: 'Psychologie van het leren', deel 1. Arnhem, 1969.
Pijning H. F.: 'Een analyse van aanpak en handelingsstructuur van de zweepslag', scriptie Psych. Lab, Utrecht, 1966.
Pijning H. F.: 'Het diagnostiseren en corrigeren van stoornissen in het schrijven'. Groningen, 1969.
Pijning H. F. en Span P.: 'Een analyse van aanpak en handelingsstructuur van de zweepslag', verschijnt in voorjaar '71 in 'Sport, lichamelijke vorming en wetenschap', red. Hueting J. E. en Binkhorst R. A. Leiden, 1971.
Span P., Pijning H. F. en Brongers C. A. H: 'Psychologische handelingsstructuren bij het leren van bewegingen', rapport Psych. Lab., Utrecht, 1969.

Curriculum vitae drs. H. F. Pijning

Studeerde van 1946–1950 aan de Academie voor Lichamelijke Opvoeding te Amsterdam; van 1950–1952 fysio-therapie en van 1962–1967 pedagogiek aan de Rijksuniversiteit te Utrecht. Sinds augustus 1968 in een half-time functie werkzaam aan het Psychologisch Laboratorium van de Rijksuniversiteit Utrecht met als opdracht: het leerpsychologisch onderzoek van bewegingen. Daarnaast werkzaam als conrector aan de Werkplaats Kindergemeenschap te Bilthoven.

Pedagogische kroniek

De aesthetische vorming in de Sovjet-Unie

In september 1970 verscheen er in de Pravda een opmerkelijk artikel. Het behandelde het probleem hoe men in de Sovjet-Unie de aesthetische vorming van de leerlingen het beste zou kunnen bevorderen. De auteur was Prof. J. Babuškin, hoofd van het laboratorium van het Instituut voor Aesthetische Vorming – een onlangs opgericht instituut, dat een onderdeel vormt van de Akademie van Pedagogische Wetenschappen in Moskou.

Babuškin wijst erop, dat er momenteel nogal wat diskussie is over dit onderwerp en dat men zich meestal beperkt tot de visie, dat het hierbij gaat om het op de juiste wijze invullen van een aantal lesuren 'tekenen' of 'aesthetische vorming' – liefst in longitudinaal verband. Het is bij deze diskussies dan vaak een kwestie van méér of minder aesthetische vakken, zoals kunst, muziek, theater, tekenen enz. Hij wijst deze benadering van de hand: 'in ons land is de behandeling van al deze vakken gedurende alle schooljaren op geen enkele school te realiseren'. Momenteel is de situatie evenwel deze, dat men slechts in de 'belangrijkste kunstvakken' onderwijst. Ook dit is volgens Babuškin onjuist: 'er bestaan geen méér en minder belangrijke aesthetische vakken; ze zijn alle even belangrijk'.

Hij illustreert deze uitspraak door een sociologisch onderzoek, dat zijn instituut in een tiental grote steden verricht heeft. Men konstateerde hieruit, dat ook een tekort aan bijvoorbeeld theaterbezoek tot belangrijke lakunes in de kulturele ontwikkeling van de leerling kan leiden.

Tevens bleek, dat een bepaald aantal leerlingen ondanks het onderwijs in literatuur en hun grote belangstelling voor films, een achterstand kregen in kulturele vorming, omdat ze zich te weinig met het theater bezig hadden gehouden. Dan is er een andere groep pedagogen, die niet zozeer erop aandringt om de aesthetische vorming op school te intensifieren, maar om deze helemaal buiten de school te verleggen op basis van vrijwilligheid.

'Men mag van een vijfde klasser niet verwachten', aldus Babuškin, 'dat hij voldoende besef heeft van het belang van deze vorming. Zelfs in de grote steden is er niet meer dan 1 op de 11 leerlingen aktief in schoolklubs en ook de ouders en schooldekanen hebben destijds onvoldoende aesthetische vorming gehad om hen hierbij te hulp te komen. Het niveau van deze vorming zou zodoende te laag worden.'

Volgens hem moet aesthetische vorming wel degelijk binnen de school plaatsvinden, maar hij denkt daarbij aan een andere vorm van longitudinale leerplanning dan de gebruikelijke. Hij wil de uitkomsten van de leerpsychologie en ontwikkelingspsychologie – sinds kort weer extra in de aandacht in de Sovjet-Unie – bij deze leerstofplanning van het vak 'kunstkennis' of 'grondslagen van de kunst' – what is in a name? – een rol laten spelen. In de loop van deze lessen zou de leerling, vanaf de eerste tot en met de tiende klas suksessievelijk, en aangepast aan zijn leeftijd, kennis moeten maken met alle kunstvormen en voorts met algemene aesthetische vraagstukken.

Dit nieuwe vak zou dan in de plaats kunnen komen van de uren waarin tot nu toe nog steeds 'muziek' en 'expressie-vakken' (= tekenen) worden gedoceerd. Interessant is te lezen dat hij dit nieuwe vak nauw wil laten aansluiten aan het vak 'literatuur'. Is de opvatting gerechtvaardigd, dat hiermee een eerste stap wordt gezet naar de integratie van vakken – met het risiko dat in een volgend stadium ook in de Sovjet-Unie het frontale lesgeven tot het verleden zal gaan behoren?

'Alleen bij een komplexe studie van alle kunstvormen plus literatuur kunnen we spreken van een volwaardige aesthetische ontwikkeling van de mens', aldus Babuškin. Hij konstateert verder dat ook in de Sovjet-Unie de literatuur erg veel schade ondervindt

van de overvloed van massa-media: 'de leerlingen zijn tegen deze vloedgolf onvoldoende opgewassen'.

Hoe moet men nu op de nieuwe tienjarige school aan dit nieuwe vak 'kunstkennis' gestalte en inhoud geven en in overeenstemming brengen met de verschillende leeftijdskategorieën? We laten Babuškin aan het woord: 'Uiteraard moet niet elk deelgebied in even grote mate aan de leerlingen worden opgediend. Het onderzoek, dat wij in ons laboratorium hebben verricht, toonde aan dat literatuur en muziekonderwijs het meest effektief in de vijfde klas gebeurt; in de zevende klas zijn de leerlingen het meest in staat om zich aan theater en literatuur te wijden. Ter bevordering van de aesthetische vorming van de leerlingen is het geenszins nodig om intensief musea, theaters en bioskopen te bezoeken. We kennen in de wereld van vandaag een onstuimige stroom van informatiekanalen:
de moderne mens wordt overstroomd door radio- en televisie-uitzendingen, door geluidsbanden en grammofoonplaten, reprodukties, boeken en tijdschriften. Ja, er is eigenlijk sprake van 'overvoeding' met kunst. Zo'n overmaat is voor het kind even gevaarlijk als het tekort eraan.

In een experiment spoorden we een groep leerlingen aan om vrij regelmatig filmavonden, koncerten en toneelvoorstellingen te gaan bezoeken, terwijl ze ook moesten proberen om televisie-uitzendingen op hoog niveau over onderwerpen van kunst en kultuur te volgen. Daarna bleek dat deze tijdsbesteding geen bijzondere resultaten voor een goede aesthetische ontwikkeling met zich had meegebracht. Een onderzoek in Sverdlovsk en Charkov toonde aan, dat leerlingen uit de hoogste klas, die ongeveer eenmaal per week naar de bioskoop gaan, vier à vijfmaal per jaar naar de schouwburg en twee avonden per week de televisie volgen, tevens de beste aesthetische ontwikkeling vertonen. Dit is kennelijk de optimale hoeveelheid indrukken, die een leerling van deze leeftijd met vrucht kan verwerken. De leerlingen die boven of beneden dit niveau kwamen hadden over het algemeen een minder goede aesthetische vorming, wellicht kan men zeggen dat er dan sprake is van onderontwikkeling resp. oververzadiging van kunstbeleving. Door oververzadiging ontstaat psychologische vermoeidheid, waardoor de attitude meer passief wordt en zich meer gaat inrichten op verstrooiing.

Babuškin wijst erop, dat uit het hier beschreven onderzoek nog geen norm mag worden afgeleid. 'Er kan slechts worden aangetoond, dat de stelling 'hoe meer – hoe beter' niet deugt voor de aesthetische vorming. Om die reden vindt hij dan ook, dat het vak nieuwe stijl 'kunstkennis' niet zoveel tijd in beslag hoeft te nemen. Voorlopig mag het vak nog niet worden geïntroduceerd: '... de pedagogie ten aanzien van dit probleem is nog niet gereed. De methodische opzet van 'aesthetische vorming' gebeurt nog teveel intuïtief, volgens het gezonde verstand en de persoonlijke ervaring van de auteur; zelden worden de konklusies geverifieerd door overtuigende kriteria te stellen. Derhalve is het slechts maatschappelijk verantwoord om dit vak op de scholen in te voeren, nadat we wat meer inzicht hebben in de wetmatigheden, die het proces van aesthetische vorming besturen', aldus Babuškin. Volgens hem is allereerst theoretische, sociologische en psychofysiologische research nodig; hiermee houdt zijn instituut zich intensief bezig. Binnenkort zullen er twee belangrijke publikaties verschijnen over een sociologisch onderzoek naar de belangstelling bij scholieren voor diverse kunstvormen. Voordat een effektief programma voor 'aesthetische vorming nieuwe stijl' klaar is, zullen er nog enige jaren voorbij moeten gaan, zo besluit hij zijn artikel.

Is deze overmaat van wetenschappelijkheid kenmerkend voor iedere vorm van curriculum-ontwikkeling in de Sovjet-Unie of getuigt het van een zekere vrees om de konsekwentie van reeds gedaan onderzoek in de praktijk om te zetten? Zou meer aesthetische vorming tevens niet meer kritische vorming van de leerling kunnen betekenen?

Mr. J. de Reus, medewerker
Ontwikkelingsinstituut Wolters-Noordhoff

Boekbespreking

Fritz Bohnsack & Georg M Rücknem, *Pädagogische Autonomie und Gesellschaftlicher Vortschritt*. Julius Beltz, Weinheim, 1969, 120 S.

De schoolopvoeding is onderworpen aan de inwerking van maatschappelijke krachten, bv. politieke en economische, en de invloed van een aantal instituties, zoals staat en gezin. Zij zal temidden daarvan haar eigen zelfstandigheid moeten behouden. Opvoeding is immers gericht op het 'recht verstandene Wohl des Kindes' (W. Klafki), op de 'Mündigkeit der heranwachsenden Generation' (K. Mollenhauer). Dat leidt tot de spanning, waaraan het onderhavige geschrift is gewijd. Het stelt de urgentie van het probleem der pedagogische autonomie in 't licht. Het maakt haar duidelijk aan de confrontatie van de situatie in de Duitse democratische republiek met die in de Verenigde Staten. Het laat haar zien aan het opkomen van de radicale maatschappijkritiek en het verlangen van kleine groepen om de school aan haar maatschappelijke idealen dienstbaar te maken, alsmede aan het opdringen van het economisch motief. Het demonstreert haar aan de analyse van een lesuur, dat in een Hessisch gymnasium werd gegeven, en een conflict, dat zich in een kleine Hessische lagere school voordeed. Deze laatste, welomschreven, gevallen vormen het aantrekkelijkste deel van het boek, ze demonstreren de veelheid en verwikkeldheid der fact toren op overtuigende wijze. De presentatie van hei vraagstuk in haar geheel maakt evident dat enigerleproclamatie van de autonomie in de zin van onafhankelijkheid van de maatschappelijke relaties zinloos ware. Een 'pädagogische Provinz' in strikte zin bestaat niet en kan niet bestaan. Het zal altijd gaan om de afweging van de aanspraken van een veelheid van machten.

Minder onder de indruk ben ik van de bijdrage, die dit boek tot de oplossing van het vraagstuk bijdraagt. De netto-opbrengst van nogal wat zwaarwichtigheid en het exposé van de pogingen tot bezinning, die Nohl en Flitner ter zake hebben ondernomen, is gering. Dicht tegen het einde vind ik een citaat van Mollenhauer dat een positieve indicatie geeft: 'Das Widersprechenkönnen hervorzubringen wird Aufgabe der Erziehung; diese Aufgabe zu klären und zu sichern Amt der Erziehungswissenschaft' (S. 118). Een jaar vóór dit boek uitkwam had Hartmut von Hentig deze gedachte in zijn *Systemzwang und Selbstbestimmung* evenwel pregnanter tot uitdrukking gebracht: kinderen, zegt hij, moeten leren hoe zij zich tegen de dwang, die vanuit de gemeenschap over hen geoefend wordt, kunnen handhaven, zij moeten ervaren, dat zij jegens de machten macht kunnen doen gelden.

Het probleem, dat hier bij vernieuwing aan de orde is gesteld, is onmiskenbaar van groot belang. De auteurs hebben gelijk als zij zeggen, dat een 'recht verstandene Autonomie Voraussetzung ist für eine realere Demokratie' (Vorwort). Maar zij hebben mij tot het inzicht gebracht, dat de theorie ons in casu niet ver brengt. Des te belangrijker is dan de wil om van geval tot geval voor de vrijheidsaanspraken der opvoeding, d.i. het eigen recht van de opgroeiende persoonlijkheid, te strijden.

Ph. J. Idenburg

RIJKSUNIVERSITEIT UTRECHT

De Faculteit der Sociale Wetenschappen deelt mede dat te vervullen is het

gewoon lectoraat in de algemene psychologie voor pedagogen

De taak van deze functionaris, die gehuisvest zal worden in het Psychologisch Laboratorium, zal omvatten:

1. het geven van onderwijs in de algemene psychologie als onderdeel van de propedeuse opvoedkunde;
2. het verzorgen van het bijvak psychologie bij het kandidaats- en doctoraal examen opvoedkunde, hetgeen kan inhouden het begeleiden van stageonderzoek op één van de hieronder met een sterretje aangegeven terreinen.

In verband hiermede wordt van hem/haar verwacht:

- een brede kennis van de geschiedenis van de psychologie, de theoretische gezichtspunten en de hedendaagse stromingen, met name voorzover relevant voor de pedagogiek;
- *- deskundigheid op het terrein van de sociale psychologie (veranderings- en groepsprocessen) t.b.v. studenten in de sociale pedagogiek en de andragogiek;
- *- deskundigheid op het terrein van de leer- en onderwijspsychologie t.b.v. de studenten in de schoolpedagogiek;
- belangstelling voor en ervaring in het geven van onderwijs;
- te kunnen samenwerken met en leiding geven aan een wetenschappelijk team;
- integrerend en coördinerend te kunnen optreden in contacten met andere psychologische instituten voor onderwijs en onderzoek dat niet door hem-/haarzelf gegeven resp. begeleid wordt.

Zowel zij die de aandacht willen vestigen op mogelijke kandidaten alsook degenen die zelf in aanmerking wensen te komen kunnen zich — tot drie weken na het verschijnen van deze advertentie — richten tot de secretaris van de faculteit der sociale wetenschappen, Bureau van de faculteit, Trans 2 te Utrecht onder overlegging van een uitgebreid curriculum vitae en een lijst van publicaties.

Herstructurering van het Nederlandse onderwijs

E. VELEMA*)

In dit artikel worden allereerst enige algemene opvattingen over onderwijs weergegeven. Deze opvattingen hebben de grondslag gevormd voor de verdere overdenking van de herstructureringsvraagstukken. Vervolgens worden ontwikkelingen buiten het onderwijs en de consequenties daarvan voor de herstructurering aan de orde gesteld. Het artikel wordt afgesloten met een concretisering van de uitgangspunten voor een model en met een korte beschrijving van de structuur van het model.

Algemene opvattingen.

1. Voor de verdere ontwikkeling en verbetering van een onderwijssysteem is het noodzakelijk onderwijsstructurele-, onderwijsproces- en onderwijsbeleidsvariabelen in samenhang te beschouwen. In grote lijnen kan worden gesteld, dat voor de Tweede Wereldoorlog in ons land hoofdzakelijk, zij het nog in beperkte omvang, aandacht is geschonken aan de verbetering van het onderwijsproces. Daarna is de nadruk in belangrijke mate gelegd op problemen die verband houden met de onderwijsstructuur, terwijl wij ons thans ook meer en meer bewust worden van de betekenis van onderwijsbeleidsvraagstukken. In het denken over onderwijs worden ontwikkelingen zichtbaar die erop duiden, dat opeenvolgende aandacht voor elk der genoemde dimensies van een gevoerde of te voeren onderwijspolitiek wijziging behoeft in de richting der gelijktijdigheid. Idenburg heeft onlangs beschreven[1] hoever wij nog verwijderd zijn van de toepassing van zulk een denkwijze op onderwijsvraagstukken. Ook in de onderwijsresearch zijn we nog nauwelijks bij machte de opeenvolgingsstrategie te doorbreken.

Dysfunctionele ontwikkelingen van het vigerende onderwijssysteem en de daaruit voortvloeiende praktische vraagstukken moeten o.i. voor een belangrijk deel worden toegeschreven aan het feit dat *in de onderwijspolitiek de opeenvolgende benadering de gelijktijdige nog steeds overschaduwt.*

2. In de ontwikkelingsgang van systemen doen zich momenten voor, die de vraag oproepen of bijsturing van de onderscheidene subsystemen, die deel uitmaken van een gegeven systeem, nog bijdraagt tot de verbetering van het gehele systeem. Naar onze opvatting wijzen vele symptomen erop, dat we wat betreft het Nederlandse onderwijsystseem toe zijn aan het opnieuw doordenken van het geheel. De herstructurering per subsysteem (voortgezet onderwijs, wetenschappelijk onderwijs, basisonderwijs, hoger beroepsonderwijs, leerlingstelsesl, schriftelijk onderwijs etc.) mondt blijkbaar niet automatisch uit in een functionerend geheel. *Onderwijssystemen zijn geen organismen die over deelorganen met een onbeperkt zelfaanpassingsvermogen beschikken; het zijn veeleer produkten, die moeten worden ontworpen, gemaakt en beproefd.* Binnen een dergelijk denkkader kunnen verbeteringen per subsysteem alleen gedacht worden in relatie tot en vanuit een ontwerp dat het gehele systeem

* De schrijver is hoogleraar in de vergelijkende onderwijskunde en algemene didaktiek aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen, en belast met de algemene leiding van het onlangs opgerichte Instituut voor Onderwijskunde aan voornoemde universiteit.

omvat. Daarmee wordt tevens enigszins tegemoetgekomen aan de eis der gelijktijdigheid.

3. Bij het denken over de herstructurering van het bestaande systeem wordt door ons de invloed van externe factoren (sociale, economische, politieke en geestelijke factoren) op de ontwikkeling van het systeem vooropgesteld. De concretisering van het onderwijsproces, de onderwijsstructuur en het onderwijsbeleid heeft op verschillende niveaus binnen het systeem plaats, en het is van doorslaggevende betekenis hoe de vormgeving geschiedt, maar dit gegeven sluit niet uit, dat de bewegende krachten die leiden tot de *herziening van het systeem* voornamelijk geconditioneerd worden door ontwikkelingen buiten het systeem. *Deze opvatting impliceert o.m., dat de herstructurering van een systeem niet uitsluitend gebaseerd kan worden op wat de uitvoerders binnen een bestaand onderwijssysteem voorstaan.*

4. In de tweede helft van de 20e eeuw blijkt het noodzakelijk de termen primair onderwijsniveau, algemene vorming en elitevorming in het bijzonder in West-Europa opnieuw te doordenken. In de eerste plaats zullen wij ons vertrouwd moeten maken met de gedachte dat voor de opvoering van de volksontwikkeling het primair onderwijsniveau een algemene vormingsperiode van 12 jaar zal moeten omvatten. De term basisonderwijs zoals wij die hanteren, stamt uit een tijd die achter ons ligt. In feite hebben wij ons nog maar matig weten te bevrijden van zienswijzen die in de 19e eeuw en in het begin van de 20e eeuw als acceptabel konden worden beschouwd.

De huidige inrichting van het basisonderwijs en van het voortgezet onderwijs doet duidelijk zien hoezeer de structuren uit het verleden het heden hebben bepaald. Tegelijk met de vraag naar de omvang van het primair onderwijs wordt het probleem opgeworpen of het huidige voortgezet onderwijs in de tweede helft der 20e eeuw de functies kan blijven vervullen die het thans uitoefent. In de loop van ons verdere betoog zal blijken, dat wij dit betwijfelen.

Ook de veelgebruikte term algemene vorming zal opnieuw moeten worden omschreven. Voorlopig zouden wij erover willen opmerken, dat reeds veel gewonnen zou zijn, indien in de heromschrijving de geestelijk-hygiënische en de technische aspecten van onze cultuur niet worden uitgezonderd. Voorts zou het van belang zijn, indien het standpunt zou kunnen worden overwonnen, dat vóór de leeftijd van 16 jaar reeds een selectie naar omvang in de algemene vorming moet plaatshebben.

Van urgente betekenis lijkt het ons ook, dat – bewuster dan thans het geval is – wordt nagedacht over de vorming van elites. Geen enkele samenleving kan zich permitteren de vorming van elites te verwaarlozen. Wellicht is het in dit verband op z'n plaats er nog eens op te wijzen, dat het recht van allen op gelijke onderwijskansen niet verward dient te worden met de mogelijkheid van allen tot het volgen van gelijk onderwijs. Wij zullen niemand kansen mogen onthouden; wij zullen ons meer dan ooit moeten afvragen op welk tijdstip[2] in het systeem beslissingen mogen worden genomen met betrekking tot de onderscheidene begaafdheden; wij zullen verschillen in begaafdheid die ontstaan zijn door te manipuleren invloeden moeten onderkennen en opheffen, maar wij geven ons over aan onderwijskundige illusies als de verscheidenheid in kennen en kunnen onvoldoende wordt erkend en verdisconteerd in een te ontwerpen onderwijssysteem[3].

5. Veelvuldig wordt in verband met de herstructurering de vraag naar het beste systeem gesteld. Naar onze opvatting is deze vraag slechts te beantwoorden als wordt uitgegaan van de eisen die de context, waarbinnen een systeem dient te functioneren, stelt. Wellicht is het in dit verband van belang op te merken, dat kwalitatieve en kwantitatieve gegevens over de 'output' van systemen een belangrijke rol kunnen vervullen bij de mate waarin en de wijze waarop een bepaalde keuze wordt geconcretiseerd, maar dat deze gegevens zelden de basis vormen voor een bepaalde keuze zoals in het verleden is gebleken

en het heden doet zien. De bedoelde gegevens hebben veelal een illustratieve en een correctieve functie. De basis, waarop een bepaalde keuze berust, wordt overwegend gevonden in de eisen die voortvloeien uit de ontwikkelingsfase waarin een land verkeert of komt te verkeren. Evenals in het begin van de 20e eeuw het geval was, zullen ook nu vragen als: welk niveau van volksonderwijs is vereist; welke ontwikkelingseisen moeten aan het middenkader worden gesteld en wat dient het topkader bij te dragen in relatie tot de ontwikkelingsfase waarin Nederland zich bevindt of zal bevinden, opnieuw moeten worden gesteld. In ons denken over het onderwijs gaat hoe langer hoe meer de gedachte postvatten, dat ingrijpende veranderingen in het onderwijs voor een belangrijk deel zijn te begrijpen en te verklaren met een theorie, die wij voorlopig als 'verschuivingstheorie' hebben aangeduid. In het kort luidt deze theorie als volgt: *In hoog-geïndustrialiseerde samenlevingen voltrekken zich relatief onafhankelijk van de heersende sociale, politieke en pedagogische opvattingen – zij kunnen vertragend of versnellend werken – verschuivingen in de onderwijsstructuur, in het onderwijsproces en in het onderwijsbeleid op een zodanige wijze, dat met betrekking tot de onderwijsstructuur de periode van de algemene vorming voor allen toeneemt; dat wat betreft het onderwijsproces de organisatorische, de inhoudelijke en de methodische uniformiteit afneemt, en dat wat het onderwijsbeleid aangaat systeemconditionerende factoren bewuster worden onderkend en verdisconteerd.*

Een dergelijke theorie heeft het voordeel, dat op rationele wijze over vraagstukken die de onderwijsontwikkeling en de onderwijsverbetering betreffen, kan worden gedacht. Indien Nederland gerekend kan worden tot de hooggeïndustrialiseerde samenlevingen, kan met behulp van deze theorie onder voorwaarde dat er algemene geldigheid – de toetsing ervan lijkt ons een belangrijke opgave voor de vergelijkende onderwijskunde – aan kan worden toegekend, vrij exact worden nagegaan in hoeverre het Nederlandse onderwijssysteem beantwoordt aan de verschuivingen op de dimensies die zijn aangeduid. Het beste systeem kan tegen de achtergrond van deze theorie dan ook worden gedefinieerd als het systeem dat in hoge mate is afgestemd op de in onderwijskundige termen omschreven eisen, die voortvloeien uit een bepaalde ontwikkelingsfase.

Ontwikkelingen buiten het onderwijs

In een voordracht 'Tussen twee polen', gehouden op een conferentie van het Grafisch Onderwijs, werd door ons opgemerkt, dat ter vermijding van weinig concrete speculaties het van nut kan zijn ons te bepalen tot feitelijke gegevens over ontwikkelingen buiten het onderwijssysteem[4].

Boerwinkel komt in zijn publicatie 'Inclusief denken' in hoge mate aan deze behoefte tegemoet. Hij schetst ons op feitelijke basis een aantal ontwikkelingen, waarvan enige in het kort worden toegelicht.

1. *De versnelling van het voortbewegen*
   Na 1850 treedt er in dit opzicht een zekere stijging op; na 1900 neemt de versnelling met sprongen toe. In ruim een halve eeuw variëren de snelheden van 40 tot 30.000 km. per uur.

2. *De versnelling van het denken*
   Men kan spreken van een exponentiële groei der natuurwetenschappen. (H. A. Tolhoek, Toekomstperspectieven van de natuurwetenschappen, Amsterdam, 1959) De uitvinding van de computer is hierop van grote invloed. Meer en meer wordt ons denken beheerst door electronische apparatuur. Het tijdperk van de 'machine statique' (machine als verlengstuk van de menselijke hand) wijkt; een periode die wordt beheerst door het gebruik van de 'machine dynamique' (machine als instrument tot onbeperkte vermenigvuldiging) en de 'machine dialectique' (machine als electronisch brein) is nu aan de orde. Het paleotechnicum wordt gevolgd door het neotechnicum. Deze ontwikkeling wordt op

indrukwekkende wijze geschetst door Henri van Lier in zijn boek 'Le nouvel Age' (Doornik, 1962).
Ook op het terrein van het denken is er dus eerder sprake van sprongen in de ontwikkeling dan van geleidelijkheid.

3. *De versnelling van vernietigingskracht*
De gegevens over de ontwikkeling van de kracht der bommen doen zien, dat ook hier helaas van sprongen moet worden gesproken. Dit is evenzeer het geval in de ontwikkeling van andere vernietigingsmiddelen.

4. *De versnelling van de bevolkingstoename*
Tot 1700 nam de wereldbevolking met 8 per 10.000 per jaar toe; daarna is een versnelling ingetreden. De toename bedraagt thans ongeveer 200 per 10.000 per jaar. De groei is derhalve 25 keer zo snel als in 1700.

5. *De versnelling van de communicatie*
De communicatie is niet alleen versneld, maar ook verbreed. De schaalvergroting is welhaast spectaculair. Miljoenen kunnen thans tegelijkertijd verbaal en visueel worden bereikt.

De schrijver komt tot de conclusie, dat van cascadische versnellingen kan worden gesproken. Deze gegevens worden nog eens onderstreept door de meer kwalitatief getinte bijdragen van Polak in zijn artikel: 'De tweede technische revolutie en haar wereldschokkende consequenties', verschenen in 'Intermediair' van augustus 1969. De opmars der electronica zet zich op zulk een grootscheepse wijze door, dat de bijdrage van de mens bijkans per dag afneemt. Polak onderscheidt de volgende hoofdgebieden, waarop de mens zijn stempel heeft gedrukt.

1. heerschappij over natuur en ten dele kosmos;
2. wetenschap, research en techniek, met overdracht via onderwijs, scholing en informatie;
3. economische behoeften-voorziening;
4. energie, transport, materialen en kunststoffen;
5. communicatie;
6. maatschappelijke en politieke ordeningsstructuur;
7. cultuurstijl en sociaal gedragspatroon.

Zijn stelling is nu, dat de automatie op genoemde terreinen een enorme transformatie teweeg zal brengen. Wij beperken ons tot wat Polak schrijft over de economische behoeften-voorziening en over cultuurstijl en sociaal gedragspatroon. Wat de economische behoeften-voorziening aangaat, merkt hij het volgende op:

'De grenslijnen tussen de drie economische sectoren (de agrarische, de industriële en de derde of dienstensector) gaan allengs vervagen.

De grote boerderij groeit uit tot een electronisch geleid fabriekje. De industriële bedrijven worden meer en meer tot "fabrieken zonder arbeiders". De handarbeiders, de kantoorbedienden en het winkelpersoneel gaan allengs verdwijnen. Het bankwezen wordt geautomatiseerd. Distributie wordt autobutie. Supermarkten, bakkerijen, slagerijen, wasserijen, posterijen worden geautomatiseerd. Overheidsdiensten volgen met enige vertraging. Langzaam maar zeker ontwikkelt zich de groei naar een vrijwel volledig gerobotiseerde economie. De toekomstdenker Herman Kahn gewaagt van een verrijzend post-industrieel tijdperk. Liever zou ik het bestempelen als een superindustrieel tijdperk. Maar uiteraard is de juiste benaming slechts van secundair belang.

Van primair belang is een komende fundamentele wijziging van het totale produktiesysteem. Velen klampen zich nog vast aan de derde sector, als het onuitputtelijke en steeds uitdijende reservoir dat aan gedurig wassende bevolkingen, steeds wel voldoende arbeidsemplooi zou kunnen bieden. Zij vergeten, dat daar, juist daar, de wet van Parkinson oppermachtig heerst. Dat de bureaucratie, paperasserij en de inefficiency in de dienstensector onvergelijkelijk veel groter zijn dan in de agrarische en industriële sector. In het onstuitbaar streven naar rationalisatie vindt automatisering dan ook juist in die derde sector de meest kwetsbare, voor technische manipulatie vatbare aangrijpingspunten. Op de meest onverwachte plaatsen breekt het automatie-proces

thans reeds door. De grootste vorderingen heeft de automatie tot op heden in Amerika geboekt – zelfs boven de ruimtevaart, die zichzelf automatiserende electronische industrie, de banken verzekeringsinstellingen – midden in de derde sector, namelijk in het ultramoderne ziekenhuiswezen en in de medische professie.

Zelfs de zogenaamde vrije beroepen blijven ten opzichte van de automatie niet vrij en onverveerd.'

Met betrekking tot de toekomstige culturele en sociale ontwikkeling schetst hij het volgende globale, enigszins gechargeerde toekomstbeeld.

- 'Niet meer allereerst een arbeidscultuur (met arbeidsethos), maar bovenal een *vrijetijdscultuur.*
- Niet meer een elite-cultuur, maar een waarachtige *massacultuur* (die in de menselijke beschavingshistorie nog nimmer gerealiseerd kon worden).
- Niet meer een puur-menselijke cultuur, maar een veel sterker vertechniseerde *mens-machine-cultuur.*
- Niet meer een telkens in tijd, gedurende in doorsnee een kwarteeuw, beperkte elite-onderwijs-cultuur, maar een levenslange, *permanente volksonderwijs-cultuur.*
- Niet meer een overwegend vrij-spel-der-krachten-cultuur, maar een veel sterker en doelbewuster overheidsgerichte collectief-bestuurde en toch met volksparticipatie werkzame *ontwikkelingscultuur.*
- Niet meer een sociaal gedragspatroon, voorgeschreven door historische dogmata, taboes, conventies, tradities en vooroordelen, maar een *sociaal gedragspatroon,* dat vrijgemaakt door de oprukkende, omwoelende en in ieder vlak penetrerende techniek, juist deze techniek weloverwogen aanwendt tot het doelgericht streven naar eigen lotsbepaling, uitmondend in een telkens weer *andere* en zoveel mogelijk betere samenleving'.

Uit deze opmerkingen moge blijken, dat de veranderingen in het 'wereldbeeld' een exsplosief karakter dragen. Voor de school zijn van directe betekenis: *de bevolkings-, de kennis- en de communicatie-explosie.* Wij staan voor het feit der massaliteit, die nog versterkt wordt door wat de aspiratie-explosie zou kunnen worden genoemd.

De school moet niet alleen meer leerlingen opvangen door de bevolkingstoename, maar ook door het feit dat meer leerlingen meer en langduriger onderwijs wensen te genieten. Wat de kennis- en de communicatie-explosie aangaat: het hoofdprobleem voor de school der toekomst is waarschijnlijk niet zozeer het selecteren van de leerlingen, maar de selectie van de leerstof.

Maar het onderwijs heeft niet alleen te maken met kwantitatieve en kwalitatieve veranderingen die zich in de 'Umwelt' voltrekken, maar ook met wijzigingen die in het gedrag der leerlingen optreden.

Zonder naar volledigheid te streven – voor een meer uitvoerige analyse verwijzen wij u naar het artikel 'Het activisme der onmondigen', verschenen in Paed. Studiën, jrg. 1969 – stellen wij de volgende verschijnselen aan de orde:

1. Men dient er rekening mee te houden, dat ook in de jongere leeftijdsgroepen de behoefte aan mondigheid zal toenemen.
2. Het is waarschijnlijk van belang zich te realiseren, dat de jongere generatie zich minder laat leiden door tradities en historisch gegroeide verbanden.
3. De jongeren van vandaag zijn in hun denken en handelen meer internationaal dan nationaal gericht.
4. In vele gevallen is het wenselijk er rekening mee te houden, dat het gedrag van de jongeren een sterk pragmatisch karakter draagt. Zij staan meer afwijzend tegenover vrijblijvende discussies over doelen, normen en waarden dan voorheen.
5. Er zijn tekenen die erop wijzen, dat de huidige jongeren een meer brede algemene opleiding en opvoeding wensen te laten voorafgaan aan een meer direct maatschappelijk dienstbare opleiding en opvoeding.
6. Jongeren van vandaag wijzen machtsuit-

oefening in sterke mate af, maar aanvaarden gezag mits gebaseerd op persoonlijke integriteit.

7. In het algemeen bestaat er bij de jongeren een sterke behoefte aan openheid en aan informatie.

Het is waarschijnlijk geoorloofd ook deze verschijnselen te karakteriseren als explosief. Voor de school en voor het docentencorps zijn van direct belang: *de explosie der mondigheid, der pragmatiek en der openheid.*

Men wenst mee te praten, mee te denken en mee te beslissen; men stelt zich zakelijker op tegenover het gedrag van de oudere generaties, tegenover partijen, vakbonden, kerken en tegenover gangbare normen en waarden; men wenst meer informatie alvorens beslissingen worden genomen. Over de studenten werd in het genoemde artikel het volgende geschreven:

'Zij zien duidelijker dan wij, dat we te zeer zijn blijven steken in 19e eeuwse structuren en mentaliteiten, dat ideaal en werkelijkheid ontoelaatbare discrepanties vertonen, dat krachten zijn en worden opgeroepen die we nalaten voldoende te beteugelen, dat hebben en zijn niet aanvaardbaar zijn afgewogen, dat onze christelijke en humanistische idealen al te persoonlijke aangelegenheden zijn geworden, dat onze parlementaire democratie tot een formaliteit dreigt te worden gereduceerd en dat onze universiteiten zich vaak te gemakkelijk buigen voor conformistische eisen.'

Waarschijnlijk geldt dit niet alleen voor studenten.

Consequenties voor de herstructurering van het onderwijs.

Op grond van de veranderingen die zich in het 'wereldbeeld' en in het 'jeugdbeeld' voltrekken, zal bij de herstructurering en de inrichting van het onderwijssysteem rekening moeten worden gehouden met onder meer de volgende vraagstukken:

a. De school is in afnemende mate in staat tot een afgeronde opleiding en opvoeding. In een betrekkelijk traditionele samenleving kan gemakkelijk worden overzien wat voor een bepaald beroep nodig is aan parate kennis, inzicht en vaardigheid. Deze gegevens konden als het ware teruggekoppeld worden naar de school (in zoveel tijd zoveel leerstof; er was een redelijke kans dat het geleerde aansloot op de weinig veranderende leef- en werksituatie).

In de 'versnellingsmaatschappij' ontbreekt het veelal aan hanteerbare zekerheden; parate kennis (wat moet de leerling memoriseren), inzicht (waarin moet hij inzicht hebben), vaardigheden (wat moet de leerling kunnen), waarden (volgens welke normen moet de leerling handelen).
De school zal zich waarschijnlijk moeten richten op beperkte essentiële inhouden en kwaliteiten.

In elk geval zal veel wat thans binnen de school als noodzakelijk wordt gezien vanuit het gezichtspunt der afronding moeten worden vervangen door basiskennis van een zo algemeen karakter, dat het in een later stadium kan dienen als grondslag voor verdere specialisatie en als middel om zich flexibel te kunnen aanpassen aan wijzigingen in de leef- en werksituaties. Belangrijk is daarbij in te zien, dat in de toekomst strenge scheidingen tussen opleiding en vorming, tussen onderwijsbehoeften van hoofd- en handarbeiders èn tussen algemeen onderwijs en beroepsonderwijs zoveel mogelijk dienen te worden vermeden.

b. Een vraagstuk dat voortdurend moet worden overdacht, is dat van de veroudering der leerstof. Voor toekomstige generaties is het van levensbelang, dat zij over de kennis beschikken die hen in staat stelt de weg te vinden in de wereld waarin zij hebben te leven en te werken. Mark Twain heeft eens opgemerkt, dat het probleem niet is dat de mensen te weinig weten, maar dat zij dat wat ze weten onjuist weten.

Door het versnellingsproces is het gevaar geenszins denkbeeldig, dat het weinige dat wordt onderwezen – in verhouding tot wat gekend kan worden draagt de school immers maar een zeer geringe hoeveelheid over – reeds weer verouderd is op het moment dat ermee moet worden ge-

opereerd in de maatschappelijke werkelijkheid. Wij zullen op dit punt niet aan een verregaande systematiek kunnen ontkomen. Herziening van het leerplan om de vijf jaar, verplichte bijscholing van de leraren om de vijf jaar tot bijvoorbeeld de 60-jarige leeftijd en leerplanonderzoek zijn de onontkoombare voorwaarden.

c. Uit het bovenstaande is reeds gebleken, dat de school zich in versnelde mate zal moeten aanpassen aan de maatschappij. Een 'versnellingsmaatschappij' eist een 'versnellingsschool'. Dit geldt zeer in het bijzonder voor het beroepsonderwijs. Gezegden als 'Man lernt nicht mehr fürs Leben', 'Vormarsch der weiszen Kittel', 'Der Job ist keine Schande mehr' wijzen erop, dat er verschuivingen plaatshebben in de beroepenwereld waarmee ernstig rekening moet worden gehouden. Er worden niet alleen in de toekomst minder werknemers in de industrie gevraagd, maar ook binnen de benodigde aantallen doen zich kwalitatieve verschuivingen van niet geringe omvang voor.

Voorts moet ermee worden gerekend, dat het percentage dat van beroep wisselt steeds toeneemt. 'Im Zukunft müssen die Berufstätigen immer öfter damit rechnen, dasz der technische Fortschritt, Rationalisierung und Automation zum Wechsel von einen Arbeitsplatz an den anderen, von einem Job zum anderen zwingen', aldus Die Zeit van 8 december 1967.

Het beroepsonderwijs der toekomst zal in waarde toenemen als er – hoe vreemd het ook mag klinken – minder beroepsonderwijs wordt gegeven!

d. De school zal moeten zoeken naar een nieuwe afstemming tussen algemene basiskennis inclusief algemeen technische kennis en meer specifieke kennis, al of niet technisch, om te kunnen beantwoorden aan de behoeften der jongeren en aan de fluctuerende eisen der maatschappij.

e. De school zal met betrekking tot de leefregels, normen en waarden paternalistische benaderingswijzen moeten vervangen door omgangsstijlen waarin de behoefte aan mondigheid en informatie zich kan uitkristalliseren.

Tegelijkertijd zullen de ouderen moeten leren in meer zakelijke termen over deze aangelegenheden te denken.

f. Het schoolsysteem zal moeten streven naar maximale openheid. Gesloten systemen, al of niet van ideologische aard, krijgen weinig kans zich te handhaven. In dit verband zij opgemerkt, dat de wet op het voortgezet onderwijs zal moeten worden herzien. Zij draagt een pseudo-open karakter.

De school staat tussen twee polen, die ieder een maximum aan labiliteit vertonen. De school heeft daardoor een maximum aandeel in de crisis der zekerheden. De vraag is nu welke structuur perspectief kan bieden voor de oplossing van de gerezen problemen. Het verschijnsel van de structurering en/of herstructuering van onderwijssystemen doet zich over de gehele wereld voor. Wie getracht heeft de binnen- en buitenlandse ontwikkelingen enigszins op de voet te volgen, komt spoedig tot de ontdekking dat dit verschijnsel een zeer reële achtergrond heeft.

Kwalitatief en kwantitatief blijken in vele landen de onderwijssystemen niet te voldoen aan de eisen die op grond van de buitenschoolse ontwikkeling mogen worden gesteld. Vanuit humaan en zakelijk oogpunt bezien leiden we onze kinderen onvoldoende op voor de samenleving waarin zij hebben te leven, te spelen en te werken.

Ook in Nederland is er reden te over zich vragen te blijven stellen met betrekking tot het huidige systeem. Weinig onderwijskundigen zouden de volgende stellingen durven onderschrijven.

1. De onderwijskansen voor ieder kind zijn voldoende geoptimaliseerd.
2. De aansluiting tussen onderwijsinstellingen verloopt bevredigend.
3. De methoden van onderwijs en de onderwijsmiddelen behoeven weinig verbetering.
4. De inhoud van het onderwijs geeft nagenoeg geen problemen.

5. De beoordelings- en selectieprocedures zijn over het algemeen aanvaardbaar.
6. De coöperatie tussen scholen van verschillende geestelijke en sociale achtergrond ontwikkelt zich op indrukwekkende wijze.
7. De opleiding van de docenten mag als toereikend worden beschouwd.
8. De democratisering (meepraten, meedenken, meebeslissen) binnen het onderwijs heeft zich op een aanvaardbaar niveau voltrokken.
9. Het rendement van het Nederlandse onderwijssysteem is zodanig dat er geen reden tot ongerustheid hoeft te bestaan.
10. De bijdragen van de sociale wetenschappen tot de verbetering van het onderwijs zijn naar omvang en niveau toereikend.

De uitwerking van genoemde punten die gemakkelijk zijn uit te breiden, zou ons spoedig genezen van een mogelijk opkomende zelfgenoegzaamheid. Wij zijn ondanks de wet op het voortgezet onderwijs nog niet toe aan een dusdanige vormgeving van het onderwijs, die voor individu en maatschappij voldoende perspectieven biedt. Wij beperken ons nu verder tot enkele aanvullende opmerkingen – aansluitend op hetgeen onder de algemene opvattingen is gesteld – over de herstructurering van het huidige systeem en tot een model dat mogelijk meer aansluit op toekomstige ontwikkelingen. Hierbij zij opgemerkt, dat structuurmodellen slechts uiterlijke voorwaarden zijn voor het optimaal functioneren van het onderwijsproces[5]. In de eerste plaats dienen wij ons steeds weer af te vragen of ons onderwijssysteem voldoet aan toereikende rationele eisen. Zowel de externe als de interne organisatie vertonen gebreken – men zie de stellingen – die ons bezwaarlijk kunnen doen spreken van een rationeel systeem. In de tweede plaats kampen wij nog steeds met het rendementsvraagstuk in ons onderwijs. Tegen de achtergrond van de beschikbare feiten kan dan ook moeilijk worden gesproken van een optimaal systeem. Wij laten daarbij nog geheel buiten beschouwing of degenen die de barrières met succes nemen optimaal ontwikkeld zijn.

In de derde plaats is het niet zonder betekenis ons af te vragen of er in voldoende mate kan worden gesproken van een democratisch systeem. We zullen zowel intern als extern moeten zoeken naar een didactiek en naar communicatiemiddelen, die meer waarborgen bieden dan tot heden het geval kon zijn.

Wij voegen er nog aan toe, dat tevens in gedachten moet worden gehouden, dat veranderingen die per onderwijsniveau of per school worden ingevoerd, in perioden van cascadische versnellingen meestal niet tot bevredigende resultaten leiden.

Elke ingevoerde verandering in het naasthogere onderwijsniveau gaat meestal van de niet aanwezige veronderstelling uit, dat het voorafgaande niveau rationeel en optimaal functioneert. De blauwdrukken kloppen bijna nooit!

Het voortgezet onderwijs is afhankelijk van het basisonderwijs en het wetenschappelijk onderwijs kan niet met effect worden gemoderniseerd zonder het tot stand brengen van ingrijpende veranderingen bij de toeleverende instituten. In rustige perioden kan met het aanbrengen van kleine veranderingen vaak veel worden bereikt; in de tijd waarin we thans leven is doorlichting en herstructurering van het gehele systeem onontkoombaar. Thans stellen wij het reeds in het uitzicht gestelde structuurmodel aan de orde. Onze twijfel over het effect van de wet op het voortgezet onderwijs hebben wij in enkele publikaties reeds eerder geuit. Bij de plannen van Posthumus werden in november 1968 enige kritische kanttekeningen geplaatst, die werden uitgebreid met een schets van het hiernavolgende model.

Verdere concretisering van de uitgangspunten voor het model.

1. voor het primaire onderwijs.

a. De huidige ontwikkelingen vereisen dat alle kinderen van 4 à 5 tot 16 jaar algemeen vormend onderwijs ontvangen.
b. De aansluiting tussen kleuter-, basis- en voortgezet onderwijs is beter verzekerd als formele barrières over een lange periode worden op-

geheven.

c. Op wetenschappelijke gronden is de afschaffing van de bestaande toelatingsprocedures en brugjaren wenselijk.

d. Huishoudelijke en beroepsopleidingen voor meisjes en jongens dienen te volgen op een bredere algemene vorming dan thans het geval is.

e. Algemeen vormend onderwijs dient de natuurwetenschappelijke, technologische, sociaal-wetenschappelijke, economische en geesteswetenschappelijke dimensies van de cultuur te omvatten.

f. Het onderwijsprogramma en het onderwijsproces dienen rekening te houden met de begaafdheids- en interessespreiding, en wel op een zodanige wijze, dat geen talent verloren gaat.

g. De onderscheidingen in v.w.o., h.a.v.o., m.a.v.o., l.a.v.o., en l.b.o. kunnen in vele gevallen als voorbarig worden beschouwd. De beslissingen vallen thans te vroeg.

2. voor het secundair en tertiair onderwijs.

a. De aansluiting tussen m.b.o., h.b.o., en w.o. dient te worden verbeterd.

b. De aansluiting tussen v.w.o. en w.o. zal zo efficiënt mogelijk moeten verlopen.

c. Voor de vereiste coöperatie tussen lager-, midden- en hoger kader zal tijdig een basis moeten worden gelegd.

d. Het aantal barrières zal moeten worden begrensd.

e. De universitaire studieduur zal zonder kwaliteitsverlies tot redelijke proporties moeten worden teruggebracht.

f. Universiteiten en hogescholen zullen zich moeten blijven richten op hun specifieke taken: het geven van wetenschappelijk onderwijs en het beoefenen van wetenschap.

g. Het is zeer de vraag of de huidige universiteiten en hogescholen de opgaven die zouden voortvloeien uit een volledig samengaan van h.b.o. en w.o. op niveau kunnen vervullen.

h. De huidige voorbereiding op het universitair onderwijs en op het beroepsonderwijs – middelbaar en hoger – vereist herziening.

i. Onder bepaalde voorwaarden dient een ruimere geografische spreiding ernstig in overweging te worden genomen, mede in verband met de te verwachten aantallen studenten.

j. Het selectieprobleem van de huidige universiteiten en hogescholen kan niet alleen langs verticale weg worden opgelost.

Beschrijving van de structuur van het model.

Op grond van bovenstaande overwegingen staan wij een scholengemeenschap[6] voor die een onderafdeling van 4 jaar[7], een middenafdeling van 4 jaar en een hogere afdeling van 4 jaar kent. De onderafdeling verzorgt mede de overgang van gezin naar school en het elementair onderwijs; de middenafdeling legt de basis voor de hogere afdeling, en de hogere afdeling werkt toe naar de determinatie van de verdere mogelijkheden. Elk kind dat deze school heeft doorlopen ontvangt een diploma, waarop het begaafdheids-, prestatie- en interesseprofiel is aangetekend.

Het spreekt vanzelf, dat voor de gehandicapten speciale voorzieningen moeten worden getroffen.

Op het 12-jarig primaire onderwijs volgt het 4-jarige secundaire onderwijs, dat de leerjaren 5 en 6 van het v.w.o., het 5e leerjaar van het h.a.v.o., het m.b.o., het h.b.o., de leerlingstelsels en de studiejaren 1 en 2 van de huidige universiteiten en hogescholen omvat.

Men zou kunnen spreken van 4-jarige 'colleges'. Hierbij wordt gedacht aan specifieke instituten, die opleidingen met een cursusduur van 2, 3 en 4 jaar kennen. De 2-jarige opleiding is bestemd voor het lagere kader; de 3- en 4-jarige opleiding voor het midden en het hogere kader.

Zij die tot de universiteiten en hogescholen wensen te worden toegelaten dienen de vierjarige opleiding te volgen en het daaraan verbonden baccalaureaatsexamen met goed gevolg af te leggen. Het onderwijsprogramma en het examen worden geregeld in samenwerking met en onder toezicht van de universiteiten en hogescholen.

Op het secundaire onderwijs volgt het tertiaire of het universitaire onderwijs met een vierjarige opleidingsduur, waarin het doctoraal (toegestane studieduur van 2 jaar), de interdisciplinaire opleidingen, de universitaire beroepsopleidingen en het doctoraat hun beslag kunnen krijgen.

Dit 5 × 4 plan, waarbij niet is ingegaan op het post-secundaire en het post-tertiaire onderwijs, voldoet waarschijnlijk beter aan de sociale en economische vragen die de geschetste ontwikkelingen oproepen. (zie schema)

Schematisch overzicht van het 5 × 4 plan

Leeftijd	Klassen	Indelingen en Benamingen			
3					
4		1 à 2-jarig kleuteronderwijs	Eventueel: een nieuwe 6-jarige school	PRIMAIR ONDERWIJS	
5	1				
6	2	4-jarige onderafdeling			
7	3				
8	4				
9	5				
10	6	4-jarige middenafdeling			
11	7				
12	8				
13	9				
14	10	4-jarige hoogste afdeling			
15	11				
16	12			SECUNDAIR ONDERWIJS[1]	
17					
18		2-, 3-, 4-jarige 'college' opleidingen			
19					
20					
21					TERTIAIR ONDERWIJS[2]
22					
23		2-, 3-, 4-jarige universitiare opleidingen			
24					

[1]) Post-secundair- en [2]) Post-tertiair onderwijs'

Tegen de achtergrond van de ontvouwde zienswijzen wordt begrijpelijk, dat wij m.b.t. de voorgestelde wijzigingen van het basisonderwijs, de eventuele verandering van bestaande subsystemen in de richting van een middenschool, de invoering van de plannen van Posthumus geen al te hoge verwachtingen voor de onderwijsverbetering koesteren als de doordenking van het onderwijssysteem als geheel achterwege wordt gelaten.

Noten

1. Idenburg, Ph. J., Naar een constructieve onderwijspolitiek, in: *Pedagogische Studiën*, jrg. 47, nr. 1, januari 1970. Vgl. ook: Edding Fr., *Auf dem Wege zur Bildungsplanung*. Braunschweig 1970.
2. Robinsohn, Saul B. en Thomas, Helga, *Differenzierung im Sekundarschulwesen*, Stuttgart, 1968.
3. Heller, Kurt, *Aktivierung der Bildungsreserven*. Stuttgart 1970.
4. Opgenomen in de brochure '*Vorming nu voor de mens van straks*'. Mogelijk te verkrijgen op het volgende adres: Jan Luykenstraat 92, Amsterdam (O.–Z.).
5. Recente ontwikkelingen in de onderwijskunde zijn in dit artikel opzettelijk buiten beschouwing gelaten.
6. Klafki, W. u.a., *Integrierte Gesamtschule und Comprehensive School. Motive, Aspekte, Diagnose*. Braunschweig 1970.
7. Het kleuteronderwijs (1 à 2-jarig) is met deze afdeling verbonden. Een en ander kan leiden tot een nieuwe 6-jarige school.

Drie redenen om te toetsen in het onderwijs

E. WARRIES

Stichting Research Instituut voor de Toegepaste Psychologie aan de Universiteit van Amsterdam

Inleiding

Binnen de staf van het R.I.T.P.[1] wordt sinds het begin van 1970 regelmatig in werkbijeenkomsten gesproken over het juiste gebruik van studietoetsen in het onderwijs. Tijdens deze gedachtenwisseling, waarbij ook het C.I.T.O.[2] frequent geraadpleegd is, werd door de deelnemers enkele malen de veronderstelling geuit dat slecht gebruik van toetsen veroorzaakt kan worden door betrekkelijke onbekendheid met de materie, waarbij men zich, om te beginnen, het doel van de toetsing niet helder bewust is. Met het oog op het doel waarvoor men ze gebruikt zullen studietoetsen sterk kunnen verschillen in manier van construeren, afnemen, scoren en analyseren. Zou men in het onderwijs, zonder zich rekenschap te geven van de redenen om te toetsen, grijpen naar beschikbare toetsen en toetsconstructie-methoden, ook al worden deze aangeboden door vakmensen, dan zou men daarmee fouten maken.

Om die mogelijke fouten te vermijden is het onderstaande geschreven[3]. Wij zijn in Nederland nog in het stadium waarin objectieve studietoetsen en schooltoetsen nog maar net bezig zijn de scholen en universiteiten binnen te komen. In deze omstandigheden leek het mij opportuun een bijdrage te leveren aan de doordenking van toetsdoelen door een zowel kritische als informatieve bijdrage. Nadrukkelijk wordt daarbij tevoren aangetekend, dat juist in deze beginsituatie in Nederland toets-situaties en de problemen die zich daarin voordoen nog niet definitief op een rij gezet kunnen worden. De persoonlijke meningen die hieronder volgen, moeten over twee jaar misschien wel weer anders geformuleerd worden. De 'vijf risico's' waarmee het artikel eindigt, worden dan ook nadrukkelijk aan de lezer als voorlopige schets van de gevarenzône aangeboden, door mij vanuit een eigen visie waargenomen, zij het genoteerd tegen de achtergrond van de gedachtenwisseling met de collega's.

Begripsbepaling. Professionele toetsen. Fasen.

De meeste docenten en studenten[4] weten uit eigen ervaring wat een studietoets is of kan zijn. De lezer die uitvoerige of formele definities van studietoetsen wil vinden, kan terecht in de engelstalige en tegenwoordig ook nederlandse handboeken voor docenten of toetsconstructeurs[5]. Voor goed begrip zij hoogstens gezegd dat ik onder een objectieve studietoets hier in elk geval versta:

een toets 'met een ingebouwde puntentelling', bestaande uit opgaven[6] waarin de probleemstelling of vraag vergezeld is van twee of meer antwoorden waarvan er slechts één goed is. Voor verder goed begrip moet nog gezegd worden dat het hier gaat over het toetsen van zaken die op school geleerd zijn. Er bestaan natuurlijk ook tests die gemaakt zijn voor het meten van de algemene ontwikkeling, studiezin, leervermogen, aanleg, intelligentie of capaciteiten, maar die zijn hier niet aan de orde. Dit artikel behandelt uitsluitend studietoetsen of schooltoetsen, die in de school worden gebruikt om prestaties, en niet bijv. het prestatievermogen, te meten. Op grond van het toegepaste fabricageproces is de aldus gedefinieerde studietoets nog te onderscheiden in drie soorten, namelijk de teacher-made toetsen en de professionele toetsen en als derde

soort wat ik noem de half-professionele toetsen.

Teacher-made toetsen worden door onderwijzers, leraren of hoogleraren samengesteld zonder voortdurende samenwerking met toetsconstructeurs van professie. In het algemeen zullen deze door docenten gemaakte toetsen niet voldoen aan de technische en soms wel perfectionistisch aandoende eisen die in de handboeken worden geformuleerd. Dat behoeft geen bezwaar te zijn zolang bij het nemen van beslissingen op grond van de uitslagen deze beperking maar beseft wordt. Er zijn trouwens in Nederland wel scholen in het v.o. waar men met groeiende deskundigheid een verzameling van steeds verbeterde items opbouwt. Voor de gewone vakdocent of voor een groep vakdocenten blijft daarbij natuurlijk altijd de beperking gelden dat men niet zoveel tijd in de constructie kan investeren als de professionele toetsconstructeurs doen.

Professionele toetsen worden vervaardigd door heterogeen samengestelde teams die veel meer hulpmiddelen en financiële armslag hebben dan de docent die ten dele in zijn vrije tijd met toetsconstructie bezig is. Zo beschikt het nog niet zo lang werkende C.I.T.O. te Arnhem over een snel groter wordende staf van psychometrici en over statistisch en organisatorisch geschoolde medewerkers die tezamen met vakdocenten toetsen construeren. Zowel de voorbereiding van de 'toetsprogramma's' als de constructie van in de winkel verkrijgbare 'kant-en-klaar toetsen'[8] vragen een enorme investering aan hooggekwalificeerde man-uren. Daar staat uiteraard tegenover dat de grote aantallen examinandi en het belang van de beslissingen waartoe de uitslagen soms leiden, een dergelijke investering ruimschoots rechtvaardigen. Dit is evident in het geval van toetsprogramma's zoals de Schooltoetsen Basisonderwijs, de Brugklas-eindtoetsen en de toetsen voor eindexamens. Het nagenoeg ontbreken van in de boekwinkel verkrijgbare coöperatieve toetsen die in de school op een zelf te bepalen tijdstip worden afgenomen, houdt waarschijnlijk verband met het ontbreken van een examennoodzaak op dit gebied.

Alle professionele toetsen behoren een handleiding te hebben waarin aan de toetsgebruiker verantwoording wordt afgelegd over de manier van samenstellen, over de steekproef van studenten waarop de toets is afgenomen, over de kwantitatieve eigenschappen van de items, enz.

De laatste jaren komen er boekjes met multiple-choice opgaven op de markt die als 'toets' worden aangeboden of als zodanig in elk geval door de koper worden beschouwd, hoewel ze niet zijn samengesteld volgens de vaktechnische regels die men daarvoor stelt. Deze boekjes, die uiteraard ook geen handleiding hebben waarin de vereiste verantwoording wordt afgelegd door gekwalificeerde personen, zijn uit het oogpunt van de testconstructeur eigenlijk maar 'half' professioneel, hoewel ze door de koper vaak als volwaardige toets worden opgevat. In het beste geval kunnen ze worden benut als 'itemverzamelingen' die door de docent geraadpleegd worden om zelf proefwerken uit samen te stellen.

Zoals hierboven al aangeduid, zal het gebruiksdoel van de toets richtinggevend kunnen zijn bij de te volgen werkwijze in de vier fasen: constructie, afname, scoring en analyse van de toets. Dit kan men aldus verklaren.

Tijdens het *construeren* kan worden bepaald en geëffectueerd hoe moeilijk de items zullen zijn, of kennis dan wel leervermogen getoetst moet worden, of de toets moet differentiëren tussen knappe en minder knappe leerlingen en bij welke van de in gebruik zijnde lesmethoden men zal aansluiten. Het *afnemen* van studietoetsen is in de meeste gevallen gebonden aan een standaardinstructie die voor studenten en docenten richtlijnen bevat over de gang van zaken vóór en tijdens de toets. Deze regels kunnen met het gebruiksdoel verschillen in de manier waarop men de hoeveelheid werktijd aangeeft, het probleem van raden bij niet weten behandelt, de geheimhouding van opgaven behandelt, enz. Zo kunnen ook de regels voor de

scoring van de geleverde prestaties verschillen per toets. Ervaren testgebruikers beginnen bijna altijd met een ruwe score die verkregen wordt door het aantal goede antwoorden te tellen. De belangrijke omzetting echter van deze ruwe score in een (school-)cijfer, een standaardscore of percentielscore houdt verband met de reden waarvoor getoetst wordt; ze kan verschillen per toets[10]. De *analyse* van de antwoorden en de scores der studenten achteraf verschaft statistische gegevens waardoor de toets, met het oog op het gebruiksdoel, kan worden herzien. Ook kunnen opgaven uit meerdere toetsen worden samengevoegd tot een nieuwe toets met speciale eigenschappen.

De drie doeleinden waarvoor getoetst wordt in het onderwijs

Proefwerken, examens, objectieve en niet objectieve prestatiebeoordelingen hebben als gemeenschappelijk kenmerk dat de student een studieprestatie leveren moet en dat zijn prestatie een beoordeling, cijfer of score, oplevert. Daarmee houdt dikwijls de overeenstemming op en gaan de verschillen in toepassing overheersen. In het onderwijs worden toetsen gebruikt om een groot aantal redenen. Op de 'variabelen van de examensituatie' is gewezen door De Groot[11] die daarbij ondermeer onderscheid maakt tussen toelatingsexamen, eerste examen, tussen-examens en afsluitend examen. Dezelfde schrijver noemt elders[12] vier mogelijkheden voor het gebruik van studietoetsen, te weten voor (I) predictie, (II) selectie, (III) evaluatie en (IV) operationalisering van doelstellingen. In het onderstaande wordt niet ingegaan op de funktie van studietoetsen in de voorspelling van schoolsucces, omdat deze toepassing nog buiten het eigenlijke onderwijs valt in ons land en misschien meer op het terrein van de beroepskeuze-adviseur en de psycholoog ligt.

Studietoetsen ter concretisering van onderwijsdoelstellingen zijn uitermate belangrijk, maar komen in dit artikel ook niet aan de orde, omdat deze toepassing op dit moment nog behoort tot de eerder aangeduide zaken, die misschien over twee jaar actueel zullen zijn geworden en zozeer gemeengoed zijn dat ze prioriteit gaan genieten op het problemenlijstje. In dit artikel heb ik het alleen over het selectief gebruik van studietoetsen, en over evaluatief gebruik. Onder evaluatie zou ik daarbij liever allereerst denken aan het evalueren van de studieresultaten van groepen (schoolklas, school, wijk, regio) en – in afwijking van De Groot – de 'individuele evaluatie' bij voorkeur opvatten en betitelen als 'diagnose' of 'didactische diagnose'. Met de term 'diagnostisch toetsen' wordt aangesloten bij het zich ontwikkelende spraakgebruik in ons land[12a]. Anderzijds wordt het Engelse 'evaluation' ook minder vaak voor individuele metingen gebruikt. Doorgaans doelt men op iets als de empirische vaststelling van de mate waarin bepaalde doeleinden in feite gerealiseerd zijn – in een groep.

Een scherp onderscheid tussen het toetsen voor *selectie*, voor *evaluatie* en voor (didactische) *diagnose* lijkt de eerste jaren voldoende om verkeerde toepassingen door definitorische misverstanden te voorkomen. Ook buiten Nederland worden deze drie trouwens al heel lang beschouwd als de voornaamste funkties van 'educational measurement'[13].

Het toetsen voor selectie

Selectie is te beschouwen als een institutionele activiteit, die de toelating regelt tot onderwijs[14], waarbij naar mijn mening het belang van de onderwijsinstelling eerder de aandacht krijgt, dan dat van de individuele kandidaat die toegelaten wil worden. Het instituut heeft eén goede naam op te houden, wil het peil van het onderwijs handhaven of probeert kandidaten te weren die stagnerend zullen werken. Selectie, als technisch probleem onder meer beschreven door Wiegersma[15], heeft in het verleden vooral psychologen intensief bezig gehouden. De kunst van het goed selecteren is in hoge mate afhankelijk van het goed prediceren van later succes in opleiding of baan. Studietoetsen kunnen daarbij een belangrijk aandeel hebben, omdat het resultaat van voorafgaand onderwijs nu eenmaal een zekere voorspelling inhoudt over succes in

volgend onderwijs.

De Groot spreekt in 'Vijven en Zessen' niet alleen over deze correlatie met later succes maar ook en vooral over de functie van studietoetsen als men wil komen tot niet-rekbare maatstaven in de beoordeling van schoolprestaties. Hij spreekt ook van een 'selectiedrempel', die min of meer constant te houden is over de jaren. Een absolute drempel aan kennis is overigens naar mijn mening niet zo makkelijk vast te stellen en te handhaven als in het onderwijs wel eens verondersteld wordt. Institutionele selectie zal zich dan ook eerder bedienen van een correlatie-model, waarbij door middel van relatief meten[16] de beste kandidaten worden toegelaten, dan dat men een eenmaal gestelde drempel handhaaft. Overigens bestaat er onder onderzoekers een tendentie om de research, die zich richt op steeds betere selectie, minder interessant te achten, omdat perfecte voorspellingen niet bereikbaar zijn in de werkelijkheid van het onderwijs. Onderwijskundige psychologen richten zich de laatste tijd dan ook liever op een betere begeleiding zodat eenmaal toegelaten kandidaten zonder uitval de eindstreep kunnen halen, dan dat zij zich langer bezighouden met de perfectionering van een selectie-apparaat dat weliswaar redelijk goed is vergeleken met elk ander hulpmiddel maar waarvan de waarde altijd weer door de gebruikers overschat wordt. Misschien dat met deze toewending naar begeleiding de realisering van het door velen na De Groot bepleite 'onderwijs met selectievrije perioden' snel dichterbij komt. Dat neemt niet weg dat studietoetsen zich, ook al door hun meeteigenschappen, goed lenen voor selectief gebruik.

Toetsingen voor selectief gebruik zijn, naar ik meen, door drie eigenaardigheden in meerdere of mindere mate gekenmerkt:

1. Bij de constructie zal de toetsmaker de neiging hebben opgaven te kiezen die niet rechtstreeks aansluiten bij het voorafgaande opleidingsprogramma. Hij kan dit doen omdat, behalve kennis, ook eigenschappen als intelligent handelen, niet direct op school aangeleerd inzicht, en algemene ontwikkeling als voorspellers van later schoolsucces zijn te beschouwen.
2. Bij de constructie sluit de toetsmaker zich aan bij de examinatorentraditie dat vragen die gemakkelijk zijn (empirisch: door meer dan 75% goed worden beantwoord) beter niet gesteld kunnen worden. Hij kiest tamelijk moeilijke vragen uit.
   Ook zal bij analyse van de antwoorden van de leerlingen bij selecterende toetsen gestreefd worden naar een zo groot mogelijke statistische variantie van de scores, omdat een selecterende toets in de groep kandidaten een scheiding dient aan te brengen tussen de bokken en de schapen: zij 'die het niet kunnen' tegenover zij 'die het wel kunnen'. Theoretisch is aannemelijk gemaakt[17] dat als alle items van een toets stuk voor stuk gemiddeld door circa de helft van de kandidaten fout worden beantwoord, het scorebereik van de toets het grootst is.
3. De omzetting van de ruwe scores van de leerlingen in standaardscores vindt plaats nadat de prestaties van leerlingen gerangschikt zijn. De uiteindelijke standaardscore of percentielscore van een leerling hangt dus af van de relatieve positie in de groep van medekandidaten. Bij selectieve toetsen is deze werkwijze adequaat, omdat het aanbrengen van de caesuur tussen zakken en slagen aldus vereenvoudigd wordt.

Samenvattend kan men dus zeggen dat constructie, scoring en analyse van een 'toets bestemd voor selectie' zal leiden tot een toets die (a) tamelijk moeilijk is (*b*) niet specifiek hoeft te zijn voor het genoten onderwijs en (*c*) gemakkelijk een vergelijking van de prestaties der kandidaten toelaat.

Het evaluerend gebruik van studietoetsen

Evaluatie, als empirische bepaling van de mate waarin beoogde resultaten bereikt zijn, is in ons land nog tamelijk onbekend. Er is een publikatie van Souren e.a.[18] over de stand van het

lager onderwijs in Noord-Brabant en er is het verslag van Wiegersma en Groen[19] over de nederlandse deelname aan een internationaal vergelijkend onderzoek over resultaten van wiskunde-onderwijs, maar verder is mij uit de nederlandse literatuur weinig bekend over het op grote schaal evaluerend of evaluatief toepassen van studietoetsen in het onderwijs. Zoals door mij elders betoogd[20] is het te verwachten, dat binnen enkele jaren de gemeenschap, gemeentes, schoolverenigingen, het Rijk, een beroep zullen doen op toetsconstructeurs om mee te werken aan grote evaluatieprogramma's. Programma's als 'National Assessment' in de Verenigde Staten leveren grote hoeveelheden vergelijkende informatie aan steden en staten[21].

Het evaluerend gebruik van toetsen behoeft zich trouwens niet alleen nationaal of regionaal af te spelen; men kan ook per klas het gegeven onderwijs evalueren. Niet alleen in research-toepassingen[22] maar ook in de dagelijkse praktijk van het onderwijs is het mogelijk het gegeven onderricht te evalueren en vervolgens bij te sturen op die punten waar kennelijk nog misverstanden of kennis-tekorten heersen in de klas. Onder anderen Van Calcar en De Bruyne[23] wijzen op de mogelijkheden van een snelle fouten-analyse voor de docent door middel van objectieve toetsen.

Het komt mij voor, dat het gebruik van toetsen voor het evalueren van de studieprestaties van groepen, in de huidige ontwikkeling gekenmerkt behoort te zijn door het volgende:

1. Bij de constructie van evaluatieve toetsen zal bijzondere aandacht moeten worden gegeven aan de representativiteit van de vragen voor de bestudeerde stof. De toetsconstructeurs zullen zich terdege moeten verdiepen in het leerplan of de lesmethode van de scholen waarvoor de betreffende toets is bestemd. Niet alleen omdat op deze wijze een eerlijke vergelijking mogelijk is tussen groepen leerlingen, maar ook omdat anders de kans bestaat dat andere variabelen (zoals bijvoorbeeld de algemene ontwikkeling) een te grote rol gaan spelen in vergelijking met het eigenlijke leereffect.
2. Bij de constructie zal erop gelet dienen te worden dat bij bepaalde onderdelen van de stof de items een zekere differentiatie in moeilijkheid vertonen. Dit is noodzakelijk omdat anders geen juist beeld wordt verkregen in die gevallen waar een item in een bepaalde groep van scholen als te moeilijk beschouwd moet worden.
3. Bij de constructie moet men erop bedacht zijn dat de gebruikte terminologie in de opgaven, en de toelichtingen daarop, aansluit bij het gegeven onderwijs. Dit speelt bijvoorbeeld in de wiskunde waar dezelfde sleutelbegrippen door verschillende termen worden aangeduid.
4. De uiteindelijke scoring van de resultaten zal een gedifferentieerd beeld per groep moeten opleveren. Hiermee is bedoeld dat voor verschillende deelaspecten, mogelijk vertegenwoordigd door 10 of minder items, een score wordt toegekend zodat voor elke geëvalueerde groep als het ware een profiel van prestaties ontstaat.
5. De uiteindelijke scoring zal zich moeten richten op een afwegen van de groepsprestatie tegen zowel locale normen als grotere, misschien landelijke normgroepen.
6. De afname van de gehele toets kan gespreid worden over verschillende groepen leerlingen. Het is niet noodzakelijk dat elke leerling een gehele toets of zelfs alle items van een deeltoets maakt. Om praktische redenen zal het waarschijnlijk beter zijn dat individuele leerlingen een selectie van items uit de gehele toets maken. Om praktische redenen zal het evenzeer soms noodzakelijk zijn, hele klassen te laten meedoen, hoewel niet alle gevallen uit die klas mee hoeven te tellen in de uiteindelijke scoring.

Samenvattend kan men dus zeggen dat de constructie en scoring van een toets bestemd voor evaluatie zal leiden tot een toets die (*a*) over het geheel niet al te moeilijk is, (*b*) representatief is

voor het gegeven onderwijs, (*c*) gemakkelijke vergelijkingen toestaat zowel tussen de prestaties in de geëvalueerde groep als tussen de prestaties van een bepaalde groep en andere groepen, (*d*) gespreid kan worden in afname over steekproeven van leerlingen, (*e*) bij klassikale afname directe feed-back levert aan de docent. (In dat geval zal dikwijls sprake zijn van zelf gemaakte, teacher-made, toetsen.)

Het diagnostisch of didactisch gebruik van studietoetsen

Het spraakgebruik dat bezig is te ontstaan in onderwijskringen wijkt hier enigszins af van de medische betekenis van het woord diagnose dat slaat op een gedifferentieerd onderzoek naar alle mogelijke afwijkingen. Ook psychologen zullen onder diagnostisch onderzoek van een leerling vaak iets anders verstaan dan docenten die met toetsen hebben leren werken. Het onderzoek van de psycholoog zal zich, met name bij het opsporen van oorzaken van leermoeilijkheden, richten op milieuomstandigheden, persoonlijkheidskenmerken, en het meten van niet op school leerbare capaciteiten die het intelligent handelen bepalen. Hoewel het mogelijk is dat de psycholoog daarbij van bestaande objectieve studietoetsen gebruik zal maken, wordt dit type diagnostisch gebruik hier niet behandeld. Het gaat hier over het gebruik van studietoetsen in de school bij de gewone gang van zaken als er nog geen sprake is van leermoeilijkheden in de min of meer medische betekenis van het woord.

Het diagnostisch gebruik van studietoetsen zoals hier bedoeld is gekenmerkt door het zoeken naar (nog niet ontdekte) tekorten. Daar komt dan onverbrekelijk bij een individuele follow-up: op grond van de leerlingscores worden maatregelen genomen om het niet-gekende in te halen, te repeteren of aan te vullen.

Er is zowel sprake van professioneel als van niet professioneel diagnostisch gebruik in Nederland. In een ontwikkelingsprojekt dat door het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum gecoördineerd wordt en dat wordt uitgevoerd aan de Rijks Scholengemeenschap te Schagen wordt gebruik gemaakt van door de leraren zelf geconstrueerde diagnostische toetsen. In het eerste Interimverslag[24] wordt melding gemaakt van het diagnostisch gebruik van zulke toetsen die een score opleverden op grond waarvan de leerlingen zelf herhalingsstof of keuzestof kozen. Deze toetsen werden gebruikt om gedifferentieerd onderwijs binnen heterogene brugklassen mogelijk te maken. Ook in een reisverslag van J. Timmer[25] wordt gesproken over een dergelijk gebruik van studietoetsen in een Zweeds wiskundeprojekt. Het systematisch gebruik van professionele didactische studietoetsen in het basisonderwijs wordt in ons land thans vooral gepropageerd door een groep wetenschappelijke onderzoekers en in de praktijk werkzame psychologen, die zich onder meer verenigd hebben in een werkgroep met de naam 'Werkgroep van Vier tot Zeven'. De werkzaamheden van onder meer deze groep, die zijn kontakten heeft zowel in Enschede als in Haarlem, Utrecht en elders, hebben onlangs geleid tot de publikatie van een toetshandleiding van Van Calcar en De Bruyne[23]. De door Van Calcar beschreven toetsen dienen onder meer om bepaalde fundamentele vaardigheden in het lezen van de kinderen in de eerste klas van het basisonderwijs te meten. De uitslagen van deze professionele toetsen geven een indicatie van bepaalde leesmoeilijkheden op grond waarvan de onderwijzer of onderwijzeres vervolgens correctiemaatregelen kan nemen. Nadrukkelijk wordt bij dit soort toetsen dan ook verondersteld, dat men de beschikking heeft over oefenmateriaal of 'verrijkingsmateriaal'[25a] waardoor de hiaten in de kennis van de kinderen opgevangen kunnen worden. In het voortgezet onderwijs is het mogelijk dat de leerlingen zelf toegang hebben tot dit materiaal, zodat zij zelf herhalingsstof of oefenmateriaal kunnen uitkiezen, nadat zij hun eigen score hebben bepaald en geconstateerd hebben dat ze de zaak nog niet voldoende beheersen.

Dit is een kenmerkend verschil van diagnostische toetsen met elk ander meetmiddel: Bij diagnostische toetsen gaat het niet om een registratie van de scores maar gaat het erom dat de

leerling uiteindelijk tot *beheersing* van de stof komt. In vele gevallen zal een registratie van de scores in het geheel niet plaatsvinden.

De diagnostische toetsen, die tot nu toe bij ons bekend zijn, zijn bijna altijd gekenmerkt door het volgende:

1. De constructie van diagnostische toetsen is gericht op een zo goed mogelijke representatie van alle onderwijskundig relevante aspecten. Die relevante aspecten kunnen zowel te maken hebben met bepaalde veel voorkomende leermoeilijkheden, met frequent voorkomende vergissingen als met de logische opbouw van de stof. Vooral in het geval van de jonge kinderen in het basisonderwijs zal dikwijls een staalkaart van veel voorkomende fouten terug te vinden zijn in de betreffende diagnostische toets.
2. In het begin van het lager onderwijs zal de reeks van gemeten aspecten dikwijls van fundamenteler karakter zijn en misschien ook 'professioneler' constructeurs behoeven dan in het voortgezet onderwijs. In het voortgezet onderwijs zal de toets, dikwijls bestaande uit items behorende bij specifieke onderdelen van de stof, met enige moeite door de vaksectie van het betreffende vak zelf te maken zijn.
3. Diagnostische toetsen zonder aanbevelingen voor herhalingsstof of oefenmateriaal hebben géén zin.
4. Zeker bij toetsen in het begin van het basisonderwijs zullen eventuele standaardscores uitgedrukt moeten worden in de normen van sub-groepen die gedefinieerd zijn aan de hand van geografisch gebied, beroepenniveau van de school of beroepenniveau van de ouders van de leerling.
5. Bij de constructie van didactische of diagnostische toetsen kan de samenwerking met de didacticus van zeer groot belang zijn.

Samenvattend zou ik willen zeggen dat de constructie van een toets bestemd voor didactische diagnose behoort te leiden tot een toets die (*a*) niet moeilijk maar in principe voor iedereen haalbaar is, (*b*) bijzonder nauw aansluit bij het gegeven onderwijs, (*c*) eventuele vergelijking toestaat met goed gedefinieerde normgroepen. Zo'n toets leidt niet tot klassifikatie van leerlingen maar tot correctiemaatregelen in individuele gevallen.

Het oneigenlijk gebruik van studietoetsen: vijf risico's

In het voorgaande is, ten dele beschrijvend, ten dele betogend, aangegeven, hoe de drie redenen om studieprestaties te toetsen in het onderwijs, kunnen worden gekenmerkt. In het kort komt het er misschien op neer, dat selecterend gebruik van toetsen vooral vergelijking beoogt, dat didactisch of diagnostisch gebruik gekenmerkt is door het werken met absolute maatstaven van beheersing waaraan voldaan moet worden, en dat voor evaluatieve toetsen vooral de representativiteit van de opgaven van belang is. Voor alle school- en studietoetsen geldt trouwens, dat bij de samenstelling en het gebruik ervan nauwgezet afgewogen moet zijn wat de bedoeling van de toetsing is en daaraan voorafgaand uiteraard wat de doelstellingen van het onderwijs waren.

Ter afsluiting van dit artikel geef ik hieronder vijf hypothetische risico's die de docent loopt bij de drie soorten van toetsingen zoals ik die hierboven heb beschreven. Aan de lezer wordt overgelaten te beoordelen in hoeverre deze risico's in feite bestaan, dan wel in de toekomst misschien zullen gaan ontstaan.

1. *Men toetst niet meer wat geleerd is, maar men toetst de aanleg*

Welke van de drie redenen om te toetsen er ook is, bij elke toetsing in de school gaat het om wat geleerd is en niet om het leervermogen. De toetsconstructeur blijft echter altijd het risico lopen dat hij zich zal richten op het meten van vaardigheden die niet op school worden geleerd. In het gunstigste geval kan daarbij de nadruk komen te liggen op wat de E.T.S. lange jaren als

'developed ability' heeft aangeprezen, ten koste van de inhoudelijke aansluiting van de toets bij het leerprogramma. In het ernstigste geval zal men helemaal niet meer kijken naar wat geleerd is, maar zich geheel richten op de capaciteit om te leren.

2. *Men construeert selecterende toetsen terwijl men meent te evalueren of te diagnosticeren:*

De constructie en scoringsmethoden van selecterende toetsen zijn gemakkelijk over te nemen in oorspronkelijk niet-selecterende metingen. Elders[16] heb ik er op gewezen dat deze vorm van m.i. onjuist gebruik van studietoetsen steunt op de psychologische testtheorie. Het 'selectief maken' van didactische of van evaluerende toetsen kan zeer geleidelijk gaan.

In het eerste geval b.v. via een beginsel van aanvankelijk vrijstellende examens die later als te makkelijk worden beschouwd. In het tweede geval door het verwerpen van evaluerende toetsen die men na verloop van tijd als onbevredigend ervaart omdat de groepsprestaties 'te hoog' worden.

3. *Men diagnosticeert niet meer, maar groepeert*

Didactische toetsen, die optimaal functioneren als ze gebruikt worden om alle studenten – in wat voor heterogene groep ook – tot een zeker niveau van beheersing te brengen, kunnen worden gebruikt in een vroegtijdig toegepast systeem van 'setting'. Diagnostische toetsen immers maken het mogelijk leerlingen min of meer te klasseren in plaats van ze te verwijzen naar herhalingsstof of oefenmateriaal. Een dergelijke klassifikatie kan niet laat genoeg plaatsvinden. Het risico bestaat dat groeperen te vroeg gebeurt en de verdere loopbaan van de leerling nadelig beïnvloedt.

4. *Men evalueert niet meer voor feed-back, maar voor beoordeling*

Het is heel eenvoudig, op grond van de uitslag van evaluerende toetsen, een docent, een klas, een groepje leerlingen, te beoordelen en eventueel te veroordelen – en het daarbij te laten. Tekorten die geconstateerd worden met evaluerende toetsen kunnen worden opgevat als tekortkomingen van de leerlingen en niet als een te corrigeren hiaat in de kennis van de groep. Men kan dus die correctie achterwege laten. Misschien omdat men geen tijd heeft. Misschien zelfs omdat de docent of de vaksectie de uitslagen van de evaluerende toets begripsmatig alleen maar vermag te zien als normbepalend: kandidaten voor m.a.v.o.-III, m.a.v.o.-IV, h.a.v.o. of gymnasium.

5. *Men selecteert teveel – omdat het zo gemakkelijk gaat*

Het grote risico van selecterende toetsen is naar de mening van de schrijver van het bovenstaande eenvoudigweg, dat ze te dikwijls gebruikt zullen worden. De constructie van goede of althans goedselecterende toetsen is al gauw bevredigend: als men de toetsen maar moeilijk genoeg maakt, is er altijd een caesuur tussen 'slechte' en 'goede' studenten aan te brengen. Dat een dergelijke gedachtengang door de schrijver soms expliciet en soms stilzwijgend verworpen wordt, is uit het bovenstaande genoegzaam gebleken, menen wij.

Noten

1. Aan dit beraad in het Research Instituut voor de Toegepaste Psychologie aan de Universiteit van Amsterdam (directeur: prof. dr. A. D. de Groot) hadden de volgende medewerkers deel: drs D. J. Bos, dr C. van Calcar, drs Sj. Sandbergen, drs H. Stroomberg, J. Timmer, dr E. Warries (directeur R.I.T.P.), drs H. Wesdorp. Het beraad vond plaats in een werkgroep met de titel 'Kritisch Gebruik Studietoetsen'.
2. Aan het gesprek over goede voorlichting in de werkgroep Kritisch Gebruik Studietoetsen werd in 1970 deelgenomen door mevrouw drs M. Peeters-Sips van de psychometrische afdeling van het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling. Met drs J. Solberg, directeur van het C.I.T.-O. had ik een voor mij verhelderend gesprek over een eerdere versie van dit artikel hetgeen tot

wijziging van de tekst leidde. Over de constructie en het gebruik van toetsen is ook verder in het personele vlak veelvuldig contact tussen C.I.T.O. en R.I.T.P.

3. Ik heb mij daarbij georiënteerd op het Nederlandse onderwijs en op de huidige toestand. Zo zijn Amerikaanse begrippen als guidance en counseling, met bijbehorende tests, in ons land nauwelijks bekend. Toetsen die als eerste funktie hebben, leerlingen te adviseren welke stroom of welk leerpakket ze zullen kiezen, zijn voorlopig in ons land nog geen gemeengoed.
4. In dit artikel wordt de term 'docenten' gebruikt om leraren, onderwijzers, hoogleraren aan te duiden. Zowel 'studenten' als 'leerlingen' slaat op al diegenen die studeren, bezig zijn gestructureerde kennis op te doen, dus ook de leerling in het basisonderwijs.
5. Het beste voor docenten geschreven handboek is *Measuring Educational Achievement* van professor Robert L. Ebel, in 1965 uitgekomen. Over toetsconstructie in Nederland is onder meer geschreven door de experts dr R. R. Gras *Studietoetsen voor moderne talen*, dissertatie, (Wolters, 1967), drs Sj. Sandbergen 'Studietoetsen: Noodzaak, nut en vereisten' in *Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs*, 27, 263, 14–28, aug. 1968, drs K. D. Thio 'Studietoetsen in Nederland: projecten en activiteiten', *De Psycholoog*, IV, 7, 379–393 (1969) en dr E. Warries 'Proefwerken met Vierkeuze-vragen' in *Ped. Stud.* 46, 1, 22–41 en 46, 3, 161–165, 1969. Voorjaar 1970 is het eerste nederlandse handboek uitgekomen: *Studietoetsen*, bij Mouton, geschreven door professor dr A. D. de Groot en dr R. F. van Naerssen.
6. Toetsconstructeurs van professie spreken bij voorkeur van 'items' op z'n nederlands uitgesproken.
8. In 'De Psycholoog', IV, 7, 379–393, 1969, geeft drs K. D. Thio van het C.I.T.O. de volgende beschrijving van deze twee wijzen van beschikbaarstelling:
   – kant-en-klare toetsen: toetsen, die in de gedaante van afgeronde, voor gebruik gerede opgavenboekjes, onder toevoeging van handleiding, normschalen, eventueel met antwoordbladen en met de mogelijkheid van scoringsservice door een of ander bureau, op de leermiddelenmarkt worden gebracht. Dit is dus de 'klassieke' manier van tests uitgeven.
   – 'testing programs' (misschien het best te vertalen met: 'doorlopende toetsingsprogramma's'): een continuproject van produktie en afname van toetsen, dat meestal in opdracht van beleidsinstanties door professionele instituten wordt uitgevoerd op grote schaal.
10. De Groot en Van Naerssen gaven het boek 'Studietoetsen' als ondertitel 'Construeren, afnemen, analyseren'. Vanwege het grote belang dat ik ben gaan hechten aan de wijze van *scoren*, heb ik in dit artikel consequent de term 'scoren' tussen de klassieke trits gevoegd.
11. Prof dr A. D. de Groot, *Vijven en Zessen*, blz. 68–73, Wolters, 1966.
12. In het eerder genoemde 'Studietoetsen', hoofdstuk 3.

12a. Zie b.v. E. F. Vroom 'De subtoetsen voor stillezen van de Amsterdamse Schooltoets 1969' *Ped. Stud.* 1970, 47, 205–216.

13. Henry Dyer, aangehaald door Winton H. Manning, 'The functions and uses of educational measurement', p. 12–22, *Proceedings of the 1969 Invitational Conference on Testing Problems*, Educational Testing Service 1969.
14. Ook toetsen bij eindexamens en overgangs-examens zou ik als selectieve toepassingen willen beschouwen. Men zou kunnen aanvoeren dat de eindexamens van onze scholen voor voortgezet onderwijs niet passen in dit schema. Daartegen valt dit in te brengen: Eindexamens geven in ons onderwijsbestel zeer vaak recht op toelating tot ander onderwijs en zijn uit dien hoofde te beschouwen als toelatingsselecties.
    Zelfs voor die beroepsopleidingen waarvan het eindexamen als definitieve afsluiting beschouwd kan worden, geldt toch dat het diploma betekent dat men wordt toegelaten tot een groep van gekwalificeerde beoefenaren: een selectiesituatie waarbij deze laatste groep dikwijls, gezien of ongezien, zijn invloed uitoefent.
15. Prof. dr S. Wiegersma: *Selectieproblemen.* De beoordeling van geschiktheid voor functie, studie en beroep. Swetz & Zeitlinger, 1964.
16. Zie dr E. Warries 'Het relatief meten van leerprestaties in het onderwijs', *Nederlands Tijdschrift voor Psychologie.* Speciaal nummer over Didakometrisch en Psychometrisch Onderzoek, XXV, 6, 429–439, juni 1970.
17. Door Harold Gulliksen, geciteerd door Robert L. Ebel, p 75, *Measuring Educational Achievement*, Prentice Hall 1965.
18. Souren C. J. M. H. e.a. *Rapport over een onderzoek naar de stand van het gewoon lager onderwijs*

in Noord-Brabant. Prov. Bestuur van Noord-Brabant 1957.

19. S. Wiegersma en M. Groen, *Resultaten van wiskunde-onderwijs*, Wolters-Noordhoff, 1968.
20. Verslag van een werkbezoek aan Educational Testing Service, rapport R.I.T.P., 1970.
21. Zie ondermeer hierover: Appendix A in *Evaluation as Feedback and Guide*, Fred. T. Wilhelms, ed., Washington 1967.
22. Zoals bijvoorbeeld beschreven door A. D. de Groot en medewerkers in *Bewegingsmeetkunde*, Empirische Studies over Onderwijs No. 11, Wolters-Noordhoff, 1968.
23. *Algemene Handleiding voor Toetsen*, voorlopige versie, Ped. Centrum Enschede en R.I.T.P., 1970.
24. Zie '*Interimverslag Projekt Schagen*', Onderwijskundig Studiecentrum, Amsterdam, januari 1970.
25. J. Timmer: Het I.M.U.-projekt, een systeem voor het geven van wiskundeonderwijs op de Zweedse lagere school. Verslag van een 4-daagse studiereis naar Zweden. *R.I.T.P. rapport* 1969.

25a. Zie b.v. 'Oefenmateriaal voor het aanleren van een aantal begrippen, bestemd voor leerlingen uit de eerste klassen van het basis-onderwijs.' T. W. de Wilde en mej. H. M. Plegt, Pedag. Centrum Enschede, zonder jaartal. Bij de Stichting Schooladviesdienst te Utrecht is in gebruik een 'Schema voor hulpprogramma aan leerlingen die vertragingen vertonen bij het aanvankelijk lezen' aansluitend op de methode 'Zo leren lezen' van F. B. Caesar, aansluitend op de klassikale toets.

Onderwijshervorming in de Sovjet-Unie

J. DE REUS

Medewerker Ontwikkelingsinstituut Wolters-Noordhoff, Groningen

1. *Historische achtergrond*

Zoals de gehele sociaal-ekonomische struktuur van het land is ook het onderwijs in de Sovjet-Unie in hoge mate het objekt van planning. De besluitvorming vindt plaats volgens het leninistische principe, dat ook aan de partij-organisatie ten grondslag ligt: uitvoerige konsultatie aan de basis – ideologisch gerichte besluitvorming aan de top – gecentraliseerde uitvoering. Dit geldt voor de doelstellingen, het curriculum, de leerstof-planning, de aanbevolen leermiddelen en de didactische methoden. Zo zorgt bijvoorbeeld een sterk geformaliseerde en uniforme leraren-opleiding ervoor, dat in het gehele land dezelfde onderwijskundige maatstaven, begrippen en methoden worden gehanteerd. Schoolboeken worden in miljoenen oplagen geproduceerd, en masse bij de scholen geïntroduceerd of er weer uitgehaald. Het ideologisch richtsnoer is ook in het onderwijs het marxisme-leninisme – een filosofie die gaarne aansluit bij belangrijke denkers uit de tijd van de Verlichting. Zo speelden o.a. de pedagogische denkbeelden van Condorcet, die aan het einde van de 18e eeuw al pleitte voor een middelbare opleiding voor elke staatsburger, een grote rol in de kommunistische onderwijspolitiek. Ook de ideeën van de Amerikaanse onderwijsfilosoof Dewey werden door het kommunisme aanvankelijk graag geïnkorporeerd; deze denkbeelden hadden vooral in de periode tot omstreeks 1936 een groot vernieuwend effekt op het onderwijs in de Sovjet-Unie, waarbij vooral de namen van Lunačarski, Krupskaja en Makarenko moeten worden genoemd.

Ten gevolge van allerlei externe en interne politieke ontwikkelingen kwam er na 1936 een einde aan een periode van snelle en plotselinge vernieuwingen binnen het onderwijs; ook een wellicht noodgedwongen wetenschappelijk isolationisme had een nadelige invloed. Nog steeds niet geheel afgeschafte, vóór-revolutionaire denkbeelden: strenge reglementatie en discipline, 'akademisme' bij het middelbaar onderwijs – vaak zelf weer ontleend aan uit Duitsland afkomstige ideeën – hadden een konserverende invloed.

Desondanks kan men spreken van een geslaagde kombinatie van centralisatie en decentralisatie: 'De centrale organisatie was kenmerkend voor het onderwijs in Europa, de Amerikaanse scholen putten hun kracht uit het plaatselijk initiatief, maar de kombinatie hiervan is een unicum dat we slechts in de Sovjet-Unie kunnen waarnemen.'[1]

In de afgelopen decennia ontwikkelden zich een aantal faktoren, die ertoe leidden dat het wetenschappelijk en onderwijskundig isolationisme doorbroken werd. De grote politieke spanningen verminderden; door het einde van het nukleaire overwicht van de Verenigde Staten en de eigen ruimtevaart-sukcessen groeide het zelfvertrouwen. De behoefte om een snel groeiende leerlingen-populatie scholing te geven groeide. Deze scholing moest beantwoorden aan het gestelde ideologische doel, namelijk een middelbaar polytechnisch onderwijs voor elke sovjetburger, terwijl deze tevens moest voldoen aan de nieuwe eisen van een zich steeds sneller veranderende maatschappij. Dit alles maakte het noodzakelijker om zo snel mogelijk op de hoogte te komen van o.a. de onderwijskundige ontwikkelingen in de niet-

PEDAGOGISCHE STUDIËN 1971 (48) 162-170

socialistische staten. Omstreeks 1962 begint er bij de pedagogen in de Sovjet-Unie belangstelling te ontstaan voor de buitenlandse research op het gebied van de geprogrammeerde instruktie en leerpsychologie. Uit een onlangs in Moskou verschenen publikatie blijkt, dat men zorgvuldig kennis heeft genomen van de belangrijkste denkbeelden op dit gebied: Skinner werd in het Russisch vertaald, Freinet, Gagné, Guilford en vele Amerikaanse en West-Europese experts treft men herhaaldelijk aan in de literatuur-verwijzingen. Men toetst hun ideeën op het belang voor de onderwijssituatie in eigen land.[2]

Wanneer wij evenwel vergelijkingen willen maken of parallelle ontwikkelingen trachten aan te tonen bij onderwijshervormingen in Oost- en West-Europa moeten we toch zeer behoedzaam te werk gaan; elke globale vergelijking gaat mank aan het totaal verschillende uitgangspunt van de onderwijspolitiek in een socialistische maatschappij – onderwijspolitiek wordt nu eenmaal sterk beïnvloed door het sociaal-ekonomische klimaat. Bijzonder duidelijk blijkt dit nog eens uit een vergelijkende studie over het biologieonderwijs in de Sovjet-Unie, de Verenigde Staten en Nederland: 'Russisch onderwijs is kommunistisch onderwijs; immers niet alleen het politieke aspect, maar ook de uniformiteit en de verbondenheid van het onderwijs met de praktijk van het dagelijks leven, vloeien uit de kommunistische ideologie voort.'[3] In hetzelfde werk, dat ons ook een goed inzicht geeft in het praktische en dagelijkse werk, dat in de diverse school-typen wordt verricht, wordt de volgende doelstelling van het sovjet-onderwijs uit de Russische lerarenkrant geciteerd:

'De school is niet gewoon maar een inrichting van onderwijs. Het is een ideologisch instituut. Leraren mogen dit geen moment uit het oog verliezen. De partij-organisaties op de scholen moeten hier steeds aan denken; zij hebben als eerste taak om de leraren bij te staan in hun bijdrage aan het grootse projekt om het kommunisme op te bouwen door het opvoeden van de nieuwe mens.'

Vanaf de eerste aanloop tot een Russisch leerplan: de 'Deklaratie over de uniforme school van de arbeid' van 1918 blijft dit de belangrijkste doelstelling van het onderwijs. Vaak wordt daarbij verwezen naar een uitlating van Karl Marx. In zijn werk 'Die Deutsche Ideologie' verkondigt hij, dat in een kommunistische maatschappij elk mens op allerlei terreinen begaafdheid bezit, zodat hij zich nu eens met dit, dan weer met dat zal moeten bezighouden. Hij zou voor ieder beroep geschikt zijn, voor elke behoefte waarin de maatschappij wil voorzien en zou vrij zijn om naar eigen voorkeur een beroep te kiezen. Bijzondere talenten zouden daarentegen eenzijdige ontwikkelingen zijn en een gevolg van de arbeidsverdeling en de konkurrentiestrijd in de kapitalistische maatschappij.[4]

Hoewel Marx' interpretatie over de begrippen 'bijzonder talent' en 'begaafdheid' niet helemaal duidelijk is komen deze uitdrukkingen in de Deklaratie van 1918 en ook daarna regelmatig voor. Men gaat er bij het onderwijs in de Sovjet-Unie vanuit, dat de geestelijke en fysieke krachten van de leerlingen van elkaar verschillen: 'een probleem dat slechts door individualisering van het onderwijs kan worden opgelost'. Indien we dus de woorden uniforme school of eenheidsschool tegenkomen in Russische onderwijsteksten moeten we ons ervoor hoeden de termijn eenheid en eenvormigheid met elkaar te verwisselen. Een late differentiatie sluit individualisatie geenszins uit. In soortgelijke richting gaat de onderwijspolitiek in Zweden. Na uitvoerige diskussies in de afgelopen vijftiger jaren, in verband met de opbouw van de nieuwe negenjarige 'grundskola' besloot men ook in dat land tot een schoolvorm, die men in ons land meestal 'comprehensive school' noemt.

Na deze historische beschouwing over de pedagogische en politieke achtergrond van het onderwijs in de Sovjet-Unie, zullen we vervolgens een beknopt overzicht geven van de organisatie van de algemeen vormende school. Zoals we zagen kon om allerlei redenen – vooral ekonomische – de opbouw slechts etap-

pe-gewijze tot stand komen. Bijna twintig jaar lang kende men slechts de vierjarige verplichte basisschool (načal'naja škola), die overigens veel profijt had van de zeer omvangrijke organisatie van het kleuteronderwijs (zie Bijlage B). Pas na de oorlog werd de schoolplicht verlengd tot 7 jaar en in 1958 tot 8 jaar (vos'miletka). Naast deze verplichte achtjarige school kende men reeds lang een zgn 'middenschool' (sredn'aja škola), waar de leerlingen vrijwillig nog twee of drie jaar konden studeren, waarna ze formeel toegang kregen tot het hoger onderwijs.[5]

2. *De 'desjatiletka'*

Pas zeer recentelijk werd ingevolge een besluit van het XXIII-ste Partij-kongres (1966) het oorspronkelijke onderwijsdoel belangrijk naderbij gebracht: het algemeen vormend middelbaar polytechnisch onderwijs tot en met het zeventiende levensjaar zal met ingang van het nieuwe school jaar in 1970 verplicht worden. Met de invoering van deze tienjarige school (desjatiletka) breekt een nieuwe periode aan in de geschiedenis van het onderwijs in de Sovjet-Unie. Het hiervoor opgezette leerplan bevat een aantal elementen, waaruit duidelijk blijkt, dat men de ervaringen van de pedagogische research – in internationale zin – in de praktijk wenst te realiseren. Zo schrijft hierover de minister van onderwijs in een artikel in de Izv'estija:

'... we hebben nu definitief besloten om de resultaten van de onderwijs-research direkt aan het onderwijs ten goede te laten komen; immers wanneer de school hier geen rekening mee houdt, zal zij onverbiddelijk ten achter blijven. De praktijk toont aan, dat slechts die scholen goede resultaten behalen, die voldoende aandacht schenken aan de rationele organisatie van het leerproces. Deze eis ligt nu in ons nieuwe leerplan verankerd!'[6]

Elders wijst hij er op, dat men met het nieuwe leerplan geen grotere differentiatie beoogt, zoals in de anglo-amerikaanse landen; hierdoor zou volgens hem een klasse-element binnen het onderwijs worden gehaald. De mogelijkheden tot differentiatie vanaf de 7de tot de 10de klas zouden ruimschoots voldoende zijn voor de ontwikkeling van individuele talenten en vaardigheden. Hij is van mening, dat de diskussie over het probleem van differentiatie 'na een lange periode van meningsverschillen' nu is afgesloten.[7]

3. *School en maatschappij*

Bij het leerplan voor de tienjarige algemeen vormende polytechnische school besloot men om het destijds beproefde elfde 'praktijk-leerjaar' niet opnieuw in te voeren. Dit elfde leerjaar was in 1958 ingevoerd, maar na het aftreden van Chruščov werd het in 1964 weer afgeschaft. De toenmalige minister van onderwijs Afanas'enko gaf hiervoor een verklaring in het 'Leraren-blad': een vijfjarige praktijk had aangetoond, dat in de meeste gevallen dit elfde jaar een mislukking was geworden, omdat de noodzakelijke voorwaarden voor een dergelijk onderwijs gewoonweg ontbraken. Het gevolg was dan ook tijdverspilling en nauwelijks 'produktie-onderwijs'. Dit had geleid, zo verklaarde hij, tot een grote ontevredenheid zowel bij de leerlingen zelf, hun ouders als bij het publiek.[8]

Na 1964 beperkte men de kennismaking met het arbeidsproces tot enige uren 'arbeidsonderwijs' (trudovoe obučenie); dit werd door vele sovjet-pedagogen betreurd. Ook hier is het interessant te kunnen konstateren, dat de diskussie over de wijze waarop de leerling na beëindiging van zijn schooltijd door de maatschappij moet worden opgevangen, erg veel lijkt op het debat in Zweden over het 'vak' beroepsoriëntatie (PRYO = praktisk yrkesorientering) als onderdeel van maatschappij-oriëntatie.[9]

4. *Curriculum-hervormingen*

Hoewel door de afschaffing van het elfde leer-

jaar vooral voor de lagere klassen meer uren ter beschikking kwamen, vond er in een aantal vakken toch een reduktie in lesuren plaats; het betrof hier de volgende vakken: literatuur, wiskunde, aardrijkskunde, chemie, technisch tekenen, kunst en muziek. Ook het totaal aantal uren onderwijs in de moedertaal verminderde van 57 tot 53 uur (te verdelen over alle klassen per week). Zie Bijlage A. Toch is deze formele vermindering van het aantal uren Russisch niet zo belangrijk, omdat bijvoorbeeld voor de leerlingen van de tweede klas het vak 'lezen' in het nieuwe leerplan nu wordtge plaatst onder de nieuwe rubriek 'kennis der natuur'. De studie van de moderne talen werd van 20 tot 16 uur per week gereduceerd, hetgeen niet geldt voor die gespecialiseerde scholen – en hier komt toch die verwerpelijke vroege differentiatie om de hoek kijken! – waar al vanaf de tweede klas een vreemde taal wordt onderwezen en waar dit vaak in kombinatie met andere vakken gebeurt.

Een vooraanstaand pedagoog, A. M. Arsen'ev, direkteur van het instituut voor algemene pedagogiek geeft de volgende toelichting op het onderwijs in de moderne talen: 'Een moderne taal wordt van de vijfde tot en met de tiende klas onderwezen. Van de vijfde tot en met de zevende gaat het hierbij om konversatielessen en lezen zonder woordenboek, met strikt afgebakende onderwerpen. In de achtste, negende en tiende klas gaat men hiermee door, maar dan volgen ook moeilijkere teksten, waarbij een woordenboek wel mag worden geraadpleegd. Elke leerling moet het verplichte gedeelte van het programma volgen, maar de talenliefhebbers kunnen binnen het kader van de 'keuzevakken' in speciale groepen zich nog extra in een taal bekwamen.[10]

Wat zijn nu de direkte implikaties van het nieuwe leerplan? Allereerst worden er nog grotere eisen gesteld aan de kwaliteit van de leermiddelen, hetgeen ook verband houdt met de grotere aandacht die men aan 'kreatief leren' wil gaan besteden. Volgens een bericht in het Educational Supplement van de Times (16-10-'70) heeft men al direkt 94 nieuwe leerboeken nodig, waarvan er in 1969 al 37 verschenen.

Voor het enorme werk dat aan de uitvoering van het nieuwe leerplan is verbonden, staat nu een onderwijsstaf ter beschikking, die beter is uitgerust dan ooit tevoren. Van een totaal van 2.600.000 onderwijzers en leraren zijn er 2.340.000 (negen op de tien) opgeleid aan universiteiten, pedagogische hogescholen en kweekscholen.

5. *Hoe ontstond het nieuwe leerplan?*

Vanwege het grote belang van deze onderwijshervorming in de Sovjet-Unie zullen we wat nader ingaan op het voorbereidend werk dat hiervoor werd verzet. De gegevens hierover zijn voornamelijk ontleend aan een artikel van de hand van de voorzitter van de leerplan-kommissie, Prof. Markuševič[11].

De direkte voorbereidingen begonnen reeds in 1964, toen een uitgebreide kommissie werd samengesteld, onder auspiciën van de Akademie van Wetenschappen en van de Akademie van Pedagogische Wetenschappen. Vijfhonderd wetenschappelijke medewerkers uit diverse disciplines en een groot aantal vertegenwoordigers uit kringen van kunst en kultuur maakten deel uit van deze kommissie, wier belangrijkste taak het werd een ontwerp te maken voor een nieuw onderwijsprogramma. Dit wordt in de Sovjet-Unie zeer ruim geïnterpreteerd, namelijk zowel de bepaling van doelstellingen, van het curriculum en de longitudinale verdeling hiervan over de tien jaren van de algemeen vormende polytechnische school. De kommissie werd in 15 sub-kommissies verdeeld volgens diverse disciplines, waarbij vooraanstaande mensen uit de wetenschap of het kulturele leven als voorzitter optraden (bijvoorbeeld de komponist en populaire muziek-didaktikus Kabal'evski). Volgens Markuševič werden er in de laatste jaren steeds meer kritische stemmen vernomen over de stand van het onderwijs, speciaal met betrekking tot het onderwijs in de wiskunde en de natuurwetenschappen. Voorts had men naast algemene bezwaren over het onderwijs in de

maatschappijwetenschappen in het bijzonder kritiek op een te ver doorgevoerde konsentrische behandeling van de geschiedenis. Zo werd bijvoorbeeld de geschiedenis van de Sovjet-Unie op twee niveau's behandeld: eenmaal in de zevende en achtste klassen en later nog eens uitvoeriger in de negende en de tiende. Ook hoorde men wel bezwaren tegen een al te analytische behandeling van de literatuur, zodat de levende sfeer van de besproken werken verloren dreigde te gaan ten koste van 'de emotionele en esthetische ontwikkeling' van de leerlingen. Soms was de kritiek al te radikaal, aldus Markuševič, bijvoorbeeld toen men eisen ging stellen aan het niveau van de hoogste klassen, die nauwelijks haalbaar zouden zijn op de universiteit. Sommigen wilden het vak natuurkunde al vanaf het begin laten uitgaan van de kwanten-theorie en de relativiteitstheorie, terwijl volgens hen het vak biologie het best vanuit de molekulaire biologie kon worden bestudeerd. Anderen wilden de beschrijvende geometrische vakken afschaffen en deze vervangen door begrippen uit de lineaire algebra in te voegen, dit alles onder het motto 'Weg met Euclides!'. In de tweefronten oorlog tussen behoudzuchtigen en radikalen trachtte de leerplan-kommissie een soort middenkoers te volgen.

Een jaar na de start was men zover, dat men aan een groot aantal organisaties een eerste ontwerp kon toezenden. Meer dan 2000 replieken en kritieken hierop stroomden na een jaar binnen, waaronder ook vele stemmen van leraren. Al gauw bleek, dat velen meer tijd voor beraad wensten, zij wilden eerst een grondige bijscholing van de leraren, afgepast op het nieuwe leerplan. De kommissie liet zich hierdoor echter niet afremmen, omdat zij meende, dat er van een nieuw leerplan een goede stimulus zou uitgaan, die de leraren tot verhoging van hun kwaliteit zou aanzetten.

De kritiek op het ontwerp had daarentegen wel tot gevolg, dat de wiskunde-experts zeer elementaire informatie over begrippen en symbolen uit de verzamelingenleer en uit de wiskundige logika uit het door hen aanbevolen curriculum moesten verwijderen. Voorts moesten er in vakken zoals de natuurkunde, de chemie en de biologie een aantal vereenvoudigingen worden aangebracht. Markuševič betreurt dit niet, omdat volgens hem de omvang van kennis en vaardigheid weliswaar alles dient te bevatten, wat bevorderlijk is voor de opleiding tot zelfbewuste, aktieve bouwers van het socialisme, maar dat deze geen overbodige ballast mag bevatten. Immers de middelbare opleiding moet algemeen blijven en mag geen onnodige barrières voor de leerlingen bevatten zodat deze opleiding voor elk van hen bereikbaar blijft.

De gerevideerde versie van het nieuwe leerplan werd een jaar later door het Presidium van de Akademie van Wetenschappen goedgekeurd. Daarna volgde het fiat van partij en regering.

Het volgende stadium was de periode van publikatie naar buiten via de talrijke vakbladen en kranten, waardoor zich een intensieve diskussie op nog breder schaal, onder alle leraren, ontspon. Weer een jaar later besloot men de programma's voor wis- en natuurkunde opnieuw te revideren. Tenslotte werd het nieuwe ontwerp door het Ministerie van Onderwijs aangenomen, waarbij tevens een duidelijke procedure werd vastgesteld voor de successievelijke doorvoering op alle scholen. Men hoopt dit in 1975 bereikt te hebben.

6. *Tijdwinst*

Een van de belangrijkste voorstellen is de reduktie van de eerste onderwijscyklus van vier tot drie jaar; dit betreft de primaire vakken zoals het leren lezen, schrijven, rekenen, die tot dusver op de vierjarige basisschool (načal'naja škola) werden onderwezen. Markuševič vertelt hierover, hoe na vele jaren van onderwijskundige experimenten de overtuiging veld won, dat de programma's, de leermiddelen en de didaktische methoden op deze vierjarige scholen zodanig zouden kunnen worden verbeterd, dat

men dezelfde hoeveelheid leerstof gemakkelijk in drie jaar zou kunnen bijbrengen. Men konstateerde ook, dat deze snellere ontwikkeling van de leerlingen kon gebeuren zonder dat hun taak hierdoor thuis of op school zou worden verzwaard. Dit was dan ook de aanleiding dat men besloot over te gaan tot een meer rationele verdeling van de leerstof over de diverse klassen. Veel onnodige stof moest daarom uit het programma worden verwijderd. Onnodig was het bijvoorbeeld om, zoals gebruikelijk bij het vak rekenen in de eerste klas, de getallen van 1 tot 10 te behandelen in de eerste drie kwartalen van het schooljaar en pas daarna in het laatste kwartaal, de getallen tot 20.

Voor het nieuwe leerplan introduceerde men algemene regels en methodes, die tijdrovende verklaringen door de leraar of instampen van afzonderlijke feitjes overbodig moesten maken. Men baseerde zich hierbij vooral op de resultaten van vele jaren onderzoek door de sovjetpsychologen Zankov, El'konin, Davydov en anderen.[12] Deze tijdwinst betekent, dat men nu reeds in de vierde klas kan beginnen met leerstof, die vroeger pas in de vijfde werd onderwezen. Men heeft hiermee een jaar gewonnen, terwijl de duur van het schoolbezoek tien jaar is gebleven. Vele vakken kunnen op deze manier uit het hoger stadium naar een lager worden verschoven – soms kwam men hierbij tot tijdwinst van een half jaar, een jaar en zelfs tot anderhalf jaar. In het begin van de vijfde klas begint men nu al met negatieve getallen, vroeger pas in de zesde. Bij deze tijdverschuiving ging men, zo schrijft Markuševič, niet mechanisch te werk. Men baseerde zich op het standpunt, dat de kursusstruktuur en onderwijs-methodiek voor de afzonderlijke thema's zich vanzelf zullen veranderen. Doorslaggevend hiervoor zijn de fundamentele ideeën en methoden: bijvoorbeeld de vergelijkingen bij het wiskundeonderwijs, de struktuur van het molekuul bij de eerste natuurkundelessen, de struktuur van het atoom en het periodieke systeem bij de anorganische chemie enz.

Het aantal vakken waarvan in het nieuwe leerplan sprake is, is niet erg groot: moedertaal en literatuur, een moderne taal (engels, frans of duits), inleiding tot kunst en muziek, geschiedenis, maatschappijwetenschappen, aardrijkskunde, biologie, chemie, natuurkunde, astronomie, wiskunde, technisch tekenen, praktisch werken en lichamelijke opvoeding.

Geologie, mineralogie, logika, psychologie, pedagogiek, filosofie, ekonomie, recht, esthetika, kunstgeschiedenis vinden we niet als aparte vakken in het curriculum vermeld. Graag had men nog een vreemde taal als vak toegevoegd, maar een dergelijke verzwaring van het curriculum zou stellig geleid hebben tot een overbelasting van de leerling met als negatief gevolg een vermindering van de leer-effektiviteit. Ook zou deze overbelasting kunnen leiden tot oppervlakkige behandeling van de leerstof en tot een verlenging van het schoolbezoek tot wellicht elf of twaalf jaar. Volgens Markuševič wenste men dit niet om sociale redenen: de kloof tussen fysieke en maatschappelijke rijpheid zou te groot worden.

Voorts moet naar aanleiding van de beperking van het aantal uren onderwijs in sommige vakken worden opgemerkt, dat het totale aantal uren onderwijs op de tienjarige sovjet-scholen ongeveer even groot is als op scholen met twaalfjarig onderwijs in sommige kapitalistische staten. Dit valt te verklaren, omdat er in de Sovjet-Unie zes dagen per week in plaats van vijf dagen wordt lesgegeven.

Een groter aantal jaren onderwijs betekent niet dat daarmee het niveau van opvoeding en de kwaliteit van het onderwijs evenredig toeneemt. In de Sovjet-Unie streeft men er naar om de leerlingen zo veelzijdig mogelijk te ontwikkelen. Van elke leerling eist men een grondige kennis en vaardigheid, niet alleen in de wiskunde en natuurwetenschappen, maar ook in de humaniora.

7. *Via keuzevakken naar differentiatie*

Al eerder werd gesproken over de mogelijkheid van differentiatie door middel van keuzevakken; in het nieuwe leerplan is voorgeschreven,

dat deze vakken in de drie hoogste klassen moeten worden gegeven, en wel drie uur per week in de zevende, vier uur per week in de achtste en zes uur per week in de negende en tiende klas. Er wordt grote vrijheid gelaten ten aanzien van de vorm, waarin deze keuzevakken worden onderwezen; dit kan zowel door middel van klassikale lessen, door studie-dagen of in de vorm van werkgroepen. Deze keuzevakken zijn, zoals we zagen, een hulpmiddel bij de beroepsoriëntatie, waardoor de beroepskeuze eigenlijk tijdens het onderwijsproces wordt voorbereid.

Toch zijn er enige opmerkelijke verschillen met de opvattingen over de keuzevakken die men in sommige westelijke landen aantreft. Zo mag bijvoorbeeld de aan keuzevakken bestede tijd in de Sovjet-Unie niet meer bedragen dan hoogstens twintig procent van het verplichte onderwijs. Ook mogen er op de toelatingsexamens van de universiteiten nooit opgaven worden gesteld, die vallen buiten het gebied van het voor allen verplichte programma, dus niet op het gebied van de keuzevakken. Hiermee wordt opnieuw het idee van de uniforme algemene opleiding onderstreept.

8. *Externe demokratisering*

Hoe is nu de feitelijke situatie van dit algemeen vormende onderwijs? In het gehele land is inmiddels de wet op het achtjarige verplichte onderwijs gerealiseerd. In 1968 ging 55% van de leerlingen na deze acht jaren verder met de studie in de negende klas (in de steden zelfs meer dan 80%), terwijl 22% van de totale leerlingenpopulatie het onderwijs voortzette aan vakscholen, waar aan technisch onderwijs, maar daarnaast ook aan algemene vorming grote aandacht werd besteed. Slechts 20% ging in datzelfde jaar naar scholen van beroepstechnisch onderwijs, waar zij zich van één tot twee jaar tot geschoolde arbeiders kunnen ontwikkelen.

Op deze scholen, bekend onder de afkorting 'proftechučilišča', werd tot voor kort geen volledige tienjarige algemene vorming gegeven. Wilden de leerlingen een dergelijke opleiding volgen, dan moesten zij naast hun studie een avondschool voor de werkende jeugd bezoeken of ze moesten dit opschuiven naar de toekomst. Ook op dit gebied is er nu in een lakune voorzien door het besluit van partij en regering om het gehele beroepsonderwijs te herzien.

Voor gekompliceerde beroepen zullen er speciale technische scholen worden opgericht, waar naast een technische opleiding in drie à vijf jaar een volledige tienjarige algemeen vormende opleiding zal worden gegeven. Er bestaat ee nhele scala van scholen waar naast gespecialiseerd onderwijs, bijvoorbeeld in de wiskunde, computerkunde, natuurkunde, radiotechniek, chemie, chemische technologie, biologie en agrobiologie, tevens het programma van de laatste twee jaar van de tienjarige algemeen vormende school wordt gevolgd. Dit is ook het geval met de technische vakscholen (technikum), de pedagogische vakscholen, de medische vakscholen en binnenkort dus eveneens op de beroepstechnische scholen (proftechučilišča).

De verbinding tussen een algemeen vormende opleiding en een bepaalde vak-specialisatie aan een en dezelfde school is volgens Markuševič heel goed mogelijk, maar dit stelt wel hoge eisen aan de technische uitrusting en aan de kwaliteit van de docenten.

9. *Konklusie*

De leerplannen voor de scholen in de Sovjet-Unie bevatten een systeem van kennis en vaardigheid, dat aan elke leerling een zeer ruime en voor allen gemeenschappelijke educatie verschaft, terwijl toch ook zijn individuele kennis en vaardigheden tot hun recht kunnen komen.

Ook in de Sovjet-Unie is men de opvatting toegedaan, dat men de jonge mens niet kan provianderen met alle voor de toekomst noodzakelijke kennis, omdat veel van wat men vandaag belangrijk vindt over tien of twintig jaar verouderd zal zijn. Evenals bij ons probeert

men in de Sovjet-Unie de curricula, de leermiddelen, de onderwijstechnieken en het gehele onderwijsapparaat zodanig in te richten, dat zij bij de leerling het verlangen naar kennis en steeds verder leren opwekken.

Om met Markuševič te besluiten: 'wanneer men de leerlingen kan bijbrengen hoe zij systematisch met boeken, naslagwerken en andere informatiebronnen kunnen omgaan, dan ontwikkelen zij zich tot gekultiveerde mensen. Immers het wezen van de kultuur bestaat uit de dorst naar wetenschap, uit het verlangen zich methodes eigen te maken om deze dorst te lessen.'

Met deze uitspraak van een vooraanstaand onderwijskundige in de Sovjet-Unie kan men vaststellen, dat er op educatief terrein – naast inhoudelijke verschillen – toch ook tendenzen aanwezig zijn, die konvergeren met de ontwikkeling in het westen. Om die reden lijkt het mij van belang – vooral gezien in het licht van de gerichte en op grote schaal bedreven research – dat er in Nederland meer aandacht wordt besteed aan het onderwijs in de socialistische landen.

Bijlage A: Curriculum 10-jarige algemeen vormende polytechnische school

Vakken:	basis			*Uren per week in de diverse klassen:*							Totaal
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	
Russische Taal	12	10	10	6	6	3	3	2	2/0	—	53
Literatuur	—	—	—	2	2	2	2	3	4	3	18
Wiskunde	6	6	6	6	6	6	6	6	5	5	58
Geschiedenis	—	—	—	2	2	2	2	3	4	3	18
Maatschappijwetenschap	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2
Kennis der Natuur	—	2	2	2	—	—	—	—	—	—	6
Aardrijkskunde	—	—	—	—	2	3	2	2	2	—	11
Biologie	—	—	—	—	2	2	2	2	0/2	2	11
Natuurkunde	—	—	—	—	—	2	2	3	4	5	16
Astronomie	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1
Techn. Tekenen	—	—	—	—	—	1	1	1	—	—	3
Moderne Talen	—	—	—	—	4	3	3	2	2	2	16
Chemie	—	—	—	—	—	—	2	2	3	3	10
Kunst	1	1	1	1	1	1	—	—	—	—	6
Zang en Muziek	1	1	1	1	1	1	1	—	—	—	7
Gymnastiek	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20
Praktisch Werk	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20
Keuzevakken	—	—	—	—	—	—	2	4	6	6	18
Totaal:	24	24	24	24	30	30	32	34	36	36	294

Bron: International Review of Education XVI/1970/4
Unesco Institute for Education, Hamburg.

Bijlage B. Curriculum Kleuterschool (Leeftijd 5—7 jaar)

Lesuren per week

Aktiviteiten die het kind bekend maken met de hem omringende wereld	4
Taalaktiviteiten als lees- en schrijfvoorbereiding	4
Stimuleringsaktiviteiten voor het ontwikkelen van elementaire wiskundige begrippen	2
Tekenen	2
Modelleren, boetseren	1
Praktisch werk en konstruktieve bezigheden	1
Muziek	2
Gymnastiek	2

De eerste les duurt 30—35 minuten, de overige 20—25 minuten.

Bron: Times Educational Supplement 16-10-'70.

Noten

1. John Vaizy, *Onderwijs in de wereld van nu.* Wereldakademie 1967.
2. N. D. Nikandrov, *Programmirovannoje obučenije i idei kibernetiki.* Izd. 'Nauka' 1970.
3. A. J. Treffers, *Biologieonderwijs in de Sovjet-Unie, de Verenigde Staten en Nederland? Wolters-Noordhoff*, Groningen 1968 blz. 19 e.v.
4. Ekkehard Eichberg, *Das Problem der Differenzierung in der sowjetischen allgemeinbildenden Schule.* blz. 40 e.v. in de serie 'Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift die Deutsche Schule – Schroedel Verlag Hannover 1969.
5. Voor een goed overzicht van de onderwijsorganisatie tot 1970 zie Hartmut Vogt, 'Het onderwijsstelsel en de volwassenenvorming in de Sovjet-Unie' in het maandblad '*Volksopvoeding*' 1970, nr. 1.
6. Prokofjev: 'Dlja učitelja i učenika'. *Izvjestija* 13-11-'70.
7. *Sovjetski Sojuz*, Nr. 9/70.
8. *Učitelskaja Gazeta* 13-8-64.
9. Sixten Marklund, *Var nya skola.* Bonniers 1970, Stockholm.
10. A. M. Arsen'ev, l'Ecole soviétique. *Intern. Review of Education* XVI(1970/4. Dit speciale Oost-Europa nummer van het UNESCO-instituut voor onderwijs bevat zeer uitvoerige informatie.
11. A. I. Markuševič, Probleme des Inhalts der Schulbildung in der UdSSR. In '*Betrifft Erziehung*' 1-10-'70, Beltz Verlag, Weinheim.
12. Drs J. Vos: '*Teksten over het Russisch onderwijs*' dl I en II, Pedagogisch Instituut van de R.U. te Groningen (dec. 1966).

Curriculum vitae

J. de Reus studeerde internationaal recht en slavische talen in Leiden. Na zijn doktoraalexamen in 1953 werkte hij 2 jaar op het min. van buitenl. zaken, afd. oost-europa. Vervolgens een aantal jaren bij het bedrijfsleven in Monaco en Stockholm. 1967 medewerker bij het organisatie-komité binnen het Zweedse min. van justitie ter voorbereiding van een V.N.-konferentie op het gebied van de kriminologie.

Keerde terug naar Nederland in 1968 waar hij zich bezig hield met de journalistiek en met het vertalen van o.a. Marcuse, Rosa Luxemburg en Karl Marx. Tevens medewerker voor het Winkler Prins Jaarboek. Sedert 1969 wetenschappelijk medewerker bij het ontwikkelingsinstituut van Wolters-Noordhoff.

De Italiaanse middenschool van 11 tot 14 jaar

F. J. Willy Wielemans

Seminarium voor Comparatieve Pedagogiek, Katholieke Universiteit Leuven.

De problematiek van de 'middenschool' is in verschillende landen aan de orde van de dag. België en Nederland maken hierop geen uitzondering. Het wekt wel enige verwondering te bemerken dat een zuiders land zoals Italië sinds 1963 deze middenschool heeft gerealiseerd. Meestal zijn de hoofdpunten van de onderwijshervormingen in landen als de Ver. Staten, Engeland, Frankrijk, West-Duitsland ons niet helemaal onbekend, maar over Italië zijn we dienaangaande in België en Nederland blijkbaar weinig ingelicht. Toch is de Italiaanse naoorlogse onderwijsevolutie en de laatste hervormingsbeweging in het gehele secundair onderwijs voor ons ongetwijfeld interessant en zelfs hier en daar voorbeeldig bemoedigend.

In het bijzonder zullen we hier onze aandacht richten op de nieuwe 'scuola media unica' of de gemeenschappelijke middenschool van 11 tot 14 jaar, ingericht door de wet van 31 dec. 1962, nr. 1859, gedurende de regering Fanfani met L. Gui als minister van Openbaar Onderwijs.

Ongetwijfeld heeft de geschiedenis van het onderwijs in Italië hierin een hoogtepunt bereikt, een hoogtepunt dat tot op heden het meest expressieve moment betekent van de doorbraak van de naoorlogse democratie en van de democratisch gerichte republikeinse grondwet. Deze nieuwe instelling betekent dan ook een der meest grondige en betekenisvolle wijzigingen gedurende de laatse 50 jaar in het Italiaanse onderwijssysteem en is gedurende de laatste 5 jaar onderhevig aan een geweldige evolutie en uitbreiding.

We geven vooreerst een kort overzicht van de naoorlogse onderwijsevolutie tot 1963, vervolgens de vermelde wet zelf en haar betekenis, aangevuld met enkele kritische bedenkingen, en we besluiten met de weergave van de recente vernieuwingstendensen sedert 1963.

1. *De Italiaanse na-oorlogse onderwijsevolutie.*

De tweede wereldoorlog betekende voor Mussolini en voor het fascisme en eveneens voor het bijna honderdjarige Italiaanse koningschap het einde. Republikeins gezinde stromingen verenigden zich en de zolang verdrukte democratische idealen verkregen nieuwe energieën in de samenbundeling van zelfs onderling verschillende, politieke en culturele opvattingen op het graf van de overwonnen gemeenschappelijke vijand, nl. het dictatoriale fascisme.

Italië moest nieuw worden, modern, democratisch, ingeschakeld in het vooruitgangsproces en aangepast in alle geledingen en structuren aan de nieuwe tijden van techniek, produktie en welvaart. De ergerlijke klassendiscriminatie vroeg dringend en meer dan ooit om een oplossing.

Het belangrijkste document van deze nieuwe tijd was nl. de grondwet van 1 januari 1948 van de pas geboren republiek.

Inzake onderwijs begon de naoorlogse reconstructie met het grootse werk van minister Gonella, die een omvangrijk nationaal onderzoek naar de toestand van het Italiaanse onderwijs organiseerde. De besluiten van het onderzoek gaven aanleiding tot een organiek hervormingsproject van het type Casati-Gentile, dat wellicht het laatste was in de geschiedenis van het onderwijs in Italië.

De bedoelingen van de onderzoekscommissie vloeiden voort uit een drievoudige opzet, nl. vooreerst voelde men de noodzaak aan de materieel en cultureel schadelijke oorlogsgevolgen in

de onderwijsinstellingen te herstellen; vervolgens wilde men een radicale herziening doorvoeren van de schoolwetgeving van het voorbije totalitaire regime en ten slotte moest een nieuwe wetgeving worden geschapen die zich zou inspireren aan de beginselen, bekrachtigd in de zopas geldig geworden democratische constitutie. Hieruit afleidend moest de komende hervorming dus zowel aan constitutionele als aan sociale en pedagogische eisen beantwoorden[1].

Op 13 juli 1951 kon minister Gonella voor de kamer zijn wetsontwerp 2100 voorleggen, dat de democratische en adequate neerslag was van de resultaten van zijn omvangrijk nationaal onderzoek naar de toestand van het naoorlogse onderwijs in Italië.

Het onderwijs van 6 tot 14 jaar wordt daarin als volgt gestructureerd: 'Het lager onderwijs, verplicht en kosteloos, bevat een vijfjarige primaire cyclus die in de elementaire school wordt gegeven, en een driejarige secundaire cyclus, gegeven in de secundaire school' (art. 4):

1. de elementaire school bestaat uit een tweejarige en driejarige leergang (art. 5);
2. de gedifferentieerde ('articolata') secundaire school bevordert de opvoeding van de adolescent door het verplichte lager onderwijs te vervolledigen en door te oriënteren naar hogere studies en naar de beroepsactiviteiten. Ze is driejarig en gedifferentieerd in drie vertakkingen: – normaal, technisch, klassiek, – in verhouding tot de interessen en de bekwaamheden van de leerlingen. Het 'normaal' secundair oriënteert zich naar de beroepsactiviteiten en naar de beroepsinstituten, het 'technisch' secundair oriënteert zich naar de technische instituten en naar de beroepsinstituten, het 'klassiek' secundair oriënteert zich naar de lycea (art. 6).

De secundaire school (normaal, technisch en klassiek) had samen met het lager kunstonderwijs een gemeenschappelijk, algemeen vormend programma naast de differentiërende leerstof, specifiek voor iedere vertakking. In feite was de splitsing van de secundaire school, of van het verplicht onderwijs van 11 tot 14 jaar, dus viervoudig, met inachtneming van de toch nog enigszins achteruitgestelde en discriminerende vertakking van de 'normaal'-secundaire school, die weerom een schooltype dreigde te worden voor de onderlaag van de bevolking. Het is immers opvallend dat, in vergelijking met Bottai ('Carta della scuola', 1939), de secundaire school van Gonella niet 'unica' werd genoemd. Het was inderdaad nog niet de langverwachte 'eenheidsschool voor allen' en op dit punt was de actie van Gonella wellicht meer ontwijkend en afremmend dan stimulerend te noemen[2].

Het was dan ook voornamelijk omwille van de onvoldaanheid omtrent dit probleem dat het 'project 2100' (zo werd het ontwerp Gonella genoemd) geen ingang vond op het vlak van de wetgeving, waardoor de schoolsituatie tot 1955 praktisch ongewijzigd bleef.

Toen het project Gonella op het einde van de eerste legislatuur (1948–53) in vergetelheid geraakte en niet eens werd besproken in de kamer, werd het hervormingswerk gedurende de tweede legislatuur (1953–58) opnieuw opgenomen, voornamelijk door Minister Rossi, die een studiecommissie oprichtte, voorgezeten door de pedagoog G. Calò, die op haar beurt in haar verklaringen een onderwijsproject voorstelde.

Deze commissie, die haar werkzaamheden begon in mei 1956, was samengesteld uit een groep functionarissen van de centrale administratie, enkele deskundigen inzake pedagogiek en didactiek, vertegenwoordigers van de nationale didactische centra, van de lerarenverenigingen en vakbondsorganisaties. In november 1956 werden de eindverklaringen van de 'commissie Calò' gepubliceerd, die in de schoot van de commissie zelf een volkomen unanimiteit verkregen voor het gedeelte betreffende de driejarige secundaire school, die gemeenschappelijk en optioneel zou zijn; een strikte meerderheid van stemmen verkreeg het gedeelte betreffende de complementaire school (of het driejarig post-elementair onderwijs).

Het algemeen besluit was dus eigenlijk een compromis-oplossing. De voor ons belangrijke eindverklaringen luiden als volgt:[3]

1. Het lager onderwijs moet binnen de kortst mogelijke tijd verzekerd worden aan alle Italiaanse jeugdigen voor een periode van minstens acht jaar, zoals door de constitutie voorzien, samen met de vastgestelde waarborgen voor de gratuïteit van het bijwonen en voor de controle op de leerplichtvervulling.
2. Het lager onderwijs zal verdeeld worden in twee perioden. De eerste periode is vijfjarig (tot 11 jaar), de tweede is driejarig (tot 14 jaar). De eerste periode komt overeen met de bestaande elementaire school.
3. Het onderwijs, verstrekt in het triënnium volgend op de vijfjarige elementaire school, moet zó zijn dat aan allen gelijke kansen worden gegeven om tot de hoogste studiegraden toegang te verkrijgen.
4. De school van dit triënnium mag noch afsluitend, noch predeterminerend zijn.
5. Aan alle jeugdigen tussen de 11 en 14 jaar moet deze school een zelfde basis voor een culturele vorming verlenen, wat aan alle leerlingen gelijke ontwikkelingsmogelijkheden van hun eigen persoonlijkheid zal verzekeren.
6. Vertrekkende van de veronderstelling dat de bekwaamheden in een niet gevoelige verscheidenheid aanwezig zijn tussen de verschillende lagen van de bevolking, is het noodzakelijk alle middelen te gebruiken opdat de intellectuele mogelijkheden van de jeugdigen die zich in minder gunstige sociale, financiële en milieuomstandigheden bevinden, in de grootst mogelijke mate bevorderd en ontwikkeld worden.
7. Waar het echt nodig is, zal men een complementaire school oprichten die eveneens driejarig is en die, omdat ze over een kleiner aantal leraren en optievakken beschikt, toch bepaalde bijzondere opties mogelijk zal maken, die beantwoorden aan de lokale omstandigheden. Deze leergangen zullen plaatshebben in de elementaire school en toevertrouwd worden aan de onderwijzers van het elementair onderwijs die daartoe zullen worden geselectioneerd. Deze school zal tevens dienst doen om de volkscultuur te verheffen door aan haar leerlingen de mogelijkheid te geven, hetzij over te gaan naar de gemeenschappelijke secundaire school, hetzij om verdere studies te volgen.

Deze eindconclusies van de commissie Rossi-Calò zijn ongetwijfeld reeds heel wat progressiever en democratischer. De drie vertakkingen van Gonella worden uitgeschakeld, waardoor de school toch al enigszins de naam 'unica' als democratisch sierstuk mocht gebruiken.

Eveneens neemt men afscheid van de distinctie tussen 'scuola media unica' en 'scuola d'arte', wat bij het Gonella-project wrevel verwekte.

Het behoud echter van de 'scuola complementare' blijft een discriminerende struikelblok in het hele stelsel en is als de vertegenwoordiging van het blijkbaar onsterfelijke conservatisme dat sinds Casati iedere democratiserende tendens bleef tarten.

De conclusie van deze studiecommissie kan dus nogmaals gereduceerd worden tot het compromitterend behoud van een bevoorrechte school enerzijds en anderzijds van een zijtak voor de minder bedeelden. In feite was de ware hindernis, die de algehele unificatie van de verplichte school tussen 11 en 14 jaar belette, de vrees voor de economische moeilijkheden, die onvermijdelijk openbaar zouden worden indien men in alle consequentie deze nieuwe 'scuola media unica' gerealiseerd zou hebben tot in de kleinste centra van het land, zonder te spreken van de moeilijkheden betreffende het daartoe vereiste lerarenpersoneel.

Niet minder was men bevreesd de vormende waarde van het lager secundair onderwijs op een lager peil te zullen brengen door ongestoorde en vrije toegang te verlenen aan de minder geevolueerde volkslagen. Ook deze studiecommissie bracht het niet tot een wettelijke regeling, behalve dat het Nationaal Didactisch Centrum voor het S.O. ministeriële toelating verkreeg tot het experiment van de 'scuola media' met opties, beginnende vanaf het schooljaar 1956–57. De documenten hierover spraken zich in positieve zin uit over het gunstige verloop ervan en over de voordelen die de leerlingen eruit haalden[4].

Een ander belangrijk initiatief, dat voornamelijk gedurende de tweede legislatuur werd ondernomen, was de uitbreiding van het experiment met de post-elementaire klassen, dat in feite onmiddellijk na de benoeming van Gonella tot minster van Onderwijs werd ondernomen om de schoolplicht tot 14 jaar meer vervullingskansen te geven. Het wilde vooral tegemoet komen aan de specifieke noden van de arme schoolbevolking, zowel in de steden als op het platte land.Het initiatief tot uitbreiding van deze experimenten werd aangekondigd door minister Ermini en werd officieel ondernomen door minister Rossi in september 1955. Deze maatregel moest het echter toch ontgelden en werd, vanuit verschillende standpunten, scherp geconfronteerd met de artikelen 3 en 34 van de constitutie.

In ieder geval waren deze leergangen, in navolging van de 'scuola popolare' van Orlando, van de 'scuola complementare' van Gentile en van de 'scuola secondaria di avviamento professionale' (1932), het laatste voorbeeld van een onderwijs van de secundaire orde dat aan het lager middelbaar onderwijs haar bevoorrecht karakter liet behouden.

In feite functioneerden deze post-elementaire klassen nog tot 1959, waarna ze dan ook volkomen verdwenen.

Het probleem van de hervorming van de school van 11 tot 14 jaar trad gedurende de derde legislatuur (1958–63) uiteindelijk in een beslissende fase. Het kan hier onmogelijk onze bedoeling zijn in detail te treden betreffende de verschillende initiatieven, wetsvoorstellen en -ontwerpen die elkaar opvolgden gedurende een periode van minder dan drie jaar[5].

We beperken ons enkel tot de vermelding van de belangrijkste initiatieven, die ten slotte aanleiding gaven tot en hun bekroning vonden in de wettelijke instelling van de nieuwe 'scuola media unica' van 1962.

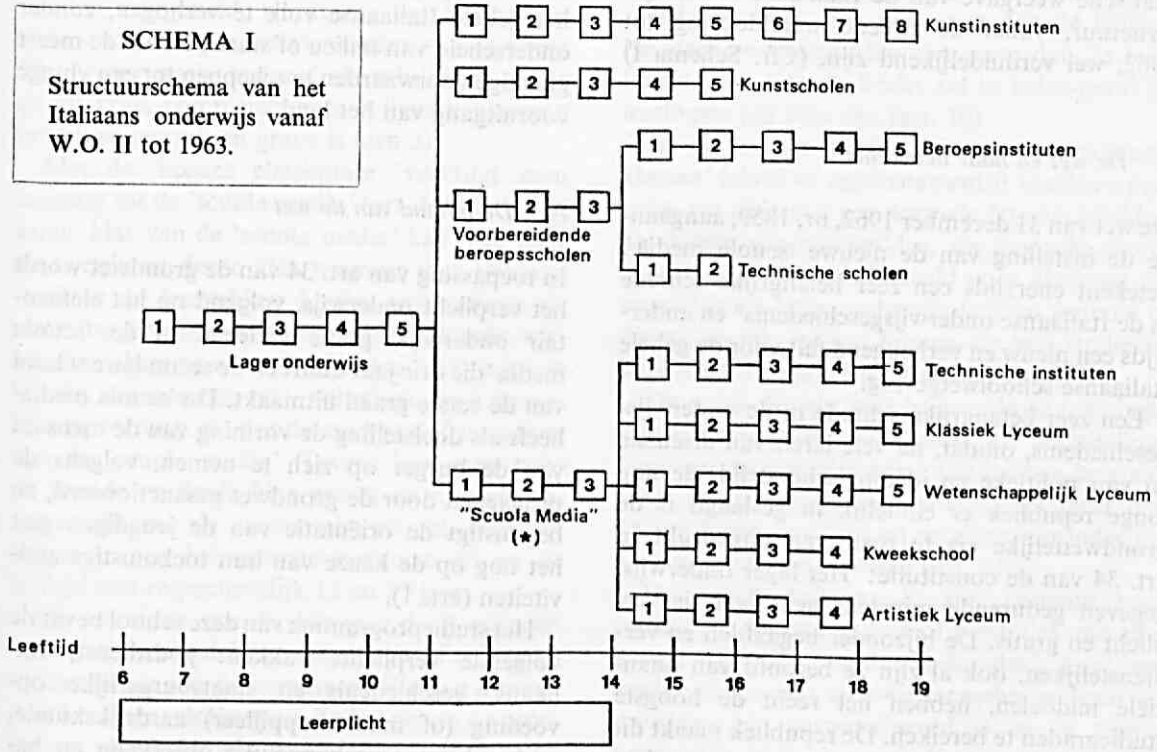
1. Het wetsvoorstel Donini[6]:
   Aan de senaat werd op 21 januari 1959 wetsvoorstel nr. 359 voorgesteld aangaande de 'instelling van de verplichte staatsschool van 6 tot 14 jaar', medegedeeld door de communistische senatoren Donini en cs.
   Het nieuwe verplichte onderwijs, zoals de communistische senatoren het voorstellen, is radicaal democratisch, één en gelijk voor alle schoolplichtigen, zonder ook maar enige plaats te laten voor eventuele optievakken en voor het Latijn, dat wordt uitgeschakeld. Het vijfjarig elementair onderwijs blijft toevertrouwd aan onderwijzers, terwijl in de 'scuola media', waar reeds een moderne taal wordt onderwezen, de leraren verantwoordelijk worden gesteld (art. 17–24).
2. Het wetsvoorstel Medici:
   Rekening houdend met de ontvangen suggesties en de kritieken op zijn schema van wetsontwerp, werkte minister Medici uiteindelijk zijn definitief wetsontwerp uit over de 'oprichting van de middelbare school' en stelde het voor aan de senaat op 9 januari 1960, nr. 904.
   Enerzijds verwierp de minister de gedifferentieerdheid van het lager S.O. waardoor zijn schema van wetsontwerp nog enigszins was gekenmerkt en waardoor niet voor alle leerlingen gelijke ontwikkelingsmogelijkheden werden voorzien. Anderzijds kon een absoluut énig en gemeenschappelijk onderwijs geen pedagogische goedkeuring verkrijgen, omdat het geen mogelijkheden openliet tot het ondergaan van fundamentele ervaringen, die aan een verantwoorde keuze noodzakelijk moeten voorafgaan. Daarom werd een tussenliggende oplossing voorgesteld, die men 'unitair onderwijs' noemde en waarmee men tegemoet wilde komen, zowel aan de rechtmatige specifieke interessen van elk individu, als aan de constitutionele eisen en beginselen inzake onderwijs. Het was uiteindelijk een 'scuola media' met opties te noemen, die deels toch nog predeterminerend was. In hetzelfde wetsontwerp werd ten slotte nog de oprichting voorzien van een 'lagere secundaire school met speciale leergangen', die toevertrouwd zou worden aan onderwijzers en die bedoeld werd om een brug te maken tussen de actuele situatie en de ideale situatie, die

door de grondwet wordt opgelegd en die men slechts geleidelijk kan realiseren (art. 13–16).

3. De amendementen Bosco:
Gedurende de discussie betreffende het wetsontwerp Medici, werden door minister Bosco, de opvolger van Medici, verschillende amendementen voorgesteld, die enerzijds de afschaffing opeisten van de 'lagere secundaire school met speciale leergangen' en anderzijds aan de opties hun determinerend karakter ontnamen.
Bosco slaagde er eveneens in gedurende het schooljaar 1960–61, voorlopig ten experimentelen titel en vervolgens definitief door de wet van 9 juni 1961, nr. 478, het toelatingsexamen tot de 'scuola media' te supprimeren, waardoor het getuigschrift van beëindiging van de elementaire studies geldig en als voldoende werd geacht om aangenomen te worden tot het eerste jaar van deze toen nog niet veralgemeende 'scuola media'.
Hij verkreeg tevens de realisatie van een experiment met zijn geamendeerde 'scuola media unificata'[7] in 302 klassen, die in het tweede jaar werden uitgebreid tot 2400 en in het derde jaar tot ongeveer 3000 klassen met meer dan 45000 leerlingen. Deze moedige beslissing had voornamelijk de bedoeling een feitelijke situatie te scheppen, die voldoende gewicht in de schaal moest leggen op het ogenblik van de besprekingen over de definitieve hervormingen.

SCHEMA I

Structuurschema van het Italiaans onderwijs vanaf W.O. II tot 1963.



* Deze 'scuola media' werd voor het eerst wettelijk bekrachtigd in juli 1940 op het einde van het fascisme als enig juridisch overblijfsel van het BOTTAI-plan (of 'Carta della scuola') van 1939. De oorlog verhinderde echter de realisatie hiervan.
Met enige wijziging (K.B. 7 sept. 1945, nr. 816) werd deze maatregel evenwel na de bevrijding behouden.

4. Het eindrapport van de VIe senaatscommissie: De voorgestelde wetsontwerpen, nl. dat van Donini en dat van Medici, geamendeerd door Bosco, werden onderworpen aan het onderzoek van de VIe senaatscommissie, die op 24 juli 1961 aan het voorzitterschap van de senaat een eenheidsontwerp kon voorleggen aangaande de 'oprichting van een verplichte middelbare school'.

5. Deze tekst werd door de senaat besproken en goedgekeurd op 2 oktober 1962 en in de kamer op 21 december van hetzelfde jaar. Zo ontstond, door de wet van 31 december 1962, nr. 1859, de nieuwe 'scuola media unica'.

Tot besluit van deze paragraaf kan een ruwe schematische weergave van de Italiaanse onderwijsstructuur, vanaf de tweede wereldoorlog tot 1962, wel verduidelijkend zijn. (Cfr. Schema I)

2. *De wet en haar betekenis.*

De wet van 31 december 1962, nr. 1859, aangaande de instelling van de nieuwe 'scuola media', betekent enerzijds een zeer belangrijke schrede in de Italiaanse onderwijsgeschiedenis[8] en anderzijds een nieuw en verheugend feit voor de gehele Italiaanse schoolwetgeving.

Een zeer belangrijke schrede in de onderwijsgeschiedenis, omdat, na vele jaren van discussie en van politieke en ideologische strijd, de nog jonge republiek er eindelijk in geslaagd is de grondwettelijke eis te realiseren uitgedrukt in art. 34 van de constitutie: 'Het lager onderwijs, gegeven gedurende minstens acht jaar, is verplicht en gratis. De bijzonder begaafden en verdienstelijken, ook al zijn ze beroofd van financiële middelen, hebben het recht de hoogste studiegraden te bereiken. De republiek maakt dit recht daadwerkelijk door studiebeurzen, gezinstoelagen en andere voorzieningen, die door wedstrijden veroverd kunnen worden.'

De éne en secundaire school van 11 tot 14 jaar zal daarom 'open staan voor allen' en volledig tegemoet komen aan de nieuwe eisen van de naoorlogse republikeinse democratie.

Het is anderzijds een nieuw en verheugend feit voor de Italiaanse schoolwetgeving, omdat het de eerste maal is dat een onderwijshervorming van het Italiaanse schoolwezen wordt voorgesteld, besproken en goedgekeurd in het parlement. Alle voorgaande onderwijshervormingen werden in feite bekrachtigd door volmachtwetten en dit vanaf de wet Casati van 1859 tot de wet Gentile van 1923[9].

De nieuwe 'scuola media' betekent dus meer dan een schoolhervorming: het is een hoogtepunt in de Italiaanse democratische strijd, die welbewust deze school wil promoveren tot instrument van doeltreffende en actieve participatie van alle burgers aan het leven van de natie. Hierdoor werd meteen de noodzakelijkheid ingezien om op gevoelige wijze de basiscultuur van het gehele Italiaanse volk te verhogen, zonder onderscheid van milieu of stand, en om de meest gunstige voorwaarden te scheppen tot een vlugge vooruitgang van het land.

A. *De inhoud van de wet*

In toepassing van art. 34 van de grondwet wordt het verplicht onderwijs, volgend op het elementair onderwijs, gratis verleend in de 'scuola media' die drie jaar duurt en de secundaire school van de eerste graad uitmaakt. De 'scuola media' heeft als doelstelling de vorming van de mens en van de burger op zich te nemen, volgens de principen door de grondwet gesanctioneerd, en begunstigt de oriëntatie van de jeugdigen met het oog op de keuze van hun toekomstige activiteiten (art. 1).

Het studieprogramma van deze school bevat de volgende verplichte vakken: godsdienst, Italiaans, geschiedenis en staatsburgerlijke opvoeding (of maatschappijleer) aardrijkskunde, wiskunde, wetenschappelijke observatie en begrippen van natuurkunde, een vreemde taal, esthetische en lichamelijke opvoeding. Bovendien worden technische toepassingen (of handvaardigheid) en muzikale opvoeding in de eerste

klas verplichtend gesteld, wijl deze vakken in de daarop volgende klassen facultatief worden.

In de tweede klas wordt het onderwijs van het Italiaans geïntegreerd met elementaire beginselen van het Latijn, hetgeen aan de leerlingen een eerste indruk wil bijbrengen van de affiniteiten en de verschillen tussen beide talen. Als autonome leerstof neemt het Latijn een aanvang in de derde klas; ze is als zodanig facultatief.

De leerling die wenst facultatieve vakken te volgen, kan er één of meerdere kiezen bij de aanvang van ieder schooljaar.

Om de noodzakelijke eenheid van onderwijs te verzekeren doorheen een actieve participatie van alle leerkrachten, vergadert de klasraad minstens eenmaal per maand (art. 2).

Het gehele lesrooster van de verplichte leerstof, mag de 26 uren per week niet overschrijden.

Volgens modaliteiten, die nog nader moeten worden vastgesteld, wordt een naschoolse 'geleide studie' (doposcuola) voorzien van minstens 10 uur per week, bedoeld als subsidiaire studie en als vrije, complementaire activiteit, waarvan het bijwonen vrij en gratis is (art. 3).

Met de 'licenza elementare' verkrijgt men toegang tot de 'scuola media' (art. 4). Vanuit de eerste klas van de 'scuola media' kan men naar de tweede en derde klas wanneer men voldaan heeft in de leervakken Latijn, geschiedenis en staatsburgerlijke opvoeding, aardrijkskunde, wiskunde, observatie en beginselen van natuurkunde, een vreemde taal, esthetische en lichamelijke opvoeding, die dus de examenstof uitmaken van de 'scuola media'. Tevens kan men naar de tweede en derde klas vanuit en met het getuigschrift van de elementaire school, mits het slagen in een bekwaamheidsexamen en op de leeftijd van respectievelijk 12 en 13 jaar.

Op het einde van de drie jaar dient men het 'esame di licenza della scuola media' af te leggen; dit examen is een staatsexamen. Hieraan kunnen ook leerlingen deelnemen die het eerste en tweede jaar van de 'scuola media' niet volgden, doch die 14 jaar zijn en in bezit van de 'licenza elementare'. Het diploma van de 'scuola media' verleent toegang tot alle scholen en instituten van het S.O. van de tweede graad. Wie zich wil laten inschrijven tot het klassiek lyceum moet een bijkomende proef afleggen aangaande het Latijn. De leerlingen die het Latijn niet volgden in de derde klas kunnen zich evenwel toch tot deze proef laten inschrijven.

Het diploma 'di maturitá scientifica' verleent toegang tot alle universitaire faculteiten, uitgezonderd wijsbegeerte en letteren (art. 5–6).

Het 'libretto scolastico' of het persoonlijk schooldossier wordt ingevoerd, waarop de voornaamste kenmerken van iedere leerling worden aangebracht en dat hem vergezelt gedurende de gehele periode van de schoolplicht. Na het beëindigen van de schoolplicht wordt het aan de leerling toevertrouwd (art. 7).

Vóór 1 oktober 1966 moet de 'scuola media' opgericht worden in alle gemeenten die meer dan 3000 inwoners tellen en in iedere andere plaats waar de noodzaak daartoe zich voordoet.

Iedere school mag niet meer dan 24 klassen bevatten en iedere klas niet meer dan 25 leerlingen. Een uiterste limiet zal in ieder geval 30 leerlingen per klas zijn (art. 10).

In de 'scuola media' kunnen 'aanpassingsklassen' (classi di aggiornamento) worden opgericht, ter zijde van een normale 1ste en 3de klas. De eerste aanpassingsklas, die bedacht wordt naast de 1ste klas, is bedoeld voor kinderen die onvoldoende lager onderwijs hebben genoten of die uit sociale milieus komen die hun studie op deze school negatief hebben beïnvloed[10].

De naast de 3de klas bestaande aanpassingsklas is bestemd voor diegenen, die het eindexamen van de 'scuola media' niet hebben behaald. Deze aanpassingsklassen mogen niet meer dan 15 leerlingen bevatten en vereisen bijzonder gekwalificeerde leerkrachten (art. 11).

De 'classi differenziali' zijn bestemd voor leerlingen, die qua gedrag of prestaties niet aangepast zijn. Zij worden behandeld door een équipe die bestaat uit twee geneesheren, waarvan minstens één gespecialiseerd is in de neuropsychiatrie en in de psychologie, en uit een deskundig pedagoog. Men zou graag zien dat dezelfde leraren drie jaar lang met deze speciale klassen meegingen. Ook deze klassen mogen slechts maximaal 15 leerlingen bevatten en

Schema II. Lesrooster van de nieuwe „Scuola Media"

Vakken	*Aantal lesuren (60 min.) per week:*			
	I	*II*	*III*	*examens:*
A. *Verplichte gemeenschappelijke vakken:*				
1. Godsdienstleer	1	1	1	–
2. Italiaans	6	–	5	s.m.
Italiaans en elementaire begrippen van Latijn	–	9	–	s.m.
3. Geschiedenis, maatschappijleer en aardrijkskunde	4	4	4	m.
4. Vreemde taal	2	3	3	s.m.
5. Wiskunde	3	3	3	s.m.
6. Observatie van planten, dieren, natuurkundige en scheikundige verschijnselen (osservazioni scientifiche)	2	2	3	m.p.
7. Opvoeding in figuratieve kunsten (educazione artistica)	2	2	2	g. of p.
8. Handvaardigheid (applicazioni tecniche)	2	–	–	–
9. Muziek	1	–	–	–
10. Lichamelijke opvoeding	2	2	2	p.
Totaal:	25	26	23	
B. *Oriënterende en facultatieve vakken:*				
11. Latijn	–	–	4	s.m. (1)
12. Handvaardigheid (applicazioni tecniche)	–	2	3	–
13. Muziek	–	1	1	–
Algemeen totaal (2):	25	27–28 29	24–26 27–31	

Legende:
s = schriftelijk
m = mondeling
g = grafisch
p = praktisch
(1) Dit examen is enkel verplichtend voor hen die de bedoeling hebben zich te laten inschrijven in het klassiek lyceum.
(2) Het algemeen totaal zal per leerling verschillend zijn in de mate dat men al dan niet het onderwijs in de facultatieve vakken volgt.

kunnen beroep doen op een aangepast lesrooster (art. 12).

Vanaf 1 oktober 1963 zullen de voorafbestaande 'scuole medie', de 'scuole secondarie di avviamento professionale' en iedere andere secundaire school van de eerste graad, omgevormd worden in 'scuole medie' in overeenkomst met de nieuwe wet. Vanaf deze datum zal

SCHEMA III

Structuurschema van de huidige onderwijsorganisatie in Italië.

◁ Bekwaamheidsexamen dat een bepaalde onderwijsfase beëindigt en toegang verleent tot alle vormen van hoger onderwijs.

▷ Bekwaamheidsexamen dat slechts toegang verleent tot een welbepaald type van hoger onderwijs.

⬚ Voorlopige en nog niet officieel erkende afdeling.

○ Examen dat een bepaalde onderwijsfase beëindigt zonder toegang te verlenen tot hogere vormen van onderwijs.

⋈ Veranderlijke studieduur afhankelijk van de gevolgde cursus.

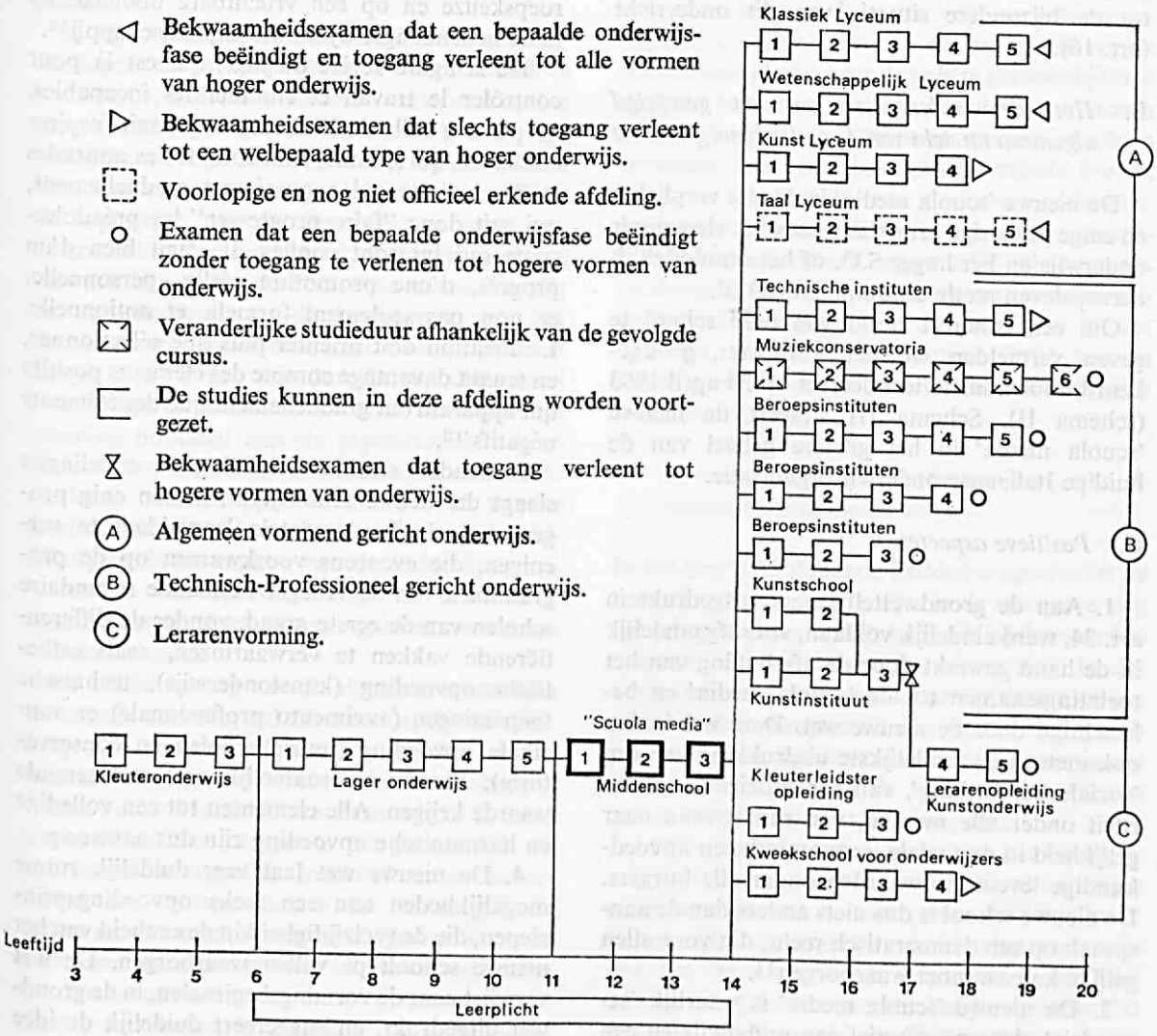
⊏ De studies kunnen in deze afdeling worden voortgezet.

⧖ Bekwaamheidsexamen dat toegang verleent tot hogere vormen van onderwijs.

(A) Algemeen vormend gericht onderwijs.

(B) Technisch-Professioneel gericht onderwijs.

(C) Lerarenvorming.



de 1ste klas van de nieuwe 'scuola media' overal worden ingevoerd en in de daarop volgende jaren respectievelijk de 2de en 3de klas en zullen de overeenkomstige klassen van de vroegere secundaire scholen van de eerste graad worden afgeschaft.

De lagere secundaire leergangen van de kunstscholen en kunstinstituten en van de muziekconservatoria zullen eveneens vanaf vermelde datum worden omgevormd in 'scuole medie', doch de programma's, de lesroosters en de examenproeven zullen er geïntegreerd worden in

verhouding tot de eisen van het gespecialiseerd onderwijs.

Eveneens zullen de 'scuole secondarie di avviamento professionale' voor blinden worden omgevormd in 'scuole medie' en zal een aangepast programma worden opgesteld in verhouding tot de bijzondere situatie van dit onderricht (art. 16).

B. *Het nieuwe lesrooster en het gewijzigd algemeen uitzicht van de onderwijsorganisatie*

De nieuwe 'scuola media' is dus de verplichte en enige driejarige brugklas tussen het elementair onderwijs en het hoger S.O. of het onmiddellijk beroepsleven na de schoolplichtleeftijd.

Om een concreet beeld van deze school te geven vermelden we het lesrooster, goedgekeurd door ministerieel decreet op 24 april 1963 (schema II). Schema III situeert de nieuwe 'scuola media' in het grotere geheel van de huidige Italiaanse onderwijsorganisatie.

C. *Positieve aspecten*

1. Aan de grondwettelijke eis, uitgedrukt in art. 34, werd eindelijk voldaan, voorafgaandelijk in de hand gewerkt door de afschaffing van het toelatingsexamen tot de 'scuola media' en bekrachtigd door de nieuwe wet. Deze wet is dan ook meteen de duidelijkste uitdrukking van een 'sociale hervorming', van een groeiende solidariteit onder alle mensen, van een streven naar gelijkheid in de sociale, economische en opvoedkundige levensvoorwaarden onder alle burgers. De nieuwe school is dus niets anders dan de aanspraak op een democratisch recht, dat voor allen gelijke kansen moet waarborgen[11].

2. De nieuwe 'scuola media' is waarlijk 'secundair', daar ze effectief een onderwijs en een opvoeding beoogt, aangepast aan de eigen fysische en psycho-pedagogische leeftijdsproblemen van de pre-adolescent. Overeenkomstig hiermee worden bekwaamheidseisen gesteld aan de leerkrachten, die hun methoden dienen af te stemmen op een dergelijk leerlingentype. Nieuwe opvoedkundige taken zullen door deze leraren worden vervuld, zowel van sociale aard als van psychologische en didactische. Ze zullen een samenwerking moeten tot stand brengen met de familie van de leerling en deze laatste begeleiden in het verwerven van een eigen studiemethode en hem oriënteren en voorbereiden op een beroepskeuze en op een vruchtbare inschakeling in de hedendaagse dynamische maatschappij[12].

'De la figure sévère du juge, qui est là pour contrôler le travail et éliminer les incapables, on passe à celle de l'éducateur qui sait inspirer confiance, qui stimule, tient compte des aptitudes et des intérêts qui apparaissent graduellement, qui sait donc "faire progresser" les préadolescents qui lui sont confiés. Il s'agit bien d'un progrès, d'une promotion réelle, personnelle, et non pas seulement formelle et notionnelle. L'éducation doit orienter plus que sélectionner, en tenant davantage compte des éléments positifs qui apparaîtront graduellement que des éléments négatifs'[13].

3. Zonder strakke scheiding in afdelingen slaagt de nieuwe school erin, in een enig programma, de fundamentele leervakken te verenigen, die eveneens voorkwamen op de programma's van de vroeger bestaande secundaire scholen van de eerste graad, zonder de differentiërende vakken te verwaarlozen, zoals esthetische opvoeding (kunstonderwijs), technische toepassingen (avvimento professionale) en muzikale opvoeding (muziekscholen en conservatoria), die nu voornamelijk een oriënterende waarde krijgen. Alle elementen tot een volledige en harmonische opvoeding zijn dus aanwezig.

4. De nieuwe wet laat zeer duidelijk ruime mogelijkheden aan een reeks opvoedingsprincipen, die de veelzijdigheid in de eenheid van het nieuwe schooltype willen waarborgen. De wet verwijst naar de vormingsbeginselen, in de grondwet uitgedrukt, en suggereert duidelijk de idee van 'opvoeding' en van 'oriëntatie'.

De klemtoon ligt niet meer uitsluitend op de schoolse verhouding tussen leraar en leerlingen, waardoor de studieijver moest worden opgewekt, de intelligentie gestimuleerd en de bijzondere kwaliteiten van de leerlingen moesten worden ontdekt. Het gaat er hoofdzakelijk om de gehele

ontwikkeling en opvoeding van de persoonlijkheid van de leerlingen.

Nauw in verband hiermee staat de oriëntatie-idee, die bepaalde optievakken tot ervaringsdomein maakt van het daardoor voordelig uitgestelde en definitieve keuzemoment van de leerling[14].

5. Bijzonder relevant, in verband met de doelstellingen en de verwachtingen van het nieuwe schooltype, is het ministerieel voorwoord op het programma van de 'scuola media', dat werd goedgekeurd op 24 april 1963[15]. De nieuwe school moet democratisch zijn, geïnspireerd door de beginselen van de grondwet; ze moet een dynamische verbondenheid vertonen met de verwachtingen van de Italiaanse maatschappij; de vervollediging en de bevestiging van het basisonderwijs moeten in haar worden gewaarborgd; het zal een substantiële eenheidsschool moeten zijn en essentieel vormend, verbonden en rekening houdend met de psychologische kenmerken van de leeftijd der leerlingen en van de moderne maatschappij; oriënterend en zonder predeterminaties. Men zal in het onderwijs hoofdzakelijk gebruik maken van de inductieve processen en een opvoedkundige en didactische eenheid nastreven via het geregeld samenkomen van de klasraad.

De beklemtoning van de algemeen menselijke en sociale vorming zal de meest stabiele waarborg zijn voor een opvoeding gericht op het samenleven in een democratische maatschappij.

Een ander kenmerk van deze school is haar serene atmosfeer, die zowel het persoonlijk als het gemeenschappelijk initiatief moet bevorderen. De individualisatie en de socialisatie zullen onophoudelijk worden nagestreefd en de middelen om dit te bereiken moeten voorhanden zijn. Daarom bezitten de onderwijsprogramma's slechts een indicatief karakter en laten aldus voldoende plaats aan het respect voor het persoonlijk ritme zowel van leraar als van leerling. Deze individualisatie betekent echter geenszins strikt individueel werk, voltrokken in isolerende stijl. Daarom wil de nieuwe school ook anderzijds en hiermee samengaand zoveel mogelijk de leerlingen aanmoedigen tot groepsinitiatieven en tot groepstaken, waarin zich de sociale draagwijdte van de menselijke arbeid manifesteert, alsook het participatiekarakter van iedere daad met een grotere gemeenschap.

Van groot belang wordt de samenwerking met de familie geacht, terwijl de school anderzijds wordt toevertrouwd aan de vrije verantwoordelijkheid en creativiteit van de leraar, die vooral moet bezorgd zijn over de gehele persoonlijkheid van de leerlingen, eerder dan hen een massa noties bij te brengen. De programma's laten hem trouwens een grote interpretatievrijheid toe en evenmin wordt hem een uniforme onderwijsmethode opgelegd. Wanneer dit alles met verenigde krachten wordt nagestreefd, zal de 'scuola media unica' waarlijk een instrument worden van actieve inschakeling van de jeugdigen in het cultureel, sociaal en economisch leven van de schoolgemeenschap en van het maatschappelijk leven als zodanig.

D. *Kritische bedenkingen in verband met de nieuwe 'scuola media unica'.*

In het hier voorafgaande hadden we geenszins de bedoeling exhaustief te zijn in de weergave van het vele positieve dat zich aanbiedt bij de vermelde realisatie van de nieuwe 'scuola media'. In dezelfde mate wensen we nu even kritisch mee- en na te denken aangaande moeilijkheden, opwerpingen, niet-totaal-bevredigende compromis-oplossingen enz., die na de uitvaardiging van de wet in talrijke kringen werden geuit.

1. Vooreerst is er de kwestie van het Latijn.

Het compromis, in de wet uitgedrukt en tegemoetkomend aan de eisen van de socialisten, voorziet dus dat in de tweede klas het onderwijs van het Italiaans wordt geïntegreerd met elementaire beginselen van het Latijn, zodanig dat de affiniteiten en de verschillen tussen beide talen voor de leerling duidelijk worden. Pas bij de aanvang van de derde klas wordt het Latijn een autonome, maar facultatieve leerstof.

Art. 6 echter stelt vast dat een inschrijving tot het klassiek lyceum een bijkomend examen aangaande de kennis van het Latijn vereist.

Talrijke commentaren en discussies vonden

hier hun oorsprong. Prof. L. Borghi schrijft het volgende: 'De nieuwe wet elimineert een groot deel van de sociale discriminatieelementen, die tot op heden in het schoolsysteem aanwezig waren, maar elimineert ze toch niet totaal. De 'licenza di scuola media' verleent inderdaad, ook zonder het Latijn, toegang tot praktisch alle sociale functies en beroepen. Maar het kan niet ontkend worden dat de wet een privilege-conditie behoudt ten voordele van de leerlingen van het nieuwe schooltype die, zij het omwille van grotere vaardigheden op het gebied van de verbale intelligentie, geactiveerd door het familiaal en sociaal milieu waaruit ze afkomstig zijn, zij het door middel van privélessen, het zo begeerde 'diploma di licenza' kunnen bemachtigen, waardoor ze zich kunnen laten inschrijven tot de *enige* hogere secundaire school die de weg opent tot *alle* universitaire faculteiten en, wat nog van grotere waarde blijkt te zijn, zodoende hun vorming te voltooien in dát secundair instituut, nl. het klassiek lyceum, dat het hoogste sociale prestige geniet en tot op heden het beste instrument van intellectuele vorming vertegenwoordigt'[16].

Wat er ook van zij, de discussie in verband hiermee is nog niet ten einde en beide extremen, nl. opheffing of verplichting, zijn nog overal levendig aanwezig.

2. Art. 16 van vermelde wet geeft te bedenken of de 'scuole medie' geannexeerd aan de hogere secundaire leergangen van de kunstinstituten en muziekconservatoria, die hun programma's, lesrooster en examenproeven mogen integreren in verhouding tot de eisen van het gespecialiseerd onderwijs, geen aanleiding zullen geven tot een gedifferentieerde afdeling die aldus de bedoelde eenheid van de nieuwe school in discrediet zal brengen[17].

3. De hervorming van het lager S.O. is inderdaad heel wat in de geschiedenis van het Italiaans onderwijs. Toch is het anderzijds slechts een sectoriële hervorming, terwijl het S.O. a.h.w. een onsplitsbare organische eenheid uitmaakt en als zodanig een algehele hervorming noodzakelijk maakt.

4. Een veelbesproken en gewichtige opwerping ten aanzien van de nieuwe wet op de 'scuola media' was en is deze aangaande het veroorzaken van een verlaging van het culturele peil en dus van een vertraging in de intellectuele vorming van de leerlingen, samenhangend met het verruimen van het S.O. voor allen[18].

We staan hier inderdaad voor een ernstig en veelzijdig probleem. Toch geldt hier meer dan ooit de stelling dat de nieuwe school staat of valt met de figuur van de klasleraar, die op een bijzondere wijze zijn aandacht volledig en voortdurend aan dezelfde klas moet wijden en verschillende vakken in die klas moet geven. Feit is nu dat niet alle leraars hiertoe de nodige bekwaamheid kunnen opbrengen. In sommige kleinere centra worden leerlingen van het hoger S.O. als leraar ingeschakeld. Dit is misschien wel een verklaring voor een daling van het cultureel peil.

Vanuit een ander standpunt bekeken wordt de opwerping vernietigd door een vergelijking met de vroegere situatie, waarin meer dan 600.000 leerlingen terecht kwamen in een determinerende en niet zo cultureel hoogstaande beroepsschool, die meteen alle verdere studiekansen afremde. En bevatte deze massa niet heel wat 'meestbegaafden', die nooit voor het land en voor de maatschappij hun talent en hun potentiële vaardigheid honderd procent bruikbaar hebben kunnen maken?

Het verlagen van het cultureel peil wordt trouwens zeer nadrukkelijk tegengewerkt door de wet zelf, die beperkingen stelt zowel aan het aantal klassen in een bepaalde 'scuola media', nl. maximum 24, als aan het aantal leerlingen in deze klassen, die de 25–30 niet mogen overschrijden, terwijl men in het vroegere stelsel onrustwekkende cijfers kon vaststellen, die ongetwijfeld het lage culturele peil van een groot deel van de Italiaanse bevolking in stand hielden.

5. De ware belemmeringen voor de praktische verwezenlijking van de hervorming van het lager S.O. ligt, zoals reeds vermeld, in het gebrek aan leerkrachten en in de onvoldoende voorbereiding op de eisen van de nieuwe school van hen die reeds gedurende verschillende jaren verantwoordelijkheid dragen voor het onderwijs.

Het doorvoeren van de wet vraagt een effectief

van 143.568 leraren voor 66.307 klassen. Deze leerkrachten zijn niet voorhanden en bezitten evenmin de vereiste kwaliteiten om de individualisatie, de socialisatie, de inductieve methoden, m.a.w. om de nieuwe geest van de 'scuola media' door te voeren en te realiseren.

Een methodologische herscholing van de leerkrachten dringt zich op, waardoor deze beter in staat zullen zijn het feit te aanvaarden dat het S.O. fundamenteel is gewijzigd en een irreversibele overgang heeft doorgemaakt van een onderwijs voor een klein aantal geprivilegieerden naar een onderwijs voor allen[19].

3. *Onderwijsevolutie gedurende de laatste decade*

De realisatie van de 'scuola media' '. . .considérée en quelque sorte comme le fait le plus saillant après l'approbation des lois CASATI-COPPINO sur l'instruction élémentaire obligatoire il y a cent ans'[20], kan ook worden beschouwd als het meest zichtbare teken van een belangrijke mentaliteitsverandering in de Italiaanse politiek inzake onderwijs. Het moet de historicus opvallen dat de inrichting van de nieuwe 'scuola media' de eerste grondige onderwijsvernieuwing betekent in de Italiaanse geschiedenis, die het gevolg is van een ruime planning op lange termijn. Deze nieuwe mentaliteit brak door bij de aanvang van de derde legislatuur in 1958 toen de opvoeding en het onderwijs op realistische en daadwerkelijke wijze erkend werden als een der meest fundamentele objectieven en momenten van het politieke leven[21].

Op 22 september 1958 werd aan de senaatsvoorzitter, in wetsontwerp nr. 129, een tienjarenplan voorgesteld dat een ontwikkelingsplan voor de school gedurende het decennium 1959–1969 formuleerde en dat een der meest belangrijke politieke en economische inspanningen betekende die de Italiaanse regering tot op dat ogenblik had ondernomen om de onderwijsorganisatie te hervormen en te verbeteren.

Dit tienjarenplan, dat als wetsontwerp nog geen enkele legislatieve kracht bezat, werd uiteindelijk een driejarenplan, goedgekeurd door de wet van 24 juli 1962, nr. 1073[22]. Hierdoor werd van 1962 tot 1965 het gehele onderwijs, van de kleuterschool tot en met de universiteit, op moderne wijze geregeld en de Staat verzekerde, door bijzondere financiële begrotingen, aan de Italiaanse school de nodige ontwikkelings- en expansiekansen voor de onmiddellijke toekomst[23].

De principen waarvan men daarbij is uitgegaan zijn, evenals in andere landen, democratisering, grotere mogelijkheid van 'doorstroming', meer differentiatie, meer keuzemogelijkheden, een meer 'humanistisch' programma en grotere aandacht voor een pedagogisch-didactische aanpak. In het algemeen gezegd: men wilde de breuk helen, die ontstaan is tussen school en leven en het onderwijs aanpassen aan de behoeften van de Italiaanse samenleving, rekening houdend met de technische en economische ontwikkeling, met de sociale vooruitgang en met de internationale betrekkingen, speciaal die, welke voortvloeien uit de deelneming van Italië aan de organisaties van Europese samenwerking[24].

De hervorming, die men doorheen het driejarenplan 1962–65 heeft doorgevoerd, wilde voor altijd een einde maken aan privilegestatuten en socio-cultureel gebonden selectie-mechanismen, waardoor het onderwijs van vóór 1962 nog grondig was gekenmerkt. In overeenstemming met de artikelen 3 en 4 van de naoorlogse, democratische grondwet (1948)[25] verdween zodoende het discriminerend onderscheid tussen de sociale elite, die voortgezet, pre-universitair onderwijs volgde en de anderen, die zich door middel van de ambachtsschool of andere directe beroepsopleidingen, onmiddellijk en al te vroegtijdig richtten op de deelneming aan het produktieproces.

Deze bedoelingen verkregen een concrete en realistische toepassing doorheen de eerste daaropvolgende wet, nl. die van 31 dec. 1962, waardoor het lager S.O. werd eengemaakt in de vermelde 'nuova scuola media unica' en waardoor ALLE kinderen tussen de 11 en 14 jaar tot dit éne en kosteloze onderwijsinstituut werden verplicht, met de bedoeling om aan ALLEN de basis te geven voor elke verdere opleiding.

In het geschetste kader van een ruime onder-

wijsprogrammatie kon deze vernieuwing, hoe belangrijk ook, geen eindpunt betekenen.

Door de reeds geciteerde wet van 24 juli 1962, die men ook wel de 'Italiaanse Mammoetwet' zou kunnen noemen, werd daarom de oprichting van een onderzoekscommissie aangekondigd, die een studie zou ondernemen aangaande de toestand en de ontwikkeling van het onderwijs in Italië, met het oog op een tweede ontwikkelingsplan, nl. van 1964 tot 1975, volgend op het reeds besproken en tot drie jaar gereduceerde, oorspronkelijke tienjarenplan, en met het vooruitzicht van een integrale hervorming van het gehele onderwijssysteem.

De commissie, die zowel een technisch als een parlementair karakter had, werd opgericht op 8 oktober 1962 en bestond uit 31 parlementsleden, 8 experts inzake onderwijs (of vertegenwoordigers van de leerkrachten) en 7 sociaaleconomen. Op 24 juli 1963 werden de eindconclusies vastgelegd in een rapport van 377 blz. + 658 blz. documentatie[26].

In antwoord op de door de wet voorgeschreven doeleinden van de onderzoekscommissie, vinden we telkens in het eindrapport een duidelijke beschrijving van de feitelijke situatie van iedere vorm van onderwijs en van de opgelegde onderzoeksdomeinen, en vervolgens een ruim omschreven hervormingsprogramma, met het oog op een tienjarig ontwikkelingsplan, gaande van 1965 tot 1975[27].

De tweede etappe op de weg naar de uitstippeling van een meerjarenplan, volgend op het hoger besproken driejarenplan, was het rapport van de minister van Openbaar Onderwijs, L. Gui, dat op 31 maart 1964 aan het parlement werd voorgesteld, nadat laatst vermelde minister, aangaande het eindrapport van de onderzoekscommissie, advies had ingewonnen bij de Hoge Raad van het Openbaar Onderwijs (Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione) en bij de Nationale Raad voor Economie en Arbeid (Consiglio Nazionale dell'economia e del lavoro)[28].

Op grond van het rapport van de Staatscommissie en van bovengenoemde adviezen, stelde minister Luigi Gui dan uiteindelijk op 2 oktober 1964 aan de senaat zijn vijfjarenplan[29] voor, met betrekking tot de hervorming van het onderwijs in de periode 1965–70. Het sluit aan bij het hoger vermelde driejarenplan 1962–65, dat zich voornamelijk oriënteerde op de realisatie van de nieuwe 'scuola media'.

De principiële achtergrond van het 'Plan Gui' kan gereduceerd worden tot de reeds vermelde grondwet van 1948 en voornamelijk tot de daarin vermelde artikelen in verband met het onderwijs. De minister waagt zich onomwonden en op gedurfde progressieve wijze aan de meest democratische interpretatie ervan en bezorgt ons, althans op theoretisch vlak, een beeld van onderwijs en school, dat ongetwijfeld voor de meest vooruitstrevende landen van Europa richtinggevend kan zijn.

Art. 34 van de Italiaanse grondwet eist schoolstructuren op die alle burgers de kans geven de hoogst mogelijke studiegraden te bereiken in verhouding tot hun specifieke intellectuele en morele bekwaamheden en dit zonder dat enige afremmende of uitwendige determinatie hen dat zou verhinderen.

Om aan deze uitnodigende eis te voldoen moet het S.O. in Italië gereorganiseerd worden. Verschillende studierichtingen, met hetzelfde sociale prestige en voorzien van ruime onderlinge overgangsmogelijkheden, moeten worden voorzien. Meer nog moeten deze nieuwe structuren een grotere doorstromingsmogelijkheid verlenen naar de universiteit, die eveneens op haar beurt integraal moet worden gereorganiseerd. De democratische staat eist dus een school die waarlijk 'open staat voor allen' en wil daaraan leven en bezieling geven. Het ontwikkelingsplan streeft dan ook naar een definitieve overgang van een afgrenzende, predeterminerende eliteschool, eenzijdig georiënteerd en onderling streng en strak gescheiden, naar een school die in alle richtingen openheid moet bieden als de zekerste weg tot grotere bewustwording, inzicht en verantwoordelijkheid, als instrument van sociale stijgkracht en als waarborg tot vorming van gemeenschapszin, die men niet enkel wil realiseren door het nastreven van enige socio-economische objectieven, maar voornamelijk door

een werkelijke uitbreiding tot alle burgers van de voorwaarden, die de effectieve uitoefening van de rechten van de menselijke persoon mogelijk maken'[30].

Dit 'Plan Gui', dat we elders meer in detail hebben beschreven[31], heeft heel wat polemiek verwekt en kende tot op heden nog geen wettelijke realisatie. Het gaf zelfs geen aanleiding tot een organiek wetsontwerp, maar wel tot de opstelling van evenzovele wetsontwerpen als er schoolgraden zijn. Dit is een concreet bewijs dat men in Italië nog niet toe is aan een realistische herziening van het onderwijsprobleem als geheel.

De IVe legislatuur werd in 1968 afgesloten met een luidruchtige studentencontestatie, die de onmacht van de regering en de wankele structuren van het Italiaans onderwijs aan de kaak stelde.

De Ve legislatuur heeft duidelijk prioriteit verleend aan de universitaire hervorming. Ondertussen heeft de 'scuola media' voor de tweede maal haar driejarige cyclus beëindigd zonder enige verandering van structuren, programma's en methoden in het hoger S.O. De 'eerste' afgestudeerden van de 'scuola media' zijn verplicht vanuit de 'nieuwe' middenschool de overgang te maken naar de structuren, inhouden en methoden van een bijna halve eeuw oud hoger S.O.

Na de universitaire hervormingsproblemen belooft de regering zo vlug mogelijk deze bovenbouw van het S.O. als volgt te vernieuwen[32]:

- het hoger S.O. zal ingedeeld worden in een unitair biennium met deels gemeenschappelijke en deels differentiërende vakken en vervolgens in een triennium met verschillende afdelingen;

- de grootst mogelijke soepelheid tot keuzecorrectie zal hierbij worden betracht, zodat het einde van de secundaire studies zoveel mogelijk zal beantwoorden aan de bekwaamheden en attituden van elk individu;

- tevens voorziet men, na deze vijf jaar en na het slagen in het 'esame di maturità', de toegangsmogelijkheid tot gelijk welke universitaire faculteit, ongeacht de voorkeuze in de eindcyclus van het hoger S.O.;

- de vorming van het onderwijzend personeel zal niet meer gebeuren in de af te schaffen secundaire kweekschool voor onderwijzers (istituto magistrale) maar op universitair niveau met een duur van vier jaar na het S.O.

Niettegenstaande al deze plannen zijn er momenteel weinig kansen op slagen en dit wegens de blijkbaar chronische verlamming in het Italiaanse politieke beleid. En telkens weer zijn er dringende gebeurtenissen die de aandacht van de regering afleiden. Ook de wet op de echtscheiding droeg bij tot het verwekken van een nieuwe 'lacunaire amnesie' op het vlak van de onderwijshervorming.

Voetnoten

1. Atti Parlamentari. Documenti – disegni di legge e relazioni. Camera dei Deputati, nr. 2100. Disegno di legge Gonella, 13 luglio 1951, p. 9.
2. Bertoni Jovine, Dina, *La Scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*. Cassino, 1958, p. 443.
3. Bertoni Jovine, Dina, *o.c.*, p. 464, voetnota 1.
4. *Ricerche Didattiche*, La scuola media unica opzionale e le classi di Osservazione. Maart 1957, 88 pp.
   Sinistrero, V., Le "Classi d'osservazione" per la nuova scuola degli 11–14 anni. In: *Orientamenti Pedagogici*, Torino, mei 1957, pp. 340–367.
5. Voor een meer analytische benadering hiervan, cfr. Wielemans, F. J. W., *Democratisering, differentiëring en herstructurering van het secundair onderwijs in Italië vanaf de eenmaking tot op heden* (1859–1967). *Bijdrage tot de comparatieve pedagogiek*. Leuven, niet-gepubliceerde licentiaatsverhandeling, 1967, pp. 249–260.
6. Sinistrero, V., 5 disegni di legge sulla scuola italiana. *Orientamenti pedagogici*. Torino, anno VI, nov.–dec. 1959, pp. 1051–1052.
7. Circulaire n^0 18790 van 24 sept. 1960.
8. Voor een globaal en zeer bondig overzicht van de geschiedenis van het secundair onderwijs in Italië, cfr. Wielemans, F. J. W., Ontwikkeling van het secundair onderwijs in Italië vanaf de eenma-

king. *Tijdschr. Opvoedk.*, 1966–67 (12), pp. 307–316.

9. Cfr. M. Pagella in het door verschillende auteurs samengestelde en volumineuze werk: *La nuova scuola media.* Roma, M.C.D., 1964, pp. 9–19.
10. Deze kinderen zijn dus normaal verstandelijk begaafd en zijn van normaal gedrag; zij volgen dan ook het normale programma, maar met een speciale pedagogisch-didactische begeleiding, die zich ook buiten de gewone schooltijd kan uitstrekken.
11. *La nuova scuola media.* o.c., pp. 43 en v.
12. *La nuova scuola media.* o.c., pp. 749–761.
13. Reguzzoni, M., *La Reforme de l'Enseignement dans la Communauté Economique Européenne.* Paris, 1966, p. 127, voetnota 79.
14. *La nuova scuola media.* o.c., pp. 51–54; 136; 146.
15. *La nuova scuola media.* o.c., pp. 135–162.
16. Froio, F., *Una scuola da rinnovare.* Milano, 1964, p. 80.
17. Tonelli, A., *L'istruzione tecnica e professionale di Stato nelle strutture e nei programmi da Casati ai nostri giorni.* Milano, 1964, p. 261.
18. *La nuova scuola media.* o.c., pp. 84–91. Froio, F., pp. 81–82.
19. Reguzzoni, M., *o.c.*, pp. 229–230.
20. *Annuaire international de l'éducation,* Genève, 1963, p. 233.
21. Gozzer, G., *Sviluppo della scuola e piano decennale.* Roma, 1959, pp. 19–33.
22. Gozzer, G., *Scuola e programmazione economica.* Roma, 1962, pp. 345–376: integrale wettekst.
23. Reguzzoni, M., *o.c.*, p. 213, voetnota 54.
24. Art. 6 van de wet van 24 juli 1962, n^{0} 1073.
25. Italiaanse grondwet,
    art. 3: Alle burgers hebben een gelijke sociale waardigheid en zijn gelijk voor de wet, zonder onderscheid van geslacht, ras, taal, godsdienst, politieke overtuiging, persoonlijke en sociale condities . . .
    art. 4: De republiek verleent aan alle burgers het recht op arbeid en bevordert de omstandigheden die dit recht effectief maken. Ieder burger heeft de plicht, volgens eigen mogelijkheden en eigen keuze, een activiteit of een functie uit te oefenen die bijdraagt tot de materiële en geestelijke vooruitgang van de maatschappij.
26. Ministero della Pubblica Istruzione, *Relazione della commissione di indagine sullo stato e sullo sviluppo della pubblica istruzione in Italia.* Presentata al Ministro della Pubblica Istruzione il 24 luglio 1963. Roma, Fratelli Palombi, 1963, 377 pp.
27. Voor een meer uitvoerige weergave en kritische bespreking van de suggesties van de onderzoekscommissie cfr. Wielemans, F. J. W., geciteerde licentiaatsverhandeling, pp. 289–302.
28. Ministero della Pubblica Istruzione, *Relazione sullo stato della pubblica istruzione in Italia.* Presentata dal Ministro on. prof. Luigi Gui ai sensi della legge 24 luglio 1962, n^{0} 1073. Roma, 1964, 384 pp.
29. Ministero della Pubblica Istruzione, *Linee direttive del piano di sviluppo pluriennale della scuola per il periodo successivo al 30 giugno 1965.* Presentata dal Ministro on. prof. Luigi Gui, ai sensi della legge 24 luglio 1962, n^{0} 1073 e successive modificazioni. Roma, 1964, 175 pp.
30. Idem, p. 20, rechts.
31. Cfr. geciteerde licentiaatsverhandeling, pp. 338–353.
32. Pagella, M., *La scuola in Italia.* Roma, UCIIM, 1970, pp. 67–70.

Curriculum vitae

F. J. Willy Wielemans, geboren 1939, behaalde het licentiaat in de Pedagogische Wetenschappen aan de Kath. Univ. te Leuven in 1967 met een verhandeling over de evolutie van de onderwijsstructuren in Italië vanaf de eenmaking, 1859–1967. Is thans als Aspirant NFWO verbonden aan het Semin. voor Comparatieve Pedagogiek (Dir. Prof. Dr. C. de Keyser) van het Pedagogisch Instituut te Leuven en bereidt een doctoraatsproefschrift voor over de relatie industrie–onderwijs in Italië en Frankrijk.
Adres: Pedagogisch Instituut, Dekenstraat 28–30, B – 3000 Leuven.

Boekbespreking

Klaus W. Döring: *Lehr- und Lernmittelforschung.* Verlag Julius Beltz, Weinheim, 1971.

Klaus W. Döring: *Unterricht mit Lehr- und Lernmitteln.* Verlag Julius Beltz, Weinheim, 1971.

Twee bij elkaar horende bundels met een weloverwogen keuze van artikelen over het onderzoek van onderwijs- en leermiddelen, en over hun toepassing in scholen voor basis- en voortgezet onderwijs. Döring, die in 1969 bij dezelfde uitgever een systematische studie over onderwijsleermiddelen publiceerde onder de titel 'Lehr- und Lernmittel', is er als *Herausgeber* van beide nieuwe bundels in geslaagd een vrij actueel overzicht te bieden van de stand van zaken in Duitsland op het gebied van de studie van onderwijsleermiddelen, resp. onderwijsleerpakketten.

De artikelen zijn bijeengebracht vanuit de idee, dat de ontwikkeling van *Hilfsmittelsysteme* de centrale opgave is van de in steeds breder kring noodzakelijk geachte leerplanherziening. Het is een gezichtspunt, dat momenteel ook in ons land weer opgeld doet. Grote onderwijsvernieuwers, zoals Comenius en Montessori, baseerden hun werk mede hierop. Het is een kernthema in het didactisch denken van Bijl en zijn medewerkers. Het gezichtspunt is ook in de COLO-nota centraal gesteld. De verdienste van de bundel van Döring is vooral, dat belangwekkende bijdragen van betrokken onderzoekers en practici, wier werk op een beperkt terrein dikwijls leidt tot methoden en gedachten, die op een breder gebied van toepassing zijn, binnen de aandacht wordt gebracht van al degenen, die zich met soortgelijke onderwerpen bezighouden. Uitvoerige registers met personalia van de auteurs, hun adressen, etc. completeren het geheel. Voor degenen, die internationale contacten wensen op de veelal specialistische gebieden, die in de bijdragen aan de orde worden gesteld, liggen hier de nodige aanknopingspunten.

De eerste bundel bevat 17 artikelen, gegroepeerd in twee delen. Het algemene gedeelte (Grundprobleme und Grundfragen) vangt aan met een studie van Heinrich Roth: 'Schule als optimale Organization von Lernprozessen'. Daarin komt o.a. de volgende, karakteristieke definitie van didactiek voor: 'Didaktik ist die wissenschaftliche Bemühung, die erforscht, wie Lehrprozesse auf Lernprozesse und Lernprozesse auf Lehrprozesse so aufeinander bezogen werden können, dass bei einem Minimum von Zwang ein Optimum von Lernerfolg erzielt werden kann, der den Wünschen des Individuums und dem Wünschenswerten, wie es die Gesellschaft vertritt, gerecht wird.' (blz. 23). De gedachte, dat ook bij de opleiding van onderwijzers en leraren kan worden uitgegaan van de processen, die zich in feite in onderwijsleersituaties afspelen, wint ook in ons land veld.

In het tweede deel van de eerste bundel (Das Lehr- und Lernmittel als Gegenstand und Instrument der Unterrichtsforschung und Unterrichtsreform) treft men onder meer enkele artikelen aan over diverse aspecten van *Veranschaulichung* in het onderwijs en over geprogrammeerd leren. In hun onderzoek over 'Der Einfluss fertiger und im Unterricht entwickelter graphischer Darstellungen auf den Lernerfolg' komen Wucherpfennig en Rüster tot de slotsom, dat gebruik van tevoren gereedgemaakt materiaal effectiever is.

Dat Döring oog heeft voor de betekenis van de organisatorische context van de toepassing van onderwijs- en leermiddelen moge blijken uit opname van een belangwekkende studie van Preibusch over 'Differenzierung', grotendeels gebaseerd op Amerikaanse literatuur.

De tweede bundel is eveneens in twee delen geleed. In het eerste gedeelte vindt men bijdragen van Kadelbach, Schorb, Preibusch en Drescher over diverse technische media (radio, film, talenlaboratorium en televisie), en voorts verscheidene kleinere

studies over verschillende onderwijsleerprogramma's, over *Arbeitsmittel* en over traditionele leermiddelen zoals het boek. Sommige bijdragen doen wat simplistisch aan, bv. die van Schröter over de beoordeling van schoolboeken; waarbij echter aangetekend moet worden dat hetgeen over dergelijke onderwerpen in ons taalgebied gepubliceerd wordt dikwijls zeker niet van hoger gehalte is.

Het tweede deel van de tweede bundel is gericht op vraagstellingen binnen bepaalde schoolvakken. Zo komt Peter Kahl in zijn 'Zur Problematik der Arbeit mit Tonbändern im Englischunterricht' tot allerlei praktijkrelevante conclusies ten aanzien van het luisteren naar hoorspelen in een vreemde taal en de daarbij optredende verzadigingsverschijnselen. Voorts zijn er bijdragen over het onderwijs in de vakken wiskunde, aardrijkskunde, latijn, biologie en geschiedenis.

In de door Döring geselecteerde artikelen treedt veelal de persoon van de docent naar voren als de centrale instantie bij de stelselmatige toepassing van onderwijsleermiddelen. De mens, die de instrumenten hanteert, wordt niet uit het oog verloren; soms wordt de leerkracht gezien als ontwerper of samensteller. Op diens activiteit komt het aan. De steun van andermans ervaring is bij de snelle toename van het beschikbare onderwijsleermateriaal van steeds groter betekenis. Döring neemt in zijn voorwoord ook zelf duidelijk stelling: 'Die ständig sich reproduzierende Dysfunktionalitäten, Konflikte und Leerläufe im System "Unterricht" unserer Tage sind sowohl Folge wie Ursache inadäquaten Verhaltens der am didaktischen Prozess beteiligten Personen.'

De bundels lijken mij van waarde voor een ieder, die voor de concrete taak staat bij te dragen tot de opleiding van onderwijzers en leraren. Voor onderzoekers op onderwijsgebied is de eerstgenoemde bundel van betekenis, omdat daar duidelijk uit naar voren treedt dat ook de meer centrale vragen van de didactiek voor onderzoek toegankelijk zijn, ook al zal men er nog geruime tijd vrede mee moeten hebben dat men in methodologisch opzicht zo nu en dan een veer moet laten.

K. Doornbos

Ten geleide

J. W. VAN LIEROP,
Pedagogisch Instituut, Rijksuniversiteit Utrecht

1. *De voorgeschiedenis van dit nummer*

Gedurende de jaren '69 en '70 kwam de werkgroep 'Onderwijzersopleiding' drie à vier keer per jaar bijeen om van gedachten te wisselen over een of ander aspekt van de opleidingsproblematiek.

Dit bijeenkomen stond niet in het teken van het uitvoeren van een of andere studieopdracht en had geen enkel officieel karakter (zoals bijv. de Lochemse Werkgroep), doch kwam voort uit particulier initiatief. Het aantal deelnemers varieerde van vijftien tot vijfentwintig. Ze waren zelf werkzaam aan Pedagogische Akademies of hadden er, na daar werkzaam geweest te zijn, nog bemoeienis mee vanuit hun huidige werkkring (Pedag. Instituten – Pedag. Centra). De procedure was meestal als volgt: voor een bepaalde avond werd iemand uit de groep (Sixma, Kieviet, Mommers) of daarbuiten (Houx, Hermans, v.d. Linde) gevraagd een inleiding te houden over een bepaald aspekt van de opleiding, waarna er diskussie volgde.

2. *Het centrale thema*

Het gemeenschappelijke element in de diverse bijdragen is de efficiëntere gerichtheid op de eigenlijke beroepsvorming van de toekomstige leerkrachten en daarbinnen met name de training in onderwijsgedrag. Al te lang hebben de handboeken voor pedagogiek, didaktiek en de 'hulpwetenschappen' in de opleiding te centraal gestaan met alle tekorten die daaraan eigen waren en bleef het proces van de praktische vorming een te weinig doordacht 'leren door (na)doen'. In het kader van dit Ten Geleide heeft het geen zin daar nader op in te gaan. Dit gebeurt vanuit diverse standpunten in de bijdragen, waarover hier een enkel woord.

3. *De bijdragen*

De bijdrage van Sixma bestrijkt een breed terrein binnen de opleidingsproblematiek: hij schetst een onderwijskundig denkkader, tegen de achtergrond waarvan hij het funktioneren van de Pedagogische Akademie plaatst. Op basis hiervan komt hij tot het formuleren van een aantal innovatiedoelen ten aanzien van de opleiding. Het onderwijs-leerpakket 'Didaktische Analyse' beoogt een bijdrage te leveren tot de realisering van bedoelde innovatiedoelen.

Binnen het onderwijs-leerpakket 'Didaktische Analyse' krijgt uiteraard de praktische vorming veel aandacht, waarbij sterk het aksent gelegd wordt op de noodzakelijke integratie van theoretische en praktische vorming en de integratie van vormingsaktiviteiten van pedagogiekleraren, vakdocenten en mentoren in de oefenscholen. Bijzondere mogelijkheden tot deze praktische vorming zijn gelegen in wat wel aangeduid wordt met 'micro-teaching'.

Kieviet geeft in zijn bijdrage recente gegevens over de stand van zaken betreffende deze werkwijze in Amerika, rapporteert over een eerste onderzoeksprojekt (0 106) en stelt de lezers op de hoogte van een tweede projekt (0 143) waarvan de rapportage nog in bewerking is. Reeds dit artikel, en waarschijnlijk nog meer de rapportage van het tweede projekt, zullen voor die leraren, die beschikken over een gesloten televisiesysteem (maar niet voor deze 'bevoorrechte' alleen) ertoe kunnen leiden de training van hun

studenten nader te doordenken en efficiënter op te zetten.
Een ander instrument tot descriptie, analyse en beïnvloeding van het onderwijsgedrag – de interactie-analyse – wordt besproken in de bijdrage van Mommers. Na een uiteenzetting over over het begrip interactie-analyse schetst hij enige ervaringen ermee in opleiding en bijscholing. Binnen het streven om in de opleiding meer aandacht te schenken aan de eigenlijke onderwijsgedragtraining vormt de interactie-analyse één van de mogelijkheden.
De inleiding van Houx in bovenbedoelde werkgroep handelde over het A.T.I.-projekt (Aptitude-treatment-interaction) van het N.I.V.O.R. (Nijmeegs Instituut voor Onderwijsresearch. Aangezien zijn bijdrage in dit nummer daar niét over gaat, gaan we er hier wat nader op in. Deze research is enkele jaren geleden gestart in de Verenigde Staten, met name aan de Stanford University.

De grondgedachte waar men van uit ging, is dat er voor elke leerling min of meer een optimale aanpak bestaat. Naarmate het onderwijssysteem (c.q. de leerkracht) beter hierbij aansluit zal het lesrendement voor deze leerling groter worden.

Door nu het lesgedrag van leerkrachten en het leerlingengedrag te objektiveren en in kaart te brengen, ontstaat de mogelijkheid leerkrachten en leerlingen in te delen naar resp. instruktie- en verwervingsstijlen.

Door verder onderzoek kunnen dan eventueel de meest effektieve koppelingen tussen de verschillende instruktie- en verwervingsstijlen achterhaald worden. Als zou blijken dat bepaalde, volgens objektiveerbare karakteristieken te groeperen leerlingen, voor één of meer vakken, signifikant effektiever reageren op instruktiestijl A dan op instruktiestijl B, dan is daarmee een nieuwe mogelijkheid gegeven het onderwijs per leerling een meer gewenst resultaat te doen opleveren.

Het is duidelijk, dat nader onderzoek naar instruktie- en verwervingsstijlen en de vraag naar de optimale koppeling van beide, een belangrijke bijdrage kan leveren voor een meer professioneel gerichte praktische vorming in opleiding en bijscholing. Een belangrijke vraag in dit verband is ook, inhoeverre bepaalde instruktiestijlen aan te leren en veranderbaar zijn.

In het N.I.V.O.R. is met deze A.T.I.-research een begin gemaakt. De rapportage van de eerste fase is in bewerking. (Zie ook noot 9 bij het artikel van Houx.) Op grond daarvan leek het minder opportuum daarop vooruit te lopen in de vorm van een artikel.

In plaats daarvan bespreekt Houx in dit nummer een nieuw onderzoeksprojekt, dat onder zijn leiding zal worden uitgevoerd. Ook hierin staat de onderwijsgedragtraining centraal. Het gaat in dit project weliswaar om in-service training, doch dat bedoeld onderzoek ook grote waarde kan hebben voor de pre-service training is evident.

Het boven beknopt besproken A.T.I.-researchprojekt van het N.I.V.O.R. betreft een essentieel aspekt van de differentiatieproblematiek, nl. het verdiskonteren van de verwervingsstijl der leerling binnen het streven ieder het onderwijs te geven dat bij hem past. In de bijdrage van Hermans wordt hier nog een ander (hoewel ook verwant) aspekt aan toegevoegd, nl. dat van de motivatie. De motieven bij het kind ontwikkelen zich geheel of gedeeltelijk vanuit de specifieke aard van het interactieproces tussen ouders en kind en in mindere mate vanuit het interactieproces tussen onderwijzer en kind. De konsekwenties hieruit voor de opleiding vragen nog veel nader onderzoek. Inhoeverre dient men het tot het vakmanschap van de onderwijzer te rekenen om bepaalde motieven en combinaties van motieven bij kinderen te onderkennen? Inhoeverre moet hij inzicht verworven hebben in het effekt dat zijn eigen onderwijsgedrag kan hebben op de ontwikkeling van motieven bij het kind? Inhoeverre en in welke vorm dient een daadwerkelijke training op dit gebied te worden geïntegreerd in de opleiding?

Tot dit soort vragen betreffende de opleiding leidt de doordenking van bedoeld artikel. In de aangekondigde publicatie (zie voetnoot) zal er nader op worden ingegaan.

Tenslotte volgt een bijdrage van v. d. Linde. Hij bestrijkt, evenals Sixma en in afwijking van de overige artikelen, het gehele probleemveld

van de opleiding op een eigen wijze. De juridisch-strukturele mijlpalen 1952, 1968 en 1972 (?) worden gememoreerd, bepaalde aktuele moeilijkheden en aspekten van het onderwijsbeleid t.a.v. de Pedagogische Akademies worden aan de orde gesteld, gevolgd door een inventarisatie van de problemen waarmee de opleiding op dit moment geconfronteerd wordt.

4. *Naar een professionalisering van het bouwen aan een Pedagogische Akademie*

De publikatie van deze artikelen vormt een gerede aanleiding om
- in breder kring nog eens de aandacht te richten op het probleem van de opleiding,
- informatie te bieden, zij het onvolledig, betreffende hetgeen in ons land wordt gedaan aan ontwikkelingswerk en onderzoek dat in principe vruchtbaar kan worden uitgebouwd ten gunste van de opleiding,
- de noodzaak te doen uitkomen van een professioneler aanpak van de opleidingsproblematiek.

Wat dit laatste punt betreft, voegen we hier nog twee overwegingen aan toe, met geen andere pretentie dan een bescheiden bijdrage te leveren tot diskussie.

4.1. *De betrekkelijke onmacht binnen de wereld van de kweekschool.*

We gebruiken hier met opzet nog een keer het oude woord. Het kweekschoolonderwijs heeft lange tijd in een te geïsoleerde positie verkeerd. Wetenschappelijke distantiename t.a.v. het eigenlijke vormingsproces kwam moeilijk tot stand. De leraren werden zo goed als geheel gepreoccupeerd door hun alledaagse onderwijstaak en bovendien ging er van de wetenschappelijke onderwijskundebeoefening, voorzover daar sprake van was, tot voor kort geen noemenswaardige stimulans uit.

Misschien mag ook gesteld worden, hoe contradictorisch het ook klinkt, dat er in zeker opzicht een 'teveel' aan idealisme en inzet leefde, gecombineerd met een ongezonde bescheidenheid waar het ging om eisen te stellen aan het beleid van boven af.

We wijzen slechts op één voorbeeld.

In '52 begon de 'nieuwe kweekschool' en rond die tijd verschenen er enkele pakketten leerboeken voor pedagogiek, algemene didaktiek, bijzondere didaktieken, algemene psychologie, ontwikkelingspsychologie e.d. Met alle waardering welke men daarvoor kon en kan opbrengen: duidelijk werd al gauw dat dergelijke pakketten allesbehalve ideaal waren. Het gevolg was, dat er dan ook naarstig in het kader van landelijke studiedagen en regionale werkgroepen van pedagogiekleraren gesleuteld werd aan de programmering van de opleiding. Essentieel is daarmee echter weinig veranderd. Wel zijn we ongeveer twintig jaar verder . . .

Het verschijnen van het onderwijs-leerpakket 'Didaktische Analyse' kan in dit opzicht het begin gaan betekenen van een nieuwe fase. (Zie eerste artikel.)

Wanneer men zich realiseert, al lezend in dit nummer, welke mogelijkheden in zicht komen wanneer een aantal onderzoekers en begeleiders (Sixma, Kieviet, Mommers, Houx en v.d. Linde) zich met meer wetenschappelijke distantie opstellen t.a.v. de opleiding (hun eigen oude werkterrein), dan moet het toch duidelijk worden, dat de periode van de 'gesloten huishouding' voor de kweekschool voorbij dient te zijn.

4.2. *Gebrek aan onderwijskundig denken in het beleid t.a.v. de opleiding.*

Uit het voorgaande en uit het bestuderen van de artikelen in dit nummer wordt zonder meer duidelijk, dat wil men werkelijk tot een verdergaande professionalisering van de opleiding geraken, daartoe een weldoordachte innovatiestrategie dient te worden ontworpen en gerealiseerd. Hiertoe is het noodzakelijk, dat men op het hoogste niveau tot het inzicht komt, dat dit onmogelijk kan zonder het creëren van een daartoe geëigend professioneel apparaat.

Het geld dat tot nu toe ter beschikking werd gesteld voor een grondige descriptie en analyse van de opleidingsproblemen, het plannen en realiseren van experimenteel onderzoek en ontwikkelingswerk ten gunste van de opleiding en

het op basis daarvan ontwerpen en realiseren van een efficiënte innovatiestrategie is te verwaarlozen. (Aan bijscholingsaktiviteiten in de vorm van studiedagen e.d. wordt waarschijnlijk wel wat meer geïnvesteerd, doch de rendabiliteit ervan wordt bedreigd door het feit dat de aandacht daarbij al te zeer opgeëist wordt voor allerlei 'ad hoc' problemen.)

Distantie en continuïteit, nodig voor professionele onderzoeks-, ontwikkelings-, en innovatieaktiviteiten zijn alleen maar te waarborgen binnen een daartoe ruim en deskundig bemand 'instituut' of 'centrum' of hoe men men dat ook zou willen gaan noemen. (De enkele mensen binnen de Landelijke Centra welke zijn vrijgesteld ten behoeve van de opleiding en zich daar geheel voor inzetten, staan voor een onmogelijk veel omvattende taak.)

Wanneer men het politiek (en daarmee ook financieel) beleid t.a.v. het onderwijs beziet, móét men zich wel ergeren aan de versimpeling waaraan sommige van de meest vooraanstaande politici zich schuldig maken. Idenburg wijdde recentelijk aan de beleidsproblematiek reeds twee artikelen in dit blad[1].

Wij beperken ons hier slechts tot één concreet en recent voorbeeld.

Diegenen onder de lezers die de uitzendingen van 'Brandpunt Special' in de maanden voorafgaand aan de verkiezingen hebben gezien, zijn er getuige van geweest hoe aan lijsttrekkers van politieke partijen een zevental 'munten' ter hand werd gesteld ter waarde van *f* 400.000.000 elk. Dit extra beschikbare bedrag moest de betrokken lijsttrekker dan verdelen over alle mogelijke posten, in het licht van het programma van zijn partij.

Meerderen van hen legden zowaar een of twee munten bij de post 'onderwijs' met de vermelding: 'Voor kleuter- en basisonderwijs! De leerlingenschaal moet omlaag, zodat de kinderen meer op het individu afgestemd onderwijs krijgen'.

De kosten van een leerlingenschaalverlaging van 10% à 15% bij kleuter- en basisonderwijs worden geraamd op *f* 650.000.000 per jaar. Nu hebben wij uiteraard niets tegen een leerlingenschaalverlaging. Integendeel! Waar we wél wat tegen hebben is het (politiek misbruikt?) simplisme waarmee politieke lijstaanvoerders aan een miljoenenpubliek suggereren, dat wanneer Juffrouw X 27 leerlingen krijgt i.p.v. 30 of 32 de verbetering van het onderwijs daarmee zo al niet bewerkstelligd, dan toch in ieder geval een geweldige stap vooruit geholpen is. Wat ontbreekt is een *onderwijskúndig afwegen* van de divérse mogelijkheden om het onderwijs te verbeteren en een daarop afgestemde financiëring.

Wanneer men de verbetering van het basisonderwijs centraal stelt, dan kan men zich afvragen welke bijdragen daartoe onder meer geleverd worden door:

- een adekwate instrumentering van de basisschool via zo wetenschappelijk mogelijk ontworpen leergangen (inclusief de daarin geïntegreerde, op hun hanteerbaarheid getoetste, schoolorganisatorische modellen),
- een verbeterde opleiding van toekomstige leerkrachten,
- begeleidings- en bijscholingsaktiviteiten.
- een leerlingenschaalverlaging.

Uit de onderwijskundige research blijkt duidelijk, dat een grote prioriteit dient te worden toegekend aan de eerstgenoemde bijdrage. De uitkomsten van onderzoekingen naar de effekten van klasseverkleining-op-zich zijn daarentegen veel minder overtuigend. Wanneer men zich dan realiseert dat bijv. de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs slechts ongeveer 1% ontvangt van bovenvermeld bedrag ter verlaging van de leerlingenschaal, dan kan men vanuit het standpunt van effektiviteit van het beleid achter deze verhouding de nodige vraagtekens plaatsen.

Wanneer men vervolgens de faktor *opleiding* op zijn relevantie doordenkt en nagaat wat er geïnvesteerd wordt (of beter: niet geïnvesteerd wordt) aan het ontwerpen en realiseren van een efficiënte innovatiestrategie t.a.v. de Pedagogische Akademies, dan worden de vraagtekens nog groter.

Deze overwegingen vragen uiteraard om verdere uitwerking. In dit bestek echter laten we het bij dit ene voorbeeld.

We volstaan met nogmaals de noodzaak te onderstrepen, dat beleidsbeslissingen en -uitgaven meer op hun onderwijskundige relevantie getoetst worden, zodat o.a. de weg naar een professioneler bouwen aan een Pedagogische Akademie open komt.

1) Pedagogische Studiën 1970 (47) 1-18 en 1971 (48) 57-66

Curriculum vitae

J. W. van Lierop, geb. 1928 te Bennebroek.

Onderwijzersopleiding en hoofdakte, akte m.o.-pedagogiek. Als leerkracht achtereenvolgens werkzaam bij het l.o., u.l.o. en vanaf 1956 aan een kweekschool voor onderwijzers. Behaalde zijn doctoraaldiploma opvoedkunde aan de Rijksuniversiteit te Utrecht, alwaar hij tevens sedert 1966 verbonden is aan het Pedagogisch Instituut, afdeling Schoolpedagogiek.

Pedagogische Akademie en Didaktische Analyse

J. SIXMA,[1])
Pedagogisch Instituut, Rijksuniversiteit Utrecht

1. *Didaktische analyse: twee betekenissen*

De term Didaktische Analyse begint sinds enige jaren bekendheid te verkrijgen in de onderwijskunde in ons land. Naar oorsprong heeft zij betrekking op een didaktisch model,waartoe Van Gelder de aanzet heeft geleverd (Van Gelder, 1965).

Het onderwijs-leerpakket, dat momenteel door een werkgroep voor de Pedagogische Akademies wordt ontwikkeld t.b.v. het geïntegreerde onderwijs in de didaktiek-pedagogiek-psychologie, praktisch zowel als theoretisch, gebruikt het bovengenoemde model als basis en de Werkgroep koos daarom als naam voor dit pakket: 'Didaktische Analyse'.

In dit artikel willen we trachten in het kort enkele essentiële lijnen te schetsen van het denkkader, de experimentele opzet, de samenstelling, de doelstellingen en de inhoud van het onderwijsleerpakket Didaktische Analyse, waarbij dus vanzelfsprekend het model van Didaktische Analyse aan de orde komt.

2. *Denkkader*

2.1. *Onderwijskunde en het model van Didaktische Analyse*

2.1.1. De onderwijskunde bestudeert het menselijk handelen op een aangegeven en afgebakend terrein, teneinde dit handelen (mede) voor te bereiden, te motiveren en te richten. Met Bijl-Beekman noemen we haar een sociale planwetenschap.

De 'werk'-definitie van deze auteurs nemen we ook tot de onze: 'Wetenschap is gesystematiseerde en kritische kennis aangaande een voldoende belangrijk deel van de werkelijkheid' (Bijl en Beekman, z. j.). Wel zouden we onder wetenschap ook willen rekenen de wegen om tot deze kennis te komen. Het geheel zowel als afgebakende delen van deze kennis noemen we een theorie. Deze theorieën komen voort uit het handelen ten bate van ditzelfde handelen (t.a.p. blz. 13).

De genoemde terreinafbakening wordt ontleend aan de samenleving en haar voor-wetenschappelijk reeds geldende geledingen en komt niet tot stand door een ontologische indeling.

Voor de onderwijskunde is dit terrein, dit 'voldoende belangrijk deel van de werkelijkheid' het onderwijs of deelgebied van het onderwijs.

Centraal in het onderwijsgebeuren staat het didaktisch handelen, het handelen van de prakticus. Het kan omschreven worden als het creëren, d.w.z. plannen, introduceren, onderhouden en evalueren van reeksen onderwijs/leersituaties. Aan het didaktisch handelen kunnen we onderscheiden:

a. *vóór* de les(sen)
   planning
b. *tijdens* de les(sen)
   uitvoering van de planning
   creativiteit, persoon] van de leerkracht
c. *na* de les(sen)
   evaluatie

Het totaal van dit didaktisch handelen noemen we de praktijk. Het beoefenen van de praktijk is één van de taken van de leerkracht. De praktijk vormt het hart van het gehele terrein, dat we het onderwijs noemen.

PEDAGOGISCHE STUDIËN 1971 (48) 194-204

Onder 'het onderwijs' willen wij niet slechts het onderwijs-geven rekenen, maar ook het complex van verschijnselen, dat dit onderwijsgeven mogelijk maakt: de wetgeving, het pedagogisch systeem (Idenburg, 1964[2]), de leerplannen, de leermiddelen, de opleiding en begeleiding. Deze verschijnselen vormen de condities van het didaktisch handelen.

We spreken in dit verband van conditie(s)-bepalend handelen: de beslissingen van dit handelen maken het werk van de prakticus mogelijk en bepalen in hoge mate doelstellingen, inhouden, werkwijzen, organisatievormen en leermiddelen van het onderwijs.

De onderwijskunde betrekt zowel het didaktisch handelen als het conditie-bepalend handelen in haar studie en wil deze beide niet alleen beschrijven, verklaren en voorspellen, maar ook voorbereiden, motiveren en richten en zodoende een bijdrage leveren tot voortgaande besluitvorming. Dit laatste betekent niet 'voorschrijven'. Wel wil de onderwijskunde op basis van theorievorming en empirisch onderzoek voor het genoemde handelen

- alternatieven aanreiken
- beslissingsgronden formuleren
- informatie verschaffen.

Dit geldt ook voor 'waardegeladen' gebieden.

De onderwijskundige beseft, dat het didaktisch handelen en de geïnstitutionaliseerde condities er reeds waren vóórdat de wetenschap er zich mee bemoeide. Ook dat de daarbij behorende besluitvorming doorgaat, ondanks of onafhankelijk van de wetenschap. De onderwijskunde bepaalt niet het didaktisch handelen. Wel werkt zij als motief voor dit handelen (Brus 1967, blz. 91) en draagt in haar theorievorming en onderzoek bij tot het rationeel herzien van de historisch gegroeide condities. Als zodanig neemt zij t.o.v. de prakticus een stuk verantwoordelijkheid op zich, al is het duidelijk, dat zij nooit de gehele verantwoordelijkheid kan dragen (Brus 1967, blz. 90).

Hiermee is duidelijk geworden, dat de onderwijskunde handelingstheorieën ontwerpt en verifieert. Zij draagt een karakter van dienstbaarheid.

2.1.2.

Voor de onderwijskunde als planwetenschap zijn er twee cycli van onderwijskundig handelen:

a. De didaktische cyclus: descriptie van de bestaande strukturen en processen, analyse en beoordeling hiervan, en het ontwerpen van optimale mogelijkheden tot handelen in het onderwijs resp. deelgebied van het onderwijs (vorming, advies, planning) (Vgl. ook Bijl, 1968).
b. De innovatie-cyclus: analyse van de discrepantie tussen bestaande en ontworpen strukturen en processen, beoordeling van de mogelijkheden tot verandering en het ontwerpen van optimale innovatiestrategieën.

Hiermee wil niet gezegd zijn, dat bij elk onderwijskundig onderzoek alle stappen in beide cycli altijd volledig uitgewerkt moeten zijn. Een historisch of zuiver inventariserend onderzoek b.v. beperkt zich tot de descriptie. Dienstverlening beoogt bruikbaarheid en uit deze overweging is het goed beide cycli èn *deze in samenhang met elkaar* niet te negeren. Wie het bestaande uit het oog verliest, concipieert gemakkelijk een onbereikbaar onderwijsideaal; wie de innovatiemogelijkheden niet benut zal de mogelijke onderwijsveranderende alternatieven niet voldoende kunnen uitbuiten. Onderzoek en planning in de didaktische cyclus is in opzet en resultaat sterk afhankelijk van de mogelijkheden tot begeleiding, bedoeld onder optimale innovatie strategieën.

Het begrip optimaal is niet in utopische of idealistische zin bedoeld maar zuiver realistisch: het geeft de gewenste en tevens bereikbare graad van onderwijsveranderingen resp. onderwijsbegeleiding aan. Het is een centrale opgave van het onderwijskundig onderzoek deze graad telkens zo verantwoord mogelijk vast te stellen.

2.1.3.

Voor de didaktische cyclus wordt als benaderingswijze van een reeks problemen in het veld gebruik gemaakt van een werkwijze, die aanknoopt bij fundamentele strukturen van het doelgericht menselijk handelen. Zij begint in ons land bekendheid te verkrijgen onder de naam 'didaktische analyse'. In het werk van Bijl, nl.

zijn 'Inleiding tot de algemene didaktiek van het basisonderwijs', is deze benaderingswijze reeds te bespeuren. In de betoogtrant gaat ze wel eens een beetje verloren, maar de grote lijn, zoals deze uit de titels der hoofdstukken blijkt, wijst reeds op de belangrijke aspecten van het didaktisch gebeuren, nl.:

Doelen; hoofdstuk II – Opvoeding voor 'de' praktijk van 'het' leven der volwassenen? Hoofdstuk III – Opvoeden tot 'weten' en 'kunnen'.

Het *kind* dat betrokken wordt in het didaktisch gebeuren; hoofdstuk IV – De geestelijke uitrusting van het kind met het oog op zijn 'schoolbaarheid'.

De wijzen waarop het onderwijs kan worden gegeven en georganiseerd; hoofdstuk V – de struktuur van het dagelijkse leven van het kind en het leren; hoofdstuk VI – Kind en school, organisatorisch bezien in het licht van het voorgaande (Bijl, 1960).

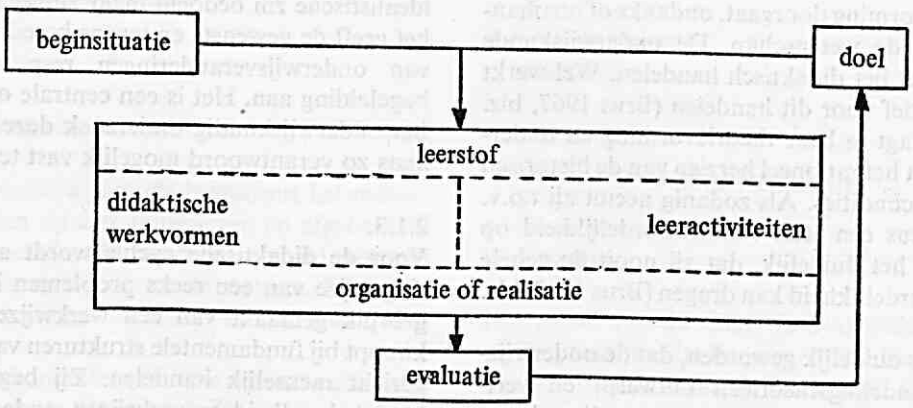
In 1968 spreekt Bijl van doelstellingen, aanvangstoestand en wegen en middelen (Bijl, 1968).

Aanknopende bij Gage en Bruner komt Van Gelder tot de conclusie 'dat beide analysen elkaar kunnen aanvullen en in onderlinge samenhang een meer volledige analyse geven van het didaktische proces' (Van Gelder 1967). In Mededelingen van het Pedagogisch Instituut der R.U. te Groningen (1965), gaat Van Gelder uit van een vijftal grondvragen om een theoretisch model op te stellen. Deze vragen zijn:

1. Wat wil ik met mijn onderwijs bereiken?
2. Hoe dien ik de leerstof te kiezen en te ordenen?
3. Welke werkvormen zijn daarbij dienstig?
4. Welke leeraktiviteiten dienen hierbij gebruikt te worden?
5. Hoe bepaal ik de resultaten van dit onderwijsleerproces met betrekking tot de gestelde doelen?

De werkgroep Didaktische Analyse werkte een paradigma voor deze benaderingswijze uit. (Werkgroep D.A.I. 1969.)

Het is verheugend, dat in verschillende landen soortgelijke benaderingen van het onderwijsgebeuren te constateren zijn. Voor Amerika noemden we reeds Gage en Bruner. Daarnaast kan gewezen worden op Glaser en DeCecco. In België hanteren Vandenberghe en DeCorte dezelfde werkwijzen, de Berliner Arbeitskreis Didaktik, met name Heimann, Otto, Schulz komen met een verwant model.
Onder de benaderingswijze, genaamd 'Didaktische Analyse' willen we verstaan: een onderwijskundige werkwijze om macro-, meso- en micro-didaktische strukturen en processen in het onderwijs Kieviet, 1969) te analyseren en te plannen, waarbij een bepaald paradigma, dat de fundamentele componenten van deze strukturen en processen en de samenhangen tussen deze componenten aanwijst, als grondslag wordt genomen.



Schema 1. Paradigma didaktische strukturen en processen

Het paradigma van 'Didaktische Analyse' is ontstaan door explicitering van de fundamentele grondstrukturen van het voor-wetenschappelijk denkend-handelen en is tijdens het hanteren in de onderwijskunde op grond van explicitering van het denkend-handelen in haar specifieke terrein, nl. het onderwijs, verfijnd en aangevuld. Deze verfijning zal bij voortgaande studie (onderzoek) moeten worden voortgezet. De explicitering (en beproeving) betreft zowel de hoofdmomenten die het handelen bepalen (de componenten), als de relaties tussen deze componenten.

In het paradigma ligt opgesloten, dat bij analysering, beoordeling en planning:

a. *Alle* componenten moeten worden bestudeerd (de complexiteit van het onderwijsgebeuren), daar een gefundeerde planning vereist, dat men zich rekenschap heeft gegeven van *alle* als fundamenteel aangewezen aspecten, die het handelen in de praktijk bepalen.
Blankertz wijst bij de bespreking van de Lerntheoretische Modelle in de didaktiek – modellen waar didaktische analyse zich heel goed in terug kan vinden – ook op deze noodzaak. 'Didaktik als Wissenschaft vom Unterricht musz aber gerade auf eine volständige Erfassung aller Faktoren Wert legen. Denn wenn Unterricht wissenschaftlich beurteilet werden soll, müssen alle Bedingungen für den Erfolg des pädagogischen Handelns rational durchsichtig gemacht, d.h. lückenlos kontroliert werden.' (Blankertz 1969, blz. 98).
De analyse van verschillende wetenschappelijke benaderingswijzen en planning van het onderwijs toont aan, dat men bij verwaarlozing van de bovengenoemde grondregel van de didaktische analyse verviel in eenzijdigheden. Het Montessori-onderwijs liet de leerstof ongemoeid; totaliteitsonderwijs presenteerde zich slechts als ordeningsvorm van bestaande, aan de vakken ontleende leerstof; leerpsychologische benadering van het didaktisch proces en modellen van leiderschapsvormen in de klas, hoe waardevol ook om deelproblemen te verhelderen, bagatelliseren de complexiteit van de specifieke interactie van leerlingen en leerkracht en de conditionerende invloed van de institutionalisering.

b. De componenten *in samenhang met elkaar* moeten worden bestudeerd. Het onderkennen van componenten in het onderwijs mag niet leiden tot een kunstmatige verbrokkeling van wat in feitelijk en gewenst funktioneren in de praktijk een eenheid is. Het uitgangspunt dat de aangewezen componenten in onderlinge samenhang moeten worden bestudeerd sluit niet uit, dat er deelstudies van problemen binnen bepaalde componenten uitgevoerd kunnen worden (studies op het gebied van het bepalen van doelen, het analyseren van werkwijzen en organisatievormen, enz.). Deze deelstudies zullen echter in hun opzet gemakkelijk eenzijdig of onbruikbaar worden als zij de samenhang te zeer uit het oog verliezen.
Het is mede op deze gronden dat Blankertz twee modellen van didaktisch denken als te eenzijdig afwijst. 'Bildungstheoretische' concepties beperken zich te zeer tot het overdenken van de opvoedende waarde van de te kiezen cultuurgoederen. Didaktiek staat hierbij onder het 'Primat des Bildungsbegriffes'. Maar 'die Strukturen und Kategorien des Bildungstheoretischen Ansatzes seien so allgemein, dasz sie für den Schulalltag folgenlos bleiben' (Blankertz 1969, blz. 90).
'Informations-kybernetische Modellen' elimineren het doeldenken, wat vele gevaren oproept: 'Würde Didaktik als Ganzes sich auf die hier (in der kybernetischen Didaktik, J.S.) verlangte Borniertheit einlassen, so müszte sie jene nur scheinbar wertneutrale Exaktheit im Dienste der bestehenden Herrschaftsstrukturen erlangen' (blz. 87). Ook Nipkow komt in zijn studie over de 'Allgemeindidaktische Theorien der Gegenwart' tot de uitspraak 'in der Tat musz als Gegenstand einer in diesen Sinne erweiterten 'didaktischen Analyse' der Gesammtzusammenhang von inhaltlich-intentionalen, prozessualen und organisatorisch-institutionellen Bezügen angesehen werden' (Nipkow 1968).

Samenhang van de componenten wil echter niet zeggen, dat deze voor de analyse, beoordeling en planning alle gelijkwaardig zijn.
In het onderwijskundig denken staat het doeldenken centraal. Samen met de beginsituatie staat het aan de aanvang van het in het paradigma geschetste relatiepatroon. Na de doelanalyse en -bepaling kunnen de leerstof en de werkwijzen, de organisatievormen en de evaluatiemogelijkheden worden bestudeerd.
Het mag voor mogelijkheden van effectmeting en kwantificerend verantwoorden van de waarde van onderwijsprocedures zeer bevredigend zijn nà het vaststellen van de doelen, de leerstof en de werkwijzen te kiezen op grond van beschikbare toetsingsmogelijkheden, uit onderwijskundig oogpunt lijkt ons, dat bij deze gang van zaken het relevante te zeer afhankelijk gesteld wordt van het betrouwbare (vgl. Onderzoek en Onderwijsbeleid 1970, blz. 30).
De in het paradigma geboden benaderingswijze van het onderwijsgebeuren laat toe, dat het momenteel aanwezige kan worden beschreven en het optimale kan worden ontworpen. Dit laatste kan geschieden door per component de geëigende descriptie van het bestaande toe te passen, deze te analyseren en te beoordelen ook in samenhang met de andere componenten en te komen tot een rationeel afwegen resp. in een onderzoek toetsen van alternatieven, gevolgd door een zo goed mogelijk verantwoorde keuze-beslissing, die bij kan dragen tot de besluitvorming (planning, advies). Deze procedure zal niet voor iedere component gelijk kunnen zijn. Wat betreft de doelstellingen geschiedt de beoordeling van het bestaande, en het afwegen van de alternatieven o.a. door bezinning op de antropologisch-pedagogische vooronderstellingen en de confrontatie met taxonomieën van doelstellingen.
De leerstof vraagt procedures om de levenstaak te analyseren. De cyclus betreffende de beginsituatie en de werkwijzen kan worden gediend met behulp van relevante keuzen uit data en theorieën opgeslagen in de informatiewetenschappen zoals ontwikkelingspsychologie, leerpsychologie, sociale psychologie. Bij diverse componenten (ontwikkeling van effektieve onderwijs/leersituaties, ontwikkeling van andere organisatievormen, ontwikkeling van andere toetsvormen) kunnen alternatieve oplossingen in de vorm van hypothesen getoetst worden.

2.2. *De Pedagogische Akademie en het model van didaktische analyse*

2.2.1.
De opleiding en vorming van onderwijzers aan de Pedagogische Akademie welke in 1954 zijn beslag kreeg in de 'nieuwe kweekschool' bestaat nu bijna zeventien jaar.
Deze periode heeft bijgedragen tot een beter zicht op de mogelijkheden en grenzen van de Pedagogische Akademie en de met haar samenwerkende oefenscholen.

Enerzijds is de didaktiek als wetenschap aanzienlijk gevorderd vooral wat betreft de didaktiek van de basisschool, maar ook de didaktiek in het algemeen. Anderzijds heeft de bijna zeventienjarige ervaring van de Pedagogische Akademie de mening versterkt, dat een vergaande integratie van theoretische en praktische vorming evenals een goede samenwerking van pedagogiekleraren, vakdocenten en mentoren-oefenschool noodzakelijk is, terwijl ook de onderwijs/leersituaties op de Pedagogische Akademie afgestemd dienen te worden op de te bestuderen onderwijsvormen.

In het nieuwe programma voor de Pedagogische Akademie is het aantal didaktiek-(pedagogiek) uren verminderd, terwijl het aantal uren vakdidaktiek uitgebreid is. Het wijst er ook op, dat er een 'betere' integratie tussen de algemene en de bijzondere didaktiek tot stand moet komen. vooral wat betreft de praktische aktiviteiten in de oefenschool en de theoretische verheldering op de Pedagogische Akademie.

In het onderwijsgebeuren op de Pedagogische Akademies zijn een vijftal spanningsvelden aan te wijzen:

a. De theorie (pedagogiek-didaktiek) van de vakopleiding is nog te weinig op de praktijk

van het onderwijs in de basisschool afgestemd.

b. De theorie van de vakopleiding wordt nog te weinig gesteund door de praktijk van de oefenscholen.

c. De theorie van de vakopleiding wordt nog te weinig in het onderwijsgebeuren op de Pedagogische Akademie zelf gerealiseerd in gepaste werkvormen en leeraktiviteiten.

d. De algemene didaktiek en de diverse didaktieken van de vakgebieden zijn nog te weinig op elkaar afgestemd.

c. De leerstof(keuze) voor pedagogiek en psychologie is nog niet bevredigend geïntegreerd in de leerstof(keuze) voor didaktiek.

Door de werkgroep wordt als doel van de Pedagogische Akademie de volgende omschrijving gehanteerd: het leggen van een voldoende basis voor het vakmanschap van de onderwijzer, zodat dit vakmanschap gesteund door eigen ervaring en voortgaande begeleiding, zich zo volwaardig mogelijk kan ontwikkelen. Dit moet in ruime zin worden verstaan: het vakmanschap toont zich vooral in de praktijk van de basisschool, maar ook in de bekwaamheid en behoefte over eigen vak na te denken en te lezen en over dit vak te praten met collega's, ouders, beleidsinstanties en begeleidingsorganen.

De vaardigheid in het didaktisch handelen t.o.v. de leerlingen en school wordt hierbij centraal gesteld. Als in het begrip vakmanschap de vaardigheid tot didaktisch handelen het belangrijkste is, is de coaching in de opleiding een zwaarwegende taak.

Coachingsresultaten worden bepaald door drie momenten:

- Het rationeel-normatieve: langs verbale weg wordt invloed op het onderwijsgedrag uitgeoefend teneinde dit te verbeteren;
- Attitudevorming: het trainingsaspect is hierbij het belangrijkste om het onderwijsgedrag te verbeteren;
- Pressie: langs welke weg dan ook wordt 'druk' uitgeoefend op de onderwijsgevende om het onderwijsgedrag te verbeteren.

2.2.3.

Het onderwijs-leerpakket voor de Pedagogische Akademie is gebaseerd op het model van didaktische analyse: het presenteert dit model eerst in globale vorm en stelt daarna de componenten aan de orde. Het streeft ook uitdrukkelijk de bedoelingen van een model na, n.l. een brug te zijn tussen praktijk en theorie. Hierbij moet duidelijk vermeld worden, dat het model bedoeld is voor het praktisch èn theoretisch werk zowel van de pedagogen als van de vakdidaktici en de mentoren van de oefenscholen.

De werkgroep meent, dat op deze wijze vier belangrijke perspectieven voor de voorbereiding tot vakmanschap op Pedagogische Akademies worden geopend:

a. Eenheid in de opleiding wat betreft de theoretische en praktische vorming door niet alleen de theorie d.m.v. het model aan te laten sluiten bij de praktijk (observaties), maar ook de voorbereiding van de lessen, het lesgeven en de lesbeoordelingen te benaderen vanuit de mogelijkheden die het model biedt. Tevens wordt met behulp van het model een poging gedaan het vakmanschap te verhogen wat betreft de vertrouwdheid met gegevens op het gebied van de meso- en macrostructuren.
De werkgroep is er zich van bewust, dat haar bijdrage tot het centrale probleem van de vakopleiding n.l. de coaching, een bijdrage die zij dus uitdrukkelijk ziet als een eenheid van theorie en praktijk, voorlopig alleen nog in één bepaalde vorm aangeboden kan worden, n.l. als een rationeel-normatieve. Zij meent echter, dat zodoende een basis is geschapen, waarop de andere momenten van de coaching, zoals attitudevorming en pressie door de docenten en mentoren gemakkelijker kunnen worden benut.

b. Een gemeenschappelijke basis voor het theoretisch zowel als praktisch aspect van het onderwijs, gegeven door pedagogiekdocenten èn vakdidaktici èn mentoren.
Met het aan deze drie groepen verstrekken van een gemeenschappelijk kader van denken en handelen t.o.v. de studenten heeft de werkgroep uiteraard lang niet alle problemen opgelost: de concrete uitwerking voor en doorwerking in de diverse Pedagogische Akade-

mies blijft een taak voor deze scholen zelf.

c. Mogelijkheden tot akademisering van de opleidingsscholen.
Het pakket probeert ook in eigen presentatie de alternatieven, de beslissingsgronden en informatie, verzameld voor de componenten van het model, voor de Pedagogische Akademies beschikbaar te stellen. Zo biedt het mogelijkheden voor diverse vormen van doceren, voor discussiegroepen, voor individuele studievormen gedurende de practica en voor zeer verschillende opdrachten voor de stages.

d. Bijdragen tot het doorbreken van het starre basisonderwijs, door het denken vanuit doelstellingen zeer centraal te stellen en ook door in het onderwijs op de Akademies de meer gedifferentieerde werkwijzen te beoefenen, die de basisschool als middelen ter bereiking van de gestelde doelen benutten moet.

De uitgangspunten, welke tegelijkertijd als innovatiedoelen opgevat kunnen worden, die de werkgroep heeft om het onderwijsdoel van de Pedagogische Akademie te bereiken zijn dan ook (onder andere):

- Het bevorderen van het proces van democratisering op de Pedagogische Akademies en oefenscholen;
- Het bevorderen van het proces van akademisering op de Pedagogische Akademies en oefenscholen;
- Het opzettelijk integreren van de opleiding op de Pedagogische Akademies en oefenscholen;
- Het bieden van meer samenhang in de praktische aktiviteiten in de oefenscholen én de theoretische verheldering op de Pedagogische Akademie;
- Het integreren van vakdidaktiek en algemene didaktiek, zowel in theorie als praktijk;
- Het integreren van de theoretische en praktische vorming op de Pedagogische Akademie èn de oefenschool;
- Het laten samenwerken van pedagogiekleraren, vakdocenten en mentoren oefenscholen;
- Het door middel van opdrachten intensiveren van de studie door de stof zo goed mogelijk af te stemmen op datgene wat de studenten aan inzicht, kennis en interesse reeds veroverden, door het inschakelen van een werkvorm die het 'groepspotentieel' en de persoonlijke aktiviteit zo optimaal mogelijk aanspreekt;
- Het afstemmen van de te bestuderen onderwijsvormen op de Pedagogische Akademie op de onderwijs/leersituaties in de basisschool.

3. *Het onderwijs-leerpakket 'Didaktische Analyse'*

3.1.

In 1967 nam de werkgroep 'Didaktische Analyse' in overleg met en materieel gesteund door Wolters-Noordhoff N.V., het initiatief om te komen tot de ontwikkeling van een geïntegreerd onderwijs-leerpakket voor didaktiek, pedagogiek en psychologie ten behoeve van de studenten en docenten aan Pedagogische Akademies en mentoren op oefenscholen.

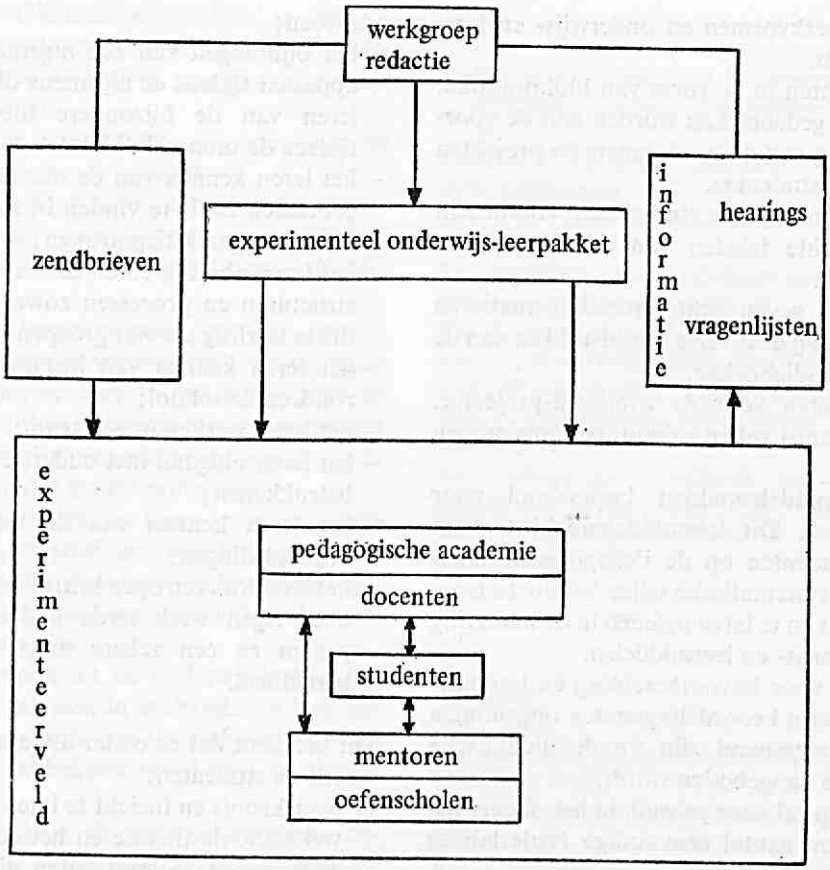
De werkgroep startte in augustus 1969 in een aantal Pedagogische Akademies en oefenscholen met een experimenteel onderwijs/leerpakket.

3.2.

De werkgroep heeft een opzet gekozen die het mogelijk maakt om reeds ontwikkeld materiaal in de praktische situatie te beproeven. Van meet af aan is een werkwijze gevolgd, waarbij van de zijde van de studenten, docenten en mentoren de mogelijkheid aanwezig is om suggesties te doen en veranderingen in het experimentele materiaal aan te brengen. De redactie stuurt regelmatig zendbrieven naar de experimentele Pedagogische Akademies. De zendbrieven bevatten toelichtingen en suggesties zowel t.a.v. de inhoud als de organisatie van het experimentele materiaal.

De evaluatie van het onderwijs-leerpakket vindt plaats door middel van vragenlijsten die door studenten, docenten en mentoren ingevuld worden en door hearings met correspondenten (docent welke als contact-persoon op de Pedagogische Akademie optreedt) en studenten.

De experimentele opzet van het onderwijsleerpakket omvat, afgezien van de voorbereiding en produktie, voor ieder deel drie jaar. Eén jaar voor het experimenteel beproeven op de Peda-



Schema 2. Vereenvoudigde weergave van de strategie van de experimentele opzet.

gogische Akademies en oefenscholen, één jaar voor de evaluatie en verwerking van de in het experimentele jaar binnengekomen gegevens, en één jaar voor het innoveren van de Pedagogische Akademies en oefenscholen die met het gereedgekomen materiaal gaan werken.

In augustus 1969 is gestart met het experimentele materiaal voor studiejaar 1. De definitieve versie van het onderwijs-leerpakket verschijnt ruim twee jaar later. Dit betekent dat de Pedagogische Akademies en oefenscholen vanaf eind 1971 kunnen beschikken over het onderwijs-leerpakket en in augustus 1972 er mee kunnen starten.

3.3.

Het totale pakket van onderwijs- en leermiddelen zal gaan bestaan uit:

a. Losbladig en met wit doorschoten werk- en studieboeken voor studenten, docenten en mentoren voor de studiejaren 1, 2 en 3.
   De werk- en studieboeken geven voor elk hoofdstuk een groot aantal opdrachten. Er zijn vijf soorten opdrachten:
   1. Stage-opdrachten in de vorm van aanwijzingen voor observaties en interviews. Zij worden ter voorbereiding van komende theorie-uren gegeven.
   2. Opdrachten ter introductie van een probleemgebied.
   3. Opdrachten als verwerking van een stuk theorie.
   4. Opdrachten om vaardigheden in te oefenen, zoals het kunnen hanteren van didak-

tische werkvormen en onderwijs- en leermiddelen.
5. Opdrachten in de vorm van blokpraktika, waarbij gedacht kan worden aan de voorbereiding van discussiepapers en projekten door de studenten.

b. Readers voor de drie studiejaren. Hierin zijn bijeengezochte teksten van diverse auteurs opgenomen.
De readers geven achtergrondinformatie en sluiten aan bij de diverse hoofdstukken van de werk- en studieboeken.
c. Transparanten voor de overhead-projector. In de toekomst zullen video-tapes opgenomen worden.
d. Een leermiddelenpakket basisschool voor studiejaar 1. Dit leermiddelenpakket dient om de studenten op de Pedagogische Akademie op systematische wijze kennis te laten maken met en te laten oefenen in de hantering van onderwijs- en leermiddelen.
e. Een boek voor lesvoorbereiding en lesobservaties, waarin beoordelingsstaten opgenomen zijn, die afgestemd zijn op de didaktische theorie die aangeboden wordt.

De werkgroep zal voor gebruik in het onderwijsleerpakket een aantal eenvoudige Nederlandse monografieën opnemen.

Tevens ligt het in de bedoeling in de komende jaren het onderwijs-leerpakket uit te breiden met sets vaardigheden.

3.4.

Het onderwijs-leerpakket wil de volgende doelstellingen bij de studenten helpen bereiken:
- het bieden van inzicht in verschillende didaktische processen;
- het kunnen hanteren van de begrippen en samenhangen uit de didaktische analyse als theorie en als praktisch instrument;
- het leren voorbereiden van de lessen door de studenten;
- het leren observeren van de lessen van de mentoren door de studenten;
- het beoefenen tijdens de theorie-uren van werkvormen, die de student als onderwijzer ook zal moeten toepassen, zij het op een ander niveau;
- het bijbrengen van een algemeen begrippenapparaat tijdens de algemene didaktiek en het leren van de bijzondere toepassing ervan tijdens de uren vakdidaktiek;
- het leren kennen van de macro-structuren en processen zoals te vinden in schooltypen met diverse organisatiepatronen;
- het leren observeren en kennen van de microstructuren en processen zowel van de individuele leerling als van groepen leerlingen;
- het leren kennen van instanties en organen rondom de school;
- het leren werken in een team;
- het leren omgaan met ouders en andere direct betrokkenen;
- het leren kennen van de maatschappelijke ontwikkelingen;
- het leren van een open kritische houding, d.w.z. over eigen werk leren nadenken, lezen en praten en een zekere mate van innovatiebereidheid.

Dit betekent dat er onder andere naar gestreefd wordt de studenten:
a. over kennis en inzicht te laten beschikken zowel t.a.v. de theorie en het empirisch onderzoek van de componenten uit de diaktische analyse als het onderwijs in het algemeen;
b. die kennis en inzicht te laten functioneren bij het didaktisch handelen, zowel bij planning, realisatie en evaluatie;
c. een aantal vaardigheden te laten beheersen, die nodig zijn om didaktisch optimaal te kunnen handelen.
Naast kennis, inzicht en vaardigheden wordt ernaar gestreefd de studenten tot attituden te laten komen welke bij kunnen dragen tot een meer professionele taakopvatting.

3.5.

Het onderwijsleerpakket 'Didaktische Analyse' valt uiteen in drie delen, verdeeld over de studiejaren 1, 2 en 3.

In deel I staat de verheldering van de direkte ervaring van de praktijk d.m.v. observatie en zelf-doen centraal.

Het model 'Didaktische Analyse' wordt gebruikt ter verheldering van de praktijk (didaktisch handelen in de klas of groep) en om deze praktijk te richten.

De theorie is hier direkt verbonden met de eigen ervaringen van de student.

In deel II wordt daar zoveel mogelijk bij aangesloten. Het model van didaktische analyse wordt tevens toegepast op meso-structuren (schoolorganisatie).

De diverse komponenten van het model worden uitgewerkt ter verheldering van het werk van de onderwijzer binnen het geheel van de basisschool. De theorie wordt hier exemplarisch behandeld, terwijl er geanticipeerd wordt op de bestudering van het gehele onderwijs.

Het didaktiekonderwijs staat in beide eerste delen centraal, waarbij de voor het didaktisch handelen relevante gedeelten onderwijspedagogiek, onderwijspsychologie en onderwijssociologie opgenomen zijn.

Deel III geeft capita uit de onderwijskunde. De capita worden gekozen in verband met hun betekenis voor het werk van de onderwijzer (verhoging van de vakbekwaamheid naar de diverse aspekten).

Onderwijskunde is de wetenschappelijke bestudering van het onderwijs. De a.s. onderwijzer dient een introduktie te hebben in 'zijn' wetenschap, omdat hij

1. mede deze wetenschap, zij het praktisch, moet gebruiken;
2. naast en vanuit systematische toegangswegen van de onderwijskunde informatie nodig heeft uit hulpbiedende, ondersteunende wetenschappen, zgn. informatiewetenschappen. (Onderwijsagogiek, onderwijspsychologie, onderwijssociologie, onderwijsgeschiedenis, onderwijseconomie, onderwijsrecht, onderwijspoliticologie).

De capita uit de onderwijskunde centreren zich rond een aantal terreinen:

- het didaktisch handelen in de klas/groep
- de school als geheel en het didaktisch handelen
- school – schoolsysteem – samenleving
- school en begeleidende organen
- school en onderwijskunde.

Noot:

1. Dit artikel is ontstaan in samenwerking met de werkgroep 'Didaktische Analyse' welke bestaat uit:

Prof. dr. L. van Gelder (Instituut v. Onderwijskunde R.U. Groningen)
Drs. J. J. Peters (Instituut v. Onderwijskunde R.U. Groningen)
Th. Oudkerk Pool (Kohnstamm-Instituut voor Onderwijsresearch Amsterdam)
Drs. J. Sixma (Pedagogisch Instituut R.U. Utrecht)
Drs. W. Bos (Wolters-Noordhoff N.V. Groningen)
A. F. M. van den Berghe (Ped. Akademie Hilversum)
Drs. C. van Vilsteren (Pedagogisch Instituut R.U. Utrecht).

Deze werkgroep ontwikkelt een onderwijs-leerpakket dat onder redactie staat van Prof. dr. L. van Gelder, drs. J. J. Peters, Th. Oudkerk Pool en drs. J. Sixma.

Literatuur

Blanckertz, H. Theorien und Modelle der Didaktik, München, 1969.
Brus, B. Didaktiek naar menselijke maat, Malmberg, 1967.
Bijl, J. Inleiding in de Algemene Didaktiek van het Basisonderwijs, Groningen, 1960.
Bijl, J. Wetenschappelijke arbeid voor het basisonderwijs in: Pedagogische Studiën, jrg. 45 nr. 6, 1968, blz. 267.
Bijl, J. en Beekman, A. J. De dienstverlening der sociale wetenschappen en hun methodologie. Ped. Inst., Utrecht, z.j.
DeCecco, J. P. The Psychology of Learning and Instruction, Educational Psychology, New York, 1968.
De Corte, E. – Vandenberghe, R. Centrale didactische problemen, in: Nova et Cetera nr 45, 1967/68, blz. 321–335.
Glaser, R. Training Research and Education, Columbia, 1965.
Heimann, P. – Otto, G. – Schulz, W. Unterricht, Analyse und Planung, Hannover, 1968³.
Idenburg, Ph. J. Schets van het Nederlandse schoolwezen, Groningen, 1964³.
Kieviet, F. K. Strukturen in het onderwijs in: Ad Fontes, jrg. 16 nr 9, 1969.

Nipkow, K. E. Allgemeindidaktische Theorien der Gegenwart, Zeitschrift für Pädagogik, Aug. 1969 (335–366).
Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (S.V.O.) Onderzoek en onderwijsbeleid, Groningen, 1970.
Van Gelder, L. Leerplanontwikkeling en analyse van het didactisch proces in: Pedagogische Studiën, jrg. 44, 1967, blz. 258–270.
Van Gelder, L. Onderzoek van het onderwijzen in: Pedagogische Studiën, jrg. 44, 1967 nr 2.

Curriculum vitae

Drs. J. Sixma, geb. 1918, werkte vijftien jaar als onderwijzer en hoofd aan de Montessori-scholen te Sneek en Bussum. Na het behalen van de akten pedagogiek MO-A en B was hij vijf jaar werkzaam als leraar pedagogiek aan de kweekschool van het Haagsch Genootschap en drie jaar als didactisch medewerker aan het Pedagogisch Centrum van de gemeente 's-Gravenhage. In 1964 studeerde hij af aan de R.U. Utrecht met als hoofdvak schoolpedagogiek. Sinds dat jaar is hij als wetenschappelijk hoofdmedewerker verbonden aan het Pedagogisch Instituut van de R.U. Utrecht.

Onderzoek van een nieuwe methode in de opleiding van leerkrachten: micro-teaching

F. K. Kieviet,
Pedagogisch Instituut, Rijksuniversiteit Leiden

1. *Inleiding*

In dit artikel willen wij ons bezig houden met onderzoek m.b.t. de methode van micro-teaching of micro-onderwijs. Over de methode zelf geven we vooraf slechts die informatie, die nodig is voor onze uiteenzetting[1].

Micro-teaching dan is een methode in de praktische opleiding van leerkrachten, waarbij t.b.v. de training van bepaalde vaardigheden in de onderwijsleersituatie een reductie wordt aangebracht t.a.v.:

1. het aantal leerlingen waaraan les gegeven wordt
2. de duur van de les;
3. de omvang van de les (naar inhoud en presentatie).

Veelal worden dergelijke trainingslessen opgenomen d.m.v. een televisiecamera en vastgelegd op videoband, zodat achteraf visuele feedback naar de a.s. leerkracht mogelijk is.

Te onderscheiden momenten in de micro-teaching trainingsprocedure zijn:

1. de *instructie*: de a.s. leerkracht krijgt informatie over het criteriumgedrag;
2. de *les*: de a.s. leerkracht geeft een kort durende les aan een beperkt aantal leerlingen ter oefening van de betrokken vaardigheid; deze les wordt vastgelegd op videoband;
3. de *evaluatie*; de les wordt geëvalueerd, waarbij veelal een supervisor wordt ingeschakeld, die met behulp van een videorecorder delen van de les kan reproduceren;
4. de *herhaling* van de les (en ook weer evaluatie).

Vaak worden twee les-herhaling-cycli gerealiseerd.

Funderende gedachten zijn de volgende. Onderwijzen kan worden opgevat als een geheel van activiteiten, erop gericht optimale leersituaties te realiseren, die tot concreet leerresultaat kunnen leiden. Het is duidelijk dat het in het onderwijzen om een uiterst complexe aangelegenheid gaat. De opleiding van leerkrachten heeft behoefte aan een analyse van dit complexe onderwijsgedrag, teneinde te komen tot een taxonomie van kennis, vaardigheden, attitudes en sensitiviteiten, die de a.s. leerkracht in de praktijk nodig heeft[2].

Gegeven een dergelijke taxonomie zal per discrete onderwijsvaardigheid een verdergaande analyse uitgevoerd moeten worden, waarbij voor iedere afzonderlijke vaardigheid een aantal items onderscheiden wordt, waaraan bij de opleiding aandacht gegeven zou dienen te worden. Voor de beheersing nu van de afzonderlijke onderwijsvaardigheden is cognitieve kennis niet voldoende, *systematische gedragstraining* is noodzakelijk. Daartoe is het zaak om een zo optimaal mogelijke trainingsmethode te ontwikkelen, waarbij *presentatie* van de te leren vaardigheid, *oefening* en *terugkoppeling* een belangrijke rol spelen.

Vanuit vorenstaande gedachtengang is aan het Stanford Center for Research and Development in Teaching de methode van micro-teaching tot ontwikkeling gebracht en van daaruit over Amerika verbreid. Er werd een groot aantal te trainen vaardigheden ontwikkeld,[3] terwijl onderzoek gedaan werd m.b.t. variabelen die bij micro-teaching als methode relevant zijn.

De verbreiding van micro-teaching in de opleiding van leerkrachten voor het voortgezet onderwijs in Amerika kan afgeleid worden uit een studie van Ward[4] in 1969. Van de 442 door

de NCATE geaccrediteerde colleges en universiteiten gebruikten 141 (ruim 30%) micro-teaching. 73% daarvan waren micro-teaching in de laatste twee jaar gaan gebruiken, een belangrijke toename dus. Andere interessante gegevens uit dit onderzoek: 28% van de gebruikers realiseerden per student 3 tot 4 micro-teaching sessies, 36% zelfs 5 of meer. Uitsluitend volledige lesherhaling-cycli werden door 24% toegepast, 49% gebruikten niet altijd de volledige vorm. Overwegend werd aan medestudenten lesgegeven, 12% van de gebruikers liet, voor meer dan 75% van de tijd, die voor micro-teaching was uitgetrokken, lesgeven aan leerlingen uit het voortgezet onderwijs. In de meerderheid van de instellingen, die micro-teaching gebruikten, werden bij de evaluatie zowel een supervisor als de 'leerlingen' van de microklas betrokken.

2. *Onderzoek van micro-teaching*

In de toepassing van micro-teaching zijn twee complexen van problemen aan de orde.

Het eerste complex van problemen heeft betrekking op de selectie en de ontwikkeling van de te trainen onderwijsvaardigheden. Enerzijds gaat het daarbij om het vaststellen van de afzonderlijk te onderscheiden, relevante onderwijsvaardigheden, anderzijds om de vraag welke de cruciale punten van een bepaalde onderwijsvaardigheid zijn. In beide gevallen zal het uiteindelijk criterium van relevantie gevonden dienen te worden in de leerwinst die door de te onderwijzen leerlingen geboekt wordt. Het is duidelijk, dat het in het hier aan de orde gestelde complex van problemen in feite om niets minder gaat dan om nader onderzoek van het onderwijzen zelf.

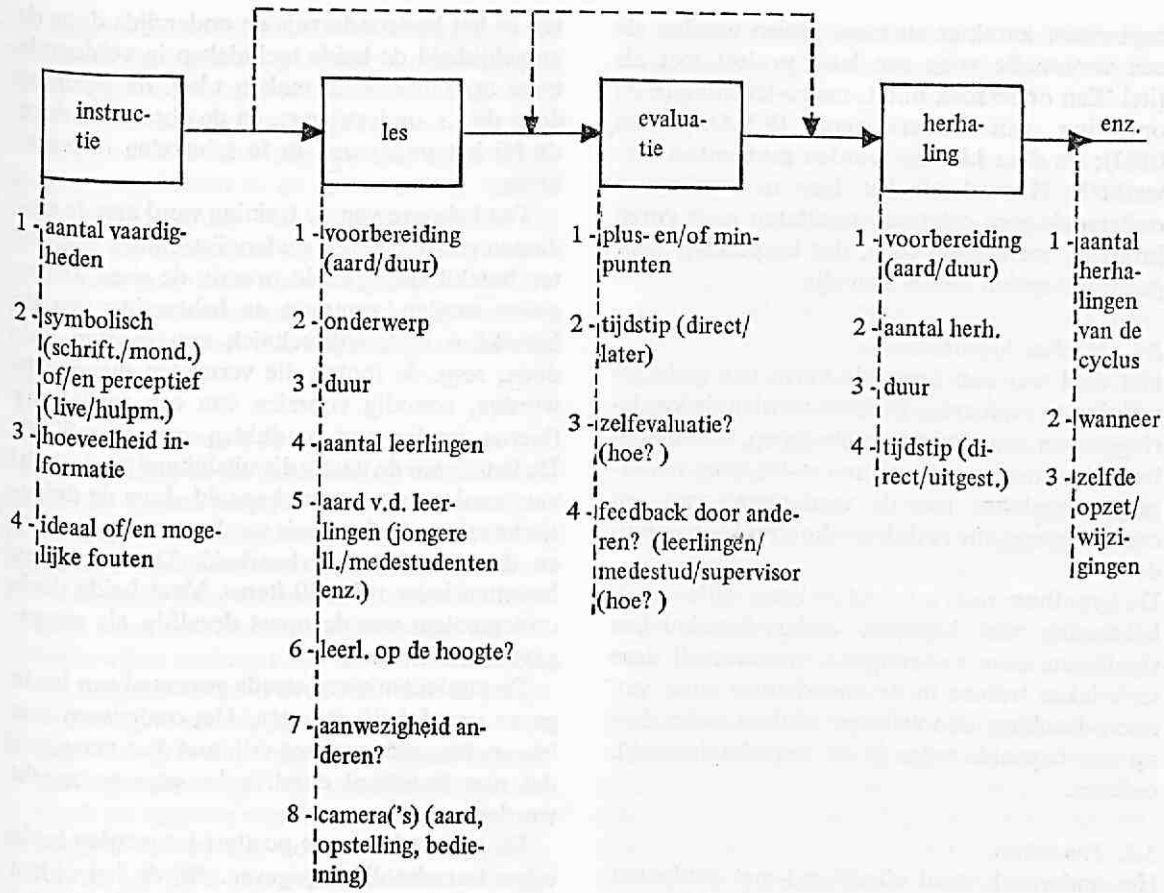
Op twee punten vindt men deze gedachtengang terug in de recente research van Stanford, zodat men met Snow zou kunnen spreken van een 'tweede generatie' van micro-teaching research[5]. In de eerste plaats is men, na het opstellen en ontwikkelen van een repertoire van in micro-teaching verband te trainen onderwijsvaardigheden, aandacht gaan schenken aan het onderzoek van de *structuur* van het onderwijzen. Daarbij gaat het om de grotere cognitieve structuur waaronder de afzonderlijke onderwijsvaardigheden begrepen kunnen worden, e.e.a. in samenhang met bepaalde groepen variabelen die t.a.v. de persoon van de leerkracht te onderscheiden zijn [6].

In de tweede plaats is men aandacht gaan geven aan de effecten van het onderwijzen op het leren van de leerling zelf. Erkend wordt nu, dat het meeste van de vroegere research m.b.t. teachingskills te uitsluitend gericht was op het gedrag van de leerkracht als zodanig. Thans houdt men zich bezig met onderzoek, waarbij men de 'micro-criteria of teacher effectiveness' (Gage[7]) tracht te bepalen aan de hand van de leerwinst van de leerlingen[8]. Bovendien tracht men relaties op te sporen met bepaalde leerlingvariabelen.

In dit verband is het zinvol erop te wijzen, dat micro-teaching ook zijn nut heeft als research paradigma, daar daarmee immers een situatie gerealiseerd wordt, waarbij op een effectievere wijze de diverse condities onder controle gehouden kunnen worden, dan in de 'normale' schoolpraktijk het geval is.

Het tweede complex van problemen dat bij de toepassing van micro-teaching aan de orde is, heeft betrekking op micro-teaching als *methode*. Gaan we uit van de in het begin van dit artikel genoemde momenten, dan zijn m.b.t. de *vorm* van micro-teaching de in schema 1 weergegeven hoofdvariabelen te onderscheiden.

Uiteraard laat het bestek van dit artikel het niet toe, om de genoemde variabelen stuk voor stuk te bespreken. Slechts willen we een moment stilstaan bij het punt evaluatie, waarbij de vraag van de feedback aan de orde is. Kooreman[9] heeft in zijn artikel in het februarinummer van dit tijdschrift gepleit voor 'feedback op grond van informatie over de bereikte leerwinst', en wel met behulp van een door de leerlingen te maken toets. Vooralsnog is echter niet aangetoond, dat micro-teaching op deze wijze het meest effectief is. Vragen die hierbij rijzen, hebben o.m. betrekking op: 1) de afhankelijkheid van de toevallige samenstelling van de (beperkte) leerlingengroep; 2) de constructie van de toetsen over de



Schema 1. Variabelen bij micro-teaching.

beperkte lesinhoud; 3) de veronderstelling, dat het falen van de leerlingen rechtstreeks aanwijzingen geeft voor de fouten die door de a.s. leerkracht zijn gemaakt. Dit laatste geldt misschien nog voor een deel, wanneer het in de micro-teaching gaat om oefening m.b.t. structuur-analytische aspecten van een les. Moeilijker wordt het wanneer de oefening betrekking heeft op de beheersing van een bepaald moment in de onderwijsleersituatie of van een bepaalde onderwijstechniek[10]. Het is bij Kooreman overigens niet duidelijk wat de inhoud van de training is; hij spreekt van 'leer- en onderwijsprincipes', maar dat is een weinig geoperationaliseerde omschrijving.

In het hierna volgende willen wij ons bezig houden met onderzoek dat gedaan is m.b.t. micro-teaching als *methode.*

3. *Een onderzoek naar mogelijkheden en effecten van het gebruik van televisie bij gedragstraining van a.s. onderwijzers (micro-teaching)*

Onder bovenstaande titel werd door ons in 1968 een onderzoek gestart vanuit het Pedagogisch Instituut aan de Rijksuniversiteit te Leiden. Door S.V.O. werd hiervoor een subsidie verleend onder nr. 0106[11]. De titel van het onderzoek brengt reeds tot uitdrukking, dat wij dit onderzoek begonnen op een moment, waarop ons nog vrijwel geen gegevens van Amerikaanse zijde ter beschikking stonden. Het had dan ook een sterk

exploratief karakter en moet gezien worden als een voorstudie voor een later project met als titel 'Een onderzoek m.b.t. micro-teaching in de opleiding van onderwijzers' (S.V.O.-project 0143); de data hiervan worden momenteel verwerkt[12]. Hoewel uit het hier te beschrijven onderzoek geen eclatante resultaten naar voren kwamen, menen wij toch, dat bespreking voor geïnteresseerden zinvol kan zijn.

3.1. *Doel en hypothese*

Het doel was een bepaalde vorm van gedragstraining te evalueren. Daartoe werden de vorderingen van een experimentele groep, die als behandeling deze vorm van micro-teaching onderging, vergeleken met de vorderingen van een controlegroep, die in de leerschoolpraktijk oefende.

De hypothese was: a.s. onderwijzers zullen in de beheersing van bepaalde onderwijstechnieken significant meer vooruitgaan, wanneer zij deze technieken trainen in de onderhavige vorm van micro-teaching, dan wanneer zij deze technieken op een bepaalde wijze in de leerschoolpraktijk oefenen.

3.2. *Procedure*

Het onderzoek werd uitgevoerd met studenten van twee eerste klassen van de Christelijke Pedagogische Academie te Leiden. Het viel uiteen in twee delen: *deelonderzoek A*, waarin getraind werd in de verteltechniek, en *deelonderzoek B*, waarin geoefend werd in de techniek van het vragen stellen. De keuze van deze twee technieken werd enerzijds bepaald door de betekenis die gehecht kan worden aan de beheersing van deze twee technieken door leerkrachten in het basisonderwijs en anderzijds door de mogelijkheid de beide technieken in voldoende mate operationeel te maken t.b.v. de oefening door de a.s. onderwijzers, en de observatie door de bij het onderzoek in te schakelen observatoren.

Ten behoeve van de training werd aan de studenten per te oefenen onderwijstechniek een lijst ter beschikking gesteld, waarin de eisen aangegeven werden, waaraan de beheersing van de betrokken onderwijstechniek zou moeten voldoen, resp. de fouten die vermeden dienden te worden, zonodig voorzien van een toelichting (hierna verder aan te duiden met 'itemlijst'). De keuze van de items, die uitsluitend 'technisch' van aard waren, werd bepaald door de didactische relevantie (op basis van literatuurgegevens) en de operationaliseerbaarheid. De itemlijsten bevatten ieder ruim 20 items. Voor beide deelonderzoeken was de opzet dezelfde, als aangegeven in Schema 2.

De studenten werd steeds gevraagd een les te geven van 5 à 10 minuten. Het onderwerp was binnen bepaalde grenzen vrij, met dien verstande dat niet tweemaal dezelfde les gegeven mocht worden.

De pretest-les en de posttest-les werden in de eigen leerschoolklas gegeven. Bij de betrokken pedagogische academie was het gebruikelijk, dat steeds een tweetal studenten in één bepaalde leerschoolklas werkzaam was. Door ons werd nu at random het ene lid van een paar toegewezen aan de experimentele groep en het andere lid aan de controlegroep. Aldus werd voor beide groepen de variabele 'leerschoolklas' constant gehouden. Bij deelonderzoek B werden de experimentele groep en de controlegroep bovendien gematched

experimentele groep (n = 16)		*controlegroep* (n = 16)
(uit klas A n = 8, uit klas B n = 8)		(uit klas A n = 8, uit klas B n = 8)
1e week	pretest (in de leerschool)	pretest (in de leerschool)
2e week	1e trainingsmorgen micro-teaching	1e oefening in de leerschool
3e week	—	—
4e week	2e trainingsmorgen micro-teaching	2e oefening in de leerschool
5e week	posttest (in de leerschool)	posttest (in de leerschool)

Schema 2. Opzet deelonderzoeken A en B.

op geslacht en intelligentie. Voor laatstgenoemde variabele werd gebruik gemaakt van de som van de gewogen scores op drie subtests van de D.A.T. (t.w. figuurreeksen, analogieën en rekenen). N.B. T.b.v. deze matching werden enige wijzigingen aangebracht in de samenstelling van de experimentele groep van deelonderzoek B. De 'nieuwe' proefpersonen waren in verband daarmee echter ook reeds, als extra groep, betrokken geweest bij deelonderzoek A, zodat zij dezelfde ervaring hadden met micro-teaching als de overigen.

3.3. *De experimentele behandeling*

Micro-teaching als methode kan op verschillende manieren worden toegepast. In dit onderzoek is gezocht naar en uitgegaan van een vorm, die de volgende mogelijkheden en kenmerken heeft:

1. Daar supervisie economisch duur is, blijft deze vorm van evaluatie achterwege. De a.s. onderwijzer evalueert zijn les zelf: zelfevaluatie, hetgeen ook een eventueel zich bedreigd voelen t.g.v. verbale kritiek, uitsluit.
2. Daar het gebruik maken van lagere-schoolleerlingen technisch op moeilijkheden stuit, wordt les gegeven aan medestudenten.
3. Behalve dat de a.s. onderwijzer zelf traint, vervult hij t.b.v. zijn medestudenten ook de rol van 'leerling', en observeert en evalueert hij ook lessen van medestudenten.
4. Efficiëntie in de procedure.

Op basis van deze uitgangspunten werd de micro-teaching-behandeling geconcretiseerd in een prakticum van twee trainingsmorgens, die ieder bestonden uit de volgende componenten:

a. *Het lesgeven*
De student gaf een les van 5 à 10 minuten aan vier medestudenten. Op geruime afstand (± 5 meter) stond een vast ingestelde camera, waarmee het lesgebeuren met behulp van een videorecorder werd vastgelegd op videoband. Er was dus geen cameraman in de lesruimte aanwezig (noch iemand anders buiten de lesgever en zijn medestudenten), die storend zou kunnen werken. De lesgever was verzocht om bij de voorbereiding van de les gebruik te maken van de itemlijst, die na de pretest was uitgereikt, en het onderwerp en het niveau van aanbieding af te stemmen op zijn medestudenten.

b. *De evaluatie*
Na de les zag de student in een afzonderlijke ruimte zijn zojuist gegeven les terug op een monitor. Daarbij was het de bedoeling, dat hij intussen zelf zijn les evalueerde door de in de vraagvorm gestelde items van 'ja' of 'nee' te voorzien. De student behield het origineel van dit evaluatieformulier, teneinde bij de voorbereiding van een nieuwe les speciaal aandacht te kunnen geven aan de punten die hijzelf als minder gunstig had beoordeeld.

c. *De observatie*
De student observeerde en evalueerde (op dezelfde wijze als onder b. aangegeven) ook twee lessen van medestudenten.

d. *De participatie*
De student maakte zelf ook vier maal deel uit van een microklas, waaraan door één van zijn medestudenten les gegeven werd.

De groepen studenten, die de boven beschreven vorm van micro-teaching moesten waar maken, bestonden steeds uit 8 personen die uit één klas afkomstig waren. Een dergelijke groep behield ook de tweede trainingsmorgen dezelfde samenstelling, zodat de groep min of meer als eenheid zou kunnen functioneren.

De cyclus die iedere student op een trainingsmorgen doorliep bestond uit: les - evaluatie - observatie - participatie - participatie - observatie - participatie - participatie. Het moment waarop iedere student van de groep van acht in de cyclus instapte was uiteraard verschillend.

De controlegroep ontving na de prestest eveneens de itemlijst, en oefende, zoals reeds gezegd, in de eigen leerschoolklas. Hoewel leerschoolonderwijzers veelal een door de student gegeven les achteraf doorspreken, werd in ons onderzoek daarvan afgezien, daar het niet mogelijk was deze factor voldoende te controleren. De controlegroep ontving dus geen feedback.

3.4. *Meetinstrumenten*

Gebruik werd gemaakt van observatie en van vragenlijsten.

De pre- en posttestlessen van de experimentele en de controlegroep werden beoordeeld door getrainde observatoren. Bovendien werden bij deelonderzoek A ook de lessen van de micro-teaching-sessies beoordeeld.

Bij deelonderzoek A werdende proefpersonen door een observator in de leerschoolklas op de verschillende items beoordeeld met (+) of (—). Tevens werden geluidsbandopnamen gemaakt, zodat de observator achteraf nog zijn observaties kon controleren. Na eliminering van een aantal onbruikbare items bleven voor verwerking 14 items over. De overeenstemming tussen de beide observatoren werd bepaald door het feitelijk aantal overeenstemmingen te delen door het aantal mogelijke overeenstemmingen, en wel per item over alle lessen, met uitzondering van de alleen visueel te scoren items, waarvoor de overeenstemming van de videoband-lesscores werd gebruikt. De overeenstemming bedroeg steeds .80 of meer. Dit gold ook voor alle videoband-lesscores.

In deelonderzoek B is op de diverse items steeds de frequentie van het aantal fouten bepaald, gedurende de eerste vijf minuten. Slechts voor een beperkt aantal items gebeurde dit in de leerschoolpraktijk, de overige items werden gescoord vanaf getypte protocollen, die van de geluidsopnamen gemaakt werden. Van de twee in de leerschoolpraktijk gescoorde items die voor verwerking in aanmerking kwamen. was voor het ene item de overeenstemming over 16 lessen $r = .92$ (productmoment-correlatiecoëfficiënt), voor het andere item .80, berekend als bij deelonderzoek A. Voor de 9 items, die van protocollen gescoord werden, bedroeg de pi. van Scott en Wertheim .97, berekend over 15 protocollen die als steekproef uit het totale gescoorde materiaal getrokken waren.

Teneinde het oordeel van de studenten te leren kennen m.b.t. de ondergane vorm van micro-teaching werd enige dagen na de posttest van de beide deelonderzoeken aan de experimentele groep een vragenlijst voorgelegd. De beide vragenlijsten, ieder ruim 20 items bevattende, bestonden voor het merendeel uit dezelfde vragen. De items waren gesteld in de vorm van uitspraken waarbij de studenten op een vijfpuntsschaal konden aangeven in welke mate zij het met een bepaalde uitspraak eens of oneens waren. Bovendien werd voor een vijftal uitspraken de argumentatie van het oordeel gevraagd.

Tenslotte stonden nog ter beschikking: protocolformulieren m.b.t. de micro-teaching-sessies en m.b.t. de leerschoollessen.

3.5. *Resultaten*

Deelonderzoek A

Onderzocht is:

1e. de vooruitgang van de experimentele groep ($n = 16$), resp. de controlegroep ($n = 16$), resp. de totale groep;
2e. de differentiële vooruitgang, alsmede of de beide groepen op de pretest vergelijkbaar waren;
3e. het verloop van de resultaten van de experimentele groep van pretest naar eerste micro-teaching-sessie, resp. tweede micro-teaching-sessie, resp. posttest.

De gestelde onderzoeksvragen zijn zowel per item als over alle items tezamen beantwoord. In het laatste geval moet uitgegaan worden van een gelijke relevantie van de afzonderlijke items; deze moeilijkheid weegt minder zwaar bij de constatering, dat het aantal items waarop bij de onder punt 1 genoemde onderzoeksvragen achteruitgegaan werd, zeer klein was in verhouding tot het aantal items, waarop vooruitgegaan werd.

De toetsing over alle items tezamen vond voor de diverse onderzoeksvragen plaats met behulp van de tekentoets (verschil in + scores), op de afzonderlijke items steeds met de chikwadraattoets of bij te kleine aantallen met de Fisher's exact probability toets (verhouding + en — scores, bij het eerste deel van vraag 2 verhouding + scores op pre- en posttest).

Gerekend over alle items tezamen werd significante vooruitgang (op 5% niveau) gevonden voor de totale groep en voor de controlegroep, de vooruitgang van de experimentele groep was juist onvoldoende om significant te zijn op 5% niveau. Dat de ene groep meer voor-

uitging dan de andere kon niet worden aangetoond. Verder bleken voor de experimentele groep geen verschillen tussen pretest, posttest en de micro-teaching-sessies.

De toetsing voor de afzonderlijke items gaf slechts eenmaal een significant verschil; op dit item was er een tijdelijke achteruitgang in de micro-teaching-sessies.

Deelonderzoek B

Zoals reeds eerder is aangegeven, werd bij deelonderzoek B steeds de frequentie van het aantal fouten bepaald. Daar het aantal gemaakte fouten afhankelijk is van het aantal gestelde vragen, werd voor de verwerking gebruik gemaakt van de foutenpercentages; alleen voor het item 'pedagogische echo' is de absolute foutenfrequentie gebruikt, daar dit item meermalen per vraag fout gescoord kan worden. Overigens wordt bij het werken met foutenfrequenties uitgegaan van de veronderstelling, dat het aantal fouten lineair gerelateerd is aan het aantal gestelde vragen.

Bij deelonderzoek B zijn de vragen zoals genoemd onder punt 1 en 2 van deelonderzoek A onderzocht. Voor de experimentele groep, resp. de controlegroep was n gelijk aan 15.

De toetsing voor alle items tezamen werd in alle gevallen uitgevoerd met de tekentoets (verschil van foutenpercentages). Er kon in geen van de onderzoeksvragen vooruitgang worden aangetoond, terwijl de beide groepen op de pretest vergelijkbaar bleken.

Voor de toetsing per item werd voor de eerste groep onderzoeksvragen gebruik gemaakt van de chikwadraattoets (verhouding wel-gemaakte en niet-gemaakte fouten), behalve voor het item 'pedagogische echo', waarvoor de tekentoets werd toegepast (afname aantal fouten). Slechts voor één item werd bij de experimentele groep en bij de totale groep vooruitgang geconstateerd. Voor de tweede groep van onderzoeksvragen werd de tekentoets gebruikt (vooruitgang per paar, vanwege de matching). De experimentele groep en de controlegroep verschilden op de pretest voor geen enkel item. Voor geen van de items ging de experimentele groep meer vooruit dan de controlegroep, of omgekeerd.

De vragenlijsten

Zowel na deelonderzoek A als na deelonderzoek B werd de studenten van de experimentele groep een vragenlijst voorgelegd. Daar de gemiddelden van de klassen, waaruit de proefpersonen afkomstig waren, niet significant afweken (Kolmogorov - Smirnov toets), zijn de resultaten van de vragenlijsten voor de beide klassen bijeen genomen. Bovendien is bij de vragenlijst van deelonderzoek A ook gebruik gemaakt van de gegevens van de 'extra' experimentele groep, zodat bij deze vragenlijst $n = 24$.

Indien aan de vijfpuntsschaal de getalwaarden van -2 tot $+2$ toegekend worden, kan gesteld worden, dat een hoge mate van overeenstemming aanwezig is bij een gemiddelde $|\bar{x}| \geqslant 1$ en een spreiding $S \leqslant 1{,}2$. We kunnen dan het volgende constateren.

Het grootste deel van de proefpersonen was bij *beide* vragenlijsten van mening dat:

1. het beschikken over een itemlijst nuttig is voor de voorbereiding van een vertelling resp. leergesprek;
2. het terugzien van zichzelf op t.v. van belang is voor de correctie van bij de vertelling resp. het leergesprek gemaakte fouten;
3. het nuttig is om na het terugzien van de eigen les nog een nabespreking over die les te hebben met medestudenten onder leiding van de pedagogiekleraar.

Bij beide vragenlijsten was men het er *niet* mee eens, dat in plaats van t.v. evengoed een bandrecorder gebruikt zou kunnen worden. Als argument werd daarbij genoemd, dat men bij t.v. visuele feedback heeft m.b.t. houding, gebaren en expressie.

Verder bleek bij deelonderzoek A, dat men het er *niet* mee eens was, dat:

- micro-teaching het voordeel heeft, dat men niet met een hele klas te maken heeft (bij deelonderzoek B gaf deze vraag een grotere spreiding);

- de tweede micro-teaching-sessie overbodig is (bij deelonderzoek B niet gesteld).

Bij deelonderzoek B kwam nog naar voren, dat men het er *niet* mee eens was, dat:

- men de lessen voor de micro-teaching beter voorbereidt dan voor de leerschool;
- het als 'leerling' meemaken van een leergesprek weinig nut heeft;
- het vervelend is, dat medestudenten fouten zien;
- het zelfbeoordelen plezieriger is, dan het beoordeeld worden door de pedagogiekleraar (deze vraag werd, in tegenstelling tot de vorige drie, ook gesteld bij deelonderzoek A. De meningen waren toen sterk verdeeld).

3.6. *Discussie*

De resultaten van de beide deelonderzoeken hebben t.a.v. de gestelde hypothese niet aan de verwachtingen voldaan. Op deze uitkomst kunnen verschillende factoren van invloed zijn geweest: 1) door het gebruik van (+) en (—) categorieën in deelonderzoek A werd een geringere vooruitgang niet geregistreerd; 2) bij de pretest werd op verscheidene items reeds (+) resp. een gering aantal fouten gescoord; 3) de nieuwheid van de micro-teaching situatie kan nadelige invloed gehad hebben; 4) er stond slechts een beperkt aantal proefpersonen ter beschikking: 5) de verscheidenheid van onderwerpen kan ongunstig gewerkt hebben ten gevolge van een mogelijke afhankelijkheid van de resultaten van de inhoud van de les.

Een belangrijke mogelijkheid tot verklaring, waarom de resultaten van de experimentele groep niet aan de verwachtingen voldeden, dient echter gezocht te worden in de gekozen vorm van micro-teaching. Zoals reeds gezegd is, stonden ons op het moment, dat wij ons onderzoek aanvingen nog vrijwel geen gegevens van elders ter beschikking. Indien wij nu letten op de toepassingen en resultaten, die ons inmiddels bekend zijn geworden, – wij geven van deze gegevens hierna een samenvatting –, gevoegd bij de resultaten van de vragenlijsten en de ons ter beschikking staande observatiegegevens, kunnen t.a.v. de in ons onderzoek toegepaste vorm van micro-teaching de volgende opmerkingen gemaakt worden:

1. In ons onderzoek werd een groot aantal items aan de orde gesteld, waardoor noodzakelijkerwijs de aandacht nogal gespreid moest zijn. Een kleiner aantal zal mogelijk effectiever zijn.
2. Het feit dat lesgegeven moest worden aan medestudenten stuitte naar de mening van de studenten zelf op moeilijkheden t.a.v. de niveaubepaling, terwijl ook observaties in die richting wezen. De laatste wezen uit, dat een aantal studenten voor het onderwerp van de te geven les hun toevlucht nam tot onderwerpen, die deel uitmaken van de traditionele lagere-schoolstof, terwijl het ook voorkwam, dat men zich afzijdig hield, soms zelfs storend optrad, wanneer men de rol van 'leerling' moest spelen. Mogelijk biedt de situatie waarbij men lesgeeft aan medestudenten, voor de studenten (van een pedagogische academie, die zich immers voorbereiden voor een taak in de lagere school) onvoldoende identificatiemogelijkheden om voor de training doeltreffend te kunnen zijn.
3. Het is de vraag of de zelfevaluatie, althans in de in dit onderzoek gebezigde vorm, voldoende effectief is. Zowel het belang dat de studenten hechtten aan supervisie, alsmede de geconstateerde discrepantie tussen zelfevaluatie en evaluatie door anderen (zie hierna), ondersteunen deze vraag. Uit onderzoek aan Stanford University bleek, dat zelfevaluatie een minder effectieve vorm van feedback is[13]. Waarschijnlijk zal de zelfevaluatie in ieder geval meer voor-geoefend en gestructureerd moeten worden dan in ons onderzoek het geval was.
4. De herhaling bestond in ons onderzoek niet in het geven van dezelfde les, zoals dat het geval is in het model van twee les-herhalingcycli, dat wij in het begin van dit artikel noemden, en waarvan de effectiviteit empirisch is vastgesteld[14]. Waarschijnlijk is in ons onderzoek de training niet voldoende intensief geweest.

Bij de opzet van ons latere onderzoek, dat wij reeds eerder noemden (S.V.O.-project 0143), hebben wij met bovenstaande punten rekening gehouden. De eerste, voorlopige, resultaten vormen een bevestiging van onze verwachtingen.

3.7. *Additionele vragen*

Naast de evaluatie van de vorm van gedragstraining als boven beschreven, werd met behulp van het beschikbare materiaal ook onderzoek gedaan naar het verband tussen zelfevaluatie, evaluatie *van* medestudenten, evaluatie *door* medestudenten, en evaluatie door getrainde observatoren[15]. Als hypotheses werden gesteld:

1. er is geen samenhang tussen de zelfevaluatie en de evaluatie door medestudenten van deze persoon;
2. er is een samenhang tussen de zelfevaluatie en de daarop volgende evaluatie van medestudenten door deze persoon;
3. de zelfevaluatie is negatiever dan de evaluatie door de medestudenten.

Als gegevens werden alle beschikbare scores van de micro-teaching-sessies gebruikt. Daar voor de diverse groepen van gegevens slechts bij enkele items verschillen aangetoond konden worden tussen de scores in de eerste micro-teaching-sessie en die in de tweede (chikwadraattoets of Fisher's exact probability toets), werden de gegevens van de beide sessies samengenomen. De items waarvoor dit niet mogelijk was, werden in voorkomende gevallen buiten beschouwing gelaten.

Het bestek van dit artikel laat niet toe, de gevolgde verwerkingsprocedure uitvoerig te bespreken. Volstaan wordt met de mededeling, dat voor de toetsing van iedere hypothese de (+) en (—) scores steeds per item in een 2 × 2 matrix zijn geplaatst, en dat vervolgens gebruik is gemaakt van de beide zoëven genoemde toetsen.
Uit het onderzoek kwam het volgende naar voren.

Over het algemeen wordt de hypothese, dat er geen samenhang is tussen de zelfevaluatie en de evaluatie door medestudenten bevestigd. Slechts bij de verteltechniek vormden vijf items een uitzondering. Waarschijnlijk zijn deze items, indien ze negatief gescoord zijn, ook zo duidelijk fout, dat ze door beide groepen negatief gescoord worden. Wel moet in aanmerking genomen worden, dat er kans is op toevallige significanties.

De hypothese, dat er gescoord zal worden naar aanleiding van de zelfevaluatie (hypothese 2) wordt slechts door enkele items ondersteund.

Dat de zelfevaluatie in het algemeen strenger zou zijn dan de evaluatie door de medestudenten wordt evenmin door de resultaten bevestigd: op evenveel items scoorden de medestudenten strenger, en er blijft een aantal items, waarop door géén van beide groepen strenger gescoord werd.

Wel was de zelfevaluatie strenger bij punten met betrekking tot de uiterlijke presentatie, dus hoe de onderwijsvorm gebracht wordt (spreektempo; in herhaling treden), terwijl de medestudenten strenger scoorden op punten met een structureel aspect (hoogtepunt; het daarop volgende einde; te gemakkelijke vragen).

Welke beoordeling afwijkt van een 'expert' beoordeling, de zelfevaluatie of de evaluatie door de medestudenten, was met deze gegevens niet te achterhalen. Wel was er een tendens waarneembaar naar een grotere overeenstemming tussen de observatoren en de evaluatie door de medestudenten, dan die tussen observatoren en zelfevaluatie.

De bovengestelde vragen verdienen verdergaand, uitvoeriger onderzoek, daar meer inzicht in deze problematiek voor de opleiding van leerkrachten van grote betekenis kan zijn. Indien b.v. de beoordelingen van de diverse groepen betrokkenen meer overstemmen, is mogelijk de kans groter, dat de student de op- en aanmerkingen van supervisoren en medestudenten gemakkelijker accepteert. Bovendien is een belangrijke opgave, bij a.s. leerkrachten een positieve attitude te bevorderen t.a.v. een kritische zelfevaluatie, en om de vaardigheid tot zelfevaluatie te helpen ontwikkelen.

4. *Onderzoek in de V.S.*

In de laatste jaren is op verscheidene plaatsen

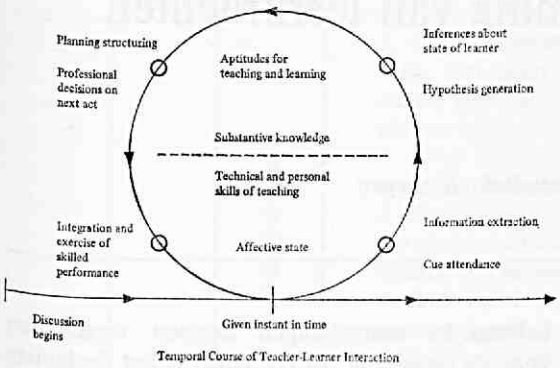
in de V.S. m.b.t. micro-teaching onderzoek gedaan. De omvang van dit artikel laat helaas niet toe deze onderzoeken uitvoerig te bespreken. We moeten volstaan met een korte samenvatting van de voornaamste onderzoeksresultaten. Met Cooper en Allen noemen we de volgende punten als generalisaties[16]:

1. Indien men micro-teaching toepast, en daarbij gebruik maakt van het schema les-kritiek-herhaling-kritiek, kunnen positieve gedragsveranderingen worden bereikt, die resulteren in een groter repertoire van onderwijsgedrag.
2. De prestatie in een micro-teaching situatie kan nauwkeurig de latere prestatie in een normale klas voorspellen.
3. De acceptatie door a.s. leerkrachten van micro-teaching als een relevante trainingsprocedure is hoog.
4. Wanneer het gaat om verandering in onderwijsgedrag, is de feedback dimensie waarschijnlijk beslissend.
5. Deze feedback kan uit verschillende bronnen komen, maar de sterkste combinatie schijnt die te zijn, waarbij gebruik wordt gemaakt van commentaar van een supervisor, videoband-opnamen, en commentaar van leerlingen.
6. In tegenstelling tot evidentie uit vroeger onderzoek is *onmiddellijke* feedback (met videoband en supervisor) niet beslissend voor de verwerving van bepaalde vaardigheden.
7. Een visueel model, waarbij *positieve* voorbeelden van het gewenste gedrag gedemonstreerd worden, i.p.v. een combinatie van zowel positieve als negatieve voorbeelden, heeft meer effect op de vergroting van de bekwaamheid van de a.s. leerkracht, de vaardigheid in een transfer taak te verwerven.
8. Voor bepaalde vaardigheden heeft een visueel model meer effect dan een beschrijving op papier, terwijl voor andere vaardigheden de evidentie niet overtuigend is.

In een latere publicatie hopen wij uitvoeriger op buitenlands onderzoek in te gaan.

Noten en literatuur

1. Voor uitvoeriger informatie over de methode, zie o.m.:
   F. K. Kieviet, Micro-teaching in de opleiding van onderwijzers, Pedagogisch Forum, 1970 nr. 1.
   D. Allen en K. Ryan, Micro-teaching, Addison-Wesley, Reading, Massachusetts, 1969.
   J. L. Olivero, Micro-teaching: Medium for improving instruction, C. E. Merrill Publ. Cy. Columbus, 1970.
2. Uitvoeriger in: F. K. Kieviet, Professionalisering van de onderwijzersopleiding, het trainen van onderwijsvaardigheden. In speciaal nummer van Inkom, 1971, 'Van normaalschool tot pedagogische academie'.
3. Als te trainen vaardigheden werden ontwikkeld: 1) Establishing Set, 2) Establishing Appropriate Frames of Reference, 3) Achieving Closure, 4) Recognizing and Obtaining Attending Behavior, 5) Providing Feedback, 6) Reinforcement, 7) Control of Participation, 8) Redundancy and Repetition, 9) Illustrating and Use of Examples, 10) Asking Questions, 11) The Use of Higher-Order Questions, 12) The Use of Probing Questions, 13) The Use of Divergent Questions, 14) Teacher Silence and Non-Verbal Cues, 15) Student-Initiated Questions, 16) Completeness of Communication, 17) Varying the Stimulus, 18) Lecturing, 19) Precueing, en 20) Verbal and Non-Verbal Responses.
   Zie 1. Allen en Ryan, en: Micro-teaching, a description, Stanford University, 1968. Een gedeelte van genoemde vaardigheden is opgenomen in een programma, bestaande uit korte films en instructieboekjes, uitgebracht door de General Learning Corporation, N.Y., 1969 (Teaching skills for elementary and secondary school teachers).
4. B. E. Ward, A survey of microteaching in secondary education programs of all NCATE accredited colleges and universities. Unpublished doctoral dissertation, University of South Dakota, 1969.
5. R. E. Snow, A second generation of micro-teaching skills research; voor zover bekend nog niet gepubliceerd artikel, ons ter beschikking gesteld door de schrijver.
6. Deze problematiek wordt in Stanford uitgewerkt in het 'Heuristic Teaching' programma, waarvoor het hieronder staande diagram enige elementen aangeeft van het zich ontwikkelende theoretische kader en enige relaties tussen lopende projecten. Het diagram identificeert cognitieve gebeurte-



Temporal Course of Teacher-Learner Interaction

nissen, die vermoedelijk geïnvolveerd zijn bij heuristisch onderwijsgedrag. De term heuristisch heeft betrekking op onderzoekende, inductieve, hypothesen vormende wijzen van onderwijs. Zie verder: Stanford Center for Research and Development in Teaching (SCRDT), Fourth Annual Report 1969.

7. N. L. Gage, Paradigms for research on teaching. In: idem (*ed*), Handbook of Research on Teaching, Rand Mc.Nally, Chicago, 1963.
8. Zie: N. L. Gage, e.a., Explorations of the teacher's effectiveness in explaining. Technical Report no. 4, SCRDT, 1968.
9. H. J. Kooreman, Naar een effectief gebruik van microteaching, Pedagogische Studiën, 1971 (48) 89-94.
10. Zie voor uitvoeriger beschouwing van de onderscheiding in structuur-analytische aspecten, lesmomenten en onderwijstechnieken het onder 1. genoemde artikel.
11. Voor een uitvoerig verslag zie: Eindverslag van 'Een onderzoek naar mogelijkheden en effecten van t.v. bij gedragstraining van a.s. onderwijzers', project S.V.O. 0106. Aan dit onderzoek werd door verscheidene studenten Onderwijskunde medegewerkt, waarvan wij noemen: Mevr. J. C. Beumer-Smit, Mej. A. E. van Willigenburg en de heer F. J. H. Harinck. Zonder hun medewerking zou het onderzoek nooit zijn uitgevoerd.
12. Nadere gegevens in: S.V.O. Jaarverslag 1969 en: Tussentijds Verslag van 'Een onderzoek m.b.t. micro-teaching in de opleiding van onderwijzers', project S.V.O. 0143.
13. Zie: F. J. McDonald en D. W. Allen, Training effects of feedback and modeling procedures on teaching performance, SCRDT, 1967.
14. Zie: J. M. Cooper en T. Stroud, The Stanford summer micro-teaching clinic, 1966. In: Microteaching: a description, Stanford University, 1968.
15. Deze additionele vragen werden onderzocht in een scriptie door mej. A. E. van Willigenburg. Zie verder het onder noot 11. genoemde Eindverslag.'
16. J. M. Cooper en D. W. Allen, Microteaching: history and present status, Eric Clearinghouse en Teacher Education, Washington, 1970.
    Voor samenvattingen van research ook: D. C. Berliner, Microteaching and the technical skills approach to teacher training, Technical Report No. 8, SCRDT, 1969.

Curriculum vitae.

Drs. F. K. Kieviet, geb. 1933, was in verschillende takken van onderwijs werkzaam (l.o., u.l.o., l.h.n.o., kweekschool) en als orthopedagoog in een blinden- en slechtziendeninstituut. Thans als wetenschappelijk medewerker verbonden aan het Pedagogisch Instituut aan de Rijksuniversiteit te Leiden, Intersubfacultaire Afdeling Onderwijskunde. Houdt zich vooral bezig met onderzoek op het gebied van de opleiding van leerkrachten (Pedag. Acad.). Publiceerde verscheidene onderzoeksrapporten, alsmede artikelen in verschillende tijdschriften.

Interactie-analyse en de vorming van leerkrachten

M. J. C. MOMMERS
Instituut voor Onderwijskunde van de Katholieke Universiteit, Nijmegen

1. *Inleiding*

Reeds tientallen jaren wordt gewerkt aan vernieuwing van het onderwijs. Bij deze vernieuwing wordt uitgegaan van enkele grondgedachten. Eén van deze grondgedachten is ongetwijfeld, dat het kind centraal behoort te staan in het onderwijs. Deze stelling is al zo vaak in allerlei toonaarden herhaald, dat het door velen als een versleten cliché, als een kreet wordt ervaren. Zeer veel hangt ervan af hoe men de betreffende grondgedachte interpreteert, nuanceert en operationaliseert. Als men dit tracht te doen, dan blijkt men onmiddellijk te stoten op de leerkracht. Het is de leerkracht, die in hoge mate de onderwijsleersituatie bepaalt. Verbetering van het onderwijs is voor een aanzienlijk deel afhankelijk van de bekwaamheid van de leerkrachten. We behoeven dan ook niet verbaasd te staan over het feit, dat in binnen- en buitenland de opleiding en bijscholing van leerkrachten voorwerp van studie en onderzoek is. Daarbij wordt het duidelijk, dat het in deze snel veranderende wereld niet meer mogelijk is een leraar of onderwijzer een opleiding te geven en dan te verwachten, dat hij zondermeer in staat zal zijn voor een periode van ongeveer veertig jaar adekwaat te functioneren. Steeds duidelijker klemt de noodzaak van bijscholing (inservice training).

Opleiding en bijscholing moeten gezien worden in elkaars verlengde. Het zijn twee fasen van één proces. Als men deze stelling onderschrijft, heeft dit grote gevolgen voor de functie van de Pedagogische Academie. De kans dat de opleiding te zeer op zichzelf komt staan, wordt daardoor geminimaliseerd. Ervaringen die worden opgedaan met de bijscholing zouden wel eens belangrijke aanwijzingen kunnen verschaffen voor de opleiding. In elk geval is het de laatste jaren duidelijk gebleken, dat veranderingen in de opleiding gepaard moeten gaan met veranderingen in het praktische veld èn omgekeerd. Men kan van de docenten aan de Pedagogische Academies de klacht horen, dat men voor zijn studenten zo weinig goede scholen kan vinden, waar de onderwijsvernieuwing duidelijke vormen heeft aangenomen, terwijl het personeel van zich vernieuwende scholen klaagt over de verouderde opleiding, die pas afgestudeerden hebben ontvangen. Het heeft weinig zin elkaar over en weer te beschuldigen. We kunnen beter uitzien naar mogelijkheden om tot een betere coördinatie te komen. Schoolbegeleidingsdiensten en Pedagogische Academies zullen veel meer voeling met elkaar moeten gaan houden. In deze overtuiging wordt men versterkt, als men zelf tracht op dit terrein het een en ander te realiseren. De toepassing van interactie-analyse in opleiding en bijscholing heeft ons ook in dit opzicht het een en ander geleerd.

2. *Wat is interactie-analyse?*

In de Nederlandse didaktiek is het begrip interactie-analyse nog weinig bekend. Onder interactie-analyse verstaat men een techniek, waardoor men in staat is de keten van gebeurtenissen, die zich in een klas afspelen te observeren, vast te leggen en te analyseren. Vooral in de laatste 10 à 15 jaar hebben deze meer objectieve, systematische observatietechnieken een grote ontwikkeling doorgemaakt. Er bestaan momenteel een groot aantal systemen. Anita Simon en E. G. Boyer hebben een hele verzameling van

PEDAGOGISCHE STUDIËN 1971 (48) 216-228

De leerkracht spreekt	neemt initiatief	*1. Geeft informatie of mening*: het weergeven van inhoudelijke gegevens, van eigen ideeën, het geven van verklaring of richting; het stellen van rhetorische vragen. Het kan zowel een uitvoerig betoog als een korte mededeling betreffen. *2. Geeft aanwijzingen*: verzoekt de leerling een bepaalde handeling te verrichten; geeft orders; beveelt. *3. Stelt toegespitste vragen*: stelt korte geheugenvragen; stelt vragen, die slechts een antwoord van één of twee woorden vereisen; vragen, waarop het antwoord voorspeld kan worden. *4. Stelt ruime vragen*: stelt betrekkelijk open vragen, waarop het antwoord niet te voorspellen is, omdat aan de leerling een grote vrijheid wordt gelaten m.b.t. zijn reactie; vragen die een beroep doen op het denken. De antwoorden op deze vragen zullen veelal langer zijn, dan op die van categorie 3.
	reageert	*5a. Accepteert ideeën*: moedigt aan, weerspiegelt, verduidelijkt of prijst de ideeën van de leerlingen. Vat ze samen of levert er commentaar op zonder ze te verwerpen. *5b. Accepteert het gedrag*: reageert op een manier, waardoor het gedrag van de leerling wordt goedgekeurd, aanvaard of geprezen. *5c. Accepteert de gevoelens*: reageert op de gevoelens, die door de leerling tot uiting worden gebracht, door deze te aanvaarden, ze te weerspiegelen of aan te moedigen.
		6a. Verwerpt ideeën: becritiseert, negeert de ideeën van de leerlingen of gaat er tegen in. *6b. Verwerpt gedrag*: oefent kritiek uit op het gedrag van de leerling of ontmoedigt deze. De bedoeling is een eind te maken aan ongewenst gedrag. Of een verbale uiting tot deze categorie behoort blijkt vaak uit de toon waarop iets gezegd wordt en uit het effect dat dit heeft op de leerling. *6c. Verwerpt gevoelens*: negeert, ontmoedigt of verwerpt de uitdrukking van de gevoelens van de leerlingen.
De leerling spreekt	reageert	*7a. Antwoordt de leerkracht voorspelbaar*: Gewoonlijk betrekkelijk korte antwoorden, die meestal volgen op categorie 3. Ze kunnen ook volgen op categorie 2. *7b. Antwoordt de leerkracht onvoorspelbaar*: Antwoorden, die gewoonlijk volgen op categorie 4. Deze antwoorden berusten niet louter op het geheugen.
		8. Antwoordt een andere leerling: Antwoorden, die volgen op een vraag van een andere leerling in een gesprek tussen de leerlingen.
	neemt initiatief	*9. Spreekt tot de leerkracht*: Verbale uitingen, die de leerling tot de onderwijzer richt, zonder dat daarom werd gevraagd. *10. Spreekt tot een andere leerling*: Verbale uitingen, die een leerling tot een andere leerling richt en waarom niet is verzocht.
Restcategorieën		*11. Stilte*: Pauzen of korte periodes van stilte tijdens het onderwijsleergesprek. *Z Verwarring*: Aanzienlijk rumoer, waardoor de geplande activiteiten worden verstoord.

Tabel 1. Verbale Interactie Categorieën Systeem (VICS)

dergelijke observatiesystemen gepubliceerd in 'Mirrors for Behavior: an Anthology of Classroom Observation Instruments'[1]. Een aantal van deze observatiesystemen zijn alleen geschikt voor research-doeleinden, terwijl andere ook kunnen functioneren in opleiding en begeleiding van leerkrachten.

De moeilijkheid bij het ontwerpen van een dergelijk systeem is, dat men met een *beperkt aantal categorieën* toch een adekwaat beeld wil verkrijgen van de interactie. Neemt men een groot aantal categorieën, dan is het systeem niet meer hanteerbaar. Als men te weinig categorieën heeft, verkrijgt men niet voldoende informatie. Het beeld wordt dan te vaag. Heel belangrijk is ook dat de categorieën tamelijk duidelijk van elkaar zijn te onderscheiden en dat zij voldoende relevant zijn voor het onderwijs-leerproces. Wat is de moeite waard en wat is te verwaarlozen franje? De keuze van het systeem hangt af van de doelstellingen die men heeft. Een systeem, dat uitsluitend bedoeld is voor onderwijsresearch kan aanzienlijk ingewikkelder zijn, dan een instrument dat men voor opleiding en begeleiding wil gebruiken.

Niet elk systeem heeft evenveel opgang gemaakt. De meest verbreide systemen zijn die uit de school van Flanders. Het systeem van Flanders is beperkt. Het is een observatie- en coderingssysteem om de *verbale* wisselwerking tussen leerkracht en leerling vast te leggen. Men gaat daarbij uit van de vóóronderstelling, dat het onderwijsgedrag enerzijds en de reacties van de leerlingen anderzijds vooral tot uiting komen in het gesproken woord. Anders geformuleerd zou men kunnen stellen, dat het mondeling verbaal gedrag van leerkracht en leerlingen een goede weerspiegeling is van het totale gedrag. De opeenvolgende verbale gedragingen worden geclassificeerd en gecodeerd, zó dat de volgorde bewaard blijft. Deze gegevens worden op systematische wijze verwerkt in diagrammen en/of matrijzen.

3. *Het Verbale Interactie Categorieën Systeem (VICS)*

3.1. De geobserveerde gedragscategorieën

Amidon en Hunter hebben een categorieënsysteem ontworpen, dat op enkele punten afwijkt van het systeem van Flanders. Het wordt vooral gebruikt voor opleiding en bijscholing. (Tabel 1)

Het kunnen hanteren van dit systeem vereist intense, systematische oefening. Het is namelijk noodzakelijk, dat men:

1. de categorieën zeer goed van buiten kent;
2. vaardigheid heeft gekregen in het onderbrengen van de verbale gedragingen in de juiste categorieën;
3. een tamelijk *constant* coderingsritme heeft ontwikkeld, zodat het mogelijk is, telkens na *een periode van drie seconden* in een kolom de categorie aan te geven, die correspondeert met de interactie, die in de betreffende periode heeft plaatsgevonden. Wanneer binnen de periode van drie seconden een snelle wisseling van meerdere categorieën plaats heeft, worden deze wisselingen ook gecodeerd. In het algemeen zal men per minuut ongeveer twintig categorienummers te noteren hebben. Meer dan 25 scores per minuut komt zelden voor.

Ter illustratie van het bovenstaande volgt hier een voorbeeld van een klein lesfragment, met achter de regel de gescoorde categorieën:

Leerkracht:	Maak je atlas eens open op pagina 47.	2
Leerling :	Ik heb mijn atlas thuis laten liggen.	9
Leerkracht:	Hoe vaak heb ik nu al gezegd, dat je in de aardrijkskundeles die altijd bij je moet hebben!	6*b*
	Kijk maar samen met je buurman.	2
Leerkracht:	Op bladzijde 47 staat een kaart van Zuid-Amerika. Het is een staatkundige kaart.	1
	Niet alle landen zijn even groot.	1
	Hoe heet het grootste land?	3
Leerling :	Brazilië.	7*a*

Leerkracht:	Juist.	*5a*
	De laatste tijd is Brazilië verschillende malen in het nieuws geweest.	1
	Hoe zou dat komen?	4
Leerling :	Er is daar een heel groot verschil tussen rijke en arme mensen.	*7b*

Op deze wijze kan een gehele les of een afgerond onderdeel daarvan gescoord worden. Als men het categorieënsysteem goed beheerst, is het gemakkelijker een levensechte klasse-situatie te scoren, dan een schriftelijk weergegeven les. De interpretatie en de categorisering van een verbale uiting wordt vergemakkelijkt door de intonatie en de kennis van de situatie, waarin de interactie zich voltrekt. Als men een les van twintig minuten heeft gescoord, dan is het resultaat een aantal kolommen met in totaal ongeveer 400 cijfers. Deze scores nu kan men op diverse wijzen gaan verwerken.

3.2. *De verwerking van de scores*

a. De meest eenvoudige bewerking is een frekwentie-verdeling (histogram) op te stellen van het gebruik van de diverse categorieën. Vooral in het begin geeft dit voor de betreffende leerkracht wel eens verrassende resultaten. Niet iedereen is er zich van bewust, hoeveel tijd hij zelf aan het woord is en hoe weinig aan de leerlingen kans wordt gegeven tot initiatief. Ook de verhouding tussen toegespitste en ruime vragen kan stof tot nadenken opleveren. De analyse-mogelijkheden met behulp van het histogram zijn echter beperkt, omdat de volgorde van de interactie hierbij verloren gaat.

b. Meer mogelijkheden biedt het zogenaamde 'tijdlijndiagram'. (Fig. 1.)

Elk verticaal kolommetje stelt een tijdseenheid van drie seconden voor. Voor de regels van het diagram worden die categorieën geplaatst, die, gezien het doel van een bepaalde observatie, belangrijk worden geacht. De overige categorieën worden gescoord bij de rest-categorieën r. In het gegeven voorbeeld had men de bedoeling de aard van de vraagtechniek nader te bekijken. Omdat de antwoorden van de leerlingen meestal corresponderen met de aard van de vraag, werden ook de categorieën 7a en 7b opgenomen. Categorie 1 werd opgenomen, omdat het stellen van vragen dikwijls wordt afgewisseld met het verschaffen van informatie. Indien men een klassegesprek op deze wijze zou willen observeren, dan zijn de categorieën 8, 9 en 10 belangrijker. Het grote voordeel van het tijdlijndiagram is, dat het na enige oefening mogelijk is, de codering tijdens de observatie rechtstreeks in dit diagram te noteren. Na de les heeft men dan onmiddellijk de beschikking over objectieve gegevens aan de hand waarvan men een analyse van de interactie kan maken.

c. Voor een dieper gaande analyse maakt men gebruik van een matrijs. Op het einde van een observatie-periode heeft men een aantal kolommen met cijfers. Een matrijs komt nu op de volgende wijze tot stand. Het eerste wat gedaan moet worden is het samenstellen van

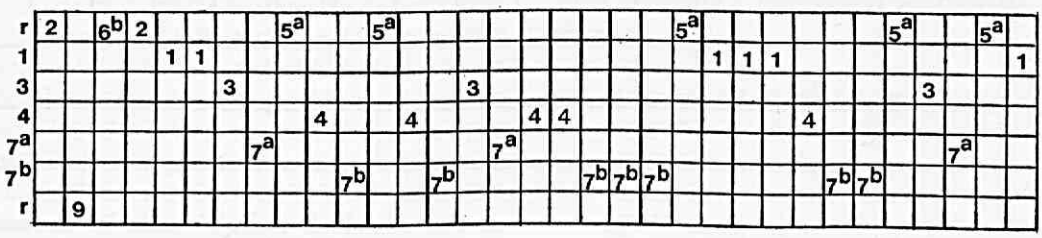


Fig. 1. Tijdlijndiagram VICS.

Fig. 2. Combinatie der interactie-scores.

opeenvolgende paren. Als illustratiemateriaal nemen we het eerder gegeven lesfragment. Het paren van de scores gebeurt als in Fig. 2 is aangegeven.

Het eerste paar is dus 2–9, het tweede 9–6b, het derde 6b–1 enz. Deze paren worden vervolgens opgenomen in een matrijs en wel op de volgende manier.

	1	2	3	4	5^{a}	5^{b}	5^{c}	6^{a}	6^{b}	6^{c}	7^{a}	7^{b}	8	9	10	11	z
1	1		1														
2	1													1			
3											1						
4												1					
5^{a}				1													
5^{b}																	
5^{c}																	
6^{a}																	
6^{b}		1															
6^{c}																	
7^{a}					1												
7^{b}																	
8																	
9									1								
10																	
11																	
z																	

Fig. 3. De weergave van interactie-scores in matrijs.

Het *eerste* cijfer van elk paar geeft de *regel* aan en het *tweede* cijfer de *kolom*. Het paar 2–9 wordt dus in de matrijs weergegeven door een streepje te plaatsen in de cel, waar regel 2 een kruising vormt met kolom 9. Het tweede paar 9–6b wordt weergegeven in die cel van regel 9, waar deze gekruist wordt door kolom 6b. Het derde paar 6b–2 wordt aangegeven in de cel, gevormd door regel 6b en kolom 1. (Zie Fig. 3.) Elk paar getallen vertoont dus een overlapping met het vorige paar. Zijn alle scores van een les of een afgeronde periode in de matrijs aangebracht, dan kan het interactie-patroon worden geïnterpreteerd door de matrijs te bestuderen.

3.3. *De interpretatie van de matrijs*

Binnen een matrijs kan men verschillende gebieden of vakken onderscheiden, die min of meer kenmerkend zijn voor de aard van het interactieproces. Ter verduidelijking worden hier een paar voorbeelden gegeven in Fig. 4. In deze matrijs staan aangegeven een aantal cellen, die samen de diagonaal vormen. Scores die in deze cellen worden genoteerd, wijzen op een continuïteit. Als de leerkracht doorgaat met informatie verstrekken, dan ontstaat er een aantal paren 1–1. Gebruikt hij een minuut lang om het gedrag van een leerling te becritiseren, dan zullen er een aantal 6b–6b paren in de matrijs opduiken. Als de diagonaalcellen een hoog percentage van de scores bevatten, dan wijst dit op een langzaam verlopende interactie. Het is zelfs waarschijnlijk dat de interactie gering zal zijn. Continu-cellen wijzen op éénrichtingverkeer.

De vakken A, B en C wijzen op interactie tussen leerkracht en leerling. In deze vakken komen namelijk scores te staan als de leerkracht aan het woord is en de *leerlingen* daarop verbaal reageren. In vak A is dat een reactie op een mededeling, een aanwijzing of een toegespitste vraag. Vak B wijst op een reactie op een open vraag of een accepteren van de leerling, terwijl vak C steeds een reactie is van de leerlingen op het verwerpen of afkeuren door de leerkracht. In een ontspannen klassesfeer zal de leerkracht de ideeën, het gedrag en de gevoelens van de leerlingen positief aanvaarden en door het stellen van ruime vragen geeft hij de leerlingen de gelegenheid zelf voor de dag te komen met hetgeen hen bezielt en interesseert. Bij een strak geleide les zal het vak A beter gevuld zijn dan B. Of een strak geleide les al of niet de voorkeur verdient, zal ondermeer afhangen van de situatie, de aard en het doel van de les. Vak C geeft de reacties van de leerlingen weer op afkeuringen door de leerkracht.

De vakken D, E en F geven aan hoe de *leerkracht* reageert op het spreken door de leerlingen. Vak F wijst op een afkeurende reactie, terwijl vak E een duidelijk accepteren inhoudt. Vak D geeft een reactie aan die veelal meer zakelijk gericht is op de leerstof of de te verrichten activiteiten.

Het zal de aandachtige lezer duidelijk zijn, dat de *verhouding* tussen het aantal scores in de diverse vakken aanwijzingen kan geven over de aard van de interactie. Er zijn door Flanders c.s. dan ook een aantal ratio's ontwikkeld, die berusten op de verhouding van het aantal scores in de diverse vakken van de matrijs. Ofschoon deze ratio's vooral in het kader van wetenschappelijk onderzoek belangrijk zijn, staat de beschikbare plaatsruimte niet toe hier nu nader op in te gaan.

3.4. *Een paar voorbeelden*

Het vereist enige oefening om een matrijs vlot te kunnen lezen. Zoals dit vaak het geval is, geldt ook hier de regel: 'Oefening baart kunst'. Daarom zijn hier twee matrijzen opgenomen van repetitielessen van verschillende leerkrachten. Aan de hand van een aantal vragen, kan men deze lessen (c.q. matrijzen) met elkaar vergelijken.

1. Hoeveel tijd is de leerkracht zelf aan het woord? In figuur 5 is dat ongeveer 42% en in figuur 6 bijna 66%.
2. In hoeverre treedt de leerkracht dirigerend op? Heeft hij het lesverloop strak in de hand? Men kan dit controleren door de percentages

van de regels 1, 2, 3, 6a, 6b en 6c te vergelijken met de regels 4, 5a, 5b en 5c.

3. Hoe reageert de leerkracht op het verbale gedrag van de leerlingen? Overheerst daarbij een accepteren, een verhelderen en verduidelijken (cat. 5a, 5b en 5c) of wordt het spreken van de leerlingen alleen geduld als een noodzakelijk kwaad of zelfs afgewezen (cat. 6a, 6b en 6c)? Dikwijls wordt het spreken van de leerlingen door de leerkracht uitgelokt door het stellen van vragen, maar in bepaalde klassen nemen de leerlingen ook zelf het initiatief. Reageert de leerkracht nu anders op dit uitgelokte spreken, dan op het meer spontane verbale gedrag van de leerlingen?
4. Hoeveel tijd besteedt de leerkracht aan het verstrekken van informatie, het doen van mededelingen of het geven van zijn mening?

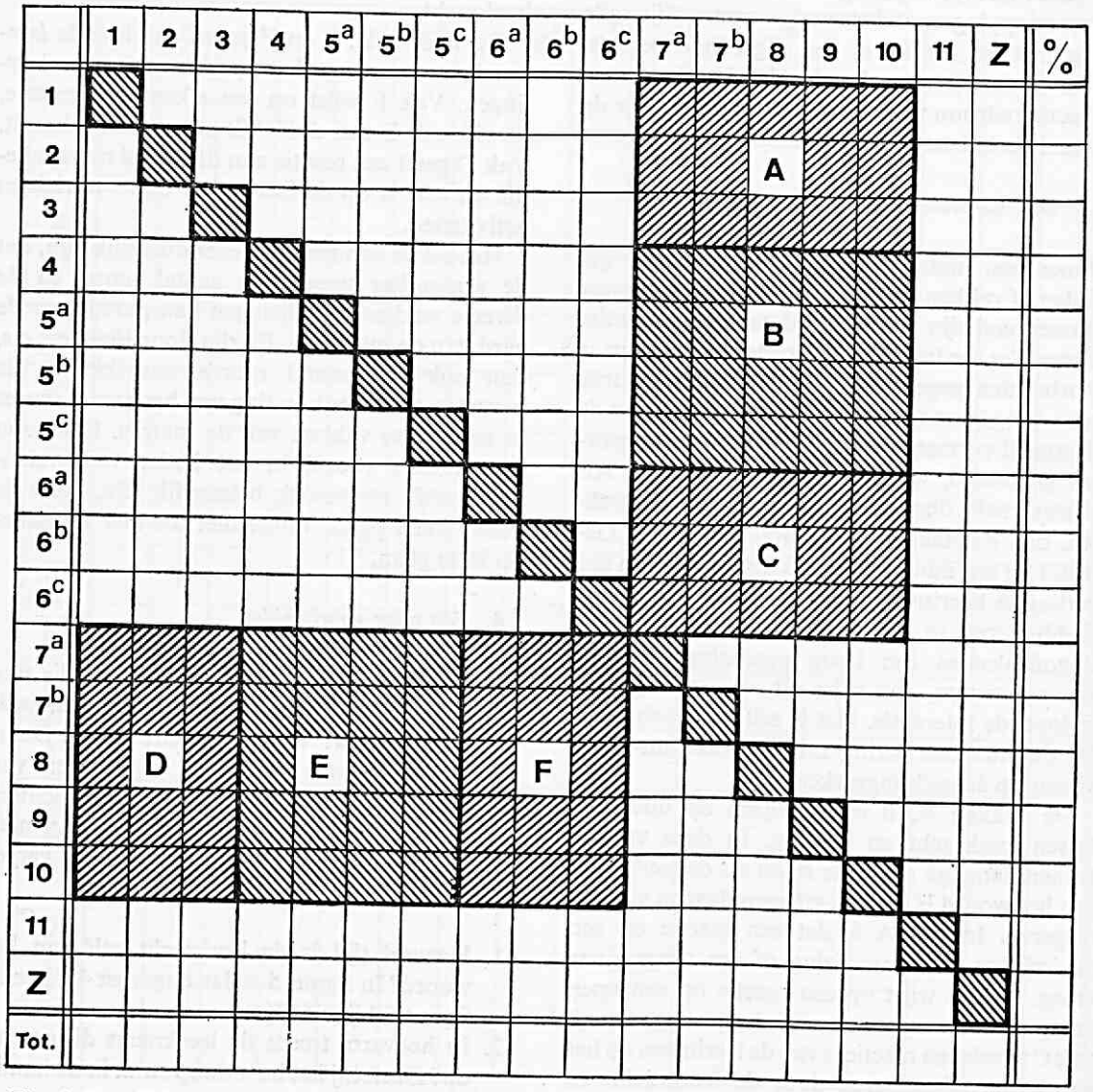


Fig. 4. Specifieke gebieden in de interactie matrijs.

Het blijkt dat in Fig. 6 de leerkracht vijf maal zolang informatie verstrekt als in Fig. 5.

5. In hoeverre bouwt de leerkracht voort op de ideeën van de leerlingen? Als men het antwoord van een leerling niet alleen even goedkeurt, maar er verder op ingaat, zal dit langer dan 3 seconden duren. De cel 5a–5a zal dan behoorlijk gevuld zijn. Terwijl Fig. 5 in deze cel slechts één score bevat, vinden we in Fig. 6 maar liefst 30 scores.
6. Verzetten de leerlingen zich tegen de invloed van de leerkracht? Als er in een klas ordeproblemen zijn, dan ziet men vooral veel scores in de cellen 2-6, 6–2, 2–2, 6–6, 3–2 4–z en 6–z. Beide matrijzen vertonen in dit opzicht een gunstig beeld. Wel wijst Fig. 6 op een wat rustiger klimaat.

	1	2	3	4	5a	5b	5c	6a	6b	6c	7a	7b	8	9	10	11	Z	o/o
1	15	5	7						1					2		2		6,0
2	1	16	3								9		1	4	19	2	1	10,6
3	2	4	3								43				2	2	2	11,0
4												1						0,2
5a	2	14	9	1	1			1	3		2		2	1	1	4	1	8,0
5b			2															0,4
5c																		0,0
6a		1	4					3	1		2				1	3		2,8
6b	2	3	2						5		1					1		2,8
6c																		0,0
7a	3	2	9		30			2	1		16		4		2	3	5	14,6
7b					1							1						0,4
8		3	4		5			1	1				30	1	14	8	2	13,1
9	2		3		1			1					2	2	1			2,3
10		1	5		2	2		3	1				18		28	11	1	13,6
11	3	6	5					2	2		3		12	2	2	18		10,4
Z	2	1	2		2			2			1				2	1	4	2,1
Tot.	32	56	58	1	42	2	0	15	15	0	77	2	69	12	72	55	16	524

Fig. 5.

7. Hoe reageert de leerkracht op de gevoelens van de leerlingen? Meestal vindt men weinig scores in de regels 5c en 6c. Dit is niet zo verwonderlijk. De onderwijssituatie is in eerste instantie zakelijk van aard. Affectieve componenten spelen daar echter doorheen. Leerlingen uiten nu en dan hun gevoelens en om een goede sfeer te handhaven zal de leerkracht deze niet steeds mogen negéren. Een leerkracht die voortdurend faalt bij het reageren op de gevoelens van de leerlingen, kan zich waarschijnlijk onvoldoende inleven in de situatie van de leerlingen of hij mist de vaardigheid om uitdrukking te geven aan zijn medeleven.
8. In hoeverre accepteert de leerkracht de ideeën en het gedrag van de leerlingen? In Fig. 6 gebeurt dit twee maal zo vaak als in

	1	2	3	4	5^a	5^b	5^c	6^a	6^b	6^c	7^a	7^b	8	9	10	11	Z	%
1	135		12	7	1						1			4				31,1
2	1																	0,2
3	1		3	1							38	1		2		1		9,1
4	4			3					1		1	13		2		5		5,6
5^a	14	1	25	12	30							3		3				17,1
5^b																		0,0
5^c																		0,0
6^a	3		3		2			1			1	1		1				2,3
6^b					1							1						0,4
6^c																		0,0
7^a			1	1	35									2				8,7
7^b				2	13			6				57		1				5,0
8								3							1			2,0
9	2		2	1	6						2			28	1			8,6
10								2					1	1				0,4
11			1	2							2	1				1		1,4
Z																		0,0
Tot.	160	1	47	29	88	0	0	12	2	0	45	77	1	44	2	7	0	

Fig. 6.

Fig. 5. Het is ook van belang na te gaan, wat aan de categorie 5a en 5b is voorafgegaan. Dit kan men in de kolommen zien. Het maakt namelijk een groot verschil uit of categorie 5a volgt op het initiatief van de leerlingen of op een antwoord, dat werd uitgelokt door een toegespitste vraag.

9. In welke mate nemen de leerlingen deel aan het lesgebeuren? Deze deelname kan het gevolg zijn van vragen, die door de leerkracht worden gesteld, maar deze kan ook voortkomen uit de leerlingen zelf. Als de negen cellen in het vierkant dat gevormd wordt door enerzijds de regels 8, 9 en 10 en anderzijds de kolommen 8, 9 en 10, goed gevuld zijn, dan is dit een teken, dat de leerlingen uit eigen initiatief actief aan het lesgebeuren hebben deelgenomen. Vergelijking van Fig. 5 en 6 kan in dit verband leerzaam zijn.
10. Oefent de leerkracht critiek uit? Het is duidelijk, dat een hoge score in de categorieën 6a, b en c in het algemeen geen gunstig teken is. Anderzijds moet het niet als een ideaal worden beschouwd in de 6-cellen geen enkele score te hebben. Critiek kan nuttig en effectief zijn, als de leerlingen inzien, waarom de leerkracht bepaalde zaken afkeurt.

Het is mogelijk nog meer vragen te formuleren. Dergelijke vragen winnen aan zinvolheid, als ze gesteld worden tegen de achtergrond van de doelstellingen, die de leerkracht met een bepaalde les heeft. Het is namelijk geenszins de bedoeling bepaalde matrijzen als norm te gaan stellen. Een matrijs is veeleer een spiegel, waarin men het onderwijsgedrag gereflecteerd ziet, dat men *in feite* heeft gerealiseerd. Niet zelden wijkt dit af van datgene wat de leerkracht eigenlijk wilde realiseren. De confrontatie van het feitelijke onderwijsgedrag met het bedoelde kan zeer nuttig zijn om de onderwijsstijl te verbeteren, zonder dat de leerkracht zijn eigen aard en persoonlijkheid behoeft te verloochenen.

4. *Enkele praktijkervaringen met interactie-analyse*

Uit de literatuur blijkt, dat in de U.S.A. de interactie-analyse zowel in de opleiding als in de bijscholing wordt gebruikt. Omdat de studenten aan de Pedagogische Academie in het algemeen nog meer open staan voor nieuwe technieken werd eerst enige ervaring opgedaan in opleidingssituaties. Een drietal mogelijkheden bleken uitvoerbaar:

1. Een les in de leerschool wordt op de band opgenomen, gescoord en geanalyseerd. Het is duidelijk, dat het analyseren van lessen ook met vrucht kan plaats vinden zonder een nauwgezette analyse van de verbale interactie. Het is zeker niet aan te bevelen zich te beperken tot de verbale interactie-analyse alléén! Maar wel is het zo, dat het aspect van de interactie moeilijk te analyseren is zonder een beproefd observatie-categorieënsysteem. Men kan op deze manier aspecten van het onderwijsgebeuren tastbaar maken, waar men anders maar moeilijk een greep op kan krijgen.
2. Een student krijgt de opdracht om een kleine, nauwkeurig omschreven hoeveelheid leerstof in een beperkte tijd (bijv. 10 minuten) bij een zestal leerlingen te behandelen. Dit lesje wordt op de band opgenomen, gescoord en geanalyseerd. Het voordeel van deze werkwijze, die in wezen een vorm van microteaching is, ligt in de mogelijkheid zeer bepaalde instructietechnieken te laten inoefenen. Als de opdracht niet naar wens is uitgevoerd, kunnen een tweede en derde poging met andere leerlingen volgen.
3. Een derde toepassingsvorm speelt zich geheel af op de Pedagogische Academie. Een groep studenten wordt in twee helften verdeeld. De ene helft treedt op als observator, terwijl de andere helft de rol van leerling vervult. Deze oefening verloopt het meest efficiënt als de leerstof op het niveau ligt van de studenten. Men laat de studenten dus niet de rol van schoolkinderen spelen. Wel moet gezorgd worden voor een duidelijke opdracht en een

serieuze voorbereiding door de student die de les geeft. Onmiddellijk na de les wordt deze aan de hand van de bandopname en de scores besproken. Deze werkwijze werd vooral als zinvol ervaren bij het leren scoren.

Als de studenten enige vaardigheid hebben verworven in het scoren, ligt het voor de hand, dat ze daarvan ook gebruik willen maken in de leerschool. Dit roept echter gemakkelijk complicaties op, als het personeel van de leerschool niet voldoende op de hoogte is van de aard, het doel, de mogelijkheden en de grenzen van het interactie-analyse systeem. Men voelt zich dan gauw bedreigd.

Daarom werd besloten eerst een cursus te organiseren in het kader van bijscholing voor de leerkrachten van de leerscholen[1]. De cursus bestond uit 15 bijeenkomsten van elk twee klokuren. Het was tevens de bedoeling het samengestelde onderwijs-leerpakket, dat dienst zal doen in een reserach-project van het Instituut voor Onderwijskunde van de Katholieke Universiteit te Nijmegen, uit te proberen. De doelstelling van de bijscholingscursus was de onderwijzers te helpen hun feitelijke onderwijsgedrag meer in overeenstemming te brengen met het gewenste, het bedoelde gedrag en wel door middel van interactie-analyse. De confrontatie met de interactie-analyse had twee kanten:

a. een inleiding in het begrippenkader, de wijze van scoring en de verwerking van de gegevens. Dit houdt in dat de deelnemers een scoringsformulier, een histogram, een tijdlijndiagram en een matrijs moeten leren lezen. Dit alles werd nader geconcretiseerd en aangevuld door oefeningen in groepsverband tijdens de cursus. Naast het bewustwordingsproces met betrekking tot het verbaal onderwijsgedrag, zat daar ook een stukje gedragstraining in. Voor de helft van de deelnemers was de cursus tot dit onder a. genoemde beperkt.
b. een confrontatie met het eigen onderwijsgedrag, waarbij aan de hand van matrijzen de eigen lessen tot voorwerp van beschouwing werden gemaakt, in eerste instantie vanuit het aspect van de interactie. Hierbij werden zij geholpen door een viertal observatoren. De scoringsformulieren werden geponst en door een computer tot matrijzen verwerkt. Het nadeel hiervan was, dat er tussen de les en de bespreking daarvan meestal 3 à 4 dagen verliepen. Dit werd door de leerkrachten echter niet als een groot bezwaar ervaren. Meer ideaal zou het zijn als men over een terminal kan beschikken, die aan een computer wordt gekoppeld, zodat men vrijwel onmiddellijk na de les over de matrijs kan beschikken.

Al tijdens de cursus werd duidelijk, dat men in de praktijk de interactie niet zonder meer kan isoleren. De doelstellingen van het onderwijs, de leerstof of de beoogde leerervaringen en de klasse-organisatie vormen een noodzakelijk kader waarin de interactie moet worden bekeken. Door de interactie te isoleren of door te verwaarlozen telkens weer opnieuw verbanden te laten ontdekken of te laten zien, ontstaat er bij de deelnemers heel gauw een gevoel van onbehagen, omdat door de reductie van het onderwijsgedrag tot het interactie-gebeuren een verschraling optreedt van de onderwijswerkelijkheid. In principe zou het mogelijk zijn, dat de deelnemers zelf de nodige verbanden leggen. Maar dan moet wel aan een aantal voorwaarden zijn voldaan o.a.:

a. Ze moeten in staat zijn de concrete doelstellingen van een les te expliciteren en dat niet alleen van de gehele les, maar niet zelden ook van de diverse fasen of onderdelen.
b. Ze moeten een vrij genuanceerd beeld hebben van de aard van de leerprocessen, die op een bepaald moment bij de leerlingen tot stand moeten komen.
c. Ze moeten duidelijk zien, dat de klasse-organisatie en/of bepaalde vormgevingen van een lesgebeuren samenhangt met de punten, die onder a en b zijn genoemd.

Uit het bovenstaande volgt, dat een blinddiagnose op grond van één bepaalde matrijs een bijzonder hachelijke zaak is en dat het inoefenen van bepaalde verbale interactie-patronen op zijn hoogst vergeleken kan worden met de vingeroefeningen op de piano. Bij de introductie van de interactie-analyse zal men met deze punten rekening moeten houden, of het loopt bij de deelnemers aan een dergelijke cursus uit op een

teleurstelling. Het gevaar is ook groot, dat men na afloop van de cursus het gevoel heeft: 'Het was heel interessant en heel aardig, maar wat nu?' De opzet van de cursus zal zó moeten zijn, dat de deelnemers zich na afloop niet machteloos gevoelen om op de ingeslagen weg verder te gaan. In dit verband is het opmerkelijk dat bij sommige soortgelijke cursussen in de U.S.A. de eis wordt gesteld, dat van een bepaalde school minstens twee leerkrachten moeten deelnemen, zodat zij elkaar regelmatig kunnen observeren en scoren.

Uit deze critische opmerkingen zou men de indruk kunnen krijgen, dat de cursus toch eigenlijk als een mislukking werd ervaren. Dit is echter geenszins het geval geweest. Uit de evaluatie bleek zeer duidelijk, dat het geheel als zeer positief werd ervaren. Ook de absenties waren uitermate gering. Het lijkt me echter gevaarlijk hier te gaan generaliseren, omdat het hier toch wel een zeer sterk gemotiveerde groep van leerkrachten betrof.

5. *Toekomstperspectieven*

Als men voor het eerst kennis maakt met interactie-analyse-technieken, wordt men gemakkelijk afgeschrikt door de complexiteit. Loont het wel de moeite? Is het effectief? Een dergelijke houding is begrijpelijk. Bewust of onbewust speelt daar nog doorheen, dat de onderwijskundige die deze techniek in opleiding en bijscholing zou willen gaan hanteren, genoodzaakt zal zijn eerst zelf een training te ondergaan. Het is dan ook te verwachten, dat de verbreiding van de interactie-analyse op korte termijn slechts bescheiden vormen zal aannemen. Als echter uit de resultaten van wetenschappelijk onderzoek zou blijken, dat ook in ons land met behulp van deze techniek gunstige veranderingen tot stand zijn te brengen in het feitelijke onderwijs*gedrag*, dan zal de interactie-analyse uiteindelijk toch een belangrijke rol kunnen spelen bij de verbetering van ons onderwijs. Opleiding en bijscholing zullen een sterker accent moeten gaan leggen op training, op beïnvloeding van het onderwijs*gedrag*. Dit vereist een andere aanpak, dan de traditionele. Vanuit diverse richtingen kan dit probleem worden benaderd. Eén daarvan zal ongetwijfeld de interactie-analyse zijn.

Er wordt wel eens de opmerking gemaakt, dat de interactie-analyse thuis hoort in het klassikale onderwijs, waar de leerkracht centraal staat. Deze opmerking bevat een kern van waarheid. Het is inderdaad zo, dat het aantal observatiecategorieën dat gericht is op het gedrag van de leerkracht, het grootst is en het meest genuanceerd. Het is echter mogelijk de observatiecategorieën met betrekking tot de leerlingen uit te bouwen. Het systeem is dan ongetwijfeld geschikt om ook groepsactiviteiten van de leerlingen te analyseren. Overigens is nog niet te voorzien, dat instructie aan grotere groepen door de leerkracht reeds in de naaste toekomst tot het verleden zal gaan behoren.

Noot

1. Aan deze cursus werd ook meegewerkt door Drs. S. Veenman en de Heer C. van Veen. Ook hun ervaringen zijn in dit artikel verwerkt.

Literatuur

E. Amidon – E. Hunter: *The Analysis of Classroom Verbal Interaction.* (Holt, Rinehart and Winston, Inc.) London – New York, 1967.

E. J. Amidon – J. B. Hough, Editors: *Interaction Analysis: Theory, Research and Application* (Addison-Wesley Publishing Company) Reading – London, 1967.

Ned. A. Flanders: *Analyzing Teaching Behavior* (Addison-Wesley Publishing Company) Reading – London, 1970. Dit boek is ongetwijfeld het beste, dat over deze materie tot nu toe verschenen is.

J. B. Hough – J. K. Duncan: *Teaching: Description and Analysis.* (Addison – Wesley Publishing Company) Reading – London 1970. Het instructieve van dit boek is, dat interactie-analyse hier duidelijk in een ruimer didactisch kader wordt geplaatst met name van leerplanontwikkeling en evaluatie.

Simon, A.; Boyer E. G.: *Mirrors for Behavior, an Anthology of Classroom Observation Instruments.* Classroom Interaction Newsletter. Vol. 3, no. 2, January 1968. Distributed by Research for Better Schools, Inc. Philadelphia, Pennsylvania.

Curriculum vitae

M. J. C. Mommers (Fr. Cesarius), geb. 1925, behaalde de onderwijsacte en daarna de acte m.o. pedagogiek te Tilburg; besloot zijn studie met het doctoraal examen in de opvoedkunde. Thans werkzaam als wetenschappelijk medewerker aan het Instituut voor Onderwijskunde te Nijmegen. Publicaties op het gebied van het aanvankelijk lezen en het exemplarisch beginsel in de didaktiek.

Verandering van het lesgedrag van leerkrachten

Enkele algemene overwegingen en een beschrijving van een onderzoekplan

W. M. G. Houx

Nijmeegs Instituut voor Onderwijsresearch (N.I.V.O.R.) Nijmegen

1. *Naar een professionalisering*

De kwaliteit van het onderwijs en de mogelijkheid tot vernieuwing binnen het onderwijs hangen in hoge mate af van de kwaliteit en flexibiliteit van de leerkracht.

Te konstateren valt, dat sommige leraren met een veel groter gemak en vanzelfsprekendheid binnen de onderwijsleersituatie funktioneren dan andere. De formule 'je hebt het of je hebt het niet' is als verklaring voor dit verschil en als norm voor wat haalbaar is, al te simplistisch. Ze suggereert bijvoorbeeld, dat goed lesgeven nauwelijks geleerd kan worden. Het lijkt juister bovenbedoelde verklaring te zoeken in de improvisatorische opzet van de lerarenopleiding, met name wat betreft de praktische vorming, en het ontbreken van coaching in de praktijk. De leraar die aan zijn loopbaan begint, is in het algemeen onvoldoende getraind ten aanzien van het direkte veldgedrag, zoals bijvoorbeeld het organiseren van lesaktiviteiten, het hanteren van bepaalde lestechnieken zoals vragen stellen en feedback geven, het onderkennen van wat in de klasgroep en de leerlingen individueel leeft en wat hen motiveert, het gevoelig zijn voor het verschil tussen dirigistische en niet-dirigistische aanpak. Vaak ook duurt het lang voordat men ontdekt waar in de kommunikatie met de leerlingen en in de lesoverdracht de persoonlijk sterke en zwakke kanten liggen.

Het tekortschieten van de voorbereiding en het ontbreken van konkrete, individuele begeleiding in de praktijk, stellen de leraar voor de opgave geheel alleen zijn weg te zoeken. Een zware opgave.

Degenen, die verantwoordelijk zijn voor de opleiding staan aan de andere kant van deze problematiek. Zij hebben veelal het gevoel geen werkelijke greep op de praktische training te hebben. Ze moeten enerzijds hoofdzakelijk drijven op eigen visie, gezond verstand en intuïtie, en zijn anderzijds te veel afhankelijk van de moeilijk onder kontrole te houden en nog nauwelijks op deze training afgestemde beïnvloeding van de hospiteerscholen. Er zijn nog weinig door systematisch onderzoek verkregen bruikbare gegevens en procedures, waar men op terug zou kunnen vallen.

In de school-nieuwe-stijl die gekenmerkt wordt door een aanbod van pluriforme programma's en leersituaties en een grotere initiatieftoekenning aan de leerlingen staat mét het systeem ook de docent ter diskussie. Zijn bereidheid en vaardigheid tot verandering moet groter zijn dan vroeger. Toch heeft ook hij er recht op zichzelf te kunnen zijn in de onderwijssituatie. Hij mag ook zijn specialiteiten en eigen kleur hebben, op voorwaarde dat hij voldoende mogelijkheden heeft om zichzelf in dit opzicht zo goed mogelijk te ontdekken en bij te sturen. Daartoe zal zijn praktische vorming en in-service begeleiding meer professioneel moeten worden. Dit te konstateren is niet het geven van een oplossing, maar het stellen van een taak. Om deze te kunnen uitvoeren zal het nodig zijn het lesgedrag van de leraar systematisch te bestuderen om mede op grond daarvan te kunnen komen tot een betere opleiding en begeleiding.

2. *Enkele 'theorieën'*

De bedoeling van de praktische vorming van leerkrachten is het optimaliseren van hun les-

Stanford	*Florida*
1. Er bestaan een objektieve, universeel geldende manieren van goed lesgeven	1. Lesgeven is een hoogst persoonlijke aktiviteit. Er bestaan geen goede methoden maar goede leerkrachten.
2. Goed leren lesgeven en dit verbeteren is een kwestie van het aanbrengen en verbeteren van methoden, technieken, lesgedragingen.	2. Goed leren lesgeven en dit verbeteren is een kwestie van persoonlijkheidsvorming en het veranderen van percepties.
3. 'Competencies approach'. Men zoekt naar specifieke en algemene vaardigheden, die universeel kenmerkend zijn voor goed lesgeven.	3. Er zijn geen universele methoden voor goed lesgeven. Methoden moeten altijd gezien worden i.v.m. persoon, doeleinden, etc. Er zijn eventueel wel kenmerkende percepties.
4. Men gaat uit van bepaald patroon van lesgedrag als model, waarnaar de aspirant-leerkracht gemodelleerd moet worden.	4. De leerkracht moet de hulp krijgen, die hem in staat stelt tot een adekwaat zelfconcept te komen.
5. 'Objektieve' methoden aanleren.	5. Persoonlijk meest geëigende methoden laten ontdekken.

Tabel 1.

gedrag, d.w.z. het effekt van hun optreden binnen de onderwijssituatie zo positief en groot mogelijk te doen zijn.

Er zijn verschillende opvattingen mogelijk over de wijze waarop dit bereikt moet worden. Twee duidelijk uiteenlopende uitgangspunten zijn aan te wijzen in de aanpak enerzijds van Fr. J. McDonald en Dw. W. Allen aan de Stanford Universiteit[1] en anderzijds A. W. Combs aan de Universiteit van Florida[2]. Voor de duidelijkheid hebben we enkele tendensen die uit hun werk naar voren komen of ook expliciet aangeduid worden puntsgewijze tegenover elkaar gezet. (Tabel 1.) Het onderzoek op genoemde universiteiten is bijzonder interessant, omdat het sterk gekoppeld is aan de opleiding van leerkrachten.

In de in Tabel 1 genoemde verschilpunten zijn vier hoofdlijnen te ontdekken.
Ze kunnen als volgt worden aangeduid;

I. a. De 'behavioristische' opvatting
Het lesgedrag van de leerkracht kan men uiteenleggen in een aantal lesvaardigheden, zgn. teaching-skills zoals vragen stellen, feedback geven, uitleg geven; organiseren van lesaktiviteiten; diskussie leiden. Goed lesgeven is rechtstreeks afhankelijk van de mate waarin en de wijze waarop men over de gewenste lesvaardigheden beschikt. Lesvaardigheden kunnen, eventueel afzonderlijk, worden aangeleerd en verbeterd. Daardoor wint vanzelf het lesgedrag aan kwaliteit.

b. De 'cognitivistische' opvatting
Alle menselijk gedrag is het direkte resultaat van de wijze waarop men de wereld waarneemt. Om menselijk gedrag te begrijpen is het belangrijk de betekenis die de dingen voor mensen hebben te begrijpen. Het gedrag is slechts een 'surface manifestation', een symptoom van wat binnen in het individu gaande is; m.a.w. als we het gedrag rechtstreeks willen veranderen, houden we ons bezig met symptoomverandering. Iemands gedrag veranderen wil zeggen zijn opvattingen en waarnemingen veranderen. Toegepast op de leerkrachten-opleiding. Goed of slecht onderwijzen is een funktie van de wijze waarop iemand de wereld waarneemt. Docenten aan deze

opleiding moeten zich bezighouden met de verandering van de percepties der studenten, dit wil zeggen, bijvoorbeeld met de wijze waarop men denkt over leerlingen en onderwijsdoelstellingen.

II. a. Conceptie van het universeel optimaal instruktiegedrag

Hierbij gaat men er van uit dat er zoiets bestaat als een algemeen geldend, over alle lesgevers in vergelijkbare lessituaties generaliseerbaar, instruktiegedrag. Dit houdt in dat er universele teaching-skills en attitudes zijn, die iedere goede lesgever eigen zijn. Men hanteert dus een vrij uniform basisinstruktiegedrag als kriterium voor goed onderwijzen. Dit hoeft niet te betekenen, dat er niet een bepaalde differentiatie kan zijn binnen goed instruktiegedrag. Deze zijn dan echter toch weer variaties op eenzelfde thema. Het doel van de praktische oefening is dan het aanbrengen van dit kriteriumgedrag bij de jonge leerkracht. Er wordt principieel niet geïndividualiseerd naar de inhoud. Iedere toekomstige leerkracht behoort de algemene onderwijsskills zo goed mogelijk in zijn lesgedrag in te bouwen. Vooruitgang in lesgedrag kan dan gekonstateerd worden door het meten van de aanwezigheid en mate van integratie van het kriteriumgedrag.

b. Conceptie van het individueel-optimaal instruktiegedrag

Men kan ook uitgaan van de veronderstelling dat onderwijzen een zeer persoonlijke act is en dat de wijze van goed funktioneren binnen de lessituatie sterk individueel bepaald is. Dit zou dan impliceren dat er meerdere wijzen van goed lesgeven bestaan in die zin dat het gewenste onderwijseffekt tot stand kan komen op grond van zeer verschillend instruktiegedrag.

Bij de praktische vorming op grond van deze conceptie ligt het accent op het laten ontdekken en ontwikkelen van het persoonlijk meest geëigende onderwijsgedrag.

Resumerend:

Effektief onderwijsgedrag komt tot stand door:

- beïnvloeding van de perceptie
- training in lesvaardigheden
- het aanleren van universeel geacht nuttig lesgedrag
- het versterken van persoonlijk-individuele onderwijstalenten.

Hoewel de genoemde uitgangspunten nogal verschillen, zijn ze meer complementair dan tegenstrijdig ten opzichte van elkaar. Bij onderzoek en in de praktijk van de opleiding kan echter wel een bepaald uitgangspunt bewust of onbewust centraal gesteld worden. Er ontstaan dan duidelijke verschillen in benadering[3]. In ons land ziet men bijvoorbeeld dat Meuwese[4] zich vooral bezig houdt met het technisch-procesmatige aspekt van het lesgedrag en de leersituatie, terwijl Van de Griend[5] meer affiniteit vertoont voor het persoonlijkheidsaspekt.

Bij het hierna te beschrijven onderzoek hebben de vier uitgangspunten voortdurend een rol gespeeld als filosofie bij wat men als onderzoeker op dit terrein doet of misschien moet doen.

Zodoende zijn er twee onderliggende tendensen aanwezig:

a. Bewuste individualisering, in die zin, dat rekening wordt gehouden met de voor deze leerkracht gegeven situatie en dat van daaruit verder gewerkt wordt in een richting die hijzelf mede aangeeft.

b. De veranderingsrichting staat principieel open *zowel* naar de meer *lestechnische kant* (lesorganisatie, gesprekstechniek), *alsook* naar de kant van *veranderingen* wat betreft *attitudes* en *zelfconcept.*

3. *Concept voor een onderzoek*

Het N.I.V.O.R. hoopt over enige tijd te kunnen starten met een onderzoek naar mogelijkheden om het lesgedrag van individuele leerkrachten zo in kaart te brengen en van referentiemogelijkheden te voorzien, dat daaruit met de hulp van een supervisor konklusies getrokken kunnen worden met betrekking tot gewenste veranderingen[6].

Wij kunnen hier slechts een korte beschrijving van dit onderzoeksplan geven.

3.1. *Hoofdlijn*

Er zitten vier hoofdmomenten in de totale procedure:

1. Objektivering voor de leerkracht van zijn lesgedrag.
2. Het presenteren van referentiemogelijkheden voor de beoordeling.
3. Explicitering en konkretisering van als positief en negatief ervaren punten in het lesgedrag. Formuleren van trainingsdoelen voor en mede door de leerkrachten individueel.
4. (Groeps)individuele korte trainingen ter realisering van individueel geformuleerde trainingsdoelen.

Nadere toelichting:

Ad 1.

Slechts weinig docenten zullen een duidelijk beeld hebben van de wijze waarop zij in de lessituatie funktioneren. Wil men echter de docent zelf mee laten aangeven in welke opzichten hij zijn lesgedrag zou willen veranderen, dan is hiervoor minstens nodig, dat hij een beeld heeft van de wijze waarop hij lesgeeft.

Dit beeld moet voldoende objektief zijn, hetgeen o.a. inhoudt, dat er zo weinig mogelijk ongekontroleerde interpretaties in mogen zitten, dat het systematisch en mede van buitenaf tot stand komt.

Ad 2.

Om een juist oordeel over zichzelf te krijgen en vooral ook om veranderingsrichtingen te kunnen ontdekken, heeft de leraar niet voldoende aan een terugspiegeling van zijn eigen lesgedrag. Hij moet de mogelijkheid hebben tot vergelijking. Daardoor krijgt het beeld dat hij van zichzelf heeft, meer diepte en achtergrond en kan hij beter zien in welk opzicht hij veranderingshulp wil hebben.

Ad 3.

Op grond van de instruktiespiegeling en het verschaffen van referentiepunten kunnen docent en supervisor samen een of meerdere konkrete trainingsdoelen voor de betreffende leerkracht formuleren. Zoals reeds eerder gezegd, kunnen deze in principe op de gehele lijn liggen die loopt van meer lestechnisch naar typisch persoonsgebonden gedrag. Feitelijk zijn in dit onderzoek de mogelijkheden als geheel uiteraard beperkt, met name door de aard der gebruikte meetinstrumenten en het treatment-materiaal.

Ad 4.

Inspelend op de trainingsdoelen die uit de voorafgaande fase tevoorschijn zijn gekomen, worden mogelijkheden gekreëerd tot bijsturing op individueel niveau.

Hoe deze procedurelijn meer konkreet vorm moet krijgen kan blijken uit een beknopte weergave van de vijf fasen waarin het onderzoek gepland is.

3.2. *Vijf fasen*

Fase I: Vóórmeting

In deze fase wordt het lesgedrag van de deelnemende leerkrachten geregistreerd om door vergelijking met de eindmeting, dus de registratie als afsluiting van het experiment, na te kunnen gaan of en welke veranderingen hebben plaats gevonden door de tussenliggende 'behandelingen'. Per leraar wordt één les op videotape opgenomen. Het zou hier te ver voeren om duidelijk te maken waarom het representatief achten van één, overigens onder bepaalde kondities gegeven, les voor hét lesgedrag van deze leerkracht niet zo onverantwoord is als op het eerste ogenblik lijkt.

De videobanden worden door daartoe getrainde kodeurs volgens bepaalde observatieschema's geanalyseerd.

Voorts is er een lijst met uitspraken over lesgedrag ter beoordeling van de leerkracht. Deze beoordelingslijst wordt éénmaal ingevuld door leerlingen en tweemaal door de leerkracht. De instrukties zijn telkens verschillend. Er komen dus in deze eerste fase ter beschikking:

a. een analyse van feitelijk lesgedrag van elke leraar;
b. drie beoordelingen met betrekking tot het lesimage van elke leraar, t.w.
   - hoe zien de leerlingen hem,
   - hoe ziet hij zichzelf,
   - hoe denkt hij dat de leerlingen hem zien.

Fase II: Treatment 1
Via de supervisor wordt elke leraar geïnformeerd over de resultaten van de drie beoordelingen. Met name zullen in beeld gebracht worden de discrepanties tussen dus enerzijds de wijze waarop de leerlingen de betreffende leerkracht beoordelen en anderzijds de wijze waarop deze zichzelf ziet en zijn image bij de klas taxeert.

Achter dit treatment steekt de hypothese dat het weet hebben van eventuele discrepanties tussen de wijze waarop men zichzelf ziet en het gedrag zoals dat door anderen wordt ervaren, een spanning oproept die motiverend werkt om deze verschillen op te heffen. Dit kan gebeuren door ofwel de zelfperceptie ofwel het gedrag te wijzigen.

Tuckman, McCall en Hyman[7] geven de resultaten van een interessant onderzoek waaruit blijkt dat gedetailleerde verbale feedback om bovenbedoelde discrepanties bewust te maken tot gedragsveranderingen kunnen leiden. Dit effekt was bovendien nauwelijks afhankelijk van de mate van discrepantie.

Als referentiemogelijkheid krijgt de leraar ook gegevens over de gemiddelde beoordelingen door vijfduizend leerlingen van ruim honderd leerkrachten.

Fase III. Treatment 2
Er volgt nu een konfrontatie met het eigen lesgedrag. Hiertoe wordt gebruik gemaakt van videoband en observatiescores.

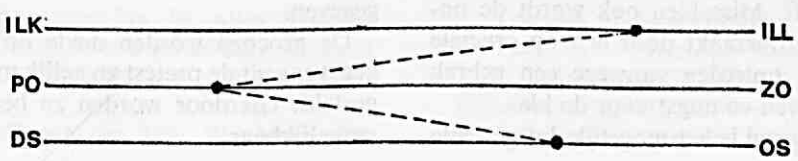
Uit onderzoek te Stanford[8] is gebleken dat dit bekijken van lesgedrag pas werkelijk effektief is als een supervisor bepaalde punten markeert (cueing).

Een expliciet bieden van een context voor de zelfbeoordeling gebeurt door het laten waarnemen van kontrasterend lesgedrag.

De bedoeling en werkwijze is misschien als volgt duidelijk te maken.

Stel dat men een aantal duidelijk omschreven gedragsdimensies heeft, die relevant zijn voor onderwijssituaties, bv. initiatief aan zichzelf houdend (ILK) vs. initiatief aan de leerlingen latend (ILL), persoonlijk optredend (PO) vs. zakelijk optredend (ZO), duidelijkheid scheppend (DS) en onduidelijkheid scheppend (OS). Nemen we ook aan dat er meetinstrumenten c.q. observatieschema's zijn om na te gaan waar een bepaalde leraar op de verschillende dimensies zit. Dit kan als volgt schematisch worden weergegeven:

Lokalisatie voor leerkracht A.



Leraar A is op grond van deze scores dus te beschrijven als iemand die in hoge mate het initiatief aan de leerlingen laat, persoonlijk is in zijn optreden en nogal wat onduidelijkheid veroorzaakt.

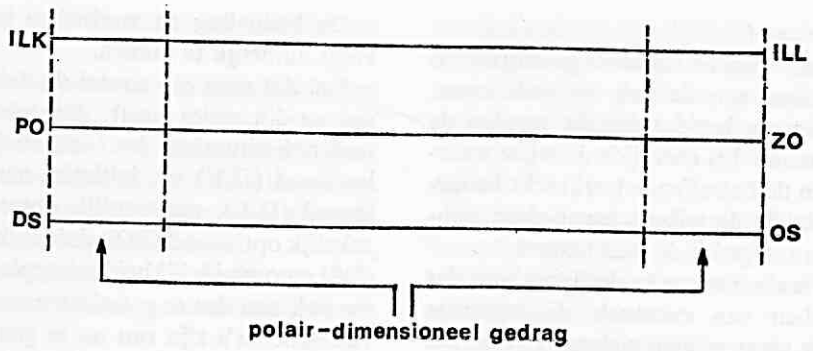
Om hem nu werkelijk duidelijk te maken wat dit allemaal betekent is het nodig dit aan konkreet lesgedrag te laten waarnemen. Een konfrontatie alleen met zijn manier van lesgeven is daarvoor niet voldoende. Hij moet de dimensies zelf kunnen zien.

Daartoe krijgt hij lesgedrag te zien dat ligt aan de polen van de dimensies. Dit, voorlopig te noemen, polair-dimensioneel lesgedrag kan door kontrastwerking de dimensies zelfbewuster maken.

Het samenstellen van videobanden met kontrastgedrag in bovenbedoelde zin behoort wel tot de moeilijkste zaken van dit onderzoek.

Wat betreft de dimensies en de daarop afgestemde observatieschema's kan gebruik worden gemaakt van de resultaten van een voorafgaand onderzoek van het N.I.V.O.R.[9].

Als afsluiting van deze fase en van de 'diag-



nostische' periode formuleren de leerkracht en de supervisor samen enkele trainingswensen. Met behulp van het te gebruiken materiaal is het mogelijk deze wensen konkreter aan te geven.

Als de leerkracht uit bovengenoemd voorbeeld werkelijk gezien heeft hoe 'onduidelijkheid' leerlingenreakties oproept die storend zijn voor het leerproces, dan zou hij gebaat kunnen zijn met een bewustmaking van zijn gedragingen, voorzover die primair verantwoordelijk zijn voor onduidelijkheid in zijn lessen.

Fase IV. Treatment 3

In deze fase volgen korte individueel gerichte trainingen, die inhoudelijk afgestemd worden op de explicitering van de voorafgaande fase.

Nagegaan zal moeten worden in hoeverre in sommige gevallen gebruik kan worden gemaakt van een bestaand programma-aanbod, dan wel in andere gevallen een nieuw programma moet worden opgezet.

Het niveau van aanpak staat zoals gezegd in principe open.

Om leerkracht A nog een keer als voorbeeld te nemen. Zijn onduidelijkheid kan verschillende oorzaken hebben. Zo is het mogelijk dat hij doodgewoon onduidelijk spreekt en dus niet te verstaan is. Het is ook mogelijk dat hij te grote sprongen maakt in zijn redeneringen, te veel niet ter zake doende gegevens erbij sleept, te abstrakt taalgebruik heeft. Misschien ook wordt de onduidelijkheid veroorzaakt door een op cruciale punten onzeker optreden vanwege een gebrek aan zelfvertrouwen en angst voor de klas.

In het eerste geval is het mogelijk dat gerichte logopedische hulp de oorzaak gedeeltelijk wegneemt, terwijl in het laatste geval verbetering kan ontstaan bijvoorbeeld door het volgen van een training sociale vaardigheid en daarna een tijdelijke persoonlijke evaluatie-coaching in de praktijk.

Fase V. Nameting

Met uitzondering van de twee beoordelingen door de leraar zelf, is deze fase gelijk aan fase I. Hieraan nemen, in tegenstelling tot fasen II, III en IV, weer alle leraren deel.

Uit de verschillen tussen vóór- en nameting kunnen konklusies omtrent veranderingseffekten getrokken worden.

3.3. *Design*

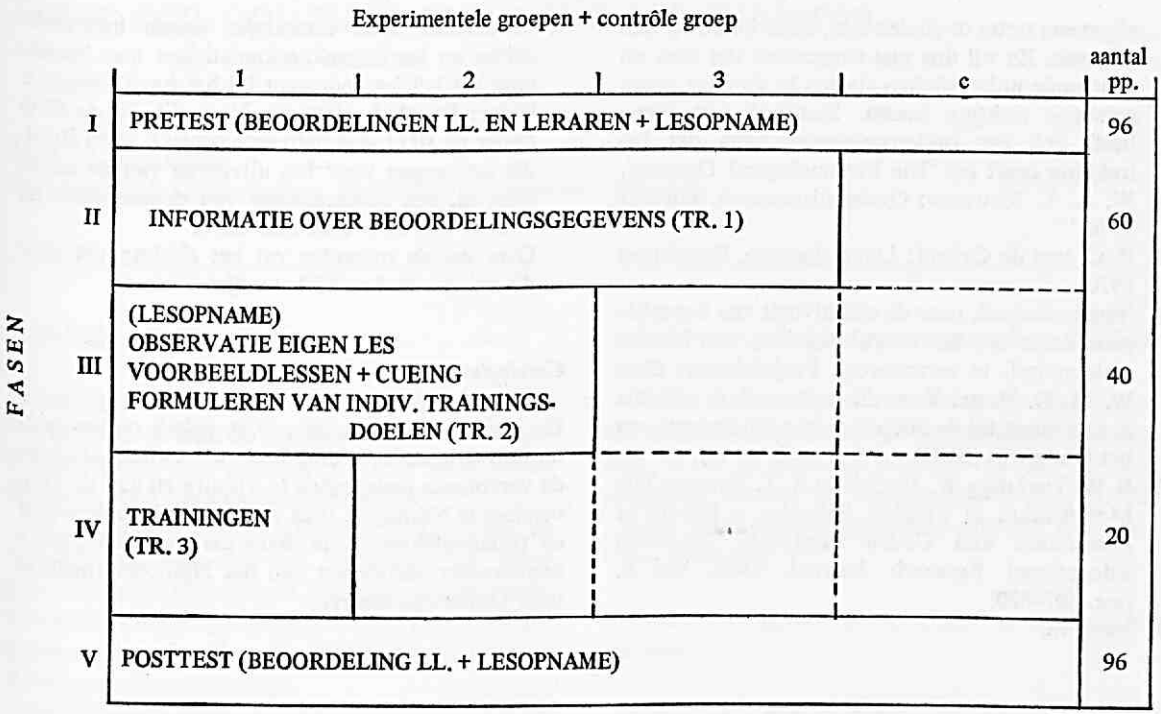
De gehele opzet van het onderzoek is weergegeven in Schema 1.

Er is één echte controlegroep. Deze krijgt dus alleen de vóór- en nameting, maar geen enkele behandeling.

Na elk treatment valt telkens één experimentele groep af. Deze dient indirekt weer als controlegroep voor de groepen die nog verdere treatments krijgen. Op deze wijze kan ook informatie verkregen worden over het effekt na elke fase.

Slechts één groep doorloopt de totale procedure. Daardoor hoeft de meest bewerkelijke treatment slechts aan een kleine groep te worden gegeven.

De groepen worden mede op grond van de gegevens uit de pretest zo gelijk mogelijk samengesteld. Hierdoor worden ze beter met elkaar vergelijkbaar.



Schema 1. Onderzoeksschema.

4. *Tenslotte*

Wij hopen dat de beknopte weergave van enkele theoretische vertrekpunten en van de opzet van een onderzoek wat stof levert voor de denkkommunikatie tussen degenen, die vanuit de wetenschap en zij, die vanuit de praktijk geïnteresseerd zijn in de problematiek van de opleiding van leerkrachten.

Het onderzoek is gepland op havo-scholen. Als model achten wij het echter even goed toepasbaar voor leerkrachten van het basis- en kleuteronderwijs.

Noten en literatuur

1. a. Fr. J. McDonald en Dw. W. Allen: Training Effects of Feedback and Modelling Procedures on Teaching Performance. Stanford 1967, Rapport.
   b. Fr. J. McDonald en Dw. W. Allen: The Effects of Self-Feedback and Reinforcement on the Acquisition of a Teaching Skill. Stanford University. Intern verslag.
2. A. W. Combs: The Professional Education of Teachers. Boston 1967[2].
3. Ter vergelijking enkele kenmerkende literatuurverwijzingen bij A. W. Combs (2) en daarnaast enkele topics uit het onderzoeksprogramma zoals dat vermeld staat in het eerste jaarrapport van het Stanford Center for Research and Development in Teaching.
   We zullen alleen de 'titels' weergeven:
   a. 'Teacher perception and working climate'
      'An Observational Analyses of the Perceptual Organization of Effective Teachers'
      'The Personal Approach to Good Teaching'
      'Person Perception: Its Role in Teaching'
   b. 'Technical Skills of Teaching: General'
      'Technical Skills of Teaching: Explaining'
      'Teaching in Small Groups'
      'Teaching for Divergent Thinking'
      'A Taxonomy of Teaching Behaviors'
   N.B. De vergelijking Stanford – Florida is bedoeld als hulpmiddel om enkele tendensen die in het

algemeen terug te vinden zijn, meer konkreet aan te geven. Ze wil dus niet suggereren dat men op genoemde universiteiten slechts in de naar voren gehaalde richting koerst. Stanford met name heeft ook een onderzoeksprogramma dat betrekking heeft op 'The Personological Domain'.

4. W. A. T. Meuwese: Onderwijsresearch. Utrecht 1970.
5. P. C. van de Griend: Leren doceren. Groningen 1970.
6. 'Een onderzoek naar de effektiviteit van bepaalde procedures om het instruktiegedrag van leraren systematisch te veranderen'. Projektleider: Drs. W. M. G. Houx. Voor dit onderzoek is subsidie aangevraagd bij de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO).
7. B. W. Tuckman, K. McCall en R. T. Hyman: The Modification of Teacher Behavior – Effects of Dissonance and Coded Feedback. American Educational Research Journal. 1969, vol. 6, pag. 607–620.
8. Idem 1a.
9. 'Onderzoek naar interakties tussen instruktiestijlen en leerlingenkarakteristieken met betrekking tot het lesrendement bij het havo'. Projektleider: Dr. P. J. Hettema. Voor dit, bij de SVO onder nr. 0111 geregistreerde projekt, werd subsidie ontvangen voor het uitvoeren van de eerste fase, nl. een inventarisatie van doceerstijlen bij leraren van de tweede klas havo.
   Over enkele maanden zal het eindrapport over dit onderzoek beschikbaar zijn.

Curriculum vitae

Drs. W. M. G. Houx, geb. 1930, volgde na het gymnasium de spoedopleiding voor onderwijzer, studeerde vervolgens pedagogiek te Tilburg en aan de Universiteit te Nijmegen. Was werkzaam als onderwijzer en pedagogiekleraar. Is thans als wetenschappelijk medewerker verbonden aan het Nijmeegs Instituut voor Onderwijsresearch.

Naar een optimale motivatie tot studeren

H. J. M. HERMANS[1],
Psychologisch Laboratorium, Katholieke Universiteit Nijmegen

1. *Inleiding*

Wanneer men wil komen tot beïnvloeding van het leerproces van de deelnemer aan het onderwijsgebeuren, dan kunnen grofweg twee benaderingswijzen onderscheiden worden.

In de eerste plaats kan de onderwijssituatie zo worden ingericht dat het leerproces op meer gewenste wijze plaatsvindt. De geprogrammeerde instructie en het projectonderwijs kunnen fungeren als voorbeelden van pogingen die in deze richting ondernomen zijn.

In de tweede plaats kunnen bepaalde habituele gedrags- of belevingskenmerken van de onderwijsdeelnemer, zo hij dat wil, veranderd worden.

Bepaalde categorieën van gedragingen of belevingen kunnen opgevat worden als manifestaties van bepaalde persoonlijkheidsmotieven. Wanneer men zich nu ten doel stelt deze motieven tot verandering te brengen, dan kan gesproken worden over de zogenaamde *motievenverandering*. Twee motieven zullen hier summier aan de orde komen n.l. het prestatiemotief en de faalangst.

Beide kunnen opgevat worden als disposities die relatief stabiel in de persoonlijkheid gegeven zijn en die in bepaalde omstandigheden tot uitdrukking komen in het manifeste gedrag. Ze spelen beide in het onderwijs een rol van centrale betekenis.

2. *Studeren vanuit persoonlijke verantwoordelijkheid*

De resultaten van empirisch onderzoek dat zich over een periode van vijf jaar heeft uitgestrekt, maken het mogelijk een nadere omschrijving van het prestatiemotief te geven.

Leerlingen die gekenmerkt worden door een hoog prestatiemotief, studeren vanuit een instelling van persoonlijke verantwoordelijkheid: ze zijn geneigd verantwoording te nemen voor de resultaten van hun handelingen en trachten deze door middel van een inzet van eigen capaciteiten te beïnvloeden. Ze trachten, vooral in eigen ogen, te excelleren op studiegebied; de studieresultaten dienen een zeker niveau te hebben willen ze aanleiding zijn tot tevredenheid. Ze werken verder niet in alle situaties even hard. Hun hoge motivatie komt vooral in situaties tot uitdrukking die een zgn. 'standaard van uitnemendheid' impliceren en die gelegenheid geven tot de zgn. 'taakzelfstandigheid'. Een situatie bevat een standaard van uitnemendheid als ze op een of andere wijze een criterium verschaft aan de hand waarvan de persoon de kwaliteit van zijn prestatie kan beoordelen (bijv. een bepaald puntensysteem of een beoordelingsschaal). Van taakzelfstandigheid kan gesproken worden wanneer de

1. Dit artikel is een summiere beschrijving van enige gedeelten van een boek dat in het voorjaar van dit jaar verschijnt: H. J. M. Hermans, Prestatiemotief en faalangst in gezin en onderwijs, tevens handleiding bij de Prestatie Motivatie Test voor kinderen (PMT-k).
Amsterdam: Swets en Zeitlinger, 1971. Met nadruk zij er op gewezen dat tal van belangrijke aspecten in dit artikel niet aan de orde zijn gesteld.
Opmerkingen, suggesties en kritiek naar aanleiding van dit artikel zijn zeer welkom en kunnen geadresseerd worden aan: Dr. H. J. M. Hermans, Psychologisch Laboratorium, K. Universiteit, Erasmuslaan 16 te Nijmegen.

persoon de gelegenheid krijgt om op relatief zelfstandige wijze de taak te verrichten.

Voor een goed begrip van het motief is het noodzakelijk onderscheid te maken met prestatiedwang. Iemand die studeert vanuit een positie van prestatiedwang, doet dit niet op grond van eigen keuze, maar wordt daartoe genoopt door de dwang of pressie die door de situatie op hem wordt uitgeoefend (bijv. door leraren of ouders of door een onderwijssysteem dat niet voldoende aansluit bij de aanwezig zijnde motieven).

Het prestatiemotief kan gemeten worden door middel van de P schaal van de Prestatie Motivatie Test (PMT; Hermans, 1967; 1968) en de Prestatie Motivatie Test voor kinderen (PMT–K; Hermans, 1971).

Uit een reeks van onderzoekingen bij enige duizenden leerlingen in de hoogste klassen van het basisonderwijs en in de eerste klassen van het voortgezet onderwijs kwamen de volgende resultaten te voorschijn:

a. hoog gemotiveerde (P) leerlingen kregen in het algemeen hogere rapportcijfers dan laag gemotiveerde leerlingen;

b. in enige studies werd met behulp van de rapportcijfers en het intelligentiegedeelte van de I.S.I. onderscheid gemaakt tussen leerlingen met studieresultaten die beneden het niveau van hun intelligentie lagen (underachievers), leerlingen wier studieresultaten op ongeveer gelijk niveau met hun intelligentie lagen (achievers) en leerlingen die qua studieresultaten boven het niveau van hun intelligentie functioneerden (overachievers). Het bleek nu dat de leerlingen die hoog gemotiveerd (P) waren zich eerder als 'achievers' of 'overachievers' manifesteerden, terwijl de leerlingen die laaggemotiveerd waren een duidelijke neiging hadden tot 'underachievement';

c. in een onderzoek op een L.T.S. waar op het einde van het eerste leerjaar nagegaan werd, welke leerlingen de studie staakten (zonder te doubleren) en welke doorgingen met het tweede leerjaar, bleek dat de studiestakers extreem lage scores behaalden op de P schaal van de PMT-K;

d. op grond van de beoordelingen die onderwijzers gaven over hun leerlingen aan de hand van een aantal voorgeschreven items, kon geconcludeerd worden dat hooggemotiveerde (P) leerlingen eerder geneigd waren zich voor een doel in te zetten dat de klas zich stelde, meer verantwoordelijkheid op zich namen wanneer een opdracht werd gegeven en meer volharding lieten zien bij het verrichten van een taak, in vergelijking met laag gemotiveerde leerlingen;

e. onderscheid werd gemaakt tussen het resultaat van het leergedrag als output en de voldoening die de leerling ervaart tijdens het leerproces. Onderzocht werd hoe het gesteld was met het 'plezier in studeren' dat vastgesteld werd aan de hand van vragen over de houding van de leerling t.a.v. de school, de klas en de activiteiten die daar ontplooid werden. De onderzoeksresultaten toonden aan dat hoog gemotiveerde (P) leerlingen met meer plezier studeerden dan laag gemotiveerde leerlingen;

f. Rogers (1951) maakte onderscheid tussen zelf-concept (hoe ben ik?) en ideaal concept (hoe zou ik graag willen zijn?). De afstand tussen 'ideaal' en 'zelf' werd opgevat als een indicatie van 'anxiety' en 'psychological tension'. In deze conceptie lag vervat dat naarmate de discrepantie tussen 'ideaal' en 'zelf' groter was, de psychische gezondheid van de betrokkene geringer was. In een onderzoek dat we deden bij een groep middelbare scholieren bleek dat er bij hoog gemotiveerde (P) leerlingen sprake was van een kleinere discrepantie tussen 'ideaal' en 'zelf' dan bij laag gemotiveerde;

g. tenslotte bleek dat hoog gemotiveerde (P) leerlingen meer gevoelens van 'geluk' rapporteerden dan laag gemotiveerde, die meer gevoelens van 'ongeluk' vermeldden. De laag gemotiveerde leerlingen vielen in hun belevingsinhouden vooral op door een gering gevoel van eigenwaarde.

3. *Studeren met faalangst*

Evenals het prestatiemotief kan ook de faal-

angst als energiebron fungeren van waaruit de studie-activiteiten plaatsvinden.

Als motief opgevat houdt de faalangst in, dat de betrokkene ernaar streeft mislukkingen te vermijden. Er zijn twee manifestatievormen: de negatieve en de positieve faalangst.

Een hoge mate van negatieve faalangst heeft een desorganiserend karakter, speciaal in situaties die een zekere bedreiging inhouden (bijv. een examen of toets) of bij taken die een hoge moeilijkheidsgraad hebben.

Onder dergelijke omstandigheden gaan bij de negatief faalangstige leerlingen irrelevante responstendenties (zoals transpireren, hartkloppingen, gekke gedachten, irrelevante waarnemingen) de relevante (effectief taakgedrag) overtreffen. Zo kan het voorkomen dat deze leerlingen onder stressmatige condities dingen vergeten zijn, die ze onder normale condities wel wisten. De positieve faalangst kan als tegenpool worden gezien van de negatieve faalangst. Een leerling die gekenmerkt wordt door een hoge mate van positieve faalangst bevindt zich in bedreigende of moeilijke situaties in een soort optimale spanningstoestand die hem juist beter doet functioneren dan onder normale condities het geval is. Onder stressmatige condities worden bij hem de irrelevante responstendenties door de relevante overtroffen, zodat een effectief taakgedrag zich kan ontplooien.

De negatieve faalangst kan gemeten worden door de F min schaal van de PMT en de PMT-k, de positieve faalangst door de F plus schaal van PMT en PMT-K. De PMT-K bevat bovendien een gecombineerde F schaal, waarmee F plus en F min als bipolaire oplossing gemeten kunnen worden. Een dergelijke schaal maakt het mogelijk de relatieve sterkte van F plus en F min ten opzichte van elkaar direct vast te stellen.

Het empirisch onderzoek heeft tot de volgende resultaten geleid:

a. de negatief faalangstige leerlingen kregen over het algemeen lagere rapportijcfers dan de positief faalangstige;

b. in één (van drie) onderzoeking waren de negatief faalangstige leerlingen overwegend 'underachievers', de positief faalangstige overwegend 'overachievers';

c. volgens de oordelen der leerkrachten waren de negatief faalangstige leerlingen afhankelijk van anderen in situaties waarin een taak verricht moest worden. Ze moesten bij het maken van opgaven eerder stap voor stap tot het antwoord worden gebracht;

d. de negatief faalangstigen bevonden zich speciaal dan in een afhankelijkheidspositie wanneer hun intelligentie laag was.
De resultaten suggereerden dat speciaal de combinatie van een hoge negatieve faalangst en een lage intelligentie de betreffende leerling gevoelig maakte voor steun en extra begeleiding;

e. de negatief faalangstige leerlingen hadden minder plezier in studeren dan de positief faalangstige;

f. bij de negatief faalangstigen was de discrepantie tussen zelf-concept en ideaal-concept groter dan bij de positief faalangstigen. Speciaal ten aanzien van het zelfvertrouwen was bij de negatief faalangstigen de afstand tussen 'zelf' en 'ideaal' groot;

g. de negatief faalangstigen rapporteerden meer gevoelens van ongeluk dan de positief faalangstigen.

Op grond van het prestatiemotief en de faalangst kunnen vier typen leerlingen onderscheiden worden:

a. hoog gemotiveerde, positief faalangstige leerlingen;

b. hoog gemotiveerde, negatief faalangstige leerlingen;

c. laag gemotiveerde, positief faalangstige leerlingen en

d. laag gemotiveerde, negatief faalangstige leerlingen.

Groep *a* valt op door een hoge inzet en door veel zelfvertrouwen, groep *b* door een hoge inzet en een gering zelfvertrouwen, groep *c* door een geringe inzet en veel zelfvertrouwen en groep *d* door een geringe inzet en een gebrek aan zelfvertrouwen.

Het is vooral de laatste groep die qua persoonlijkheidsstructuur een gehandicapte groep is en die speciale steun en begeleiding nodig heeft.

4. *Sociale interactie tussen ouders en kinderen*

Aangenomen mag worden dat genoemde motieven ontstaan en gegroeid zijn (mede) onder invloed van de specifieke ervaringen die het kind in de gezinssituatie heeft ondergaan. Hierbij staat centraal de wijze waarop ouders en kinderen met elkaar omgaan in situaties waarin van het kind een vorm van presteren wordt gevraagd.

Met deze veronderstelling als achtergrond werd een groep van 40 kinderen in de leeftijdsgroep van 9–10 jaar geselecteerd op grond van extreme scores op de P en de F min schaal van de PMT-k. Aan de kinderen werden verschillende opgaven gegeven die ze in het bijzijn van hun ouders konden oplossen. De ouders mochten daarbij aanwijzingen geven en hulp bieden waar ze dat nodig achtten. Ze konden dat doen op de wijze zoals ze dat in 'normale' omstandigheden gewend waren.

Als taken kreeg het kind anagrammen (leggen van telkens nieuwe woorden met een gegeven aantal letters), een puzzel (legkaart), het Wigglyblok (in elkaar zetten van een onregelmatig doorgesneden kubus) en het opeen stapelen van blokken waarbij het kind geblindoekt werd en de rechterhand (linkerhand bij linkshandigheid) op op de rug gehouden moest worden. Het gedrag van ouders en kind werd uitvoerig geobserveerd door twee observatoren. De belangrijkste resultaten kunnen als volgt worden samengevat:

a. ouders van hoog gemotiveerde (P) kinderen gaven hun kind overwegend 'niet specifieke hulp', d.w.z. ze beperkten zich tot het geven van aanwijzingen en 'hints' die niet de oplossing van de opgaven rechtstreeks impliceerden. De hulp was zodanig van karakter dat het kind *zelf* tot de oplossing van de opgave of een deel ervan kon komen.
De ouders van de laag gemotiveerde kinderen gaven meer 'specifieke hulp', d.w.z. een vorm van hulp die de oplossing van de taak of een deel ervan rechtstreeks impliceerde. Ze ontnamen de kinderen a.h.w. de mogelijkheid om zelf de oplossing te geven;

b. de ouders van hoog gemotiveerde (P) kinderen gaven meer positieve, taakgerichte reïnforcements bij goede oplossingen. Positieve reïnforcements (bijv. 'goed zo', 'prima') stonden hier tegenover negatieve (bijv. 'fout', 'slecht') en taakgerichte reïnforcements (bijv. 'dat was goed') stonden tegenover persoongerichte (bijv. 'dat heb je goed gedaan, Jan'). De ouders van hoog en laag gemotiveerden onderscheidden zich wel in de categorie 'positieve, taakgerichte reïnforcements', maar niet in de categorieën 'negatief, taakgerichte', 'positief, persoongerichte' en 'negatief, persoongerichte reïnforcements';

c. de hoog gemotiveerde (P) kinderen zelf, wezen vaker hulp van de hand die hun door de ouders werd aangeboden in vergelijking met laag gemotiveerde kinderen. Ze wilden blijkbaar zelf de verantwoordelijkheid voor het geven van de oplossingen op zich nemen.
Deze resultaten werden geïnterpreteerd in termen van 'taakzelfstandigheid': de ouders van hoog gemotiveerden gaven hun kinderen meer gelegenheid tot taakzelfstandigheid; de kinderen zelf wensten de opgaven te benaderen vanuit een positie van taakzelfstandigheid.

Ook tussen de ouders van hoog en laag negatief faalangstige (F min) kinderen werden duidelijke verschillen gevonden, evenals tussen beide typen kinderen zelf:

a. de ouders van hoog faalangstige kinderen reageerden in geringere mate als het kind zich onzeker toonde dan ouders van laag faalangstige kinderen: het kind werd hierdoor in een toestand van onzekerheid en onduidelijkheid gelaten.

b. de ouders van hoog faalangstige kinderen manifesteerden een hogere mate van 'negatieve spanningsontladingen' (bijv. 'als dat maar goed gaat', 'weet je het nou nog niet!', 'ik zie ook niet meer hoe het moet'). De ouders van laag faalangstige kinderen reageerden met een hogere frequentie van 'positieve

spanningsontladingen' (bijv. 'het gaat leuk', 'wat een grappig spelletje is dit', lachen, blijken van enthousiasme);

c. de ouders van hoog faalangstigen lieten vaker na om bij een uitgesproken goede oplossing het gedrag van het kind te reïnforceren, dan de ouders van laag faalangstigen;

d. de hoog faalangstige kinderen zelf reageerden met veel negatieve spanningsontladingen (bijv. zuchten, 'hoe moet dat nou') terwijl de laag faalangstige kinderen zich op meer positieve wijze ontlaadden (bijv. 'nu zie ik het', 'ja, dat is het', 'leuk').

De verschillen die op deze wijze tot uitdrukking kwamen werden geïnterpreteerd in termen van structuur. De ouders van hoog faalangstigen boden hun kinderen een geringe mate van structuur, d.w.z. ze lieten hen in een toestand van onduidelijkheid, onzekerheid en ambiguïteit. De kinderen zelf reageerden hierop met het uiten van negatieve spanningen die het karakter hadden van irritatie en onzekerheid.

Tenslotte werd er een interactiekenmerk gevonden dat typerend was voor de ouders van de laag gemotiveerde leerlingen die tevens hoog faalangstig (F min) waren. Toen hun gevraagd werd vóór het begin van een taak aan te geven wat ze verwachtten van de toekomstige verrichtingen van hun kind, bleek dat ze lagere verwachtingen uitten dan het geval was bij de ouders van andere typen kinderen.

5. *Consequentie voor de benadering van leerling of kind*

Het blijft voorlopig een open vraag in hoeverre de karakteristieke verschillen tussen de ouders van hoog en laag prestatiegemotiveerden en hoog en laag faalangstigen oorzaak zijn van de motieven van het kind of een antwoord erop. Zo kan men zich voorstellen dat het geven van niet specifieke hulp het kind tot taakzelfstandigheid aanmoedigt, zodat het er zelfs toe komt om de aangeboden hulp van de hand te wijzen. Evengoed kan men zich voorstellen dat de ouders het zelfstandig werkende kind zoveel mogelijk zijn gang laten gaan en zich beperken tot het geven van niet specifieke hulp.

Infeite gaat het hier om een sociaal interactie proces waaraan zowel ouders als kind deelnemen. Het veiligste standpunt is daarom om voorlopig aan te nemen dat de motieven zich geheel of gedeeltelijk ontwikkeld hebben vanuit de specifieke aard van het interactieproces.
Wel mag men als zeker aannemen dat de ouders in ieder geval *een* effect hebben op de motieven van het kind. Het zijn daarom primair de ouders die aan dit interactieproces een nieuwe wending kunnen geven, als dit in het belang van het kind wordt geacht.

Wanneer men nu tot een verandering of ontwikkeling van een bepaald motief bij het kind wil komen, kan dit op verschillende fronten plaats hebben. Het kan gebeuren in het gezin, door de ouders of op school door de leerkracht. In beide gevallen stoot men op de moeilijkheid van de *transfer* van het geleerde. In het ideale geval kan een eventuele motievenverandering *zowel vanuit het gezin als vanuit de onderwijssituatie* ondernomen worden. Daarbij kan men zich bovendien gesteund weten door het advies van deskundigen, zoals de pedagoog, psycholoog en didacticus, die hun benadering af kunnen stemmen op de *totale* leefsituatie van het kind. Dit betekent dat men zowel in het gezin als op school taaksituaties in het leven kan roepen die het kind de ervaringen geven die het nodig heeft om het gewenste motief (of motieven) te ontwikkelen.

6. *Richtlijnen voor een optimale motivatie*

Wanneer men zich ten doel stelt het studeren vanuit persoonlijke verantwoordelijkheid te doen plaatsvinden, kunnen de volgende richtlijnen als belangrijkste worden geformuleerd. Ze werden afgeleid uit de in het voorafgaande vermelde resultaten en uit een theoretische analyse (Hermans, 1971):

a. in de taaksituatie dient een *standaard van uitnemendheid* aanwezig te zijn. Dit betekent dat er sprake is van een evaluerende standaard aan de hand waarvan de kwaliteit van de ge-

leverde prestatie beoordeeld kan worden. Een dergelijke standaard kan verschillende vormen aannemen. In de eerste plaats kan uitgegaan worden van een bepaalde vaste positie op een objectieve standaard waarboven de prestatie als 'goed' wordt ervaren en waaronder deze als 'niet goed' wordt gezien. We zouden dit punt kunnen noemen 'de minimale standaardwaarde'. In concreto kan het een bepaalde tijd zijn waarbinnen men een taak wil voleindigen, of een bepaald aantal opgaven zijn die men binnen een bepaalde tijd wil voltooien. Niet alleen kwantitatieve, doch ook kwalitatieve standaarden kunnen hieronder begrepen worden. In het laatste geval dienen wel duidelijk waarneembare kwaliteitsnormen aanwezig te zijn. In de tweede plaats kan de standaard het karakter hebben van een vroegere prestatie die geleverd is. Een leerling die een bepaald cijfer of een bepaalde beoordeling heeft gekregen voor een bepaald vak, kan dit cijfer als norm nemen waartegen hij zich a.h.w. in zijn toekomstige prestaties afzet. Op deze wijze kan iemand, beginnend met een lage minimale standaard telkens zijn prestatie verbeteren door deze telkens te vergelijken met de vorige. In de derde plaats kan de standaard gelegen zijn in de verrichtingen van een ander of een groep van anderen. Op deze wijze kan presteren het karakter krijgen van gezonde competitie (in tegenstelling tot ongezonde rivaliteit), waarbij de 'minimale standaard' varieert in functie van de prestatie van de ander. Dit type standaard is gerealiseerd in tal van vormen van sport en spel De standaard van uitnemendheid geeft de leerling de gelegenheid te ervaren van welk gehalte zijn verrichtingen zijn.

Voor een goede motivatie is het nuttig een zekere variatie aan te brengen in de aard van de standaard. Bovendien is het van groot belang om de leerling er toe te stimuleren *zelf* zijn minimale standaardwaarde te kiezen;

b. in de taaksituatie dient de gelegenheid tot *taakzelfstandigheid* aanwezig te zijn. In het geval het wenselijk wordt geacht een laag gemotiveerd kind te motiveren, dient er een verschuiving plaats te vinden van specifieke hulp naar niet specifieke hulp.

De niet specifieke hulp zal de leerling de ervaring geven dat hij zelf de oplossing tot stand *kan* brengen;

c. het principe van taakzelfstandigheid kan niet los gezien worden van een ander principe dat er nauw mee verwant is, n.l. het creëren van *tijdsperspectief.* In een vroegere publicatie (Hermans, 1967) werden een aantal studies beschreven waaruit bleek dat hoog prestatiegemotiveerden een sterker ontwikkeld tijdsperspectief hebben dan laag gemotiveerden. Wanneer dit gegeven in verband wordt gebracht met het begrip taakzelfstandigheid, dan wordt duidelijk dat een bepaalde mate van toekomst-betrokkenheid nodig is om tot taakzelfstandigheid te komen. Omdat het verrichten van een taak of het realiseren van een prestatie een proces is dat zich in de tijd ontplooit, vereisen momentane verrichtingen een funktionele betrokkenheid op toekomstige verrichtingen. Daarbij moet het kind over een zekere mate van 'impulscontrole' kunnen beschikken (die bij laag gemotiveerden zwakker is dan bij hoog gemotiveerden).

Wanneer nu een kind gestimuleerd wordt tot taakzelfstandigheid, is het noodzakelijk dat het althans gedeeltelijk de toekomstige verrichtingen zelf kan voorzien, voorbereiden en realiseren. Het is van belang dat het kind er zelf toe komt zich een bepaald doel te stellen. Dit mag echter niet de aanwezige motivatiecapaciteit te buiten gaan;

d. het geven van *reïnforcement* bij een bepaald gedrag verhoogt de waarschijnlijkheid dat hetzelfde gedrag onder dezelfde of soortgelijke condities opnieuw zal optreden. De reïnforcement zal optimaal zijn als ze een positief, taakgericht karakter heeft. De reïnforcement die van buiten af wordt toegediend (externe reïnforcement) dient onderscheiden te worden van de reïnforcement die optreedt door het succesvol realiseren van de taak (interne reïnforcement). Het zelf verrichten van de taak heeft een reïnforcerende waarde die ontleend wordt aan de activiteit van het pres-

teren zelf. De beste strategie lijkt te starten met externe reïnforcements en deze te laten overgaan in interne.

De belangrijkste principes voor het verlagen van de negatieve faalangst zijn de volgende:

a. het geven van een duidelijke *structuur* en het geleidelijk verlagen daarvan kan als fundamenteel principe gezien worden bij het verlagen van een storende faalangst. Uit eigen onderzoek, gesteund door literatuurbevindingen, kwam vast te staan dat kinderen met een hoge faalangst een behoefte hebben aan duidelijkheid, zekerheid en houvast. In een van de onderzoekingen bleek n.l. dat negatief faalangstige leerlingen goed functioneerden in een onderwijsprogramma, dat hun een intensieve begeleiding gaf in de vorm van het 'stap voor stap' principe, het concretiseren van de stof, het geven van individuele steun e.d.
Uit ander onderzoek kwam naar voren dat negatief faalangstige leerlingen zeer gevoelig zijn voor nieuwe en onverwachte situaties.
Om tegemoet te komen aan hun gebrek aan vertrouwen in zichzelf en in de continuïteit van de omgeving, dienen aanvankelijk hoge eisen gesteld te worden aan continuïteit en de stabiliteit van hun leefsituatie. Nadat voldoende is tegemoet gekomen aan de sterke 'structuurbehoefte' van de negatief faalangstigen, kan een geleidelijke reductie van de structuur plaats vinden om te vermijden dat ze in de afhankelijkheidspositie ervan blijven steken.

b. het geven van *feedback*, stelt de leerling in staat om na of tijdens zijn taakgedrag informatie te krijgen over de aard van zijn verrichtingen. Als voorbeeld kan dienen een onderzoek van Campeau (1968), die aantoonde dat angstige proefpersonen meer profijt hadden van feedback die hun tijdens een geprogrammeerde instructietaak werd gegeven dan niet angstige. Het krijgen van feedback maakt het de leerling mogelijk zekerheid en duidelijkheid te krijgen t.a.v. de vraag *hoe* hij het gedaan heeft. Het was deze vraag die niet beantwoord werd als de negatief faalangstigen (in het reeds vermelde onderzoek bij ouders en kinderen) een duidelijk waarneembare goede oplossing gaven. De ouders verzuimden het kind feedback te geven in termen van goed of fout. De verhoogde behoefte van de negatief faalangstige aan feedback is in overeenstemming met de beoordeling van de onderwijzers die aanduidden dat het bij deze leerlingen nodig was de stof in kleinere eenheden te doceren.
De dosering van de leerstof in kleinere eenheden geeft de faalangstige leerling niet alleen meer overzicht en daarmee meer structuur, maar geeft ook de mogelijkheid om na elke stap een vorm van feedback te krijgen. Feedback is het meest effectief als hij *snel*, *specifiek*, *duidelijk* en *objectief* is. Hij moet niet lang op zich laten wachten omdat maximalisering van de onzekerheidsgevoelens daarvan het gevolg kan zijn. Verder dient hij gericht te worden op het specifieke aspect van de taaksituatie dat op dat moment aan de orde is. Algemene uitspraken dat de leerling het goed of minder goed doet, zijn minder effectief dan uitspraken die zich richten op het deelaspect van de prestatie dat goed of minder goed is. Verder moet de feedback duidelijk waarneembaar zijn zodat er geen onzekerheid bestaat op welk aspect deze gericht is.
Tenslotte dient feedback objectief van karakter te zijn en dient meer het karakter te hebben van zakelijke informatie over het taakgedrag dan van een persoonlijke evaluatie van de leerkracht. Dit laatste neemt uiteraard niet weg dat de persoonlijke en individuele aandacht die de faalangstige leerling van de onderwijzer krijgt van het grootste belang is. Bij deze leerling moet de begeleiding echter sterk het karakter hebben van structurering;

c. de ontwikkeling van de faalangst is in hoge mate afhankelijk van *het affectieve klimaat* waarmee de taaksituatie omringd wordt. Voor het verminderen van de negatieve faalangst is een positief affectief klimaat van groot belang. Taaksituaties roepen spanningen op, zeer zeker als er sprake is van een geringe

structuur. Zoals reeds werd gesteld komen er twee vormen van spanningsuiting voor, nl.: positieve en negatieve.
Negatieve spanningsontladingen waren typerend voor gezinnen met hoog faalangstige (F min) kinderen, positieve voor gezinnen met laag faalangstige kinderen. De vicieuze cirkel van de negatieve spanningsontladingen dient doorbroken te worden door een positief affectief klimaat. Het resultaat daarvan is dat de faalangstige leerling meer emotionele rust en zekerheid ervaart, hetgeen het vertrouwen in zichzelf ten goede komt. Hierdoor worden de irrelevante responstendenties verzwakt ten gunste van de relevante.

7. Aansluiting bij bestaande behoeftepatronen en het realiseren van een geleidelijkheidsstrategie

Wanneer onderwijzer en ouders in overleg met elkaar en met deskundigen menen dat het in belang van het kind is om tot motievenverandering over te gaan, dienen enige richtlijnen in acht te worden genomen.

Het verhogen van een laagprestatiemotief en het verlagen van een hoge negatieve faalangst dient aan te sluiten bij de *bestaande* behoeftepatronen van de betrokkene. Het contact tussen onderwijzer en leerling of tussen ouder en kind stoelt op een fundamentele sociale motivatie tussen de betrokkenen. Pas vanuit een goede overdrachtsrelatie kan het kind benaderd worden op grond van de in de vorige paragraaf beschreven principes.

Nadat aansluiting is verkregen bij de bestaande motieven van het kind, kunnen de genoemde principes via een *geleidelijkheidsstrategie* geïntroduceerd worden. Dit betekent in het geval van het prestatiemotief: een geleidelijke introductie van standaarden van uitnemendheid en taakzelfstandigheid, een geleidelijke verruiming van het tijdsperspectief en het verschuiven van externe naar interne reïnforcements.

In het geval van negatieve faalangst houdt dit in: het creëren van een aanvankelijk hoge structuur en het geleidelijk verlagen ervan, het introduceren van een hoge frequentie van feedback en het langzaam verminderen ervan. Ook aan het affectieve klimaat dienen aanvankelijk extra hoge eisen te worden gesteld.

Literatuur

Campeau, P. L. Test anxiety and feedback in programmed instruction. Journal of educational psychology, 1968, 59, 159–163.
Hermans, H. J. M. Motivatie en prestatie. Amsterdam, Swets en Zeitlinger, 1967.
Hermans, H. J. M. Handleiding bij de Prestatie Motivatie Test (PMT). Amsterdam, Swets en Zeitlinger, 1968.
Hermans, H. J. M. Prestatiemotief en faalangst in gezin en onderwijs. Amsterdam, Swets en Zeitlinger, 1971.
Rogers, C. R. Client-centered therapy. Boston: Houghton Miffin, 1951.

Curriculum vitae

H. J. M. Hermans, geb. 1937, behaalde zijn doctoraaldiploma psychologie in 1965 en promoveerde in 1967 tot doctor in de sociale wetenschappen op het proefschrift Motivatie en prestatie (Nijmegen, 1967). Schreef enige tientallen publicaties op het gebied van de motivatie. Doet vanaf 1965 intensief onderzoek naar verschillende aspecten van de menselijke motivatie. Is behalve in het prestatiemotief en de faalangst geïnteresseerd in het zgn. 'innerlijk welbevinden' als een aspect van positieve geestelijke gezondheid. Een onderzoek over het laatste gegeven bevindt zich in de fase van afronding.

De onderwijzersopleiding in een impasse?

A. J. VAN DER LINDE

Katholiek Pedagogisch Centrum, 's-Hertogenbosch

Sinds Roggema zijn onderzoek naar de schoolse school beperkte tot de bestudering van één schooltype, te weten de Rijkskweekschool, schiet het vooroordeel wortel, als zou de kweekschool hét type van een schoolse school zijn. De ontschoolsing van de kweekschool, niet ten onrechte maar zeker verwarrend de akademisering en demokratisering genoemd, is in volle gang. Het schijnt dat de nieuwe benamingen 'Pedagogische Akademie' en 'Opleidingsschool voor onderwijzers' een programma gaan betekenen. Om dit te realiseren zal het echter noodzakelijk blijken te zijn om het hoger beroepsonderwijs los te koppelen van de wet op het voortgezet onderwijs.

I

1. Sinds de invoering van de kweekschoolwet van 1952 is wat het onderwijsbeleid betreft ook met betrekking tot de pedagogische akademies wel het een en ander gebeurd. Men kan immers konstateren dat na 1952 praktisch elk jaar op grond van ervaringen, van nieuwe wetenschappelijke inzichten, van buitenlandse publikaties, en niet in het minst door andere opvattingen omtrent de funktie van het onderwijs in het maatschappelijk bestel, veranderingen werden aangebracht. Ook het in 1968 uitgebrachte besluit 358, dat nodig was in verband met de wet op het voortgezet onderwijs, kent al verschillende modifikaties.
   Momenteel wacht de staatssekretaris voor Onderwijs en Wetenschappen op een advies van de Werkgroep Onderwijzersopleiding (die gewoonlijk in Lochem bijeenkomt) om een voorontwerp van wet voor een nieuwe onderwijzersopleiding – naar alle waarschijnlijkheid in de laatste helft van 1972 – het licht te doen zien.

2. Binnen de huidige wettelijke bepalingen zijn de toegestane (afgedwongen?) veranderingen bij algemene maatregel van bestuur eigenlijk droogbloeiers.
   Projektonderwijs of andere vormen van integratie, absolverende tentamina, medezeggenschap en medeverantwoordelijkheid, groepswerk, trainingen, diskussie- en werkweken en wat dies meer zij, hebben een ander klimaat nodig om te gedijen.
   Een school die een televisietoestel aanschaft en nu en dan eens een programma bekijkt (als snoepje van de week) is daardoor nog geen 'moderne' school die gebruik maakt van nieuwe (beproefde) onderwijskundige inzichten.
   Een doelmatige inschakeling van een gesloten televisie-circuit eist belangrijk méér dan het aanschaffen van technische apparaten. Iets dergelijks geldt voor vele thans noodzakelijk geachte veranderingen in het onderwijs, ook in het onderwijs aan pedagogische akademies.

3. Het is niet overdreven om van een noodsituatie bij de onderwijzersopleiding te spreken in die zin, dat er door de vele veranderingen, bijstellingen, keuzemogelijkheden e.d. grote onrust en onzekerheid heerst. Het departement kan het tempo niet bijhouden en sommige akademies gaan op eigen gezag (het bevoegd gezag?) over tot wijzigingen en praktijken die nog niet gelegaliseerd zijn.

Van een zeker te sterke uniformiteit in het verleden is men verzeild in een zo verregaande pluriformiteit, dat verschillenden vrezen, dat de onderwijzersopleiding in Nederland opgesplitst is of gaat worden in even veelsoortige opleidingen als er akademies (98) zijn. Van een misschien te sterk landelijk beleid met betrekking tot de opleiding van onderwijzers, is er een overgang te bespeuren naar het lokale onderwijsbeleid van elke akademie. Het zal moeilijk blijken om ook hier de juiste dosering te vinden van vrijheid en gebondenheid. De noodzaak van het ene doet niet onder voor die van het andere.
Wellicht is het nuttig in te gaan op enkele aspekten van het onderwijsbeleid in het algemeen en het onderwijsbeleid met betrekking tot de onderwijzersopleiding in het bijzonder.

II

1. Het onderwijsbeleid in het algemeen wordt door meer dan alleen strikt onderwijskundige faktoren bepaald. Namelijk ook door juridische (rechtspositionele), economische (financiële), politieke, maatschappelijke en waarschijnlijk nog meer faktoren. Voor het gestalte geven aan een nieuwe onderwijzersopleiding (waarvan verwacht wordt dat het ook een betere zal zijn), zal dat o.m. met zich meebrengen:
   – het afwegen van prioriteiten zowel binnen de onderwijssector als daarbuiten;
   – waarborgen van zowel kwantitatieve als kwalitatieve aard met betrekking tot de voorziening van onderwijzers voor de basisschool;
   – het relativeren van vermeende noodzakelijkheden die de algemene draagkracht (niet alleen financieel bedoeld) te boven gaan;
   – het voorbereiden van vernieuwingen en voorzieningen met betrekking tot: gebouwen, personeelsbezetting, akkommodatie, spreiding, bij-, na- en omscholing, het docentenbestand, enz. enz.;
   – het vertalen van onderwijskundige wensen in voor juristen, economen en politici aanvaardbare argumenten.
   En dan nog kunnen moeilijkheden of kortsluitingen ontstaan als het onderwijsbeleid via wettelijke bepalingen innovaties tracht te realiseren, dus een vernieuwing gaat dekreteren of als veranderingen worden aanbevolen waarvoor het veld nog niet gereed is.

2. Binnen het strikt onderwijskundige kan men – naar een de laatste tijd gebruikelijke onderscheiding – verschillende niveau's opmerken, namelijk:
   a. Het macro-niveau: de plaats die de opleidingen voor onderwijzend personeel in het geheel van de onderwijsstruktuur innemen, en de relaties (ook beperkende) die daarvan het gevolg zijn. Elders (in 'De Pedagogische Akademie' 2/1971/231-234) hebben we daarover o.m. het volgende geschreven:
   – De wens bestaat om het Hoger Beroepsonderwijs te lichten uit de Wet op het Voortgezet Onderwijs en het samen met het Wetenschappelijk Onderwijs in één wet te regelen (het zgn. tertiair onderwijs) of althans tot meer coördinatie te komen tussen Hoger Beroepsonderwijs en Wetenschappelijk Onderwijs.
   – Tot het Hoger Beroepsonderwijs behoren tot op heden de opleiding voor onderwijzer en voor leraar. De vraag is of daartoe niet ook dient te behoren de opleiding tot kleuterleidster.
   – Binnen het kader van een eventueel te onderscheiden tertiair onderwijs, en zelfs binnen het kader van een Hoger Beroepsonderwijs verdient het aanbeveling de opleidingen voor onderwijzend personeel afzonderlijk te regelen. Het typerende van deze opleidingen is o.a. gelegen in de zgn. overdrachtsproblematiek die speciale voorzieningen en regelingen vereist.
   – Meestal worden onder opleidingen (voor onderwijzend personeel) alleen die opleidingen begrepen die voorbereiden op een funktie bij het algemeen vormend onderwijs. Het is de vraag, of ook de opleidingen voor funktionarissen bij het beroepsonderwijs, voor het buitengewoon onderwijs en eventueel nog andere niet genoemde soorten onderwijs,

niet hiertoe gerekend dienen te worden. Ze hebben alle te maken met eenzelfde speciale opleidingsproblematiek.
– Tussen de verschillende opleidingen voor onderwijzend personeel zouden relaties ontwikkeld moeten worden, die – zonder dat de eigenheid van de afzonderlijke opleidingen in het geding komt – tot een betere coördinatie zouden kunnen leiden, waardoor die opleidingen, elk op zich en samen, beter zouden kunnen funktioneren.
b. Het meso-niveau: de plaats die de afzonderlijke pedagogische akademie inneemt in het geheel van de onderwijzersopleiding, en waardoor de autonomie van de afzonderlijke school beperkt wordt. Naast het recht van elke school op een eigen karakter en een eigen vormgeving, is er de noodzaak van het samen verantwoordelijk zijn voor goed en vergelijkbaar opgeleide funktionarissen voor het basisonderwijs.
Levensgroot is hier het probleem van de externe niveau-bewaking waarvoor het onderwijsbeleid zich geplaatst zal zien, indien ze – overigens terecht – de scholen de ruimte wil geven. Moeilijkheden zullen zeker ontstaan als het gangbare systeem van de onderwijsinspectie (natuurlijk drastisch uitgebreid dan) hiervoor wordt ingeschakeld.
Tot dit niveau kunnen ook gerekend worden de problemen met betrekking tot spreiding en fusie van scholen.
c. Het micro-niveau: de interne vormgeving en organisatie van het onderwijs op de afzonderlijke pedagogische akademies, waarbij rekening gehouden moet worden met tal van lokale (belemmerende en verrijkende), situationele en persoonlijke faktoren.
Het tegenwoordige onderwijskundige denken hecht terecht veel waarde aan dit niveau. Er wordt gepleit voor initiatief-vanonderaf en ruimte hiervoor. Was het onderwijsbeleid tot op heden te veel dirigistisch van bovenaf voorschrijvend, momenteel meent men op dit niveau dat het onderwijsbeleid zich sterker met laten inspireren door de wensen van het veld, en de mogelijkheden moet geven om deze wensen te realiseren. Verheugend is ook, dat de studenten mede een rol willen spelen in het bepalen van het onderwijsbeleid op dit niveau.

3. Al met al is onderwijsbeleid een moeilijke aangelegenheid: rekening houdend met tal van niet strikt onderwijskundige faktoren zal het met inachtneming van de noodzakelijke coördinatie op macro- en meso-niveau voor de redelijke wensen van de afzonderlijke scholen de ruimte moeten reserveren, waarbij aangetekend moet worden dat wat lokaal redelijke wensen zijn, in de totale struktuur soms niet wenselijk kan zijn.
   Daarnaast komt de moeilijkheid om te kontroleren of de geboden vrijheid inderdaad onderwijskundig juist wordt gebruikt. Dus meer een aksent op onderwijskundige dan juridische kontrole. En misschien moet het meer advisering dan kontrole zijn!

4. Een van de meest typerende kenmerken van opleidingen voor onderwijzend personeel is wel deze, dat men er noodzakelijk rekening moet houden met de koers die het onderwijs gaat waarvoor men funktionarissen opleidt of voorbereidt.
   Voor de onderwijzersopleiding betekent dat de onzekerheid omtrent de uiteindelijke wettelijke regelingen voor het basisonderwijs (of wordt het toch primair onderwijs?). En als die onzekerheid is opgelost, de vraag in hoeverre en in welke mate de basisscholen inderdaad van de geboden flexibiliteit gebruik gaan maken. Ook de (onlangs in studie genomen) verhouding van de pedagogische akademies met de landelijke en regionale pedagogische centra inzake de voortgezette didaktische scholing van de in funktie zijnde onderwijzers, dient nader gepreciseerd en gestruktureerd te worden.

III

Inventariserend kan men vaststellen dat kwesties en problemen die de onderwijzersopleiding mo-

menteel erg bezighouden zijn:
- Het stafdocentschap of in ieder geval een drastische verhoging van het aantal begeleidingsuren indien aan het systeem van de urenleraar (W.V.O.) wordt vastgehouden.
- De differentiatie-mogelijkheden voor de school, de vakken en de studenten als noodzakelijke konsekwentie van de in de vooropleiding begonnen differentiatie.
- Het verbreden van de direktie als organisatorische, onderwijskundige en agogische akademie-leiding.
- De integratie van theoretische en praktische aspekten van de opleiding, en binnen het theoretisch aspekt: de mogelijkheid van de integratie van de diverse vak- of leerstofdidaktieken.
- Het aksentueren van de vorming van attituden door middel van verschillende vaardigheidstrainingen en het afstemmen daarop van de kennis- en inzichtverwerving.
- Het ontwikkelen van onderwijs-leerpakketten voor de verschillende programma's van de pedagogische akademies zelf.
- De landelijke spreiding van de pedagogische akademies.
- Het probleem van de individuele toetsing, de afsluiting van de opleiding en van de evaluatie van het onderwijs op de pedagogische akademie.
- De opname van het Hoger Beroepsonderwijs met het Wetenschappelijk Onderwijs in het Tertiair Onderwijs en overstapmogelijkheden binnen het Tertiair Onderwijs.
- Coördinatie van de opleidingen voor onderwijzend personeel.
- Het ontwikkelen van verantwoorde vakdidaktieken voor het kleuter- en basisonderwijs.
- De demokratisering van het beleid op de pedagogische akademies.
- De eventuele taak van de pedagogische akademies in de vernieuwing van het basisonderwijs en in de voortgezette scholing van de in funktie zijnde onderwijzers bij het basisonderwijs.
- De opleiding van docenten voor de pedagogische akademies.
- De voortgezette scholing van in funktie zijnde docenten bij de onderwijzersopleiding.
- Faciliteiten met betrekking tot bouw en inventaris van een nieuwe, en aanpassingen in deze van bestaande pedagogische akademies.
- Faciliteiten met betrekking tot administratief personeel, bibliotheek- en leeszaalvoorzieningen en -personeel, de nodige audio-visuele apparatuur en bedienend personeel.

Deze lijst is nog uit te breiden. De volgorde is volstrekt willekeurig.

Het antwoord op de vraag of de onderwijzersopleiding in een impasse verkeert, willen we niet geven. Wel staat vast, dat ze zich in een stroomversnelling bevindt. Het is bepaald bemoedigend te zien, hoevelen (en met hoeveel energie) zich geroepen voelen om dit schip een behouden vaart te verzekeren.

Literatuur

Ahlers, Jos: Onderwijs en politiek, of: Echo's der schoolstrijd, in Jeugd in School en Wereld, 55/1971/128-134.
Emmery, Frank, Staleman, de Wolff en Ruiter: De economie van het onderwijs, pre-adviezen, Den Haag, 1968.
Hanssler, B. e.a.: Materialien und Dokumente zur Lehrerbildung, Stuttgart, 1971.
Hüfner en Naumann e.a.: Bildungsökonomie – eine Zwischenbilanz, Economics of Education in Transition, Stuttgart, 1969.
Hüfner, K.: Bildungsinvestionen und Wirtschafstwachstum, Stuttgart, 1970.
Idenburg, Ph. J.; Naar een constructieve onderwijspolitiek, Pedagogische Studiën, 47/1970/1-18.
Knoers, A. M. P.: De opleiding van leraren bij het voortgezet onderwijs, in: Pedagogisch Mozaïek, Den Bosch, 1969.
Linde, A. J. v. d.: Bouwen aan een pedagogische akademie, Tilburg, 1970.
Marée, M. H. en Mertens, M. J.: Literatuur en veldonderzoek met als doelstelling te komen tot verheldering van de problematiek wat betreft het werken met groepen in onderwijs-leersituaties en de noodzakelijke vorming voor de werkers in het veld en wel

met name: voor het meer sensitief worden voor het groepsproces, ongepubliceerde doct. skriptie, Amsterdam, 1970.
Unesco Institute for Education: Current Problems of Teacher Education, Hamburg, 1970.
Roggema, J.: De schoolse school, Assen, 1969.
Schweizer Schule, 57/1970/nr. 24 artikelen van:
- Flechsig, K. H.: Didaktik als Beruf.
- Aebli, H.: Ein Ausbildungsprogramm für Seminarlehrer der Psychologie, Pädagogik und Didaktik an der Universität Bern.
- Kaiser, L.: Zum Problem der Professionalisierung des Volksschullehrerberufes.
- Füglister, P. A.: Besteht tatsächlich ein Bedürfnis nach Fortbildung?

Sprenger, W.: Een alternatieve pedagogische akademie, Amsterdam, 1970.

Curriculum vitae

A. J. v. d. Linde, geboren in Tilburg (1921), studeerde aan de kweekschool te Tilburg (Hoofdakte, Frans, Duits) aan de Kath. Leergangen te Tilburg (Pedagogiek M.O.-A en B) en de K.U. te Nijmegen (pedagogiek). Is momenteel werkzaam als onderwijskundig stafmedewerker van het Kath. Pedag. Centrum afd. onderwijzersopleiding in Den Bosch, als docent onderwijskunde en didaktiek aan de Kath. Leergangen te Sittard, is redaktievoorzitter van 'Jeugd in School en Wereld' en de 'Onderwijskundige Brochurenreeks', publiceerde o.m. 'Heemkundig Totaliteitsonderwijs' (met O. Zalm, 1946), 'Expressie en Onderwijs' (1957), 'Hospitanten op school' (met Drs. C. Mommers, 1968), 'Bouwen aan een pedagogische akademie' (1970) en tal van artikelen in verschillende pedagogische tijdschriften.

Pedagogische kroniek

Perspectieven voor de onderwijzersopleiding

Het is, naar ik meen, een onbetwiste gedachte dat de Pedagogische Academies na de verandering, die hun deze naam verleende ook wat hun werkwijze en inhoud betreft op de helling moeten. In Engeland is men ons wat dit betreft vooruit. Het doorlopen van een *college of education* kan er, voor wie zich daarvoor inzetten, worden bekroond met een *Bachelor of Education*-diploma, dat vanwege een universiteit wordt verleend. Dat is tot dusverre slechts een klein aantal maar het perspectief is er in elk geval. Sir Peter Venables is van mening dat men op dit punt niet mag blijven staan en een ontwikkeling moet voorzien, die uiteindelijk tot een universitaire graad leidt. Hij levert daarmede zijn bijdrage tot een discussie, die ook in de Duitse Bondsrepubliek aan de gang is. Ik ga op zijn betoog in, niet om daarmede een model voor een reorganisatie ten onzent aan te bieden, maar om de overwegingen weer te geven, die Venables tot zijn inzicht bewegen. Ze kunnen ons misschien tot lering strekken. Dat is vooreerst de vrees dat de werkkring bij het onderwijs in de snel toenemende competitie om talent achter zal blijven. Een beroep zonder graad, waarvoor overwegend wordt opgeleid in slechts daarop gespecialiseerde instellingen, geïsoleerd van de veelomvattende geledingen van andere studenten en activiteiten, zal er niet in slagen om zijn aandeel aan competente studenten tot zich te trekken. Er zijn reeds tekenen dat van te voren vastgelegde opleidingstracés in 't algemeen de aantrekkingskracht op jonge mensen gaan verliezen. Deze gaan elk *occupational determinism* uit de weg of het nu voortkomt uit stands- of familietraditie, uit economische of geografische omstandigheden voortvloeit dan wel op politieke of religieuze overwegingen berust. Zij zullen zeker tijdens hun studie zoveel mogelijk vrijheid van keuze willen openhouden.

Het is een levensbelang dat wij voor het onderwijs bekwame krachten verwerven. Ik citeer nu even letterlijk: 'The profession needs people with a deep understanding of the development of personality, of human needs generally, of the nature of an increasingly complex society, and with a capacity and commitment actively to sustain "values" within that society – humane, cultural, religious and philosophic'[1]. Om deze kwaliteiten te verzekeren moet men de toekomstige onderwijzers niet recruteren uit degenen, die voor een universitaire opleiding zijn afgevallen. Er is tegenwoordig een zo grote toeloop tot het wetenschappelijk onderwijs dat er voldoende mensenmateriaal arriveert om het onderwijzersambt tot een gegradueerd beroep te maken. Venables wil de *colleges of education* in het kader van een dergelijke ontwikkeling verbreden tot *liberal arts colleges*. Daarin zou de opleiding van onderwijzers samengaan met die voor de beroepen, waarvoor ten onzent in de Sociale Academies wordt opgeleid. Er zou een aantal vakken voor alle studenten gemeenschappelijk zijn bv. de leer van de biologische en physiologische menselijke ontwikkeling, psychologie en *psycho-dynamics*; er zouden door allen vaardigheden in *human relations* en groepsdiscussie moeten worden aangeleerd; de studenten zouden moeten leren om ernstige mentale, emotionele en physieke storingen te onderkennen; er zou een gezamenlijke inleiding in de maatschappijwetenschappen zijn. De speciale opleiding zou o.m. omvatten: de vakken, waarin in de school onderwezen zal worden, didactiek en onderwijsmethoden, recht alsmede sociale en onderwijsgeschiedenis. Tot mijn voldoening noemt Venables hierbij ook *studies*

1. *Patterns and Policies in Higher Education*, Penguin Books 1971, p. 136. De relatie tussen de scholen voor hoger beroepsonderwijs en de universiteit komt in dit interessante werkje veelvuldig aan de orde.

PEDAGOGISCHE STUDIËN 1971 (48) 250-251

in management. Als men aan dit alles een flink stuk moedertaal, geschiedenis, een paar vreemde talen en exacte vakken toevoegt, zouden deze opleidingsinstituten een aanzienlijk meer stimulerende omgeving aan toekomstige onderwijzers bieden dan deze thans genieten.

Venables verwacht een tegenwerping. Als men, zoals thans een opleiding heeft voor één beroep dan kan het ministerie van onderwijs en wetenschappen de toekomstige aantallen onderwijzers in de hand houden. Studenten van *colleges*, die in meer dan één richting opleiden, zouden eerder voor het onderwijzersambt verloren gaan. Ze zouden naar andere studierichtingen kunnen uitwijken. De aanvoer van nieuwe leerkrachten zou daardoor onvoldoende kunnen worden. Venables acht dit een verwerpelijke gedachte. Het bestaande systeem zou dus moeten worden gehandhaafd om hen, die liever in andere richting zouden gaan (en die zullen er zeker zijn) te forceren om hun plaats in de school te zoeken. Zulke overwegingen vertonen wel een bijzonder gering vertrouwen in de normale methoden om voldoende candidaten voor het onderwijzersschap te recruteren n.l. het verzekeren van behoorlijke salarissen en bevredigende werkomstandigheden. Overigens, in de Verenigde Staten heeft men ervaring met een ontwikkeling als de hier voorgestane en het gevreesde effect is daar niet ingetreden.

Een voor de hand liggend bezwaar jegens de ontvouwde gedachten is de geografische verspreiding van de *colleges of education*. In Nederland zijn er 98 Pedagogische en 31 Sociale Academies. Maar ten onzent, zoals ook in de Duitse Bondsrepubliek, bestaat tevens de overtuiging dat de onderwijzersopleiding alleen door concentratie van instellingen allure zal kunnen krijgen. Men zou in een overgangstijd naar samenwerkingsvormen van instellingen kunnen streven en in 't algemeen moet men niet iets onmogelijk noemen als het niet aanstonds integraal verwerkelijkt kan worden.

Ph. J. Idenburg

katholieke universiteit nijmegen

DIRECTORAAT A-FACULTEITEN

Faculteit der Sociale Wetenschappen

Bij het **Instituut voor Orthopedagogiek** is een vakature voor een

wetenschappelijk medewerker

Taakomschrijving:

1. Het begeleiden van orthopedagogiek-studenten in praktikumgroepen „behandeling van kinderen met leerstoornissen".
2. Het verlenen van medewerking aan wetenschappelijk orthodidaktisch onderzoek.

Enige ervaring in het werk met kinderen met leermoeilijkheden, opgedaan binnen of buiten de studie, gewenst.

Afgestudeerden in de pedagogiek of psychologie kunnen nadere informatie inwinnen bij het hoofd van het instituut Dr. J. J. Dumont, Berg en Dalseweg 101, Nijmegen, telefoon 08800 - 5 87 11, toestel 21 39.

Sollicitaties te richten aan het hoofd van de afdeling personeelszaken, Erasmuslaan 16, Nijmegen.

Het Oostduitse schoolsysteem en het derde vormingsprincipe

J. H. G. I. Giesbers en C. J. J. A. Morsch
Instituut voor Onderwijskunde, Katholieke Universiteit, Nijmegen

1. *Inleiding*

Het pedagogisch-didactisch doel van het onderwijssysteem der D.D.R. werd door de Leipziger hoogleraar Horst Möhle in 1969 als volgt omschreven: 'The declared intention of our educational system is to ensure a high educational level of the whole people and to educate all-round and harmoniously developed personalities.'[1] Elke onderwijskundige die wel eens met het doelstellingen-bijltje gehakt heeft, weet dat hij dergelijke alles- maar toch ook weer nietszeggende formuleringen met veel skepsis moet bekijken. Zijn professionele nieuwsgierigheid wordt echter in hogere mate geprikkeld wanneer hij Theodor Wilhelm de tienklassige Oostduitse polytechnische Oberschule een grootse prestatie hoort noemen[2] en wanneer hij met Leonhard Froese moet constateren dat de D.D.R. voorligt op het Westen wat betreft 'extensiver wie intensiver Mobilisierung des Begabungspotentials des Volkes.'[3]

Dit artikel wil de genese en huidige situatie van het Oostduitse educatieve systeem beschrijven en nagaan hoe de D.D.R. erin geslaagd is het derde vormingsprincipe in haar scholen te realiseren.

2. *De voorgeschiedenis*

De Franse wiskundige, politicus en pedagogisch denker markies De Condorcet diende als voorzitter van de Wetgevende Vergadering in 1792 zijn nationaal opvoedings- en onderwijsplan in. Hoewel dit project om vele redenen belangwekkend is, brengen wij het hier ter sprake omdat het een ontwerp bevat voor wat paradoxaal genoemd kan worden een gedifferentieerd eenheidssysteem, d.w.z. een onderwijsstelsel voor alle kinderen van de natie, ongeacht hun sociale herkomst, waarin echter het sacrale concept 'égalité' een differentiatie op grond van begaafdheid niet uitsluit. De Condorcet dacht aan de volgende indeling: vier jaar basisonderwijs, vier jaar vervolgonderwijs, vier jaar onderwijs voor gevorderde leerlingen die uit een aantal alpha-, bêta- en gamma-specialisaties er twee moeten kiezen, en tenslotte universitair onderwijs aan een negental regionale Lycées. Sluitsteen en coördinerende instantie voor het hele systeem was de nationale Academie, die geen onderwijstaak had, maar wel onderzoek zou verrichten en toezicht houden op de lagere niveaus. Het wetsvoorstel werd niet aangenomen, het onttrekken van de school aan directe en onmiddellijke staatssupervisie bleek voor te velen een onverteerbare zaak, maar De Condorcets invloed op andere Europese onderwijssystemen is onmiskenbaar. Men kan denken aan de Bataafse onderwijswetten van 1801, 1803 en 1806, het Russische reglement voor volksonderwijs van 1803 en het Pruisische wetsontwerp van 1819.

In de achttiende eeuw had zich in de meeste Duitse staten een driesporig onderwijssysteem ontwikkeld, dat parallel liep met de drie maatschappelijke standen: de Volksschulen, de Mittelschulen en de Höhere Schulen, d.w.z. de gymnasia. Als in het postnapoleontische Midden-Europa Pruisen een dominerende rol gaat spelen, zien we dat in zijn militaristisch, strak georganiseerd en gecentraliseerd onderwijssysteem de achttiende-eeuwse lijn wordt doorgetrokken; een gelaagd educatief systeem weerspiegelt een standenmaatschappij met een geringe

sociale mobiliteit. Hieraan paart zich echter het centrale idee van De Condorcet, in Pruisen vertaald als de 'Volksbildungsgedanke'. Vertaald en ge-herinterpreteerd, want dit kaste-scholen systeem, waarvan Horace Mann al in het midden der negentiende eeuw opmerkte dat het leidde tot een verregaande verkwisting van verborgen talent, maakte elke vorm van wat thans genoemd wordt externe democratisering onmogelijk. Het Pruisische pedagogisch-didactische denken van de vorige eeuw ging uit van het aristocratische vormingsprincipe, de eerste vormingsweg, geconcretiseerd in het neo-humanistische, élitaire gymnasium. Volksonderwijs als essentieel onderdeel van de Nazionalpolitik was middel tot het doel van de nationale eenheid, een zeer effectief middel, getuige de slag bij Königgrätz in 1866 waar de Pruisische schoolmeester de Oostenrijkers een definitieve nederlaag toebracht.

In de loop van de negentiende eeuw zien we, dat de Junkerklasse een vaste greep op het onderwijs krijgt, wat zich uit in een steeds sterker wordende militaristische geest, het hypocriete inschakelen van religie bij de duidelijk reactionnaire opvoeding – Altar, Thron und Vaterland! – en een materiële verwaarlozing van de scholen voor arbeiders- en boerenkinderen. Het is uiteraard vooral tegen dit laatste verschijnsel dat figuren als Liebknecht, Bebel en Zetkin, latere leiders van het proletariaat, zich heftig zullen verzetten.

Het voor Pruisen glorieuze feest van 1870–1871 wordt gevolgd door de afschuwelijke kater van 1914–1918. De Duitse communistische partij tracht direct na de eerste wereldoorlog te komen tot een eenheidsschool, wat in eerste aanleg mislukt. Het kapitalisme is nog sterk genoeg om de greep van het proletariaat naar de dictatuur te weerstaan. In de Republiek van Weimar zien we echter een drie- later vierjarige Grundschule ontstaan die door elk Duits kind bezocht wordt. De jaren tussen 1933 en 1945 betekenen een ondergronds gaan en vaak een vernietiging van de progressieve stromingen in het Duitse onderwijs. Gelukkig brengt het einde van de oorlog ook voor de school het begin van een nieuwe ontwikkeling.

3. *1945–1949: Puinruimen en bouwrijp maken*

Wat de huidige D.D.R. betreft kan men het onmogelijk eens zijn met Reble, wanneer hij stelt dat het grote pedagogische enthousiasme van na de eerste wereldoorlog totaal ontbreekt in de jaren na 1945.[4] Wat in de periode 1945–1949 alleen al bereikt werd, getuigt van een enorm élan, soms zelfs van een helaas niets of niemand ontziende furor pedagogicus. Na de ineenstorting van het Derde Rijk was de toestand van land en volk wanhopig. Het geestelijk leven kan het best gekarakteriseerd worden met de woorden vertwijfeling, desillusie en doffe resignatie; de nawerking van de nazistische ideologie was uiteraard onvermijdelijk, maar moest even vanzelfsprekend bestreden worden; de schade aan schoolgebouwen was zeer groot; in Saksen-Thüringen ruim 20% der scholen vernield of beschadigd, in Brandenburg 40%, in Mecklenburg en Voor-Pommeren 40%, in Leipzig 80%, in Frankfurt aan de Oder 95%; er waren ongeveer 4 000 leerkrachten te kort, en van de beschikbare docenten was de gemiddelde leeftijd 52,5, in Berlijn zelfs 59 jaar; ten gevolge van de zwarte markt, prostitutie, slechte woning- en leeftoestanden en het feit dat eenvijfde van de kinderen vaderloos was, steeg de jeugdkriminaliteit onrustbarend; het geboortecijfer was laag, de zuigelingenmortaliteit ongekend hoog; eind 1945 ontvingen Berlijnse kinderen onder de vijftien per dag 200 gr brood, 300 gr aardappelen, 15 gr vlees, 10 gr vet, 25 gr suiker. In deze uitzichtloze chaos kreeg de Zentralverwaltung für Volksbildung, in juli 1945 in de Russische zone opgericht, van de bezettingsautoriteiten het bevel op 1 oktober 1945 weer met het onderwijs te starten. Uitgangspunt werd de oproep van de Duitse Communistische Partij (K.P.D.) van juni 1945, waarin geëist werd dat het opvoedings- en onderwijssysteem gezuiverd zou worden van fascistische en reactionaire krachten en dat in alle scholen een democratische, progressieve en vrije geest gerealiseerd zou worden. Welke maatregelen werden er nu tussen 1945 en 1949 getroffen om aan het ideaal van een democratische eenheidsschool gestalte te geven?

Het enorme leerkrachtentekort werd bestreden door het instellen van stoomcursussen die o.m. door Russische onderwijsofficieren geleid werden. In 1945–1946 leverden deze acht maanden durende opleidingen, die te kampen hadden met gebrek aan docenten, studieboeken en schoolruimten, 15 000, in het jaar 1946–1947, 25 000 Neulehrer af. Men kan zich voorstellen dat deze leerkrachten niet van het hoogste niveau waren, maar het vacuüm ontstaan door de vele gesneuvelden, oorlogsslachtoffers en ontslagenen wegens een besmet verleden moest hoe dan ook gevuld worden.

In de herfst van 1945 bracht de uitgeverij Volk und Wissen de eerste nieuwe schoolboeken uit, aanvankelijk veelal bewerkingen van publicaties uit de periode van de republiek van Weimar en sterk Reformpedagogisch getint. Voor het eind van het jaar had de produktie de vier miljoen boeken reeds overschreden, en in 1946 werd dit aantal zelfs ruim verdubbeld.

Het streven naar antifascistische schoolhervorming leidde tot het afschaffen van godsdienstlessen in de school, het verbod van bijzonder onderwijs, het geleidelijk opheffen van de ruim 4 000 éénklassige plattelandsschooltjes, het invoeren van een moderne taal (veelal Russisch), wiskunde en natuurkunde in de langzamerhand ontstaande eenheidsschool, de oprichting van de z.g. Vorstudienanstalten, – te vergelijken met de Russische arbeidersfaculteiten, – waar jonge boeren en arbeiders werden voorbereid op het hoger onderwijs, de stichting van de F.D.J. (Freie Deutsche Jugend), – een eenheidsjeugdorganisatie – en een grote activiteit op het gebied van leerplanontwikkeling voor allerlei schooltypen. Wanneer dan op 12 juni 1946 de Wet tot Democratisering van de Duitse School bindend wordt verklaard voor het hele gebied der latere D.D.R. betekent dat het einde van een moeilijke, chaotische aanloopperiode waarin met een groot improviseervermogen gewerkt is aan het van de grond krijgen van een nieuwe school. Het is daarom volkomen terecht dat vanaf 1946 de twaalfde juni in Oost-Duitsland de Tag des Lehrers genoemd wordt.

De wet van 1946 is van groot belang omdat zij de taken voor de verdere ontwikkeling vastlegde; zij kan zonder overdrijving het pedagogisch-didactisch credo genoemd worden van de antifascistisch-democratische schoolhervorming der D.D.R. Als doel van de school wordt gesteld, dat zij de jeugd vrij van nazistische en militaristische opvattingen, in een geest van democratisch, vreedzaam en vriendschappelijk samenleven van alle volkeren tot ware humaniteit moet opvoeden. Deze ongetwijfeld fraaie doelstelling moet gerealiseerd worden in een achtjarige Grundschule, (voor de kinderen beginnend in hun zevende levensjaar), gevolgd door drie à vier jaar beroepsonderwijs of een Oberschule met differentiaties in de richting klassieken, moderne talen, of wis- en natuurkunde. Vanuit het beroepsonderwijs en ander secundair onderwijs kan men doorstromen naar tertiair onderwijs in de vorm van volkshogescholen, arbeiders- en boerenfaculteiten, hoger beroepsonderwijs en universiteit. De achtklassige eenheidsschool die de plaats inneemt van de vroegere Volksschule, Mittelschule en bepaalde vormen van Höhere Schulen is een novum in de Duitse onderwijsgeschiedenis; dit kan niet gezegd worden van de gedifferentieerde Oberschule die zich in weinig onderscheidt van de laat-negentiende-eeuwse driedeling Gymnasium, Realgymnasium en Oberrealschule. De onderwijswet van 1946 moet overigens niet gezien worden als een totale breuk met het verleden. Theodor Wilhelm merkt terecht op, dat zij een compromis is tussen liberale Reformpedagogiek en linkse cultuurpolitiek.[5] De Oostduitsers zelf zien de wet als een logische uitwerking van de betreffende bepalingen in het verdrag van Potsdam en wijzen op de overeenstemming tussen deze wet en de duidelijk Amerikaans georiënteerde Re-education Directive no. 54, een door de vier bezettingsmachten in 1947 opgesteld plan voor heropvoeding van het Duitse volk.

De nieuwe leerplannen die in 1946 uitkomen, leggen niet alleen de bijdragen vast die ieder vak moet leveren tot de realisering van de democratische eenheidsschool, maar zij streven ook naar verwetenschappelijking van het onderwijs. Alle leerlingen van de hoogste klassen der Grund-

schule ontvangen voortaan les in Duits, een vreemde taal, wiskunde, scheikunde, biologie en aardrijkskunde. Geschiedenis krijgt pas in het schooljaar 1946–1947 een plaats op het lesrooster, omdat het nodig was de geschiedenisboeken te herschrijven in de geest van het historisch materialisme. Dit vak, dat in het Duitse onderwijs altijd een grote betekenis heeft gehad, krijgt ook in de eenheidsschool der D.D.R. een centrale plaats. 'Dieses Fach bot die Möglichkeit, besonders nachhaltig die politische Meinungsbildung und die Weltanschauung der jungen Generation zu beeinflussen', merkt een onverdachte Oostduitse bron op.[6]

De snelle groei der F.D.J., – in 1947 ruim 450 000 leden – en de oprichting der V.J.P. (Verband der Jungen Pioniere) – in 1949, een jaar na oprichting reeds 700 000 leden – kan men onwelwillend interpreteren als een poging om door de jeugd te winnen de laatste steunpunten der reactie – zoals kerk en gezin – te isoleren; typische jeugdimpulsen worden gemanipuleerd om van de jonge generatie een partij- of staatsjeugd te maken. Het verschijnsel van een andere kant benaderend kan men het echter ook verklaren op grond van het sterke appèl dat uitgaat van de strijd om een autonome eenheidsstaat, een nieuw Duitsland.

Sinds de oorlog had het docentencorps voor tweederde uit Neulehrer bestaan. Onder hen was het verloop zeer groot: zij voldeden niet aan de steeds stijgende professionele eisen, zij verloren hun aanvankelijk pioniers-enthousiasme, zij vluchtten uit een vak dat qua arbeidsvoorwaarden niet bijster aantrekkelijk was. De autoriteiten besloten daarom tot ingrijpende verbetering van de materiële omstandigheden, gekoppeld aan een intensief programma van politieke en morele motivatie. Alom werden arbeidsgroepen van socialistische docenten opgericht, harde kernen die hun collegae ervan wilden overtuigen dat zij hun politieke, ideologische en pedagogische activiteiten moesten verhogen om de jeugd tot socialistische strijders te maken. Tevens werd druk uitgeoefend op leerkrachten en leerlingen om het rendement van het onderwijs te verbeteren; geen overbodige luxe, gezien het feit dat van de 323 446 schoolverlaters in 1949, 133 392 niet het niveau van de 8e klas haalden.[7] Gepoogd werd bovendien de wetenschappelijke beroepsopleiding van leraren te verbeteren; aan de universiteiten en de T.H. van Dresden werden pedagogische faculteiten opgericht. Deze opleidingen boden echter een te gering aanbod voor de nog steeds zeer grote vraag, zodat daarnaast de nu eenjarige stoomcursussen gehandhaafd moesten worden.

De periode 1945–1949, vier jaar waarin men de geleidelijke overgang van de burgerlijke klasseschool naar de democratische eenheidsschool ziet, wordt in augustus 1949 afgesloten met het vierde Pedagogisch Congres dat belangwekkend is, omdat het de officiële breuk markeert met de Reformpedagogiek die vervangen wordt door het Marxistisch-Leninistische opvoedingssysteem. De gronden waarop dit gebeurt zijn eerder ideologisch dan pedagogisch-didactisch. De Reformpedagogiek wordt verweten, dat haar talrijke stromingen de chaos en radeloosheid van het laatburgerlijk opvoedkundig denken weerspiegelen; dat zij een verkeerde visie biedt op de relatie opvoeding-maatschappij; dat zij de school interpreteert als een autonome, buiten de klassestrijd staande entiteit; dat haar inhoudelijke, methodische en organisatorische diversiteit een straffe, eenduidige onderwijsplanning bemoeilijkt. Peter Petersen en zijn Jenaplan hebben afgedaan, de werken van Sovjetpedagogen als Krupskaja, Makarenko, Blonsky, Jessipow, Gontscharow, Ogorodnikow en Schimbirew worden vertaald en bestudeerd. Hun ideeën zullen de verdere ontwikkeling van het socialistische vormingsprincipe en de derde vormingsweg in Oost-Duitsland diepgaand beïnvloeden.

4. *1949–1959: Streven naar een eigen gezicht*

Op 7 oktober 1949 werd officieel de D.D.R. gesticht, een evenement dat in Oostduitse kringen gezien wordt als de nationale renaissance van Duitsland als een anti-imperialistische en vredelievende staat, een arbeiders- en boerenstaat waarin de dictatuur van het proletariaat zal gelden. Het hele onderwijssysteem wordt onder

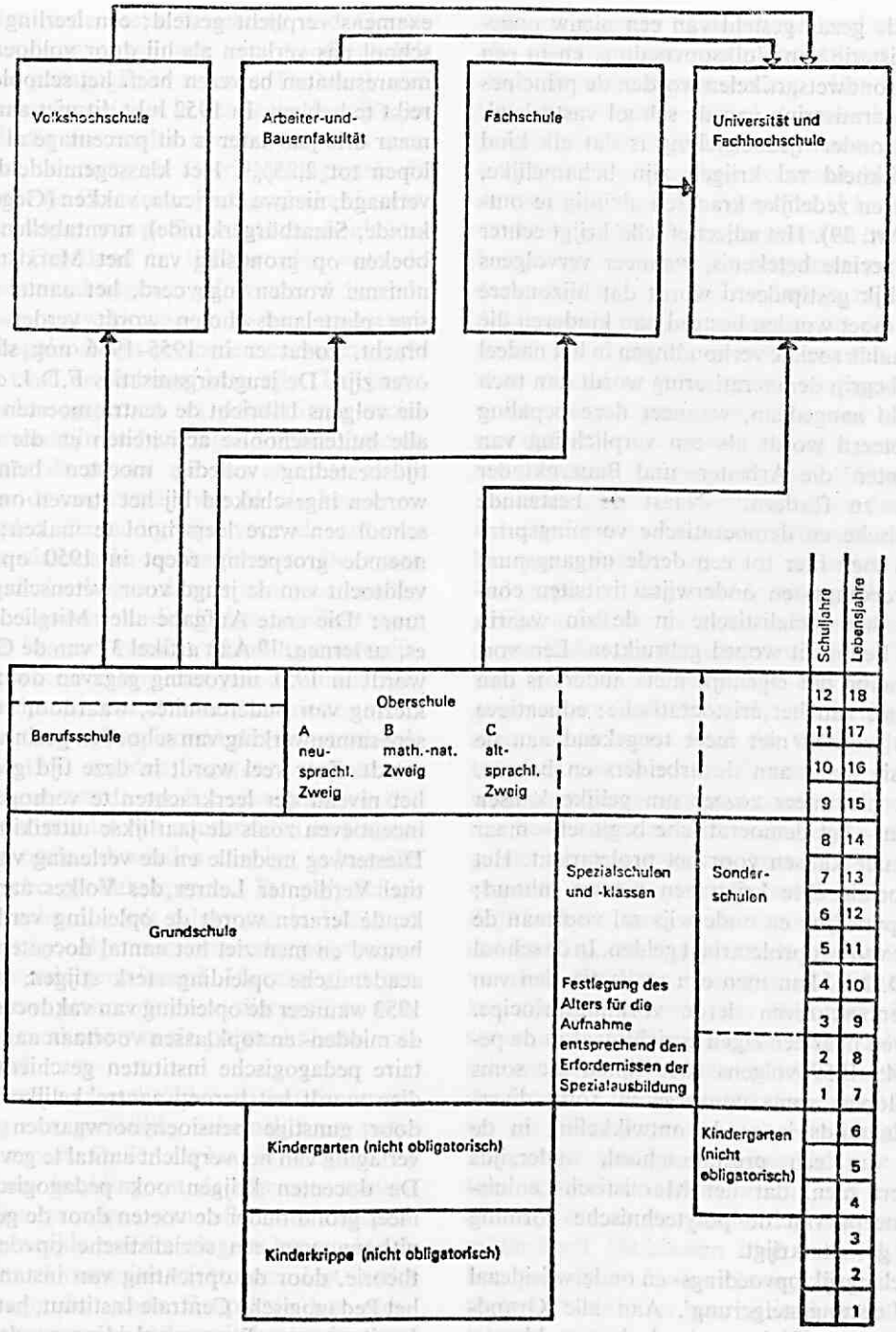


Fig. 1 Het schoolsysteem in de D.D.R. 1945–1949

het centrale gezag gesteld van een nieuw opgericht Ministerie van Volksopvoeding, en in een zevental grondwetsartikelen worden de principes voor democratisering van de school vastgelegd. Algemene onderwijsdoelstelling is dat elk kind de mogelijkheid zal krijgen zijn lichamelijke, geestelijke en zedelijke krachten alzijdig te ontplooien (Art. 39). Het adjectief 'elk' krijgt echter een zeer speciale betekenis, wanneer vervolgens uitdrukkelijk gestipuleerd wordt dat bijzondere aandacht moet worden besteed aan kinderen die door bepaalde sociale verhoudingen in het nadeel zijn. Het begrip democratisering wordt dan toch wel geweld aangedaan, wanneer deze bepaling geïnterpreteerd wordt als een verplichting van alle docenten 'die Arbeiter- und Bauernkinder besonders zu fördern.'[8] Naast de bestaande aristocratische en democratische vormingsprincipes kan men hier tot een derde uitgangspunt voor opvoedings- en onderwijsactiviteiten concluderen: het socialistische in de zin waarin Marx en Lenin dit woord gebruikten. Een vormingsprincipe dat eigenlijk niets anders is dan een inversie van het aristocratische; educatieve privileges worden niet meer toegekend aan de bourgeoisie maar aan de arbeiders en boeren. Het gaat niet meer zozeer om gelijke kansen voor allen – het democratische beginsel – maar om optimale kansen voor het proletariaat. Het begrip sociale élite krijgt een nieuwe inhoud; ook in opvoeding en onderwijs zal voortaan de dictatuur van het proletariaat gelden. In de school van de D.D.R. kan men een realisatie zien van het bovenbeschreven derde vormingsprincipe. Het streven naar een eigen gezicht gaat in de periode 1949–1959 volgens twee lijnen die soms parallel lopen, soms convergeren, soms divergeren. Enerzijds is er de ontwikkeling in de richting van een prestatieschool, anderzijds constateert men, dat het Marxistisch-Leninistisch concept van de polytechnische vorming concrete gestalte krijgt.

Een belangrijk opvoedings- en onderwijsideaal wordt 'Leistungssteigerung'. Aan alle Grundschulen worden de lessen in de hogere klassen in het vervolg alleen nog maar door vakdocenten gegeven. Bovendien worden overgangs- en eindexamens verplicht gesteld; een leerling mag de school pas verlaten als hij door voldoende examenresultaten bewezen heeft het schooldoel bereikt te hebben. In 1952 lukt dit niet aan 7,29%, maar drie jaar later is dit percentage al teruggelopen tot 2,25%[9]. Het klassegemiddelde wordt verlaagd, nieuwe curricula, vakken (Gegenwartskunde, Staatbürgerkunde), urentabellen en leerboeken op grondslag van het Marxistisch Leninisme worden ingevoerd, het aantal eenklassige plattelandsscholen wordt verder teruggebracht, zodat er in 1955–1956 nog slechts 55 over zijn. De jeugdorganisaties F.D.J. en V.J.P. die volgens Ulbricht de centra moesten zijn van alle buitenschoolse activiteiten en die de vrijetijdsbesteding volledig moesten beïnvloeden, worden ingeschakeld bij het streven om van de school een ware leerschool te maken; eerstgenoemde groepering roept in 1950 op tot een veldtocht van de jeugd voor wetenschap en cultuur: 'Die erste Aufgabe aller Mitglieder . . . ist es, zu lernen.'[10] Aan artikel 37 van de Grondwet wordt in 1951 uitvoering gegeven door de verkiezing van oudercomités, waardoor een intensere samenwerking van school en gezin verzekerd wordt. Zeer veel wordt in deze tijd gedaan om het niveau der leerkrachten te verhogen; naast incentieven zoals de jaarlijkse uitreiking van de Diesterweg medaille en de verlening van de eretitel Verdienter Lehrer des Volkes aan uitblinkende leraren wordt de opleiding verder uitgebouwd en men ziet het aantal docenten met een academische opleiding sterk stijgen, vooral na 1953 wanneer de opleiding van vakdocenten voor de midden- en topklassen voortaan aan universitaire pedagogische instituten geschiedt. Bovendien wordt het beroep aantrekkelijker gemaakt door gunstige pensioenvoorwaarden en door verlaging van het verplicht aantal te geven lessen. De docenten krijgen ook pedagogisch gezien meer grond onder de voeten door de geleidelijke uitbouw van een socialistische opvoedkundige theorie, door de oprichting van instanties zoals het Pedagogische Centrale Instituut, het Centrale Instituut voor Beroepsopleiding en de Pedagogische Centrale Bibliotheek, door methodische tijdschriften voor de diverse schoolvakken, door

publikaties in de reeks Erziehung und Gesellschaft, en door vertalingen van, hoofdzakelijk Russische, pedagogische auteurs. De breuk met de Reformpedagogiek is in het begin der vijftiger jaren volledig en zonder overdrijving kan men stellen dat voortaan de Sowjet-pedagogiek dè bron is voor de Oostduitse pedagogische theorie.

Op het congres van de Socialistische Eenheidspartij van Duitsland in 1952 worden voor de school een aantal opgaven geformuleerd die voor de verdere ontwikkeling van het educatieve systeem bepalend zijn geworden en waarvan de volgende twee de belangrijkste zijn. De jeugd moet worden opgevoed tot patriottisme, socialistisch bewustzijn en haat tegen imperialisme en militarisme; de school zal een centrale plaats geven aan de overdracht van al die kennis en vaardigheden die nodig zijn voor de uitbouw van de socialistische eenheidsstaat. De vraag naar wat de leerlingen dan in concreto moeten kennen en kunnen om dit doel te bereiken voert ons tot het beginsel van de verbinding onderwijs-produktieproces, m.a.w. het polytechnisch vormingsprincipe. De eerste aanzetten hiertoe vindt men in de nieuwe leerplannen die in het schooljaar 1951–1952 worden ingevoerd en waarin aangedrongen wordt op het concretiseren der theorie door middel van voorbeelden en toepassingen die ontleend worden aan het industriële en agrarische produktieproces. De polytechnisering der school wordt echter pas in 1959 met de tienklassige algemeenvormende polytechnische Oberschule gerealiseerd. Hieraan gaat een periode van experimenteren en discussiëren over inhoud en methode van de polytechnische vorming vooraf.

Karl Marx onderscheidde aan het fenomeen opvoeding een geestelijk, lichamelijk en polytechnisch aspect. Onder dit laatste verstond hij enerzijds een inleiding tot de algemeen wetenschappelijke principes van alle produktieprocessen, anderzijds een training in het praktisch gebruik van elementaire werktuigen. Het is niet teveel gezegd dat sinds Krupskaja het polytechnisch principe een pedagogisch postulaat van het communisme is geworden, een postulaat dat met name bij Blonsky zeer extreem wordt doorgevoerd, wanneer hij de school dood verklaart en als onderwijs- en vormingsinstituut vervangt door de arbeidsgemeenschap. Het is niet de bedoeling van dit artikel de ontwikkeling der polytechnische vorming in Rusland op de voet te volgen; hiervoor kan verwezen worden naar de voorhanden zijnde literatuur.[11] In de D.D.R. wordt het polytechnisch beginsel na het principebesluit van 1952 slechts langzaam gerealiseerd; de verbinding van het onderwijs met het produktieproces riep problemen op die niet op grond van ervaring konden worden opgelost, maar waarvoor totaal nieuwe wegen moesten worden ingeslagen. Bovendien was nog steeds niet duidelijk hoe de verhouding moest zijn tussen beroeps- en polytechnisch onderwijs. De noodzakelijke samenwerking tussen docenten en functionnarissen uit het bedrijfsleven krijgt voor het eerst gestalte op de Conferentie van het Pedagogische Centrale Instituut die in 1953 gewijd wordt aan polytechnische vorming en aan de methoden om die te verwerkelijken. Toch kan men zich niet aan de indruk onttrekken dat de gewenste en bedoelde polytechnisering van de school in de eerste helft der vijftiger jaren zich teveel in de sfeer van discussie en overleg, te weinig op het niveau van concreet experimenteren heeft afgespeeld. Een duidelijke stap in de goede richting wordt echter in 1957 gedaan, wanneer in nauw overleg tussen school en bedrijf besloten wordt tot invoering van een Produktionstag, een dag per week waarop leerlingen vanaf de 7e klas in industrie of landbouw werken. Vanaf het schooljaar 1958–1959 kan men spreken van een werkelijke wederzijdse doordringing van school en bedrijf. De leerlingen der klassen 1 tot en met 4 krijgen naast het nieuwe vak Werkunterricht ook eenvoudige, maatschappelijk nuttige werkzaamheden te verrichten, terwijl het Werkunterricht in 5 en 6 reeds duidelijk een op het produktieproces gericht karakter heeft. De klassen 7 tot en met 12 hebben hun wekelijkse Unterrichtstag in der sozialistischen Produktion waarbij in 8 en 9 technisch tekenen op het rooster verschijnt. Vanaf de 9e klas wordt een nieuw vak ingevoerd met de nogal vage naam 'inleiding tot de socialistische pro-

duktie in industrie en landbouw' waarvan de bedoeling is de ideologische en politieke aspecten van het socialistische produktieproces te behandelen; het vak werd gewoonlijk in de bedrijven door bedrijfsmensen gegeven. Hoewel de zich voordoende kinderziekten en ontwikkelingsproblemen zeer complex waren, werd toch bereikt, dat leraren zich technologisch en economisch schoolden, terwijl van de andere kant ingenieurs en technici zich intensief met pedagogische en didactische problemen gingen bezig houden. Zeer actieve medewerking aan de realisering van het polytechnisch programma werd verleend door de jeugdorganisaties die bijvoorbeeld op een massabijeenkomst in 1958 hulp toezegden bij de doorvoering van polytechnisch onderwijs en de 'Herstellung einer Lernatmosphäre bei allen Kindern.'[12]

De transformatie van de school in socialistische zin werd niet alleen nagestreefd via de weg der polytechnisering. De voortschrijdende mechanisering, automatisering en technologisering van industrie en landbouw stelden steeds hogere eisen aan het ontwikkelingsniveau van alle staatsburgers, eisen die hun concrete neerslag vonden op het congres van het centraal comité der socialistische eenheidspartij in januari 1959 waar besloten werd tot de opbouw van de verplichte, tienklassige, algemeen vormende en polytechnische Oberschule.

5. *1959–1965: Naar een socialistische eenheidsschool*

In juli 1959 wordt dit principebesluit gevolgd door een reeks voorstellen, waarin problemen met betrekking tot het beroepsonderwijs aan de orde worden gesteld. Men volgt daarin de gedachtengang, dat de voortdurende stijging van het wetenschappelijk niveau de grondslag vormt voor een snelle verhoging van de arbeidsproduktiviteit. Het onderwijs zal hierbij een belangrijke rol spelen. De beroepsopleiding zal moeten worden aangepast aan het groeiend streven naar vorming en ontwikkeling van de kant van de werkers zelf. Gestreefd moet worden naar een brede opzet van de beroepsopleiding op basis van de tienklassige, algemeenvormende, polytechnische Oberschule. De beroepsopleiding zal twee jaar moeten omvatten: één jaar algemene basisopleiding en één jaar gespecialiseerde vakopleiding. Deze voorstellen wijzen vooruit in de richting waarin de onderwijswetgeving van de nu komende periode zich gaat ontwikkelen.

In verband met de afkondiging van de nieuwe onderwijswet op 2 december 1959 verschijnt in november reeds een Verordnung über die Sicherung einer festen Ordnung an den allgemeinbildenden Schulen, waarin onder meer aanwijzingen worden gegeven betreffende de plaats en de verantwoordelijkheid van de schoolleiding en van de docenten, het Pädagogenkollektiv, betreffende de vorm van het onderwijs, de samenwerking van ouders, docenten en leerlingen, de plaats van het leerlingenkollektief, de verhouding van school en maatschappij en van school en jeugdorganisaties. Nadruk wordt gelegd op orde en discipline als voorwaarden voor het goed functioneren van het onderwijs- en opvoedingsproces.

De nieuwe wet leidt tot een enorme activiteit op pedagogisch-didactisch gebied: er verschijnen nieuwe leerplannen, een lange reeks leerboeken en een groot aantal methodische handleidingen. De uitgeverij Volk und Wissen geeft enige tientallen titels uit over problemen met betrekking tot de polytechnische vorming, waaronder vele vertalingen uit het Russisch.

In november van hetzelfde jaar sticht men aan het Ministerie van Volksopvoeding een z.g. Wetenschappelijke Raad, waarin meer dan 300 wetenschapsmensen en practici op het gebied van de pedagogiek en van vele andere wetenschappelijke disciplines zitting nemen. Deze Raad verdeelt zich in een groot aantal werkgroepen die zich bezighouden met pedagogische onderzoeksprojecten en er verschijnt als vrucht van deze activiteiten een lange reeks publikaties: onder meer Diskussionsbeiträge zu Fragen der Pädagogik (tot 1965 42 delen), Pädagogische Wissenschaft und Sozialistische Schule (tot 1962 11 delen), een serie standaardwerken voor de lerarenopleiding, een volledige uitgave van de werken van Diesterweg, het Jahrbuch für

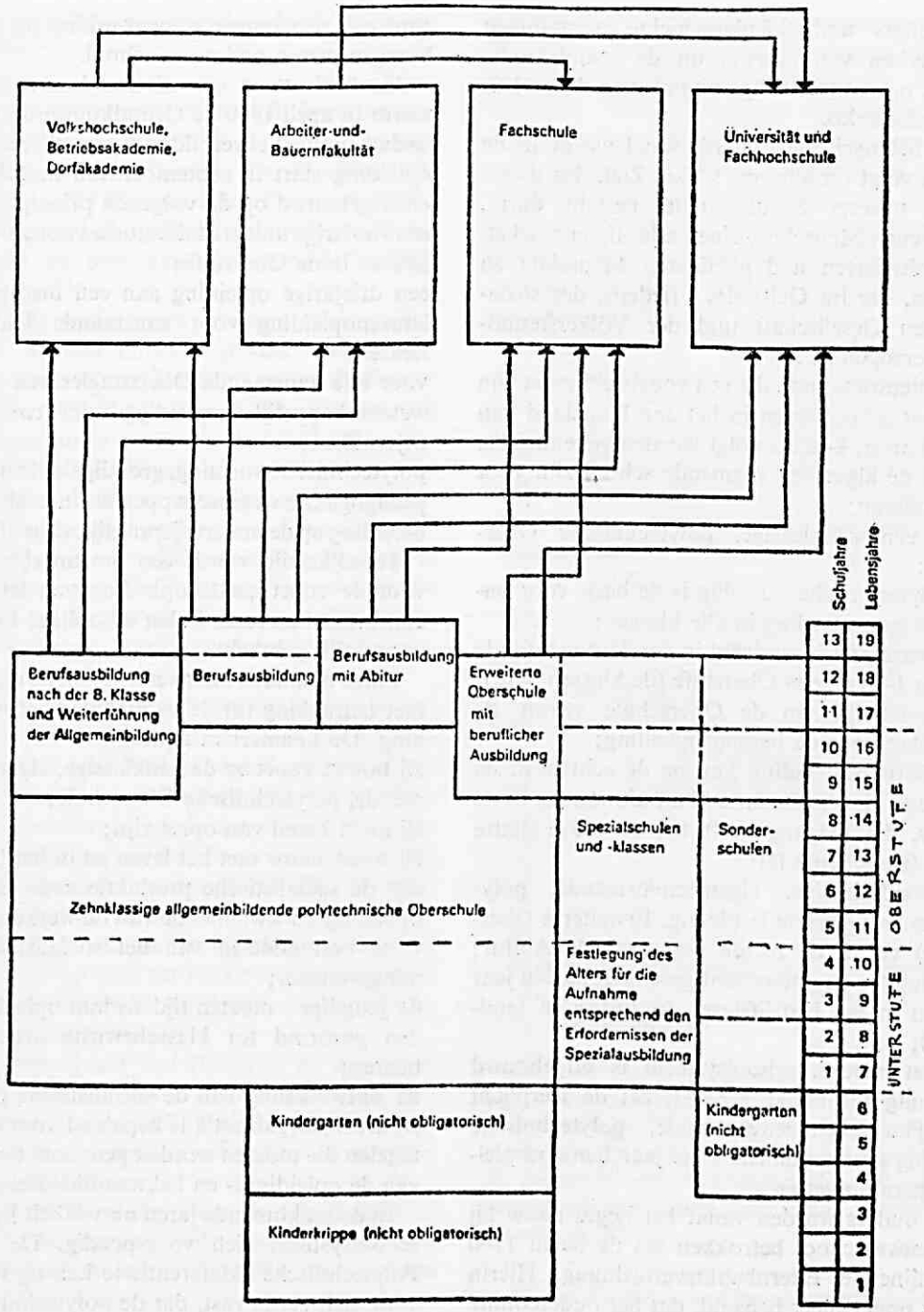


Fig. 2 Het schoolsysteem in de D.D.R. 1959–1965

Erziehungs- und Schulgeschichte, vertalingen van werken van auteurs uit de socialistische landen, o.a. een volledige uitgave van de werken van Makarenko.

Het belangrijkste onderwijsdoel wordt in de wet als volgt omschreven: 'Das Ziel, das dieses Gesetz unserer Schule stellt, besteht darin, einen neuen Menschen, einen allseitig entwickelten, kultivierten und gebildeten Menschen zu schaffen, der im Geist des Friedens, der sozialistischen Gesellschaft und der Völkerfreundschaft erzogen ist'.[13]

De nieuwe school, die een voorbeeld moet zijn voor het schoolwezen in het éne Duitsland van de toekomst, kan als volgt worden gekenmerkt:
zij zal dé algemeen vormende school zijn voor álle kinderen;
zij is een tienklassige, polytechnische Oberschule;
de polytechnische vorming is de basis voor onderwijs en opvoeding in alle klassen;
de Oberschule is verdeeld in een Unterstufe (de klassen 1–4) en een Oberstufe (de klassen 5–10);
het onderwijs aan de Oberschule vormt de grondslag voor de beroepsopleiding;
deze beroepsopleiding kan na de achtste of na de tiende klas beginnen en kan uitmonden in de Abitur, die toegang geeft tot de universitaire studie (zie schema II);
de twaalfklassige, algemeenvormende, polytechnische Oberschule (de z.g. Erweiterte Oberschule) vormt de rechte weg naar de Abitur;
toelating tot de universiteit geschiedt na één jaar werken in het bedrijfsleven (industrie of landbouw);
als het nieuwe schoolsysteem is uitgebouwd (planning tot herfst 1964)[14], zal de leerplicht tien jaar algemeenvormende, polytechnische vorming plus tenminste twee jaar beroepsopleiding gaan omvatten.

De ouders worden vanaf het begin nauw bij de nieuwe school betrokken via de begin 1960 verschijnende Elternbeirätsverordnung. Hierin wordt onder meer bepaald, dat het oudercomité langs democratische weg zal worden gekozen; per klas zullen ± vijf ouders met de klasseleraar het Klassenelternaktiv vormen. Doel is uiteraard een zeer nauwe samenwerking tot stand te brengen tussen ouders en school.

Als basis voor een nieuwe lerarenopleiding wordt in april 1960 de Grundkonzeption für die sozialistische Lehrerbildung gepubliceerd. Deze opleiding start in september van hetzelfde jaar en is gebouwd op de volgende principes:
een vierjarige universitaire studie voor aanstaande leraren in de Oberstufe;
een driejarige opleiding aan een instituut voor lerarenopleiding voor aanstaande Unterstufeleraren;
voor alle aanstaande Oberstufeleraren een vakwetenschappelijke opleiding voor twee onderwijsvakken;
polytechnische vorming, grondige opleiding in de pedagogische wetenschappen en intensieve voorbereiding op de onderwijspraktijk voor allen.[15]

Tegelijkertijd wordt een omvangrijk systeem voor de voortgezette opleiding van leraren geconcipieerd en reeds in het schooljaar 1960–1961 in praktijk gebracht.

Enige maanden later verschijnen de directieven met betrekking tot de vernieuwde beroepsopleiding. De kenmerken zijn:
zij bouwt voort op de tienklassige, algemeenvormende, polytechnische Oberschule;
zij moet breed van opzet zijn;
zij moet nauw met het leven en in het bijzonder met de socialistische produktie verbonden zijn;
opleiding en kwalificatie van de werkers vormen vaste bestanddelen van het socialistische vormingssysteem;
de jeugdigen moeten tijdens hun opleiding worden gevormd tot klassebewuste arbeiders en boeren;
de ontwikkeling van de socialistische produktie en arbeidsorganisatie is bepalend voor de maatregelen die moeten worden genomen ten aanzien van de opleidings- en bekwaamheidseisen.

In de nu komende jaren ontwikkelt het nieuwe schoolsysteem zich voorspoedig. De Centrale Polytechnische Conferentie te Leipzig in januari 1961 stelt reeds vast, dat de polytechnische vorming op de scholen goed voldoet en dat het polytechnisch onderwijs een ondeelbaar bestanddeel van het schoolsysteem geworden is.

6. *De socialistische eenheidsschool 1965 tot heden*

De wet van 1959 markeert de richtlijnen volgens welke het onderwijs zich in de komende jaren ontwikkelt, een ontwikkeling die zal uitmonden in de wet van 25 februari 1965. Deze wet brengt dan ook geen belangrijke vernieuwingen, maar codificeert de ontwikkelingen van de voorafgaande jaren.[16]

Er wordt ondertussen in de periode tussen 1963 en '65 zeer intensief gewerkt aan de uitwerking van nieuwe leerplannen en studieprogramma's. Opleidingen voor het nieuwe vak Staatbürgerkunde en voor verschillende polytechnische vakken komen tot stand en voor de Unterstufe ontstaat er een nieuwe lerarenopleiding. Deze leraren zullen in de toekomst bevoegdheid moeten verkrijgen in drie vakken, te weten twee verplichte (Duits en wiskunde) en één keuzevak (te kiezen uit tekenen, muziek, lichamelijke oefening, Werkunterricht en schooltuinwerk).

In verband met de ontwikkelingen op onderwijsgebied in deze jaren moet zeker het Jugendgesetz van 4 mei 1964 genoemd worden. Deze wet legt de nadruk op de plicht van de jeugd door eigen initiatieven de produktie op een hoog wetenschappelijk-technisch niveau te brengen. Zij wordt dringend aangespoord zich bij de voorbereiding op het beroep te richten naar de opbouwplanning van de socialistische staat. Wij zullen verderop zien tot welke consequenties dit in verband met de beroepskeuze en de beroepsopleiding gaat leiden.

De onderwijswet van 1965 ziet de ontwikkeling van het onderwijs in nauwe samenhang met de staatkundig-maatschappelijke ontwikkeling: de socialistische eenheidsschool in de socialistische eenheidsstaat.

Algemene leerplicht voor de Oberschule en voor het beroepsonderwijs worden in de wet vastgelegd, alsmede de materiële voorwaarden hiertoe in de vorm van gratis onderwijs, gratis schoolboeken etc.[17]

De wet leidt tot modernisering van de inhoud der algemene vorming en tot een kwalitatieve verbetering en groei van de beroepsopleidingen. Alvorens daar iets nader op in te gaan, willen wij Fig. 3 toelichten, dat de opbouw van het onderwijs in de D.D.R. in 1968 voorstelt (na drie jaar doorwerking van de wet van 1965).

De Vorschulerziehung geschiedt in de (niet verplichte) crèche, waar kinderen tot en met drie jaar terecht kunnen, en in de kleuterschool, bestemd voor de drie- tot zesjarigen. In 1970 bezoekt bijna 75% van deze leeftijdsgroep de kleuterschool.[18]

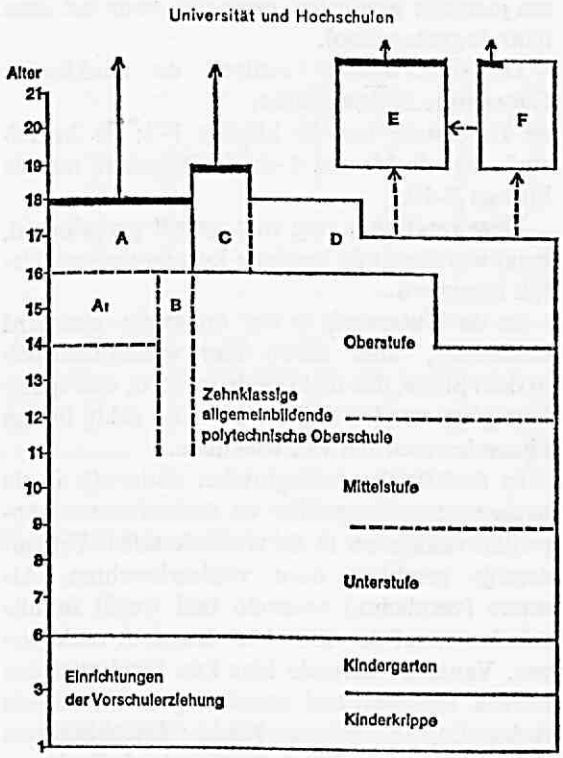


Fig. 3 Het schoolsysteem in de D.D.R. in 1968 (A: erweiterte Oberschule, B: Specialschulen, C: Abiturklassen in Berufsschulen, D: Berufsschulen, E: Ingenieur und Fachschulen, F: Aus- und Weiterbildung der Werktätigen, A1: Vorbereitungsklassen an A).

In de Vorschulerziehung wordt grote aandacht besteed aan het gebruik van de moedertaal, speciaal ten behoeve van die kinderen, die daarin een achterstand hebben. De kleuterschool

bereidt de kinderen voor op het entree tot de grote school; voor kinderen, die de kleuterschool niet bezoeken, kent men wekelijkse speel- en leermiddagen als voorbereiding voor de grote school en als middel om na te gaan of de kinderen schoolrijp zijn.

De tienklassige, algemeenvormende, polytechnische Oberschule vormt 'das Kernstück des sozialistischen Bildungssystems der D.D.R.'[19]

Het schooljaar begint op 1 september. Alle kinderen, die tot 31 mei van het betreffende jaar zes jaar zijn geworden, gaan dan voor het eerst naar de grote school.

De onderwijswet verdeelt de tienklassige Oberschule in drie Stufen:
de Unterstufe met de klassen 1–3; de Mittelstufe met de klassen 4–6; de Oberstufe met de klassen 7–10.

Deze regeling is nog niet geheel gerealiseerd, maar wordt mét de herziene leerplannen geleidelijk ingevoerd.

In de Unterstufe is het onderwijs uiteraard elementair, 'aber schon hier wissenschaftlich in dem Sinne, das nichts gelehrt wird, was später korrigiert werden müsste".[20] Dit geldt in het bijzonder voor het vak wiskunde.

In de Mittelstufe begint het onderwijs in de natuurwetenschappelijke en sociaalwetenschappelijke vakken en in de vreemde talen. Dit onderwijs geschiedt door vakleerkrachten. Als eerste (verplichte) vreemde taal wordt in alle scholen vanaf de vijfde klas Russisch onderwezen. Vanaf de zevende klas kan facultatief een tweede vreemde taal worden gekozen uit de reeks Engels, Frans, Pools, Tsjechisch en Zweeds. Binnen afzienbare tijd wordt de keuze van een tweede taal verplicht.

In de Oberstufe wordt het onderwijs in bovengenoemde vakken voortgezet. (zie Fig. 4).

Van de leerlingen, die de achtste klas achter de rug hebben, verlaat ongeveer 20% de algemeenvormende school om naar het beroepsonderwijs over te gaan. Deze leerlingen ontvangen verder hun algemene vorming aan instellingen voor beroepsonderwijs of voor Erwachsenenqualifizierung. Degenen, die na de achtste klas op school blijven (80%), kunnen, na de negende en tiende klas doorlopen te hebben, naar de erweiterte Oberschule (elfde en twaalfde klas) om zich voor te bereiden op de Abitur; ze kunnen ook de weg gaan van Berufsausbildung mit Abitur, hetgeen betekent, dat zij dan na drie jaar zowel een beroep hebben geleerd als hun Abitur hebben gedaan. Men wil de Abiturstufe maken tot een werkelijk voorbereidend, wetenschappelijk onderwijs. In de onderwijswet is dat vastgelegd in paragraaf 21: 'Durch hochschulgemässe Formen und Methoden der Wissensaneignung und Fähigkeitsentwicklung wie Übungen, Seminare, Selbststudium, Konsultationen sind die Schüler an Methoden des selbständigen wissenschaftlichen Studiums zu gewöhnen. Sie sind in erster Linie auf ein Hochschulstudium vorzubereiten'.[21]

De weg naar de universiteit staat open voor allen, die de daartoe bestemde opleiding hebben gehad. Het aantal abituriënten bedraagt momenteel 25% van de betreffende geboortejaargang.

De onderwijswet houdt behalve met de 'normaal begaafde' leerlingen ook rekening met psychisch en fysiek gehandicapte kinderen én met kinderen met speciale begaafdheden. De zorg voor en de hulp aan lichamelijk en geestelijk gebrekkige kinderen zijn opgenomen in de grondwet van de D.D.R. 'Für Kinder und Erwachsene mit psychischen und physischen Schädigungen bestehen Sonderschul- und ausbildungseinrichtungen'.[22] De D.D.R. kent een aantal scholen voor buitengewoon onderwijs aan hardhorenden en doven, zwakzienden en blinden, kinderen met spreek- en stemstoornissen, debielen en lichamelijk gehandicapten. Leerlingen met speciale begaafdheden en talenten kunnen in verschillende speciale scholen en klassen terecht (bijvoorbeeld voor balletopleiding). Ook in de 'gewone' school kunnen deze talenten tot hun recht komen door de leerlingen te laten deelnemen aan (vrijwillige) werkgroepen, die op school eenmaal per week gedurende twee uur bijeenkomen. Men kent dergelijke werkgroepen (Kurse, Zirkel, Interessengemeinschaften) voor wiskunde, natuurwetenschappen, geschiedenis, literatuur, talen, technische vakken, koorzang,

Fach/Klasse	1.H.	2.H.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deutsch	11		10	12*	13*	14*	7	6	5	5	5	4
Russisch	—		—	—	—	—	6	5	3	3	3	3
Mathematik	5		5	6	6	6	6	6	6	5	5	5
Physik	—		—	—	—	—	—	3	2	3	3	4
Astronomie	—		—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
Chemie	—		—	—	—	—	—	—	2	3	3	4
Biologie	—		—	—	—	—	3*	2*	1	2	2	2
Geographie	—		—	—	—	—	2	2	2	2	2	1
Werkunterricht	1		1	1	1	2	2	2	—	—	—	—
Schulgartenunterricht	—		1	(20)+	(30)+	(30)+	(30)+	(12)+	—	—	—	—
Polytechnischer Unterricht	—		—	—	—	—	—	—	4	4	5	5
davon:												
Einf. i. d. sozialist. Prod.	—		—	—	—	—	—	—	(1)	(1)	(2)	(2)
Produktionsarbeit	—		—	—	—	—	—	—	(2)	(2)	(3)	(3)
Technisches Zeichnen	—		—	—	—	—	—	—	(1)	(1)	(—)	(—)
Geschichte	—		—	—	—	—	1	2	2	2	2	2
Staatsbürgerkunde	—		—	—	—	—	—	—	1	1	1	2
Zeichnen	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	—
Musik	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Sportunterricht	2		2	2	3	3	3	3	2	2	2	2
Nadelarbeit	—		—	—	1	1	—	—	—	—	—	—
Wochenstunden	21		21	23	26	28	32	33	32	34	35	36
2. Fremdsprache fak.	—		—	—	—	—	—	—	3	3	3	2
Nadelarbeit fak.	—		—	—	—	—	1	1	—	—	—	—
Insgesamt	21		21	23	26	28	33	34	35	37	38	38

* = einschliesslich Schulgartenunterricht (jährlich): in Kl. 2 = 20 Std.; in Kl 3. 4 u. 5 = je 30 Std.; in Kl. 6 = 12 Std.
\+ = Jahresstunden

Fig. 4 Urentabel schooljaar 1968–1969

toneel, tekenen en schilderen, sport, maar ook voor hobby's als filatelie en modelbouw, ja zelfs voor bijenteelt.[23] Deze groepen worden geleid door leraren van de school, maar ook wel door vakmensen van buiten de school. De activiteiten zijn vaak gericht op groepsprojecten.

Een groot deel van deze werkgroepen wordt gesticht en verzorgd door de Junge Pioniere en de Freie Deutsche Jugend, die ook zelf in hun Zentralhäuser, Pionierparke en Stationen junger Forscher dergelijke arbeidsgemeenschappen organiseren.

Een populair middel om de leerlingen te stimuleren hun talenten zelf te ontdekken, is onder meer de Wiskunde-Olympiade, die in internationaal verband wordt gehouden en waaraan wordt deelgenomen door jongelui uit Oost- en West-Europa. Op technisch gebied kent men de M.M.M.'s (Messen der Meister von Morgen) en op het gebied van de sport de winter- en zomer-Spartakiaden met een welhaast Olympisch programma.

De D.D.R.-pedagogen zijn ervan overtuigd, dat de 'dagschool', de school waar de leerlingen de hele dag doorbrengen, de school van de toekomst is. Leren, werken, spelen en vrijetijds-

besteding in de school maken een effectief opvoedings- en vormingsproces mogelijk. Men ziet wel in, dat de dagschool het gezin niet kan vervangen, doch wel kan ontlasten, bijvoorbeeld door toezicht bij de studie en controle op het huiswerk; bovendien helpt de school hierdoor de werkende vrouw (76% van de vrouwen in de D.D.R. is in een of ander beroep werkzaam).

Tegenwoordig zijn er in de D.D.R. ± 150 dagscholen; daarnaast kennen alle scholen reeds bepaalde vormen van 'Tageserziehung' in de reeds besproken werkgemeenschappen en in de dagverblijven, waar gewoonlijk de jonge kinderen, van wie beide ouders werken, de gehele dag doorbrengen. Momenteel bezoeken ongeveer 500.000 kinderen deze dagverblijven.[24]

Hierboven spraken wij over modernisering van de inhoud der algemene vorming. Met betrekking hiertoe zij opgemerkt, dat de onderwijswet van 1965 vernieuwing van het onderwijs op lange termijn beoogt en wel een modernisering, die samengaat met de opbouw van het socialisme in de D.D.R. In samenhang hiermee moeten de telkens optredende vernieuwingen van leerplannen en studieboeken worden gezien en de invoering van de modernste technische hulpmiddelen bij het onderwijs (televisie, talenpracticum, de nieuwste apparatuur bij het polytechnisch onderwijs). Modernisering treft men ook aan bij de universitaire opleiding, de beroepsopleiding en de opleiding en bijscholing van volwassenen.

De wet heeft een allesomvattende wettelijke regeling getroffen voor de opbouw van het hele vormingssysteem van kindercrèche tot universiteit. De geschiedenis van de universiteit in de D.D.R. toont ons in de periode van 1945 tot heden een ontwikkeling, die in een drietal fasen – parallel met het overige onderwijs – is verlopen.

De eerste Hochschulreform deed zich voor na 1945, toen het vooral ging om de zuivering van het hoger onderwijs van fascistische elementen. Er werd toen een begin gemaakt met de democratisering van het hoger onderwijs. Daartoe werden de reeds eerder genoemde Vorstudienanstalten in het leven geroepen, waaruit in 1949 de nu niet meer bestaande Arbeiter- und Bauernfakultäten ontstonden. Het hoger onderwijs zou in de toekomst meer gericht moeten zijn op de vorming van wetenschapsmensen, die zich bewust zijn van hun sociale en humanitaire verantwoordelijkheid en die bereid zijn mede te werken aan de ontwikkeling van een socialistische maatschappij.

Bij de tweede Hochschulreform in 1950–1951 werd een sociaal-wetenschappelijke basisstudie, uitgaande van de Marxistisch-Leninistische inzichten tot een van de belangrijkste grondslagen van alle studieplannen gemaakt. De ontwikkelingspolitiek van het hoger onderwijs zou voortaan hand in hand gaan met de ontwikkelingen op het gebied van economie, politiek en cultuur. Walter Ulbricht verklaarde in november 1950 op een conferentie van de F.D.J.: 'Das Studium der Gesellschaftswissenschaft dient dem Zweck, die Jugend zu befähigen, als bewusste Erbauer der neuen Gesellschaft zu arbeiten und die marxistisch-leninistische Theorie schöpferisch anzuwenden.'[25] Vorming van een socialistische intelligentsia werd in de komende jaren onder meer mogelijk gemaakt door een stelsel van studiebeurzen en studieloon. Dit laatste speciaal voor jonge wetenschapsmensen, die zich voorbereiden op promotie of Habilitation.

Bij de derde Hochschulreform met de schoolwet van 1968 benadrukt men het agens-karakter van het socialisme voor de wetenschappelijk-technische revolutie. 'Durch die Hochschulreform sollen Ausbildung, Weiterbildung und Hochschulforschung konsequent auf den wissenschaftlichen Höchststand in der Welt orientiert werden, um selbst auf den strukturbestimmenden Gebieten wissenschaftliche Spitzenleistungen, ja Pionierleistungen in grösserem Umfange hervorbringen zu können'.[26] Dit betekent onder meer, dat de onderzoeksmogelijkheden van de universiteiten en hogescholen zullen moeten worden geconcentreerd op projecten, die de structuur van de economie van het land op belangrijke wijze medebepalen. Het onderzoek wordt nog sterker dan voorheen doelgericht en systematisch met de praktijk verbonden.

Volgens reeds bestaande programma's zullen door concentratie meer dan 700 instituten aan de

instellingen van hoger onderwijs tot 180 secties worden gecombineerd, waardoor men hoopt doelgerichter en efficiënter te kunnen werken. Men streeft naar een systeem voor de organisatie van wetenschappelijk werk waardoor belangrijke onderzoekingen kunnen worden gecentraliseerd. Medezeggenschap van de studenten is een algemeen aanvaard principe. Dit geldt speciaal voor het overleg op het gebied van methoden van onderwijs en onderzoek én op het gebied van leerplanontwikkeling. Bijzonder veel waarde wordt gehecht aan nauwe contacten tussen studenten en jonge arbeiders.

Enige cijfers betreffende het hoger onderwijs in de D.D.R., ontleend aan Volkmar Stanke, Student und Studium in der D.D.R., Berlin 1970[2].

Aantal instellingen voor hoger onderwijs (p. 22)

1945	8
1951	21
1960	44
1969	55

Aantal studenten in de D.D.R. (p. 30)

	totaal	per 10 000 inw.	geslaagden
1945	8 200	6,3	
1951	31 512	17,2	4 631
1955	74 742	41,7	7 617
1960	101 773	59,0	15 136
1969	122 000	71,0	19 385

Percentage studenten, kinderen van arbeiders en boeren (p. 49)

1945–'46	4 %
1949–'50	28 %
1968–'69	46,3%

Percentage vrouwelijke studenten in 1968: 31,6% (p. 79)

Percentage studenten per studierichting in 1968 (p. 89)

Pedagogiek 26,8%
technische wetenschappen 25,9%
economie, rechten, journalistiek 16,4%
medicijnen 9,4%
wis- en natuurkunde 9,1%
landbouwwetenschappen, diergeneeskunde 6,6%
filosofie, taalwetenschappen, geschiedenis, kunst, muziek 4,2%
gymnastiek, sport 1,1%
theologie 0,5%

De beroepsopleiding in de D.D.R. is in de laatste jaren sterk toegenomen: het percentage geschoolde arbeiders steeg van 30% in 1955 tot 61% in 1970; in 1980 verwacht men zelfs 84%.

Het percentage schoolverlaters dat een beroepsopleiding volgde, steeg van 74% in 1955 tot 98% in 1969; het percentage werkers met een Oberschule-vooropleiding ging omhoog van 2,59% in 1959 tot 19% in 1970 en met een diploma van het hoger beroepsonderwijs van 4,7% in 1962 tot 12,5% in 1970.[27] Gelet op de vooropleidingen ziet men dus kwantitatief en kwalitatief aanmerkelijke stijgingen. Dit is onder meer te danken aan de sterke toekomstgerichtheid van de D.D.R. en in verband daarmee aan het streven naar een hoger opleidingsniveau voor alle burgers.

De beroepsopleiding tot vakman sluit aan bij het onderwijs in de tiende klas van de algemeenvormende, polytechnische Oberschule; zij duurt twee jaar (voor enige beroepen drie jaar) en maakt verdere studie mogelijk. (zie Fig. 3).

Naast de tweejarige opleiding bestaat een driejarige cursus voor gediplomeerd vakman; in deze opleiding kan men zich tevens voorbereiden voor de Abitur. De leerlingen van de tweejarige opleiding volgen gedurende vier dagen per week (28 uur) praktijklessen en twee dagen per week (14 uur) theorielessen. De theorievakken zijn te verdelen in beroepstheoretische en algemeenvormende vakken. Bij de driejarige opleiding wordt meer aandacht besteed aan de theoretische vakken.

Bij de opleiding gaat men uit van breed geprofileerde basisberoepen die een veel ruimer beroepsopleiding mogelijk maken dan vroeger het geval was. De opleiding in het basisberoep wordt

duidelijk ondersteund door het polytechnisch onderwijs dat de leerlingen van de 7e-10e klas ontvangen en dat in de 9e en 10e klas al een differentiatie vertoont (voor zover het zich op het gebied van de industrie beweegt) tussen onderwijs betrekking hebbend op de metaalverwerkende industrie, de electro-industrie, de bouwnijverheid, de chemische industrie en de textielindustrie.

De keuze van het beroep is vrij, maar beperkt door de toekomstplanning van de socialistische staat. Als men dan toch van vrije keuze wil spreken, kan men dit alleen doen vanuit het vrijheidsbegrip van Marx en Engels, die vrijheid definieerden als 'Einsicht in die Notwendigkeit', dat wil zeggen het vermogen om met kennis van zaken te oordelen over datgene wat noodzakelijk is voor het algemeen belang en dus gedaan dient te worden. Deze kennis van zaken houdt mede in, dat men niet overgeleverd is aan de blinde krachten van het lot. Vrijheid betekent verder nog het vrij zijn van uitbuiting, van de beperkingen opgelegd door rang en stand, door religie en confessie en het vrij zijn van vrees voor structurele crises en werkeloosheid.

De beroepskeuze wordt dan ook voorafgegaan door een lang proces van onderwijs en opvoeding, dat eigenlijk in de eerste klas al begint en door de polytechnische vorming versterkt wordt. De eigenlijke keuze wordt voorbereid door beroepenvoorlichting in de klassen 5 en 6, door beroepenoriëntering in de klassen 7 en 8 en door de differentiatie naar beroepsgroepen in het polytechnisch onderwijs in de klassen 9 en 10. In dit systeem wordt een geleidelijk en geleid groeien naar een beroep toe mogelijk gemaakt.

De brede opleiding voor het basisberoep heeft grote voordelen voor de beweeglijkheid – Marx sprak van disponibiliteit – van de werkers. Zij zijn daardoor breder georiënteerd in hun beroep, waardoor zij gemakkelijker met andere werkers kunnen meedenken en -arbeiden; zij zijn beter in staat voortgezette opleidingen en bijscholingscursussen te volgen en zij zijn gemakkelijker te herscholen, wanneer aan bepaalde specialisaties geen behoefte meer bestaat of wanneer iemand zich in een andere richting wil bekwamen.

Met ingang van 1 september 1970 heeft men met het oog op de toekomst (voortgezette rationalisatie, mechanisering, automatisering) het pakket basisvaardigheden met drie vakken uitgebreid, te weten inleiding tot de electronica, tot de meet-, stuur- en regeltechniek en tot de dataverwerking, alle drie vakken die van eminent belang zijn voor de kennis van en het inzicht in het sturen van technologische processen.

Het aantal basisberoepen is in 1970 gepland op 26, het aantal gespecialiseerde beroepen op 310.[28]

Als opleidingsscholen functioneren allereerst de bedrijfsberoepsscholen (65% van het aantal leerlingen), die zijn verbonden aan de grote staatsbedrijven. De zogenaamde communale beroepsscholen (34% van het aantal leerlingen) worden bezocht door leerlingen die opgeleid worden voor industrie, landbouw en handel in bedrijven die géén eigen school hebben. Tenslotte blijft 1% van het aantal leerlingen over, die centrale beroepsscholen (meestal met internaat) bezoeken waar zij de beroepstheoretische opleiding ontvangen in cursussen van enige weken. De algemeenvormende vakken volgen zij aan een beroepsschool in hun eigen woonplaats en de praktische vakopleiding vindt plaats in een daartoe geschikt bedrijf.

De middelbare beroepsopleidingen geschieden aan ongeveer 200 vakscholen. Bijna 60% van de leerlingen van deze scholen (technische scholen, landbouwscholen, instituten voor de onderwijzersopleiding, economische scholen, kunstacademies etc.) zijn part time studerenden, d.w.z. via avondonderwijs of schriftelijk onderwijs.

Over de hogere opleidingen spraken wij reeds hierboven; ons resten nog enige opmerkingen over de Erwachsenenbildung. In deze tijd is het niet meer mogelijk zijn leven lang te teren op eenmaal verworven kennis en kunde. Ook in de D.D.R. ziet men in, dat het vormingsproces een permanent proces is. Men kent dan ook een groot aantal instituten dat zich met scholing van volwassenen bezighoudt, zowel voor dag- als voor avondonderwijs, voor schriftelijk onderwijs en televisieonderwijs. Vijfentwintig procent van alle literatuur op het gebied van onderwijs en

vorming heeft betrekking op de Erwachsenenbildung. Behalve cursussen die direkt dienstbaar worden gemaakt aan de vorming voor beroep en bedrijf, zijn er vele leergangen o.a. op het gebied van de algemene vorming, culturele vorming, gezinspedagogiek, politiek, economie. In het bedrijfsleven speelt de bijscholing uiteraard een zeer belangrijke rol, deze geldt zowel de omscholing als de scholing voor hogere functies. Ook het onderwijs kent een intensieve her-, bijen 'voort'scholing.

Ziet men terug op het geschetste onderwijssysteem in zijn geheel, dan kan men zich niet onttrekken aan de indruk van doordachtheid, gaafheid, Tüchtigkeit.

7. *Besluit*

Naast alle waardering die men moet opbrengen voor het vele en goede werk dat verzet is in de scholen der D.D.R., blijven er een aantal fundamentele kwesties ten aanzien waarvan wij menen ons zeer kritisch te moeten opstellen.

Volgens de onderwijswet van 1965 moet elke Oostduitse docent zijn leerlingen voorbereiden op 'das Leben im Sozialismus'.[29] Hij wordt verondersteld altijd en op elk niveau waar hij werkzaam is de staat te representeren. Zijn handelen is zeer nauwkeurig omschreven omdat hij een staatdienaar is, wat betekent dat hij zich tot het socialisme moet bekennen, socialistisch moet opvoeden en in al zijn activiteiten de standpunten van de arbeidersklasse moet uitdragen. Hij is een politieke functionaris binnen een strak gesloten politiek systeem, die volgens de richtlijnen van het Gewerkschaft Unterricht und Erziehung niet verondersteld wordt veel te discussiëren, veel nuances aan een probleem te zien of een positieve beoordeling te geven van een leerling wiens werkstukken geen politieke stellingname tonen.[30] De geringste sporen van een godsdienstige oriëntatie worden uitgelegd als kwalijke resten van een burgerlijke moraal die verdacht zijn bij iemand die een voorbeeld moet zijn van de socialistische orthodoxie. Het docentencorps der D.D.R. maakt de indruk een uniform, monolithisch, strak georganiseerd blok te zijn met slechts een doel – de realisering van de socialistische prestatieschool –, dat slechts met een methode – de doceervorm van onze oude luisterschool –, bereikt kan worden.

Eenzelfde pressie tot doods conformisme vinden we op universitair niveau. Nadat Staatssekretär Girnus in 1957 geconstateerd had, dat elke wetenschapper die het niet met staat of partij eens was van de universiteiten en hogescholen moest verdwijnen, wordt in 1958 het hele tertiaire onderwijs onder een staatssecretariaat georganiseerd waardoor de mogelijkheid wordt geschapen om, – in de bewoordingen van de betreffende verordening, – 'ein einheitliches, in sich geschlossenes, sozialistisches Hoch- und Fachschulwesen' te ontwikkelen dat in staat zal zijn 'die sozialistische Ideologie an den Universitäten, Hoch- und Fachschulen durchzusetzen.'[31] Men kan zich terecht afvragen wat het wetenschappelijk ideaal van dergelijke universitaire kazernes zal zijn.

Tot slot, waar, zoals boven aangetoond, de school een werktuig van de staat is geworden, kan men weinig enthousiast zijn over de verordening van het Ministerie van Volksopvoeding gedateerd 30 juli 1963, waarin gesteld wordt: 'Hauptträger der aussenschulische Arbeit ist die sozialistische Oberschule. Sie gestaltet planmässig die Einheit von unterrichtlicher und ausserschulischer Bildung und Erziehung und arbeitet dabei eng mit der sozialistischen Jugend- und Kinderorganisation zusammen.'[32] Door deze beslissing heeft de Staat zelfs greep gekregen op de vrijetijdsbesteding der jeugd. De jeugdbeweging is niet meer een spontane schepping van de jongeren zelf, niet meer het produkt van de natuurlijke drang om naast gezin, school en werk een eigen milieu te scheppen, niet meer een voorlopig realisatieterrein voor eigen verantwoordelijkheid, initiatief en creativiteit. Freie Deutsche Jugend en de Junge Pioniere zijn geen jeugdbewegingen in deze zin meer maar middel in de handen van volwassenen tot het doel van de socialistische eenheidsstaat.

Dit artikel zal voldoende duidelijk hebben gemaakt, dat men puur onderwijskundig gezien veel respect moet hebben voor de poging van de

Oostduitse socialistische eenheidsschool om de eisen van de wetenschappelijk-technologische revolutie met de ideologische postulaten van het Marxistisch-Leninistisch systeem te verzoenen. Puur onderwijskundig, want, zo men al pedagogiek geheel van onderwijskunde zou kunnen abstraheren, men ontkomt niet aan de indruk dat de pedagogische prijs die betaald werd zeer hoog is, een fenomeen dat men steeds zal waarnemen waar pedagogiek tot staats- en partijpedagogiek wordt en waar een staat zich te zeer als Erziehungsstaat interpreteert.

Literatuur

1. Lauwerijs, J. en Scanlon, D. (eds.): 'The World Year Book of Education 1969, Examinations,' London 1969, p. 146.
2. Wilhelm, Th.: 'Pädagogik der Gegenwart', Stuttgart 1967, p. 528.
3. Froese, L., Haas, R. en Anweiler, O.: 'Bildungswettlauf zwischen West und Ost', Freiburg im Breisgau 1960, p. 34.
4. Reble, A.: 'Geschichte der Pädagogik', Stuttgart 1969[7], p. 312.
5. o.c. p. 510.
6. Günther, K. en Uhlig, G.: 'Geschichte der Schule in der Deutschen Demokratischen Republik, Berlin 1969, p. 43.
7. Ibid.: p. 53.
8. Ibid.: p. 66.
9. Ibid.: p. 81. Onze bron vermeldt uiteraard niet of dit een gevolg is van prestatieverhoging of normverlaging.
10. Ibid.: p. 87.
11. Santema, M.: 'Polytechnische vorming', in: Pedagogische Studiën, april 1968, pp. 172–182. Zie zijn literatuuropgave op p. 182. Daarnaast zijn nog te noemen: Mathuse–Klein, G.: 'Polytechnisch onderwijs in de D.D.R.', in: Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs, sept. 1970, pp. 66–72. Klein, H.: 'Polytechnische Bildung und Erziehung in der D.D.R.', Hamburg 1962 (Rororo). Wittig, H.: 'Pläne und Praktiken der polytechnischen Bildung in Mitteldeutschland', Bad Harzburg 1962.
12. Günther, Uhlig: o.c. p. 113.
13. Ibid.: p. 131.
14. Baske, S. en Engelbert, M.: 'Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik in der Sowjetzone Deutschlands', Berlin 1966, Dokumente II, p. 58.
15. Over de lerarenopleiding: Wilms, G.: 'Die sozialistische Entwicklung der Lehrerbildung', in: Pädagogik, Heft 8, Berlin 1960.
16. Wilhelm: o.c.p. 515.
17. Deze waren trouwens al opgenomen in de schoolwet van 2 december 1959 verg.: Baske, Engelbert: noot 14.
18. Reischock, W.: 'Bildung für heute und morgen,' Dresden 1968, p. 42.
19. Ibid.: p. 43.
20. Ibid.: p. 43.
21. Baske, Engelbert: o.c. p. 387.
22. Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik, Berlin 1969, art. 25,5, p. 26.
23. Reischock: o.c. pp. 47–51.
24. Ibid. pp. 52–53.
25. Stanke, V.: Student und Studium in der D.D.R., Berlin 1970[2], p. 24.
26. Reischock: o.c. p. 57.
27. Knauer, A. en Eberle, P.: 'Berufsausbildung für das Jahr 2000', Berlin 1970, p. 14, 28, 36.
28. Ibid.: p. 72.
29. Baske, Engelbert: o.c. p. 388.
30. Wilhelm: o.c. p. 528.
31. Ibid.: p. 353.
32. Ibid.: p. 287.

Schema's ontleend aan:

1. Günther, Uhlig: o.c. p. 39.
2. Ibid.: p. 133.
3. Anweiler, O.: 'Bildungsformen in Osteuropa', Stuttgart 1969.
4. Reischock: o.c. p. 26.

Curriculum Vitae:

Dr. J. H. G. I. Giesbers behaalde in 1953 de onderwijzersakte; van 1957 tot 1969 was hij als leraar Engels werkzaam bij het Voortgezet Onderwijs, het laatste jaar tevens als rector van een gymnasium. Van 1965 tot 1969 studeerde hij pedagogiek te Nijmegen, in 1970 promoveerde hij bij Prof. Dr. S Strasser op het proefschrift: Cecil Reddie and Abbotsholme. Hij is verbonden aan het Instituut voor Onderwijskunde, afdeling lerarenopleiding,

van de Katholieke Universiteit. Hij doceert tevens pedagogiek en didactiek aan de Tilburgse Leergangen.

Drs. C. J. J. A. Morsch was van 1940 tot 1947 in diverse functies werkzaam bij het basisonderwijs en van 1947 tot 1971 als leraar Nederlands bij het Voortgezet onderwijs. Hij studeerde pedagogiek te Nijmegen en is thans als medewerker verbonden aan de afdeling lerarenopleiding van het Instituut voor Onderwijskunde te Nijmegen en aan het CITO te Arnhem.

De historische dimensie der pedagogiek

H. C. DE WOLF
Pedagogisch-didactisch Instituut der Universiteit van Amsterdam

Ook de studie der opvoedkunde aan de Nederlandse universiteiten heeft gedurende de laatste jaren te maken gehad met een steeds snellere toename van het aantal studenten en een voortdurende, zij het door velen onvoldoende geachte, uitbreiding van het wetenschappelijk corps. Samen met de vorderingen op wetenschappelijk terrein was deze ontwikkeling oorzaak van het ontstaan van verschillende specialisaties en/of afdelingen binnen de subfaculteiten of instituten voor pedagogiek. De wijze, waarop de verdeling van taken ten aanzien van onderwijs en onderzoek is geschied, was binnen de ruimte van het academisch statuut afhankelijk van de aan de verschillende universiteiten geldende inzichten en interessen. Onder de docenten in de opvoedkunde aan de Nederlandse universiteiten heerst geen grote eensgezindheid ten aanzien van bijvoorbeeld de vraag wat het eigene is van de discipline, die de pedagogiek tot een zelfstandige wetenschap zou maken. Ook in de discussie over de al dan niet waardevrijheid van de pedagogiek werden en worden verschillende standpunten ingenomen. Samen met grote verschillen in vooropleiding, geaardheid en belangstelling heeft dit ertoe geleid, dat het vak opvoedkunde aan de ene Nederlandse universiteit slechts bij benadering dezelfde inhoud heeft als aan de andere. Vanuit deze situatie kon Van Hulst schrijven, dat de vraag naar één kernstudie voor alle subfaculteiten nog prematuur is[1]. De discussie hierover zou echter wellicht ook voorbereid kunnen worden doordat beoefenaren van diverse onderdelen van de studie aan de verschillende universiteiten bij de ontwikkeling van hun vak contact houden met elkaar. De interuniversitaire discussie over het vak onderwijskunde zou door andere vakken nagevolgd kunnen worden. Een van de vakken waarin samenwerking dringend noodzakelijk geacht moet worden is de historische pedagogiek.

In het academisch statuut wordt onder de studie in de opvoedkunde genoemd: 'stelsels en stromingen uit de geschiedenis der opvoedkunde'. In de diverse studieprogramma's wordt dit vertaald door het vak 'historische pedagogiek'. Onder deze naam komt het ook voor in de studieprogramma's der pedagogische academies. Het vak bestaat al geruime tijd en sinds de afzonderlijke organisatie van de studie der opvoedkunde aan de Nederlandse universiteiten is daarbinnen op verschillende wijzen ruimte gemaakt voor de historische discipline. Men zou dan ook kunnen veronderstellen, dat de historische pedagogiek zich in de loop der jaren vooral inhoudelijk zou hebben ontwikkeld. De werkelijkheid is anders. Slechts de grootste optimist kan de toestand waarin dit vak zich bevindt veelbelovend noemen. Pessimisten zouden zelfs kunnen denken, dat het vak spoedig uit de verschillende programma's zal zijn weggevaagd. Dat zou dan behalve door de onmacht van de historische pedagogiek om zichzelf waar te maken onder andere veroorzaakt worden door de ontwikkeling van de pedagogiek in een meer pragmatische soms zelfs technologische richting. Het wordt tijd, dat een ieder die erbij betrokken is en vooral, dat zij, die beweren de historische pedagogiek een goed hart toe te dragen, de toestand onder ogen zien en hieruit hun conclusie trekken. Voordat men zich stort in een academische discussie over de zin en betekenis der historische pedagogiek of over het precieze werkterrein van het vak, is het wellicht goed zich eens af te vragen of het

PEDAGOGISCHE STUDIËN 1971 (48) 272-277

elders een gezonder uiterlijk heeft dan in Nederland over het algemeen het geval is.

Een blik alleen al in *Pedagogica Historica* maakt duidelijk, dat er in het buitenland wel iets meer te doen is dan in Nederland.

Van 18 tot 20 december 1970 werd in Nottingham het jaarlijks open congres gehouden van *The Society for the History of Education.* Prof. Dr. M. de Vroede uit Leuven, Drs. H. H. van der Laan, medewerker aan de Vrije Universiteit te Amsterdam voor het onderdeel historische pedagogiek en schrijver dezes, die zich met hetzelfde vak bezig houdt aan de Universiteit van Amsterdam, waren daar aanwezig. Vooral voor ons Nederlanders was het heilzaam te kunnen constateren, dat sinds jaren een aanzienlijk aantal wetenschapsmensen zich in Groot-Brittannië bezig houdt met de geschiedenis van opvoeding en onderwijs in de meest brede betekenis van het woord.

De Society, die een paar honderd leden telt en zich als eerste doel stelt 'to further the study of the history of Education', geeft een Bulletin uit, waarin, sinds de oprichting in 1967, talloze bibliografische overzichten zijn opgenomen. Alleen al de lijsten van scripties en theses aan de Britse universiteiten geven de Nederlandse beoefenaar van het vak een gevoel van minderwaardigheid.

Het onderwerp van de conferentie was de verhouding tussen Sociologie en Geschiedenis, een vraagstuk, dat ook op het continent en in ons land al vele malen de aandacht heeft gekregen die het verdient en niet op minder verdienstelijke wijze dan hier het geval was. Het kreeg hier echter terecht opnieuw aandacht omdat het actualiteit heeft gekregen door een aantal studies, die men als een nieuwe ontwikkeling in de Britse historische pedagogiek zou kunnen aanduiden. De werken van o.a. Musgrave[2], Musgrove[3], Simons[4] en Evans[5] vertonen een belangstelling voor sociaal-economische achtergronden van opvoeding en onderwijs die symptomatisch mag heten. De deelnemers aan de conferentie en ook de leden van de Society zijn voor een deel verbonden aan universiteiten, voor een niet gering deel echter zijn zij docent aan een *College of Education.* De meesten stelden prijs erop zichzelf historicus te noemen met als bijzondere belangstelling de geschiedenis van onderwijs en opvoeding. Zij hadden duidelijk geen moeite met de vraag naar de zin en betekenis van hun vak. De sfeer was er een van zelfbewustzijn op grond van een indrukwekkende hoeveelheid werk op het terrein, dat men zich gekozen had en dat blijkens de titels van de werken in de bibliografische overzichten niet al te nauw omgrensd gekozen was.

De *Society for the History of Education* zij hier vermeld, omdat men wellicht in Nederland zich haar bestaan nauwelijks bewust is. De lezer moge weten, dat er ook in andere landen op het gebied der historische pedagogiek heel wat aan de hand is. Zo had de Belg onder ons, Professor de Vroede, meer reden om zich op zijn gemak te voelen dan wij Nederlanders.

Men kan een snel inzicht verwerven in de stand van zaken in België door raadpleging van Plancke's overzicht en bibliografie uit 1950[6] en wat de volgende jaren betreft uit *Paedagogica Belgica*[7].

De Vroede zelf heeft in zijn laatste boek[8] aangetoond, dat er nog heel wat werk te verzetten valt, maar ditzelfde boek kon geschreven worden in een universitaire organisatie in België ten aanzien van de historische pedagogiek, zoals men zich in Nederland nauwelijks zou kunnen voorstellen. In Leuven wordt op dit moment de historische pedagogiek bemand door twee hoogleraren en enkele medewerkers. Dit is één duidelijke demonstratie van het feit, dat in België de historische pedagogiek zich meer ruimte heeft weten te scheppen dan in Nederland. In Duitsland is, onder andere blijkens het *Zeitschrift für Pädagogik*[9], de *Geschichte der Pädagogik* voorwerp van discussie, vooral nu het vak zich in de studieprogramma's van universiteiten en *Pädagogische Hochschule* niet zonder moeite weet te handhaven. Voor de discussie is blijkbaar grote belangstelling, die doet vermoeden, dat er gesproken kan worden van een kentering ten gunste van de historische pedagogiek. Overigens is juist

in Duitsland de produktie van werken op dit terrein van de historische pedagogiek de laatste decennia niet gering geweest, noch in kwaliteit noch in kwantiteit. Een ontwikkeling in eenzelfde richting als in Engeland werd misschien zeven jaar geleden al aangeduid in een artikel van Furck, waarin hij ondermeer een onderverdeling van het vak voorstelde en de vraag stelde of niet naast de opvoedkundige ideeën-geschiedenis nodig de geschiedenis diende geschreven te worden van de praktijk van opvoeding en onderwijs. Met zijn vraag verwees hij naar de discrepantie tussen theorie en praktijk, die niet alleen een historisch gegeven hoeft geacht te worden. Ook in Frankrijk, de Verenigde Staten en de Oost-Europese landen wordt de geschiedenis van onderwijs en opvoeding op vele wijzen en om vele redenen beoefend. Wil men zich hiervan op de hoogte stellen, dan zou men in eerste instantie het in Gent uitgegeven internationale tijdschrift *Pedagogica Historica* kunnen raadplegen. Daar kan men dan ook constateren, dat in Nederland, waar onderwijs en opvoeding altijd zo in het centrum van de belangstelling hebben gestaan, de kennis van het verleden hiervan slechts weinig op wetenschappelijke wijze wordt nagestreefd en bereikt.

In mei 1969 publiceerde Dr. N. F. Noordam, onder de titel *Recente Historisch-Pedagogische Literatuur in Nederland*[10] een overzicht van wat in het voorgaande decennium verschenen was. De oogst was gering en voor een deel slecht van kwaliteit. Het staat wel vast, dat in vroeger jaren de opbrengst niet meer en beter was. Alle werken van wetenschappelijke standing op dit terrein ooit in Nederland geschreven en verschenen vullen slechts enkele meters boekenkast of wellicht nog minder. Een overzicht van scripties op dit terrein is er bij mijn weten niet. Het is ook onwaarschijnlijk dat het er vele zouden zijn. De kwaliteit van die er wel zijn zal, gezien de kwaliteit van de weinige proefschriften over een historisch pedagogisch onderwerp, ook niet de moeite van het lezen waard kunnen zijn. Er is een duidelijke bloedarmoede in de Nederlandse historische pedagogiek, ook als men deze vergelijkt met de ontwikkelingen in andere landen. Dat betekent dan ook noodzakelijk, dat het onderwijs in dit vak aan de Nederlandse universiteiten en pedagogische academies slechts kan steunen op een uiterst schaarse litteratuur van eigen bodem. Aangezien de buitenlandse litteratuur zich over het algemeen niet of nauwelijks zal inlaten met typische Nederlandse zaken in opvoeding en onderwijs, moet voor de pedagoog, die vooral hiervoor belangstelling heeft de betekenis van de Nederlandse historische pedagogiek wel uiterst gering blijven. Er zal gewerkt moeten worden om hierin verandering te brengen, niet vooral gediscussieerd.

Uitgangspunt voor activiteit, die leidt tot vergroting van de feitelijke betekenis van de historische pedagogiek in Nederland zal moeten zijn de in de geschiedwetenschap levendig gehouden overtuiging, dat actuele structuren, waarden en normen in hun ontwikkeling naar de toekomst mede bepaald zijn door het verleden. Iedere wetenschap, die zich bezighoudt met menselijk gedrag of menselijke samenleving heeft dan ook rekening te houden met de historische dimensie ervan. Het besef daarvan is gelijk aan relativering, die verabsolutering van het actuele onmogelijk maakt. De pedagogiek als wetenschap van het opvoeden zal zich permanent bewust dienen te zijn, dat alle huidige denken over opvoeding en onderwijs sterk bepaald is door dat in voorgaande eeuwen. Daarnaast zal iedere pedagoog bij zichzelf en anderen het besef levendig dienen te houden, dat alle moderne opvoeding en onderwijs in hun afhankelijkheid van sociaal-economische, politieke, godsdienstige en kulturele omstandigheden slechts te relativeren en dus te begrijpen zijn tegen de achtergrond van het verleden. De historische pedagogiek zou dan ook gedefinieerd kunnen worden als de belichting van pedagogische problemen met behulp van de methoden der geschiedenis, vanuit de overtuiging, dat de actualiteit mede bepaald wordt door het verleden. Ik denk, dat deze omschrijving zo ruim is, dat vele activiteiten hierbinnen mogelijk zijn. Tegelijk meen ik, dat zij nauwkeurig genoeg is om geen misverstand te laten

bestaan over de aard van het vak. Ik voor mij heb er geen behoefte aan over de hier gekozen uitgangspunten te discussiëren en zie ook niet de algemene noodzaak of wenselijkheid van een dergelijke principiële discussie. Systematische kennis van het verleden wordt sinds eeuwen op vele wijzen en om vele redenen nagestreefd en verworven. De relevantie van deze kennis werd vele malen in twijfel getrokken of daadwerkelijk ontkend. Vooral echter in de laatste eeuwen heeft de geschiedwetenschap een onnoemelijk aantal beoefenaars gehad, die gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor een vrijwel onoverzienbare produktie van historische studies. De discussie over de zin van al dit werk groeide met het werk mee, hoewel zij lang niet voor iedere historicus gevoerd hoefde te worden om hem het werken mogelijk te maken. Pedagogen zijn meer dan anderen wellicht geneigd discussie vooraf te laten gaan aan handelen, in de praktische relatie met de geschiedwetenschap, die de historische pedagogiek zou moeten zijn, zouden zij wellicht in deze noodsituatie eens kunnen proberen het voorbeeld van de historici te volgen. Er is vooral één manier, waarop de historische pedagogiek haar levensvatbaarheid kan bewijzen en dat is door er te zijn. Laat de discussie over zin en betekenis dan gevoerd worden als begeleiding van het werk en niet als voorwaarde vooraf.

Enige jaren geleden is er in Pedagogische Studiën[11] een discussie gevoerd, waarin onder andere de vraag naar voren werd gehaald door wie de historische pedagogiek beoefend zou dienen te worden, door de pedagoog met historische belangstelling of door de historicus met belangstelling voor het veld van opvoedkunde, opvoeding en onderwijs. Noordam heeft toen beweerd, dat het antwoord op deze vraag er niet zoveel toe deed. Hij hield in feite een betoog, dat erop neerkwam, dat volgens hem het terrein groot genoeg was om allerlei werkers ruimte voor arbeid te geven. Zijn nuchtere en realistische kijk is kort geleden uitgemaakt voor 'eclecticisme'[12]. Volgens de gebruiker is eclecticisme echter slechts schijnbaar. Hij komt tot de ingenieuze gedachtenkronkel 'zelfs een eclectische habitus leidt klaarblijkelijk uiteindelijk tot één van de reeds genoemde standpunten. Een samengaan van geschiedenis en pedagogiek, als twee verschillende wetenschappen, lijkt niet goed mogelijk. Er is òf sprake van historie òf van opvoedkunde. Door Noordam wordt de geschiedenis van opvoeding en onderwijs als historie beschouwd'. Misschien, dat er pedagogen zijn die behoefte hebben aan een hokjesgeest, die de heer Dodde hier voorstaat, de rijke historie der geschiedschrijving zou hier kunnen leren, dat de historische discipline ten nutte gemaakt kan worden van vele andere disciplines zonder dat zij zich ooit bezorgd hoeft te maken over het behoud van haar eigen gezicht.

De heer Dodde heeft recht op zijn mening, dat geschiedenis en pedagogiek onverenigbaar zijn, zoals hij ook het recht heeft het terrein van wat hij historische pedagogiek wenst te noemen af te bakenen en in te delen, een vruchtbare bijdrage tot de ontwikkeling van een nogal achtergebleven vak lijkt zijn opvatting niet. Zolang ook het resultaat niet meer is dan het volgens historische maatstaven nogal gebrekkig boek als zijn geschiedenis van de Inspectie in de Bataafse Tijd of een rommelig artikel over het klassikaal onderwijs[14] lijkt wat meer bescheidenheid niet ongepast. Er zijn overigens al eerder ingenieuze rubriceringen gemaakt van de historische pedagogiek, die niet veel effect sorteerden.

Er is in Nederland een grote hoeveelheid onbewerkt materiaal dat gebruikt zou kunnen worden als de grondslag voor een Nederlandse historische pedagogiek. De archieven bevatten talloze kostelijke gegevens, aan de hand waarvan bijvoorbeeld de totstandkoming van ons huidige onderwijssysteem beschreven zou kunnen worden. Niet alleen uit deze archieven, maar uit alle mogelijke, soms niet specifiek pedagogische litteratuur, zou, eventueel naar het voorbeeld van buitenlandse werken, na methodisch verantwoord onderzoek pedagogisch relevante litteratuur te creëren zijn. Alle onderzoek op dit terrein door historici verricht zouden de pedagogen dankbaar kunnen benutten ook al is het niet direct naar hun probleemstellingen toege-

schreven, zoals de historici ongetwijfeld dankbaar zullen zijn, wanneer de pedagogen zelf hun hierin voorgaan, mits zij maar niet achteloos voorbijgaan aan de in de loop der eeuwen verworven historische methodieken. Deze zijn overigens niet zo gecompliceerd, dat zij zelfs voor een belangstellende leek niet te vatten zouden zijn.

De werkelijke bedreiging voor de historische pedagogiek in Nederland zit dacht ik niet in de onzekerheid over zin en betekenis. Noordam heeft op zijn stellingname in deze nooit serieuze bestrijding gevonden. Ik meen zelfs, dat de bedreiging ook niet zit in de wel gesignaleerde opmars van pragmatische en technologische uitgangspunten en technieken in de pedagogiek. De grote bedreiging zit hierin, dat niemand of vrijwel niemand in Nederland bereid èn in staat is gedurende jaren methodisch onderzoek te doen, dat kan uitmonden in een of meer publikaties, waarin de zinvolheid van de historische pedagogiek gedemonstreerd wordt. Recentelijk publiceerde De Vroede zijn boek 'Van Schoolmeester tot Onderwijzer'. Dit omvangrijke werk maakt iedere discussie over de vraag wat De Vroedes opvattingen over de historische pedagogiek zijn, overbodig. Hij demonstreert ze afdoende. Zelfs als men ze afwijst, kan men niet voorbijgaan aan het feit, dat over de opleiding tot onderwijzer in de door hem behandelde periode in België na dit werk niet veel meer te leren valt. De Vroede heeft jarenlang bibliotheken bezocht en archieven doorgewerkt. Hij deed dit terwijl hij als lector verbonden was aan de universiteit van Leuven. Het is vrijwel ondenkbaar, dat degenen, die aan de Nederlandse universiteiten belast zijn met historische pedagogiek, een dergelijke tijd en ruimte om te werken zouden krijgen. Ieder van hen weet hoe de onderbezetting van het wetenschappelijk corps tezamen met de tijdvergende democratiseringsbewegingen een bedreiging vormen voor het wetenschappelijk werk. De historische pedagogiek is misschien niet het enige vak, dat daardoor wetenschappelijk niet van de grond komt, het hoort echter in het rijtje wel thuis. Er is wellicht nog iets te redden door een intensieve samenwerking tussen de beoefenaren van de historische pedagogiek in Nederland. Deze samenwerking zou onder andere kunnen bestaan in de uitwisseling van door onderzoek verkregen gegevens door mensen die met verschillende vraagstelling op hetzelfde terrein werkzaam zijn. Zij zou ook kunnen bestaan in de bespreking van Studieprogramma's. Iedere belangstellende zij bij deze uitgenodigd!

Aantekeningen

1. J. W. van Hulst, Een proeve van een universitair leerplan voor opvoedingswetenschap. Pedagogische Studiën 47 (1970) p. 23 e.v.
2. vgl. P. W. Musgrave, Society and Education in England since 1800. London 1968.
   idem, Technical Change, the Labour Force and Education. Oxford 1967, z.o. Sociology, History and Education. A Reader Edited by P. W. Musgrave.
3. vgl. F. Musgrove, Middle Class Education and Employment in the nineteenth Century. Economic History Review, August 1959. z.o. Musgrove's bijdrage in de door Musgrave uitgegeven Reader: Population Changes and the Status of the Young, in Middle-class Families and Schools, 1780–1880: Interaction and Exchange of Function between Institutions.
4. B. Simon, Education and the Labour Movement, 1870–1920. Leicester 1965.
5. Leslie Wyanne Evans, Education in Industrial Wales, 1700–1900. Cardiff 1970.
6. R. L. Plancke, De historische pedagogiek van België. Overzicht en bibliografie. Antwerpen 1950.
7. Paedagogica Belgica, periodieke bibliografie en overzicht van de Belgische paedagogische studiën.
8. M. de Vroede, Van Schoolmeester tot Onderwijzer. De opleiding van de leerkrachten in België en Luxemburg van het Eind van de 18de eeuw tot omstreeks 1842. Leuven 1970.
9. Zeitschrift für Pädagogik 1970 no. 4.
10. In Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs 27. Mei 1969.
11. I. van der Velde, Samenwerking tussen historici en beoefenaren der historische pedagogiek. Ped. Studiën 43 (1966). N. F. Noordam, Over de samenwerking van historici en de beoefenaren

van de historische pedagogiek. Ped. Studiën 43 (1966) J. J. Pienaar, Die historiese pedagogiek in sy bestaansrelasie. Ped. Studiën 44 (1967).
12. N. L. Dodde, Historische Pedagogiek. Ped. Forum 4 (1970) pag. 101 e.v.
13. N. L. Dodde, Het Rijksschooltoezicht in de Bataafse Republiek. Groningen 1968.
14. In Ped. Forum 4 (1970). pag. 153 e.v.
15. N. F. Noordam, Zin en Betekenis der Historische Pedagogiek. Groningen 1968.

Curriculum Vitae:

Dr. H. C. de Wolf studeerde in Nijmegen geschiedenis en economie tot 1962. Promoveerde daar in 1964 op een proefschrift over armenzorg in Amsterdam.
Publiceerde een aantal artikelen en in 1970 „De Kerk en het Maagdenhuis", een boek, waarin o.a. de geschiedenis van het Maagdenhuis, een voormalig katholiek meisjesweeshuis ter sprake komt. Was geschiedenisleraar te Amersfoort van 1961 tot 1969. Is thans als wetenschappelijk hoofdmedewerker verbonden aan het Pedagogisch-Didactisch Instituut der universiteit van Amsterdam met als onderwerp de Historische Pedagogiek.

Bij de oorsprongen van ons aardrijkskunde-onderwijs

I. VAN DER VELDE

I. *Aanleiding tot deze studie*

De aanleiding tot deze studie vormde de tentoonstelling *400 jaar atlas*, georganiseerd door het Geografisch Instituut van de rijksuniversiteit te Utrecht, van 1 oktober tot 27 november 1970.

De catalogus, die een beeld geeft van wat de tentoonstelling bood, vormt een brochure van veertig bladzijden. Aan de opsomming van het tentoongestelde materiaal gaat vooraf een *Critische inleiding* van prof. dr. C. Koeman. Het woord 'critische' wijst er reeds op dat Koeman het accent heeft gelegd op de problematiek van de atlasproductie. Hij heeft, om zijn eigen woorden te gebruiken, 'eens geschud aan de stijve stam van de diep gewortelde boom der traditie'. Dat dit 'schudden' echt in zijn bedoeling heeft gelegen, wordt onmiddellijk duidelijk; men wordt in de eerste zin reeds geconfronteerd met een vraag, die de argeloze lezer haast met ontzetting slaat: 'Hebben we vandaag de dag nog atlassen en kaarten nodig?' Er blijken n.l. ontwikkelingen aan de gang te zijn op het gebied van de informatiekunde en de leer der communicaties, die een toekomst zonder kaarten en atlassen niet uitsluiten. Technische handelingen waarvoor vroeger kaarten nodig waren om op te meten, blijken thans zonder kaarten, louter numerisch, plaats te vinden.

De tweede vraag die Koeman ons voorlegt, heeft een minder schrikaanjagend effect: 'Zijn er werkelijk zovéél atlassen nodig?' Er blijkt op dit gebied nog steeds een 'ongeremde productie' te bestaan, al zijn de uitgevers, maar dan 'pas in de twintigste eeuw,' 'wijzer geworden', 'waardoor we heden ten dage weer iets zien terugkeren van die geest van internationalisme die reeds door het uitgeversbedrijf van de zestiende eeuw waarde.'

Na deze critische vragen volgt een boeiend en instructief overzicht van de historische kartografie, een onontbeerlijk overzicht voor een expositie die de naam draagt van *400 jaar atlas*. Het zijn vooral Nederlanders geweest die de basis hebben gelegd voor de atlasproductie.

De eerste atlas die 400 jaar geleden verscheen, het *Theatrum Orbis Terrarum*, uitgegeven door Abraham Ortelius (1527–1598) in Antwerpen, was een internationale uitgave. Zij werd in zeven talen 'gebracht'. De kaarten waren precies dezelfde; de plaatsnamen waren gesteld in Latijn, de universele geleerdentaal. Naast Ortelius moeten worden genoemd Gerhard Kremer, Mercator, (1512–1594), ook een Zuidnederlander, en de Noordnederlanders Jodocus Hondius (1563–1611), vader en zoon Willem Janszoon Blaeu (1571–1638) en Joan Blaeu (1596–1673). Spiegel van zeegaand Nederland.

De catalogus behandelt voorts achtereenvolgens:

Voorlopers van de atlas in de oudheid.

Italiaanse kaarten uit de zestiende eeuw. Uitvoerig: het Theatrum Orbis Terrarum; Mercators Atlas.

De Amsterdamse atlassenindustrie (o.a. met enkele technische aangelegenheden: De techniek van het graveren in koper, het kleuren der kaarten).

Begin van de grote Duitse atlastraditie. Schoolatlassen.

De Nederlandse atlassen in de negentiende en twintigste eeuw.

II. *Twee ontwikkelingslijnen*

Als wij ons beperkt materiaal analyserend be-

PEDAGOGISCHE STUDIEN 1971 (48) 278-292

schouwen, krijgen wij de indruk – een zeer voorlopige indruk die nadere toetsing door anderen behoeft – dat er zich in die oorsprongen van ons aardrijkskunde-onderwijs twee ontwikkelingslijnen aftekenen. De eerste is die van het encyclopedisch weten, waarbinnen dan de geografie, als òòk een onderdeel wordt opgenomen; de tweede die van specialisme, meer zelfstandige tak van wetenschap. Voorzover onze gegevens een conclusie toelaten, vallen zij in de tweede helft der achttiende eeuw samen. Dat is de periode waarin getracht wordt het menselijk weten van de tijd in zijn geheel te overzien. Het grootse monument van dit streven is de *Encyclopédie* van Diderot en zijn medewerkers. Het eerste deel verscheen 1 juli 1751[1]. In het voorafgaand *Prospectus* schetst Diderot het karakter dat hij aan de *Encyclopédie* wenst te geven. 'De tout ce qui précède il s'ensuit que dans l'ouvrage que nous annonçons on a traité des sciences et des arts de manière qu'on n'en suppose aucune connaissance préliminaire, qu'on y expose ce qu'il importe de savoir sur chaque matière'. ... 'D'où nous inférerons que cet ouvrage pourrait tenir lieu de bibliothèque dans tous les genres' ... 'qu'il contribuera à la certitude et au progrès des connaissances humaines.'

In de volgende paragrafen behandelen we de ontwikkelingslijnen zoals wij die zien, in de aangegeven volgorde.

III. *Het encyclopedisch karakter van het achttiende-eeuwse onderwijs.*

a. *Algemeen*

In geheel West-Europa, met name in Engeland (via William Petty en John Locke), in Frankrijk (via Diderot, Morelly, de la Chalotais, Helvétius, Condorcet), in Duitsland (via Braun), begint in de achttiende eeuw het besef te ontwaken dat organisatie van het onderwijs noodzakelijk is en dat die organisatie staatstaak behoort te zijn. Condorcet, 'Le Philosophe dans la Révolution', zoals Janine Bouissounouse hem noemt, heeft dit inzicht zeer pregnant geformuleerd: 'L'instruction publique est un devoir de la société à l'égard des citoyens'.

Nederland zingt mee in het koor. We geven twee bewijzen. Het *Gedenkboek*, uitgegeven (1919) ter gelegenheid van het anderhalve-eeuwfeest van het *Zeeuwsch Genootschap der Wetenschappen* te Middelburg vermeldt trots dat in deze periode 83 prijsvragen zijn uitgeschreven. Een daarvan in ieder geval is in onderwijskringen bekend geworden: *Welke verbeteringe hebben de gemeene, of openbaare, vooral de Nederduitsche Scholen, ter meerdere beschavinge onzer Natie, noch wel noodig? hoe zou die, op de voordeeligste wijze, konnen ingevoerd, en, op een bestendigen voet, onderhouden worden?* De slotwoorden: op een bestendigen voet, onderhouden worden, duiden op de noodzaak van organisatie.

Het rapport van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, in 1796 uitgebracht aan de Nationale Vergadering: *Algemeene denkbeelden over het Nationaal Onderwijs*, sluit hierbij direct aan: '... Daartoe is noodzakelijk dat elk burger zijn maatschappelijke plichten kent. Het is taak der Maatschappij elk burger in de gelegenheid te stellen deze kennis te verwerven. De Maatschappij is deze zorge in het bijzonder verschuldigd aan hare jonge burgeren. ... Zij ligt derhalven onder de onvermijdelijke verplichting, om te zorgen voor de opvoeding en het onderwijs der jeugd.'

Conform Condorcet

Over de aard van deze 'instruction publique' was men het over het algemeen genomen wel eens: Op de drievoudige basis van ervaring, waarneming en verstandelijk inzicht zou via de principes van aanschouwelijkheid en zelfwerkzaamheid gestreefd worden naar een brede algemene ontwikkeling. Dat blijkt uit de onderwijsprogramma's zoals die vooral in de tweede helft der achttiende eeuw worden opgebouwd, internationaal.

De veldwinnende 'natuurlijke' opvoeding schuift nieuwe leervakken naar voren, zowel op geesteswetenschappelijk als op natuurwetenschappelijk gebied.

Het onderwijs in de levende talen, vooral in dat der moedertaal, begint het onderwijs in de oude talen te verdringen; het Frans verdringt het Latijn als universele taal in het internationale

verkeer. In en door de renaissance ontwaakt het inzicht dat opvoeding en onderwijs ook cultuuroverdracht betekenen. Niet zozeer van de oude geschiedenis, als wel in overeenstemming met het gestegen nationale en individuele zelfbewustzijn, van de meer contemporaine geschiedenis.

Geschiedenisstudie leidt noodzakelijk tot betere kennis van het aardrijk. Wat gebeurt is ergens gebeurd. De kennis van het aardrijk is trouwens in het tijdperk der vroegere ontdekkingsreizen reeds sterk gegroeid, maar dit tijdperk is nog niet afgesloten. Opvallender, beslissender ook voor het toekomstige wereldbeeld en de toekomstige maatschappij is de ontwikkeling der natuurwetenschappen. Naast mechanica, mathematica, astronomie en fysica ontwikkelen zich de wetenschappen van de levende natuur: de botanie en de zoölogie, daarnaast de fysiologie van de mens en de anatomie. Deze laatste groep van wetenschappen bewerkt op haar beurt dat ook het tekenen meer aandacht krijgt. Op dit laatste punt komen we hieronder terug.

Het resultaat was inderdaad een brede(re) algemene ontwikkeling, maar het was een ontwikkeling die alle tendenties in zich droeg te verworden tot een opeenhoping van encyclopedische kennis. Zoals die gedemonstreerd werd vooral in de *Encyclopédie des enfans*, maar toch ook, zij het vertellenderwijze en daardoor minder star, in de drie deeltjes van *Onderwijs voor kinderen.*

b. *Voorbeelden van encyclopedische leerboeken*
Een prealabele vraag:

Wat zijn, naar de leeftijd, voor de auteurs 'kinderen'?

Voor de *Encyclopédie* blijft deze vraag onbeantwoord. We hebben althans in dit boekje geen bestemmingsleeftijd kunnen ontdekken.

Wel in ons eigen vaderlandse *Onderwijs voor kinderen. Onderwijs voor kinderen* is geschreven door W. E. de Perponcher. Voor bijzonderheden over de auteur zij verwezen naar de dissertatie van J. Reyers: *W. E. de Perponcher*, Zutfen, 1942. Het werk (drie deeltjes) is verschenen in 1782, niet zoals op bladzijde 25 wordt vermeld, in 1762. Reyers zegt daar: 'Het *Onderwijs voor kinderen* ... is bestemd voor kinderen van *vier* tot *zes* jaar (Curs. van R.). Hij laat in het midden of de boekjes bestemd zijn om voorgelezen te worden of om door (de) kinderen zelf te worden gelezen.

Anders bij Mr. Jacob van Lennep (1802–1868), bekende figuur in onze literatuurhistorie, schrijver van *De pleegzoon, De roos van Dekama, Ferdinand Huyck*, enz. Hij 'bezorgde' een herziene druk, de vierde, in 1863. Hij 'bezorgde' deze druk met graagte: 'Het was de lievelingslectuur van beide mijn vader en moeder, van hun broertjes, zusjes en tijdgenootjes, in hun kindsche dagen.' En wat hemzelf betreft: hij deelde in die hartstocht: 'Het was het eerste boek 't welk ik ter lezing kreeg, en met zooveel gretigheid verslond ik het, dat ik het op mijn vierde jaar bijna half van buiten kende.'

Dat is duidelijke taal! Hij heeft het dus gelezen toen hij nog drie was! Vermoedelijk is hij geen uitzondering geweest. Maar steeds zijn bedoeld 'kinderen uit de beschaafde stand', of, wat voor Van Lennep wel op hetzelfde neer zal komen, 'kinderen van welopgevoede lieden'. Een veelzeggende toevoeging die thans, zelfs voor diè kinderen, ongeloofwaardig aandoet.

Men kan zich afvragen of Van Lennep in zijn enthousiaste bewondering voor De Perponchers arbeid misschien op drift is geslagen, maar daarvoor was hij, ondanks *De pleegzoon, De roos van Dekama, Ferdinand Huyck* toch een te nuchter man waar het zakelijke gegevens betreft. We zullen dus moeten accepteren dat er honderd tot tweehonderd jaar geleden (1863, 1782) kinderen uit een bepaalde maatschappelijke categorie zijn geweest, die boekjes als *Onderwijs voor kinderen* lazen en begrepen op de leeftijd van drie tot vijf, zes jaar.
Het is hier de plaats om te wijzen op een tweede omvangrijk werk van De Perponcher, weinig bekend:

Nieuwe Aardrijksbeschrijving voor de Nederlandsche jeugd (1784–1786), dat ook uit drie delen bestaat en niet minder dan 1547 bladzijden telt. Het kan in dit artikel niet besproken worden. Naar wat Reyers meedeelt, valt daarin soortgelijke encyclopedische vulling te constateren als in

de *Encyclopédie des enfans*: 'Talrijke bijzonderheden, die men tegenwoordig amper in een leerboek voor het middelbaar onderwijs vermeld zal vinden, worden de kinderen bijgebracht: vooral vraagstukken, samenhangende met de godsdienst of met de staatsvorm van een land, genieten de grote belangstelling van de schrijver.'

Een van de grote verdiensten van De Perponcher, zegt Reyers, is dat hij ook bij het aardrijkskunde-onderwijs gestreefd heeft naar aanschouwelijkheid: hij wijst op de noodzakelijkheid het kind enig begrip bij te brengen van de dingen, die men op de kaart afgebeeld ziet. 'Zeeker leermeester' kreeg, nadat hij alles wat men op de kaart van Europa vindt, bij herhaling had aangewezen en doen nazeggen (de meest gangbare leervorm?) op de vraag 'Maar wat is nu eigenlijk de zee?' ten antwoord: 'De Zee is een groot stuk wit papier.' 'Misschien zijn er meer kinderen, dan men denkt, die nauwkeurig ondervraagd zijnde, soortgelijke antwoorden geeven zouden', waarschuwt, terecht, De Perponcher. Hij geeft dan wijze raad: Door modellen kan men de duidelijkheid der denkbeelden bevorderen: 'Bij voorbeeld men neeme eene groote ondiepe schootel of bak, vulle dezelve tot op eene matige hoogte met waater, om de zee te verbeelden, en legge daar dan stukjes bordpapier of hout op uitgesneeden in de gedaante der landen, die men aan 't kind wil leeren kennen, en waar op men dan ook meiren en stroomen zou kunnen uitsnijden om derzelver ligging en loop des te natuurlijker door 't water af te beelden.'

De Perponcher heeft, dat staat vast, Rousseau's *Emile* gekend. Rousseau's voorbeeld van verbalisme kan bij hem ingeslagen zijn. Wat leren de kinderen? 'Des mots, encore des mots, et toujours des mots.' Rousseau herinnert zich een aardrijkskundig leerboek te hebben gezien met als eerste vraag: 'Qu'est-ce que le monde?' Het antwoord luidt: 'C'est un globe de carton.'

c. *Encyclopédie des enfans*

De auteur

De auteur is Mr. (S.) Formey. In de tweede helft der achttiende eeuw vermoedelijk een vrij bekend auteur van didactische en pedagogische geschriften, ofschoon zijn naam niet voorkomt in een der drie Encyclopedieën voor opvoeding en onderwijs die ik geraadpleegd heb: De Nederlandse *Katholieke Encyclopedie voor opvoeding en onderwijs*, de Zwitserse *Lexikon der Pädagogik*, de Duitse *idem*. Toevallig weet ik iets meer van hem, doordat hij deelgenomen heeft aan een prijsvraag, door de *Hollandsche Maatschappye der Weetenschappen* te Haarlem in 1763 uitgeschreven. Zij luidde: 'Hoe moet men het Verstand en het Hart van een Kind bestieren, om het te eeniger tijd een nuttig en gelukkig Mensch te doen worden?' Formey deed dit met succes. De vijf antwoorden vindt men in de *Verhandelingen* van deze Maatschappij, zesde deels, eerste en tweede stuk. De schrijvers zijn S. Formey, Secretaris van de Academie te Berlijn, enz., A. Hulshoff, Leeraar bij de Doopsgezinden te Amsterdam, H. A. Châtelain, Kornelis van der Palm, Fransch-Kost-Schoolhouder te Rotterdam (de vader van J. H. van der Palm, in 1799 benoemd tot Agent van Opvoeding), en een anonymus, aangegeven met × × ×. Aan het antwoord van Formey werd op 27 mei 1765 'de prijs der gouden medaille' toegewezen, de overigen kregen zilver. Formey's antwoord telt 548 bladzijden, welk totaal echter tot de ruime helft moet worden teruggebracht. Zij omvat n.l. het vermoedelijk Franse origineel èn de vertaling in het Nederlands.

Het werkje

Hoezeer dit boekje het karakter van een encyclopedie draagt, blijkt uit de titelpagina:

Abrégé
de toutes
les sciences
à l'usage des enfans

Het is zowel te Brussel als te Amsterdam verschenen.

Er staan in het voorwoord van de latere bewerker enkele opmerkelijke feiten. Allereerst: We hebben te doen met een veelgebruikte, internationale uitgave. Het boekje is 'bien reçu'; ... les nombreuses réimpressions qu'on en a fait en Hollande, en France, en Suisse & ailleurs, en font la preuve', een ongezocht bewijs tevens voor

een zekere uniformiteit van de waard te weten geachte leerstof in West-Europa.

Mr. Formey heeft meer verdiensten: 'Il a fait fort bien d'avoir ajouté un Article sur le dessein ... Cet art appartient nécessairement à l'éducation; il forme les organes de la vue & le goût des jeunes gens'. Voor de noodzaak van onderwijs in tekenen als uitvloeisel van de ontwikkeling van botanie, zoölogie, fysiologie van de mens en anatomie waarover we boven schreven, is Formey niet ongevoelig gebleken. Dat blijkt uit tekeningen van het menselijk lichaam, de ledematen, het aangezicht in duidelijk aangegeven verhoudingen.

We mogen veronderstellen dat het boekje door de arbeid van de bewerker op de hoogte van de tijd is gebracht. Die tijd is naar alle waarschijnlijkheid 1801, zoals af te leiden valt uit vraag en antwoord op blz. 68. Een jaar van uitgave ontbreekt nl. Behandeld wordt op blz. 60/72 het Duitse Rijk.

Demande: Qui est l'Empereur aujourd'hui régnant?

Réponse: C'est l'Archi-Duc François II né le 11 Février 1768, a 33 ans.

Het boekje telt 144 pagina's.

De leerstof

De omschrijving *'Abrégé de toutes les sciences'* wijst duidelijk op een encyclopedische opzet. De eerste vraag is logisch: Welke zijn dan 'toutes les sciences?' De vraag is door auteur (en - of) bewerker voorzien:

D(emande): Combien comptez-vous de Sciences?

R(éponse): Huit principales, qui sont la Théologie, la Philosophie, la Jurisprudence, la Médicine, la Rhétorique, la Grammaire, la Poésie et les Mathématiques (p. 5).

Deze acht wetenschappen omvatten niet àlle wetenschappen, gezien het woord 'principales'. Aanvulling volgt onmiddellijk:

p. 8–17 'behandelen' wind, wolken en mist, regen, rijp, sneeuw, hagel, donder en weerlicht; voorts de regenboog, meteoren en vallende sterren; aardbevingen. Daarna volgen enkele van de 'sciences principales': filosofie, jurisprudentie enz. Het grote middenstuk wordt ingenomen door het vak dat ons hier bezig houdt, de aardrijkskunde (p. 53–106). Aardrijkskunde omvat dus ruim het derde deel van het boekje. Ten slotte volgen nog de Oude Geschiedenis, waaronder de zeven wereldwonderen vallen, de Mythologie, en het tekenen. Uit dit overzicht blijkt, maar dat is klaarblijkelijk auteur en bewerker ontgaan, dat de acht hoofdwetenschappen ten slotte relatief slechts een beperkt gedeelte van het boekje omvatten.

We bespreken verder uitsluitend de geografie. Men mag, gezien de onevenredig grote omvang, vermoedelijk concluderen, dat het vak bij de auteur in hoog aanzien stond en dat het, weer vermoedelijk, een algemeen aanvaard overzicht gaf van de aardrijkskundige kennis, voorzover voor het onderwijs bestemd.

Al is de aardrijkskunde dan geen 'Science principale', zij wordt in de didactiek aan hetzelfde systematische regiem onderworpen als met de categorie 'Sciences principales' het geval is. De definitie schijnt begin en beginsel van alle wijsheid te zijn.

D. Qu'est ce que la Religion? (p. 1).
D. Qu'est ce que la Théologie? (p. 6).
D. Qu'est ce que la Philosophie (p. 7).
D. Qu'est ce que la Jurisprudence (p. 18).
etc.

Dus ook: D. Qu'est ce que la Géographie? (p. 53).

Hier past het antwoord:

'C'est la description Mathématique, Physique et Politique de la Terre' (p. 53).

Zonder dat het expliciet naar voren komt zullen deze definities bestemd zijn om woordelijk uit het hoofd te worden geleerd. Dat zal het geval zijn met het hele vraag- en antwoordenspel dat we verder zullen ontmoeten en waarin we de vergane catechetische leervorm herkennen.

Wat wordt er nu behandeld, steeds in vraag en antwoord?

Er zijn vier werelddelen; Australië telt nog niet mee. De bevolking wordt verdeeld op bijbelse grondslag, naar de zonen van Noë, Sem - Cham - Japhet, waarbij Sem Azië, Cham Afrika en Japhet Europa toebedeeld krijgt. Alles klassiek.

Aan de aardrijkskundige terminologie wordt veel zorg besteed: begrippen als oceaan, zee, meer, golf, straat, landengte, kaap, eiland enz. worden in de antwoorden omschreven.

D. Qu'est ce qu'un Isthme?

R. C'est une langue de Terre, qui avance dans la Mer.

We laten het bij deze voorbeelden. De overige materie (p. 66–103) wordt behandeld voornamelijk op basis der regeringsvormen.

p. 66. Des Maisons Impériales en Europe.

p. 75. Des Maisons Royales en Europe.

p. 93. Des Républiques.

p. 101. Des Electorats.

Daar tussen door worden stukken geschiedenis aan de orde gesteld. Ook binnen de behandeling der afzonderlijke landen 'mist' men de strenge vakkenscheiding.

Een paar grepen, voor we wat uitvoeriger aandacht schenken aan La République Batave ou des Provinces-Unies.

Keizer van het Duitse Rijk was Frans II. Op blz. 71 worden alle broers en zusters opgesomd met hun voornamen en hun geboortedatum. Het zijn er elf in totaal, kinderen van Maria Theresia. Als ze gehuwd zijn, wordt de echtgenoot (echtgenote) vermeld mèt geboortedatum, voornamen èn huwelijksdatum. Dit alles in antwoord op de vraag:

Quels sont les Frères (met hoofdletter) et soeurs (zonder hoofdletter) de François II, Empereur d'aujourd'hui?

Elders, bij de onderverdeling naar de regeringsvormen, worden enkele aardrijkskundige bijzonderheden gegeven, bv: de indeling van Duitsland in tien kreitsen, een opsomming van de vrije steden, waarvan de 'voornaamste' zijn 'Neurenberg, Augsburg, Ratisbonne, Hamburg, Frankfort, Keulen, enz.' Zo worden eveneens vermeld de hoofdsteden der Keurvorstendommen: Praag in Bohemen, München in Beieren, Dresden in Saksen enz.

Nog een enkele opvallende bijzonderheid voor we overstappen naar de Bataafse Republiek.

Bij het overzicht over Frankrijk ontmoet men de vraag wie de laatste koning is geweest. Dat was de overleden Lodewijk XVI, 'le feu Louis XVI'. Hij was gehuwd met 'la feu Marie Antoinette Anne', aartshertogin van Oostenrijk. Hoè Lodewijk XVI en Marie Antoinette zijn gestorven, wordt verzwegen. Men mag uit deze verzwijging concluderen dat een zekere mate van geschiedvervalsing via historische onvolledigheid niet beperkt blijft tot moderne tijden.

De Bataafse Republiek

De beide bladzijden die aan de Bataafse Republiek worden gewijd, nemen we vrijwel volledig over, om alle subjectiviteit door 'een keuze uit' te vermijden. We weten dan precies wat auteur en bewerker hebben beschouwd als de belangrijkste wetenswaardigheden.

De Bataafse Republiek, vaak onjuist Holland genoemd, is na Frankrijk de machtigste der republieken, souverein sinds 1648. Zij telt zeven provincies, die met name worden genoemd: la Gueldre, la Hollande etc. Zij waren zelfstandig, doch zonden gedeputeerden naar Den Haag, waar de algemene aangelegenheden des lands werden behandeld, door de 'Assemblée des Etats Généraux'. Wie correspondeerde met de Staten Generaal, een verzoekschrift indiende, diende als aanspreektitel te gebruiken: 'Vos Hautes-Puissances'. De provinciale besturen worden nauwkeurig omschreven. Friesland heeft het auteur en bewerker moeilijk gemaakt, daar waren het niet alleen 'les Nobles et les Villes', maar 'les Villes et les Grietmannen, qui étaient les Baillifs du plat-pays, partagé en trois quartiers, dont chacun contenait un certain nombre de Gritenies, ou Baillages'. Een te waarderen poging tot betrouwbare omschrijving. Deze regeringsvorm werd 16 februari 1795 afgeschaft en vervangen door de 'Assemblée Nationale.' De provinciale besturen door een 'Assemblée des Représentans choisis du milieu de ses Habitans'. Doorbraak van een zekere democratie.

Holland is de machtigste provincie. Zij draagt in de algemene kosten meer bij dan de overige zes te zamen.

Het land is zeer dicht bevolkt. De bewoners leven in overvloed en 'possèdent de grandes ri-,chesses', die zij danken aan hun arbeidzaamheid, hun industrie en aan de mildheid van de besturen.

Er heerst volledige godsdienstvrijheid, behalve voor Socinianen, Mohammedanen en afgodendienaars.

Als we nu een soort balans trachten op te maken, dan blijkt dat er van topografie zo goed als geen sprake is; de provinciale hoofdsteden worden niet genoemd, noch zelfs Amsterdam, het financiële en culturele centrum des lands. Niets over de 'géographie physique', toch blijkens de definitie van 'géographie' een der drie hoofdonderdelen. Wat gegeven wordt is hoofdzakelijk 'géographie politique', na verwant aan geschiedenis, een verband waar we reeds eerder op wezen. Een eigen vorm, mag men zeggen, heeft het vak aardrijkskunde in dit, toch klaarblijkelijk in de tweede helft der achttiende eeuw in West-Europa zeer populaire boekje, nog niet gevonden. Het blijft, wat onzelfstandigheid en leervorm betreft, deel van een nog in hoge mate amorf kennistotaal.

d. *Onderwijs voor kinderen*

De drie deeltjes, waaruit deze 'methode' bestaat, zijn alle onderverdeeld in vier 'afdelingen', met telkens gezamenlijk 54, 43 en 26 lesjes en in totaal 575 blz. Van de onpersoonlijke, quasi-wetenschappelijke opzet van de *Encyclopédie des Enfans* met haar 'Sciences principales' en haar definities vindt men hier niets terug. Er zijn een vader, een moeder en er zijn kinderen, aan wie door vader en moeder in gespreksvorm veel informatie wordt verschaft, vertellenderwijs en bedoeld als ongedwongen. Niet dus het rigide systeem van de stereotiepe vraag 'Qu'est-ce que . . .?' etc. en het voorgeschreven antwoord, al bezitten de leergesprekken voor ons toch wel een zekere rigiditeit door de starre wijze van informatie, klaarblijkelijk de verteltoon van de tijd (1782). Er zijn de minzame, alleswetende, vader en moeder, de leergierige zoon en dochter, die op hun beurt vader en moeder 'minzaam' tegemoettreden in hun mededelingsdrift. Boekjes als deze bereiden de doelsomschrijving van het lager onderwijs voor, zoals die geformuleerd is in artikel 22 van de l.o.-wet 1806: 'Alle Schoolonderwijs zal zodanig moeten worden ingericht, dat onder het aanleren van gepaste en nuttige kundigheden, de verstandelijke vermogens der kinderen ontwikkeld, en zij zelven opgeleid worden tot alle Maatschappelijke en Christelijke deugden'.

Als voorbeeld van werkwijze en inhoud nemen we in haar geheel over Afdeling IV uit Deel I, maar ieder ander der 3 × 4 afdelingen is in gelijke zin even illustratief.

XL. Bomen. Vogels.
XLI. Die anderen geen genoegen doet wordt zelf verdrietig.
XLII Tarwe. Rogge. Garst. Koolzaad.
XLIII. Niet te schreeuwen om kleinigheden.
XLIV. De tucht.
XLV. Men meent het altoos wel met de kinderen, wanneer men hun iets verbiedt.
XLVI. Haver. Paardebonen. Boekweit. De zon.
XLVII. Eigendom. Ieder 't zijne geven. Recht doen.
XLVIII. Damp, waassem.
XLIX. Belofte maakt schuld.
L. De wolken.
LI. Men mag het goed van een ander niet medenemen.
LII. Vlas. Linnen. Papier. Hennip. Touw. De Maan.
LIII. Door goedhartigheid en gedienstigheid maakt men zich bemind.
LIV. Regen. Hagel. Sneeuw. Mist.

Acht van de vijftien onderwerpen hebben betrekking op 'gepaste en nuttige kundigheden'; zeven op 'maatschappelijke en christelijke deugden'. Heerlijk evenwicht!

'Eigenlijke' aardrijkskunde vindt men in *Onderwijs voor kinderen* dus niet. Wel veel, dat onder aardrijkskunde kan worden gebracht. zoals dat ook in de *Encyclopédie* het geval was. Dat blijkt uit bovenstaande opsomming. Heeft De Perponcher de *Encyclopédie* gekend, maar naar 't's lands gelegenheid verduitst'?

IV. *Aardrijkskunde als afzonderlijk 'leervak'*

a. *De groei naar zelfstandigheid*

Onderwaardering in de zeventiende eeuw

Een heldere uiteenzetting van deze ontwikkeling

vinden we – voor Frankrijk! – in het geladen boek van Georges Snyders, 'chargé d'enseignement à la Faculté des Lettres et Sciences humaines de Nancy': *La pédagogie en France aux* XVIIe *et* XVIIIe *siècles* (P.U.F.: Paris 1965, 454 p.). Een boek waarop men jaloers mag zijn. Snyders tracht een overzicht op te bouwen van het zeventiende-eeuwse onderwijs, om van deze basis uit de ontwikkeling naar en binnen de achttiende eeuw te schetsen. Hij kiest, zou men kunnen zeggen, de weg van de minste weerstand; de meest ingrijpende structuurveranderingen, omvang- en inhoudverruimingen zullen zich – aanvaardbare hypothese – voordoen bij die leervakken waaraan in de zeventiende-eeuwse leerplans slechts een beperkte plaats wordt gegund, bij wat hij derhalve noemt 'les études négligées'.

Verwaarloosde onderdelen zijn juist die leervakken 'qui concernent le monde, notre monde'. Het zijn 'l'histoire et la géographie, les sciences et le français'. Snyders citeert Gréard die in zijn *Education et Instruction. Enseignement secondaire* (1887) taxeerde, dat in de Jezuïeten-colleges aan deze vakken in de zeventiende eeuw tezamen een half uur per dag werd besteed. Aardrijkskunde was nagenoeg identiek met topografie; de fysische aardrijkskunde werd vrijwel geheel genegeerd. Wel werd veel gebruik gemaakt van 'vers artificiels', die konden dienen als 'aide-mémoire', geheugensteuntje. Een voor ons aantrekkelijk voorbeeld:

'La Hollande ou plutôt les Provinces Unies
Comptent Utrecht pour une entre leurs sept parties;
Amsterdam, Rotterdam et la Haye en Hollande,
Midelbourg se distingue aux îles de Zélande.
Dans la Gueldre Nimègue et comté de Zutphen;
En Over-Issel, Deventer; en Frise Leuvarden;
Groningue en est encore. L'Ecluse et Sas de Gand
En Flandre; puis Maestricht; Bolduc dans le Brabant'.

Er werd ook wel enige aandacht geschonken aan demografische gegevens, aan de producten van de bodem, aan zeden en gewoonten. Maar het vak zelve werd in geleerdenmilieus toch niet ernstig genomen, noch door Père Lamy in zijn *Entretiens sur les sciences* (1684), noch door Charles Rollin in zijn *Traité des études* (1726–1728? 1732?). Terugziende meent Snyders te mogen concluderen: 'Et il n'est que trop vrai, la géographie ne parvient guère à tenir une place parmi les enseignements, ni à acquérir la cohérence logique et réfléchie qui caractérise les connaissances réellement meditées.'

Anders gezegd: Aardrijkskunde telde wetenschappelijk niet mee en zelfs niet als schoolvak.

Wending ten goede in de achttiende eeuw

De achttiende eeuw is voor Snyders de eeuw van de 'courants nouveaux', de nieuwe stromingen, die echter een adekwate behandeling bemoeilijken niet alleen door hun vlottend karakter, maar ook door het feit dat dikwijls de eerste ontwikkelingen gedateerd moeten worden in de zeventiende eeuw, terwijl in veel gevallen een (wat) meer definitieve vormgeving eerst mogelijk wordt na het revolutiejaar 1789 en daardoor voor hem valt buiten het kader van zijn boek. Voor ons tellen deze bezwaren veel lichter; wij behandelen slechts een detail: de groei naar een vollediger, rijper aardrijkskunde-onderwijs.

Typerend voor de zeventiende eeuw is geweest de negatie van 'le monde, notre monde', het kind werd kennis van de wereld waarin het leefde, onthouden. Correctie zal dus moeten bestaan in beleving van het contemporaine. Voor Snyders betekent dit:

I. Leçons de choses, sciences et techniques.
II. Le français.
III. L'histoire.
IV. La géographie (in de Inhoud vergeten).
V. L'éducation physique,
en, aansluitend aan deze materiële renovatie:
VI. Méthodes nouvelles.

Een oordeel dat ondersteund wordt door Paul Hazard in zijn *La pensée européenne au* XVIII *siècle* (ed. 1963): 'Les nécessités de la vie moderne seront la loi de l'enseignement nouveau, les humanités céderont la plus grande place aux langues vivantes, à l'histoire moderne, à la géographie, aux sciences, surtout naturelles'.

Wat de kennis van het aardrijk betreft, er is sprake van een 'extrême développement'. Daar-

toe dragen voornamelijk bij de talrijke en wereldomspannende ontdekkingsreizen, ondernomen uit wetenschappelijke aandrift, begeerte naar uitbreiding van koloniaal bezit, op winst belust koopmanschap. Maar welke ook de motieven geweest mogen zijn, resultaat is steeds grotere bekendheid met nieuw-ontdekte delen van oceanen en continenten, met hun bevolking, hun godsdiensten en leefgewoonten, met flora en fauna. De aardrijkskunde krijgt daardoor niet alleen culturele betekenis en wordt als zodanig integrerend deel van het onderwijs; zij leidt ook tot de ontdekking van de verwonderlijke menselijke diversiteit en bewerkt 'une tournure d'esprit', gekenmerkt door het beleven van de fundamentele relativiteit van de eigen leefwijze.

b. *Nieuwen atlas der jeugd*

Het werkje

Heeft onze achttiende-eeuwse didactiek in het algemeen, de aardrijkskunde-didactiek hier in het bijzonder, Franse invloed ondergaan?

Een eerste vermoeden rees toen wij in het Voorwoord van de *Encyclopédie des enfans* (1801) vermeld vonden, dat La Hollande mede verantwoordelijk is geweest voor de talrijke herdrukken van dit boekje. Dit eerste, vage, vermoeden werd versterkt door ervaringen met de *Nieuwen atlas der jeugd.*

Op de tentoonstelling van de Utrechtse universiteit werd geëxposeerd een anoniem werkje: *Atlas des enfans.* Lyon, 1774. 1 deel, 24 kaarten. Vermoedelijk is een latere, 'vermeerderde'? druk van dit werkje in 1776 verschenen te Amsterdam, afgaande op titel en aantal kaarten: *Atlas nouvel des enfans,* ou principes clairs pour apprendre facilement la géographie. Suivi d'un traité methodique de la sphère. Amsterdam 1776, avec front et 24 cartes color. à la main. Deze uitgave is klaarblijkelijk populair geweest; zij is in ieder geval in 1779 herdrukt. Dit blijkt uit een vertaling uit 1787, een vertaling die vermoedelijk de organisatoren van de Utrechtse expositie niet bekend is geweest, anders hadden zij haar in de catalogus wel vermeld. De titelpagina luidt:

Nieuwen atlas der jeugd, Of duydelijke grondregels (vergelijk hierboven: principes clairs) om de Geographie gemakkelijk en op korten tijd te leeren.

Gevolgt

Van eene bequaeme verhandeling over den Wereld-Bol, waer in de beweégingen der Gesternten, de verscheyde Samenstellingen (Systemata) der wereld, en het gebruyk der Bollen uytgelegt worden.

Verrykt met XXIV afgezette kaerten. Uyt de laeste Fransche uytgaeve van 't jaer 1779 in 't Nederduytsch overgezet.

Te Brussel, M.DCC.LXXXVII

Met Goedkeuring.

Dit laatste slaat op kerkelijke approbatie (Imprimi potest C. J. Leyniers, Lib. Censor). Het boekje telt 236 bladzijden.

Dit atlasje met de bijbehorende tekst maakt een degelijke indruk door de zorgvuldige, goed doordachte, streng volgehouden opbouw en door, in het algemeen, de betrouwbaarheid der kaarten, al voldoet het misschien niet aan huidige wetenschappelijke eisen. Dit is niet aan ons te beoordelen. Met het teveel aan topografische gegevens is, naar het schijnt, gebroken. Ten opzichte van wat Snyders over de zeventiende en ook nog de vroege achttiende eeuw meedeelt, heeft de topografie vermoedelijk een beperking ondergaan, al is ze naar onze inzichten nog wel rijkelijk bedeeld. Maar thans worden ook gegevens verschaft over klimaat, regeringsvorm, godsdienst, volkskarakter, zeden en gewoonten.

De tekst is nauw aan de XXIV kaarten aangepast. Hoofdstuk I: *Uytlegging van d'eerste Kaert* behandelt in drie 'artikels', paragrafen zouden wij zeggen, achtereenvolgens *1.* het begrip geografie en de soorten kaarten; *2.* de 'Uytlegging en Verdeeling' van de aardbol, waarbij o.a. begrippen aan de orde worden gesteld als noord- en zuidpool, 'Aequinoctiael-linie', ecliptica, meridianen en parallellen, keerkringen en poolcirkels, lengte en breedte; voorts *3.* de natuurlijke verdeling van de aardbol: de vier wereld-delen (ook hier telt Australië niet mee), de oceanen, Arctica en Antarctica.

Kaart II geeft Europa, kaart III t/m XIX de landen van Europa, de kaarten XX t/m XXII

achtereenvolgens Azië, Afrika, en Amerika; de kaarten XXIII en XXIV de hiervoor genoemde 'bequaeme verhandeling over de sphere of wereld-bol', eveneens hiervoor genoemd. Een kleine onjuistheid valt hier op te merken: Boven de tekst van kaart XXIV is steeds afgedrukt Plaet XXIII.

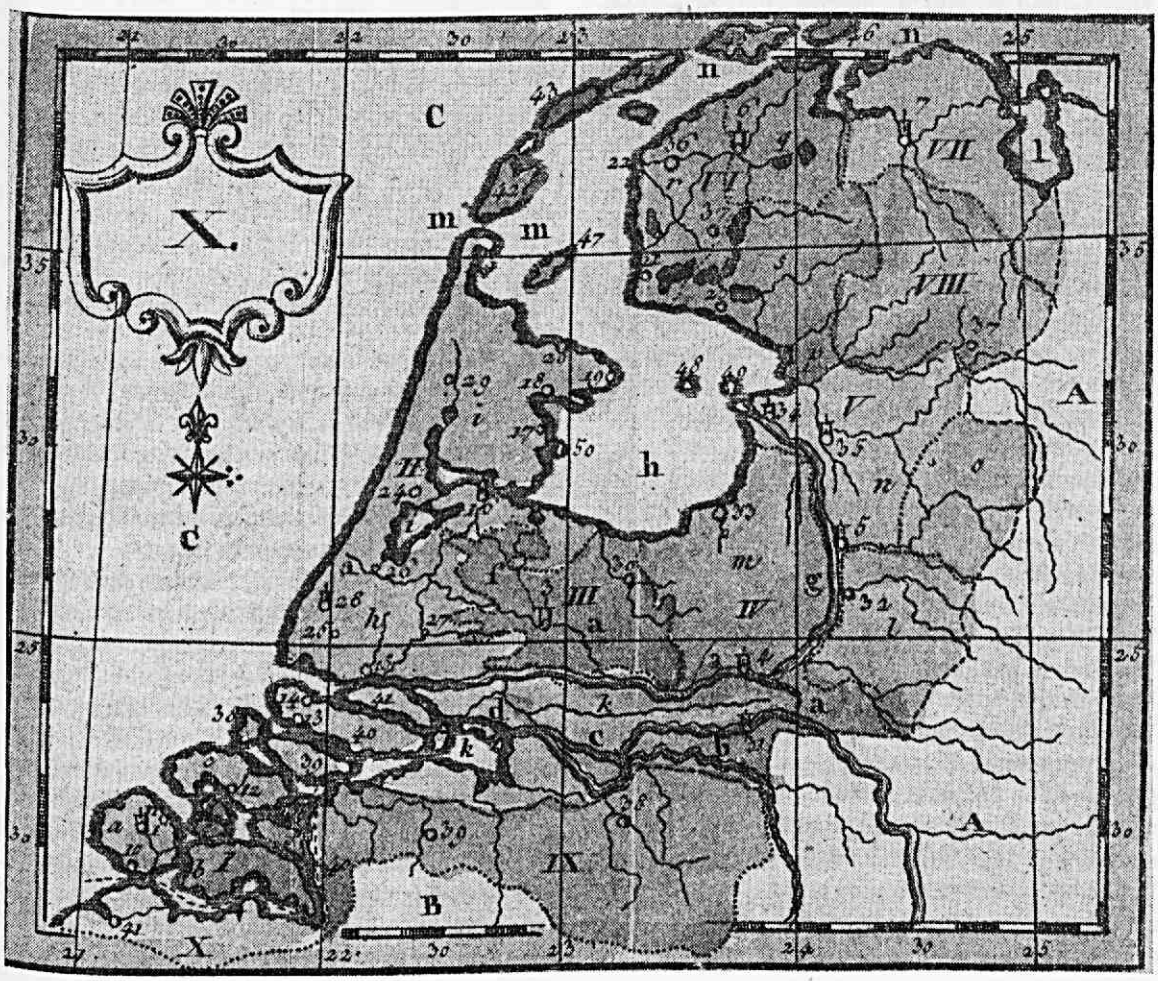
Het interessantst lijkt ons, maar zeer in het kort, weer te geven wat deze druk van 1787 vertelt over de Republiek der Vereenigde Nederlanden; de Bataafse Republiek uit de *Encyclopédie des enfans* (1801) bestond nog niet. Het Nederlands laat wel eens wat te wensen over. De naam van de vertaler wordt niet genoemd; vermoedelijk is het iemand geweest die het Noord-Nederlands niet volledig heeft beheerst.

De Republiek der Verenigde Nederlanden

X. *Hoofdstuk. Uytlegging der thiende Kaert*

De stof is onder zes artikels (paragrafen) ondergebracht:

1. Logt- en Lands-gesteltheyd, Bestiering, Godsdienst en Zeden der Inwoonders van de Republiek der Vereenigde Nederlanden.
2. Verdeeling van de Republiek der Vereenigde Nederlanden.
3. Voornaemste Steden der Vereenigde Nederlanden.
4. Rivieren, Meêren, en andere wateren der Vereenigde Nederlanden.
5. Eylanden van Holland.



6. Grenzen, Uytgestrektheyd en Gelegentheyd der Vereenigde Nederlanden.

Te zamen 16½ bladzijde; 6½ worden gewijd aan artikel 1; 10 (de eigenlijke topografie) aan de overige 5 artikels. Geen gekke verdeling.

Aan het vraag- en antwoordenspel kan men klaarblijkelijk nog niet ontkomen, maar o.i. dient het hier meer tot bevordering van de overzichtelijkheid, dan om in deze vorm uit het hoofd te worden geleerd. Daarvoor wordt op verschillende plaatsen te veel stof onder één antwoord samengebracht. Zo b.v. in artikel *1*:

V. *Welk is de Logt- en Landsgesteltenis in Holland?*
A. De Logt is er in 't algemeyn, dik en vogtig. Den Grond is over al moerasschig, maer verciert door een menigte lusthoven, die het land zeer vermaekelyk en aengenaem maeken. De Steden zijn er groot, schoon en doorsneden met gragten of ruyen (is de vertaler een Vlaming?), welkers boorden met boomen beplant zyn.

We hebben geen behoefte op de topografische gegevens in te gaan. Die zijn uit de aard der zaak bekend en bovendien gemakkelijk te controleren op nevenstaande kaart. We willen er alleen op wijzen, dat in artikel 3, waarin de voornaamste steden worden opgesomd, niet volstaan wordt met de naam, maar, waar mogelijk, tevens plaatselijke bijzonderheden worden medegedeeld.

Zo Haerlem:
24. Haerlem, op de Spare, in Zuyd-Holland, zoo als de vyf volgende steden (moet zijn vier t.w. 25. Delft, 26. Leyden, 26. Gouda of Tergouw, 28. Den Haeg, 'het schoonste Dorp der Wereld'); 'Haerlem dus, op de Spare, in Zuyd-Holland. Deze stad is vermaerd door haere Maetschappye der wetenschappen, door haere Verwen, haer hand-werken, haer Bleekeryen, en aldermeest door de uytvinding der Drukkerye, gedaen door Laurentius Coster, in 't jaer 1440, welkers eerste stukken nog bewaert worden; en eyndelyk door de Orgel van haere Hoofdkerk.'

Aan drie punten uit artikel *1* willen we nog enige aandacht schenken:
aan de godsdienst;
aan het volkskarakter;
aan de bestuurlijke inrichting.

'V. *Welk is den Gods-dienst van den Staet?*
A. Den zoo-genaemden ervormden heeft er de overhand: nimand word tot de bestiering en tot de bedieningen aangenomen, ten zy dezen Gods-dienst opentlyk beleydende; maer voorders worden er alle andere toegelaten of gedoogt, en men geniet er een volle Vryheid van Geweten of Conscientie.'

'V. *Welk is den aerd der Hollanders?*
A. Sy zyn maetig, werkzaem, spaerzaem en fijne staetkundige; geen volk des werelds verstaet zig beter aen den Koop-handel en de Zee-vaert; sy hebben zoo wel in de wetenschappen als op hunne Reyzen groote ontdekkingen gedaen; zy munten ook uyt in de Wiskunde (Mathematica) en andere Konsten, die zy tot de uyterste volmaektheyd brengen. Zy hebben onder alle Volkeren van Europa best overweegt, hoe veel den intrest vermag zoo bij de saemenleving in 't algemeyn, als by elk lidmaet in 't bezonder.'

(Deze laatste zin is niet overduidelijk. De zin krijgt helderheid als men voor 'best overweegt' leest 'het best overwogen' en voor 'intrest' leest 'interesse'.)

'V. *Kont gy my de bestierings-wyze van deze Republiek niet wat omstandiglyker beschryven?*
De veronderstelde leerling kost dit geen moeite. Zijn 'wat omstandiglyker' antwoord beslaat 5½ bladzijde. Wij geven alleen aan, welke bestuurlijke instanties worden beschreven.

De Zeven Provinciën zijn 'sedert hunne vereeniging van 1579', een republiek met een aristodemocratisch karakter. Naar het ons voorkomt, in deze combinatie een gelukkige formulering.

Besproken worden dan het stedelijk bestuur: 'De Steden zelfs zijn even zoo veel klyn Republieken'; voorts het provinciaal bestuur en het staatsbestuur: 'Het opper-gezag word er vertoont door een algemeyne vergadering der afgeveerdigden der Provintien en Steden, die gemeynelyk door de algemeyne Staeten der Vereenigde Nederlanden beteekent worden: men houd die vergadering altyd in den Haag.' Voorts worden de

belangrijkste aanvullende colleges behandeld: de Raad van State, de Rekenkamer, de Raad der Admiraliteit. Ten slotte de bestuursbevoegdheden van de Stadhouder. 'Deze weerdigheyd is erffelyk in het Huys der Princen van Oragnien en Nassau, zoo in het mannelijk als in het vrouwelyk geslagt, door een voorregt dat de Staeten Generael verleent hebben, in opmerking der diensten die de Vorsten van dit Huys bewezen hebben aen de Republiek van 't begin af van haere opregting.'

We willen het laten bij deze beschrijving van een drietal werkjes:

Encyclopédie des enfans,
Onderwijs voor kinderen,
Nieuwen atlas der jeugd,

die gezamenlijk o.i. tijd, leervak, opvatting van auteurs en docenten, leermiddelen, zij het helaas onvoldoende, typeren. Ook al weten wij weinig of niets van de scholen waar zij werden gebruikt en van de wijze waarop de materie in feite werd onderwezen. Wel tekenen de beide ontwikkelingslijnen die wij in hoofdstuk II hebben onderscheiden, zich in de hoofdstukken III en IV duidelijk af.

Nieuwen atlas der jeugd achten wij voor de tijd waarin het vertaald werd (1787) een rijp, voldragen leerboekje. Jammer is dat het, evenmin als de *Encyclopédie des enfans*, vermoedelijk geen gegevens bevat waaruit is af te leiden voor welke leeftijdscategorie het bestemd is. De beide Franse edities (Lyon 1774, Amsterdam 1776) spreken van 'enfans', *Nieuwen atlas* van 'jeugd'. Er bestaan nog enkele Franse werkjes uit dezelfde en wat latere jaren, die wij niet kennen en die beide eveneens van 'jeunesse' spreken:

Elémens de géographie à l'usage de la jeunesse (1762), en:

Géographie dédiée à la jeunesse, par un de ses amis (1822).

Koeman meent dat de meeste in deze tijd gebruikte leerboekjes van Franse oorsprong waren; bovenstaande gegevens wijzen duidelijk in die richting. Uit dit feit kan afgeleid worden dat ze bestemd geweest zijn voor kinderen die het 'basisonderwijs' vermoedelijk achter de rug hadden, tenzij zij via een, veelal Franse, gouverneur of gouvernante huisonderwijs kregen. Dan kunnen zij (veel) jonger geweest zijn. In ieder geval kinderen uit hogere sociale milieus. Wij waren, menen wij, wel gerechtigd op blz 286 het vermoeden uit te spreken, dat onze oudste aardrijkskunde-didactiek wel Franse invloed zal hebben ondergaan.

Op een punt zijn we het niet geheel met Koeman eens. Hij schrijft: 'Het niveau van het aardrijkskunde-onderwijs in de 18e eeuw en in de eerste helft van de 19e eeuw lag laag. Het bestond voornamelijk uit plaatsnamenkunde.' Dat kan voor de 18e eeuw in het algemeen waar zijn, maar *Nieuwen atlas der jeugd* vormt dan o.i. wel een verheugende uitzondering. Het is bij onze zeer beperkte, zeer onvolledige kennis van leermiddelen en daaraan aangepaste didactiek en methodiek (men kan de volgorde ook omkeren!) riskant tot critische of waarderende algemene uitspraken te komen.

C. *Wettelijke bevestiging van de zelfstandigheid*

Hoe stonden onze oudste onderwijswetgevers tegenover dit 'leervak'?

Onze oudste l.o.-wet, die van 1801, meende dat volstaan kon worden met onderwijs in lezen, schrijven en de eerste beginselen der rekenkunde. De l.o. wet van 1806 grijpt verder: 'Op de lagere scholen wordt onderwijs gegeven aan 'de jeugd van allerlei ouderdom en van beiderlei kunne, hetzij gezamenlijk, hetzij ieder afzonderlijk, in de eerste beginselen van kennis en beschaving, als lezen, schrijven, rekenen en de Nederduitse taal, of in derzelver verdere hulpmiddelen, als de Franse en andere hedendaagse of ook geleerde talen, de aardrijks-, geschiedkunde en dergelijke.'

Voor de 'gewone' lagere scholen blijft de leerstof beperkt tot de vier eerstgenoemde vakken: Lezen, schrijven, rekenen, Nederduitse taal. Maar de wetgever van 1806 is zich blijkens de aanvulling bewust van de potentie van duidelijk herkenbare onderdelen der leerstof, te bestaan als zelfstandig vak: aardrijks-, geschiedkunde.

De wetgever van 1857 trekt de voor de hand liggende consequentie. In artikel 1 wordt onder-

scheid gemaakt tussen 'lager onderwijs' en 'meer uitgebreid lager onderwijs'. Bij beide takken wordt voor het eerst de letteraanduiding toegepast, zoals we die ook en nog kennen uit de l.o. wet 1920 en verschijnen voor de lagere scholen het lijstje *a* t/m *i*, voor de scholen voor meer uitgebreid lager onderwijs het lijstje *k* t/m *p*. Dan krijgen we:

f. (de beginselen) der aardrijkskunde,
g. die der geschiedenis,
h. die der kennis der natuur.

De samenhang tussen aardrijkskunde en geschiedenis, zoals die b.v. nog blijkt uit een veelgebruikt leer- en leesboekje als dat van P. N. Muyt:

Geschied- en aardrijkskundige beschrijving van het Koningrijk der Nederlanden, II, Zalt-Bommel 1838, 5e druk,

de samenhang tussen aardrijkskunde en kennis der natuur, worden in 1857 geforceerd verbroken, althans legislatief. Gedrieën krijgen zij de 'status' van zelfstandig leervak.

v. *Wordt het verleden weer toekomst?*

Heeft die zelfstandigheid de langste tijd geduurd?

Er ligt sinds medio maart op onze tafels het *Voorontwerp van een wet op het basisonderwijs*. Onder Titel II, Afdeling I, Hoofdstuk I artikel 5 wordt de omvang van 'Het onderwijs' aangegeven. De oude letteraanduiding der afzonderlijke vakken is vervallen; het luidt thans (deel 2 en 3):

2. Het onderwijs is gericht op de vorming, bedoeld in artikel 2, en omvat:
   gebruik en kennis van de Nederlandse Taal, schrijven, rekenen en eenvoudig Engels; een inleiding in kennisgebieden;
   de ontwikkeling der expressiemogelijkheden;
   de lichamelijke oefening;
   de bevordering van een juist gedrag in het verkeer.
3. Bij het inleiden in kennisgebieden wordt in ieder geval, al dan niet in onderlinge samenhang, aandacht besteed aan geschiedenis, aardrijkskunde, biologie en natuurkunde.
   Onder geschiedenis is begrepen eenvoudige staatsinrichting en onder biologie eenvoudige gezondheidsleer.

Het voorontwerp van wet laat dus twee mogelijkheden open blijkens dat 'al dan niet in samenhang':

a. aardrijkskunde handhaaft zich als afzonderlijk leervak;
b. aardrijkskunde wordt opgenomen in een conglomeraat van wisselende samenstelling, waarvan vermoedelijk de waarschijnlijkste zullen zijn:
   1. aardrijkskunde-geschiedenis, w.o. een voudige staatsinrichting;
   2. aardrijkskunde-biologie, w.o. eenvoudige gezondheidsleer en (of) bevordering van een juist gedrag in het verkeer.

Overigens blijven variërende koppelingen over, die we niet nader aangeven. Wel mogen we hier verwijzen naar wat we hiervoor schreven over de *Encyclopédie des enfans* van 1801 en de *Nieuwen atlas der jeugd* van 1787. Illustratief voor deze encyclopedische beïnvloeding is het *Album voor de Aardrijkskunde van het Koningrijk der Nederlanden en de Overzeesche Bezittingen*, 's-Gravenhage 1841, opgezet door P. J. Mendel. In ons bezit is het deeltje voor Gelderland, zeer waarschijnlijk van H. Reding. Mendel schrijft in de Voorrede: 'Wij hebben getracht eene Natuurkundige-, Geschiedkundige- en Plaatselijke beschrijving van Noord-Nederland en de Overzeesche bezittingen te geven.' Dit Album voor de Aardrijkskunde begint met een Algemeen Overzigt der Nederlandsche geschiedenis (13 dubbelkolomspagina's) en, o.a., de Grondwet voor het Koningrijk der Nederlanden. De Beschrijving van Gelderland opent, conform, met een Geschiedkundige Schets, terwijl de Plaatsbeschrijving doortrokken is van historische bijzonderheden. De Plaatsbeschrijving van Doesburg b.v. telt 5 regels, de levensbeschrijving van Admiraal Jan Hendrik van Kinsbergen, aldaar geboren, twee kolom, al ging hij 'reeds vroeg met zijne ouders naar Elburg wonen.' De Plaatsbeschrijving van Elburg telt 15 regels, waarvan 1 aan Van Kinsbergen is gewijd: De Stad bezit

n.l. 'een belangrijk instituut voor jonge heeren, door den onsterfelijken vlootvoogd van Kinsbergen opgerigt, enz.' 'Totaliteitsonderwijs' avant la lettre.

Het is een open vraag of het huidige streven naar meerdere samenhang tussen onderdelen van de leerstof – een samenhang overigens die Berthold Otto reeds voor 1900 als wenselijk aanduidde met zijn term Gesamtunterricht – of dat streven aan kracht zal winnen door de nieuwe formulering in artikel 5 van het *Voorontwerp*, via projecten, belangstellingscentra, heemkunde of anderszins, of dat het docentencorps voornamelijk de oude indeling zal blijven handhaven. Iedere voorspelling ten deze is riskant. Er is dus een mogelijkheid dat het verleden weer toekomst wordt, al zal die toekomst verschillen van het geschetste verleden.

VI. *Een tweetal wensen*

We mogen zonder risico vaststellen dat onze kennis omtrent feitelijk aardrijkskunde- en geschiedenisonderwijs in de zeventiende, achttiende en eerste helft negentiende eeuw, misschien in verschillende graad, toch wel zeer onvolledig is. Deze studie heeft in alle bescheidenheid mede de bedoeling meer aandacht te vragen voor wat we, naast historische pedagogiek, nu maar noemen historische didactiek en methodiek. Blijkens de tentoonstelling *400 jaar atlas* is een zekere interesse aanwezig, al behoefde die klaarblijkelijk een jubileum om naar buiten te blijken. We zouden al een stuk verder zijn als iemand zich eens waagde aan een doctoraal scriptie of dissertatie, waarin b.v. een systematische, beredeneerde inventarisatie van leermiddelen, didactiek(en) en methodiek(en) van bovengenoemde vakken werd gegeven, al was het in eerste instantie 'maar' – voor het vak aardrijkskunde – van de periode 1758 (het jaar van het oudste geëxposeerde schoolatlasje: F. Houttuin *Geographische Oefeningen* tot de l.o. wet van 1857. Een bepaalde periode aangeven voor het vak geschiedenis is mij niet mogelijk. Het eindpunt kan ook liggen in 1857.

Noot

[1] *Revue de Synthèse*. Paris, 1951.

Literatuur

400 jaar atlas. Catalogus van de tentoonstelling Geografisch Instituut, Rijksuniversiteit Utrecht 1970.
Atlas des enfans, Lyon 1774.
Atlas nouvel des enfans, Amsterdam 1776.
Herdruk, Amsterdam 1779.
Nieuwen atlas der jeugd, Brussel 1787.
Houttuin, F.: Geographische oefening 1758.
Elémens de géographie à l'usage de la jeunesse 1762.
Géographie dediée à la jeunesse, par un de ses amis 1822.
Muyt, P. N.: Geschied- en aardrijkskundige beschrijving van het Koningrijk der Nederlanden II, 5e druk. Zalt-Bommel 1838.
P. J. Mendel - H. Reding: Album voor de Aardrijkskunde van het Koningrijk der Nederlanden en de Overzeesche Bezittingen. 's-Gravenhage 1841 (deeltje Gelderland).
Algemeene denkbeelden over het Nationaal Onderwijs. Maatschappij tot Nut van 't Algemeen 1796.
Bouissounouse Janine: Condorcet. Le Philosophe dans la Révolution, Paris 1962.
Diderot D. Prospectus voor de Encyclopédie (1751).
Revue de Synthèse, Paris 1951.
Formey, S.: Encyclopédie des enfans, Revue par B. Lamoureux, Bruxelles et Amsterdam 1801.
Gedenkboek, uitgegeven ter gelegenheid van het anderhalve-eeuwfeest van het Zeeuwsch Genootschap der Wetenschappen te Middelburg, 1769–1919.
Gréard, O.: Education et Instruction. Enseignement secondaire, Paris 1887.
Hazard, Paul: La pensée européenne au XVIIIe siècle. De Montesquieu à Lessing, Paris 1968.
Perponcher, W. E. de: Onderwijs voor kinderen. 1782. Herzien en opnieuw uitgegeven door Mr. J. van Lennep, Amsterdam 1863.
Perponcher, W. E. de: Nieuwe Aardrijksbeschrijving voor de Nederlandsche jeugd 1784–1786.
Reyers, J.: W. E. de Perponcher. Diss. Utrecht, Zutphen 1942.
Snyders, Georges: La pédagogie en France aux XVIIe et XVIIIe siècles, P.U.F. Paris 1965.
Velde, I. van der: Jean-Jacques Rousseau. Pedagoog, Amsterdam 1967.
Verhandelingen van de Hollandsche Maatschappye

der Weetenschappen te Haarlem, zesde deels 1765.
Wetten: L.O. Wet 1801, 1806, 1857. Hoorn, van I: De Nederlandsche schoolwetgeving voor het Lager Onderwijs 1796–1907, Groningen 1907.
Voorontwerp van een wet op het basisonderwijs, 's-Gravenhage 1970.

De attitude ten opzichte van geprogrammeerde instructie; constructie van een meetinstrument

J. HOOGSTRATEN
Psychologisch Laboratorium der Universiteit van Amsterdam, Afd. Methodenleer

1. *Inleiding*

1.1. *Relevante variabelen in een onderwijssituatie*

Bij het beschrijven van de relevante variabelen in onderwijssituaties wordt vaak een onderscheid gemaakt tussen situationele- en intrapersoonlijke faktoren. Tot de situationele faktoren behoren onder meer: de aanbiedingsvorm van de leerstof, de sociale faktoren en processen binnen de groep waarvan de leerling deel uitmaakt en de karakteristieken van de docent. De cognitieve of verstandelijke faktoren vormen de belangrijkste categorie binnen de groep intrapersoonlijke faktoren, waartoe verder ook de persoonlijkheidsfaktoren van de leerling, motivationele en attitudinele aspekten worden gerekend. Voor een uitvoerige bespreking van de invloed van genoemde faktoren kan worden verwezen naar o.a. Ausubel (1968) en Meuwese (1970).

Ten aanzien van de invloed van de *attitudes* van de leerling wordt hier niet gedoeld op die onderwijssituaties waarin getracht wordt een wijziging teweeg te brengen in cultureel afkeuringswaardig geachte attitudes, bijvoorbeeld ten opzichte van minderheidsgroeperingen, maar op de veronderstelde samenhang tussen en wederkerige beïnvloeding van de vorderingen van de leerling en diens attitude ten opzichte van de school c.q. het specifieke studie-onderdeel. Essentieel hierbij is dat, anders dan dit bij cognitieve variabelen het geval is, de invloed van motivationele- en attitudinele variabelen *indirekt* is; zij beïnvloeden en vergemakkelijken het leerproces in die zin dat de door de leerling aangewende inspanning en ook zijn aandachtsconcentratie erdoor verhoogd kunnen worden.

De samenhang tussen de motivatie van de leerling en diens leerprestaties is door vele onderzoekers aangetoond; o.a. Carroll (1963) en McKeachie (1963) geven hier voorbeelden van. Carroll stelt echter dat: '. . . as long as learners remain cooperative and actively engaged in learning,whether they want to or not, motivational differences will not make much difference in achievement' (blz. 1089).

De motivatie van de leerling kan pas dan een negatieve invloed uitoefenen wanneer de situatie de leerling de vrijheid laat zijn aandacht of concentratie af te leiden van de gestelde leeropdracht, aldus Carroll.

Ausubel (1968) noemt enkele onderzoekingen waaruit de relevantie voor de leerprestaties blijkt van zowel de attitude ten opzichte van 'school' in het algemeen (Brodie, 1964; Berk, Rose en Stewart, 1970; Blank en Pysh, 1970), als ten aanzien van meer specifiek omschreven studieonderdelen (Garverink, 1964). Door Crombag (1968) werd daarentegen een onderzoek uitgevoerd waarbij geen signifikant verband kon worden aangetoond tussen de studie-attitude en de studieresultaten (op universitair nivo).

1.2. *De invloed van de attitude van de leerling in geprogrammeerde leersituaties*

Evenals dit het geval is voor conventionele onderwijs-situaties werd op de relevantie van de attitudes van de leerling in een geprogrammeerde leersituatie veelvuldig gewezen. Bij een betrekkelijk jonge didactische methode als geprogrammeerde instruktie heeft men zich om begrijpelijke redenen toegespitst op het 'aantonen' van de populariteit van de geprogrammeerde methode

ten opzichte van meer conventionele onderwijsmethoden. In de onder 1.1. genoemde onderzoekingen waarin de attitude van de leerling werd onderzocht ging het steeds om de houding t.o.v. 'school' in het algemeen of een specifiek vak als biologie, terwijl het in het onderzoek in geprogrammeerde onderwijssituaties vaak neerkomt op het bepalen van de houding van de leerling tegenover de *methode* van leerstofpresentatie en niet tegenover de via het programma aangeboden stof. De in het vervolg van deze paragraaf genoemde onderzoeken dienen in dit licht te worden bezien.

Elders (Hoogstraten, 1970) werd reeds gewezen op de onderzoekingen van Sawiris (1966); Stones (1966); Thomas (1966); Hartley (1966) en Noble en Gray (1968). Noble (1968) geeft een aantal onderzoeken aan waaruit bleek dat de attitudes negatiever werden naarmate leerlingen langer met de geprogrammeerde instruktie werkten (Wallis, 1964; Knight, 1963).

Evans (1965) noemt een aantal studies waarin het belang werd benadrukt van de attitude van de leerling voor diens prestaties bij geprogrammeerd leren. De beschikbare gegevens duiden erop dat over het algemeen gunstig wordt gereageerd op de geprogrammeerde methode (Gagné en Dick, 1949; Smith, 1962; Beane, 1962; Eigen en Komoski, 1961), hoewel er incidenteel op wordt gewezen dat na de aanvankelijk verhoogde motivatie tengevolge van de veelal onbekende nieuwe methode (het z.g. Hawthorne-effekt) de attitudes van de leerling weer terugzakken tot een neutraal nivo, althans tot een met de attitude t.o.v. conventionele methodes vergelijkbaar peil. Verder werd vastgesteld dat naast de in het algemeen positieve reakties vaak specifieke kritiek bestaat op diverse aspekten van de geprogrammeerde methode. Men mist vaak het persoonlijk kontakt met zowel de docent als de mede-leerlingen en heeft soms ook moeite de zelfdiscipline op te brengen om niet, in het geval men het antwoord op de gestelde vraag niet onmiddellijk weet, in het programma te 'spieken'. Bovendien, aldus Evans, treedt soms het verschijnsel op dat studenten, 'do not discriminate that they are learning' vanwege de zeer geleidelijke toename van de kennis.

Een zinvolle aanpak stelt Calder (1970) voor. Hij beschrijft een onderzoek waarbij de leerlingen verzocht werd hun reakties te uiten op *ieder deel* van een serie geprogrammeerde lessen over statistiek. Op deze wijze was het mogelijk precies die delen van het programma te identificeren die wel of niet aansloegen en bovendien vast te stellen in hoeverre zich wijzigingen in de tijd, verbanden met postprogramma-scores etc. manifesteerden.

1.3. *Het meten van de attitude t.o.v. de geprogrammeerde methode*

Juist omdat het belang van de attitude ten opzichte van geprogrammeerde instruktie zo veelvuldig wordt benadrukt, is het des te opmerkelijker dat slechts sporadisch pogingen werden aangewend een gestandaardiseerde postprogramma attitude-vragenlijst te konstrueren. De situatie in het buitenland biedt overigens wat dit punt betreft een even weinig rooskleurig beeld als in Nederland. Veelal wordt gebruik gemaakt van slechts enkele items tellende vragenlijsten, vaak bestaande uit enkele meer-keuze items aangevuld met een aantal vragen van het 'open antwoord'-type. Enkele voorbeelden:

Jacobs, Maier en Stolurow (1966) maakten in een evaluatie-onderzoek gebruik van een attitude-lijst bestaande uit slechts drie items waarmee de leerling moest aangeven of hij liever wilde leren van een docent, via een geprogrammeerde instruktie of via een combinatie van docent en geprogrammeerde methode. De geschatte interne consistentie van de lijst bedroeg 0,60.

Beishuizen en Velema (1968) beschrijven een bij de Koninklijke Marine opgestelde vragenlijst om de mening van leerlingen over de geprogrammeerde methode te bepalen. De lijst bevat 18 items, merendeels van het meer-keuze type met drie alternatieven, in een enkel geval met twee alternatieven, en telt drie open vragen.

Een aantal pogingen om een attitude-vragenlijst te konstrueren verdient nadere aandacht, op drie daarvan, resp. van Noble (1966), Brown (1966) en Basu et al (1969) wordt nu nader ingegaan.

De door Noble gekonstrueerde schaal werd gebaseerd op de semantische differentiaal van Osgood met tien bipolaire adjektieven, telkens gescheiden door een 5-punts-schaal. Enkele voorbeelden van adjektieven, zwak-sterk, jong-oud, nuttig-nutteloos, maken duidelijk dat de inhoud van de schaal geen direkte relatie vertoonde met eigenschappen van de geprogrammeerde methode. Van de door 246 leerlingen 'from two mixed secondary modern schools' ingevulde schaal werden de item-item correlatie-coëfficiënten berekend, op de correlatie-matrix werd vervolgens een componenten-analyse uitgevoerd. De eerste component verklaarde 48,5% van de variantie en werd door Noble bestempeld als de 'evaluatieve' component. De tweede component (10,1% verklaarde variantie) noemde Noble de 'potentie' component. De door Osgood geïsoleerde componenten 'aktiviteit', 'nieuwigheid' en 'snelheid' waren wel aanwezig maar minder eenvoudig in de resultaten terug te vinden dan de beide andere componenten. De als vervolg van de componenten-analyse uitgevoerde varimax-rotatie bevestigde deze resultaten.

Basu, Cavanagh en Jones (1969) konstrueerden een vragenlijst op grond van o.a. eerder door Noble (1966) en Ellams (1967) gebruikte items. Faktor-analyse van de resultaten toonde aan dat de eerste faktor (29% verklaarde variantie) een tegenzin van het studeren via het programma inhield en verder dat de geprogrammeerde onderwijsmethode minder aantrekkelijk is dan onderwijs door een docent, in totaal omvatte deze faktor 10 items. De overige zeven faktoren verklaarden ieder slechts geringe gedeelten van de variantie en werden verder niet geïnterpreteerd.

Brown (1966) noemt verschillende onderzoekingen waarbij de attitude ten opzichte van geprogrammeerde instruktie werd gemeten via tests van onbekende betrouwbaarheid en validiteit en wijst erop dat: 'if anything definitive is to be said about student attitude and programmed instruction, some effort must be put into developing better measuring instruments'. Vervolgens beschrijft Brown de ontwikkeling van een test bedoeld om de attitude van studenten tegenover 'computer-assisted-instruction' te meten. Op een uit 44-items bestaande vragenlijst kon de student zijn mening weergeven op een 5-punts schaal van het Likerttype. Verschillende bewerkingen werden uitgevoerd, waaronder principale-componenten analyse en varimax-rotatie van de faktor-ladingen. Van de zes geïdentificeerde faktoren verklaarde de eerste faktor 31% van de variantie en de overige elk $\pm$ 7%. De interne consistentie betrouwbaarheids-coëfficiënt bedroeg .885.

Ondanks deze veelbelovende pogingen kan men het met Calder's uitspraak 'Attitude, the unexplored dimension in teaching' ook ten aanzien van 'programed teaching' vlot eens worden. Met name is behoefte aan een aantal nederlandse, gestandaardiseerde attitude-vragenlijsten voor verschillende leeftijds-nivo's.

1.3. *Probleemstelling*

Centraal in het nu te beschrijven onderzoek staat de poging *een vragenlijst te konstrueren waarmee de attitude ten opzichte van geprogrammeerde instruktie kan worden gemeten* van studenten op universitair nivo, met mogelijke toepasbaarheid op andere onderwijsnivo's.

Bovendien zullen de resultaten worden weergegeven van de afname van de ontwikkelde vragenlijst in twee geprogrammeerde leersituaties.

Paragraaf II is gewijd aan de konstruktiefase, waarna in paragraaf III onder meer wordt ingegaan op het effekt van het doorwerken van een geprogrammeerde instruktie op de attitude, en het verband tussen de attitude enerzijds en eindtoetsprestaties anderzijds.

2. *De konstruktie-fase*

2.1. *De inhoud van de vragenlijst*

De keuze van de items werd grotendeels gebaseerd op de inhoud van de door Brown (1966) beschreven en onder meer door Mathis, Smith en Hansen (1970) gebruikte vragenlijst om de attitude van studenten te meten ten opzichte van 'computer-assisted-instruction'. Na vertaling

en aanpassing voor gebruik ten opzichte van geprogrammeerde instruktie werden 19 items gevormd. Daarnaast werden een aantal nieuwe items geschreven tot een totaal van 26. De items bezitten, anders dan bij Noble's semantische-differentiaal een hoge face-validity. Sommige items zijn van algemene aard (bijv. – geprogrammeerde instruktie is een interessante leermethode –), andere refereren aan inhoudelijke eigenschappen van de methode of vragen om een mening over een andere, positieve of negatieve eigenschap van de methode (bijv. – bij geprogrammeerde instruktie is ordening van de stof specifiek voor de individuele student vastgesteld –; – geprogrammeerde instruktie maakt het leren te mechanies –; – als je een geprogrammeerde instruktie doorwerkt heb je het gevoel privé-onderwijs te krijgen –).

De student kan zijn mening aanduiden op een onder ieder item staande 5-punts schaal, waarvan de extremen zijn aangegeven met: – zeer mee eens en zeer mee oneens. Negen items zijn postief gesteld, de overige 17 negatief. De positieve items werden gespiegeld gescoord.

2.2. *Afname en bewerking*

Van de eerstejaars studenten in de psychologie aan de Universiteit van Amsterdam wordt kennis vereist van de elementaire wiskunde. Door de studieleiding wordt geadviseerd de 'Geprogrammeerde instruktie Wiskunde', van W. F. van Raay, daarvoor als studieboek te gebruiken. Gedurende het studiejaar 1970- 1971 werd in oktober en januari gelegenheid geboden het schriftelijke tentamen te doen. Studenten met een B-opleiding zijn hiervan vrijgesteld.

Na afloop van de in oktober en januari gehouden tentamens werd de deelnemers gevraagd de attitude-vragenlijst in te vullen. Van die studenten die in oktober ($n = 80$) of januari ($n = 32$) *voor de eerste maal* de vragenlijst invulden werden de resultaten gebruikt voor de bewerking. Van de oktober-groep kregen 39 studenten de vragenlijst reeds in september ter beantwoording aangeboden, deze studenten vulden na het tentamen in oktober de lijst dus ten tweede male in. Omdat het invullen van de lijst nadat het tentamen was afgelegd mogelijk mede was bepaald door de eerste afname werd besloten de gegevens van deze groep niet te gebruiken in de konstruktie-fase; op dit punt wordt in het volgende hoofdstuk teruggekomen.

Op de van 112 ppn. verkregen gegevens werd allereerst een itemanalyse uitgevoerd*, waaruit de volgende resultaten werden verkregen:

a. item-gemiddelden en standaard-deviaties
b. item-totaal correlatie-coëfficiënten
c. de KR-20 over de gehele lijst
d. de totaal-scores per pp.
e. het totaal-gemiddelde en standaard-deviatie.

2.3. *Resultaten item-analyse*

Voordat de analyse werd uitgevoerd bleek bij een nadere inspektie van de items in twee gevallen twijfel te bestaan over de richting waarin de items gescoord dienden te worden. Items 21 en 26 werden derhalve niet bij de item-analyse betrokken. Over de resterende 24 items werd de analyse uitgevoerd. Op grond van de item-test correlaties bleken de items 3, 17 en 25 niet te handhaven (r_{it} resp. .122, .094, – .031).

De volgende items vielen derhalve uit:

item 3: – Geprogrammeerde instruktie leidt tot te snel studeren.
item 17: – Ik ben niet bang om foute antwoorden te geven tijdens het doorwerken van een geprogrammeerde instruktie, want er let toch niemand op me.
item 21: – Iedere student werkt een geprogrammeerde instruktie in zijn eigen tempo door.
item 25: – Als ik het antwoord op een vraag in de geprogrammeerde instruktie niet snel genoeg weet, zal ik het in de geprogrammeerde instruktie opzoeken.
item 26: – De wijze waarop in een geprogrammeerde instruktie de stof wordt gepresenteerd leidt ertoe dat de stof eenvoudiger lijkt dan hij in feite is.

* Het computer-programma werd geschreven door *drs. G. J. Mellenbergh*

Tabel 1 Resultaten item-analyse

item	gem.	s.d.	r_{it}
1. Bij geprogrammeerde instruktie wordt inefficiënt gebruik gemaakt van mijn tijd (—)	3.866	1.143	+.473
2. Ik geef de voorkeur aan het studeren via een geprogrammeerde instruktie boven een conventioneel leerboek (+)	3.509	1.215	+.629
4. Geprogrammeerde instruktie is vervelend (—)	3.991	1.027	+.581
5. Ik ben bezorgd dat ik de geprogrammeerde stof niet zal begrijpen (—)	3.571	1.198	+.366
6. Geprogrammeerde instruktie is een te onpersoonlijke vorm van onderwijs (—)	3.375	1.295	+.475
7. Het bestuderen van een geprogrammeerde instruktie spoort mij aan extra mijn best te doen (+)	2.652	1.145	+.534
8. Bij het bestuderen van een geprogrammeerde instruktie voel ik mij geïsoleerd en alleen (—)	4.143	1.030	+.547
9. Geprogrammeerde instruktie is een kinderachtige leermethode (—)	4.330	.924	+.537
10. Geprogrammeerde instruktie neemt je te veel aan de hand mee door de stof (—)	3.464	1.177	+.332
11. Geprogrammeerde instruktie is een aantrekkelijke leermethode (+)	3.679	1.109	+.751
12. Geprogrammeerde instruktie is een niet-flexibele leermethode (—)	2.696	1.081	+.477
13. Geprogrammeerde instruktie maakt het mij mogelijk snel te studeren (+)	3.804	.985	+.570
14. De struktuur van een geprogrammeerde instruktie maakt het extra moeilijk mij op de stof te concentreren (—)	4.009	1.053	+.492
15. In een geprogrammeerde leersituatie voel ik mij soms gefrustreerd (—)	3.893	1.188	+.575
16. Geprogrammeerde instruktie is een interessante leermethode (+)	3.696	1.106	+.643
18. Als je een geprogrammeerde instruktie doorwerkt, heb je het gevoel privé-onderwijs te krijgen (+)	2.982	1.273	+.360
19. Bij geprogrammeerde instruktie is ordening van de stof specifiek voor de individuele student vastgesteld (+)	3.045	1.358	+.397
20. Geprogrammeerde instruktie maakt het leren te mechanisch (—)	3.214	1.158	+.554
22. Bij sommige vragen in een geprogrammeerde instruktie zal ik het antwoord raden (—)	3.125	1.376	+.412
23. Als ik antwoord geef op een vraag in de geprogrammeerde instruktie weet ik of het goed of fout is, ook al wordt mij dat niet gezegd (+)	3.286	1.233	+.343
24. Binnen een universitaire opleiding zouden veel meer onderdelen uit geprogrammeerde instruktie moeten bestaan (+)	3.232	1.237	+.643

De resultaten voor de overige 21 items, waarover de analyse opnieuw werd uitgevoerd, zijn vermeld in Tabel 1; bij ieder item is aangegeven of het een positief (+) of een negatief (—) gescoord item betreft. De KR-20 bedraagt .855.

Er werd reeds op gewezen dat in feite twee groepen ppn. waren te onderscheiden, namelijk een groep (n = 80) die in oktober tentamen deed en een groep (n = 32) die de januari-mogelijkheid verkoos. Ter bepaling van de vergelijkbaarheid van beide groepen werden opnieuw gemiddelden, s.d's en KR-20 uitgerekend, nu voor iedere groep afzonderlijk. Het resultaat valt bevredigend uit, hoewel de januari-groep een niet-significant lager gemiddelde heeft en ook de KR-20 wat achter blijft.

Om een nadere indruk te krijgen van de samenstelling van de vragenlijst (21 items) werd als vervolg op de item-analyse een principale faktoranalyse uitgevoerd.

Tabel 2 Resultaten voor de oktober- en januari-groepen afzonderlijk (21 items)

		m	s.d.	KR-20
- oktober-groep	(n = 80)	3,55	0,62	.867
- januari-groep	(n = 32)	3,37	0,48	.800
- totaal	(n = 112)	3,50	0,59	.855

2.4. *Resultaten principale faktor-analyse*

Na berekening van de item-item correlatie-coëfficiënten werd, met als invoer de correlatie-matrix, de principale faktoranalyse uitgevoerd. Het verschil van deze analyse met een principale-*componenten*-analyse is gelegen in het feit dat bij de laatste methode de analyse van de correlatie-matrix plaatsvindt met 'enen' in de diagonaal. In het geval van principale faktor-analyse worden de communaliteiten in de diagonaal geplaatst, waarbij geldt dat de communaliteit van een variabele gelijk is aan het kwadraat van de multiple correlatie van die variabele en de gemeenschappelijke faktoren (Harman, 1967). De resultaten voor vijf faktoren die gezamenlijk circa 85% van de variantie verklaren, zijn weergegeven in tabel 3.

Tabel 3 Resultaten p.f.a.*, 21 items, 112 ppn.

item-nr.	faktor I	faktor II	faktor III	faktor IV	faktor V
1	—.4434	+.1363	—.3913	—.0837	—.0743
2	—.6214	—.0978	—.2006	+.0532	—.2172
4	—.5678	—.0011	—.1335	—.1338	+.1134
5	—.3043	+.0868	+.0271	+.4328	+.0364
6	—.4256	—.1055	—.0182	+.0295	+.1900
7	—.4999	—.2343	—.0129	—.0500	—.1870
8	—.5444	—.4299	+.3004	+.2321	+.0169
9	—.5645	+.2800	+.2819	—.0935	—.3585
10	—.2887	+.0384	+.2008	—.3829	—.0570
11	—.7773	—.2899	+.0295	+.1179	—.0593
12	—.4444	+.1024	+.1674	—.1778	+.1776
13	—.5836	+.2003	—.3311	—.0810	+.0315
14	—.4810	+.3009	—.3819	—.0878	+.1687
15	—.5508	+.3371	+.0376	+.1765	+.0457
16	—.6475	—.2276	+.1559	—.1266	+.0752
18	—.2944	—.3663	—.2033	+.2642	+.0038
19	—.3447	—.2950	+.1432	+.1385	+.1451
20	—.5217	—.1467	+.3170	—.0774	+.2777
22	—.3598	+.2243	+.1027	+.1184	—.0917
23	—.2768	+.0910	—.0872	—.0670	+.2058
24	—.6565	—.3146	—.0160	—.0761	—.1699
% verklaarde variantie:	52,0	11,3	8,9	6,4	5,6

* Het computer-programma werd geschreven door *Dirkzwager* en *Dekker* (1962)

Doordat de eerste component een grote hoeveelheid variantie verklaart (52%) is de vragenlijst op te vatten als homogeen van samenstelling. Dit resultaat, gevoegd bij de hoge item-test correlaties, de ruim voldoende KR-20 waarde en de hoge face-validity geven voldoende vertrouwen in de attitude-vragenlijst. In het volgende hoofdstuk zullen enkele resultaten worden weergegeven van met het beschreven, nu 21-items tellende meetinstrument uitgevoerd onderzoek.

3. *De bruikbaarheid van de attitude-vragenlijst*

3.1. *Verandering van de attitude door ervaring met een geprogrammeerde instruktie*

Herhaaldelijk vermeldt de literatuur onderzoek waarbij wordt nagegaan of ervaring met een bepaalde onderwijs-methode van invloed is op de attitude van de leerlingen t.o.v. die specifieke methode (Rosenberg, Reznikoff, Stroebel & Erikson, 1967; Wodtke, 1965; Noble en Gray, 1968; Mathis, Smith en Hansen, 1970). Zoals werd beschreven in paragraaf 2.2 vulde een gedeelte van de eerstejaars-psychologie studenten die van Raay's geprogrammeerde instruktie bestudeerden, de attitude-lijst twee keer in. Dit verliep als volgt. Aan het begin van het cursusjaar werd aan 75 aselekt gekozen eerste-jaars verzocht de vragenlijst in te vullen, 53 vragenlijsten werden ingevuld geretourneerd waarvan twee onbruikbaar bleken omdat de naam van de student erop ontbrak. Van de resterende 51 studenten namen er 39 deel aan de toets in oktober, deze ppn. vulden de attitude-lijst dus twee keer

Tabel 4 Gemiddelden, s.d.'s en KR-20 van de scores van twee groepen psychologie-studenten die de attitudelijst invulden

	voormeting			nameting		
	x	s.d.	KR-20	x	s.d.	KR-20
n = 39:	3,47	0,55	.821	3.24	0,55	.818
n = 80:	—	—	—	3,55	0,62	.867

in (zie 2.2). Twee groepen ppn. vulden de lijst in oktober, na de toets, in:

a. voormeting + geprogrammeerde instruktie + nameting (n = 39)

b. ———— geprogrammeerde instruktie + nameting (n = 80)

Op het moment van de voormeting waren verschillende studenten reeds begonnen met het bestuderen van v. Raay. Hen werd verzocht een schatting te doen van het aantal uren dat ze dachten al aan het boek te hebben besteed. Zeven proefpersonen zeiden nog niets aan het boek te hebben gedaan, gemiddeld over de 39 ppn. was de schatting 7,4 uur. De resultaten bij de attitudemeting zijn vermeld in Tabel 4.

Van de ppn. die zowel bij de voor- als bij de nameting waren betrokken, hadden 28 ppn. bij de tweede afname een lagere score dan bij de eerste, 8 daarentegen een hogere en drie ppn. hadden bij beide afnamen dezelfde score. Getoetst met de tekentoets (Siegel, blz. 68 e.v.) werd, bij een significantie-niveau van 0,01, gevonden dat de nulhypothese diende te worden verworpen (tweezijdige overschrijdingskans: p = 0,0016), het bestuderen van de geprogrammeerde tekst heeft derhalve een negatieve invloed uitgeoefend op de attitudes t.o.v. geprogrammeerde instruktie. Overigens bedroeg de p.m. correlatie tussen 1e en 2e afname .674, wat erop wijst dat de onderlinge rangorde der ppn. betrekkelijk constant was bij beide afnamen. In de literatuur staat het hier aan de orde zijnde design bekend als 'the separate-sample pretest-posttest design' (Campbell en Stanley, 1963). Een vergelijking tussen de voormeting van groep a. en de nameting van groep b. moet het resultaat bevestigen van de vergelijking tussen beide metingen bij groep a. In ons geval gaat die controle-vergelijking *niet* op; groep b. scoort zelfs iets hoger (= positiever) bij de nameting dan groep a. bij de voormeting. We hebben hier vermoedelijk te maken met het z.g. 'sensitisatie-effekt'.

3.1.1 *Over voortoets en sensitisatie-effekten*

Welch en Walberg (1970) stellen dat in onderzoekingen waarbij zowel voor- als nametingen worden verricht twee bias-effekten kunnen optreden. Het 'voortoets-effekt' duidt op de mogelijkheid dat diegenen die de voortoets afleggen bij de tweede meting een hogere score halen door itemtrainings-effekten. Van 'sensitisatie-effekt' wordt gesproken wanneer de experimentele groep door het invullen van de voortoets hogere c.q. lagere scores behaalt bij de natoets, omdat de ppn. geleerd hebben waarop ze zich bij het bestuderen van de stof moeten concentreren, dit als gevolg van hun bekendheid met het criterium. Welch en Walberg wijzen erop dat beide genoemde effekten nog in slechts weinig empirische onderzoekingen zijn aangetoond. Men heeft zich t.a.v. het sensitisatie-effekt vooral geconcentreerd op attitude- en meningsverandering. Welch en Walberg noemen tien onderzoekingen waarvan in vier gevallen geen effekt werd aangetoond. Drie keer werkte het effekt positief uit, drie onderzoekingen toonden een negatieve invloed aan. Bracht en Glass (1968) concludeerden dat een sensitisatie-effekt vermoedelijk het meest waarschijnlijk is wanneer het gaat om een zelfbeoordelingsmeting ten aanzien van persoonlijkheidsaspekten, attitudes of meningen.

In tegenstelling tot het merendeel van de hier

relevante onderzoekingen, waarbij het steeds om de invloed van betrekkelijk kort durende experimentele condities ging, voerden Welch en Walberg een onderzoek uit waarbij de duur tussen voor- en nameting circa zeven maanden was. Voor zes cognitieve en affektieve maten die betrekking hadden op de evaluatie van een nieuwe cursus fysica werden geen signifikante voortoets- of sensitisatie-effekten aangetoond. De conclusie van de onderzoekers was dat deze effekten vermoedelijk eerder optreden bij korter durende onderwijsperioden dan bij retentie-onderzoek over langere periodes.

In het onderhavige onderzoek bestond de attitude-vragenlijst uit items met een hoge face-validity.

Het lijkt waarschijnlijk dat de ppn. bij het bestuderen van de geprogrammeerde stof door de voormeting meer alert zijn geworden ten aanzien van de mogelijke negatieve aspekten van de methode, zoals die in de vragenlijst werden aangeduid. Daar komt bij dat van de 21 items er 14 negatief voor de methode zijn gesteld en slechts 7 positief. Wanneer in de toekomst de attitude-vragenlijst herhaald zou worden afgenomen bij dezelfde ppn., bijvoorbeeld om inzicht te krijgen in de attitude-wijzigingen op langere termijn, dient met het hier geconstateerde effekt zeker rekening te worden gehouden; bruikbare onderzoeksdesigns voor dit type problemen beschrijven o.a. Campbell en Stanley (1963).

3.2. *De samenhang tussen attitude en eindtoetsprestaties*

Verschillende van de reeds eerder vermelde onderzoekingen (par. 1.2.) geven informatie over de samenhang tussen de attitude ten opzichte van de geprogrammeerde methode en de postprogramma-prestaties. Noble en Gray (1968) vonden een signifikant verband, Stones (1966) meent daarentegen dat een negatieve attitude tot een programma niet noodzakelijk hoeft samen te gaan met een lage prestatie en een positieve attitude niet hoeft te leiden tot een hoge prestatie. Brown en Gilman (1967) stellen dat correlaties tussen de attitude-scores en postprogramma-prestaties over het algemeen laag positief uitvallen, gewoonlijk wordt er minder dan 20% van de variantie door verklaard. De correlationele aanpak die bij dit type onderzoek wordt gevolgd betekent dat weinig kan worden gezegd over een eventueel causaal verband tussen attitude en eindprestaties.

De hier beschreven attitude-lijst werd in verband gebracht met de prestaties na het doorwerken van twee geprogrammeerde instrukties; allereerst met de prestaties na het bestuderen van v. Raay, daarna met de prestaties van een aantal ppn. die Levine en Elzey's – A programmed introduction to research – bestudeerden. Ten aanzien van v. Raay werd gebruikt gemaakt van de gegevens van die 112 ppn. die in oktober of januari de toets aflegden en de attitude-lijst toen voor de eerste maal invulden. Het onderzoek met de geprogrammeerde instruktie van Levine en Elzey werd elders uitvoerig beschreven (Klein e.a. 1971); beknopt gezegd zag het er als volgt uit: Vier groepen ppn. werkten de geprogrammeerde instruktie door in een voorgeschreven aantal uren. Vooraf aan en na afloop van het onderwijs werd een toets afgenomen bestaande uit 25 4-keuze items. De volgende groepen ppn. werden onderscheiden, op basis van de scores op de A.B.-V. (Wilde, 1963):

a. hoog-neurotisch laag-extravert n = 13
b. hoog-neurotisch hoog-extravert n = 11
c. laag-neurotisch laag-extravert n = 14
d. laag-neurotisch hoog-extravert n = 12

De correlatie-coëfficiënten tussen de attitude en de eindtoetsprestaties werden voor de vier groepen afzonderlijk bepaald en voor de gehele groep totaal; in Tabel 5 zijn de verkregen resultaten vermeld.

De correlatie-coëfficiënten zijn aan de (zeer) lage kant en vormen eerder een bevestiging van Stones' bevindingen dan van Noble en Gray (zie boven). Bij de groep 'v. Raay' werden iets hogere waarden gevonden dan bij 'Levine en Elzey' maar ook hier kan men de conclusie trekken dat de p.m.c.'s erop duiden dat een negatieve attitude niet met lage prestaties- en een positieve attitude niet met hoge prestaties *hoeft* samen te gaan.

Tabel 5 Samenhang attitude-prestaties

I. v. Raay			II. Levine en Elzey		
— oktobergroep	n = 80:	+.29	— groep a	n = 13:	—.07
— januarigroep	n = 32:	+.21	— groep b	n = 11:	—.24
totaal	n = 112:	+.25	— groep c	n = 14:	+.01
			— groep d	n = 12:	—.03
			totaal	n = 50:	—.06

4. *Samenvatting*

In dit verslag wordt de konstruktie beschreven van een vragenlijst waarmee de attitude kan worden gemeten ten opzichte van geprogrammeerde instruktie. Hoewel de vragenlijst in eerste instantie bedoeld is voor gebruik op universitair nivo lijkt de lijst ook op andere onderwijsnivo's toepasbaar. Nadat de vragenlijst was afgenomen aan eerstejaars psychologiestudenten werden op de oorspronkelijk uit 26 items bestaande lijst verschillende bewerkingen uitgevoerd. Dit resulteerde in een uiteindelijke versie van 21 items. De KR-20 bedroeg .855; de itemtotaal correlatiecoëfficiënten waren bevredigend. Principale faktoranalyse toonde verder aan dat de eerste component ruim 50% van de variantie verklaarde. Met het aldus ontwikkelde instrument werden vervolgens nog enkele bewerkingen uitgevoerd. Zo bleek het doorwerken van een geprogrammeerde instruktie signifikant in negatieve zin van invloed te zijn op de attitude. Verder werden lage positieve correlaties geconstateerd tussen de attitude en postprogramma-prestaties.

Literatuur

1. Ausubel, D. P. – 'Educational psychology: a cognitive view.' Holt, Rinehart and Winston, 1968.
2. Basu, C. K., Cavanagh, P. en Jones, C. – A comparison of the difficulties and distastes of students studying programmes in a correspondence and in a classroom situation. – In: 'Aspects of educational technology III', Mann, A. P. en Brunstrom, C. K. (eds), Pitman, London, 1969.
3. Beishuizen, M. en Velema, E. – 'Geprogrammeerde instruktie en "Teaching machines", Mededeling 72, Nutsseminarium voor pedagogiek aan de Univ. v. Amsterdam. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1968.
4. Bracht, G. H. en Glass, G. V. – The external validity of experiments. 'American Educational Research Journal', 1968, *5*, 437–474.
5. Brown, B. R. – An instrument for the measurement of expressed attitude toward computer-assisted instruction. In H. E. Mitzel & G. L. Brandon (eds.), 'Experimentation with computer-assisted instruction in technical education' (Semi-Annual Progress Report, Project no. DEC-5-85-074), University Park, Pa.: The Pennsylvania State University, December 31, 1966.
6. Brown, B. R. en Gilman, D. A. – Expressed student attitudes under several conditions of automated programed instruction. In H. E. Mitzel en G. L. Brandon (Eds.), 'Experimentation with computer-assisted instruction in technical education.' (Semi-Annual Progress Report, project no. 5-85-074), The Pennsylvania State University, Juni 30, 1966.
7. Calder, J. R. – Attitude, the unexplored dimension in teaching. 'Programmed Learning Bulletin, 1970, *1*, 14–19.
8. Campbell, D. T. en Stanley, J. C. – 'Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching.' Rand-McNally, Chicago, 1966.
9. Carroll, J. B. – Research on teaching foreign languages. In: Gage, N. L. (ed.) – 'Handbook of research on teaching,' Rand McNally, Chicago, 1963.
10. Crombag, H. F. M. – Studiemotivatie en studieattitude, Groningen, Wolters, 1968.
11. Evans, J. L. – Programing in mathematics and logic. In: R. Glaser (ed.), 'Teaching machines

and programed learning', Washington, National education Association of the United States, 1965.
12. Harman, H. H. – 'Modern factor analysis.' Chicago Univ., Chicago Press, 1960.
13. Hartley, J. – Social factors in programed instruction, a review. 'Programed Learning', 1966, *3*, 3–16.
14. Hoogstraten, J. – Geprogrammeerd onderwijs en individuele verschillen. 'Pedagogische Studiën', 1970, *12*, 444–455.
15. Jacobs, P. I., Maier, M. H. en Stolurow, L. M., 'A guide to evaluating self instructional programs', Holt, Rinehart en Winston, New York, 1966.
16. Klein, C. e.a. – 'Geprogrammeerde instruktie en het belang van enkele persoonlijkheidsvariabelen. Gestencild verslag. Universiteit van Amsterdam, Psych. Lab., 1971.
17. Levine, S. en Elzey, F. F. – 'A programmed introduction to research.' Wadsworth Publishing Cy. Inc., Belmont, California, 1968.
18. Mathis, A., Smith, T. en Hansen, D. – College students' attitudes toward computer-assisted instruction. 'Journal of Educational Psychology', 1970, vol. 61, *1*, 46–51.
19. McKeachie, W. J. – Research on teaching at the college and university level. In: Gage, N. L. (ed.), 'Handbook of research on teaching', Chicago, Rand McNally, 1963.
20. Meuwese, W. – 'Onderwijsresearch.' Aula-boek, Utrecht, 1970.
21. Noble, G. en Gray, K. – The impact of programed instruction: A longitudinal attitude study, 'Programmed learning and Educational Technology, 1968, *3*, 219–229.
22. v. Raay, W. F. – 'Geprogrammeerde instruktie wiskunde', VAM, Voorschoten, 1968.
23. Rosenburg, M., Reznikoff, M., Stroebel, C. F. en Ericson, R. P., Attitudes of nursing students toward computers. 'Nursing outlook', 1967, *15*, 44–46.
24. Sawiris, M. Y. – A factorial study of some variables relevant to a programmed learning situation. 'Programmed learning', 1966, *3*, 30–34.
25. Siegel, S. – 'Nonparametric statistics', McGraw-Hill, Tokio, 1956.
26. Stones, E. – The effects of different conditions of working on student performance and attitudes. 'Programmed learning', 1696, *3*, 135–145.
27. Thomas, A. – An experiment in programing junior science. 'Programmed learning', 1966, *3*, 163–170.
28. Welch, W. W. en Walberg, H. J. – Pretest and sensitization effects in curriculum evaluation. 'American Educational Research Journal', 1970, *7*, 605–614.
29. Wilde, G. J. S. – 'Neurotische labiliteit', Amsterdam, van Rossen, 1963.
30. Wodtke, K. H. – Relationships among attitude, achievement, and aptitude measures and performance in computer-assisted instruction. In: H. E. Mitzel en G. L. Brandon (eds.) – zie boven ad 5).

De invloed van illustraties op het lees-leerproces

MEJ. S. M. LAMAN en D. J. BAKKER
Paedologisch Instituut Afdeling Research, Amsterdam

'If fish were to become scientists, the last thing they might discover would be water. Similarly, researchers have too often failed to investigate important aspects of their environment because being immersed in it, they fail to notice certain components of it; or, having noticed a component, they simply assume that it must be that way. One such example from reading is the ubiquitous use of illustrations in books for beginning reading instruction'.

S. J. Samuels, 1970, p. 397.

1. *Inleiding*

Leesboekjes zonder plaatjes zijn nauwelijks denkbaar. Wanneer wij ons niet vergissen is reeds eeuwen lang de illustratie in het lees-leerboek aanwezig geweest. Hoogeveen (1920) motiveert het aanbrengen van plaatjes als volgt: 'Om te zorgen, dat de leerlingen weten en voortdurend blijven weten, hoe de normaalwoorden heten, laten we niet à la Jacotot die woorden zolang noemen, tot ze er volkomen mee op de hoogte zijn, maar worden *plaatjes* aangewend, – een natuurlijk en eenvoudig middel, dat zeer in de smaak valt en waaraan het leesplankje een deel zijner aantrekkelijkheid te danken heeft'. De plaatjes vallen dus in de smaak en waarschijnlijk mede hierdoor zullen de kinderen sneller en beter weten hoe de normaalwoorden heten.

Een moderne methode die bijzonder veel gebruik maakt van illustraties is 'Veilig Leren Lezen' (Caesar, 1967).

Het lijdt geen twijfel dat veel samenstellers van moderne leesmethoden de illustratie op goede didaktische gronden een ruime en vaak kleurrijke plaats hebben toebedacht. Toch kan men zich afvragen tot wàt het tonen van plaatjes motiveert. Tot lezen, tot het bekijken en benoemen van de plaatjes, of wellicht tot beiden? Een mogelijk neveneffect is dat ze fungeren als stimuli die afleiden van de eigenlijke taak. Recente onderzoekingen hebben op z'n minst twijfel doen ontstaan omtrent het onverdeeld-nuttige effect van illustraties in leer-leesboekjes. Lezen, het al of niet-vocaal reproduceren en begrijpen van een woord of verhaal dat met letter- en cijfertekens is afgedrukt, moet geleerd worden.

Het is niet vanzelfsprekend dat dit leerproces uitsluitend bevorderd wordt door concrete afbeeldingen die betrekking hebben op de betekenis van de woorden. En zo dit al het geval mocht zijn, dan nog kan men zich afvragen of elke lezer, dus b.v. ook de slechte lezer, profiteert van de aanwezigheid van illustraties.

Samuels (1967) en met hem Braun (1967) en Harris (1967) onderzochten het effect van plaatjes op het verkrijgen van 'reading responses', zoals zij dat noemen. Zowel laboratorium- als life-situaties werden gecreëerd. In het onderzoek van Samuels moesten kleuterschoolkinderen enige woorden leren benoemen. De ene groep kreeg de woorden aangeboden tegelijk met een plaatje dat de betekenis van het woord voorstelde, de andere groep kreeg dezelfde woorden zonder de plaatjes aangeboden. *Oefentrials* werden afgewisseld met *testtrials*. Bij de testtrials werden alleen de woorden aangeboden, dus ook bij de groep die geoefend had met woorden plus plaatjes. Het bleek dat laatstgenoemde groep heel wat meer fouten maakte in de testtrials dan de groep die geoefend had zonder plaatjes.

De reeds eerder genoemde Braun en Harris kregen met kleuterschoolkinderen soortgelijke resultaten.

Een tweede experiment werd door Samuels uitgevoerd in een klasse-situatie. Nu waren de groepen ingedeeld naar de mate van leesvaardigheid. Dit was mogelijk omdat bij deze gelegenheid de kinderen enige maanden leesonderwijs hadden genoten. Deze keer werd geoefend met een kompleet verhaal, met al of niet daarbij een plaat waarop de inhoud van het verhaal stond afgebeeld.

Thans bleek dat alleen de relatief slechte lezers, wanneer geoefend zonder plaat, meer woorden hadden geleerd dan wanneer geoefend met plaat. Voor de betere lezers maakte het weinig uit of zij wel of niet met plaat hadden geoefend.

Wàt is het dat stoort wanneer plaatjes zijn aangebracht? De hoofdtitel van Samuels' artikel luidt 'Attentional Process in Reading'. Deze titel suggereert dat illustraties een verkeerde focus van de aandacht kunnen bewerkstelligen.

Met name de slechtere lezers of de slechtere leerlingen in het algemeen zouden hiervan tot op zekere hoogte de dupe kunnen worden.

De door ons gesuggereerde generalisatie berust op een analyse van de resultaten die Baker en Madell (1965) enige jaren eerder hadden verkregen met eerste-jaars studenten. Betere en minder goede studenten werden getest op leesbegrip. Er werd gelezen onder twee condities: wel of geen humoristische conversatie op de achtergrond. Het bleek dat beide groepen gehinderd waren door de conversatie, maar verreweg het meest gold dit voor de underachievers.

Behalve in termen van aandacht kan men zich volgens Samuels de storende momenten ook denken in termen van attitude en motivatie. Nader onderzoek lijkt geboden. Samuels conclusie daagt daartoe bepaald wel uit: 'Considering the effect which pictures had on reading acquisition of naive and less capable students, one may wonder if it is good practice to put pictures in reading primers'.

Het onderhavige onderzoek kan beschouwd worden als een replicatie van dat van Samuels, met dien verstande dat thans gewerkt wordt met L.O.M.-kinderen. Verder is een nieuw element toegevoegd, n.l. het effect van plaatjes op de langere duur.[1] Wij wilden wel eens nagaan of het eventueel negatieve effect van plaatjes alleen onmiddellijk of ook op langere termijn merkbaar zou zijn.

2. *Methode en Procedure*

Zesendertig jongens van een L.O.M.-school namen aan het onderzoek deel. Van deze jongens werd de leesvaardigheid (Wiegersma, 1958) en het IQ (WISC) bepaald. De ratio van de op grond van de leesvaardigheid te verwachten verstandelijke leeftijd en de vastgestelde verstandelijke leeftijd was indicatie voor de lees-efficiëntie (Wiegersma, 1958). Slechts 2 jongens hadden een ratio groter dan 1,00. De mediaan lag bij 0,80. De kinderen die lager scoorden werden ingedeeld in de groep slechtere lezers (SL), de andere in de groep betere lezers (BL). Op basis van toeval werden de kinderen van beide groepen verder verdeeld over de oefencondities met-plaatje (MP) en zonder-plaatje (ZP).

Van elk der vier groepen werden 4 proefpersonen op aselecte wijze gekozen voor het herhalingsonderzoek na twee dagen, de overige proefpersonen (5 per groep) deden mee in het onderzoek na vier weken. Door omstandigheden van organisatorische aard was het niet mogelijk alle kinderen aan beide herhalingsonderzoeken te laten deelnemen. De gemiddelde leeftijd en het gemiddelde IQ van de SL en BL groep verschilden weinig (SL: IQ = 101, Leeft. = 12 j. 1 m.; BL: IQ = 98, Leeft. = 11 j. 10 m.). Alle proefpersonen moesten de volgende 5 woorden leren: mens, kers, slot, klos, trom. Als grafemen werden Arabische lettertekens gebruikt omdat deze weinig overeenkomst vertonen met Romaanse lettertekens. De woorden stonden gedrukt op de onderste helft van kaartjes, op elk kaartje één woord. Op de kaartjes die gebruikt werden bij de MP-conditie waren eenvoudige zwartwit afbeeldingen aangebracht van het door het woord gesymboliseerde object. Zoals gezegd werden *oefentrials* om en om afgewisseld met *testtrials*. Tijdens de testtrials werden uitsluitend woorden

Tabel 1 Gemiddelde criterium- en goed-scores op de testtrials

Criterium				Goed/10 trials			
	MP	MP vs ZP	ZP	MP	MP vs ZP		ZP
SL-groep	19,0	$z = 3,22$	$p < 0,001$	10,4	22,4	$z = 2,34$ $p < 0,01$	33,0
BL-groep	19,4	$z = 1,81$	$p < 0,05$	14,2	20,0	$z = 2,52$ $p < 0,01$	30,0
Totaal	19,2	$z = 3,46$	$p < 0,001$	12,3	21,2	$z = 3,51$ $p < 0,001$	31,4

zonder plaatjes getoond. Wanneer tijdens een oefentrial een woord niet of onjuist werd benoemd, dan werd dit woord door de proefleider genoemd, respectievelijk verbeterd. De kaartjes werden ongeveer 4 sec. getoond.

Tijdens de testtrials werden door de proefleider geen woorden benoemd of verbeterd; er werd verder ook geen informatie verschaft omtrent de juistheid van een antwoord. Tijdens de testfases hadden de proefpersonen 8 sec. bedenktijd voor elk woord. Er werden twee scores bepaald: het aantal testtrials dat nodig was om de serie woorden tweemaal achter elkaar goed te reproduceren en het aantal goede antwoorden per *eerste* 10 testtrials (criterium-, resp. goed-score).

Methode en procedure vertonen veel gelijkenis met die van Samuels.

3. *Resultaten*

3.1. De resultaten zijn samengevat in Tabel 1. Betere zowel als slechtere lezers hebben sneller het criterium bereikt en geven meer goede antwoorden wanneer geoefend werd zonder dan wanneer geoefend werd met plaatjes. Het verschil tussen MP en ZP is, voorzover het criterium betreffende, het grootst bij de slechtere lezers. Deze resultaten zijn praktisch geheel in overeenstemming met die welke Samuels en zijn medewerkers verkregen.

3.2. Bij de twee herhalingsonderzoeken werden alleen criterium-scores bepaald. De resultaten zijn samengevat in Tabel 2. Met name de SL groep bereikt weer sneller het criterium onder de ZP- dan onder de MP-conditie.

De verschillen zijn echter niet significant bij de herhaling na twee dagen; bij de herhaling na 4 weken is dit wel het geval voorzover het de slechtere lezers betreft.

Bij laatstgenoemde categorie blijft het interferentie-effect dus aanwezig in een gevorderd stadium van het leerproces.

4. *Discussie*

De resultaten van de in de inleiding genoemde auteurs blijken door dit onderzoek bevestigd te worden. De samples komen uit een geheel andere populatie dan die van vorige onderzoekingen: de leeftijd is hoger en het schooltype is anders. Een en ander vergroot de generaliseerbaarheid van de bevindingen. Het verschil in

Tabel 2 Gemiddelde criterium-scores op de testtrials na 2 dagen en 4 weken

	Na 2 dagen				Na 4 weken			
	MP	MP vs ZP		ZP	MP	MP vs ZP		ZP
SL-groep	9,5	$Q = 8$	$p > 0,05$	4,5	12,8	$Q = 25$	$p < 0,005$	7,0
BL-groep	5,8	$Q = 1$	$p > 0,05$	5,5	11,2	$Q = 4$	$p > 0,05$	8,6
Totaal	7,6	$Q = 19$	$p > 0,05$	5,0	12,0	$Q = 53$	$p < 0,05$	7,8

resultaat dat anderen vonden tussen betere en slechtere lezers wordt in dit onderzoek als trend teruggevonden.

Dat in dit onderzoek geen groter verschil tussen beide leesgroepen werd aangetroffen heeft mogelijk te maken met het feit dat het verschil in leesvaardigheid tussen beide groepen relatief klein was; alle kinderen waren in zekere mate leesgestoord. Dat het interferentie-effect bij veel kinderen in de loop van het leerproces merkbaar blijft heeft zijn eigen betekenis.

De resultaten van de diverse onderzoekingen in ogenschouw nemende kan men zich met recht afvragen of het wel helemaal juist is leesboekjes voor het aanvankelijk lezen aan te kleden op de manier die vaak voorkomt.

Hierbij beseffen wij echter wel dat met het soort onderzoek dat hier beschreven werd bepaald niet alles gezegd is. De vraag waarom illustraties een dergelijk negatief effect uitoefenen is niet beantwoord. Onderzoek in termen van perceptie, aandacht, motivatie en attitude lijkt daarom inderdaad geboden.

In de tweede plaats heeft ook dit onderzoek zijn problematische punten. Het is ons in dit verband gebleken dat de kinderen die oefenen zonder plaatjes in feite meer feedback van de proefleider kregen tijdens de oefentrials dan de kinderen die oefenden met plaatjes. Onder de ZP-conditie zal een kind een woord vaak niet weten. Tijdens een oefenperiode geeft de proefleider het juiste woord in zo'n geval. Onder de MP-conditie gebeurt het veel minder vaak dat een kind tijdens de oefentrials een woord niet weet en zo'n kind krijgt derhalve ook minder feedback van de proefleider. In de klas kan iets dergelijks plaatsvinden: kinderen die lezen leren met boekjes die relatief weinig geïllustreerd zijn zullen meer feedback van de onderwijzer(es) nodig hebben en ontvangen dan kinderen die uit rijk-geïllustreerde boekjes lezen. Laatst-genoemde groep maakt mogelijk de indruk relatief snel te vorderen. De schijn kàn hier echter bedriegen, want het is de vraag of ze vorderen met het benoemen van plaatjes of met het benoemen van woorden. Het laatste heet lezen, het eerste niet.

Anderzijds kunnen plaatjes ook als feedback-verschaffers fungeren: wanneer een kind een *woord* leest en daarna middels een afbeelding kan nagaan of de benoeming goed was of niet. Als het juist is dat, ten eerste feedback een belangrijke factor is bij het leren lezen en ten tweede ook plaatjes als feedback-verschaffers kunnen fungeren, dan kan gesteld worden dat plaatjes in lees-leerboekjes een belangrijke funktie *kunnen* vervullen. Hoe de plaatjes er dan moeten uitzien en waar ze gesitueerd moeten zijn kan onderzocht worden. Gezien de resultaten van de in dit artikel genoemde studies lijkt het echter minder juist woord en illustratie gelijktijdig aan te bieden.

Hoe het ook zij, het is de moeite waard op deze materie te studeren. Tenzij de toekomst is aan het beeldverhaal.

Summary

Thirty-six boys, being underachievers in reading, were grouped as worse (SL-group) and better readers (BL-group).

Samuels' investigation (1967) was replicated. All *Ss* had to learn 5 words. The words were presented to half of each group in the picture condition (MP-condition) and to the other half in the no-picture condition (ZP-condition). The findings of Samuels and his co-workers were supported. Generally, *Ss* needed fewer testtrials to reach the criterion and they made more good-scores in the first ten testtrials if trained in the no-picture condition than if trained in the picture condition (see Table 1). A trend of the worse readers being most distracted by the pictures was observed. The sequence trainingtrials-testtrials was repeated after 2 days with 16 *Ss* and after 4 weeks with 20 *Ss*. After 4 weeks it appeared that the worse readers if trained in the no-picture condition again needed fewer trials to reach the criterion (see Table 2).

The authors feel that *Ss* in the no-picture condition receive more feedback from E than *Ss* in the picture-condition, which might have influenced the results to some degree. The implications of the findings for teaching reading were discussed.

Noten

1. Collega Dr. P. A. de Ruyter zijn wij erkentelijk voor zijn suggestie in deze richting. Wij zeggen ook gaarne dank aan het Hoofd en Personeel van de Professor Waterink School voor L.O.M. voor hun medewerking aan het onderzoek.
2. M. L. Wijvekate, 'Verklarende Statistiek', pp. 155–156. Utrecht, het Spectrum, 1962.

Literatuur

Baker, R. W. en Madell, T. O., A continued investigation of susceptibility to distraction in academically underachieving and achieving male college students. J. Educ. Psychol. 56, 254–258, 1965.

Braun, C., 'The efficacy of selected stimulus modalities in acquisition and retention of sex-typed textual responses of kindergarten children.' Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, 1967.

Caesar, F. B., 'Veilig leren lezen'. Tilburg, Zwijsen, 1967.

Harris, L. A., 'A study of the rate of acquisition and retention of interest-loaded words by low socio-economic kindergarten children.' Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, 1967.

Hoogeveen, M. B., 'Handleiding voor het aanvankelijk leesonderwijs.' Groningen, Wolters, 1920.

Samuels, S. J., Attentional process in reading: the effect of pictures on the acquisition of reading responses. J. Educ. Psychol. 58, 337–342, 1967.

Samuels, S. J., Effects of pictures on learning to read, comprehension and attitudes. Review of Educational Research 40, 397–407, 1970.

Wiegersma, S., 'Leesvaardigheidstest'. Leiden, Ned. Inst. Praev. Geneesk. 1958.

Boekbesprekingen

Dr. M. W. Stein-Wilkeshuis: *Het kind in de oudijslandse samenleving*. Dissertatie Utrecht 1970. 112 blz. Groningen, Wolters-Noordhoff. *f* 17,90.

Mevrouw Stein tracht in haar dissertatie een beeld te geven van het kinderleven, zoals zich dat voordeed op IJsland in de 'saga-tijd', een periode liggend tussen ongeveer 930 en ongeveer 1030, beginnend met de instelling van het Alþing, eindigend met de doorwerking van het omstreeks 1000 ingevoerde Christendom. Altijd weer rijst bij de vroeg-middeleeuwse en midden-middeleeuwse literatuur de vraag naar betrouwbaarheid en oorsprong. Mevrouw Stein heeft deze vraag niet ontweken. Zij meent haar gegevens zoals die betrekking hebben op menselijke opvattingen en omstandigheden, gewoonten en maatschappelijke toestanden, 'in grote lijnen te kunnen zien als een juiste weergave van de betreffende begrippen uit de saga-tijd'. Zij controleert de gegevens uit de saga's aan andere bronnen: biografieën van de Noorse koningen, genealogieën van prominente IJslandse geslachten, wetboeken, archeologische vondsten. Inventarisatie dus op een hier te lande vrijwel onbekend terrein. Mevrouw Stein is door haar belezenheid op dit terrein een betrouwbare gids. Wat de oorsprong betreft, wij zien – eerlijk gezegd – niet veel verschil tussen de beide theorieën die zij tegenover elkaar stelt.

Het boek bestaat uit zeven hoofdstukken. Vijf zijn gewijd aan 'Het normale kind', twee aan 'Het afwijkende kind.' De term 'afwijkend' gebruikt zij o.i. in een afwijkende betekenis. Voor het gewone pedagogisch-didactische spraakgebruik is 'afwijkend' vrijwel synoniem met 'abnormaal' en heeft het als zodanig een ongunstige betekenis. Voor het type 'Kolbítr' van hoofdstuk VI moge afwijkend in de jeugdjaren gelden; na ongeveer het vijftiende levensjaar naar haar eigen beschrijving veelal niet meer. De 'vroegrijpe en begaafde kinderen' van hoofdstuk VII mogen toch niet als 'afwijkende kinderen' worden beschouwd; daar is het woord 'voorlijk' meer op zijn plaats.

In het eerste deel behandelt Mevrouw Stein de eerste levensdagen; uiterlijk, kleding, kinderspel; het grotere kind; pleegkinderen en buitenechtelijke kinderen; het onderwijs; alles op basis van talloze excerpten uit saga's. Interessant is het gedicht Rígsþula uit de Edda, interessant omdat het tegelijkertijd demonstreert hoezeer de maatschappij waaruit het stamt, klasse-maatschappij is, al gaat, volgens de schrijfster, 'de indeling in standen ... niet geheel op.'

Het kind van de knecht:	*Het kind van de vrije boer:*
'Zij baarde een zoon, bruin van huid; zij doopten de knaap, en Knecht was zijn naam.'	'Zij baarde een zoon, blank van huid; zij doopten de knaap, en Karl was zijn naam.'
Wanneer deze knecht getrouwd is:	Ook hij sticht een gezin:
'Zij kregen kinderen en leefden gelukkig, zij noemden de knapen Koeier en Mankpoot, Luilak en Smeerpoets, Langbeen en Kromrug, Vuilkop en Dikbuik.'	'Zij kregen kinderen en leefden gelukkig: Knaap en Man Krijger en Smid, Boer en Kortbaard, Borst en Breed.
'Zij noemden de dochters Dikpens en Stalmeid, Krompoot en Vuilneus, Kletskous en Platvoet; daarvandaan stamt de stand der knechten.'	Zij noemden de dochters Deern en Bruid, Vrouw en Meisje, Maagd en Huisvrouw, daarvandaan stamt 'de stand der vrijen.'

Het kind van de edelman:

'Een zoon baarde Moeder,
wond hem in zijde;
zij doopten de jongen,
en Jarl was zijn naam.'

Over zijn kinderen wordt verteld:

'Kind was de oudste
en Knaap dan volgde,
Zoon en Edel,
zij leerden zwemmen,
Neef en Stamhouder
speelden het schaakspel,
Kund heette een
en Kon de jongste.'

Wat het onderwijs betreft, de situatie op IJsland was in de tiende eeuw 'volkomen anders' dan in diezelfde tijd in West-Europa. Het was gericht op de praktijk van het dagelijks leven; de moeder leerde haar dochter(s) het huishoudelijk werk, handwerken, naaien e.d.; de vader zijn zoon(s) alle vaardigheden die men in die dagen nodig had. De vergelijking die de schrijfster maakt, gaat o.i. alleen op als men de praktische vorming op IJsland vergelijkt met het Westeuropese schóólonderwijs uit die dagen. De praktische vorming in West-Europa zal wel overeenkomstig geweest zijn. Daarnaast zijn sporen gevonden van min of meer intellectuele vorming, die echter vrijwel beperkt bleef tot juridische aangelegenheden. Alle onderwijs geschiedde mondeling, omdat het schrift nog niet was ingevoerd. De consequentie was dat alles uit het hoofd moest worden geleerd.

Hoofdstuk VI en VII. Het type 'Kolbítr' vindt in de literatuur vertalingen als: coaleater (kol, coal - houtskool), Kohlenbeisser. Bedoeld worden blijkens de citaten vrijwel steeds lichamelijk zeer sterk ontwikkelde jongens met aanvankelijk geestelijke achterstand, rondhangend bij het vuur, apathisch, traag in denken en handelen. Ze behoeven sterke prikkels om tot activiteit te komen, maar ontwikkelen zich, eenmaal actief, vaak tot vooraanstaande, daadkrachtige, figuren: 'Refr wordt later een beroemd scheepsbouwer' – 'Porsteinn bewijst drie jaar op zee tijdens vikingstochten zijn flinkheid'. Men mag in deze 'kolbítr's zeker geen 'idiot' en evenmin een 'fool' zien. Mevrouw Stein zoekt de verklaring van dit 'afwijkende' type bij literair-historici, overeenkomstig haar studie. Zij had met meer resultaat moderne kinderpsychologen kunnen raadplegen. Het type komt immers nog voor, wat de schrijfster overigens niet ontgaan is.

Ons oordeel is duidelijk: We hebben hier te doen met interessante en zeker zeer nuttige arbeid, waarvan de lectuur op de duur echter wat vermoeiend wordt door eenzijdigheid. Onevenredigheid n.l. tussen veelvuldige ontlening aan de talrijke en met vrucht geraadpleegde bronnen en een tekort aan eigen standpunten. Het boek steunt meer op belezenheid dan op oorspronkelijk denken. *Van der Velde*

Rosemary Dinnage, *The handicapped child. Research review.* Volume I. (Studies in child development.) London, Longman & National Bureau for Co-operation in Child Care, 1970, IX-414 pp. £ 2.75.

M.b.v. de financiële steun toegekend aan het National Bureau, werd overgegaan tot het tot stand brengen van een overzicht van de engelstalige, franstalige en duitstalige literatuur (1958–1968) m.b.t. gehandicapte kinderen. Het materiaal was zo uitgebreid dat het verdeeld werd over vier volumen, nl. neurological, sensory, mental and emotional handicaps.

De formele indeling is als volgt:

1. Review of research: een synthetisch literatuuroverzicht
2. Abstracts of completed research projects: abstracts van 2 à 3 pp.
3. Annotated bibliography: zeer beknopt geannoteerde bibliografische referenties
4. Annotated list of ongoing research projects in U.K. & U.S.A.: geeft alle nuttige inlichtingen
5. Alfabetische lijst van bibliografische referenties, behandeld in (2) of (3)
6. Subject index

De inhoudelijke indeling van dit eerste volume ziet er als volgt uit:

Algemene oorzaken van neurologische handicaps: perinatale studies; Minimal brain damage; Specific learning disabilities; Cerebral palsy; Epilepsy.

Vooral interessant en bruikbaar als kennismaking en oriëntering m.b.t. de research in het U.K., in mindere mate in de U.S.A. en te verwaarlozen voor de Europese landen.

Rectificatie: "De titel van het boek, dat op blz. 139 van deze jaargang werd besproken, luidt: Fritz Bohnsack & Georg M. Rückriem, *Pädagogische Autonomie und gesellschaftlicher Fortschritt*, Julius Beltz, Weinheim 1969, 120 S."

gemeente

HELMOND

De Gemeentelijke Schooladviesdienst zoekt per 1 juli gegadigden voor de vacant komende functie van:

PEDAGOOG - DIDACTICUS

Tot zijn/haar taak zal o.m. behoren:

- pedagogisch-didactisch onderzoek en-advisering t.a.v. probleemleerlingen;
- het (ortho)- didactisch begeleiden van remedial teachingsprojecten binnen het lager onderwijs;
- het begeleiden van compensatie-programma's binnen het kleuteronderwijs;
- multidisciplinaire samenwerking t.a.v. bepaalde projecten als bv. aansluiting kleuter-basisonderwijs en klassikaal onderzoek.

Gedacht wordt aan een (ook binnenkort afstuderende) academisch gevormde functionaris, dan wel aan hen die in het bezit zijn van de akte M.O.-B.-Paedagogiek en wiens interesse uitgaat naar bovengenoemde werkterreinen.

Inlichtingen te verkrijgen bij Drs. J. J. Berendes, psycholoog, p/a G. G. & G. D., Molenstraat 141, Helmond, telefoon 04920-3 88 88.

Salariëring: f 1.956,— tot f 2.683,— per maand, excl. vakantietoelage en kindertoelage.

De gebruikelijke rechtspositieregelingen zijn van toepassing.

Sollicitaties onder nr. 281 binnen 10 dagen te zenden aan de chef van de Centrale Afdeling Personeelszaken, Stadhuis Helmond.

Misverstanden rondom de middenschool

L. VAN GELDER en J. F. VOS.
Instituut voor Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Groningen.

Argumenten voldoende bekend.

Het lijkt ogenschijnlijk weinig zin te hebben om nog weer eens een apologie voor de middenschool te schrijven. Immers, de informatie over doelstellingen, structuren en inhouden is in de vakpers in grote hoeveelheid verstrekt en kan als voldoende bekend worden verondersteld. Recente samenvattingen hiervan is te vinden in de studie van Ris[1] en in het laatste nummer van Info, een uitgave van het Instituut voor Onderwijskunde te Groningen[2]. Gezien de grote hoeveelheid literatuur aan de middenschool gewijd, lijkt het niet erg zinvol om hier deze informatie nog eens te gaan herhalen.

Wat in dit stadium echter wel van belang is, is een bezinning op de kwaliteit om de, soms nogal wat verwarde en emotionele, discussies rond de middenschool. Deze emotionaliteit is begrijpelijk en terecht, omdat het hier niet gaat om louter praktisch-didaktische of onderwijsorganisatorische problemen.

Het vraagstuk van de middenschool is immers vooral een onderwijskundig-maatschappelijk probleem, waarbij primair de doelstellingen van ons gehele onderwijs in het geding zijn. Gezien deze emotionaliteit, die de discussie rond de middenschool heeft doortrokken, is het relevant om na te gaan, of in deze discussie de wetenschappelijke argumenten voor de middenschool in redelijke mate zijn overgekomen. Het heeft er helaas de schijn van, dat dit laatste op te bescheiden wijze is gebeurd. De middenschooldiscussie dreigt zodoende vast te lopen in een dissonantieproces.

Onduidelijkheid.

Dit komt pregnant naar voren uit het feit, dat het tegenwoordig in de discussie nogal onduidelijk begint te worden wat nu precies onder een middenschool dient te worden verstaan. Enige voorbeelden: enerzijds zijn er de met elkaar overeenstemmende structuurvoorstellen van Van Lieshout, Velema en Van Gelder[3], anderzijds wordt in 'De Middenschool nu' een tweejarige brugperiode als middenschool geëtaleerd[4], terwijl Dodde zelfs een voorstel doet om het kategoraal- of zuilsysteem in vereenvoudigde vorm te handhaven door drie verschillende typen 'middenschool'' aan te prijzen[5]. Na ongeveer zes jaar discussiëren lijkt het resultaat niet erg hoopgevend. Dit geldt niet alleen voor Nederland, ook in Duitsland is dit het geval. Het begrip middenschool is in de discussie geraakt in een net van misverstanden, waardoor in onderwijskundig opzicht de situatie nogal onduidelijk is geworden.

Immers, toen omstreeks 1964/1965 door onderwijskundigen de discussie over de middenschool werd gestart, stond hen vrij duidelijk voor ogen wat met het begrip middenschool werd bedoeld. We zien ook dat de heropleving van het-aloude-middenschool-denken vooral plaats vond in landen, die zich nog in het weinig gelukkige bezit van een kategoraal- of zuilsysteem mochten verheugen: Duitsland, Nederland. Zowel in Nederland als in Duitsland treffen we in de jaren vóór 1964 het begrip middenschool of Gesamtschule in de vakliteratuur nauwelijks aan. In de toen begonnen discussie stond de totale structuur van het schoolwezen centraal: te denken valt hier o.a. aan de reacties op het

in 1959 gepubliceerde Rahmenplan. Het pleidooi van onderwijskundigen voor een middenschool was gebaseerd op vergelijkend-onderwijskundige analyses van schoolsystemen. De middenschool werd zodoende beschouwd als een middel om het traditionele, elitaire zuilsysteem om te bouwen tot een demokratisch, horizontaal systeem. Het ging de voorstanders om de middenschool, ook in Nederland vanaf het begin om het bewerkstellingen van een systeemovergang[6]. Het pleidooi voor de middenschool betreft dus niet zozeer, zoals wel wordt gedacht, het willen samenvoegen om bepaalde typen voortgezet onderwijs, maar het willen afschaffen van een specifiek type onderwijssysteem: het zuilsysteem[7].

Gezien de huidige onduidelijkheid in de diskussie, blijkt deze gedachte bij velen niet voldoende te zijn overgekomen. Zo blijkt uit een recent overzicht van Lowijck betreffende de hedendaagse middenschooldiscussie in Duitsland, dat men hier reeds de keuze heeft uit drie 'grondtypen', waaronder zelfs een zgn. 'berufliche Gesamtschule'[8]. Het is duidelijk dat zeker met deze laatste definiëring het begrip middenschool uit zijn wetenschappelijke context wordt gelicht, – d.i. de vergelijkende analyse om onderwijssystemen naar specifieke kriteria – zodat het een min of meer lege term wordt, waarmee op tamelijk willekeurige wijze kan worden gemanipuleerd.

Uit het bovenstaande blijkt dat in de middenschooldiscussie het begrip middenschool een bron van misverstand is geworden, omdat door middel van herinterpretatie van het begrip de oorspronkelijke bedoeling ervan – de systeemovergang – alswel het wetenschappelijk fundament, waarop dit is gebaseerd, vrij gemakkelijk verloren kan gaan, waardoor een onduidelijke en vrijblijvende situatie ontstaat, waarmee de onderwijsvernieuwing bepaald weinig is gediend.

De kritiek uit de 'Pädagogische Provinz'.

Met de gesignaleerde onduidelijkheid in de discussie zou men meer vrede kunnen hebben, als dit slechts een communicatiestoornis betrof tussen onderwijskundigen en onderwijspractici. Dan zou enerzijds gewezen kunnen worden op weerstanden, die een vernieuwingsproces kunnen remmen (Matthysen) en anderzijds op de moeizame ontmoeting tussen praktijk en wetenschap. Want dit laatste is met de onderwijskunde zeker het geval. Dit hangt vooral samen met de aard van het object, dat een wetenschap bestudeert. Analoog aan de denkwijze van Linschoten kan worden gesteld, dat de grenslijn tussen de alledaagse- en de wetenschappelijke onderwijskunde bijzonder smal is. Bijzonder fraai schetst Linschoten de moeilijkheid waarmee de psycholoog te maken heeft: hij spreekt n.l. over zaken, waarmee iedereen vertrouwd is (bijvoorbeeld duimzuigen) en waarover men zich in de alledaagse praktijk een oordeel heeft gevormd. Doordat de psycholoog spreekt over dingen, waarover ieder wel omlijnde opvattingen heeft, is zijn rol van nature bijzonder moeilijk[9]. Dit geldt ook voor de onderwijskundige en de onderwijskunde. Ook deze smaakt het twijfelachtige genoegen een terrein te bestuderen, waarop vrijwel een ieder zich redelijk bevoegd acht. Zo heeft per slot van rekening ieder een aantal jaren van zijn leven in de schoolbanken gesleten, en kan hij daarover meepraten. Het ligt zodoende voor de hand dat inzichten, in de onderwijskunde verworven, in de dagelijkse praktijk de kans lopen niet zo snel geaccepteerd te worden, alsdat dit bijvoorbeeld het geval zou zijn met nieuwe opvattingen in de natuur- of wiskunde. Deze situatie wordt nog verscherpt, doordat juist in de onderwijskunde is gesteld, dat deze wetenschap zich niet moet opbergen in een ivoren toren, maar bedreven moet worden vanuit de spanning tussen deelname en distantie[10]. Ook een volgende factor kan een rol spelen in de ontmoeting tussen wetenschap en praktijk, n.l. het imago dat een wetenschap bij de practici heeft. Zo zijn de sociologen zich er bijzonder goed van bewust, dat bij het publiek de sociologie als een progressieve of „linkse" wetenschap te boek staat. De sociologen hebben het zodoende de moeite waard geacht zich op de mogelijke oorzaken van dit imago te bezinnen-

in 1968 op het congres 'de linkse sociologie?' In de inleiding tot het congres heeft De Valk gepoogd dit tamelijk persistente en vervelende fenomeen te verklaren: een verklaring die o.i. van toepassing is op de gehele sociale wetenschappen, dus ook de onderwijskunde.

Immers, de sociale wetenschappen bezien, tegelijkertijd met een besef van de moeilijke veranderbaarheid van structuren, de 'sociale welkelijkheid op wetenschappelijke wijze, dus per definitie kritisch. Zij proberen door de uiterlijke schijn heen te zien, de werkelijke machtsverhoudingen achter de fraaie gevel te ontwaren. Zij ontmaskeren ideologieën en sociale mythen; zij kennen geen heilige huisjes; zij zien het bestaande niet als vanzelfsprekend, doch als betrekkelijk en eventueel voor verandering of verbetering vatbaar. Bovendien vertonen zij vaak de neiging om de maatschappij niet vanuit de officiële standpunten (die de standpunten van de bovenlaag zijn) te bezien, maar juist van onderaf, 'from the bottom of the barrel', zoals men wel heeft uitgedrukt. In dit verband citeert De Valk Max Weber, die eens gezegd heeft dat het de taak van de wetenschap in het algemeen is om onaangename feiten aan te dragen[11].

De teneur ligt voor de hand. Heeft de onderwijskunde in zijn ontmoeting met de praktijk enerzijds te maken met een studieobject, waarover elke prakticus zijn mening heeft, en draagt de onderwijskunde over dit object inderdaad onaangename feiten aan – zo is bijvoorbeeld het pleidooi voor de middenschool immers in sterke mate gebaseerd op de analyse van de werking van het zuilsysteem – dan ligt de weg naar dissonantie wagenwijd open. In de discussiepraktijk zien we dit ook gebeuren. De voorstellen van voorstanders van de middenschool kunnen dan worden afgedaan als utopisch, te theoretisch, niet serieus te nemen, onderwijskundige Spielerei, progressief e.d. Misschien moeten de onderwijskundigen ook eens zo'n congres organiseren...

Waar het ons hier om gaat is, dat we ons in de communicatie met de praktijk door misverstanden en onduidelijkheden niet te snel moeten laten ontmoedigen, omdat dergelijke zaken in hoge mate inherent zijn aan de ontmoeting tussen onderwijswetenschap en onderwijspraktijk. Wel is het zaak dat de onderwijskundige probeert – bijvoorbeeld in zijn pleidooi voor de middenschool – steeds zo duidelijk mogelijk te formuleren wat hem bezielt en waarom het hem gaat. Een geheel andere zaak is echter de kritiek uit de 'Pädagogische Provinz' zelf.

De bovenstaande factoren zijn, naar we hopen, op dergelijke kritici niet van toepassing, omdat dit zou impliceren dat men zijn sociaal-wetenschappelijk instrumentarium niet zou beheersen.

Dit houdt echter wel in dat juist de op- en aanmerkingen uit deze 'Pädagogische Provinz' zelf bijzonder serieus dienen te worden genomen. Nu kan echter o.i. worden gesteld, dat de bovenomschreven onduidelijkheid rond het begrip middenschool in de middenschooldiskussie niet slechts veroorzaakt wordt door de moeizame ontmoeting tussen wetenschap en praktijk, maar vooral door de kritiek van pedagogen op de voorstellen van de onderwijskundigen betreffende de middenschool.

In een bezinning op de kwaliteit van de middenschooldiskussie kan deze kritiek daarom niet worden verwaarloosd. Er zijn meer redenen om op deze kritiek in te gaan. Ten eerste dus het feit, dat deze afkomstig is uit de 'Pädagogische Provinz' zelf.

Ten tweede, dat deze kritiek – ongeacht haar relevantie – de moeilijke dialoog tussen onderwijskunde en onderwijspraktici bijzonder kan verstoren. Zo zouden practici uit de kritiek kunnen destilleren, dat de voorstanders van de middenschool weinig serieuze mensen zijn, wier denkbeelden van elk realisme zijn gespeend, zodat kennisname overbodig is. Ten derde dat de uitgebrachte kritiek bijzonder hard en scherp is: van de omstreeks 1964/1965 begonnen arbeid blijft weinig heel.

Ten vierde dat we de middenschoolproblematiek te fundamenteel achten om op de kritiek niet in te gaan. Waar het ons dus hier om gaat, is niet zozeer de kritiek, die de wijze waarop de middenschool zal moeten worden gerealiseerd, betreft. Het is duidelijk dat dit niet zo een-tweedrie kan. Wel dat er kennis voldoende aanwezig

is om de research in dezen onmiddellijk te beginnen (12, 41). Het gaat ons hier om de kritiek op de middenschool zelf, d.i. op de voorgestelde structuur van het onderwijssysteem.

Voor- en tegenstanders.

Kritiek

Reeds genoemd is de brochure 'De Middenschool nu', waarin – zij het nogal indirekt – de voorstellen van de voorstanders van de middenschool, getuige de eigen uitwerking, als wat te vergaand worden beoordeeld.

Het meest expliciet is echter de kritiek van Dodde[5].

Het artikel van Dodde is juist daarom van belang, omdat het probeert een overzicht te geven van de standpunten in de middenschooldiscussie in Nederland. Dodde geeft een verdienstelijk overzicht van de argumenten van de voor- en tegenstanders van de middenschool. Bij het nader bezien van de aard der argumenten blijkt, dat de argumenten van de voorstanders vnl. onderwijskundig van aard zijn (dit zijn dus de onderwijskundigen), terwijl de argumenten van de tegenstanders sterk praktisch van aard zijn (dit zijn dus de practici). Het is significant dat Dodde de twee groeperingen als progressieven en conservatieven betitelt. Voordat hij echter de argumenten van voor- en tegenstanders op een rijtje zet, geeft hij wel aan dat beide groeperingen ernaast schieten: '... gesproken kan worden van zowel halsstarrige progressieven als conservatieven, die beiden eerder vanuit hun denkbeelden spreken en schrijven dan dat hun inzichten op systematisch en methodologisch verantwoorde wijze verricht onderzoek steunen'[13]. Het verwijt is niet mis: zo wordt de voorstanders van de middenschool (dus ook de onderwijskundigen) verweten onwetenschappelijk te werk te gaan.

Maar ook voor de tegenstanders is de kritiek weinig vleiend. Maar deze hebben toch wat méér gelijk, daar Dodde de conservatieven beschrijft als de 'verdedigers van de goede en op dit ogenblik nog onmisbaar geachte elementen in het voortgezet onderwijs ...'[13]. Deze halsstarrige verdedigers van het ware, het goede en het schone hebben het bovendien moeilijk, omdat ze enerzijds een radicalisering moeten bevechten, 'die in de huidige samenleving bon ton geworden is', terwijl anderzijds hun inzichten over het onderwijs niet al te serieus worden genomen. Goede inzichten hebben ze wel degelijk (hetgeen van de zijde van onderwijskundigen nooit is ontkend): Dodde geeft er, in de vorm van hun bezwaren tegen de middenschool, een uitgebreide opsomming van[13]. Volledig ongelijk hebben hun antipoden, de voorstanders van de middenschool. Over de denkbeelden van deze progressieven, radicalen, voorstanders van een revolutie (aldus Dodde) is zijn oordeel scherp.

Dodde sluit zijn analyse van de middenschooldiscussie met de volgende kenschets van de voorstanders van de middenschool af: 'Het heeft namelijk bijzonder weinig zin, hetgeen in kringen van pedagogen en didactici veelvuldig geschiedt, plannen te ontwerpen die met de werkelijkheid vrijwel geen enige relatie hebben; de kansen van verwerkelijking worden, omdat men de opstellers van denkbeelden in dat geval niet steeds serieus kan nemen, tot nul gereduceerd'[14].

Het oordeel van de schrijver over de arbeid van de voorstanders van de middenschool (hun inzichten steunen niet op systematisch en methodologisch verantwoord onderzoek, hun voorstellen hebben geen relatie met de werkelijkheid, hun denkbeelden kan men daarom niet steeds serieus nemen) is dermate geprononceerd en hard (terwijl het bovendien niet geadstrueerd wordt), dat een weerwoord hier volledig op zijn plaats is.

Bovendien geeft de zwart-wit-tekening de schrijver de gelegenheid met een middenschoolplan te komen, waardoor het de niet onderwijskundig geschoolde leek wel helemaal onduidelijk moet worden wat nu wel een middenschool is: in het voorstel wordt nl. een vereenvoudigd kategoraal- of zuilsysteem als middenschoolplan gepresenteerd. Hiermee is de 'Umwertung aller Werte' voltrokken. Ook hier is de middenschooldiscussie weinig mee gediend, daar zodoende de

vrijblijvende onduidelijkheid ten top wordt gevoerd.

Ons antwoord op de analyse van Dodde bestaat uit twee gedeelten. In het eerste gedeelte wordt de werkwijze, aan de hand waarvan de schrijver de middenschooldiscussie in Nederland in kaart brengt en waarop hij tot zijn conclusies komt, aan de orde gesteld. Nu gaat het ons bij de analyse van deze werkwijze niet alleen om het feit, dat Dodde deze toepast in zijn beschrijving van een stukje 'historia hodierna', maar bovendien omdat we kunnen constateren, dat een dergelijke werkwijze vaak met graagte wordt toegepast bij het beoordelen van vernieuwingsbewegingen, van welke aard dan ook. Gezien de band, die de onderwijskunde als wetenschap met de onderwijsvernieuwingsbeweging heeft, kan een dergelijke analyse nuttig zijn. Het artikel van Dodde biedt zodoende hiervoor een bruikbaar uitgangspunt.

In aansluiting hierop wordt in een tweede gedeelte ingegaan op de bezwaren, die tegen de middenschool in de discussie zijn ingebracht, waarbij eveneens gebruik gemaakt wordt van de door Dodde gegeven opsomming.

'Mythische Modelle'.

De onderwijskundige discussies hebben zich, tot in het recente verleden, eigenlijk te weinig ontwikkeld binnen het kader van de sociale wetenschappen. De vroegere pedagogiek, vaak sterk theoretisch gericht, bepaalde in sterke mate de argumentatie. Deze periode is voorbij. Onderwijskunde als sociale wetenschap zal zo duidelijk mogelijk de konsekwenties moeten trekken van de wetenschappelijk ontwikkeling in de sociale wetenschappen, met name wat betreft de methodologie en de kentheorie. Dit ter toelichting dat als inleiding op dit eerste gedeelte van ons antwoord een bescheiden stukje uit de wetenschapsleer wordt gelicht om de door ons te analyseren werkwijze exemplarisch toe te lichten.

Het werk van de kentheoreticus Topitsch is b.v. voor een belangrijk deel gewijd aan de analyse van wat hij noemt 'mythische Modelle in der Erkenntnislehre'.

Volgens Topitsch leeft het werken met dergelijke modellen nog steeds door in de wetenschapsbeoefening, zonder dat dit als zodanig wordt herkend. Echter, door het hanteren van dergelijke modellen wordt, aldus Topitsch, de wetenschapsbeoefening gedevalueerd tot een idealistische 'Erkenntnistheologie'[15].

Een bijzonder kenmerkende residu uit het methodologisch verleden is het abstrakte freewheelen met de dialektiek in het beschrijven van de sociale werkelijkheid.

De dialektiek wordt dan gebruikt als een abstrakt sjabloon – de triade –, die altijd toepasbaar is en aan de hand waarvan de hanteerder bewijzen kan, wat hij maar wil. Het is begrijpelijk, dat een dergelijke werkwijze, als een soort 'heuristische Hilfe' in de vroegere wetenschapsbeoefening bij gebrek aan beter, werd gevolgd[16]. Bij de tegenwoordige stand van zaken is dit, aldus Topitsch, niet meer geoorloofd. In kentheoretisch opzicht is het oeroude[17], drieritmige schema – Urzustand, Entäusserung, Rücknahme; Urzustand, Negation, Negation der Negation; these, antithese, synthese – in haar abstracte toepassing niet meer dan een 'Leerformel'[18]. Voor de gebruiker van deze 'Leerformel' biedt deze echter duidelijke 'voordelen'. Ten eerste is ze altijd toepasbaar. Topitsch: 'Hegel und andere Denker haben es ausgezeichnet verstanden, jenen Rhytmus überall aufzufinden'. Uit deze universele toepasbaarheid mag echter niet geconcludeerd worden dat de werkwijze juist is – helaas: 'aber diese universelle Anwendbarkeit der Dialektiek ist bloss eine scheinbare, denn sie beruht in Wirklichkeit auf der ausserordentlichen Unbestimmtheit dessen, was man als dialektisch betrachtet, vor allem jedoch auf dem ganz vagen Gebrauch des Ausdruckes "Negation"'[19].

Hiermee is eveneens het tweede voordeel naar voren gekomen: de gebruiker kan aan de hand van het schema de te beschrijven werkelijkheid op willekeurige wijze manipuleren. Dit is in de wetenschappelijke praktijk ook gebeurd: 'Was freilich im konkreten Falle als Übel und was als

Heil angesehen wird, hat auf das allgemeine Schema von (relativ) guten Urzustand, schuldhaftem oder notwendigem Fall und letzlich sicherer Erlösung keinen Einfluss. So konnte man im Laufe der Jahrhunderte alles, was jeweils als unerwünscht, unvolkommen oder böse empfunden wurde, in jenes Schema einordnen und sich dadurch die beglückende Überzeugung verschaffen, schliesslich der Überwindung jenes Negativen sicher zu sein'[20].

Het derde voordeel ligt hiermee voor de hand: is datgene, waarmee de hanteerder van het schema bijvoorbeeld volledig oneens is, als antithese of negatie ingedeeld (zonder verder de argumenten van degenen, die hieronder worden gerangschikt, op hun wetenschappelijke waarde behoeven te toetsen – een beoordeling is voldoende ...), dan smaakt de gebruiker het onverdeelde genoegen vervolgens als reddende engel, hogepriester of realist op te moeten treden. Ook dit is inherent aan het schema, nl. een logisch gevolg van het gebruik ervan. Mogelijk maakt ook dit deze werkwijze zo aantrekkelijk.

Resumerend: kentheoretici zijn het onderling eens betreffende de toepassing van deze Leerformel, de abstrakte triade; als zodanig gaat het hier niet "um eine Methode der wissenschaftlichen Erkenntnis, sondern um eine Form werthafter Dramatisierung der Welt und des eigenen Selbst, welche in den Dienst jeder beliebigen gefühlsmässigen oder praktisch-politischen Grundhaltung und Zielsetzung gestellt werden kann'[21]. Topitsch citeert ook Rignoni, die in zijn 'Psychology of reasoning' over de toepassing van de triade opmerkte: 'Now it is evident that this classification or >framing< of successive phenomena of reality in thesis, antithesis, and synthesis, is always possible, owing precisely to the great vagueness of these concepts. So that, even if the evaluation of the world had followed another course, the same classification would still have adapted itself without any difficulty'[22].

Noam Chomsky.

Gezien echter de wijdse mogelijkheden, die deze werkwijze de gebruiker biedt, is het begrijpelijk dat ze nog steeds met graagte wordt toegepast, en wel vooral in discussies rondom een bijzonder omstreden en emotionele zaak.

Voor we dit kunnen adstrueren aan de Nederlandse discussie over de middenschool, is het misschien nuttig te wijzen op de toepassing van de werkwijze in een andere discussie, nl. die in de Verenigde Staten over de Vietnampolitiek. Om sommige lezers niet al te zeer te verontrusten, wijzen we er op dat het ons hier niet gaat om een standpunt in deze discussie in te nemen, maar slechts om aan te tonen – d.m.v. dit voorbeeld – waar het gebruiken van deze werkwijze in de discussie in feite toe leidt.

De analyse van de Vietnam-discussie dient dus hier als een concreet voorbeeld.

Het is de verdienste van Noam Chomsky, dat hij in zijn politiek gerichte essays op de toepassing van deze techniek in de discussie rond Vietnam, zij het in wat andere bewoordingen, heeft geattendeerd. Zo merkt hij in zijn beroemd geworden essay 'De verantwoordelijkheid van intellectuelen' het volgende op:

'Opvallend was bij het onlangs gehouden debat over de Zuidoostaziatische politiek het gebruikelijke onderscheid dat men maakte tussen 'verantwoorde kritiek' enerzijds en 'sentimentele' of 'emotionele' of 'hysterische' kritiek anderzijds. Er valt veel te leren uit een zorgvuldige bestudering van de termen, waarin men dit onderscheid uitdrukt. De 'hysterische critici' kan men blijkbaar herkennen aan hun onredelijke weigering om een van de fundamentele politieke axioma's te aanvaarden, namelijk dat de Verenigde Staten het recht hebben hun macht en heerschappij onbeperkt uit te breiden, voor zover dat mogelijk is. Verantwoorde kritiek trekt dit axioma niet in twijfel, maar betoogt slechts dat we het waarschijnlijk op dit bepaalde moment en op deze plaats 'niet kunnen halen'[23]. Chomsky illustreert de techniek aan de hand van een analyse van de politicoloog Irving Kristol. Ten eerste, aldus Kristol, is er de ongelukkige situatie in Vietnam. Hierop is veel kritiek uitgebracht. Deze kritiek is onder te verdelen in twee soorten. De eerste is de felle, 'onredelijke' kritiek (de

antithese). Deze is het meest opvallend; het zijn 'de praatjes van de "onredelijke ideologische types"' van de teach-in beweging, die vaak gedreven schijnen te worden door absurditeiten als een simpel, braaf 'anti-imperialisme', die oreren over de 'machtsstructuur', en die soms zelfs zo diep gezonken zijn dat ze artikelen en verslagen lezen over de Amerikaanse aanwezigheid in Vietnam in de buitenlandse pers'. Overigens zijn die vaak ongure types dan nog vaak psychologen, wiskundigen, chemici of filosofen (zoals ook in de Sowjet-Unie degenen die het hardst schreeuwen meestal natuurkundigen zijn of literatoren en andere figuren ...'[23]. Een andere karakteristiek van de kritici der onredelijkheid: '... onverantwoordelijke "ideologische" figuren "oreren" over principes en maken zich druk over morele kwesties en menselijke rechten, of over de traditionele problemen van mens en maatschappij ...'[24].

Is de krachttoer, van de hand van enige welgekozen termen (hysterisch, utopisch, onredelijk, onhaalbaar, ideologisch etc.) – waardoor men zich eveneens de moeite kan besparen op de argumenten hier uitgebracht in te gaan – tot zover voltrokken, dan is het werk vrijwel gedaan. Men kan nu gaan optreden als hogepriester der redelijkheid, en de zelfgekozen synthese construeren: de kritiek der redelijkheid, die zich baseert op deskundigheid en zich niet laat verleiden door onhaalbare utopieën; het standpunt der Realpolitiek[23]: 'Verantwoord denkende experts, geen ideologen, zullen advies geven in kwesties van taktiek'. Chomsky's oordeel over het toepassen van deze werkwijze in de discussie is weinig vleiend: volgens hem is het in wezen een 'pseudo-wetenschappelijke pose'[24]. Onder het mom van redelijke of verantwoorde kritiek wordt een voorgekookte visie uit de hoed getoverd. Wat je met dialektiek wel niet kunt bereiken!

De hegelarij met de middenschool.

Aan de hand van het bovenstaande voorbeeld is nu ook de toepassing van de werkwijze in de middenschooldiscussie hier meer doorzichtig te maken.

Bijzonder illustratief voor deze werkwijze is de analyse van de middenschooldiscussie van Dodde. Ook zijn overzicht is keurig ingedeeld aan de hand van het –lege – triademodel. Het is dan ook weinig verwonderlijk dat aan het slot van zijn analyse, in naam van de kritiek der redelijkheid, een eigen middenschoolplan wordt voorgesteld: dit is immers een logisch gevolg van de gevolgde werkwijze.

De these van de schrijver betreft de praktische situatie in het voortgezet onderwijs. De practici hebben het hierin moeilijk. Zij zijn voorstanders van evolutie en zijn de 'verdedigers van de goede en op dit ogenblik nog onmisbaar geachte elementen in het voortgezet onderwijs ...'. Tot zover kunnen we met de schrijver meegaan: inderdaad hebben de leerkrachten in het voortgezet onderwijs het niet gemakkelijk. Wel zijn we nieuwsgierig naar wat nu precies de goede en onmisbare elementen in het voortgezet onderwijs zijn, maar hierover worden we niet verder ingelicht.

Vervolgens kan de antithese worden geconstrueerd. Lijnrecht tegenover de conservatieven staan de progressieven, de voorstanders van de middenschool. Tegenover de voorstanders van de evolutie die der revolutie. 'De radicale onderwijsvernieuwers wensen te veel revolutionair te zijn en wijzen al te graag evolutie als te traag af'[13]. Uiteraard zijn hun 'radicale' voorstellen onredelijk en onhaalbaar. Hun denkbeelden zijn irreële gedachtenspinsels, die niet wetenschappelijk zijn gefundeerd, ze hebben vrijwel geen relatie met de werkelijkheid en behoeven niet bijzonder serieus te worden genomen[14]. Het is, kort gezegd, de kritiek der onredelijkheid.

Als dergelijke oordelen zijn uitgesproken, rest de dankbare taak om een synthese te construeren, het inzicht van de redelijkheid. Als haalbaar en realistisch alternatief wordt een geheel van drie middenscholen aangeprezen: 'Genoemde opzet kan zeker realiseerbaar geacht worden'[14]. De voordelen van deze hegelarij met de midden-

school komen uit de analyse van de schrijver duidelijk naar voren.

Ten eerste vinden we in het overzicht van de middenschooldiscussie een opsomming van de argumenten pro en contra. Een toetsing van de wetenschappelijke houdbaarheid hiervan ontbreekt echter volledig. Maar dit behoeft immers ook niet: in het triademodel zijn zowel these als antithese bijvoorbaat onjuist. Conform hieraan kondigt de schrijver dan ook voor de opsomming der argumenten reeds aan, dat de aanhangers van de beide polen spreken en schrijven vanuit hun denkbeelden, die niet gebaseerd zijn op wetenschappelijk verantwoorde kennis[13].

Ten tweede geeft de werkwijze ook de mogelijkheid beoordelingen uit te spreken zonder deze verder behoeven te expliciteren. Zo worden de denkbeelden van de voorstanders bijzonder onredelijk geacht. Ook dit is niet verbazingwekkend: door de structurering ligt de zaak reeds van te voren vast. Het wachten is op het verlossende woord van de dialektikus. Deze komt dan ook. De hanteerder van de techniek is geroepen in een baaierd van onbegrip het verlossende woord te moeten spreken. Topitsch heeft ons al gewaarschuwd dat een dergelijke synthese met de werkelijk problematiek, waarom het gaat, weinig behoeft te maken te hebben. Het betreft veelal een 'wishful thinking reinster Form'[22]. Zo ook de 'realiseerbare opzet' van de schrijver: een typisch kategoraal- of zuilsysteem wordt als middenschoolsysteem aan de man gebracht.

Reeds eerder is gesteld, dat het ons in dit artikel niet alleen gaat om bezwaar aan te tekenen tegen een wijze, waarop de middenschooldiscussie wordt weergegeven. Het gaat ons ook om het signaleren van de mogelijkheid dat in een periode, waarin de onderwijsvernieuwing in brede kring weer grote belangstelling ondervindt en de vernieuwing van het onderwijs als een maatschappelijke noodzaak wordt gevoeld, vernieuwingsvoorstellen aan de hand van een specifieke werkwijze – die veelal argeloos wordt toegepast – als irreeël, utopisch, te theoretisch e.d. kunnen worden afgedaan, zonder deze op hun wetenschappelijke merites te toetsen. Dit moeten we niet gaan doen.

Antwoorden op bezwaren tegen de middenschool.

Gezien de vele misverstanden rond het begrip middenschool is het toch van belang weer eens in te gaan op bezwaren, die tegen de middenschool zijn geuit. Aangezien de beantwoording van dergelijke bezwaren nogal wat ruimte vraagt, moeten we ons wel in deze engiszins beperken. We zullen juist die bezwaren gaan beantwoorden, waardoor het tegelijkertijd duidelijk zal worden wat de voorstanders van de middenschool eigenlijk bezielt. De bezwaren zijn de volgende:

1. de conceptie van de middenschool is te theoretisch; 2. door de voorstanders van de middenschool wordt de onderwijs-continuïteit uit het oog verloren; 3. de middenschool leidt tot nivellering en mediocriciteit; 4. de mogelijkheid tot sociale conflicten in de middenschool; 5. het bezwaar t.a.v. de achterstanden, waar de middenschool geen oplossing voor biedt. Aansluitend hieraan wordt nog een veel voorkomend bezwaar besproken: de angst voor experimenten.

1. Het eerste bezwaar wordt door Dodde als volgt onder woorden gebracht: 'De tegenstanders van de middenschool vinden overigens de denkbeelden daaromtrent veelal te bedacht. Men heeft het idee, dat de plannen die een wijziging in het voortgezet onderwijs moeten bewerkstelligen, te zeer geconcipeerd zijn vanuit een theoretische beschouwingswijze en te weinig gebaseerd zijn op een analyse van de – althans Nederlandse – werkelijkheid'[13]. O.i. is dit een bezwaar dat in hoge mate voortkomt uit een communicatie-stoornis tussen wetenschappers en practici, wetenschap en praktijk. In de onderwijskunde is het vanaf haar begin gewoonte geweest zowel de interne (het didaktisch proces) als de externe vormgeving het onderwijs als een specifiek type systee m) te bestuderen. Het systeemkarakter van het onderwijs en de gevolgen hiervan, komt met

name aan de orde in de algemene en vergelijkende onderwijskunde. Nu is het mogelijk de gangbare systemen onder te brengen in een typologie.
Zo wordt door Robinson en Thomas in hun studie over het functioneren om de verschillende systemen in verschillende industriële landen vijf typen onderscheiden, met elk een eigen institutionele differentiatievorm op secundair niveau[25]. Het meest voor ons interessant is de typologie van Bühl, vooral omdat deze zich baseert op meer logische kenmerken[26]. Bühl onderscheidt twee hoofdtypen, die hij zuilsysteem en eenheidssysteem noemt. (We zouden ook kunnen spreken over een horizontaal – en verticaal (of kategoraal) systeem. Deze twee hoofdtypen worden door Bühl elk weer onderverdeeld in twee subtypen. Deze vier typen kunnen we als volgt kort omschrijven[27].

a. De 'leistungsindifferente Säulenschule'. Dit type zuilsysteem troffen we vroeger aan in de moderne landen, en is tegenwoordig vooral te vinden in de ontwikkelingslanden, alswel Spanje, Portugal, Kenmerkend ervoor is dat de schooltypen expliciet gekoppeld zijn aan sociale standen, terwijl begaafdheid een zeer kleine rol speelt. De afkomst is volledig beslissend voor het type school, dat bezocht wordt.

b. De 'leistungsdifferenzierende Säulenschule'. Dit systeem is een uitgroei van het eerste systeem (door de wetgeving in de 19e eeuw). Kenmerkend ervoor is dat na een gemeenschappelijke basisschool al spoedig een differentiatie naar schooltypen plaatsvindt (op 11 à 12 jarige leeftijd).
In het systeem wordt dus al vroeg geselecteerd, de mogelijkheden tot horizontale doorstroming zijn zeer beperkt, we zien een breuk tussen het algemeenvormend en beroepsonderwijs (hetgeen weer impliceert een onderscheid in een theoretische en praktische kant, een lange en een korte opleidingsduur, wel en geen coëducatie).

In dit systeem wordt wel geprobeerd door objectieve selectiemethoden de selectie op sociale criteria – waarop deze onderwijsstructuur is gebaseerd – zo veel mogelijk uit te schakelen. Dit systeem vinden we in verschillende 'traditionele' Westeuropese landen: Engeland, Duitsland, België, Nederland, Frankrijk.

c. De 'leistungsindifferente Einheitsschule'. (Japan, U.S.A.). In dit model zijn de van de verschillende standen afgeleide typen voortgezet onderwijs geïntegreerd in een middenschool, waardoor dus een geheel ander type onderwijssysteem ontstaat. Het prestatie-indifferente model vinden we vooral in de Verenigde Staten (met de zo beroemde 'highschool'). Hiervoor is het niet-selektieve karakter kenmerkend (de leerling is nogal vrij in het samenstellen van zijn studiepakket). Zodoende weet men in de Verenigde Staten 91.4% van de 17-jarigen in eenzelfde onderwijstype, de 'comprehensive highschool', te houden.

d. De 'leistungsdifferenzierende Einheitsschule'. Een goed voorbeeld hiervan is vlg. Bühl het Zweedse systeem. In dit horizontale model wordt sterker geselekteerd dan in het Amerikaanse systeem, hetgeen de doorstroming weer ten goede blijkt te komen.

De typen C. en D. zijn dus horizontaal gelaagd opgebouwd, d.w.z. een systeem bestaande uit het voorschoolse onderwijs, het basisonderwijs, een middenschool (waaraan al dan niet een bovenschool kan zijn gekoppeld) en het hoger onderwijs. In de typologie van Bühl zijn de Oosteuropese systemen niet opgenomen. Deze zijn echter ook horizontaal opgebouwd, en zijn nogal intern-selektief van aard: ze zouden dus het beste onder D. kunnen worden ondergebracht.

Uit het bovenstaande typologie wordt bijzonder duidelijk, dat de voorstanders ons de

middenschool in feite de overgang van het aloude zuilsysteem naar het horizontale systeem voorstaan: door de introductie van de middenschool kan deze overgang worden voltrokken. Gezien het overzicht lijkt het ons nogal moeilijk om staande te houden, dat het denkbeeld van een middenschool te veel gebaseerd is op een theoretische beschouwingswijze en weinig rekening houdt met de onderwijswerkelijkheid, ook de Nederlandse. Zij is juist op de analyse hiervan gebaseerd.

Doordat echter, zowel in de leraren- als onderwijzersopleiding, dergelijke kennis niet wordt onderwezen is het voor de hand liggend dat tussen onderwijskunde en praktijk communicatiemoeilijkheden ontstaan. Men gaat n.l. vernieuwingsplannen als 'vreemd', 'theoretisch' e.d. beleven, omdat men het systeem, waarin men werkt, als min of meer vanzelfsprekend is gaan beschouwen.

2. Het tweede bezwaar van de practici is dat men van oordeel is dat door de voorstanders van een systeemovergang (de voorstanders van de middenschool) de 'continuïteit uit het oog verloren wordt. De radicale onderwijsvernieuwers wensen veel te revolutionair te zijn en wijzen al te graag evolutie als traag af'[13]. Of dit bezwaar hout snijdt kunnen we ons bewust worden door de evolutie van het onderwijs als systeem te bezien. Bühl is van mening dat deze evolutie verloopt van A, B (het zuilensysteem) naar het horizontale eenheidsprobleem (C, D), waarbij het z.i. vooral zaak is de meest voordelige vorm van de laatste te kiezen: volgens zijn analyse is dit systeem D[28]. Uit de vergelijkende analyse van Bowles, die 99 systemen onder de loep nam, blijkt deze trend bijzonder duidelijk. Van de 99 onderzochte systemen was in 1950 het aantal horizontale systemen slechts 7, de overige systemen waren zuilsystemen. In 1959 reeds bedroeg het aantal horizontale structuren uit deze 99 systemen 37[29]. Uit andere analyses komt dezelfde trend naar voren[30]. Anweiler kan zodoende ook terecht concluderen dat de gehele ontwikkeling, wat de systeemopbouw van het onderwijs betreft, duidelijk tendeert naar een flexibel, horizontaal systeem, dus een systeem met een middenschool[31].

Op grond van deze gegevens lijkt ons het bezwaar, dat door de voorstanders van de middenschool de continuïteit uit het oog verloren wordt, niet relevant te zijn. Er is in tegendeel juist een duidelijke continuïteit te zien in de evolutie naar een horizontaal gelaagd systeem. Zodoende zijn de voorstanders van een middenschool ook minder 'radicaal en revolutionair', als men de lezers wel wenst te laten geloven.

3. De onder punt 2 omschreven ontwikkeling is niet een vorm van onderwijskundig historicisme, een noodzakelijke ontwikkeling in het onderwijs. Zij is echter tot stand gekomen op grond van een reeks onderwijskundige overwegingen. Hiermee komen we aan het volgende bezwaar, n.l. de mening dat de invoering van de middenschool nivellering als gevolg zal hebben.

'Men verwacht, dat in de toekomst de mediocriteit de overhand zal krijgen'.[13] Het is dit argument, dat vaak wordt gebezigd zodat het de moeite loont hierop in te gaan. Reeds enige jaren geleden is in de studie om Van Heek, Het verborgen talent, deze opvatting ontzenuwt als zijnde onjuist (De analyse van o.a. Van Calcar). Desondanks schijnt ze toch voort te leven. De recente studie van Bühl echter geeft een voortreffelijke vergelijking van de werking van de 4 verschillende systemen t.a.v enige kriteria. Bühl vergelijkt deze aan de hand van de 'Beschulungsgrad'(het percentage leerlingen van een zekere leeftijd dat nog aan het onderwijs deelneemt), de 'Rekrutierungsindex der Arbeiter' (de doorstroming van de kinderen uit de arbeidersklasse) en de 'Begabungsnutzung' (het percentage potentieel talent wat werkelijk

benut wordt). Zijn bevindingen heeft hij ondergebracht in het volgende overzicht. In dit overzicht ziet u onder A het horizontale systeem, zoals dit in Stockholm functioneert; onder B het Amerikaanse, horizontale systeem; C en D zijn de zuilsystemen, waarvan D die uit de ontwikkelingslanden, Spanje, Portugal, en C die van de Westeuropese landen. (Nederland, België, Duitsland, Engeland e.d.). De resultaten spreken hier voor zichzelf[32].

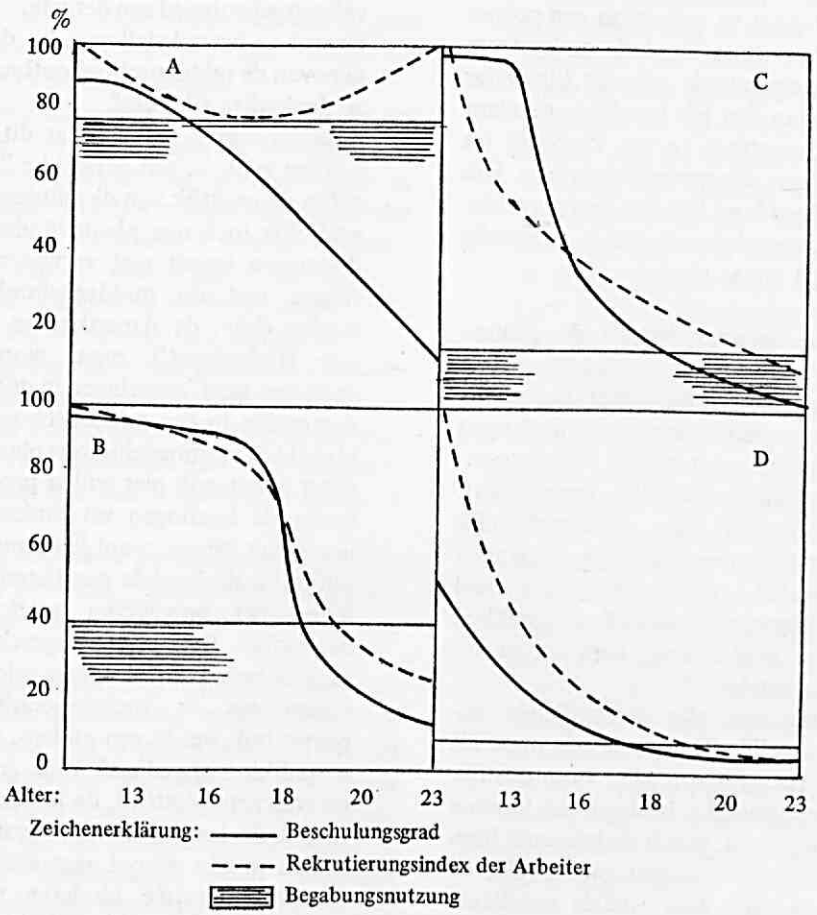


Fig. 1. Verlaufskurven der Beschulung in den verschiedenen Typen von Schulsystemen. (Ontleend aan: W. Bühl, *Schule und gesellschaftlicher Wandel*, Stuttgart 1968, p. 194).

Aangezien het hier gaat over de bezwaren tegen de middenschool, beperken we ons hier tot het vergelijken van de zuilsystemen met de horizontale eenheidssystemen (dus de systemen waarin het voortgezet onderwijs is opgezet als een middenschool). Bijzonder duidelijk komt dus de superioriteit van de horizontale systemen t.a.v. de drie kriteria naar voren. Bühl is dus ook de mening toegedaan, dat de grote achterstand, die de zuilsystemen te zien geven t.a.v. de drie kriteria, het gevolg is van de systeemopbouw ervan:

het zijn als 't ware systeemprodukten. De van een middenschool voorziene systemen zijn duidelijk beter wat de drie kriteria betreft[33].

Het bezwaar, dat bij de invoering van een middenschool de mediocriteit hoogtij zou gaan vieren, berust in wezen op een gebrek aan informatie. Juist in het zuilsysteem wordt, door de structurele opbouw, bijzonder slordig omgegaan met het beschikbare talent en wordt de doorstroming van kinderen uit de arbeidersklasse structureel belemmert. Het is de vraag, of een land het zich kan permitteren, en of het moreel geoorloofd is, zo slordig met haar jeugd om te gaan.

4. Het volgende bezwaar betreft de grotere mogelijkheid tot sociale conflicten in de middenschool. 'De vraag wordt bovendien gesteld of het samenbrengen van leerlingen uit diverse milieu's het aantal sociale conflicten niet eerder onnodig vermeerdert. Vervolgens betwijfelt men – waarschijnlijk daarbij denkend aan de negatieve ervaringen in de woonsector – of de engiszins sociaal mindere leerlingen zich wel zullen optrekken aan de hoger geplaatsten; men vreest nl. het tegenovergestelde'[13].
Tegen dit bezwaar zijn verschillende bedenkingen mogelijk. Ten eerste zou men, als het bezwaar relevant zou zijn, onmiddellijk de gemeenschappelijke basisschool kunnen afschaffen. Waarom wordt de gemeenschappelijke basisschool normaal geoordeeld, en is men opeens bang voor sociale conflicten op secundair niveau? De tweede bedenking betreft het 'optrekken van de sociaal mindere leerlingen aan de hoger geplaatsten'. Nu heeft Brands in zijn kritiek op de vooronderstellingen van kompensatieprogramma's opgemerkt, dat hierin het taalgebruik – de 'elaborated code' van de 'middle class' – stilzwijgend en als vanzelfsprekend als norm wordt gehanteerd, een norm tot welke de kinderen uit het arbeidersmilieu dienen te worden opgevoed[34]. Een analoge denkwijze vinden we in bovenstaand bezwaar. Als vanzelfsprekend wordt een specifieke wijze van sociaal funktioneren als norm gesteld, waaraan de 'sociaal mindere leerlingen' zich maar moeten optrekken.
Het bezwaar gaat echter nog verder. Wordt met de kompensatieprogramma's in elk geval nog geprobeerd een dergelijk "optrekken" bewust te bewerkstelligen, bij de tegenstanders van de middenschool ontbreekt voor deze denkwijze elk besef.
A-priori wordt gesteld, dat dit een twijfelachtige zaak is, een dergelijke "optrekking" zal in de praktijk van de middenschool waarschijnlijk toch niet plaats vinden. Om dit te illustreren wordt niet verwezen naar ervaringen met de middenschool in andere landen (bijv. de Amerikaanse 'comprehensive Highschool'), maar wordt zijdelings verwezen naar 'ervaringen in de woonsektor'. Aangezien in een middenschool de 'optrekking' tóch vermoedelijk niet plaats zal vinden, moet je het ook niet willen proberen. Ergo: breng de leerlingen uit onderscheiden milieu's niet samen, want je vermeerdert waarschijnlijk de 'sociale conflicten'. Een dergelijke, met onbewezen a-priori's beladen denkwijze lijkt ons ongeschikt om als serieus bezwaar te kunnen gelden. Het probleem van de 'sociale conflicten' wordt echter ook wel in een andere, meer humane verpakking opgediend. Zou, zo vraagt men, de concurrentiestrijd, de jaloezie, de afgunst tussen de leerlingen niet versterkt worden, indien in één school zeer knappe kinderen met zeer domme kinderen verenigd zijn, zodat zij die verschillen direkt ervaren? Aan deze opmerking ligt het sociaalpsychologisch verschijnsel van de rangordebepaling in elke groep ten grondslag: de beroemde Hackliste van de kippen van Schjelderup. Uit deze visie zijn elitegroepen als studentencorpora e.d. voortgekomen. Maar juist een isolering versterkt tegenstellingen, terwijl het contact, het vervullen van gemeenschappelijke taken de mogelijkheid biedt tot correctie van beeldvorming, tot relativering van ver-

meende meerder- of minderwaardigheid. Juist het Amerikaanse schoolsysteem is op deze visie gebaseerd[35].

Het meest kenmerkend voor dit bezwaar is o.i. dat het bovendien een pregnante expressie is van een specifieke onderwijsfilosofie, nl. de filosofie die ten grondslag ligt aan het kategoraal- of zuilsysteem. Om dit te illustreren is een korte duik in de geschiedenis van het onderwijs noodzakelijk.

De sociale filosofie, die pate stond voor het ontstaan van ons kategorale systeem in de vorige eeuw, vinden we in fraaie vorm bij de schepper van het middelbaar onderwijs, Thorbecke. Thorbecke's sociale filosofie ging uit van de 'drie kringen'. Er zijn verschillende standen te onderscheiden, aldus Thorbecke, die verschillend leefden en dachten en die dus van elkaar gescheiden dienden gehouden te worden in de opbouw van instituties. Dit statisch-hiërarchische maatschappijbeeld van Thorbecke had voor de externe organisatie van ons schoolwezen grote gevolgen.

Idenburg heeft deze gevolgen als volgt onder woorden gebracht: 'Thorbecke onderkende in de maatschappij een hiërarchieke standenstructuur.

Het onderwijs zou zich daarbij moeten aanpassen. De Middelbaar onderwijswet zou er zijn voor 'de vorming van die talrijke burgerij, welke het lager onderwijs te boven, naar algemene kennis, beschaving en voorbereiding van de onderscheidene bedrijven der nijvere maatschappij tracht' (Memorie van Toelichting). Een middengroep. Boven hen is het zeer kleine getal te vinden van hen, die hoger onderwijs gaan genieten; de wetenschappelijke elite, de geleerdestand, waarvan 'weldadige stralen' naar de rest van de bevolking uitgaan. Zij werd door het hoger onderwijs op gymnasium en universiteit opgeleid. Beneden de beoogde bevolkingscategorie bevindt zich de grote menigte: de arbeidersklasse en het 'gemeen.' Voor deze bevolkingscategorie kan vooralsnog met, lager onderwijs worden volstaan'[36]. Vooralsnog, want later zou deze groep, in aansluiting bij de systeemconceptie van Thorbecke, haar eigen, geïsoleerde zuil krijgen: het lager beroepsonderwijs.

Door toedoen van deze visie op de samenleving werd deze grondvorm van het zuilsysteem gelegaliseerd. Dit gebeurde echter niet zonder slag of stoot. Reeds toen waren er mensen die bezwaar hadden tegen deze visie en haar gevolgen voor de onderwijsstructuur. Zo vroeg men zich in de Tweede Kamer o.a. het volgende af: 'Is deze onderscheiding der standen wel in de geest der eeuw? En is dit geen terugtred op de weg, die men voor 1848 heeft ingeslagen?' En in de Eerste Kamer werd door een der leden t.a.v. de door Thorbecke voorgestelde structuur gesteld: 'Ik heb in de ontwikkeling van de Minister met leedwezen gezien de scherpe afscheiding van de grote massa der burgerij, van de burgerstanden, en van de geleerde stand'. Het lid vroeg zich zodoende ook af, of 'de wet die zoveel mogelijk de slagboom ophief, niet nuttiger (zou) zijn, dan de wet die ten gevolge hebben zal dat de slagboom wordt versterkt?'[37]

Deze naweeën van de opvattingen over de structuur van het onderwijssysteem uit de Nederlandse Aufklärung mochten echter weinig baten. Een amendement, waarin het middelbaar onderwijs werd beschreven als 'de voortzetting van het lager- en de voorbereiding van het hoger onderwijs'[37] – dus in principe een middenschoolconceptie – werd helaas afgewezen.

Zo zien we omstreeks de helft van de 19e eeuw in Nederland het zuilsysteem, in een nog weinig gedifferentieerde vorm, ontstaan. Nederland stond hierin echter niet alleen. Een zelfde onderwijsrestauratie vond plaats in andere Europese landen: Duitsland[38], Frankrijk[39].

Dit systeem bood de mogelijkheid – d.m.v. de creatie van nieuwe zuilen of schooltypen – tot steeds verdergaande differentiatie. In Nederland eindigt dit differentiatie-

proces wat ambivalent in de Mammoetwet.

De sociale filosofie, die hte uitgangspunt vormde voor de opzet van het kategoraal- of zuilsysteem, is in onze moderne samenleving reeds lang achterhaald. Vele discriminatieve elementen uit de vorige eeuw (kinderarbeid, censuskiesrecht etc.) zijn gelukkig verdwenen.

Het zuilsysteem bestaat echter, als een relict uit dit verleden, nog steeds. Het probleem rijst dus dat dit systeem dat de institutionele resultante is om een specifieke visie op de samenleving, een eigen en zelfstandig leven is gaan leiden. De sociale filosofie, die eraan ten grondslag ligt, wordt niet meer herkend, en het systeem wordt als 'vanzelfsprekend' ervaren. De in het verleden gegroeide institutionele ongelijkheid, die doorleeft in het heden, wordt door velen niet of nauwelijks beseft. Juist een analyse van de ontwikkeling van een institutie in haar historiciteit – vanuit een sociaal-wetenschappelijke vraagstelling – kan inzicht geven in de systematische privilegering en deprivilegering van bepaalde groeperingen in onze samenleving door de structuur van een institutie, zoals deze tot vandaag de dag – als vanzelfsprekend – kan zijn gehandhaafd[40].

Degenen, die op grond van de mening, dat standen d.m.v. de institutionele vormgeving van het onderwijs van elkaar moeten worden geïsoleerd (vanwege 'sociale conflicten', 'sociale devaluatie', of omdat dit simpelweg een normale situatie gevonden wordt), en op grond van deze visie bezwaren hebben tegen een institutionele reorganisatie van ons onderwijssysteem in horizontale zin, zouden we nogmaals de vraag van het Tweede Kamerlid uit 1863 willen voorleggen: 'Is deze onderscheiding der standen wel in de geest der eeuw? En is dit geen terugtred op de weg, die men vóór 1848 heeft ingeslagen?'

Het is bovendien een stukje ironie der geschiedenis (Deutscher) als we zien dat vandaag de dag, in het voorstel van de drie middenscholen, een poging gedaan wordt de na 1863 op gang gekomen differentiatie van het zuilsysteem weer terug te draaien tot haar meer eenvoudige grondvorm.
In het voorstel van de drie middenscholen wordt, evenals dit met het veel gekritiseerde Rahmenplan het geval was, de institutionele onderwijsvormgeving uit de vorige eeuw onverkort gehandhaafd.

5. Het vijfde bezwaar tegen de middenschool betreft de zgn. achterstanden: 'Ook meent men, dat het ongedaan maken van de achterstanden, onder andere in de taalverwerving en taalontwikkeling, mogelijk eerder een aangelegenheid is voor het gezin, waarin het kind tenslotte dagelijks terugkeert, en voor de kleuter- en basisschool dan voor de middenschool'[13].

   Wat de taalachterstanden betreft: deze zijn naar ons weten nooit gehanteerd in de pleidooien voor de middenschool. Anders ligt het met de achterstanden in het algemeen. Ook uit dit bezwaar blijkt, hoe weinig men ook heeft voor het systeemkarakter voor ons onderwijs. Nu is een der meest kenmerkende eigenschappen van het kategoraal- of zuilsysteem de vroegtijdige selektie: deze valt steeds omstreeks 11 à 12 jarige leeftijd. Gebleken is dat dergelijke systeemopbouw de ontwikkeling van leerlingen, die achterstanden hebben (bijvoorbeeld kinderen uit de klasse der handarbeiders) wordt ingeperkt, vanwege een té vroegtijdige externe differentiatie. Duidelijk komt dit naar voren uit het overzicht van Bühl. Een flexibel, horizontaal systeem biedt de leerling meer tijd en ruimte om eventuele achterstanden in te halen. Zo zien we in zijn weergave van Zweden (Stockholm), wat betreft de Rekrutierungsindex der Arbeiter, omstreeks het 16e à 17e jaar een stijging van het percentage leerlingen uit deze groepering, dat aan het onderwijs deelneemt. Deze stijging valt vlg.

Bühl te verklaren uit de horizontale organisatie van het schoolwezen, dat door zijn flexibiliteit en openheid de leerlingen uit deze kategorie de mogelijkheid biedt eventuele achterstanden te kompenseren[32], [33].
Zodoende is de horizontale opbouw van het schoolwezen, zonder de te vroegtijdige externe differentiatie van de leerlingen, een voorwaarde voor een meer optimale ontplooiing van aanwezig talent. Het gaat de voorstanders van de middenschool er dus niet om, of het wegwerken van (taal)achterstanden een opgave is voor het gezin of de basisschool.
Het gaat hen om een zodanige structurele vormgeving van het onderwijs, waarin de aanwezige talenten de tijd en de ruimte hebben om te kunnen worden ontwikkeld, een vormgeving waarin de realisatie van pedagogische- en onderwijskundige doelstellingen niet reeds van te voren wordt belemmerd door de structuur van het systeem.

6. Een veelgehoord bezwaar, dat we overigens in de opsomming van Dodde niet expliciet vinden, is de mening dat we nog te weinig weten om aan het werk te kunnen gaan.Mogelijk ligt dit denkbeeld wel ten grondslag aan de door Dodde gesignaleerde angst voor experimenten, waarbij de leerlingen de dupe zouden kunnen worden[13]. Afgezien van het feit, dat het hier nogal onduidelijk is welk beeld men van een wetenschappelijk geleid experiment heeft, is het toch de moeite waard op deze opvatting nader in te gaan. Weten we inderdaad te weinig?
Dit denkbeeld is reeds enige jaren geleden op o.i. afdoende wijze beantwoord door Klafki in zijn essay 'Integrierte Gesamtschule – Ein notwendiger Schulversuch'[41]. Hierin geeft Klafki antwoord op de vraag, in welke mate men bij de experimentele realisering van een middenschool de beschikking heeft over 'wissenschaftlich erwissenen Fakten' ...: ... in welchem Grade lassen sich diese Forderungen bzw. Planungen mit wissenschaftlichen Argumenten rechtfertigen oder stützen?'[42]. Klafki komt vervolgens tot de conclusie dat er, in wetenschappelijk opzicht, geen enkele reden is om niet met de middenschool op gepaste wijze een aanvang te maken.
Dit is volgens Klafki niet alleen wetenschappelijk verantwoord, maar zelfs bitter noodzakelijk: 'Schulversuche mit integrierte Gesamtschulen sind nach dem heutigen Stand unseres Wissens nicht nur erziehungswissenschaftlich verantwortbar, sie sind notwendig ...'[43].
Sinds dit essay is de beschikbare wetenschappelijke informatie, die benodigd is bij de realisztie van de middenschool, op nog meer systematischer wijze geordend: te denken valt hier vooral aan het vele werk, dat voorafgegaan is aan het Strukturplan für das Bildungswesen (1970)[44].
Bijzonder belangwekkend is in dit verband de studie van Heinrich Roth (hrsg), 'Begabung und Lernen; Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen'[45].

Daarom de middenschool

Het komt ons voor, dat we – door in te gaan op bovengenoemde bezwaren tegen de middenschool – er redelijk in geslaagd zijn duidelijk te maken, dat het pleidooi vanuit de onderwijskunde voor de middenschool met niet serieus te nemen hobbyisme e.d., zoals in de middenschooldiscussie wel wordt gesteld, weinig te maken heeft. Het gaat hier om een andere institutionele vormgeving om ons schoolwezen. Het kategoraal- of zuilsysteem is een achterhaald systeem. Dit systeem heeft zodanige systeemeigenschappen, dat het vandaag de dag weinig realistisch is om het te willen handhaven. Bühl sluit zijn vergelijkend-onderwijskundige analyse van de verschillende onderwijssystemen dan ook als volgt af:

'Dieses System ist wegen seiner permanenten sozialen Ungleichkeiten in einer demokratischen Gesellschaftsordnung, auch wenn sich inzwischen die Beschulungszahlen erhöht haben, illegitim geworden.

Insofern in diesem System immer nur ein vorzeitig abgetrennter Bruchteil der wahrscheinlich befähigten Schüler nach sozialständischen Kriterien oder nach erschreckend oberflächlichen Leistungskritierien ausgelesen wird, bleibt diese Schule, auch und gerade bei erhöhter Selektivität, in begabungsmässiger wie in Schulorganisatorischer Hinsicht ineffektiv.

Diese Schule steht einer gesellschaftlichen Modernisierung, die als Demokratisierung, als soziale Mobilisierung und als Industrialisierung nachweislich eng an den Wandel des Schulsystems gebonden ist, unbestreitbar im Wege.

Schon politisch gesehen, vom Standpunkt der demokratischen Gesellschaft mit ihrer starken Betonung der Gleichheitswerte und der Leistungslegitimation, bietet sich das horizontal gegliederte Einheitsschulsystem als beste Lösung an . . .'[46]. Daarom de middenschool.

Literatuur

1. B. G. Ris – Plaats en funktie van het huidige lager technisch onderwijs in nieuwe onderwijsstrukturen. Uitg. K. P. C., sektie technisch onderwijs, 1971, pag. 91–106.
2. Info – Informatiebladen van het Instituut voor Onderwijskunde der R.U. te Groningen, 2e jrg. nr. 8, maart 1971.
3. Zie Ris, pag. 99.
4. In: De Middenschool nu, K.P.C., sektie H.N.O., 1971.
5. N. L. Dodde – De middenschool. In: Intermediair, 7e jrg. no. 14, 9 april 1971, pag. 49, 53.
6. Conform de kritiek van Van Gelder in 1964 op het Rahmenplan. Zie: Deelname en Distantie, Groningen 1964, pag. 11. Vervolgens kwam hierna op de markt het rapport van de N.O.V., 'Nieuwe onderwijsvormen', waarin een – zij het bescheiden – begin gemaakt werd met het ontwikkelen van een horizontale structuur.
7. Zie J. F. Vos – Wat is nu eigenlijk een middenschool? In: Info, nr. 8, 1971, pag. 139.
8. J. Lowijck – De Gesamtschule in de Duitse Bondsrepubliek. In: Tijdschrift voor Opvoedkunde, 16e jrg. no. 2, pag. 99.
9. J. Linschoten – Idolen van de psycholoog. Bijleveld 1964, pag. 16 en 17.
10. L. van Gelder – Deelname en Distantie. Zie voetnoot 6.
11. J. M. M. de Valk – Een linkse wetenschap? In: De linkse sociologie? Bijleveld 1968, pag. 9, 12, 13.
12. Zie Ris, pag. 106.
13. Dodde, pag. 49.
14. Dodde, pag. 53.
15. E. Topitsch – Entfremdung und Ideologie. In: Sozialphilosophie zwischen Ideologie und Wissenschaft, Luchterhand 1966, pag. 309 e.v.
16. Topitsch – Entfremdung und Ideologie, pag. 322, 323.
17. Topitsch – Marxismus und Gnosis. In: zie voetnoot 15, pag. 261 e.v.
18. Topitsch – Marxismus und Gnosis, pag. 284, 285.
19. Topitsch – Marxismus und Gnosis, pag. 284.
20. Topitsch – Marxismus und Gnosis, pag. 271.
21. Topitsch – Marxismus und Gnosis, pag. 291.
22. Topitsch – Marxismus und Gnosis, pag. 294.
23. Noam Chomsky – De verantwoordelijkheid van intellectuelen. In: De macht van Amerika en de nieuwe mandarijnen. Bruna 1970, pag. 262, 263.
24. Noam Chomsky, pag. 267.
25. S. B. Robinsohn, H. Thomas – Differenzierung in Sekundarschulwesen, Stuttgart 1969.
26. W. Bühl – Schule und gesellschaftlicher Wandel, Stuttgart 1968, pag. 184 e.v.
27. Zie J. F. Vos, pag. 139, 140.
28. Bühl, pag. 196.
29. F. Bowles – Access to Higher Education. Unesco, Vol. I, Parijs, pag. 108 e.v.
30. Gewezen kan hier worden op de studie van R. Poignant; Das Bildungswesen in den Ländern der E.W.G., Diesterweg 1966. Eveneens de uitgaven van de Unesco, de zgn. World Trends in Secondary Education (Parijs).
31. Zie: Oskar Anweiler: Bildungswettstreit zwischen West und Ost. In: Die Sowjetpädagogik in der Welt von heute. Quelle und Meyer 1968, pag. 182.
32. Bühl, pag. 194.
33. Bühl, pag. 195, 196.
34. J. Brands – Over de betekenis van onderwijskompensatieprogramma's voor arbeiderskinderen – pleidooi voor een alternatief –. Intern paper van het Sociologisch Instituut der Rijksuniversiteit te Leiden. Binnenkort te publiceren (of inmiddels reeds gepubliceerd) in het tijdschrift Link.

35. Zie J. B. Conant – The American Highschool today. New York 1959.
36. Ph. J. Idenburg – Thorbecke's Middelbaar onderwijswet. In: 1863–1963. Een eeuw middelbaar onderwijswet herdacht. Groningen 1963, pag. 4.
37. Idenburg, pag. 6, 7.
38. Zie hiervoor de studie van W. Roessler: Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland. Kohlhammer Verlag, Stuttgart 1971.
    Voor een sterk kritisch-onderwijssociologisch gerichte studie over de wording van het kategoraal- of zuilsysteem in de vorige eeuw in Duitsland leze men M. Baetghe: Ausbildung und Herrschaft. Studienreihe des soziologischen Forschungsinstituts Göttingen (SOFI), Frankfurt 1970.
39. Zie bijvoorbeeld Antoine Prost: Histoire de l'enseignement en France 1800–1967, Parijs 1968. Verder: I. N. Thut, D. Adams, Educational Patterns in Contemporary Societies, Mc. Graw Hill 1964, pag. 110–137 ('French Education: Developing an Intellectual Elite').
40. Baethge, pag. 10, 11 (zie voetnoot 38).
41. Gepubliceerd in het Zeitschrift für Pädagogik, 14e jrg. 1968, no. I, pag. 521–581.
42. Klafki, pag. 522.
43. Klafki, pag. 579, 580.
44. Zie L. van Gelder: De middenschool als object van onderwijsplanning. Info, nr. 8, 1971, pag. 126, 127.
45. H. Roth: Begabung und Lernen. Stuttgart 1969. Zie eveneens onder 44.
46. Bühl, pag. 184–185, 193, 194.

Ontwerp van een model voor didactische evaluatie

E. DE CORTE (Aangesteld navorser N.F.W.O.)
Centrum voor Psychopedagogisch en Didactisch Onderzoek, K. Univ. Leuven

Tijdens de laatste tien tot vijftien jaar hebben de opvattingen over didactische evaluatie een aanzienlijke ontwikkeling doorgemaakt. Zeer belangrijke aspecten in deze evolutie zijn de verbreding van de evaluatie naar inhoud en de differentiatie naar functie.

Sinds Tyler werd het onderwijs nagenoeg uitsluitend geëvalueerd via de resultaten ervan bij de leerlingen[1]. Tegenwoordig duidt men dit aan als *produkt-evaluatie*; ze beoogt na te gaan, in hoever de doelstellingen van het onderwijs bereikt zijn bij de leerlingen die dit onderwijs hebben gevolgd. De verbreding van het begrip is tot stand gekomen als gevolg van de belangrijke rol die in de U.S.A. aan de evaluatie werd toebedeeld in het kader van de leerplanvernieuwing en -ontwikkeling. Dit heeft immers tot het inzicht geleid, dat rechtstreeks en systematische onderzoek van het onderwijsproces zelf, dat de bekomen resultaten heeft opgeleverd, eveneens een belangrijk aspect van de didactische evaluatie uitmaakt. Men spreekt in dit verband van *proces-evaluatie*.

Wat de functie van de evaluatie betreft, maakt men in de recente Amerikaanse literatuur onderscheid tussen formatieve en summatieve evaluatie; daaraan moet ons inziens een derde functie worden toegevoegd, nl. de continue evaluatie. *Formatieve evaluatie* komt neer op het verzamelen van evaluatieve informatie tijdens het proces van curriculumontwikkeling, met het oog op de voortdurende verbetering en aanpassing van dit curriculum. *Summatieve* evaluatie bestaat in het evalueren van een afgewerkt onderwijsleerplan; ze kan in feite beschouwd worden als het sluitstuk van de formatieve evaluatie. Onder *continue evaluatie* tenslotte verstaan we het permanent evalueren van een curriculum, nadat tot het invoeren en gebruiken ervan in de praktijk werd beslist.

Als gevolg van de begripsverruiming heeft de theoretische studie nopens de evaluatie zich tijdens het voorbije decennium vooral gericht op het ontwerpen van z.g. modellen, die steunen op de nieuwe opvattingen over de inhoud van de evaluatie. Deze modellen trachten het proces van didactische evaluatie in kaart te brengen door het aanduiden van de verschillende didactische variabelen met hun relaties en interacties, die object moeten zijn van evaluatie. Een dergelijk model biedt aldus een referentiekader en een basis voor het ontwikkelen van een methodologie en een strategie voor didactische evaluatie. Op grond van de verdere studie kan het model vervolledigd en aangepast worden. Door de progressieve aangroei van de kennis over de inhoud van en over de methoden en criteria voor evaluatie kan het uitgebouwd worden tot een evaluatietheorie.

In onderhavige bijdrage wordt een model voor didactische evaluatie voorgesteld. Bij de opbouw ervan hebben wij ons geïnspireerd op het werk terzake van Cronbach, Taylor & Maguire, Stake, Scriven en Guba & Stufflebeam[2].

Aangezien de evaluatie volgens de verbrede visie dient gericht te zijn op het totale didactische proces, ligt het voor de hand om bij de opbouw van een evaluatiemodel uit te gaan van een analyse van dit proces. Meer bepaald hebben wij ons daarbij gebaseerd op de analyse van het didactisch proces, voorgesteld door Van Gelder[3]. Daar Van Gelders didactisch schema vrij algemeen bekend is, kan het volstaan hier de fasen

PEDAGOGISCHE STUDIËN 1971 (48) 328-341

ervan bondig te omschrijven, vooraleer het evaluatiemodel te ontwikkelen.

Analyse van het didactisch proces volgens Van Gelder.

1. De eerste fase van het didactisch proces bestaat in het bepalen van de doelstellingen, die men door middel van het onderwijs bij de leerlingen wil nastreven en bereiken.
2. Naast het omschrijven van de doelen, stelt zich de vraag naar de didactische beginsituatie van de leerlingen, d.w.z. men moet nagaan op welk niveau de leerlingen staan bij de aanvang van het onderwijsleerproces.
3. Het ontwikkelen van onderwijsleersituaties vormt de volgende stap in het didactisch proces en heeft betrekking op de keuze en de programmering van de didactische middelen, waarmee men zal pogen de leerlingen te brengen van de beginsituatie naar de doelstellingen. Onderwijsleersituaties – door ons ook onderwijsstrategieën genoemd – worden geconstitueerd door volgende drie componenten: de leerstof, de leeractiviteit van de leerling en de onderwijsactiviteit van de leerkracht.
4. De uitvoeringsprocedure: de voorafgaande voorbereiding van het onderwijsproces is uiteindelijk gericht op het didactisch handelen van de leerkracht en het leren van het kind in de klas, m.a.w. op de onderwijsleerpraktijk.
5. Het bepalen van de resultaten van de didactische activiteit of, anders uitgedrukt, de fase van de evaluatie van het onderwijsrendement. Dit beantwoordt aan wat hierboven produktevaluatie werd genoemd.

Deze didactische analyse vormt de basis voor het evaluatiemodel dat we thans zullen beschrijven en waarin aan het gehele didactisch proces aandacht wordt geschonken. Op het einde van deze bijdrage wordt gepoogd het model in een schema weer te geven.

A. *Produkt-evaluatie*

Het meest voor de hand liggende uitgangspunt voor de opbouw van een evaluatiemodel, is de vaststelling dat binnen het didactisch proces zelf een evaluatiemoment besloten ligt, m.n. de evaluatie van het rendement of produkt-evaluatie[4].

Elke onderneming, zo ook het onderwijs, die bepaalde doelstellingen nastreeft, moet bereid zijn regelmatig na te gaan in hoever de geleverde inspanningen en de aangewende middelen daadwerkelijk tot de realisering van de doelstellingen hebben bijgedragen. M.a.w. het onderwijs moet periodiek zijn rendement evalueren. Het doel van deze evaluatie ligt vanzelfsprekend niet in zichzelf; ze is gericht op het verzamelen van informatie als basis voor het nemen van beslissingen over eventuele initiatieven tot verbetering van de middelen om de doelstellingen te bereiken, over eventuele adviezen voor een meer adequate toepassing van de gebruikte middelen door de practici, en zelfs over het al of niet verder nastreven van bepaalde doelstellingen. Bovendien kan het regelmatig vaststellen van de onderwijsresultaten op zich zelf reeds motiveren tot hernieuwde inspanningen om het onderwijsrendement te verhogen.

In de produkt-evaluatie kan men twee stappen onderscheiden, nl. globale en analytische evaluatie van het rendement enerzijds en diagnostische evaluatie anderzijds.

a. *Globale en analytische evaluatie van het rendement*

Met globale evaluatie wordt bedoeld, de beschrijving en de beoordeling van het rendement van het onderwijs *in een omschreven domein van doelstellingen als geheel* bij een bepaalde leerling of in een bepaalde klas, school of groep van scholen. Analytische evaluatie betekent de beschrijving en beoordeling van het rendement van het onderwijs in een bepaalde klas, school of groep scholen, met betrekking tot *elke doelstelling afzonderlijk.*

b. *Diagnostische evaluatie*

De globale en analytische evaluatie leidt tot een

beschrijving en een beoordeling van het rendement van het onderwijs in een bepaald domein van doelstellingen. Daarmee is men evenwel nog niet toe aan een *verklaring* van een eventueel tekort aan rendement, m.a.w. deze evaluatie stelt ons niet in kennis van de oorzaken van de tekorten, hoewel ze daaromtrent wel zekere aanwijzingen zal geven. Om echter op een gefundeerde wijze aan remediërend onderwijs te kunnen doen, moet men beschikken over meer nauwkeurige informatie nopens deze oorzaken. Daartoe moet de globale en analytische evaluatie gevolgd worden door diagnostisch onderzoek, dat men vooral kan richten op deze gebieden van doelstellingen waarbij een te zwak globaal en analytisch rendement werd geconstateerd.

In deze diagnostische evaluatie kunnen nog twee vormen onderscheiden worden:

1. De descriptieve diagnose, d.w.z. het precies *lokaliseren* van de lacunes in het kennen en kunnen, eventueel ook van de fase in het leerproces waar de ontsporing plaats gehad heeft. Hiertoe kan men de z.g. diagnostische schoolproeven gebruiken. In dergelijke proeven moet voor elke doelstelling een reeks opgaven voorkomen, die de opeenvolgende stappen of moeilijkheden in het bereiken van de doelstelling weerspiegelen.

2. Etiologische diagnose, d.w.z. het *opsporen van de oorzaken* van de vastgestelde lacune of ontsporing in het verloop van het leerproces. Hierbij dient men de volgende groepen van factoren in aanmerking te nemen.

   - Factoren die betrekking hebben op het didactisch proces zelf, nl. de eventuele onaangepastheid van de doelstelling voor de betrokken groep leerlingen of van de onderwijsstrategie die in een bepaalde school werd gevolgd om ze te bereiken. Het zal duidelijk zijn dat het onderkennen van deze factoren slechts mogelijk is door rechtstreeks onderzoek van het onderwijsproces zelf. M.a.w. dit aspect van de etiologische diagnose behoort in feite reeds tot de proces-evaluatie.

   - Factoren die betrekking hebben op de leerlingen, m.n. de capaciteitsfactoren en de karakteriële correlaten, evenals het sociaal-cultureel milieu waaruit de leerlingen afkomstig zijn.

In het kader van het Centrum voor Psychopedagogisch & Didactisch Onderzoek (C.P.D.O.) te Leuven loopt sinds enkele jaren een onderzoeksproject over de globale en analytische evaluatie. Hierbij ligt het accent op het vaststellen van het onderwijsrendement bij groepen van leerlingen (een klas, een school of een groep van scholen). Het wordt nochtans niet uitgesloten, dat het globaal rendement zowel van individuele leerlingen als van een groep eventueel in het kader van eenzelfde onderzoek, m.a.w. door middel van eenzelfde evaluatie-instrument, kunnen vastgesteld worden[5].

Wat de diagnostische evaluatie betreft, schrijft Tyler dat, hoewel in de literatuur een aantal basisprincipes voor diagnostisch onderzoek voorkomen, er slechts weinig tests beschikbaar zijn die eraan beantwoorden[6].

In het kader van de ontwikkeling van programma's voor geïndividualiseerd onderwijs, werd vooral aan het 'Learning Research and Development Center' van de 'University of Pittsburgh', onder leiding van de gekende didacticus Robert Glaser, reeds interessant onderzoek verricht op het gebied van de descriptieve diagnostische evaluatie[7]. Ook het werk van de eveneens vooraanstaande onderwijskundige Benjamin S. Bloom over de ontwikkeling van 'diagnostic-progress tests' dient hier vermeld te worden[8]. In dezelfde lijn liggen de ideeën van Robert M. Gagné over de constructie van evaluatie-instrumenten, op basis van een regressieve taakanalyse uitgaande van de eind-doelstelling van een bepaald onderdeel van het onderwijs[9].

Ook door het C.P.D.O. werd reeds onderzoek over descriptieve diagnostische evaluatie verricht, dat nauwe verwantschap vertoont met bovenvermelde Amerikaanse studies, nl. door Vandenberghe en Swinnen in het kader van het project 'Wetenschappelijke begeleiding van het scholenexperiment Polyvalente Beroepsschool[10].

Het is belangrijk voor ogen te houden, dat vanuit functioneel standpunt zowel formatieve, als summatieve en continue produkt-evaluatie noodzakelijk zijn. De formatieve produkt-evaluatie, d.i. evaluatie tijdens de curriculumconstructie zal gegevens opleveren, die oriënterend zijn voor de proces-evaluatie. De summatieve produkt-evaluatie is te beschouwen als een (voorlopige) eindtoets vooraleer het onderwijsleerplan in de praktijk verspreid wordt. Continue produkt-evaluatie tenslotte is onontbeerlijk als basis voor de proces-evaluatie van de onderwijsleerpraktijk. Deze continue evaluatie is niet alleen macro-didactisch, maar ook micro-didactisch van fundamenteel belang.

Uit het cyclisch en progressief karakter van het didactisch proces, waarvan de produkt-evaluatie de laatste fase is, volgt dat deze vorm van evaluatie in dubbel opzicht ook te beschouwen is als evaluatie van de beginsituatie. In de eerste plaats kan de rendementsevaluatie zekere aanwijzingen verschaffen nopens de juistheid van de informatie en onderstellingen over de beginsituatie, waarvan het onderwijsproces is uitgegaan. Uit de bevindingen kan bijvoorbeeld het vermoeden ontstaan, dat men de mogelijkheden en het niveau van de leerlingen bij de aanvang van het onderwijs niet juist heeft geschat. In de tweede plaats betekent de produkt-evaluatie aan het einde van een bepaalde onderwijsperiode meteen evaluatie van de nieuwe beginsituatie van de leerlingen in het licht van de volgende stap in hun schoolloopbaan.

Wat de instrumenten voor produkt-evaluatie betreft, zal het duidelijk zijn dat niet alleen objectief scoorbare prestatieproeven van het papier-en-potlood type in aanmerking komen. Zoals reeds door Tyler werd gesteld, dienen alle technieken en methoden, die valiede gegevens kunnen opleveren, aangewend[11]. Bij wijze van voorbeeld vernoemen we: minder objectief scoorbare prestatieproeven, observatie van de prestaties en de gedragingspatronen van de leerlingen, vragenlijsten, beoordelingsschalen, houdingsschalen, belangstellingsproeven, sociografische technieken, enz.

B. *Proces-evaluatie*

Zoals reeds gezegd, was de produkt-evaluatie tot voor een tiental jaren nagenoeg de enige bestudeerde en toegepaste vorm van systematische evaluatie en werd slechts in de recente literatuur een tweede vorm naar voren gebracht, m.n. de proces-evaluatie. Globaal omschreven bestaat deze vorm erin het didactisch proces zelf (zowel in zijn voorbereidende fasen als in de fase der praktische uitvoering), dat een bepaald produkt of rendement heeft opgeleverd, intentioneel en systematisch te onderzoeken. Zelfs de laatste fase van het didactisch proces, m.n. de produkt-evaluatie, kan object zijn van dit onderzoek.

Ten opzichte van de produkt-evaluatie is de proces-evaluatie complementair. Dit is reeds duidelijk gebleken bij de beschrijving van de inhoud van de diagnostische evaluatie. Langs de globale en analytische evaluatie en de daaropvolgende descriptieve diagnose kan men weliswaar de zwakke punten in het onderwijs lokaliseren, doch komt men niet tot een verklaring voor deze lacunes. Dit laatste is nochtans een noodzakelijke voorwaarde, zowel voor een constructieve herziening van het didactisch proces voor zover het bepaald wordt door de didactici en de leerkrachten, als voor een efficiënte remediëring voor zover het te zwakke rendement verband houdt met tekorten bij de leerlingen.

De uitbouw van het model, wat de proces-evaluatie betreft, berust op de basisgedachte dat alle momenten van het didactisch proces, evenals de interacties ertussen het voorwerp moeten zijn van evaluatie. We maken nochtans uitzondering voor de beginsituatie die, zoals daareven gezegd, grotendeels geëvalueerd wordt via het rendement van het voorafgaand onderwijs. Het ligt voor de hand dat men de bevindingen van de produkt-evaluatie verder kan aanvullen met informatie over de sociaal-culturele achtergrond van de leerlingen en met gegevens verzameld door de diensten voor psychopedagogische begeleiding.

Voor elk aspect van de proces-evaluatie zal hierna gepoogd worden het object van evaluatie te omschrijven en een eerste aanduiding te geven

betreffende de mogelijke methoden technieken en evaluatiecriteria. Inzake methoden, geldt ook hier, dat alle procédé's die relevante informatie kunnen aanbrengen, geschikt zijn[12].

Wat de criteria betreft, kunnen op dit ogenblik slechts zeer tentatieve indicaties worden gegeven. Op dit punt staat de theorie en het onderzoek immers nog in het beginstadium. Men moet hier onderscheid maken tussen relatieve en meer absolute criteria. In verband met de studie van onderwijsmethoden worden in de didactiek reeds lang relatieve criteria gebruikt; m.a.w. een methode wordt beoordeeld door vergelijking, vooral wat de resultaten betreft, met een andere didactische werkvorm. Deze klassieke werkwijze wordt ook gevolgd voor curriculum-evaluatie. Cronbach heeft deze opzet, door Scriven 'comparative evaluation' genoemd, sterk bekritiseerd om volgende twee redenen. Allereerst omdat dergelijke vergelijkende studies gewoonlijk weinig positieve resultaten opleveren, in deze zin dat ze meestal geen noemenswaardige verschillen aan het licht brengen. Daarnaast oppert Cronbach methodologische bezwaren, gelegen in het feit dat beide curricula op zichzelf en de vergelijkingsgroepen (leerlingen én leerkrachten) die in het onderzoek betrokken worden, meestal zo zeer van elkaar afwijken dat eventuele verschillen moeilijk eenduidig te interpreteren zijn. Daarom pleit Cronbach voor niet-vergelijkende, intensieve studie van een curriculum, op kleine schaal en in goed gecontroleerde omstandigheden. Scriven gebruikt daarvoor de term 'non comparative evaluation'. Deze auteur neemt terzake zelf een ander standpunt in dan Cronbach. Hij meent dat naast niet-vergelijkend onderzoek de comparatieve evaluatie moet behouden blijven en haalt hiervoor vooral praktische redenen aan. De bevindingen van vergelijkende studies zijn belangrijk o.m. voor de gebruiker die een keuze moet doen tussen beschikbare curricula. Verder zijn dergelijke onderzoekingen vaak gemakkelijker uitvoerbaar dan een niet-vergelijkende evaluatie, waarbij zich het moeilijke probleem van meer absolute criteria stelt[13].

Het zijn vooral deze laatste soort criteria die wij hier op het oog hebben. Ze zijn vooralsnog hoogstens impliciet aanwezig en de explicitering van deze absolute criteria is een moeilijke opgave. Men bevindt zich hier immers op het domein van de waarde-oordelen, dat op zichzelf reeds zeer complex is en waarvoor het exact onderzoek tot nog toe steeds allergisch is geweest. Stake & Denny hebben de huidige situatie op het stuk van de criteria kernachtig uitgedrukt in de volgende zin: 'At the present time, an evaluator is faced with a discouraging search for standards'[14].

1. *Doelstellingenevaluatie*

Dat de onderwijsdoelstellingen een centrale plaats innemen in het didactisch proces hoeft nauwelijks gezegd te worden. Immers, alle andere momenten van het proces zijn er in mindere of meerdere mate van afhankelijk. Daarmee is meteen het grote belang van de doelstellingenevaluatie aangetoond. Scriven stelt zelfs, ons inziens terecht, dat de waarde van de produktevaluatie staat of valt met het al of niet evalueren van de doelstellingen. Het heeft weinig zin, aldus deze auteur, te onderzoeken of de doelstellingen van het onderwijs bereikt zijn, indien deze doeleinden de moeite niet waard zijn om nagestreefd te worden[15].

Ondanks het fundamenteel belang ervan, is op het stuk van de doelstellingenevaluatie nog weinig onderzoek verricht. Dit is niet zo verwonderlijk, wanneer men bedenkt dat zelfs de doelstellingeninventarisatie en -explicitering nog in een beginstadium verkeren[16]. Een belangrijke verklaring hiervoor is daareven gegeven, m.n. de waarde-gebondenheid van de doelstellingen, waardoor het gebied systematisch ontweken werd door het exact onderzoek; daardoor wordt de gehele problematiek beheerst door theoretische bespiegelingen en subjectieve meningen, die weliswaar interessant zijn, doch waaruit slechts algemene en vage doelomschrijvingen resulteren, die geen of althans geen eenduidige aanknopingspunten bieden voor de ontwikkeling van het didactisch proces.

Een tweede reden waarom de doelstellingenevaluatie tot nog toe weinig aandacht heeft gekregen, ligt wellicht hierin, dat het evaluatie-

onderzoek in het algemeen de laatste jaren sterk geïntegreerd is geweest in het proces van curriculuminnovatie. Hierbij gaat men uiteraard uit van doelstellingen, waarvan men meent dat ze waardevol zijn. Dit kan tegenstrijdig lijken met de bewering, dat op het gebied van de doelstellingeninventarisatie nog slechts geringe vorderingen zijn gemaakt. Men moet echter voor ogen houden, dat de meeste Amerikaanse curriculumprojecten betrekking hebben op een bepaald leervak; de klemtoon valt daarbij vooral op de leerstofvernieuwing in het bijzonder en op de ontwikkeling van meer adequate onderwijsleersituaties in het algemeen, mede door de pogingen tot integratie van onderwijstechnologische bevindingen en instrumenten. Het voorafgaande impliceert meteen een dubbele kritiek op de Amerikaanse curriculumbeweging; m.n. 1 het gebrek aan een integrale en dus niet vakgebonden aanpak van de didactische vernieuwing, 2 het feit dat de potentiële externe dynamiek van het didactisch proces, d.w.z. de betrokkenheid op de sociaal-culturele realiteit, onvoldoende geactualiseerd wordt.

Het submodel over het evalueren van doelstellingen zullen we hier niet beschrijven, daar dit reeds in een andere publikatie gebeurd is[17]. Gezien de weinige gegevens waarop kon voortgebouwd worden, moet het betreffende concept van doelstellingenevaluatie als een eerste verkenning van het terrein worden beschouwd[18].

2. *Evaluatie van de onderwijstrategieën*

Volgens het voorgesteld didactisch model wordt de onderwijsleersituatie geconstitueerd door de volgende drie, nauw met elkaar samenhangende componenten: de leerstof, de leeractiviteit van het kind en de didactische werkvormen en hulpmiddelen van de leerkracht.

Evaluatie van onderwijsleersituaties bestaat in het verzamelen van informatie over de waarde van de genoemde drie componenten, als basis voor het nemen van beslissingen tot herziening en vernieuwing van de onderwijstechniek. Vanuit functioneel standpunt is de formatieve evaluatie hier van uitzonderlijke betekenis; het is immers tijdens het proces van curriculumontwikkeling, dat men de efficiëntie van de middelen maximaal moet waarborgen en hiertoe is de evaluatie als uitgangspunt voor het aanbrengen van verbeteringen een noodzakelijke voorwaarde. Dit neemt nochtans niet weg dat ook de summatieve en de continue evaluatie belangrijk zijn. De formatieve evaluatie zal trouwens uitlopen op summatieve evaluatie als (voorlopige) afsluitingsfase van de leerplanconstructie; verder moeten de onderwijsmiddelen vanzelfsprekend permanent het voorwerp zijn van evaluatie wanneer ze in de praktijk operationeel geworden zijn. Dit laatste behoort echter tot de evaluatie van de onderwijsleerpraktijk.

De hiernavolgende beschouwingen nopens het evalueren van de onderwijsleersituatie hebben tot doel het verder denken over deze kwestie te stimuleren.

a. *Objecten van strategie-evaluatie*

Voor een verheldering van het evaluatieprobleem zijn het intentioneel karakter van de onderwijsstrategie en de interacties tussen de drie componenten richtinggevend.

De onderwijsleersituatie beoogt de leerlingen te brengen van de beginsituatie naar de doelstellingen. Daaruit volgen twee principes die men bij de ontwikkeling van onderwijsstrategieën op het oog dient te houden en die meteen ook object moeten zijn van evaluatie: *de aansluiting tussen de beginsituatie en de strategieëen en de overeenstemming tussen de doelstellingen en de strategieën.* Stake gebruikt in dit verband de term contingentie[19]. Wij verkiezen de term continuïteit, omdat deze beter het dynamisch karakter van de relaties uitdrukt.

Bij de continuïteit tussen de beginsituatie en de strategieën komt het erop aan, na te gaan of de aangewende middelen aansluiten bij het ontwikkelingsniveau van de leerlingen. Is de leerstof in de voorgestelde aanbiedingsvorm bevattelijk voor de leerling? Wordt in de keuze van leer- en onderwijsactiviteiten rekening gehouden met de ontwikkelingsfase waarin de kinderen gekomen zijn? Bijvoorbeeld komt het spel als

leeractiviteit voldoende aan bod in een curriculum voor de eerste klassen van het basisonderwijs?

De evaluatie van de continuïteit tussen de onderwijsleersituaties en de doelstellingen bestaat erin, te onderzoeken in hoever de ontwikkelde strategieën een adequate en volledige operationalisering van de doelstellingen belichamen. Wanneer het paraat kunnen reproduceren van een bepaalde informatie als doel gesteld is, kan deze informatie als dusdanig aangeboden worden in een aangepaste vorm en is het memoriseren en regelmatig herhalen de aangewezen leeractiviteit. Als men echter het functioneel en inzichtelijk verwerven van bepaalde principes op het oog heeft, zal de presentatie onder de vorm van problemen dienen te gebeuren en zal het zelfontdekkend verwerven en verwerken beklemtoond worden. Na het tot stand komen van het inzicht, zal men de leerlingen in de oefenfase gevarieerde opdrachten voorleggen om aldus het inzicht te laten functioneren en te verstevigen. In verband met het vormleeronderwijs in de lagere school hoort men vaak klagen, dat een belangrijk doel 'inzicht in de eigenschappen van de figuren' onvoldoende gerealiseerd wordt. De gebrekkige continuïteit tussen doelstelling en strategie biedt hier wellicht een verklaring. Het zelfontdekken van de eigenschappen van de figuren en het uitvoeren van gevarieerde constructie-opgaven, noodzakelijk om het inzicht functioneel te verwerven, komen niet voldoende aan bod en men verliest zich al te snel in het oplossen van vaak stereotype oefeningen over oppervlakteberekening.

Meteen is in het voorafgaande een belangrijk evaluatie-object aangeduid, dat echter moeilijk los te maken is van de continuïteitsevaluatie tussen doelstellingen en strategieën, m.n. *de interne coherentie tussen de drie componenten* van de strategie.

Op een facet van de continuïteitsevaluatie wensen we nog even de aandacht te vestigen, m.n. de volledigheid van de strategie ten opzichte van de doelstellingen. Het kan immers voorkomen dat bij de vertaling van de doelstellingen in onderwijsleersituaties bepaalde aspecten verloren gaan of verwaarloosd worden.

Een component uit de onderwijsleersituatie die het voorwerp moet zijn van afzonderlijke evaluatie is *de leerstof*. Door de snelle vooruitgang van de wetenschappelijke kennis in de diverse vakdisciplines bestaat het gevaar, dat de inhoud van het onderwijs voorbijgestreefd geraakt en levensvreemd wordt. Daarom is een continue leerstofevaluatie noodzakelijk. Het is daarnaast ook wenselijk tijdens de curriculumontwikkeling, m.a.w. formatief, aan leerstofevaluatie te doen, meer bepaald met betrekking tot de aanbiedingsvorm, de aangebrachte structuur en de ordening.

Een laatste aspect van de strategie-evaluatie tenslotte is de *uitvoerbaarheid* in de realiteit. Onderwijsstrategieën moeten immers niet alleen didactisch verantwoord, maar ook in de school praktisch toepasbaar zijn. Men moet hier vooral rekening houden met de mogelijkheden van de leerkrachten, met de structuur van het onderwijs, maar ook met de beschikbare financiën.

b. *Methoden van strategie-evaluatie*

Inzake methoden van strategie-evaluatie dient men eveneens alle mogelijke, beloftevolle technieken aan te spreken. Dit braakliggend methodologisch veld biedt vooralsnog zeer veel ruimte voor de inventiviteit van de evaluator. Vooral de volgende twee categorieën van onderzoekstechnieken moeten in het licht van de strategie-evaluatie uitgewerkt worden: beoordelings- en observatiemethoden. Het gebruik ervan werd in de recente literatuur door meerdere evaluatiedeskundigen, zoals Cronbach, Scriven, Stake, Taylor & Maguire en Grobman aanbevolen[20].

In verband met beoordelingsmethoden schrijven Stake & Denny:

As to judgments, we need (a) to be willing to admit them into our studies and (b) to devise instruments for collecting them[21].

Daarmee is meteen gezegd, dat dergelijke onderzoeksinstrumenten nog onvoldoende aanvaard

zijn in het didactisch onderzoek en dit ondanks de ruime aanwending ervan in de andere sociale wetenschappen.

Beoordelingstechnieken kunnen adequaat toegepast worden in verband met diverse aspecten van strategie-evaluatie. Nopens de continuïteit tussen de beginsituatie en de strategieën kan men het oordeel inwinnen van ontwikkelingspsychologen, didactici en didactisch georiënteerde leerpsychologen, leerkrachten en, voor bepaalde onderwijsniveaus, van de leerlingen zelf. Wat de leerkrachten betreft, is vooral de mening interessant van hen die met de ontwikkelde onderwijstechnieken werken tijdens de experimentele toepassing. Dezelfde groepen van personen kunnen evaluerend optreden met betrekking tot de continuïteit tussen doelstellingen en strategieën. Voor dit aspect kan men bovendien leerstof-specialisten inschakelen, die meteen de aangewezen personen zijn voor de leerstofevaluatie. Het is duidelijk dat de verschillende categorieën van consultanten niet alleen een waarde-oordeel kunnen vellen over het materiaal dat hen wordt voorgelegd, maar dat zij bovendien ook adviezen en suggesties voor herwerking kunnen formuleren.

Aansluitend bij Stake & Denny zouden we aldus de ontwikkeling van technieken voor de registratie en de verwerking van oordelen en opinies als een voorname taak voor de methodologie van de didactische research willen stellen.

Hetzelfde geldt trouwens voor de observatiemethoden[22], die zeer veel dienst kunnen bewijzen bij de formatieve evaluatie van onderwijsleersituaties in het kader van de experimentele toepassing op beperkte schaal en in goed gecontroleerde omstandigheden. Zowel de niet-participerende observatie door onderzoekers, als de participerende observatie door de leerkrachten maar eventueel ook door leden van het onderzoeksteam zijn adequaat; aan de leerkrachten kan men tevens vragen hun ervaringen en bevindingen in een soort logboek neer te schrijven.

Een modelstudie waarin de observatiemethode werd toegepast is het onderzoek van Gallagher nopens een onderdeel uit één van de meest bekende Amerikaanse curriculumprojecten, m.n. de 'Biological Sciences Curriculum Study'. Gallagher registreerde in zes klassen, waarin BSCS-materiaal werd gebruikt door getrainde leerkrachten, de verbale interacties tijdens drie lessen. De onderzoeker ontwierp tevens een interessant systeem voor classificatie en analyse van deze interacties[23].

Vermeldenswaard is ook het observatieschema, ontwikkeld in het kader van het 'Individually Prescribed Instruction Project' van het 'Learning Research and Development Center' aan de University of Pittsburgh. Dit schema laat eveneens een nauwkeurige beschrijving toe van wat in de klas gebeurt. Het bestaat uit vijf rubrieken, waarin telkens een aantal items worden onderscheiden: 'independent work (by the pupils), teacher-pupil work, non instructional use of pupil time, pupil-pupil activity and group activity'[24].

Aanknopingspunten voor de elaboratie van observatietechnieken vindt men o.m. in de literatuuroverzichten van Boyd & Devault, van Medley & Mitzel en van Meux[25].

Bij de ontwikkeling van de onderzoeksinstrumenten zal de geleidelijke operationalisering van de te beoordelen en te observeren variabelen meteen leiden tot de omschrijving en de specificatie van de evaluatie-criteria. Bovendien zal de constructie van dergelijke methoden belangrijke resultaten van algemeen-didactische aard opleveren, m.n. een beter inzicht in de efficiëntie van bepaalde interactiepatronen in de klas en de verdere concretisering van een aantal fundamentele didactische principes, zoals het wekken van belangstelling, de aanschouwelijkheid, de zelfactiviteit.

3. *Evaluatie van de onderwijsleerpraktijk*

Onderwijsstrategieën worden ontworpen met het oog op het didactisch handelen en het leren in de concrete klassituatie. De noodzaak aan evaluatie van deze onderwijsleerpraktijk ligt voor de hand. Immers, de doelstellingen die men voorhoudt, kunnen pas bereikt worden, indien ze in de realiteit, m.a.w. feitelijk door de leerkrachten

worden nagestreefd. En hoe geperfectioneerd de ontwikkelde onderwijsstrategieën ook zijn, of ze het beoogde rendement zullen opleveren hangt in laatste instantie af van de toepassing in de praktijk. M.a.w. het curriculum moet het voorwerp zijn van voortdurende, periodieke evaluatie, wanneer het in de realiteit van het onderwijs verspreid en operationeel geworden is. Het gaat hier uiteraard om continue evaluatie.

In het voorafgaande is meteen een belangrijk doel van de praktijk-evaluatie vervat, m.n. onderzoeken of de vooropgezette doelstellingen feitelijk worden nagestreefd en of de ontworpen strategieën op adequate wijze worden toegepast. Dit is uiteindelijk gericht op het nemen van beslissingen nopens het geven van adviezen aan de leerkrachten en eventueel ook nopens het organiseren van recyclage-sessies. In verband met dit doel van de praktijk-evaluatie nemen we van Stake de term *congruentie-evaluatie* over. Deze auteur bedoeld daarmee de overeenkomst tussen de 'intended and observed antecedents', tussen de 'intended and observed transactions' en tussen de 'intended and observed outcomes'[26]. Dit laatste aspect is duidelijk wat wij produkt-evaluatie genoemd hebben.

De evaluatie van de onderwijsleerpraktijk heeft evenwel nog een tweede doel, nl. het permanent verschaffen van feedback-informatie aan de curriculumontwerpers als basis voor verdere herziening en verbetering van de onderwijsstrategieën.

Uit deze doelomschrijving kunnen thans de objecten van de praktijk-evaluatie afgeleid worden.

Met het oog op het tweede doel – de voortdurende revisie en aanpassing van de strategieën – kan men hier de tweevoudige continuïteitsevaluatie, met inbegrip van het onderzoek naar de interne coherentie binnen de onderwijsleersituatie, verder doorzetten. Ook over de praktische uitvoerbaarheid van de strategieën kunnen bijkomende gegevens verzameld worden. In de fase van de praktijk-evaluatie zal vooral belang gehecht moeten worden aan het oordeel en de ervaringen van competente leerkrachten en zo mogelijk ook aan de mening van de leerlingen. Deze informatie kan aangevuld worden met de resultaten en bevindingen van niet-participerende observatie in een aantal klassen. Meteen is duidelijk geworden, dat de methoden en tevens de criteria voor evaluatie van de onderwijsleersituaties ook adequaat zijn voor de praktijkevaluatie.

Wat de congruentie-evaluatie betreft, kunnen volgende objecten onderscheiden worden.

1. De congruentie tussen de doelstellingen die in de praktijk feitelijk worden nagestreefd door de leerkrachten en de doelstellingen die het curriculum voorhoudt. Het hoeft wellicht geen betoog dat hier discrepanties kunnen voorkomen.
   In het evaluatiemodel van Stake ontbreekt dit object van de congruentie-evaluatie, dat tevens als een aspect van de doelstellingenevaluatie te beschouwen is. Voor het onderzoek van deze doelstellingencongruentie is de niet-participerende observatie de aangewezen onderzoeksmethode.
2. Congruentie tussen de beginsituatie van de leerlingen, die het curriculum onderstelt en de werkelijke beginsituatie van de leerlingen die ermee onderwezen worden. Tijdens de curriculumontwikkeling moet er vanzelfsprekend naar gestreefd worden, zoveel mogelijk op basis van empirische gegevens, de aansluiting tussen het verstrekte onderwijs en het ontwikkelingsniveau te waarborgen. Bij de toepassing van het programma in de praktijk kan nochtans blijken, dat men zich hier, ondanks de evaluatie in de voorafgaande fase, op sommige punten vergist heeft. Ook hieromtrent kan zowel de observatie als het oordeel van de leerkrachten informatie aanbrengen. Deze gegevens kunnen verder aangevuld worden met eventuele resultaten, verzameld in het kader van de psychopedagogische begeleiding.
3. Congruentie tussen de ontwikkelde onderwijsleersituaties en de feitelijk toegepaste onderwijsstrategieën. Het gebrek aan onderwijsrendement, vastgesteld langs de produkt-

evaluatie kan te wijten zijn aan een verkeerde of inadequate toepassing van de strategieën in de praktijk. Daarom is dit aspect van de congruentie-evaluatie van uitzonderlijk belang. Nogmaals is de observatie de aangewezen onderzoeksmethode. De oordelen en ervingen die de leerkrachten mededelen, kunnen eveneens relevante gegevens over de strategie-congruentie opleveren. Hieruit blijkt meteen de nauwe samenhang tussen het congruentie-onderzoek en de evaluatie van de praktijk in functie van de verbetering van het curriculum. Men zal trouwens opmerken dat deze beide aspecten slechts bij abstractie te onderscheiden zijn.

4. *Evaluatie van de didactische evaluatie*

Het bepalen van het onderwijsrendement is een evaluatie-procedure die, overeenkomstig het-aangenomen didactisch model, tevens een inherente fase van het onderwijsproces is. Als dusdanig kan men de produkt-evaluatie zelf als object van evaluatie nemen. Dit komt neer op het verzamelen van informatie over de efficiëntie en de validiteit van de methoden, criteria en strategieën van produkt-evaluatie.

Het ligt nu echter voor de hand dat, zo de rendementsevaluatie op haar waarde wordt onderzocht, ook de proces-evaluatie aan deze toetsing moet onderworpen worden. Meteen is hiermee een verklaring gegeven van bovenstaande titel.

Een gedetailleerde uitwerking van een procedure voor dit soort van evaluatie zullen we hier niet geven. De elaboratie van een wetenschappelijk verantwoord en praktisch realiseerbaar systeem voor de didactische evaluatie zelf, is vooralsnog reeds een voldoende uitdaging voor de research en wanneer op dat stuk een zekere vooruitgang gemaakt is, zal men over een betere basis beschikken voor het ontwerpen van een concept voor toetsing van dit systeem.

Niettemin willen we er op wijzen, dat Guba & Stufflebeam aan deze problematiek reeds aandacht hebben geschonken. Deze auteurs geven een aantal criteria die de evaluator dient te hanteren om zijn eigen activiteit te evalueren. Deze criteria zijn van tweeërlei aard, nl. wetenschappelijke normen en nuttigheidscriteria[27].

De wetenschappelijke criteria die Guba & Stufflebeam voorstellen zijn de volgende.

- De interne validiteit van de bekomen informatie ten aanzien van de variabelen, waarop de evaluatie betrekking heeft.
- De externe validiteit, d.w.z. de generaliseerbaarheid van de informatie tot andere situaties dan deze waarin ze verworven werd.
- De betrouwbaarheid, waarmee de repliceerbaarheid van de informatie bedoeld wordt. De nauwe samenhang tussen dit criterium en het voorafgaande valt onmiddellijk op. De repliceerbaarheid vormt immers de empirische basis voor de generaliseerbaarheid. Daarom kunnen beide o.i. samengenomen worden als één criterium, dat men zowel generaliseerbaarheid als betrouwbaarheid kan noemen.
- De objectiviteit van de informatie, waaronder de eenduidige interpreteerbaarheid verstaan wordt.

Daarnaast vermelden Guba & Stufflebeam de volgende nuttigheidscriteria voor het beoordelen van evaluatieve informatie.

- De relevantie van de informatie ten opzichte van de beslissingen nopens het didactisch proces, die moeten genomen worden.
- Het relatief belang van de gegevens in functie van deze beslissingen.
- De volledigheid van de informatie, waarmee bedoeld wordt dat de gegevens moeten betrekking hebben op alle factoren die in het beslissingsproces een rol spelen.
- De geloofwaardigheid ('credibility') van de informatie: 'the information must be *trusted* by the decision-maker and those he must serve (i.e., those who will be affected by the decisions)'.
- De 'timeliness' van de informatie, d.w.z. dat de evaluatieresultaten moeten voorhanden zijn op het ogenblik dat een bepaalde beslissing moet genomen. worden. Hierbij is de vol-

gende bedenking van de auteurs vermeldenswaard: 'It is better in the evaluative situation to have reasonably good information on time than perfect information too late'.
- De doorstroming van de informatie naar allen die bij de te nemen beslissing betrokken zijn ('pervasiveness').
- De efficiëntie van het verzamelen van de evaluatieve informatie in termen van de gevergde tijd en inspanningen en van de kostprijs.

C. *Uitwerking en toepassing van het evaluatiemodel*

De uitwerking van het geschetste integraal evaluatiemodel tot een concreet evaluatiesysteem en de toepassing daarvan in het proces van curriculumontwikkeling, vertegenwoordigen een omvangrijke en gecompliceerde opdracht. Na de voorafgaande beschrijving hoeft dit ongetwijfeld nauwelijks gezegd te worden.

De omvang en de complexiteit van de opgave is evenwel geen excuus om de aanpak ervan op de lange baan te schuiven. Immers, voor het progressief doorbreken van het statisch karakter van het onderwijssysteem en voor de continue verbetering en vernieuwing ervan is de didactische evaluatie van fundamenteel belang[28].

Men moet zich trouwens niet laten afschrikken. Wat de uitwerking van het model tot een verantwoorde evaluatiestrategie betreft, is een benadering vanuit deelaspecten mogelijk. Deze partiële aanpak komt bijvoorbeeld tot uiting in het onderzoeksproject van het C.P.D.O., dat gericht is op de ontwikkeling van een methode voor de constructie van instrumenten voor globale en analytische produkt-evaluatie.

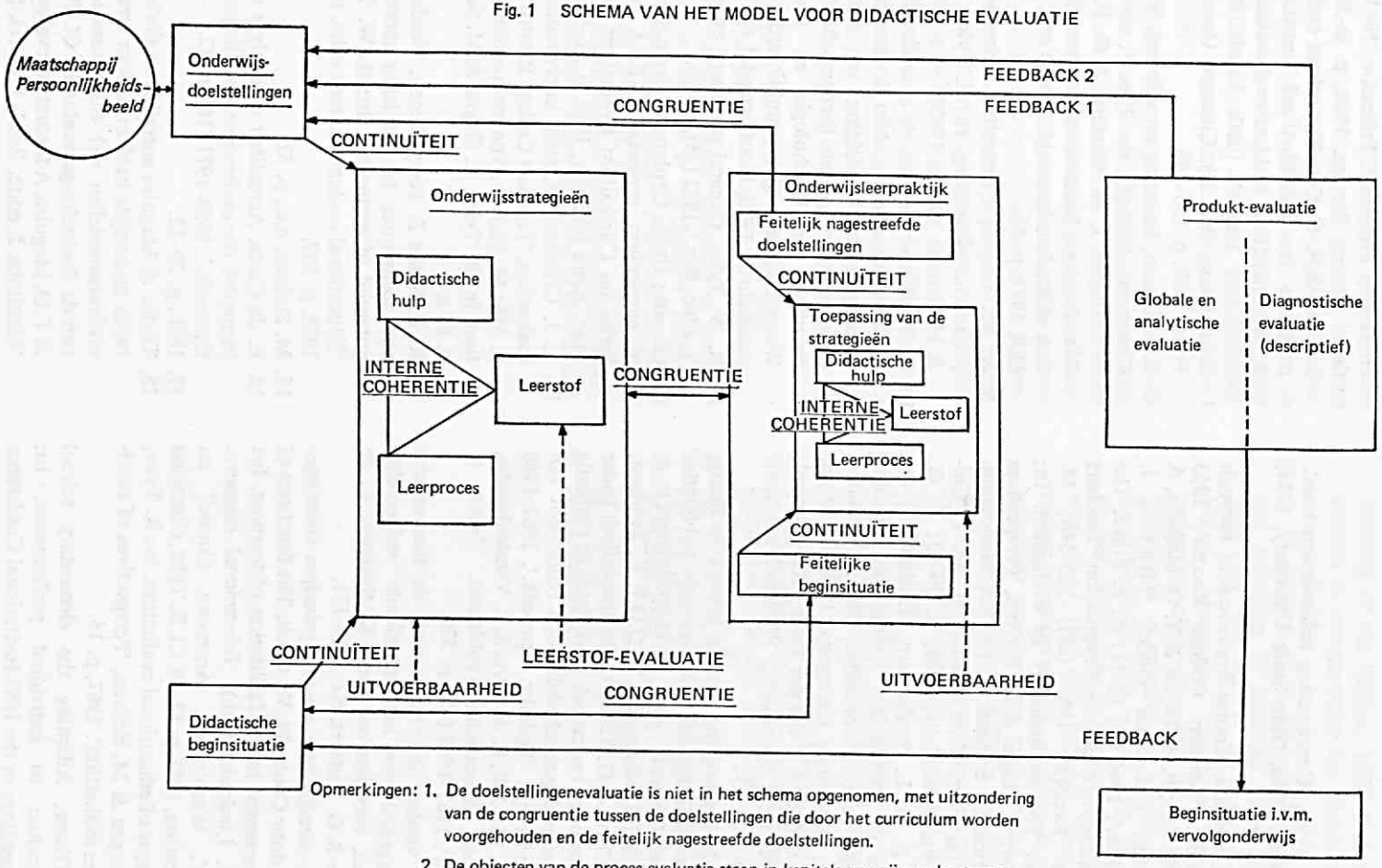
Inzake praktische toepassing in het proces van curriculumconstructie zal men realistisch tewerk moeten gaan, omdat een integrale uitvoering van de evaluatiemomenten uit het model wellicht niet mogelijk zal blijken, maar evenmin noodzakelijk zal zijn[29]. De klemtoon zal nu eens hier en dan daar liggen. Prioriteiten zullen bepaald moeten worden, rekening houdend met de aard en de inhoud van het curriculum, met de beschikbare middelen en mogelijkheden en met de reeds bereikte fase in de ontwikkeling van het onderwijsleerplan. Ook zullen de resultaten van de produkt-evaluatie richtinggevend zijn voor de proces-evaluatie.

Zowel bij de partiële uitwerking van het model tot een evaluatiestrategie als bij de selectieve toepassing in de realiteit, is het evenwel belangrijk steeds het model in zijn geheel als achtergrond en referentiekader voor ogen te houden. Zo niet bestaat het gevaar dat men het deelaspect, waarmee men zich op een gegeven moment bezighoudt, gaat verabsoluteren ten nadele van andere belangrijke momenten. Dit leidt vanzelfsprekend tot verarming en verenging van de visie op de evaluatieproblematiek, een kwaal waarmee ook volgens Grobman nog steeds niet is afgerekend[30].

Tenslotte menen wij dat de uitbouw van een wetenschappelijk gefundeerd evaluatiesysteem, evenals het efficiënt functioneren ervan, slechts verwezenlijkt kan worden, indien daartoe speciale centra worden opgericht. Het spreekt vanzelf dat deze organen hun taak slechts naar behoren zullen kunnen vervullen indien zij over voldoende gespecialiseerd personeel kunnen beschikken. Daarom moet tevens voorzien worden in de opleiding van goed geschoolde evaluatoren.

Tot besluit van dit artikel volgt hierna nog een overzichtelijk schema van het ontworpen model voor didactische evaluatie (Fig. 1).

Fig. 1 SCHEMA VAN HET MODEL VOOR DIDACTISCHE EVALUATIE



Opmerkingen: 1. De doelstellingenevaluatie is niet in het schema opgenomen, met uitzondering van de congruentie tussen de doelstellingen die door het curriculum worden voorgehouden en de feitelijk nagestreefde doelstellingen.

2. De objecten van de proces-evaluatie staan in kapitalen en zijn onderstreept.

Literatuur

1. R. W. Tyler, 'Constructing achievement tests'. Columbus, Ohio, Ohio State University, 1934, 102 pp.
2. L. J. Cronbach, Course improvement through evaluation. 'Teachers College Record', 1963 (64), 672–683; P. A. Taylor & T. O. Maguire, A theoretical evalutaion model. 'Manitoba J. educ. Res.', 1966 (1), 12–17; R. E. Stake, The countenance of educational evaluation. 'Teachers College Record', 1967 (68), 523–540; M. Scriven, The methodology of evaluation. In: R. Tyler, R. Gagne & M. Scriven, 'Perspectives of curriculum evaluation'. (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, no. 1) Chicago, Rand McNally, 1967, p. 39–83; E. G. Guba & D. L. Stufflebeam, 'Evaluation: the process of stimulating, aiding, and abetting insightful action'. Columbus, Ohio, Evaluation Center, Ohio State University, 1968, III-70 pp.
3. L. van Gelder & I. van der Velde, 'Kind, school, samenleving'. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1968, p. 121 e.v.
4. Voor de beschrijving van de produkt-evaluatie werd gebruik gemaakt van vroegere publikaties van het Centrum voor Psychopedagogisch & Didactisch Onderzoek (C.P.D.O.): K. Swinnen, E. de Corte & G. Tistaert, Een theoretisch kader voor studie en onderzoek betreffende de evaluatie van het pedagogisch-didactisch rendement van het onderwijs. 'Tijdschr. Opvoedk.', 1967–1968 (13), p. 144–146; E. de Corte & R. Vandenberghe, Centrale didactische problemen. 'Nova et Vetera', 1967–1968 (45), p. 326.
5. Voor verdere informatie over de theoretische achtergrond van het betreffende onderzoeksproject, verwijzen we naar: K. Swinnen, E. de Corte & G. Tistaert, o.c., 129–171.
6. Tyler verwijst hier naar de principes vooropgesteld door Cook: W. W. Cook, The functions of measurement in the facilitation of learning. In: E. F. Lindquist (Ed.), 'Educational measurement'. Washington, American Council on Education, 1951, p. 37–38. Cf. R. Tyler, Changing concepts of educational evaluation. In: R. Tyler, R. Gagne & M. Scriven, 'Perspectives of curriculum evaluation'. 1967, p. 16.
7. R. Glaser, Adapting the elementary school curriculum to individual performance. In: 'Proceedings of the 1967 Invitational Conference on Testing Problems'. Princeton, N. J., Educational Testing Service, 1968, p. 3–36; C. M. Lindvall & R. C. Cox, The role of evaluation in programs for individualized instruction. In: R. W. Tyler (Ed.), 'Educational evaluation: new roles, new means'. (68th Yearb. Nat. Soc. Stud. Educ., Part II). Chicago, Univ. Chicago Press, 1969, p. 156–188.
8. B. S. Bloom, Learning for mastery. 'Evaluation Comment', 1968 (1), no. 2, p. 9; zie eveneens: B. S. Bloom, J. Th. Hastings & G. F. Madaus, 'Handbook on formative and summative evaluation of student learning'. New York, McGraw-Hill, 1971, p. 53.
9. R. M. Gagne, Curriculum research and the promotion of learning. In: R. Tyler, R. Gagne & M. Scriven, o.c., p. 19–38.
10. R. Vandenberghe, 'Studie over de strategie van onderwijsverandering. Met toepassing op een aspect-gerichte begeleiding van het scholenexperiment Polyvalente Beroepsschool'. Leuven, Faculteit der Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, niet gepubliceerd doctoraatsproefschrift, 1970, Hoofdstuk III & IV.
11. R. W. Tyler, General statement on evaluation. 'J. educ. Res.', 1942 (35), p. 496.
12. Cf. ook: Hulda Grobman, 'Evaluation activities of curriculum projects.' (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, no. 2) Chicago, Rand McNally, 1968, p. 51–52.
13. L. J. Cronbach, Course improvement through evaluation. 'Teachers College Record', 1963 (64), p. 676; M. Scriven, The methodology of evaluation. In: R. Tyler, R. Gagne & M. Scriven, o.c., p. 63 e.v.
14. R. E. Stake & Terry Denny, Needed concepts and techniques for utilizing more fully the potential of evaluation. In: R. W. Tyler (Ed.), 'Educational evaluation: new roles, new means.' 1969, p. 387.
15. M. Scriven, o.c., p. 52.
16. E. de Corte, Actualiteit en analyse van de problematiek der onderwijsdoelstellingen. 'Tijdschr. Opvoedk.', 1970–1971 (16), p. 12.
17. Ibid., p. 30–32.
18. Taylor & Maguire enerzijds en Guba & Stufflebeam anderzijds hebben in hun respectievelijke evaluatiemodellen wel enige aandacht besteed aan de doelstellingenevaluatie. Cf. P. A. Taylor & T. O. Maguire, A theoretical evaluation model. 'Manitoba J. educ. Res.', 1966 (1), p. 14; E. G.

Guba & D. L. Stufflebeam, 'Evaluation: the process of stimulating, aiding, and abetting insightful action'. 1968, p. 51. (Het evaluatiemodel van Guba & Stufflebeam wordt in de literatuur soms vermeld als het CIPP-model, naar de evaluatie-aspecten die erin onderscheiden worden, nl. 'context, input, process and product evaluation'.)

19. R. E. Stake, The countenance of edcuational evaluation. 'Teachers College Record', 1967 (68), p. 533. Stake spreekt over de contingentie tussen 'antecedents' en 'transactions' en tussen 'transactions' en 'intended outcomes'. Met antecedenten duidt Stake de beginsituatie van de leerlingen aan. Met transacties bedoelt hij het geheel van onderwijs- en leeractiviteiten; de leerstof alsdusdanig valt niet onder dit begrip.
20. L. J. Cronbach, o.c., p. 677; M. Scriven, o.c., p. 48–49; R. E. Stake & Terry Denny, o.c., p. 379–380 & p. 388; P. A. Taylor & T. O. Maguire, o.c., p. 16; Hulda Grobman, o.c., p. 53 e.v.
21. R. E. Stake & Terry Denny, o.c., p. 388.
22. Ibid., p. 379–380.
23. J. J. Gallagher, Teacher variation in concept presentation in BSCS curriculum program. 'BSCS Newsletter', january 1967, no. 30, 8–18.
24. J. L. Yeager & C. M. Lindvall, 'Evaluating an instructional innovation through the observation of pupil activities.' Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, 1967. Het observatieschema is overgenomen in: Hulda Grobman, o.c., p. 58–59.
25. R. D. Boyd & M. V. Devault, The observation and recording of behavior. 'Rev. educ. Res.', 1966 (36), 529–551; D. M. Medley & H. E. Mitzel, Measuring classroom behavior by systematic observation. In: N. L. Gage (Ed.), 'Handbook of research on teaching'. Chicago, Rand McNally, 1963, p. 247–328; M. O. Meux, Studies of learning in the school setting. 'Rev. educ. Res.', 1967 (37), 539–562. Voor een interessant overzicht van 79 verschillende observatieschema's verwijzen we naar: Anita Simon & G. E. Boyer (Eds.) 'Mirrors for behavior: an anthology of classroom observation instruments'. (2 vols). Philadelphia, Research for Better Schools, 1970.
26. R. E. Stake, The countenance of educational evaluation. 'Teachers College Record', 1967 (68), p. 532–534.
27. E. G. Guba & D. L. Stufflebeam, o.c., p. 67–69.
28. J. S. Ahmann, Aspects of curriculum evaluation: a synopsis. In :R. Tyler, R. Gagne & M. Scriven, o.c., p. 89.
29. Dit wordt ook door Hastings opgemerkt t.a.v. het evaluatiemodel van Stake. J. Th. Hastings, 'Evaluating the curricula'. Urbana, Ill., Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation, 1967, p. 8.
30. Hulda Grobman, o.c., p. 33.

Enkele kriteria voor een onderzoekbeleid in de onderwijsresearch

K. KOSTER en B. CREEMERS
Instituut voor pedagogische en andragogische wetenschappen aan de Rijksuniversiteit te Utrecht.

1.1. *Algemeen kader: het wetenschapsbeleid in Nederland*

Sinds enige tijd wordt in Nederland een diskussie gevoerd over het wetenschapsbeleid. Met De Moor willen wij benadrukken dat het in zo'n beleid niet alleen gaat om de bevordering van de wetenschapsbeoefening, maar vooral om het maatschappelijk nut van de wetenschapsbeoefening te vergroten (De Moor, 1970, 177). Het is naar onze mening onverstandig jaarlijks grote bedragen voor wetenschapsbeoefening uit te geven zonder dat men zich afvraagt welke maatschappelijke relevantie deze wetenschapsbeoefening in zich draagt. Krauch (1971) wijst in dit verband op het bestaan van de theorie der omkering van de relatie tussen doel en middel. Voorstanders van deze theorie poneren dat niet gezocht moet worden naar mogelijkheden voor van te voren vastgestelde doeleinden, maar omgekeerd dat voor reeds geschapen mogelijkheden achteraf doelen dienen te worden gevonden. Krauch beschouwt deze omkeringstheorie als een uitbreiding van de theorie, dat de wetenschap zich volgens interne, autonome wetmatigheden ontwikkelt.

Als voorbeeld van de omkeringstheorie kunnen de volgende uitspraken van dezelfde De Moor gelden: 'Zelfs een beleid, waarbij de ontwikkeling van de wetenschap gestuurd wordt door haar te richten op bepaalde toepassingsmogelijkheden, vereist veel voorzichtigheid. Altijd is er dan het gevaar, dat de wetenschappelijke vooruitgang er door wordt aangetast . . . de maatschappelijke behoeften van komende generaties worden misschien beter vervuld, wanneer nu de vooruitgang van de wetenschap als doel wordt genomen' (De Moor, 1970, 182). 'Bij het fundamentele onderzoek lopen de toepassingsmogelijheden zeer uiteen en zijn in veel gevallen ook niet te overzien. Wordt in de vrijheid van onderzoek ingegrepen, dan worden ook – dikwijls onbekende – mogelijkheden tot vergroting van het menselijk welzijn hierdoor afgesneden' (pag. 179).

Hoewel De Moor aan de ene kant pleit voor het hanteren van rationele argumenten bij het nemen van beslissingen in het wetenschapsbeleid, is hij aan de andere kant een voorstander van het laissez-faire principe. Dit laatste uitgangspunt maakt het hanteren van rationele argumenten wel een stuk ingewikkelder. Immers hoe kunnen belangrijke prioriteitsbeslissingen over onderzoeksgebieden en -projekten genomen worden als een laissez-faire principe blijft domineren?

Deze vraag klemt te meer omdat juist in de sektor van de prioriteitenkeuze de feitelijke belemmeringen liggen voor de totstandkoming van een nationaal wetenschapsbeleid. Zodra prioriteiten moeten worden vastgesteld blijken in de praktijk nogal eens verschillen te bestaan tussen diverse politiek-economisch georiënteerde (belangen)groeperingen. In de politieke slogan stijl heet het dat het dan gaat om welzijn tegenover welvaart. Naar onze mening berusten de meeste tegenstellingen tussen de verschillende groeperingen echter meer op de neiging zich voortijdig in eigen stellingen terug te trekken, dan op feitelijke verschillen. Doorgaans kijkt men niet verder dan de eigen neus lang is en konstrueert op die manier niet bestaande verschilpunten, terwijl allerlei belangrijke problemen daardoor op de achtergrond worden gedrongen.

Men konstateert bv. dat er een aanzienlijke discrepantie bestaat tussen 'de sociale vraag naar

PEDAGOGISCHE STUDIËN 1971(48) 342-357

de beoefening van een bepaalde wetenschap en de gerealiseerde research' (Reynders, 1971[a], 59), zonder dat maatregelen worden getroffen om deze discrepantie op te heffen. Zo blijkt dat per geldeenheid militair produkt de kosten voor onderzoek en ontwikkeling gemiddeld 6 maal zo hoog zijn als per eenheid civiel produkt. In de militaire vliegtuigindustrie bedraagt het aandeel van onderzoek en ontwikkeling in de produktie kosten meer dan 20% en bij raketsystemen circa 60% (Reynders, 1971[b], 33). De 21,9 miljoen in Nederland in 1971 bestemd voor onderwijsresearch betekent als percentage van de totale uitgaven aan onderwijs slechts 0,3% (Interlinks, 1971, maartno., pag. 25). Zelfs wanneer slimme rekenaars tot een hoger bedrag komen dan 21,9 miljoen en het percentage mogelijk weten op te voeren tot 0,6% van de totale onderwijsuitgaven, zal duidelijk zijn dat de gesignaleerde discrepanties blijven bestaan.

In dit artikel willen we ons beperken tot de vraag hoe binnen de onderwijskunde een onderzoeksbeleid kan worden uitgezet. Daarbij maken we de aantekening dat dit laatste pas zinvol wordt als het hele wetenschapsbeleid in Nederland wordt gewijzigd. Voorlopig echter kunnen in afwachting daarvan binnen onderscheiden vakgebieden al vast overal onderzoekprogramma's worden opgesteld. Cohen (1971) vermeldt dat een aantal FOM-fysici al pogingen hebben ondernomen om binnen de fysica tot zo'n programma te komen.

1.2. *De verbrokkeling van de onderwijsresearch in Nederland*

De registers van de sociaal-wetenschappelijke raad van de Nederlandse Akademie van Wetenschappen vormen een trieste illustratie van de stelling dat de onderwijsresearch in Nederland is verbrokkeld en geen of nauwelijks relaties onderhoudt met het onderwijsbeleid. Hoe triest het overigens met dat onderwijsbeleid is gesteld, heeft Idenburg in dit tijdschrift al eens beschreven (Idenburg, 1970, 1971). Uit het register van lopend onderzoek in de sociale wetenschappen hebben wij het volgende overzicht van projekten in de onderwijsresearch samengesteld. Daarbij

Tabel 1. Overzicht van lopend onderzoek m.b.t. het onderwijs, met uitzondering van het voortgezet en hoger onderwijs, zoals vermeld in het Register 1967–1968 van de Sociale Wetenschappelijke Raad.

1. *Kleuterschool / Basisschool*
   speelleerklas 1×
   compensatieprogramma 3×
   curriculum-constructie 3×
   (rekenen, geschiedenis, taal)
   sociale factoren 1×
2. *Schoolkeuze–schoolcarrière* 12×
3. *Studietoetsen; testconstructie*
   methodologie 4×
   eindtoetsen 6e klas 2×
   leestoets 3×
   taaltest 2×
   rekentest 1×
4.1. *Leer- en opvoedingsmoeilijkheden*
   diagnostiek 2×
   leesmoeilijkheden 4×
   rekenmoeilijkheden 1×
   schrijfmoeilijkheden 1×
   voorbereiden leren 1×
4.2. *Afwijkende kinderen*
   debiliteit 1×
   lichamelijke afw. 3×
   doven/slechthorenden 3×
   intelligentieonderzoek 3×
4.3. *Remedial teaching/orthodidaktiek* 2×
4.4. *Survey LOM-scholen* 1×
5. *Docenten: recrutering opleiding*
   Onderzoek binnen docentengroepen 3×
   opleiding kleuterleidsters 1×
   structuur van het kweekschoolonderwijs 1×
6. *Media*
   geprogrammeerde instructie 6×
   audio-visuele media 4×
7. *Historie van het onderwijs*
   (Israël, Nederlands Indië, Antillen) 3×
8. *Onderwijsorganisatie en plannint*
   computer management systems 1×
   planningsprojekten 8×
9. *Diversen*
   innovatie 1×
   begeleiding 2×
   didaktiek v.h. vioolspel 1×
   psychologische factoren i.v.m. de beheersing v.d. moedertaal 1×

hebben we gebruik gemaakt van het register over 1967–1968. Het register over 1968–1970 zal pas medio 1971 verschijnen en kon daarom nog niet in ons overzicht worden betrokken. Hoewel dit overzicht betrekking heeft op de jaren 1967 en 1968, willen wij benadrukken dat de situatie na 1968 naar onze mening niet is verbeterd. Zo vormt het jaarverslag over 1969 van de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs eveneens nog een treffende illustratie van de verbrokkeling in de onderwijsresearch. In 1969 heeft de S.V.O. 51 onderzoekingen gefinancierd, welke als volgt gerangschikt kunnen worden naar type onderwijs.

Tabel 2. Overzicht van de in 1969 door S.V.O. gesubsidieerde projekten, gerangschikt naar type onderwijs:

1	kleuteronderwijs
2	kleuter- en basisonderwijs
10	basisonderwijs
3	overgang basis- en voortgezet onderwijs
11	algemeen voortgezet onderwijs en V.W.O.
3	beroepsonderwijs m.
1	beroepsonderwijs v.
3	docentenopleidingen
7	wetenschappelijk onderwijs
3	buitengewoon onderwijs
7	algemeen
51	totaal

Gerangschikt naar inhoud zijn de projekten als volgt verdeeld.

Tabel 3. Overzicht van de in 1969 door S.V.O. gesubsidieerde projekten, gerangschikt naar onderwerp:

1	attitude-onderzoek
12	curriculumonderzoek
3	doelstellingen onderzoek
6	externe democratisering (m.i.v. doorstroming)
2	literatuurstudie
8	onderwijs- en leerlingenbegeleiding
2	onderwijs-leerproces
7	onderwijstechnologie
1	schoolkeuze
8	test- en toetsconstructie
1	vergelijkend onderzoek naar schoolprestatie
51	totaal.

Een groot deel van de onderzoeken is gericht op de problematiek rond leermoeilijkheden, terwijl ook toetsconstructie een belangrijke plaats inneemt. Op bepaalde gebieden wordt relatief weinig onderzoek verricht, zoals b.v. naar de opleidingen voor de onderwijsgevenden, naar de doelstellingen voor het basisonderwijs en naar andere vakken dan rekenen, taal en lezen.

Gielen (1971, 88) schrijft naar aanleiding van het SVO-jaarverslag over 1969: 'Het onderwijs lijkt een jachtterrein geworden waar op alles geschoten wordt wat beweegt of zich als buit verrassen laat . . .: de vernieuwing lijkt te bestaan uit een verzameling onsamenhangende details, enkele – weinige – uitzonderingen daargelaten, die opéén gestapeld 'de' vernieuwing zouden moeten brengen'. En inderdaad, van enige pogingen tot coördinatie is tot dusver voornamelijk sprake op het terrein van het basisonderwijs en van het wetenschappelijk onderwijs. De Coördinatie Commissie Onderzoek Basisonderwijs (C.C.O.B.), bestaande uit de leiders van het door S.V.O. gesubsidieerde onderzoeksprojekten, een medewerker van het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling en medewerkers van de landelijke pedagogische centra heeft zich echter ontwikkeld tot een driemaandelijkse verplichte praatmiddag van door S.V.O. betaalde projektleiders. Veel coördinerende werkzaamheden zijn tot dusver niet verricht. Overigens is het voor ons ook de vraag of de C.C.O.B. qua samenstelling de aangewezen instantie is om een coördinatie van onderzoek tot stand te brengen.

Het jaarverslag vermeldt voor het wetenschappelijk onderwijs: 'Buiten het initiatief van S.V.O. werd op het derde onderwijsniveau een belangrijke grondslag voor het coördineren van onderzoeksactiviteiten gelegd door de oprichting vanwege de Academische Raad van het 'Centrum voor coördinatie, documentatie en informatie inzake onderzoek van het wetenschappelijk onderwijs'. Bedoeld centrum is sinds 8 maanden actief als een éénmansbedrijf. Binnenkort zal een eerste rapport van dit centrum verschijnen onder de titel 'Veertien over research' (Staats-

uitgeverij). Dit rapport bevat de meningen op researchgebied van de hoofden van de veertien centra voor onderwijsresearch aan de Nederlandse instellingen voor wetenschappelijk onderwijs. Tussen deze bureau's voor onderzoek van het wetenschappelijk onderwijs is overigens regelmatig onderling overleg over hun werkzaamheden. Het lijkt er dan ook op dat de grootste mogelijkheden om te komen tot een betere coördinatie van de onderwijsresearch liggen bij het wetenschappelijk onderwijs. Trouwens, coördinatie van werkzaamheden is op zich nog geen garantie voor de ontwikkeling van een adequaat onderzoeksbeleid.

Heel anders is de situatie op het gebied van het voortgezet onderwijs. Daar kan 'nog nauwelijks van coördinatie van onderzoek worden gesproken' (S.V.O. jaarverslag 1969, pag. 20). Een begin van overleg is gestart met betrekking tot het beroepsgericht onderwijs voor meisjes en het technisch onderwijs.

Al met al geeft het voorafgaande een triest beeld van de situatie in de Nederlandse onderwijsresearch. Het ontbreken van een onderzoeksbeleid en daarmee het achterwege laten van een prioriteitenkeuze binnen het onderzoeksaanbod leidt tot een vergaande versnippering van mankracht en financiën.

Het rendement van de onderwijsresearch – dat ook in meer gunstige omstandigheden toch al niet zo heel groot is – dreigt daardoor tot nul te worden gereduceerd. In navolging van Shulman (1966, 1970) heeft Idenburg er op gewezen dat de huidige onderwijsresearch meer gericht is op de hobby's en vooroordelen van de onderzoekers dan op de aanpak van de werkelijke onderwijsproblemen. Shulman's anekdote over de dronken man, die zijn portemonnaie zoekt waar licht brandt en niet waar hij hem verloren heeft, is een juiste karakteristiek van de situatie in de onderwijsresearch.
Zolang men niet begint het onderwijskundig onderzoek te verleggen naar nu nog onverlichte onderzoeksgebieden, zullen de meeste onderwijsproblemen voorlopig wel buiten het gezichtsveld van de research blijven liggen.

Tevens is het bundelen van energie vereist. Een internationaal typerend voorbeeld van bundeling van geld en potentieel betreft het onderzoek naar het leren lezen in de Verenigde Staten.

Gedurende de jaren 1957–1968 investeerde het U.S. Office of Education maar liefst 12 miljoen dollar in 257 afzonderlijke 'reading research projects'. Daarbij komt dan nog het geld dat rechtstreeks door Educational Laboratories en Research and Development Center beschikbaar is gesteld. Het is in dit licht bezien dan ook niet verwonderlijk dat de staf van het Office of Education een studie verrichtte naar de bereikte researchresultaten: 'in order to identify major needs in reading research'. Een en ander leidde tot de conclusie dat de toekomstige research geïntegreerd moest worden in 'solution-oriented programs'. Inmiddels is men aan de samenstelling van dit soort programma's begonnen. (Penney en Hjelm, 1970; vgl. ook 2.4. hierna).

Voorlopig heeft in Nederland een instantie als S.V.O. geen kans gezien in de afgelopen vijf jaren een onderzoeksbeleid of de condities daarvoor te creëren. De beleidslijn van S.V.O. kenmerkte zich door een grote mate van passiviteit t.a.v. de planning van onderzoeksprojekten. Men wachtte de initiatieven van individuele onderzoekers of instituten af en beoordeeelde vervolgens de projekten meer op formele dan op inhoudelijke kategorieën. Zelf nam S.V.O. slechts bij hoge uitzondering initiatieven ter initiëring van bepaalde onderzoeken. Een van de redenen van deze passiviteit van S.V.O. ligt ongetwijfeld in het gebrek aan meer algemene kriteria op grond waarvan een zekere objektivering kan worden bereikt t.a.v. de keuze van onderzoeksprojekten.

Naar onze mening – en die mening wordt versterkt door de ontwikkelingen in de Verenigde Staten en Canada – behoort een zekere objektivering van de onderzoekskeuze stellig tot de mogelijkheden. In de onderwijsresearch geldt niet 'dat het ene idee, het andere waard is', zoals Doornbos (1969) terecht opmerkt tegenover De Groot.

2. *Keuze-kriteria voor een onderzoeksbeleid*

Hierna wordt een viertal kriteria-groepen onderscheiden. Aan ieder van deze soorten kriteria willen wij veel gewicht toekennen, maar voor ons wordt het zwaartepunt gevormd door kriteria ontleend aan de eisen en wensen die in de maatschappij en samenleving leven ten aanzien van de struktuur, funktie en inhoud van het onderwijs. Pas daarna komen de andere kriteriagroepen aan de orde.

2.1. *Kriteria ontleend aan maatschappelijke 'discrepantiedoelen'*

Alle wetenschappen – en zeker de sociale wetenschappen – hebben naar onze opvatting een dienstverlenende taak ten opzichte van de samenleving als geheel. Een ongecompliceerde wetenschap-om-de-wetenschap-ideologie is niet de onze. Ondanks de problemen die rijzen over de verhouding tussen politiek en wetenschap geven wij de voorkeur aan de opvatting dat wetenschapsbeoefenaren zich noodzakelijk moeten inlaten met de problemen in de maatschappij. Wij menen dat het mogelijk is een aantal maatschappelijke problemen te onderkennen, waarvan iedereen (waar geschreven wordt over iedereen, is bedoeld iedereen minus hooguit een percentage of 10 aanhangers van afwijkende standpunten) het probleemkarakter onderschrijft, ongeacht zijn politieke of religieuze voorkeur of overtuiging. De Graaf spreekt in een ander verband over 'een minimale, maar toch niet te vage ethische overeenstemming, een stukje door allen aanvaarde normativiteit'. Op mondiaal niveau rekent hij tot de problemen, waarover bedoelde overeenstemming bereikt wordt bv. overbevolking, oorlog, milieuvergiftiging en de dieper wordende kloof tussen rijk en arm (De Graaf, 1970, 75). In de sociale wetenschappen kan de 'verklaring van de rechten van de mens' en in de pedagogiek 'de verklaring van de rechten van het kind' als zo'n stukje door allen aanvaardbare normativiteit worden gezien. Wetenschappelijk onderzoek zou zich naar onze mening vooral moeten richten op die probleemgebieden waar een discrepantie bestaat tussen een door iedereen (of velen) aanvaarde norm of wenselijkheid en de feitelijke situatie. Zo zou wetenschappelijk onderzoek een bijdrage kunnen leveren dergelijke discrepanties op te heffen en daadwerkelijk dienstverlenen aan de maatschappij.

2.1.1. Plaatsen we de voorafgaande overwegingen binnen het kader van de Nederlandse onderwijsresearch dan is een voor de hand liggende vraag of binnen het onderwijsveld ook door iedereen aanvaarde maatschappelijke discrepantiedoelen zijn te onderkennen. Daarmee hangt de vraag samen uit welke bronnen men dergelijke discrepantiedoelen kan achterhalen. En vervolgens moet worden nagegaan welke bijdrage vanuit onderwijskundig onderzoek geleverd kan worden om gesignaleerde discrepanties op te heffen.

Ons uitgangspunt is geweest dat algemeen aanvaarde discrepantiedoelen inderdaad bestaan binnen het onderwijsveld. Hieronder vermelden we dan ook – zij het met enige voorlopigheid – een aantal onderwijskundige probleemgebieden die naar onze mening algemeen worden onderschreven. Hoe algemeen deze problemen worden geaccepteerd, kunnen we mogelijk enigszins afmeten aan de reacties op dit artikel.

2.1.2. Wij hebben geprobeerd de algemene discrepantiedoelen te destilleren uit de programma's van politieke partijen, uit de wensen van jongerengroeperingen binnen die partijen en uit de eisen, die diverse actiegroepen formuleren met betrekking tot het onderwijs. Daarnaast kan men uit dag-, week- en maand- of kwartaalbladen van allerlei kleur opinies over de gewenste ontwikkelingen binnen het onderwijs inventariseren, terwijl ook de meeste wetenschappelijke bureaus van de politieke partijen rapporten over het onderwijs hebben gepubliceerd. Eveneens kan men gebruik maken van allerlei onderwijsbeleidsnota's, wetsvoorstellen en reacties daarop zowel binnen als buiten het parlement. Een grondige analyse van al dit bronnenmateriaal is naar onze mening een eerste stap op weg naar een

afbakening van de onderzoeksgebieden voor de onderwijsresearch.

Vanwege tijdsredenen hebben wij onze analyses voorlopig voornamelijk beperkt tot politieke partij-programma's en tot beleidsnota's en de reacties daarop. Tevens beperken we ons hoofdzakelijk tot het basis-onderwijs. Nadere en grondiger analyse van dezelfde en andere bronnen komt ons gewenst voor, maar met enige voorlopigheid willen we toch een aantal algemeen erkende probleemgebieden noemen. In eerste instantie hebben wij bij het formuleren van de volgende discrepantiedoelen bewust gekozen voor een inventariserende werkwijze. Dit heeft tot gevolg dat een zekere mate van overlap bestaat tussen de onderscheiden doelkategorieën. Een dergelijke overlap is vermoedelijk echter onvermijdelijk gezien de onderlinge samenhang tussen de diverse discrepantiedoelen.

Eerste ordening van algemene wensen in de maatschappij t.a.v. het onderwijs

1. *Democratisering*
intern:
1. differentiatie en individualisering
2. wegnemen achterstanden van bepaalde groepen (sociaal belemmerden; werkende jongeren, schipperskinderen, vrouwen etc.)
3. inspraak en samenwerking: ouders-leerlingen-leraren-direktie-besturen-overheid

extern:
4. verlenging leerplicht
5. verzorging schoolvoorzieningen en schoolplicht
6. afschaffen leerstofjaarklassensysteem
7. afschaffing van schoolgeld; regeling van studiekosten
8. verlaging van de leerlingenschalen ter bevordering van de democratisering

2. *Interne samenhang schoolsysteem*
9. longitudinale aansluiting qua leerplan
10. overgangsmogelijkheden binnen het systeem, zowel lineair als in de breedte (integratie kleuterschool-basisschool; uitstel van de definitieve beroepskeuze; middenschool; integratie H.B.O. en wetenschappelijk onderwijs)
11. efficiency: planning van spreiding schooltypen, toetsing onderwijsresultaten, standaardisatie leermiddelen.

3. *Heroriëntering leerplan*
12. herziening onderwijsdoelen. Nadruk op de volgende aspecten: persoonlijkheidsvorming, sociale vorming, oriëntatie op de wereld, staatsburgerlijke vorming, musisch-kreatieve vorming incl. lich. opvoeding, sexuele opvoeding.

4. *Uitbouw opleiding en begeleiding*
a. opleiding
13. verbetering van de opleiding van docenten op alle niveau's
14. realisering van bijscholing en herscholing
b. begeleiding
15. stelselmatige opbouw begeleidingscentra
16. informatie verstrekken aan docenten

2.1.3. Een vergelijking van de hiervoor genoemde 'algemene wensen' met publikaties van onderwijskundigen, die zich reeds eerder tot taak gesteld hebben de eisen en wensen van maatschappij te formuleren, levert geen grote verschillen op. Zo onderscheidt Doornbos vier algemene 'innovatiedoelen' (in onze terminologie discrepantiedoelen) in de onderwijsvernieuwing: 1. democratisering; 2. leerstofvernieuwing; 3. individualisering; 4. efficiency. Kenmerkend in zijn nota is de leidende gedachte dat een ontkoppeling moet plaatsvinden van cursusduur en leerstofpakket. Zijn blokkenstelsel is een voorbeeld van een continue progressiesysteem. Het gaat niet meer om het verstrekken van onderwijs, maar om het recht van de leerlingen op een bij hen passende vorming. Bestrijding van het zitten blijven is een manier om dit te realiseren (vgl. pag. 54).

Als belangrijke voorwaarden voor het uitbannen van het zittenblijven noemt hij (pag. 84):
– aanpassing van de onderwijswetgeving

- stimulering van onderzoek en ontwikkelingswerk, m.n. vormen van produktie onderzoek ten behoeve van de konkretisering van het onderwijsleerplan voor het schoolsysteem (curriculum-ontwikkeling)
- organisatie van de aanvullende scholing van onderwijzend personeel, informatieverzorging (inspectie, schoolbesturen, schoolleiding)
- geleidelijke stelselmatige uitbouw van regionale onderwijsbegeleidingsinstanties (vooral van belang voor de konsolidatie van innovatieresultaten)
- heroriëntatie van de onderwijzers-lerarenopleiding, in het bijzonder ten aanzien van het leren hanteren van uiteenlopend gestructureerde onderwijsgroepen en verschillende didaktische werkwijzen
- een krachtige en aanhoudende voorlichtingsactiviteit, zowel gedurende de periode van voorbereiding als tijdens de doorvoering der veranderingen.

2.1.4. De Werkgroep Onderzoeksprogramma Basisonderwijs komt op basis van het S.V.O. rapport 'het onderwijs over het onderwijs' en het N.O.V. rapport 'Nieuwe onderwijsvormen voor 5- tot 13- à 14-jarigen' tot de volgende 'systematische samenvatting van de problemen van het basisonderwijs'.

1. Vraagstukken betreffende de samenhang (of betreffende de geledingen in het geheel) van onderwijsvoorzieningen, en in dit verband in het bijzonder

   a. het vaststellen van begin en einde van de leerplicht of van de minimale duur van de leerplichtige periode, benevens bepaling van het begin van de geïnstitutionaliseerde kleuteropvoeding;
   b. het tijdstip waarop voor een bepaalde (maatschappelijke kansen begrenzende) vorm van voortgezet onderwijs gekozen moet worden, alsmede
   c. de duur van de periode waarin de determinantie voor een bepaalde vorm van voortgezet onderwijs (schoolcarrière) is gelokaliseerd.

2. Vaststelling van inhoud en methodiek van
   a. de geïnstitutionaliseerde kleuteropvoeding, zodat deze aansluit bij de gezinsopvoeding der kinderen, en anderzijds voorbereidt op het meer systematische schoolonderwijs;
   b. het basisonderwijs, en de eventueel daarin aan te brengen differentiatie (bv. in de vorm van niveau leergangen), in relatie tot de inhoud van de diverse vormen van voortgezet onderwijs, en van
   c. het eerste en eventueel tweede leerjaar van het voortgezet onderwijs.

3. Een groep van onderling nauw samenhangende problemen betreffende de dagelijkse schoolarbeid gedurende de gehele scholingsperiode:

   a. de kontinuïteit in de pedagogische en didaktische aanpak en beoordeling van elk der kinderen tot en met de determinatie ook binnen het voortgezet onderwijs;
   b. de pedagogisch-didaktische organisatie van het werk in de school als geheel (als gemeenschap) en in elk der daarbinnen te onderscheiden groepen afzonderlijk, alsmede de grootte en samenstelling van deze groepen;
   c. de realisatie van een naar de mogelijkheden en behoeften van elk der kinderen gedifferentieerd onderwijs, zowel inhoudelijk als in methodisch en temporeel-organisatorisch opzicht;
   d. de dienstbaarheid van diverse leer-hulpmiddelen.

4. Analyse van de voorwaarden waaraan het onderwijzend en leidinggevend schoolpersoneel (alsmede het verdere personeelsbeleid) zullen moeten voldoen om op efficiënte wijze de schoolarbeid te realiseren in enkele alternatieve modellen van onderwijssystemen waarin de boven bij wijze van voorbeeld opgesomde 'algemene problemen' zo goed mogelijk nabij een oplossing zijn gebracht.

2.1.5. *Van Gelder* komt in *Een strategie voor de vernieuwing van het basisonderwijs* tot het volgende prioriteitenschema voor onderzoek.

1. leerplanontwikkeling; 2. opheffing sociale belemmering; 3. schoolintredeproblemen van 4-8 jarigen; 4. middenschool problemen van 11-16 jarigen. Als oorzaak voor de problemen in het basisonderwijs wijst hij de funktieverandering van de basisschool aan. Daarnaast noemt hij ook dat nieuwe inzichten zijn ontstaan in de mogelijkheden van de vorming van de kinderen door het onderwijs.

Een en ander resulteert in een overzicht van nieuwe doelstellingen en taken van het onderwijs.

2.1.6. *Keuze-kriteria.* Van Gelder en Doornbos menen dat een aantal kriteria gehanteerd kunnen worden om tot een prioriteitenkeuze te komen.

Doornbos wijst er op dat voor theorieën de praktijk geldt dat behalve op logische consistentie ook gelet wordt op factoren als 'uitvoerbaarheid' en 'dienstbaarheid aan nevendoeleinden' (Doornbos, 1969, pag. 45).

Van Gelder noemt de volgende kriteria voor het afwegen van prioriteiten:

- de urgentie. 'Hierbij zal de nadruk liggen op de sociale en pedagogische aspecten van het probleem'.
- de kennis. 'Hiermee wordt de algemene kennis uit theorie, ervaring en onderzoek aangegeven, die t.a.v. de gestelde problemen bestaat'.
- de bereikbaarheid. 'Met dit kriterium wordt bedoeld een afwegen van de verhouding tussen de vereiste inspanning en het te verwachten resultaat'.
- het risico. 'Deze factor verdisconteert de mate van zekerheid bij de bepaling van de voorgaande factoren'.

(Van Gelder, 1969, pag. 16)

Van Gelder's bereikbaarheidskriterium en Doornbos' 'uitvoerbaarheidseis' komen grotendeels overeen. De andere kriteria van Van Gelder komen hierna onder 2.4. nog ter sprake.

Tabel 4. Nieuwe doelstellingen en taken van het onderwijs (Van Gelder, 1969, pag. 15)

Funktieveranderingen en nieuwe inzichten	*Doelstellingen en specifikaties*	*Taken*
1. van opleidingsschool en eindonderwijs naar basis onderwijs	1. algemene vorming 2. culturele vaardigheden 3. introductie cultuur	plaatsbepaling basisonderwijs entree en aansluitingsproblemen
2. de nieuwe school	1. ontwikkelingsaspect 2. activering, sociale vorming 3. creatieve vorming 4. lichamelijke opvoeding	curriculum development en interne schoolorganisatie
3. de directe hulp	1. peuter- en kleuterhulp 2. verrijking 3. individuele hulp 4. hulp aan ouders	schoolverzorgings- en stimuleringsarbeid
4. onderwijssamenleving	1. high prestige group 2. systematische voorlichting 3. participatie 4. attitude-vorming	systematiek van de educational change

2.1.7. Vergelijking van de benaderingen van Doornbos, de W.O.B. en Van Gelder laat zien dat de overeenkomst vrij groot is als het gaat over leerplanontwikkeling en democratisering. In het W.O.B. benadrukt men nogal schoolorganisatorische kwesties, ditzelfde geldt voor de middenschool, die bij Van Gelder uit de 'buitenlandse' lucht komt vallen. Niettemin kan men concluderen dat binnen de groep onderwijskundigen, die zich in publikaties over het onderzoeksbeleid hebben uitgesproken een zekere consensus bestaat over de aard van de onderwijsproblemen.

Zelfs zonder een nadere herordening is ook de overeenkomst duidelijk tussen de prioriteiten genoemd door Doornbos, de W.O.B. en Van Gelder en de onder 2.1.2. gesignaleerde discrepantiedoelen. Nog duidelijker wordt deze overeenkomst echter wanneer we de geregistreerde discrepantiedoelen gaan herordenen vanuit de vraag welke bijdrage onderwijskundig onderzoek kan leveren bij de oplossing van de genoemde problemen. Deze herordening is hierna onder 2.4 weergegeven bij de beschrijving van de beslissingsgronden voor de keuze van een projekt 'wereldoriëntatie'.

Concluderend kan men vaststellen dat het er inderdaad op lijkt dat tussen 'politici' en 'wetenschappers' een consensus kan worden bereikt over de vraag welke probleemgebieden binnen het onderwijs met voorrang voor onderzoek in aanmerking komen. Op zich is dit niet verwonderlijk, omdat enerzijds veel wetenschappers zich met politieke implikaties van hun werk bezighouden, en anderzijds de politici een beroep doen op de grotere deskundigheid van de wetenschapsbeoefenaren.

2.2. *Kriteria ontleend aan de methodologie van de onderwijsresearch*

2.2.1. Onderwijsresearch heeft tot op heden weinig opgeleverd voor de ontwikkeling van een onderwijskundige theorie noch voor de verbetering van het onderwijs (Shulman, 1970, pag. 371). De reden hiervoor is volgens Stiles e.a. gelegen in het feit dat er weinig fundamenteel, conclusion oriented, research verricht wordt. Daardoor ontbreekt inzicht in de elementaire processen van het onderwijzen en mist het toegepast onderzoek, decision-oriented, research een stevige basis. Stiles probeert het wantrouwen bij het beleid ten aanzien van het fundamentele onderzoek te doorbreken, dat gebaseerd is op de geringe relevante resultaten van deze vorm van onderzoek in het verleden. Hij pleit voor een groter aandeel van het researchbudget voor fundamenteel onderzoek (Stiles, 1971).

Wij willen hier niet met Stiles in discussie treden over het percentage van het onderzoeksbudget dat voor fundamentele research moet worden uitgetrokken. Naar onze mening staat voor het fundamentele onderzoek in verhouding tot het toegepast onderzoek een onevenredig groot bedrag ter beschikking (volgens Penney en Hjelm werd in Amerika van 1957–1968 $\pm$ 18% van het totale bedrag voor leesonderzoek aan fundamenteel leesonderzoek besteed (Penney en Hjelm, 1970[b], pag. 426).

Wij willen ingaan op de achtergronden van deze stelling nl. de onderscheiding in fundamenteel en toegepast onderzoek en de verwachtingen die men van beide vormen van onderzoek heeft. Van fundamenteel onderzoek dat veelal in laboratoria verricht wordt, verwacht men dat het zal leiden tot algemeen geldige uitspraken. De ontwikkeling van een onderwijskundige theorie wordt dan mogelijk en er wordt een basis gelegd voor andere vormen van onderzoek, die dichter bij de werkelijkheid blijven. Deze indeling wekt de indruk alsof ieder onderzoek te plaatsen is op een kontinuum. Het ene uiteinde wordt gevormd door onderzoek, dat ver van de werkelijkheid verwijderd is en weinig gelijkenis ermee vertoont maar tot zekere en algemeen geldige uitspraken kan komen. Aan het andere uiteinde bevindt zich het onderzoek dat dicht bij de werkelijkheid blijft en er een grote gelijkenis mee vertoont en daarom noodzakelijk tot uitspraken komt die in mindere mate zeker en algemeen geldig zijn. In het verleden is zowel door de individuele onderzoeker als door beleidsinstanties van deze indeling uitgegaan. De keuze voor een van beide vormen van onderzoek betekende

dat bepaalde kriteria wel en andere niet of in mindere mate werden gehanteerd. De resultaten van beide vormen van onderzoek zijn van geringe waarde voor de onderwijskundige theorie en de praktijk, omdat betrouwbaarheid (interne validiteit) en (externe) validiteit ontkoppeld zijn hetgeen leidt tot onbetrouwbaar of steriel onderzoek (Webb, e.a., 1970[6]).

2.2.2. Bij de keuze en opzet van onderzoeksprojekten en de beoordeling van onderzoeksaanvragen dient op de interne en de externe validiteit gelet te worden (Campbell en Stanley, 1963).

De interne validiteit betreft de betrouwbaarheid en de precizie van de metingen. Interne validiteit is het minimum voor ieder onderzoek; wanneer een onderzoek intern niet valide is, zijn de resultaten niet te interpreteren. Het design van een onderzoek moet nagegaan worden m.b..t de interne validiteit. Campbell en Stanley beschrijven aan de hand van een aantal experimentele en quasiexperimentele designs enige kategorieën van buitenexperimentele variabelen, die wanneer ze in het design niet gecontroleerd worden, bepaalde effekten sorteren, die men voor effekten van de experimentele variabele zou kunnen houden.

Een bedreiging voor de interne validiteit vormen o.a.

- tijd tussen eerste en tweede meting;
- effekten van de eerste testafname op de tweede;
- geringe betrouwbaarheid van het instrumentarium en het gebruik ervan;
- fouten in de verdeling van de proefpersonen over de verschillende groepen, die vergeleken worden (Campbell en Stanley, 1963, pag. 175).

De externe validiteit betreft de generalisatie van de bevindingen van het onderzoek. De enige vorm van externe validiteit waaraan in het verleden expliciet aandacht werd geschonken was de populatievaliditeit. De externe validiteit is m.n. uitgewerkt door Campbell (1957), Campbell en Stanley (1963), Bracht en Glass (1968) en Shulman (1970).

Shulman onderscheidt de volgende vormen van externe validiteit:

1. populatievaliditeit: betreft de generalisatie van de bevindingen voor groepen personen ('van welke populatie kan verwacht worden dat ze zich op dezelfde wijze gedraagt als de proefpersonen?').
2. ecologische validiteit betreft de generalisatie van de experimentele situatie voor de werkelijkheid ('onder welke condities kunnen in de werkelijkheid dezelfde resultaten verwacht worden?')
3. taakvaliditeit betreft de generalisatie van het gedrag van de proefpersonen voor het gedrag van de leden van de populatie ('zijn de psychische operaties en gedragingen die de proefpersonen tijdens het experiment moeten uitvoeren redelijk congruent met datgene wat buiten het experiment gebeurt en waarover het experiment iets wilde zeggen?').
   (Bracht en Glass 1968, pag. 438, Shulman 1970, pag. 378).

Een bedreiging voor de externe validiteit vormen o.a.

- verschillen tussen de populatie, waarover het onderzoek een uitspraak wil doen, en de populatie, waartoe de onderzoeker toegang heeft.
- interferentie van meerdere, gelijktijdige experimentele verhandelingen.
- Hawthorne-effekt.
- invloed van de onderzoeker op de proefpersonen (Campbell en Stanley, 1963, p. 175–176, Bracht en Glass, 1968, pag. 438–466, Webb e.a. 1970[b], pag. 13–34).

De hierboven genoemde studies geven diverse methodes zoals designs en simulaties aan waarmee de externe validiteit gewaarborgd kan worden, en de ontwikkeling van een 'grand strategy' mogelijk wordt (Keislar en Shulman, 1966, pag. 197–198).

Volgens Cronbach (1966) en Shulman (1970) zal in de toekomst aan de externe validiteit van de onderwijsresearch aandacht moeten worden besteed. Onderzoekers moeten een maximale gelijkenis nastreven tussen de experimentele situatie en de situatie waarover zij uitspraken willen doen.

'Instead of viewing as "phonetic" versus "whole-word" or "discovery" versus "rote",

researchers must begin to contrast totaleducational approaches, c.q. curricula or their parts, whose components have been carefully selected and combined' (Shulman, 1970, pag. 383).

De paradigma's van het onderwijsleerproces zoals o.a. door Gage (1963) beschreven kunnen bij het maximaliseren van de gelijkenis als uitgangspunt dienen. Daarnaast kunnen modellen gehanteerd worden die nadrukkelijk de ecologische validiteit inbouwen, zoals het door Snow voor het onderwijsleerproces aangepaste lesmodel van Brunswik (Snow, 1968). Verhoging van de externe validiteit gaat vaak gepaard met vermindering van de interne validiteit, evenals verhoging van de interne validiteit tot vermindering van de externe validiteit leidt.

De interne validiteit is een noodzakelijke voorwaarde voor generalisatie, pas wanneer de resultaten van onderzoek betrouwbaar zijn heeft generalisatie ervan zin. Omdat primair de interne validiteit veilig gesteld moet worden, zal het wel eens nodig zijn het onderzoek, te beperken m.n. wat de populatie, omgeving en taken betreft om zo de validiteit t.o.v. het 'restant' te waarborgen. De interne en externe validiteit zijn vanuit de methodologie van de onderwijsresearch de belangrijkste beoordelingspunten. Daarnaast kan bij de huidige, weinig florissante stand van zaken binnen de onderwijsresearch ook als kriterium gehanteerd worden de mate waarin het onderzoek een bijdrage vormt tot de ontwikkeling v.e. methodologie van de onderwijsresearch.

Temeer omdat, naar onze mening, vooruitgang in de sociale wetenschappen, evenals in de natuurwetenschappen (Cattell in Shulman, 1970, pag. 390) voorafgegaan wordt door ontwikkelingen in de methodologie (multivariate analyses, (quasi)experimentele designs etc.).

2.3. *Andere kriteria.*

Naast kriteria ontleend aan de discrepantiedoelen en de methodologie van de onderwijsresearch zijn er anderen, die weinig toelichting behoeven. Vooral deze kriteria gelden niet voor iedereen en niet voor iedereen in gelijke mate.

2.3.1. *Kriteria ontleend aan de aangetroffen landelijke taakverdeling binnen het onderzoek van het onderwijs.* Onder het geringe aantal onderzoekers zijn er enige die zich op hetzelfde terrein bewegen, soms ook nog vrijwel identiek onderzoek verrichten (bv. op het gebied van het (aanvankelijk) leesonderwijs) Deze overlappingen dienen zoveel mogelijk vermeden te worden. Dit houdt niet in dat wij ook tegen replicatieonderzoek zijn; replicatie moet zoals data-analyse, een inherent onderdeel van een onderzoek gaan vormen. De in 2.1. en 2.2. beschreven kriteria brengen met zich mee dat de onderzoeksprojekten in de toekomst groter van omvang moeten worden (Lumsdaine 1968). Het zal dan wellicht – nog meer dan tegenwoordig – noodzakelijk worden onderzoekers en onderzoeksinstituten te bundelen binnen een bepaald onderzoeksprojekt. Een dergelijk onderzoeksprojekt kan om verschillende redenen (interne validiteit, organisatie etc.) opgesplitst worden in een aantal deelprojekten.

2.3.2. *Kriteria ontleend aan de historie van een onderzoeksinstituut.* De kennis en onderzoekservaring die men in het verleden heeft opgedaan zullen bij keuze en opzet van een onderzoeksprojekt een rol moeten spelen. Daarbij dient men er rekening mee te houden dat historie bestendigend kan werken, vooral omdat ieder onderzoek ook een aantal nieuwe vragen opwerpt. Anderzijds kunnen ervaringen leiden tot radikale veranderingen zowel m.b.t. het terrein als de methodologie van het onderzoek.

2.3.3. *Kriteria ontleend aan personele en financiële mogelijkheden.* Met name de personele en financiële mogelijkheden kunnen bij de keuze en opzet van onderzoek sterk beperkend werken omdat men bepaalde gespecialiseerde medewerkers niet ter beschikking heeft (historie van het instituut) en ook niet kan aantrekken.

2.3.4. *Kriteria ontleend aan het mede met opleiding belast zijn van een universitair instituut.* Wij zijn van mening dat de opleiding de voornaamste taak van de universiteit is. Tot de opleiding

behoort veelal een inleiding in de research. Dit houdt in dat het onderzoek dat geëntameerd wordt, zich o.a. qua omvang en moeilijkheidsgraad zou moeten lenen voor opleidingsresearch. Een voordeel van deze werkwijze is naar onze mening dat er geen discrepantie ontstaat tussen de opleiding- en onderzoekstaak van een universitair instituut.

2.3.5. *Kriteria ontleend aan de adviesverlenende funktie.* M.n. universitaire instituten hebben naast de zorg voor opleiding en onderzoek een hoeveelheid advieswerk. Ook problemen e.d., die zich in dit advieswerk voordoen kunnen een rol spelen bij de keuze en opzet van het onderzoeksprojekt.

2.3.6. Van de in 2.1.6. vermelde kriteria van Van Gelder zijn de urgentie, de kennis en het risico nog niet expliciet aan de orde gesteld.

Naar onze mening gaat het bij de urgentie vooral om sociale aspekten van het probleem, welke duidelijk worden in de discrepantiedoelen. Het kriterium van de beschikbare kennis is meer verfijnd opgenomen in de onder 2.2., 2.3.2., 2.3.3. en 2.3.1. genoemde kriteria en wel als volgt

2.2. betreft de kennis ontleend aan de methodologie van de onderwijsresearch;

2.3.2.: kennis en ervaring, die in het verleden is opgedaan, moet indien mogelijk in het nieuwe onderzoek worden meegenomen;

2.3.3.: omdat bepaalde kennis niet voorhanden is of kan komen wordt het onderzoek gewijzigd;

2.3.1.: lacunes in kennis en ervaring kunnen mede aanleiding zijn tot samenwerking met andere instituten, waar deze kennis wel aanwezig is.

Het heeft naar onze mening weinig zin om risico als een apart kriterium te onderscheiden, omdat alle beslissingen bij toepassing van de bovengenoemde kriteria slechts met een bepaalde mate van zekerheid genomen kunnen worden. Informatie die een strikt hanteren van deze kriteria mogelijk maken is veelal nog niet aanwezig.

2.4. *Exemplum: beslissingsgronden voor het projekt wereldoriëntatie*

In het volgende zal beknopt beschreven worden op welke wijze de kommissie onderzoeksbeleid van de afdeling Schoolpedagogiek van het instituut voor pedagogische en andragogische wetenschappen van de Rijksuniversiteit te Utrecht via het hanteren van de voorgaande kriteria tot de keuze van 'wereldoriëntatie' als toekomstig projekt van de afdeling is gekomen.

2.4.1. *Kriteria ontleend aan de discrepantiedoelen.* In eerste instantie zijn de discrepantiedoelen geïnventariseerd. De resultaten van deze registratie zijn in 2.1.2. beschreven. In de geregistreerde discrepantiedoelen werd vervolgens een herordening aangebracht uitgaande van de vraag welke bijdrage onderwijskundig onderzoek kan leveren in het kader van de realisering van de discrepantiedoelen. Bij deze herordening ontstonden de volgende clusters (tussen haakjes: de cijferaanduidingen van de desbetreffende discrepantiedoelen).

1. samenhangend met leerplanontwikkeling (12, 13, 14, 9, 10, 1, 2, 6).
2. samenhangend met differentiatie en individualisatie (1, 2, 4, 6).
3. samenhangend met opleiding (13, 14).
4. samenhangend met begeleiding (15, 16).

De cluster 1 + 2 werd geplaatst tegenover de cluster 3 + 4. Op grond van de volgende overwegingen gaf de commissie de voorkeur aan cluster 1 + 2 als onderzoeksthema boven de cluster 3 + 4.

- binnen de door de maatschappij naar voren gebrachte discrepanties krijgt de cluster 1 + 2 het meest accent.
- vanuit onderwijskundig standpunt kan men stellen dat onderzoek binnen de cluster 1 + 2 rechtstreeks gericht is op herziening van het onderwijs in haar struktuur, inhoud en funktie. De opleiding en begeleiding zijn door de aard van hun taken slechts in staat tot het streven naar en realiseren van beperkte verbeteringen binnen het aangetroffen onderwijs met een

gegeven struktuur, inhoud en funktie.
Nagegaan werd of het mogelijk was een prioriteitenvolgorde vast te stellen ten aanzien van cluster 1 (leerplanontwikkeling) en cluster 2 (differentiatie en individualisatie).
- onderzoek dat alleen gericht is op het treffen van onderwijsstrukturele en klasse-organisatorische voorziening ten behoeve van differentiatie en individualisatie strandt op het gemis aan daarop afgestemde leerplannen en leergangen. Wil men differentiatie realiseren dan kan dit pas binnen nieuw ontworpen leergangen.
- binnen de vanuit de maatschappij geregistreerde discrepantiedoelen klinkt duidelijk de roep om een 'herziening van de onderwijsdoelen'.

Deze overwegingen leidden ertoe dat de commissie besloot het onderzoeksthema te kiezen binnen de leerplanontwikkeling met inachtneming van het streven naar differentiatie en individualisering.

Binnen de leerplanontwikkeling werden de volgende komponenten onderscheiden (tussen haakjes de aan deze komponenten onmiddellijk gerelateerde discrepantiedoelen):
1. herziening doelen (alle);
2. bestudering begingedrag (1, 2, 6, 10, 12);
3. ontwerpen werkvormen en leeraktiviteiten (1, 6, 9, 12);
4. toetsing (alle).

Beoordeling van het belang van de verschillende komponenten leidde tot de conclusie dat binnen de leerplanontwikkeling doelonderzoek centraal staat en eerst dient te geschieden. Zowel een interpretatie van de discrepantiedoelen als de onderwijskundige theorie leidden ertoe *wereldoriëntatie* tot onderwerp van leerplanonderzoek te nemen:
- vanuit de maatschappij worden karaktervorming, sociale vorming, oriëntatie op de wereld en musisch-creatieve vorming sterk beklemtoond. Een harmonische vorming van deze aspekten komt binnen één vak onvoldoende tot zijn recht.
- in onderwijskundige theorie wordt de oriëntatie in het bestaan en zijn komponenten als het belangrijkste schooldoel opgevat (Bijl, 1971).
- omdat de maatschappij een herziening van de doelen van het hele schoolsysteem wenst werd besloten het doelonderzoek, dat het eerst geëntameerd zou worden, longitudinaal (tot het einde van de leerplichtige leeftijd) op te zetten. Aan dit doelonderzoek zal een toetsingsonderzoek gekoppeld worden.

2.4.2. *Kriteria ontleend aan de methodologie van de onderwijsresearch.* Om een inzicht te krijgen in de noodzakelijke werkzaamheden en mogelijke deelprojekten werd het doelonderzoek met behulp van de convergentietechniek ontleed. Het doelonderzoek voor wereldoriëntatie levert bij eerste beschouwing problemen op t.a.v. de interne en externe validiteit. De betrouwbaarheid van de resultaten zou discutabel kunnen zijn vanwege effekten als test-hertest, rijping, gebeurtenissen in de loop van het onderzoek. Bij de externe validiteit kunnen zich vooral moeilijkheden voordoen bij de ecologische- en taakvaliditeit. Bovendien moet een aantal onderzoekstechnieken ontwikkeld worden.

2.4.3. *Andere kriteria.*
- Onderzoek op het terrein van de doelen van wereldoriëntatie wordt nog niet verricht, overigens lijkt samenwerking van instituten voor doelonderzoek gewenst omdat het om een omvangrijk relatief onontgonnen gebied gaat.
- Omdat de afdeling Schoolpedagogiek zich in haar onderzoek voorlopig beperkt heeft tot de leeftijdgroep van 4–9 jarigen zal ook het onderzoek, buiten dat naar de doelstellingen, zich tot deze groep beperken.
- Inschakeling van studenten bij doelonderzoek lijkt gezien de omvang en duur van de deelprojekten niet goed mogelijk, wel bij de toetsconstructie. Besloten werd zo spoedig mogelijk te starten met onderzoek naar het begingedrag voor wereldoriëntatie waarbij voor opleidingsresearch meer mogelijkheden zijn.
- De verantwoordelijkheid van de onderzoeker van het onderwijs houdt niet op bij samenstelling van het onderzoeksverslag. Hij is er in geïnteresseerd dat de resultaten van het onder-

zoek in de onderwijspraktijk gaan funktioneren. Omdat bovendien reeds vragen vanuit de onderwijspraktijk gesteld zijn over de oriëntering in het bestaan is aan het onderzoeksprojekt van meet af aan een disseminatie- en innovatieprojekt gekoppeld.

3. *Belemmeringen bij de realisering van een onderwijskundig onderzoeksbeleid*

Globaal gesproken kan men twee soorten kondities onderscheiden, die belemmerend werken op de totstandkoming van een onderwijskundig onderzoeksbeleid. Ten eerste liggen er een aantal belemmeringen in het persoonlijke vlak van de onderzoeker, ten tweede bestaan er belemmerende condities in het beleidsvlak. Doorgaans werken beide soorten belemmeringen tegelijkertijd.

3.1. *Belemmeringen in het persoonlijke vlak van de onderzoeker*

Als een van de belangrijkste belemmeringen binnen de persoon van de onderzoeker wordt het bestaan van vooroordelen genoemd. Het ruim verspreide artikel van De Groot over vooroordelen in de wetenschap en de strijd daartegen behoeft naar onze mening geen verdere aanvulling.

Een andere bron van belemmeringen bij individuele onderzoeker bestaat uit de soort opleiding tot de sociale wetenschapper die zij hebben gevolgd. Kennelijk slagen de Nederlandse universiteiten er niet in een adequate voorbereiding te geven tot het beoefenen van onderwijsresearch. Naast een kwantitatief is dit vooral een kwalitatief probleem, dat overigens ook in de Verenigde Staten en Canada wordt gesignaleerd. In The Science of Educational Research (Mouley, 1970, pag. 413) wordt Cronbach aangehaald, die in 1966 benadrukte dat 'incisive research calls for training and aptitudes that are now in very short supply. Even by vigorous recruiting from other faculties, we might be able to staff perhaps a dozen centers with adequat programs by 1970. He (Cronbach) feels that, under circumstances, research must not dilute its resources by tackling all aspects of the educational enterprise. Rather it must concentrate its talents where it can make an impact. Meanwhile, since the manpower shortage, and not the shortage of funds, will set present limits, the training of research personnel commands first priority'. Jackson beschrijft in Burnham (1967) hoe men deze problemen in het Ontario Curriculum Institute door middel van speciale researchopleidingen heeft aangepakt.

Een verdere belemmering voor de totstandkoming van een geïntegreerd onderzoeksbeleid wordt veroorzaakt door de neiging van onderzoekers om het schrijven van proefschriften op te vatten als de allerindividueelste expressie van de allerindividueelste cognitieve activiteiten. Een dergelijke benadering leidt tot brokstukken research en hobbyisme.

3.2. *Belemmeringen in het beleidsvlak*

In het beleidsvlak wordt de coördinatie en rationele planning van onderzoek bemoeilijkt door het bestaan van diverse geldstromen. Z.W.O., S.V.O., het ministerie van onderwijs, het ministerie van landbouw en het ministerie van cultuur, recreatie en maatschappelijk werk financieren allerlei soorten onderwijskundig onderzoek. Daarnaast wordt rechtstreeks uit universitaire begrotingen geld getrokken voor onderwijskundig onderzoek.

Bij het verdelen van de middelen worden meestal alleen een aantal formele kriteria aangelegd en blijven inhoudelijke vragen achterwege. Daar komt bij dat de besluitvorming ten aanzien van het wetenschapsbeleid in het algemeen nogal ondoorzichtig is en dat een goede parlementaire controle op dat beleid vrijwel ontbreekt. Datzelfde geldt ook voor het onderwijsbeleid en onderwijskundig onderzoeksbeleid. In dit verband kan van een democratisering van het beleid de nodige verbetering worden verwacht. De Bond van Wetenschappelijke Arbeiders en de Wiardi Beckman Stichting hebben in deze richting al plannen ontplooid (W.B.S. cahiers, Sunschrift 47).

Een specifiek probleem binnen het onderwijs wordt nog gevormd door de vrees van beleidsvoerders om de hooggeroemde grondwettelijke 'vrijheid van onderwijs' aan te tasten. Men aarzelt om over allerlei zaken beslissingen te nemen, zolang niet duidelijk is dat de meeste groeperingen volledig met een te nemen besluit zullen instemmen.

Bij de beleidsinstanties bestaat ook de neiging om vooral kleine, overzichtelijke onderzoeksprojekten te subsidiëren. Daarbij wordt het argument gehanteerd dat voor grotere projekten onvoldoende onderzoekers beschikbaar zijn.

De onder 3.1. en 3.2. beschreven belemmeringen bij de realisering van een onderwijskundig onderzoeksbeleid komen voor een groot gedeelte voort uit en worden vervolgens versterkt door het feit dat er geen kriteria voor de keuze, opzet en beoordeling van onderzoeken aanwezig zijn of aangelegd worden. De belemmeringen zullen dan ook het meest efficiënt worden opgeheven door toch de kriteria te hanteren.

Literatuur

Burnham, B., 'New Designs for learning' Toronto, 1967, University of Toronto Press.

Bijl J. Doelonderzoek en onderwijsvernieuwing, verschijnt 1971.

Bracht, G. H., Glass, G. V., The external validity of experiments. In: 'American Educational Research Journal', 1968, 5, pag. 437–474.

Campbell, D. T., Stanley, J. C., Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. In: Gage, N. L. (ed.), 'Handbook of research on teaching'. Chicago (Rand McNally), 1963, pag. 171–246.

Cohen, P. Demokratisering van het wetenschapsbeleid. 'Interlinks, 1971, 2, pag. 62–65.

Cronbach, L. J. The logic of experiments on discovery. In: Shulman, L., and Keislar, E. (eds), 'Learning by discovery: a critical appraisal.' Chicago (Rand McNally), 1966.

Cronbach, L. J., Suppes, P. 'Research for tomorrow's schools: discipline inquiry for education.' London (McMillan), 1969, p. 77–92.

Campbell, D. T., Factors relevant to the validity of experiments in social settings, 'Psychological Bulletin', 1957, 54, pag. 297–312.

Doornbos, K. 'Opstaan tegen het zittenblijven'. 's-Gravenhage (Staatsuitgeverij), 1969.

Gage, N. L. Paradigms for research on teaching. In: Gage, N. L. (ed.), 'Handbook of research on teaching', Chicago (Rand McNally), 1963, p. 94–141.

Gelder, L. van. 'Een strategie voor de vernieuwing van het basisonderwijs'. Groningen (Instituut voor onderwijskunde), 1969.

Gephart, William J. Targeted research and development program on reading, part II: the initial program plan. In: ' American Educational Research Journal', 1970, 7, p. 435–448.

Gielen, J. Nieuwe wijn in oude zakken. 'Pedagogisch Forum', 1971, 2, p. 81–89.

Graaf, J. de. Vrijheid en organisatie van de wetenschap. Ethische normatieve aspecten. In: 'Wetenschapsbeleid in Nederland, Rijksuniversiteit Utrecht, 1970, p. 73–77.

Idenburg, Ph. J. Naar een constructieve onderwijspolitiek. In: 'Pedagogische Studiën', 1970, 47, p. 1–18.

Idenburg, Ph. J. De struktuur der onderwijsvernieuwing. In: 'Pedagogische Studiën', 1971, 48, p. 57–66.

Interlinks, tweemaandelijks tijdschrift, maart 1971, thema nummer over: Staat, industrie, wetenschap, technologie.

Keislar, E. R., Shulman, L. S. The problem of discovery: conference in retrospect. In: Shulman L., Keislar E., 'Learning by discovery, a critical appraisal'. Chicago (Rand McNally), 1966, p. 181–199.

Krauch, H. Weerstanden tegen analyse en rationalisering van het onderzoek. 'Interlinks', 1971, 2, p. 1–12.

Lumsdaine, A. A. Instructional research, some aspects of its status. Klausmeier, H. J., O'Hearn, G. T.: 'Research and development to the improvement of education'. Wisconsin (Dembar), 1968, p. 95–101.

Moor, R. A. de. Problemen rond een wetenschapsbeleid. 'Universiteit en Hogeschool, 1970, 17, p. 177–194.

Mouley, G. B. 'The science of educational research', London (Van Nostrand-Reinhold), 1970.

Penney, M., Hjelm, H. F. The targeted research and development program on reading. Part I: History of the U.S. Office of education's support of reading research. In: 'American Educational Research Journal', 1970, 7, p. 425–434.

'Register' van lopend onderzoek in de sociale weten-

schappen, 1967–1968. Sociaal-wetenschappelijke raad v.d. Koninklijke Akademie van Wetenschappen. Amsterdam (Noord-Hollandse Uitgevers Mij.).
Reynders, L. Een aanzet tot een relevant wetenschapsbeleid. 'Interlinks'. 1971, 2, p. 59–61.
Reynders, L. Militair georiënteerd wetenschapsbeleid. 'Interlinks', 1971, 2, p. 33–42.
Shulman, L.S. Reconstruction of educational research. In: 'Review of educational research, 1970, 40, p. 371–396.
Snow, R. E. Brunswikian approaches to research on teaching. In: 'American Educational Research Journal, 1968, 5, p. 475–489.
Stiles, L. J. Policy and perspective. How much for educational research. In: 'The Journal of Educational Research', 1971, 64, no. 6.
'Sunschrift 47'. De B.W.A. over het wetenschapsbeleid. Nijmegen (Sun), 1970.
S.V.O. 'Jaarverslag 1969', 's-Gravenhage (Staatsuitgeverij), 1969.
Webb, E. J., Campbell, D. T., Schwartz, R. D., Sechrest, L. 'Unobtrusive measures: nonreactive research in the social sciences.' Chicago (Rand McNally), 1970.
Werkgroep Onderzoeksprogramma Basisonderwijs. 'Nota onderzoeksprogramma basisonderwijs'. 's-Gravenhage (S.V.O.) 1968.
Wiardi Beckman Stichting. 'Wetenschapsbeleid: planning en democratisering'. W.B.S. cahiers. Deventer, Kluwer, 1970.

Curriculum vitae

K. Koster, geb. 1941, opleiding onderwijzer, studie opvoedkunde aan de R.U. te Utrecht (doct. ex. 1969). Sinds 1967 werkzaam als student-assistent en vanaf 1969 als wetenschappelijk medewerker aan de afdeling Schoolpedagogiek van het Pedagogisch Instituut aan de R.U. te Utrecht. Verrichtte een door S.V.O. gesubsidieerd vergelijkend literatuuronderzoek van een aantal leerplans voor modern rekenonderwijs, waarvan de resultaten in 1970 verschenen in een tweetal interimrapporten.

B. Creemers, geb. 1942, na gymnasium-opleiding van 1961 tot 1966 studie opvoedkunde te Nijmegen. Van 1968 tot 1970 werkzaam bij de Katholieke Schoolpedagogische Dienst te Eindhoven. Sedert 1970 verbonden aan de afdeling Schoolpedagogiek van het Pedagogisch Instituut aan de R.U. te Utrecht, waar hij zich vooral bezighoudt met de methodologie van het onderwijskundig onderzoek.

Publicaties op gebied van onderzoek van leermoeilijkheden.

Kroniek

Het XXIVste partijkongres en de onderwijspolitiek in de Sovjet-Unie

Afgelopen april vond het XXIVste kongres plaats van de kommunistische partij van de Sovjet-Unie. Hier werden de richtlijnen gegeven voor het nieuwe vijfjarenplan (1971–1975) en gelet op de grote betrokkenheid van het sovjet-onderwijs op de maatschappelijke ontwikkelingen werd dit kongres uitvoerig behandeld door de vakbladen van de leraren.

Vele weken lang beheerste het partij-kongres de kolommen van kranten en tijdschriften: vóórbesprekingen, toespraken van ministers en hoge ambtenaren, nabesprekingen, statistische gegevens over te verwachten produktie-ontwikkelingen enzovoorts. Een belangrijke voorlichtingstaak wordt vervuld door het driemaal per week verschijnende lerarenblad 'Uchitel'skaja Gazeta'. Dit blad zou men verplichte leesstof kunnen noemen voor de leraren van lager- en middelbaar onderwijs en eveneens voor wetenschappelijke medewerkers die zich met dit onderwijs-niveau bezighouden. Dit blad komt tot stand in samenwerking tussen het ministerie van onderwijs en de vakbond van leraren, waarvan alle leraren lid zijn. Het is dus een blad waarvan een groot gezag uitgaat. In het nummer van 11 april vinden we een verslag van het kongres: vier bladen van elk vier dichtbedrukte kolommen tekst (geschatte leestijd ca. 3 uur). Toch zullen de leraren in de Sovjet-Unie er moeilijk onderuit kunnen om dit lijvige dokument – althans in zijn hoofdzaken – te bestuderen. Immers in het nummer van 17 april vinden zij uitvoerige aanwijzingen hoe zij het partij-kongres samen met hun leerlingen moeten behandelen. Deze aanwijzingen zijn gegoten in de vorm van een Dekreet van het ministerie van onderwijs en derhalve bindend voor elke leraar! Als doelstelling van deze informatie noemt het ministerie 'de verhoging van het ideologisch niveau van het didaktisch-pedagogisch werk, de vastberaden doorvoering van de principes van de kommunistische partijpolitiek (partijnost') en de opvoeding van de leerlingen in de geest van internationalisme en sovjet-patriotisme'. (U.G. 17.4.71).

Deze informatie aan de leerlingen maakt deel uit van de onderwijstaak en moet op drieërlei wijzen worden gebracht.

a. d.m.v. speciale lessen in de maanden april en mei 1971 in alle klassen van het algemeenvormend onderwijs;

b. tijdens de gewone lesuren, bijvoorbeeld voor de klassen IX-X tijdens de geschiedenisles, voor de klassen VIII-IX tijdens de les maatschappijleer en literatuur, maar ook tijdens de lessen wiskunde, natuurkunde, chemie en biologie.

c. in buitenschoolse aktiviteiten, bijvoorbeeld in diskussies, georganiseerd door de jeugdorganisaties.

Het zou de moeite waard zijn eens wat dieper in te gaan op deze gedetailleerde instrukties. Kortheidshalve een citaat uit de instruktie voor de speciale lessen te geven door de leraren van de eerste drie klassen:

'... in korte, begrijpelijke verhaaltjes moet hij vertellen over het werk van het partijkongres en over de verschillende afgevaardigden. Gebaseerd op konkrete voorbeelden uit de omringende werkelijkheid van het kind moet hij aantonen, wat de bevolking van de Sovjet-Unie in de loop van het vorig vijfjarenplan zoal heeft bereikt. Hij moet vertellen over de vriendschap tussen alle volkeren die in de Sovjet-Unie

wonen en over de vriendschap met alle werkende mensen in de wereld. Tijdens de les 'lezen' moet allerlei materiaal worden gebruikt, dat de betekenis van het partijkongres toelicht. Bijvoorbeeld veel gebruikte teksten zoals 'Ons Vaderland – de Sovjet-Unie', 'Lenin met ons', 'Voor vrede en vriendschap".

De wijze waarop dit soort lessen methodisch worden samengesteld vinden we in het nummer van 29 mei (men heeft inmiddels de nodige ervaring reeds opgedaan). We citeren:

'Het methodische werk werd begonnen doordat jonge leraren hierover met elkaar gingen diskussiëren; ook waren er klassen-bijeenkomsten en werd er advies ingewonnen bij andere jeugdorganisaties.

Een leraren-muurkrant werd gekreëerd! Daarin gaven pedagogen hun ideeën. Uit de schoolbibliotheek werd met behulp van de leraar, die met deze speciale lessen was belast, het nodige materiaal bij elkaar gehaald. Samen met de leerlingen werd er in het natuurkunde-lokaal een elektrische kaart gemaakt met het thema 'Plan tot elektrifikatie van het land voor het nieuwe vijfjarenplan'.'

Ook in het aardrijkskundelokaal maakten zij een thematische tentoonstelling.

Er vonden besprekingen plaats met zeer ervaren leraren, die alle mogelijke didaktische wenken gaven, terwijl er ook een aantal ekskursies werden gebracht aan bedrijven in de omgeving, waarbij gegevens werden verzameld over de historische achtergronden van deze bedrijven en over de perspektieven van hun toekomstige ontwikkeling'.

Dit was de ervaring van school nr. 361 in Moskou.

Een ander voorbeeld van de manier waarop de besluiten van het partijkongres worden uitgevoerd treffen we aan in een verhaaltje uit de lerarenkrant van 27 mei. Het betreft hier het pedagogisch instituut van vreemde talen in de stad Minsk. Er worden hier allerlei nieuwe maatregelen doorgevoerd.

Bijvoorbeeld kolleges en adviezen ten behoeve van leraren, voor dit doel werden er brochures en films gemaakt. De leraren in moderne talen werden gepolst over hun ervaring met de zojuist in gebruik genomen nieuwe leermethoden; aan het instituut werd een permanente tentoonstelling georganiseerd van de beste leermiddelen, die door leraren uit de praktijk en door de studenten van het instituut gezamenlijk waren uitgewerkt.

In de periode dat de studenten praktijkwerk deden, kregen de leraren de mogelijkheid om zich in kursussen van een maand bij te scholen, terwijl de studenten dan de gelegenheid werd geboden om les-praktijk op te doen.

Voorts werd er op het instituut een diskotheek ingericht met een verzameling van ingesproken teksten van de meest effektieve oefeningen en van les-fragmenten van moeilijke onderwerpen. Ook werd er een didaktische film ten behoeve van het onderwijs in het Frans op de middelbare school gemaakt. Een andere nieuwigheid was een regelmatige informatie – een soort 'Didaktische Analyse' – aan de leraren in moderne talen onder de naam 'De moderne les in het vreemde talenonderwijs op school'.

Het instituut in Minsk stelde zich – met uiteraard de goedkeuring van het daar fungerende ministerie van onderwijs – ten doel: 'om elke lagere en middelbare school te bereiken, de leraar in zijn werk bij te staan en om het leer-didaktische proces te vervolmaken.'

Naast de talloze dokumenten van het kongres kreeg ook de rede van M. A. Prokofjev, de minister van onderwijs van de Sovjet-Unie, de nodige aandacht in de vakbladen. We zullen ons hier beperken tot de hoofdlijnen en de vele loftuitingen op het marxisme-leninisme kortheidshalve zoveel mogelijk achterwege laten.

Hij begon zijn rede met wat hij noemde zes belangrijke momenten in de onderwijspolitiek van het land:

1. de resolutie 'Over maatregelen om het funktioneren van de scholen voor algemeenvormend onderwijs te verbeteren'. Deze resolutie, aangenomen voor het begin van het afgelopen vijfjarenplan was van enorme betekenis. Zij gaf de weg aan hoe men de vorming van de opgroeiende generatie, in een tijd van stormachtige vooruitgang in wetenschap en techniek, verder zou kunnen verbeteren;
2. de oprichting van de Akademie van Pedagogische Wetenschappen en het vaststellen van haar doelstelling en werkzaamheden;
3. de uitvoerige diskussies over en de uiteindelijke goedkeuring van het leerplan voor de tienjarige algemeenvormende school voor middelbaar onderwijs (de 'des'atiljetka');
4. de reorganisatie van het ministerie van onderwijs voor wat betreft de in punt 3 genoemde hervorming;
5. de grotere aandacht die het Polit-Bureau aan het onderwijs besteedt; hetgeen tot uitdrukking komt

in de belangrijke rede van L.I. Brezhnev voor het nationale kongres van leraren.

6. de aanzienlijke stijging van leraren-salarissen, die per 1 september 1972 in het vooruitzicht wordt gesteld.

De minister noemde vervolgens, dat in de periode van het afgelopen vijfjarenplan 22 miljoen scholieren de achtjarige basisschool (vos'miljetka) hadden bezocht, waarvan 94% van de oorspronkelijke leerlingen-populatie deze basis-opleiding tot een goed einde had gebracht. Om het doel van een algemeen middelbaar onderwijs te bereiken, was het volgens hem noodzakelijk dat het probleem van het zittenblijven werd opgelost; maar we zijn ook hier op de goede weg, zo verzekerde hij.

Ook de tienjarige, volledige algemeen vormende middelbare opleiding kwam in de afgelopen periode goed van de grond. Op vrijwillige basis voltooiden in het vorige vijfjarenplan reeds meer dan 16 miljoen leerlingen deze opleiding. Op dit moment – bij de aanvang van het nieuwe vijfjarenplan – zien we dat ca. 92% van de leerlingen op één of andere manier het onderwijs voortzet; hiervan voltooide ca. 80% de aanvullende twee jaar van de 'des'atiljetka'.

Hoewel er dus een belangrijke vooruitgang viel te bespeuren moest er nog heel wat werk worden verzet, voordat alle leerlingen deze tienjarige opleiding zullen kunnen genieten. In 1970 verlieten 3.2 miljoen leerlingen de tienjarige school – in 1975 zullen dit er 4.5 à 4.7 moeten worden.

Hij wees op het belang van de ontwikkelingen van de scholen op het platteland en de rol die de kolchozen daarbij innamen; zij immers zijn daar vaak belast met de financiering en de scholenbouw. In het afgelopen vijfjarenplan (1966–'70) werden er voor ca. 8 miljoen scholieren aan scholen gebouwd – de kolchozen hadden daarbij een aandeel van 2.2 miljoen scholieren. Toch bestaat er nog een achterstand op het platteland bij het onderwijs voor de negende en tiende klassen. Daarom heeft men nu een aantal aanvullende maatregelen ontworpen waardoor grotere aandacht kan worden besteed aan de bouw van scholen, internaten en van woningen voor leraren.

Het beroepstechnische onderwijs is volgens Prokofjev in grote ontwikkeling. Maar ondanks de vele mogelijkheden van doorstroming zullen ook aan het einde van het nieuwe vijfjarenplan nog ca. een miljoen leerlingen na het achtjarige basisonderwijs slechts een beroepsopleiding hebben gevolgd. Maar ook deze kategorie heeft dan nog steeds de kans om via schriftelijk onderwijs, via avondkursussen of 'technikums' de twee ontbrekende jaren van het algemeen vormend middelbaar onderwijs te kompleteren. Dus, zo onderstreepte Prokofjev, ook de volle aandacht voor al deze onderwijsvormen, waarbij ook gezorgd moest worden voor een nog nauwere band tussen de scholen voor deze werkende jongeren en de bedrijven.

Prokofjev wees erop dat in de afgelopen jaren de onderwijskrachten zich niet weinig moeite hebben getroost om verbeteringen aan te brengen in het onderwijsproces en de opvoeding van de opgroeiende generatie. Met de aktieve steun van geleerden, van ervaren methodici en onderwijskrachten in het algemeen en met de assistentie van zowel de Akademie van Pedagogische Wetenschappen als van de Akademie van Wetenschappen werd de inhoud van de schoolvakken kritisch herzien; er werden ernstige pogingen ondernomen om vooroordelen uit de weg te ruimen en om de kursussen in overeenstemming te brengen met de laatste stand van wetenschap en techniek. Immers, zo vervolgde hij, zij die de school verlaten moeten inzicht hebben in de wetten van de maatschappelijke ontwikkeling, er moet verder bij deze jonge mensen de behoefte worden aangekweekt om hun reeds verworven kennis steeds te verrijken.

Het streven om meer gebruik te maken van moderne werkmethoden wordt steeds duidelijker bespeurbaar. Zo zijn er in het gebied van Rostov bijvoorbeeld tientallen modelscholen – model niet in naam, maar in wezen! – van waaruit zich sterke impulsen verbreiden naar alle delen van het land. Vooral in de school van Bogdanov in het rayon van Znamensk worden waardevolle experimenten ondernomen, men spreekt daar wel van een wetenschappelijk-pedagogisch laboratorium. Toch moeten we in het huidige stadium van de kommunistische opbouw voortgaan met de verdere ontwikkeling van het onderwijs. De ontwikkeling van het kognitieve vermogen van de leerlingen is slechts mogelijk door laboratorium-ervaring – door zelfwerkzaamheid – en door gebruik te maken van audiovisuele en andere media. Tenslotte moet er voor het eigenlijke leerproces op zeer grote schaal gebruik worden gemaakt van technische leermiddelen. Daarmee is het, volgens de minister, voorlopig nog slecht gesteld. Om die reden moet er een gekwalificeerde produktietak worden gekreëerd voor het produceren van leer-materiaal voor alle onderwijsinrichtingen. Immers, met gebeunhaas kunnen we hier niet veel bereiken.

Vervolgens wees Prokofjev op het belang van het

opvoedings- en vormingswerk door allerlei instellingen buiten de school, zoals de klubhuizen van de pioniersorganisatie, de werkplaatsen van jeugdige technici en natuurliefhebbers e.d. Velen van hen doen intensief en veelzijdig werk, hetgeen bijvoorbeeld blijkt uit de hoge onderscheidingen die de regering heeft verleend aan de Pioniers-paleizen in de steden Moskou, Leningrad en Tiflis. Maar ook hier moet nog veel verbeterd worden. De minister dacht aan een netwerk van jeugdcentra, waar de kinderen ook na schooltijd terecht kunnen.

Het onderwijs en het opvoedingsproces vloeien in de Sovjet-Unie als het ware samen, zo vertelde de minister. De onderwijskrachten in de Sovjet-Unie besteden veel tijd aan de ideologische en politieke opvoeding. Het feit, dat de scholen nauw samenwerken met de organisaties van de jongere (Pioniers) en de wat oudere jeugd (Komsomol), die resp. 23 miljoen en 6 miljoen nog schoolgaande leden tellen toont wel aan dat de buitenschoolse vorming niet bepaald verwaarloosd wordt, temeer wanneer men weet dat 700.000 onderwijskrachten lid zijn van de kommunistische partij.

Volgens Prokofjev is men ook in de kapitalistische staten intensief met het onderwijs bezig, maar hier zouden onoverkomelijke belemmeringen bestaan, omdat 'de algemene vorming voor de werkende bevolking hier niet verder gaat dan een minimum aan kennis, zonder welke de kapitalistische produktie het niet kan stellen'. In het bijzonder dacht de minister hierbij aan de toestand bij het Amerikaanse onderwijs. Hij wees vervolgens op enige gegevens, die de UNESCO heeft verstrekt, volgens welke slechts één op de vier personen basisonderwijs en slechts één op de twaalf middelbaar onderwijs genoot, terwijl in zo ontwikkelde landen als West-Duitsland, Frankrijk en Engeland slechts 20 à 25 procent van de jeugd de kans krijgt op algemeen vormend middelbaar onderwijs met recht van toegang tot een universitaire studie, en zelfs dan betreft het hier nog overwegend kinderen uit de zogenaamde betere standen. Dit cijfer zou voor de Sovjet-Unie 70 procent bedragen.

Tenslotte onderstreepte minister Prokofjev nog eens, dat de school, de opvoeding en het onderwijs zaken zijn, waarbij de gehele bevolking ten nauwste is betrokken. De band met de maatschappij wordt het duidelijkst gevoeld door de leraren zelf, die zien met hoeveel aandacht de onderwijs-kommissies van de partij, van de jeugdorganisaties en van de vakbonden, de kolchozen en de wetenschappelijke instituten hun werk volgen. Als voorbeeld van maatschappelijke betrokkenheid noemde hij een onderneming in Minsk, waar kamgaren werd geproduceerd; hier kon men in de produktieverslagen niet alleen de zuiver materiële resultaten aflezen, maar ook werden de onderwijspresentaties vermeld van de leerlingen die in de onderneming werkten. 'Binnen het kader van gezin en school en met de belangrijke hulp van de kant van de arbeidskollektieven vormt zich de jonge generatie'. Met de verzekering, dat alle leerkrachten al hun energie zullen inzetten om de kongres-besluiten ten uitvoer te brengen en om een jonge generatie op te voeden, die zich met de grootste toewijding zal inspannen om het kommunisme verder op te bouwen,' besloot Prokofjev zijn rede.

J. de Reus,
medewerker Ontwikkelingsinstituut
Wolters-Noordhoff N.V.

Boekbespreking

H. W. F. Stellwag: *'Situatie' en 'relatie'. Inleiding tot een filosofisch-analytische studie der pedagogische grondbegrippen. – Pedagogische grondbegrippen 1.* – Wolters-Noordhoff, Groningen 1970. – 229 blz.

'In dit boek – aldus de auteur op blz. 159 aan het einde van haar Samenvatting en Conclusie – is een poging ondernomen een voor elk gezichtspunt aanvaardbaar, gemeenschappelijk uitgangspunt te vinden voor 'situatie' en 'relatie' als inleiding tot een verdere studie der pedagogische grondbegrippen'. 'Elk gezichtspunt' – mogen wij m.i. opvatten als elk *pedagogisch* gezichtspunt. De titel licht dit onderzoek bovendien toe als 'filosofisch-analytisch', de methode is fenomenologisch, taalanalytisch en logisch-analytisch. Het werk voltrekt zich geheel op pedagogisch gebied. De documentatie is overwegend die der contemporaine pedagogiek; uiteraard met een selectieve voorkeur voor de auteurs bij wie de geanalyseerde termen een min of meer centrale betekenis hebben. Een terminologische monografie over twee termen streeft prof. Stellwag – terecht – niet na, wel een veelzijdig gedocumenteerde en vooral voor de term 'relatie' de pedagogiek ook overschrijdende analyse. Daarbij blijkt een grote filosofische eruditie, die zakelijk de lezer voor wie deze studie bestemd is zeer ten goede komt door hem aldus in een ruimer kader te introduceren, dat hem in staat stelt op *zijn* beurt de schrijfster kritische vragen voor te leggen. Bijzondere aandacht verdienen ook de 'Aantekeningen', die op tal van punten de lezer verder leiden. – Peter Petersen gebruikt ongetwijfeld de term 'situatie' in pedagogisch verband en zeker omstreeks 1930–1931. Toch valt het op, dat hij de term in allerlei betekenissen gebruikt en met name, dat hij in zijn op verzoek der Kant-Gesellschaft in 1932 gepubliceerde Pädagogik (Mittler, Berlin) de term in het geheel *niet* bespreekt, plaatst, noemt of zelfs maar gebruikt.

De schrijfster stelt ons volgende delen in het vooruitzicht en men mag dus in het voor ons liggende werk niet haar definitieve positiebepaling zoeken. Wij zouden aan het virtuele einde van de ganse reeks graag een synthese van interpretatie der geanalyseerde termen zien. Daarmee zou een theoretisch raamwerk van pedagogische grondbegrippen kunnen ontstaan, dat van groot nut zou zijn.

Reeds in de meer uitvoerige behandeling van het begrip 'relatie' (bijna 100 blz.) wordt duidelijker dan in de analyse van het begrip 'situatie', (waaraan 54 blz. gewijd zijn), dat de pedagogiek zeer open staat voor het contemporaine denken als geheel. Terecht merkt prof. Stellwag op, dat deze openheid de eigen ontwikkeling der pedagogiek ook belemmert. Niet alleen door de opneming van allerlei import uit omringende gebieden, maar vooral door de pedagogisch wezensvreemde instelling dier informatie-terreinen. Eindeloze positiebepalingen worden nodig en telkens andere - b.v. – relatie-begrippen, in andere context vaag-toevallig of helder-bewust ontstaan (b.v. Löwith, Buber, Barth), moeten onder ogen gezien worden. Daarbij rijst dan m.i. nog één belangrijke vraag, n.l. in hoeverre niet alleen de uitgangspunten maar ook de macro-structurele of generaliserend gehanteerde begrippen (b.v. 'leren', 'gedrag', 'therapie', 'school', 'gezin', enz.) pedagogisch toelaatbaar gehanteerd zijn in die informatie- en hulpgebieden. Dit geldt ook voor zo algemeen gehouden semantische analyses als die van Phenix (p. 72). Terecht staat dit alles bij prof. Stellwag ter discussie op verschillend abstractieniveau, waardoor de onderlinge relaties der besproken begrippen niet altijd duidelijk worden. Hun pedagogische relevantie wordt evenwel zeker duidelijk en het is bijzonder verheugend in de Nederlandse taal over dit analytisch zowel als synthetisch instructieve werk te kunnen beschikken.

Bepaalde vragen komen nog te weinig of niet in de aandacht en dienen vaak monografisch uitgewerkt

te worden. B.v.: hoe wordt een situatie gekend door de betrokkenen? hoe wordt een situatie gekend door de buitenstaander? kent de buitenstaander ooit de situatie? waarin verschillen zijn beperkingen van die van de betrokkene? welke analytische categorieën gebruikt de buitenstaander? wat betekent 'ingrijpen van buitenaf'? o.a. vergeleken met deelnemen van binnenuit? welke analytische categorieën gebruikt de betrokkene? hoe wordt – b.v. – advies van buitenstaanders overgedragen? onder welke voorwaarden is de buitenstaander acceptabel voor de betrokkenen, terecht – ten onrechte? waaraan wordt dit gemeten? wanneer geschiedt het 'buitenblijven' ten onrechte? hoe worden handelingen in de situatie geïntegreerd? hoe verschillen de longitudinale van de momentaangelijktijdige aspecten? hoe worden situaties prospectief en retrospectief door betrokkenen, resp. buitenstaanders beoordeeld? hoe wordt informatie geselecteerd, getoetst en geïntegreerd, hoe blijft ze vreemd? hoe verschilt dit van empirisch-'wetenschappelijke' en van model-constructieve theoretische verzameling en vereniging van zgn. feiten? hoe worden allerlei sorterologische en administratieve maatregelen (b.v. van de overheid) situationeel (niet) geïntegreerd? welke correctieve vrijheden en feitelijke mogelijkheden kunnen dan bestaan en worden in feite situationeel (ooit) geïntegreerd?

Ook t.a.v. de 'relatie' vragen dergelijke problemen om nadere uitwerking, maar allereerst dient de term losgemaakt te worden uit allerlei historische, o.a. logicistische 'relaties', om specifieke betekenis te krijgen als categorie van het pedagogische denken. Zodra dit geschied is, rijst uiteraard de vraag naar het pedagogisch *relevante* aan een relatie (b.v. 'vader-zoon'). De 'relatie' van de relatie tot abstractere categorie-vormingen (b.v. een juridische bepaling, een administratieve bepaling, enz.) dient pedagogisch bekeken te worden al was het maar om de zeer positieve bijdragen die de pedagogiek hier te maken heeft.

Deze en dergelijke vragen zijn geenszins tot de pedagogiek beperkt. Wij willen dit aan een voorbeeld toelichten.

Als de arts ons – b.v. – een slaapmiddel geeft, doet hij dan wat anders dan wanneer de scheikundige het middel samenstelt en een willekeurige persoon het tot zich neemt? Indien de arts in bepaalde 'situaties' geen slaapmiddel wil geven (b.v. 'u krijgt er later hoofdpijn van, u zult in het verkeer meer gevaar veroorzaken, u moet de feiten die u slapeloos doen zijn anders verwerken, u moet maar leren wakker te liggen', enz.), waar is hij dan 'toegepaste chemicus' en waar zieleherder en wanneer is hij eigenlijk 'geneeskundige'? Bestaat dit eigenlijk niet of is dit juist het essentiële van de arts? Zo ja, hoe doet hij dat dan?

Als de arts zijn vrouw softenon gegeven heeft, resp. aan een willekeurige patiënte, speelt het 'relatie-verschil' dan nog een rol in de beoordeling? Enz., enz. Ook in de 'geneeskunde' spelen categorieën als 'situatie' en 'relatie' een essentiële rol. Te meer nog bij de aan haar in zekere opzichten nauw verwante opvoedkunde waarin realisering en longterm-planning zo'n dominante rol spelen.

M. J. Langeveld

delft

De „Stichting Schoolbegeleiding Delft" wil op zéér korte termijn haar dienstverlenende taak ten behoeve van het openbaar onderwijs en het bijzonder onderwijs beginnen: adviserend, voorlichtend en begeleidend.

Dit betekent een uitdaging voor allen, die willen helpen dit nog onontgonnen terrein te ontwikkelen.
Als „werkers van het eerste uur" kunnen worden geplaatst:

- onderwijskundigen
- pedagogen - didactici
- schoolmaatschappelijk werkers
voor de schoolbegeleidingsdienst

Eén eis geldt met name: de bereidheid om met anderen te overleggen, multidisciplinair te werken en in een goed samenspel de uitbouw van deze nieuwe taak te bevorderen.

De rechtspositieregelingen voor het gemeentepersoneel van Delft gelden (salaris, pensioen, ziektekosten enz.).
Een psychologisch onderzoek naar aanleg en geschiktheid kan worden ingesteld.

Zoekt U in deze richting ontplooiingsmogelijkheden, stuurt U dan zo spoedig mogelijk een gemotiveerde sollicitatie met vermelding van opleiding, levensloop, ervaring e.d. aan het stichtingsbestuur, p/a Oude Delft 116, Delft.

Voor nadere informatie kunt U bellen: 01730 - 33111, toestel 535 (de heer G. H. Bosker).

Opvoedkundig-wetenschappelijke perspectieven

H. W. F. Stellwag

Men kan zich op het ogenblik niet beklagen over een te geringe activiteit op het gebied van de 'theoretische pedagogiek', zoals dit bij ons heet, waarmede men zowel werk op het gebied der pedagogische systeemvorming als meer wetenschapstheoretische onderzoekingen aanduidt. Nu geldt deze verheugende constatering alleen voor de buitenlandse literatuur, want in Nederland heeft men in het algemeen minder belangstelling voor zuiver theoretische studies.

Het werk op het gebied van de systeemvorming komt traditioneel uit Duitsland, de analytische benadering vinden we momenteel voornamelijk in Engeland en in de Verenigde Staten. In twee artikelen zal ik de aandacht vragen voor twee onder de stroom der publicaties belangrijke recente uitgaven: een van de systeemfilosoof J. Derbolav (Bonn), en een van een, althans de laatste jaren, meer critisch-rationalistisch georiënteerd auteur, W. Brezinka (Konstanz). Hoewel de laatste in het duitse taalgebied werkt, is zijn kennis van de angelsaksische literatuur, met name van de analytische, zeer uitgebreid. Zijn laatste werk ligt op het gebied der wetenschapstheorie en opent inderdaad voor de beoefening van onze wetenschap en haar fundering veel-belovende vergezichten. Derbolav en Brezinka hebben gemeen dat ze van oorsprong Oostenrijker zijn.

Derbolav is, vermoed ik, geen vreemde voor de meeste lezers van *Pedagogische Studiën*, daarom ook al niet, omdat Th. Litt, wiens opvolger hij is, in Nederland, dank zij Langeveld, zeer goed is geïntroduceerd. Derbolav is behalve de ambtelijke ook de geestelijke opvolger van Litt, doordat hij de traditie der geesteswetenschappelijke pedagogiek met name de dialektische, consequent heeft voortgezet. Zijn gecombineerde leeropdracht: filosofie van Hegel en pedagogiek, maakt een Hegeliaanse inslag in zijn theoretisch pedagogisch werk vanzelfsprekend. Wel heeft hij zich van het Hegeliaanse systeemdenken ten dele vrijgemaakt; er zijn dan ook naast vele Hegeliaanse sporen vele andere als Platonische, Kantiaanse bij hem te vinden. Hij bevindt zich bovendien ook voortdurend in dialoog met het eigentijdse filosofische denken en de onderwijspraktijk.

Zijn pen is zeer vruchtbaar: reeds vroeg, d.w.z. nog tijdens zijn professoraat aan de Universiteit van het Saarland, verwierf hij zich naam door gedegen en principieel gerichte kleinere publicaties[1]. Van zijn laatste werk *Systematische Perspektiven der Pädagogik*, Heidelberg, 1971 geef ik hieronder een uitvoerige bespreking. Het is een bundel van herdrukken en enkele nieuwe publicaties[2].

Het eerste artikel *Zur gegenwärtigen Situation der deutschen Pädagogik*, de inleiding als het ware tot de gehele bundel, herinnert niet zozeer in opzet alswel in de titel aan een van de vroege publicaties van Derbolav: *Die gegenwärtige Situation des Wissens von der Erziehung*. Hierin gaf hij een uiterst nuttige zij het ook ietwat encyclopedische introductie in de wetenschapsgebieden der theorie en historie, gevolgd door pedagogische vraagstukken van fundamentele en actuele aard. Het onderhavige opstel is niet zozeer een survey alswel een karakterschets van de ontwikkeling der duitse pedagogiek sinds de eerste wereldoorlog en daar deze duidelijk haar repercussies heeft op de Nederlandse gang van zaken, is de lectuur

ervan hoogst leerzaam en verhelderend. Vandaar dat ik er uitvoerig op in ga. Derbolav ziet de huidige toestand deels in contrast tot, deels als voortzetting van tendenzen uit de Weimarperiode. Voor hen die in de periode onmiddellijk na de eerste wereldoorlog reeds bewust de gebeurtenissen konden volgen is deze door Derbolav aangeduide chronologische relatie frappant. Immers, veel in de hedendaagse discussie toont opmerkelijke overeenkomst met tendenties uit de twintiger jaren.

De huidige situatie is op te vatten, deels als de radicalisering van toen in de 'Reformbewegung' overheersende grondmotieven, deels als een reactie erop. De politieke gebeurtenissen, de val van het Oude Keizerrijk, gaven de vernieuwingspedagogiek de kans om haar democratiserings- en emancipatiestreven, te ontwikkelen en ten dele te realiseren. De toenmalige moderne wetenschappelijke pedagogiek was in Duitsland in die jaren subjectivistisch georiënteerd, gekenmerkt door een vertrouwen in wetenschappelijke, resp. filosofische kennis en psychologische oriëntering, beïnvloed door Rousseau en het pragmatisme enerzijds, het neohumanistisch idealisme anderzijds met als vertegenwoordigers figuren als Kerschensteiner, Fischer, Nohl, Spranger, Litt. Nadat de pedagogische ontwikkeling volledig lamgelegd was gedurende het tijdperk 1933–1945, trachtte men na de Tweede Wereldoorlog weer naar 1920 terug te keren. Men ging echter niet meer met hetzelfde optimisme te werk, ook verloor de pedagogiek haar overwegend subjectivistische instelling, werd zich meer en meer bewust van de samenhang van mens en samenleving en onderging men de invloed van de totaal veranderde politieke en maatschappelijke situatie.

Opmerkelijk is de ontwikkeling sinds 1960. De materiële scheiding tussen Oost- en West-Duitsland, uiterlijk schijnbaar definitief en totaal na de oprichting der muur, heeft zich innerlijk niet doorgezet. Er heeft een soort dialektische beweging plaatsgevonden: het liberaal-democratische Westen laat hoe langer hoe meer zijn voorbehoud en reserve, en zeker zijn oorspronkelijk principieel afwijzend negatieve houding tegenover de socialistische structuur uit het Oosten vallen, en distancieert zich merkbaar van de gevestigde Westelijke samenleving.

In het Oosten daarentegen zijn liberalisatietendenties merkbaar, die zich op de duur niet laten terugdringen. M.i. is dit een van de belangrijkste punten uit dit artikel, dat licht werpt niet alleen op de ontwikkeling der duitse pedagogiek, maar op tal van andere verschijnselen, vooral ook op recente pedagogische ontwikkelingen in ons land, met name universitaire.

De sociologie krijgt steeds meer invloed op de onderwijspolitiek, het geloof in de interdependentie der individuen komt in de plaats van het geloof in de betekenis der individualiteit voor verbetering der wereld, wat gepaard gaat met een toenemende 'zaakdwang'. De verwetenschappelijking van alle mogelijke levensgebieden heeft geleid tot een toenemend scientisme, met als reactie daarop de ook toenemende invloed van, zoals Derbolav het noemt, nieuwe mythologieën en 'Heilslehren'. De spanningen op het gebied der filosofie zijn de voortzetting van de bewegingen tussen 1850 en 1920. Aan de ene kant is er het neo-marxisme, pragmatisme en existentialisme, aan de andere kant de analytische en consequent-empiristische filosofie. Alle hebben zich als het ware vernieuwd en kruisen de degens.

Derbolav poneert als filosoof duidelijk zijn eigen standpunt. De pedagogiek kan volgens hem niet zonder het principe der 'idee' en het principe der 'vrijheid'. Het Humanisme, dat in de Rede (Idee) en de vrijheid was gefundeerd, was in 1920 nog invloedrijk. Het wordt echter thans door drie stromingen bedreigd, die zich tegen de 'idee' en de 'vrijheid' richten: de existentiefilosofie van de latere Heidegger, de analytische filosofie en het neo-marxisme.

Heidegger's ontologische conceptie – aldus Derbolav – in verzet tegen de Platonische idee, maakt deze tot derivaat van de subjectiviteit en ontneemt aan de geschiedenis het vrijheidsbegrip. De analytici en taalcritici kunnen zich weliswaar aan regulatieve principes van rationaliteit niet onttrekken; zij zetten echter de ethische categorieën als behorend tot de sub-

jectieve sfeer en daarmee tevens het vrijheidsbegrip buiten de deur[3]. Het neo-marxisme ziet in het filosofisch humanisme niet anders dan de ideologie van het geborneerd bewustzijn van het laat-kapitalisme, en de marxistische opvatting van de gedetermineerdheid van het historisch proces geeft ook het vrijheidsbegrip de doodsteek. De kerken hebben hier niets aan kunnen doen, speciaal de evangelische niet, die in haar voornaamste vertegenwoordigers existentialistisch en theologisch-dialektisch georiënteerd is.

In de hedendaagse pedagogiek vindt men deze stromingen weerspiegeld. Er is die, waartoe Derbolav zich rekent, die de filosofisch-systematische basis terug wil winnen en in relatie tot de tijdsproblematiek hernieuwen. Zij ondervindt van drie zijden critiek: van het positivistische behaviorisme, de 'bildungsskeptische' mythologie en theologie van rechts, en de emancipatie-pedagogiek van links.

Het pedagogisch positivisme treedt als een variant op van het pragmatisme (Th. Wilhelm) of als fenomenalisme, 'erfahrungsnahe Wesenserhellung' (W. Loch); als physische variant kan men de cybernetische pedagogiek noemen.

Onder antihumanistische 'mythologen en theologen' verstaat Derbolav de pedagogen die onder invloed van Heidegger het 'zijn' zelf aan het woord willen laten (als Ballauff en Schaller). Ze hebben de steun van de radicale protestantse theologen, die idealisme als 'hybris' zien. De katholieke pedagogiek wordt onder hun invloed zelf critischer. De 'emancipatorische pedagogiek' past de marxistische emancipatie-theorie toe op de structuur van het pedagogisch veld en stelt hierbij twee eisen: de vernietiging van alle machtsverhoudingen en hypostaseringen in de pedagogische praktijk en de opvoeding van de educandus niet alleen tot individuele 'Mündigkeit' maar ook tot een de maatschappij veranderende revolutionair.

De emancipatorische en de existentialistische pedagogiek geloven beide aan een herstel van een door de mens en maatschappij verdorven wereld: de een wil dit heil bereiken door de 'Verfügungswille', de wil tot macht van de mens, uit te schakelen, en de ander door ideologische voorlichting en politieke machtsgreep; de een grijpt terug naar een mythologisch oertijdperk, de ander vooruit naar een toekomstige volledig vermaatschappelijkte mensheid.

Het verdere artikel brengt een leerzaam overzicht van de ontwikkeling op de drie door Derbolav centraal gestelde pedagogische disciplines: de pedagogische anthropologie en ethiek; de algemene didaktiek en leerplantheorie; de opvoedingssociologie en theorie der onderwijspolitiek.

Uit deze drie centrale pedagogische disciplines levert Derbolav in deze bundel zeer vruchtbare bijdragen op het gebied van de pedagogische anthropologie, de didaktiek en de pedagogische ethiek.

Ik wil mij in dit artikel beperken tot een principiële weergave van Derbolav's didaktische theorie, en de andere door hem in deze bundel aangeroerde gebieden slechts terloops releveren. Niet omdat zij minder belangrijk zouden zijn, maar omdat de individualiteit van Derbolav's denken in zijn didaktische theorie exemplarisch naar voren komt. Verdiepen we ons dus in zijn *Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik* (1960), gevolgd door zijn *Kritik und Metakritik der kategorialen Didaktik.*

Nadrukkelijk wordt door Derbolav gesteld dat hij (zoals Willmann voor hem) didaktiek opvat als theorie van de onderwijsinhouden, 'Bildungsgehalte', wat dus een principe-uitspraak is, gericht tegen de opvattingen van didaktiek als leerpsychologie of informatietheorie.

Nu zijn 'Bildungsgehalte' bij Derbolav niet zo maar identiek met leerstof, ja zelfs niet met kennisinhouden[4]. Hij stelt zich nadrukkelijk op tegen een eenzijdige prioriteitstoekenning aan zaakkennis. De pedagogische functie der kennisinhoud is niet een intellectuele, maar een zedelijke; zij appelleert aan verantwoordelijkheidsbesef en geweten. Didaktiek is 'categoriale zinverlening'. Wat wil dit zeggen? Hoewel de

formulering de zaak iets ingewikkeld maakt is het denkbeeld eenvoudig. De wetenschappelijk-didaktische bezinning legt de, in de kennisinhouden geïmpliceerde principes hoe er mee te handelen, bloot. Zij herschept ze als het ware in motivatiestructuren met zedelijk-rationele strekking. Didaktiek is als wetenschapstheorie reflexief. Zij vraagt niet alleen naar het hoe, maar naar het waarom ,niet naar het zo - zijn, maar naar de 'zin'. De didaktische vraag richt zich dus op het pedagogische 'waarom' van het vormingsmateriaal. Dit is de 'Bildungssinn' van het materiaal die door de didaktische reflectie categoriaal moet worden gestructureerd. 'Categoriaal' wil zeggen dat het grondslagleggend principe van de 'zin' normerend werkt, dus tot richtlijn wordt en ontwerp. Er is hier aan de ene kant 'Anspruch', aan de andere kant 'Entsprechung'. Volgens Derbolavs oorspronkelijke opvatting, in overeenstemming met Litt, heeft er een proces plaats in drie fasen: De naïeve kennis van de 'omgang' wordt in de theoretische reflectie der eerste fase geobjectiveerd en tot 'algemeen' weten, tot begripsmatige kennis. Dan echter wordt deze abstracte theoretische kennis door een hernieuwde omwenteling, en wel, nu naar het handelingsareaal, tot een persoonlijke opgave, tot zedelijk-individueel handelingsprincipe. Het 'weten' wordt 'geweten'. Naarmate de mens zich openstelt voor de verschillend genuanceerde redelijk-zedelijke eisen (ideeën) der cultuurgebieden, en er aan leert beantwoorden, naarmate hij zich uit zijn naïef-praktische verhouding tot wereld uitwerkt niet alleen tot een theoretisch weten van maar tot een praktisch 'verstaan' van haar onderscheiden zedelijke aanspraken, voltrekt zich in hem het vormingsproces, waardoor hij zich aan de inhoudelijke structuren zijn persoonlijk zelf, zijn individualiteit, verwerft. Dit is het proces dat Hegel als 'im-Andern-zu-sichselber-Kommen' aangeduid heeft, een formule die Derbolav herhaaldelijk toepast: Dit 'andere' is de totaliteit der ervaringswereld, opgevat als 'Natur und Geisteswelt' of als 'algemene geest' of als 'Sinnkreis seiner Welt'. Dit laatste – een *objectief* gegeven dus, is de instantie, zo kunnen we Derbolav interpreteren, waarvoor de individualiteit zich openstelt, en waaraan hij zich moreel onderwerpt[5]. Hier wordt uitgesproken dat deze 'Sinnkreis seiner Welt' absoluut gezag toekomt, en dus – zo concluderen we – de relatie kind-potentieel bepaalt[6].

Het opvoedingsproces bestaat in een toenemend zich ontsluiten voor en een verantwoordelijk beantwoorden aan de zinsgebieden der culturele werkelijkheid. Terwijl kennis en wetenschap, zo betoogt Derbolav, 'onder iurisdictie staan van de wet van het object' ('der Gesetz des Gegenstandes'), stelt de individualiteit, om werkelijk individualiteit te zijn, zich onder zijn persoonlijk 'geweten', dit gedefinieerd als de zedelijk-praktische maatstaven en motivaties ter beheersing van de wetenschappelijk ontsloten levensgebieden[7].

De overgang van theoretische naar praktische rede, de individuele verwezenlijking van cultuurgoed als 'Bildungsgut', of, zoals wij dit fenomeen zouden willen formuleren, 'de actualisering van potentieel', wordt bemiddeld door de pedagogische categorie[8]. Historisch kunnen deze categorieën in verband gebracht worden met platonische ideeën[9].

Derbolav maakt melding van het bezwaar dat men tegen zijn opvatting oppert, dat het begrip 'Bildung' als normbegrip is gedacht en dus met een ideologie, resp. wereldbeschouwing onherroepelijk zou zijn verbonden. Hij stelt daar tegenover dat hij de noodzaak van zuiver theoretische feitelijke kennisverwerving zeker niet zal ontkennen. Ze is voor het wetenschappelijk pedagogisch denken onontbeerlijk. Maar – en hier sluit hij zich bij Habermas aan (p. 99), het kan bij deze 'halve rationalisering' niet blijven, er moet een 'sinntheoretische Voraussetzungsreflexion' op volgen. Deze behoeft zeker niet ideologisch karakter te hebben: Hij werkt het probleem opvoedingswetenschap – normativiteit nader uit door het model van de structuurtheorie. Het wetenschappelijk pedagogisch denken heeft niet de taak de praktijk zelf te normeren, maar om de mogelijkheidsvoorwaarden voor de normering duidelijk te maken (p. 99). Haar functie is oriënterend. Zij kan deze oriën-

terende functie uitoefenen, omdat zij als structuurtheorie met begrippen werkt, die niet aan de pedagogische ervaring *ontleend* worden, maar die, onder de directie van de regulatieve idee die aan het systeemdenken zelf ten grondslag ligt, aan ervaring, Kantiaans gesproken, verworven worden[10].

Ook tegenwerpingen tegen de dialektische denkvorm tracht Derbolav te ontzenuwen. Hij geeft grif toe dat zijn denken door Hegel beïnvloed is, hij grijpt bovendien voortdurend op Hegel terug, hij heeft zich echter uit het systeem-idealisme losgemaakt, zo meent hij, en zijn kategoriale didaktiek kan niet zo maar als 'Hegelianisme' gekenschetst worden. Evenmin echter zou hij een neo-kantiaanse dialektiek als die van Petzelt, of een marxistische (reale) dialektiek willen onderschrijven. Volgens Derbolav is didaktiek de wetenschap 'der zaak', dus een theorie van de opvoedings- en vormings-'wereld'. Deze pedagogische 'wereld' onderscheidt zich van wereld in het algemeen door haar pedagogische thematisering. Daardoor wordt de op zichzelf zijnde objectiviteit der wereld vertaald in de modus van 'een voor het kind zijn' en wordt haar indifferente gegevenheid in een specifiek taak- en vraagbewustzijn getransformeerd. Dit geschiedt door middel van de pedagogische verantwoordelijkheid, die dialektisch gericht is. Zij moet niet alleen zich verantwoordelijk inzetten voor de educandus en zijn pedagogisch welzijn (Bildungswohl) 'sondern auch für die Bildungswelt und ihre didaktische Integrität". In de geesteswetenschappelijke pedagogiek heeft men op dit objectief relatiepunt der pedagogische verantwoordelijkheid tot nu weinig acht geslagen, en vanuit de huidige leertheoretische didaktiek wordt dit punt zelfs negatief beoordeeld. Men meent namelijk in de inhouden der cultuur de druk waar te nemen van de maatschappelijke machten die door hun stof en doelstellingen ideologische invloed op de jeugd uitoefenen.

Nu kan iemand in twijfel trekken dat historisch-maatschappelijke krachten op de structuur van de opvoedingswereld inwerken, maar dat is op zichzelf geen gevaar. De pedagogie kan zich slechts in een institutionele omlijsting verwezenlijken, die niet alleen door pedagogische, maar ook door politieke voorstellingen en 'Leitbilder' gekarakteriseerd is. Doordat men dit feit over het hoofd ziet, komen politiek en pedagogie vaak vijandig tegenover elkaar te staan. Men verzuimt te erkennen dat de 'Bildungswelt' uit objectief-logische (sachlogische) structuren is opgebouwd, die historisch-maatschappelijk bepaald zijn en evolueren. Het vormingsbegrip dat Derbolav bij zijn theorie vooropstelt, stijgt uit boven dat van 'aanpassing'. Hij sluit zich aan bij Klafki, die het pedagogisch proces als 'Sinnerschliessung' aanduidt, – een dialectisch proces[11].

Met het zichtbaar worden van algemene (objectieve) inhouden aan de kant der wereld, correspondeert het verwerven van categorieën aan de kant van het subjekt. De categorieën impliceren affiniteit van subjekt en objekt. Tevens duidt 'categorie' op de te verwerven algemene grondprincipes der specifieke wetenschapsgebieden.

Welke structuur heeft de 'Bildungsrelatie'[12]? Terwijl het kybernetisch model de relatie objektivistisch opvat, neemt de kategoriale didaktiek een dialektische verhouding aan: 'In het andere tot zichzelf komen'. De structuur der verhouding is die van de vraag[13]. In de vraagbeweging wordt het ondervraagde 'fraglich'. Zij bepaalt de richting, het 'waarnaar'. In de vraagbeweging treedt ons een eis tegemoet: wat 'fraglich' geworden is wordt 'iets dat nader bepaald moet worden'. De vraagbeweging leidt van vraag tot vraag. Zij is niet zuiver intellectueel omdat alle zinsgebieden door haar omvat worden, theoretische en praktische. Hoewel Derbolav in 1960 het woord 'geweten' gebruikt bij de 'periagoge', de omwending naar de ethisch bepaalde handelingsstructuur, wil hij thans – omdat het tot misverstand aanleiding heeft gegeven – het liever zo min mogelijk gebruiken. Het duidt, didaktisch gesproken, niets meer of minder aan dan de individuele resonantiebodem voor door de objectieve werkelijkheidsgebieden aan ons gestelde eisen. Het principe dat op elk der ervaringsvelden regu-

lerend optreedt, wat Derbolav oorspronkelijk als 'Bildungskategorie' aanduidde, wil hij ook liever niet meer als zodanig aanduiden. De 'Bildungskategorie' als het organiserend principe der gebiedsspecifiek gestructureerde ervaring komt in de beschrijvingswijze van Derbolav heel dicht in de buurt van de Platonische idee, mits men deze maar niet ontisch hypostaseert. Zo noemt hij het regulatieve principe der taal 'Sprachlichkeit'; deze is noch taalwetmatigheid, noch algemene taal, of metataal maar 'het telos der taal in relatie tot de mens': een regulatieve, systeemvormende idee, waaraan alle taalprestaties en-verschijnselen instinctief gemeten worden. Het is niet een ontologisering der taal, maar ook niet een abstractum dat overblijft na verwijdering van alle individuele trekken.

Habermas' 'Erkenntnisleitende Interessen', zo meent Derbolav, zou een passende benaming kunnen zijn voor de 'Bildungskategorien', de pedagogisch structurerende principes. Er past dan echter een ernstige gebruikswaarschuwing: deze interesseren per se niet subjektivistisch op te vatten. Zij ontspringen als regulatieve ideeën aan de eisen der werkelijkheid en krijgen pas in een dialektisch proces van vervreemding en weer zich eigen maken individuele realisering.

De volgende vraag die van uitermate groot belang is voor leerplanontwikkeling en leerplantheorie is dan die van het totale structuurplan der vormingswereld, zowel verticaal als horizontaal, niet als een ontologie van vormingsstoffen, maar als een systematische maatstaf voor een onderwijsprogramma. Derbolav verwijst naar Klafki die vijf didaktische grondprincipes noemt: theoretisch, pragmatisch, ethisch, esthetisch, religieus. Zelf moge ik verwijzen naar Phenix' *Realms of Meaning*, die een logische opbouw der betekenisgebieden met meer of minder succes heeft beproefd. Derbolav zelf vindt een wetenschapssystematiek als zodanig, pedagogisch niet zo verwerpelijk als velen der hedendaagse pedagogen.

Het dialektisch karakter van het opvoedingsproces komt nogmaals nadrukkelijk tot uitdrukking in het volgende opstel uit deze bundel, *Abriss einer pädagogischen Ethik*, p. 134, waarin nogmaals wordt uitgesproken dat opvoedingsverantwoordelijkheid niet is die voor de opvoedeling alleen, maar dialektisch: voor de echtheid van de pedagogische relatie tussen 'Bildungsanspruch der Sache und Fragebewusstsein des Educandus, als Verantwortung sowohl für Bestand und Erneuerung des Objekts wie für Leistung und Forderung des Subjekts'. Sprekend over de controle van het succes van het opvoedkundig handelen stelt Derbolav dat deze ten enenmale onmogelijk is[14]. De leraar is bemiddelaar, zaakvertegenwoordiger. Maar ook op dit punt moet dialektisch zowel het ene als het andere extreem verzoend worden: het ene dat de zaak zo eigenzinnig zich opdringt dat de opvoeder zijn bemiddelaarsfunctie verliest, of het andere, de pedagogische autocratie, waarbij de opvoedeling absolutistisch wordt gemanoeuvreerd.

Het is belangrijk aan Derbolav's didaktische opvattingen de meeste aandacht te besteden, omdat zijn didaktiekopvatting voor leerplanontwikkeling belangrijk genoemd moet worden in verband met de twee andere stromingen: die op basis der informatietheorie, en op basis der leertheorie. De structuering der inhouden schijnt mij een typisch pedagogisch vraagstuk, terwijl de leertheoretische en informatisch-kybernetische theorie psychologisch en technologisch is. Ik moge hier er op wijzen, dat juist in de Verenigde Staten men de laatste jaren zich toegelegd heeft op uiterst zorgvuldig en minutieus onderzoek van de onderwijsinhouden, en de inhoudelijke kant van de onderwijsprocessen, speciaal ook dat men duidelijk onderscheidt tussen leertheorie en onderwijstheorie (learningtheory en teaching- resp. instruction-theory[15].) Ook gaat het werk van Phenix in dezelfde richting. De verhouding tussen algemene en speciale didaktiek laat zich alleen vanuit een structuurtheorie redelijk beschrijven.

Om dit artikel niet te lang te maken, wil ik hier niet verder aandacht besteden aan het belangrijke opstel: *'Problem und Aufgabe der pädagogischen Anthropologie'*, of aan de be-

langrijke herzieningen van de opvattingen van de auteur in zijn '*Entwurf einer pädagogischen Verfassungsgeschichte des Individuums*'.

Ik moge volstaan met enkele opmerkingen over hetgeen hier van Derbolav's pedagogiek naar voren is gekomen, die de overgang kunnen vormen naar een tweede artikel, over het laatste werk van Brezinka, dat als 'denken op de achtergrond' als 'metatheorie' moet worden gekenschetst.

Bij de weergave van Derbolav's gedachten in zo duidelijk mogelijke taal, waarbij veel onvertaald moest blijven, heb ik mij telkens afgevraagd, *voor wie* hij schrijft in en buiten het duitse publiek en *door wie* zijn visie als actueel en principieel kan worden begrepen, en wie uiteindelijk zich met zijn standpunt zal vereenzelvigen. Het lijkt mij toe dat de kans op positieve reacties op deze vragen, met name de laatste, uiterst miniem is. Ligt dit in de aard der zaak of aan een mogelijk te kort in onze (nederlandse) wetenschappelijke opleiding, met name in de filosofische oriëntatie der studenten in de opvoedkunde?

Deze vragen moet ik bij gebrek aan empirisch materiaal onbeantwoord laten. Maar wel is duidelijk dat ontwikkeling van de theorievorming der pedagogiek in hoge mate van de filosofie afhankelijk is. Dit is door mij in '*Situatie' en 'Relatie'* nog weer eens ten overvloede aangetoond en het geldt bij uitstek voor de hedendaagse ontwikkeling, waarbij het neomarxisme sterke invloed gaat krijgen op de pedagogiek. Dus allereerst is voor ieder van ons nodig dat hij precies weet wat elke filosofische positiename wereldbeschouwelijk en ideologisch impliceert en dat hij zijn eigen positiename bepaalt en expliceert.

Zal men de positiename van Derbolav aanvaarden? Zal men zich uitspreken voor de traditie der geesteswetenschappelijke pedagogiek, wat met zich meebrengt de dialektische verhouding mens en wereld, het primaat van de idee en de zedelijke vrijheid van de persoon, de verwevenheid van 'Sein' en 'Sollen' en de normatieve inslag der pedagogiek? Het is denkbaar dat hoewel het dialektisch-idealistisch denken in de pedagogiek meer en meer voor het dialogisch-existentialistische terugwijkt, voor de mens als 'ontwerp' en de pedagogiek der 'beslissing', men op verschillende punten zich tot Derbolav's pedagogiek zal aangetrokken voelen en men hem in vertaling, – zonder de Hegeliaanse oriëntatie – zal overnemen, uit hem plukken wat men pedagogisch aanvaardbaar vindt. In formulering wijkt de dialektische pedagogiek ook heel weinig van de dialogische af. Dus: de ethische oriëntatie en de nadruk op de verantwoordelijkheid van de opvoeder voor mens en wereld, de bemiddelaarsrol van de opvoeder, maar vooral ook het principieel normatieve karakter der pedagogiek, d.w.z. het primaat van de 'praktische Vernunft'.

Men zal vermoedelijk niet met hem meegaan in de fundering van al zijn denken in het rationalistisch idealisme, dat evenveel aan Aristoteles als aan Plato, aan Kant als aan Hegel ontleent. Want hoewel in de eerste plaats filosofisch-dogmatisch georiënteerd, is Derbolav te veelzijdig, te belezen, om een verouderd Hegelianisme klakkeloos verder te propageren. Maar zijn positiename is principieel idealistisch en zijn pedagogiek borduurt voort op het Hegeliaanse model. Als hij de verhouding mens – wereld en de opvoedingstaak voor de bemiddeling tussen beide en wereld, kenschetst, gebruikt hij gaarne de Hegeliaanse terminologie.

Nu heeft onze wereld met de Hegeliaanse filosofie slechte ervaringen. Het marxisme is Hegel op de kop gezet, en het nationaal-socialisme ontleende tal van iustificatiemotieven aan de Hegeliaanse staatsfilosofie. In tegenstelling tot het pedocentrische rousseau-aans georiënteerde denken, het stellen van het primaat van de ontwikkeling der individualiteit, kan het primaat van de objectiviteit, het principe der zakelijkheid, het primaat van de cultuurgoederen, de rechtvaardiging van de bestaande cultuur of culturele ontwikkeling per se met zich mee brengen. De op Hegel teruggaande geschiedenisfilosofie kan men zowel in haar linkse als haar rechtse uitwerking funest vinden. Rechts of links, het gaat tenslotte alles terug op een

Hegeliaanse dogmatiek. Vandaar dat ondanks alle wederzijdse verguizing men op Hegeliaanse basis elkaar 'ergens' toch wel weer vindt. Een typisch voorbeeld geeft Derbolav zelf, die na de emancipatorische (marxistisch georiënteerde) pedagogiek als bedreiging en als antagonistisch aan zijn idealistisch georiënteerde pedagogiek te hebben gekenschetst, met instemming Habermas citeert, die in zijn wetenschapstheorie zich óók principieel tegen een rationalistisch-empiristische wetenschapsbeoefening keert *(Erkenntnis und Interesse)*.

Het is natuurlijk juist dat de systeemvormende idee vóór alle ervaring, of wil men, meta-empirisch is, en er is alles voor, om regulerende structuurideeën als hypothesen of 'constructen' te beschouwen; de zaak gaat m.i. hopeloos mis, als men ze ontologisch, als grondslag van wereld opvat. Ik geloof dat hiermee het fundamenteel onderscheid tussen critisch en dogmatisch, Platonisch en Aristotelisch, Kantiaans en Hegeliaans denken is aangegeven. En wat geldt voor de manifestatie van de 'idee' in de geschiedenis, geldt evenzeer voor het 'mensbeeld' als grondslag van een pedagogische anthropologie. Het verschil tussen alle dogmatisch en critisch denken is dat het dogmatisch denken vanuit grondslagen start, die, hoewel empirisch niet te benaderen, toch wetenschapskarakter pretenderen – althans de aanhangers doen alles om het wetenschapskarakter te 'funderen' van – Thomisme, rationalistisch idealisme en marxisme. Het critisch denken fundeert zulk een grondslag als zodanig principieel niet, maar kent er hypothetische of methodologische betekenis aan toe.

Dit nu brengt ons in medias res ten aanzien van de pedagogiek. Wanneer de 'grondslagen' tot het pedagogisch denken zelf behoren, meent men in deze grondslagen *de normen* van het pedagogisch handelen te kunnen vinden. Dit vinden we bij Derbolav genoegzaam gesteld: van theoretisch naar praktisch denken is een kwestie van periagoge, van omwending.

Het dialectisch individuele denkproces is analoog aan de dialectische beweging der objectieve culturele werkelijkheid. Theoretisch denken en praktisch denken ontspruiten gelijkelijk uit 'Vernunft', berusten beide op ideële principes. Nu kan niet betwijfeld worden dat, wanneer de ideële grondprincipes gegeven zijn, de praktische principes, als regulatieve ideeën zich mogelijkerwijs laten afleiden. We hebben op dit punt tweeërlei soort denken: het technische doel - middel denken en de oriëntatie van het handelen onder de zedelijk-redelijke normen, teneinde het gestelde zedelijk-redelijk doel te bereiken. Om dit laatste gaat het in de discussies. Wiè echter bepaalt de uiteindelijke redelijkheid der gestelde doelen? We hebben hier een derde rationaliteit nodig, naast de theoretische en praktische, n.l. de desideratieve. Het is gans onmogelijk tot nu toe, daarvoor algemeen acceptabele redelijke criteria te vinden. Vandaar dat het normdenken in de pedagogiek tot nu toe, en mogelijk permanent, onlosmakelijk verbonden is met fundamentele filosofische en ideologische vooropstellingen[16].

Hoe dan ten aanzien van haar waarheidskarakter, of haar universeel wetenschapskarakter?

De bespreking van een tweede boek, dat van Brezinka, dat juist op het punt van de fundering van de grondslagen der wetenschappelijke pedagogiek m.i. enorm verhelderend is en ons ten aanzien van het wetenschapskarakter genoegzaam oriënteert, zal in een volgend artikel behandeld worden.

Opmerkingen

1. Zoals bv. 'Pädagogik als Wissenschaft und als philosophische Disziplin', Annales Saaravienses, 1952, nr. 3; 'Die gegenwärtige Situation des Wissens vom Menschen'. Int. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, IV, 1947/48 en 1948/49. Voorts: 'Die gegenwärtige Situation des Wissens von der Erziehung', oorspronkelijk uitgegeven 1955, Annales Universitatis Saaravienses, daarna in Bonn (1956) herdrukt. Van zijn grotere werken noem ik slechts, 'Erkenntnis und Enscheidung', Eine Platon-Interpretation, Wien, 1954. Verder de 'Festgabe' voor Theodor Litt, door hem als bundel uitgegeven: 'Geist und Erziehung', 1955; 'Das Exemplarische im Bildungsraum des Gymna-

siums', Düsseldorf, 1957; 'Frage und Anspruch', Pädagogische Studien und Analysen, Ratingen, 1970.

2. De herdrukken zijn: 'Problem und Aufgabe einer pädagogischen Anthropologie', verschenen in Psychologie und Pädagogik, herausg. J. Derbolav en A. Roth, Heidelberg, 1959; het beroemde artikel 'Versuch einer theoretischen Grundlegung der Didaktik', Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, 1960. Dan biedt de bundel nog: 'Planung und Freiheit im Spannungsfeld der Bildungspolitik' (1966). Een nieuwe publicatie is: 'Abriss einer pädagogischen Ethik' en de inleiding: 'Zur gegenwärtigen Situation der deutschen Pädagogik'.
3. Op dit punt lijkt mij Derbolav's critiek niet helemaal adequaat ten aanzien van de jongste ontwikkeling in het z.g. critisch rationalisme.
4. 'Denn Wissen ist nicht schon Bildung und Bildung mehr als wissend werden. Bildung konkretisiert sich erst, sokratisch gesagt, an der Grenze des Wissens, oder in platonischer Weiterführung des Gedankens, aus den Normgehalten (Ideen) die im Wissen kategorial vorausgesetzt sind. Die Bildungsbewegung transzendiert also den Bereich des theoretischen Sinnes und zielt auf seine praktische Dimension'. Op. cit. p. 67.
5. 'Bildungsdialektisch gesehen, handelt es sich dabei um einen Auseinandersetzungsprozess, in dem sich der Einzelgeist, aus seiner Natürlichkeit aufsteigend, den ihm vorgegebenen und vorgeschaffenen allgemeinen Geist – den Sinnkreis seiner Welt – verstehend aufschliesst und begreifend zu eigen macht und das heisst sogleich sich ihm verpflichtend zu eigen gibt'. Op. cit. p. 71.
6. Met potentieel duid ik aan alle potentiële opvoedingsstof. Zie mijn 'Situatie' en 'Relatie', Groningen, Wolters 1970.
7. 'D.h. der Erwerb der sittlich-praktischen Massstäbe und Beweggründe zur Bewältigung der ihm wissensmässig aufgeschlossenen Lebenssituationen'.
8. 'Pädagogische Kategorien erfüllen die Aufgabe der Norm- und Gewissenkonstitution'. Op. cit. p. 77.
9. Derbolav meent dat in het humanistische vormingsideaal en de realistische pedagogiek van Basedow de tweeëenheid der idee als theoretische en praktische rede uiteengevallen zou zijn als 'humaniteit' enerzijds en 'Utilität' anderzijds.
10. 'und zwar unter dem Anspruch der regulativen Idee als dem Einheitsprinzip ihrer Systembildung und als ihrem verborgenen Erkenntnisinteresse'.
    De pedagogische structuurbegrippen 'autoriteit' – 'verantwoordelijkheid', 'pädagogischer Bezug' etc.) zijn meta-empirisch, zijn een synthese van ervaring en idee.
11. W. Klafki, 'Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung', Weinheim, 1964, p. 298.
12. Door mij in 'Situatie' en 'Relatie' de'pedagogische relatie' genoemd, die tussen kind en potentieel, waarbij 'meaning' zich actualiseert.
13. Bij de ontwikkeling van de structuur van de vraagt als dialektisch pedagogisch proces zoekt Derbolav aansluiting bij Heidegger en de katholieke metaphysicus E. Coreth. Metaphysik, Innsbruck, 1961.
14. 'So kann man ohne Risiko behaupten, dass der Erzieher mit all seiner pädagogischen Kunst beim Zögling ganz und gar nicht mit jener Sicherheit 'Sein Gleich zu machen' vermag, die Sokrates als 'die Chance jeder technischen Kunstfertigkeit beschreibt'. Zo hangt de autoriteit van de opvoeder ook niet af van de uitstralingskracht zijner persoon, maar is zij een 'sachbestimmte Autorität'.'
15. Men zie de binnenkort te publiceren dissertatie van E. A. van Trotsenburg: 'Van lesanalyse naar didaxometrisch onderzoek'.
16. Men zie over de 'desideratieve' redelijkheid J. J. A. Mooy, Aspecten van Redelijkheid, Groningen, 1971.

Televisie in de opleiding van leerkrachten*)

F. K. Kieviet,
Pedagogisch Instituut, Rijksuniversiteit Leiden

Geleidelijk groeit het inzicht, dat televisie een geheel eigen bijdrage kan leveren aan de oplossing van een aantal problemen, waarvoor men zich in de opleiding van leerkrachten gesteld ziet. Het is onze bedoeling, om in dit artikel beknopt enige mogelijkheden die televisie aan de opleiding van leerkrachten te bieden heeft, aan te geven, om vervolgens één van deze toepassingen uitvoering te illustreren door een kort verslag te presenteren van een onderzoek, waarbij gebruik gemaakt werd van videobandmateriaal in de didactieklessen van een pedagogische academie. Tenslotte willen we in een nabeschouwing enige desiderata noemen met betrekking tot de voorzieningen die o.i. gerealiseerd zouden moeten worden in verband met de toepassing van t.v. in de opleidingen van leerkrachten.

1. *Toepassingsmogelijkheden van televisie in de opleiding van leerkrachten*

Wij begonnen dit artikel met te zeggen, dat televisie een geheel eigen bijdrage kan leveren in de opleiding van leerkrachten. Wij bedoelen dit tweeërlei. Enerzijds maakt televisie mogelijk wat tot op heden met andere middelen niet realiseerbaar was, anderzijds zijn de toepassingen van t.v. in de opleiding van leerkrachten ten dele afwijkend van die in andere typen van onderwijs.

Wat het eerste punt betreft, er zijn vele behoeften in de opleiding van leerkrachten te noemen, waarvoor tot voor kort geen bevredigende oplossing beschikbaar was. Cyphert en Andrews noemen in een artikel in een speciaal nummer van het tijdschrift Audiovisual Instruction, gewijd aan het thema Media and Teacher Education, als behoeften o.m.:

1. Een gemeenschappelijke of gedeelde ervaring die gezamenlijk geanalyseerd kan worden.
2. Een neerslag van zorgvuldig geselecteerde cruciale onderwijsmomenten.
3. Objectieve beschrijvingen van gebeurtenissen in het onderwijs, die door de studenten geïnterpreteerd kunnen worden.
4. Illustratie van de 'vertaling' van kennis en algemeen inzicht in feitelijk veranderd professioneel gedrag, in relatie tot een bepaald kind of een bepaalde situatie.
5. Opnamen van de opeenvolgende stadia bij het realiseren van gewenste onderwijsresultaten, of van fundamentele menselijke ontwikkeling, door middel van een of ander soort 'time lapse' opnametechniek.
6. Een verscheidenheid van afzonderlijke, los van elkaar toegankelijke, pakketten, waarin kennis of procedures zijn vastgelegd die betrekking hebben op specifieke professionele taken.
7. Onmiddellijke feedback, d.w.z. de mogelijkheid om zichzelf te zien zoals anderen dat doen, teneinde de zelf-beoordeling te versterken.
8. Opnamen van scherp van elkaar verschillende procedures, persoonlijkheden, en strategieën ten behoeve van analyse, contrastwerking en vergelijking.

Televisie nu kan volgens de schrijvers een bijdrage leveren tot de oplossing van de gesignaleerde behoeften. Daarmee zijn we gekomen bij de twee-

*) De hier gehanteerde term „leerkracht" kan in principe betrekking hebben op alle niveaus van onderwijs.

PEDAGOGISCHE STUDIËN 1971 (48) 374-386

de betekenis die we bedoelden, toen we zeiden, dat televisie een *geheel eigen bijdrage* kan leveren in de opleiding van leerkrachten: de toepassingen van t.v. in de leerkrachtenopleiding zijn ten dele afwijkend van die in andere typen van onderwijs. Doorgaans wordt om voor de hand liggende redenen meer aandacht geschonken aan de toepassing van t.v. in deze andere onderwijstypen. Dit betekent niet, dat er ten aanzien van deze specifieke mogelijkheden geen onderzoek gedaan zou zijn. Een uitstekend overzicht van research die reeds voor 1967 op dit gebied gedaan werd, treft men aan in: H. Schueler en G. S. Lesser, Teacher Education and the New Media, AACTE, Washington, 1967.

Een systematische lijst van bovenbedoelde specifieke gebruiksmogelijkheden van televisie in leerkrachtenopleidingen werd ontwikkeld door een afzonderlijke commissie in het kader van het zgn. Multi-State Teacher Education Project (M-STEP), dat in de jaren 1966 t/m 1969 in de V.S. werd uitgevoerd ter verbetering van de opleiding van leerkrachten.

Als gebruiksmogelijkheden worden onderscheiden:

1. Substituut voor directe klasseobservatie en groepsobservatie van kinderen.
2. Beoordeling door de a.s. leerkrachten van zichzelf.
3. Instructie in onderwijsvaardigheden en- technieken:
   a. vaardigheden, b.v. bij wiskunde, muziek
   b. verschillende typen van instructietaken en -technieken
   c. 'micro-teaching' activiteiten.
4. Simulatie.
5. Instructie door hulpbronnen in de vorm van personen van nationale betekenis, b.v. een belangrijke lezingenserie.
6. Tele-cursus voor bijscholing.
7. Tele-conferenties als hulpmiddel voor opleiding en bijscholing.
8. Op videoband vastleggen en evalueren van de vorderingen van a.s. leerkrachten.
9. Op videoband vastleggen van de reacties van leerlingen op onderwijsgedrag voor verdere analyse en studie.
10. Bewaren van oorspronkelijke gegevens voor latere analyse en onderzoek.

De nummers 6, 9 en 10 zijn daarbij niet direct bedoeld voor opleidingsdoeleinden.

T.a.v. de onder punt 1 genoemde toepassingsmogelijkheid willen we nu in het hierna volgende verslag doen van een door ons verricht onderzoek.

2. *Een onderzoek naar mogelijkheden en effecten van het gebruik van videobanden in de theorielessen didactiek bij de opleiding van a.s. onderwijzers.*

Onder bovenstaande titel werd door ons in 1968 een onderzoek gestart vanuit het Pedagogisch Instituut aan de R.U. te Leiden.*

Door S.V.O. werd hiervoor een subsidie verleend onder nummer 0105.

In het voorafgaande werd als één van de toepassingsmogelijkheden van televisie genoemd: substituut voor directe klasseobservatie en groepsobservatie van kinderen. In het onderhavige onderzoek ging het om het gebruik van televisie voor *didactische observatie.*

Een van de centrale problemen in de opleiding van leerkrachten is dat van de integratie van theorie en praktijk. De theorie en de praktijk blijven gemakkelijk gescheiden 'systemen', waardoor de transfer van de theorie naar de praktijksituatie belemmerd wordt. Zonder deze problematiek hier verder grondig te bespreken, kan gesteld worden, dat het van belang is de theorie in nauwe samenhang met de praktijk aan de orde te stellen. Een mogelijkheid daartoe zou geboden worden, indien de praktijk min of meer rechtstreeks in de theorieles ingebracht zou worden. Dit kan gerealiseerd worden door het gebruik van videoband waarop praktijksituaties zijn vastgelegd. Deze praktijksituaties zouden bij de behandeling van de didactiek b.v. als uitgangspunt kunnen

*) Nadrukkelijk moet hier de medewerking genoemd worden van Drs. H. J. Kooreman die destijds als studentassistent aan dit project verbonden was. Voor een uitvoerig verslag, zie het Eindrapport van dit project.

dienen, waarmee ook de moeilijkheid dat de studenten sterk kunnen verschillen in omvang en aard van hun praktijkervaring, enigszins ondervangen wordt: er is dan een gemeenschappelijke uitgangssituatie.

In ons onderzoek hebben we het effect van aldus gehanteerd videobandmateriaal willen nagaan, waarbij we ons beperkten tot de opleiding aan de pedagogische academie. In confrontatie met wat de literatuur leerde en op basis van wat in eerste instantie realiseerbaar was, maakten wij gebruik van een vorm van didactische observatie met de volgende kenmerken:

1. de observatie past in een systematische programmering van de algemene didactiek, vormt er een integrerend bestanddeel van;
2. de observatie van een lagere-schoolles (of -lesgedeelte) vormt het uitgangspunt voor de bespreking van een bepaald probleem uit de algemene didactiek;
3. er wordt gebruik gemaakt van videobanden;
4. de op de videobanden op te nemen lagere-schoollessen en -lesgedeelten worden daartoe speciaal geprepareerd;
5. de op videoband vastgelegde lessen/lesgedeelten zijn van beperkte duur (plusminus 10 minuten): ervaringen elders hadden ons reeds tot de opvatting gebracht dat langere demonstraties weinig effectief zijn;
6. er wordt voor de analyse van de getoonde lessen geen gebruik gemaakt van één of meer vaste observatie-categorieënsystemen; de op videoband vastgelegde lessen zijn n.l. primair bedoeld ter concretisering en visualisering van een cursorische leergang in didactische theorie.

2.1. *Globale opzet van het onderzoek*

Doel van het onderzoek was nu om het zoëven aangegeven gebruik van videobandmateriaal in de theorielessen didactiek te evalueren.

Daartoe werd een experimentele groep, die didactiekles met videobandmateriaal ontving, vergeleken met een controlegroep, die les ontving zonder dat van videobandmateriaal gebruik werd gemaakt. Daarbuiten werd voor beide groepen de inhoud gelijk de opzet van de lessen zoveel mogelijk parallel gehouden. Voor beide groepen gold als algemene lesopzet:

1. *Introductie* van het aan de orde zijnde thema (de stof uit het didactiekboek is door de studenten tevoren doorgenomen).
2. *Toelichting*. De docent geeft zonodig nog enige toelichting op de stof door verklaring en met behulp van leergesprek.
3. *Formulering van vraagpunten*. Teneinde de stof gericht te exploreren en te verwerken worden enige vraagpunten geformuleerd.
4. *Demonstratie video-lagere-schoolles*. Voor de experimentele groep vormt de op videoband vastgelegde lagere-schoolles uitgangspunt voor beantwoording van de onder 3 genoemde vraagpunten.
5. *Beantwoording van vraagpunten*. Voor de beantwoording van de vraagpunten wordt gebruik gemaakt van verschillende onderwijsvormen: discussie in groepen, individueel werk, klassikale discussie.
6. *Bespreking*. Wanneer onder punt 5 door studenten individueel of in groepen is gewerkt, volgt klassikaal bespreking van de resultaten.
7. *Tweede ronde*. Eventueel volgt nog een tweede ronde.

Daar het ging om een exploratief onderzoek van beperkte omvang, beperkten wij ons tot één pedagogische academie, n.l. de Christelijke Pedagogische Academie Merwerode te Dordrecht.

De experimentele groep bestond uit de studenten van twee klassen van het eerste leerjaar van genoemde academie, de controlegroep uit een parallelklas. Aan alle drie klassen werd door dezelfde opvoedkundeleraar lesgegeven.

De stof voor de didactieklessen van het onderzoek werd ontleend aan het op de betrokken pedagogische academie in gebruik zijnde leerboek, maar geordend op basis van het schema van Didactische Analyse van Van Gelder. Het onderzoek had betrekking op 20 lessen in totaal, verdeeld in 4 blokken van 5 lessen, iedere 5e les vormde een toetsles. Aan het eind van de 4 blokken vond bovendien een eindtoets plaats. De

resultaten van de toetsen worden nader besproken in de hierna volgende paragraaf 2.2..

Naast de toepassing van genoemde toetsen werd een gedeelte van de beide groepen volgens een standaardprocedure geobserveerd in de leerschoolpraktijk, teneinde ook, voor een beperkt deel van de onderhavige leerstof althans, het rechtstreeks effect van de twee vormen van didactiekles op het onderwijsgedrag vast te stellen. Tevens werd bij deze studenten een schriftelijke enquête afgenomen, teneinde een oordeel te verkrijgen over hun ervaringen. Dit gedeelte van het onderzoek komt uitvoeriger aan de orde in paragraaf 2.3..

Teneinde iets te weten te komen omtrent de attitude van de studenten ten opzichte van de beide vormen van didactiekles, werd een vragenlijst ontworpen, welke vooraf en tegen het eind van het onderzoek werd gebruikt. De resultaten hiervan worden besproken in paragraaf 2.4..

Voordat wij nu overgaan tot de bespreking van de verschillende onderdelen van het onderzoek nog een enkel woord over de vervaardiging van het videobandmateriaal. De betrokken pedagogische academie beschikte over eigen semi-professionele apparatuur. Voor het opnemen van de videobandjes t.b.v. de didactiekles werden lagere-schoolklassen gedurende een morgen of middag in het opnamelokaal gebracht. De eigen onderwijzer(es) gaf die morgen of middag normaal onderwijs, waaronder de les of lessen, die speciaal werd(en) opgenomen. Deze lessen werden van te voren door de onderzoekers met de betrokken onderwijzer(es) doorgesproken, opdat deze lagere-schoollessen optimaal geschikt zouden zijn als uitgangspunt voor de latere didactiekles.

2.2. *De invloed van het gebruik van videobandmateriaal in de didactiekles op de studieprestaties in de theoretische didactiek.*

2.2.1. *Inleiding*

De hypothese was: a.s. onderwijzers, die didactiekles ontvangen, waarin uitgegaan wordt van op videoband vastgelegde lagere-schoollessen, zullen significant hogere studieprestaties leveren, dan a.s. onderwijzers, die didactieklessen ontvangen zonder videobandmateriaal. Hierbij dient aangetekend te worden, dat het niet eenvoudigweg om de variabele 'videobanden' ging. Het onderzoek had immers betrekking op twee vormen van didactiekles, die zoveel mogelijk gelijk gehouden werden wat inhoud, opbouw, mate van activering van de studenten, e.d. betreft, maar waarbij in het ene geval op videoband vastgelegde lagere-schoollessen *uitgangspunt* vormden voor de behandeling van de didactiekstof en in het andere geval niet. Nu is het duidelijk, dat het presenteren van het videobandmateriaal consequenties heeft voor de er op volgende bespreking, en het geen zin heeft 'wel of geen videobandmateriaal' als op zichzelf staand element te beschouwen.

De experimentele groep werd, zoals gezegd, gevormd door twee klassen, aan te duiden met I en II, de controlegroep door een derde parallelklas, aan te duiden met III. Klas II bestond voor een belangrijk deel uit studenten met vooropleiding V.H.M.O. en kwam daarom als controlegroep niet in aanmerking. De toewijzing van de klassen I en III aan de experimentele resp. controle condities geschiedde door loting. Van de oorspronkelijke experimentele groep bleven 32 personen over (klas I 15, klas II 17), van wie het materiaal voor verwerking in aanmerking kwam, van de controlegroep 20 (klas III). Ten einde t.a.v. het intelligentieniveau de vergelijkbaarheid van de drie klassen vast te stellen, werden drie subtests van de Differentiële Aanleg Test (D.A.T.) afgenomen, te weten figuurreeksen, analogieën en rekenen, en de som van de gewogen scores bepaald. Met de t-toets bleek, dat de overgebleven studenten van klas I hogere prestaties leverden op 0.01 niveau dan die van de klassen II en III. Klas II behaalde een iets lagere gemiddelde score dan klas III. Met deze verschillen zal bij de interpretatie van de resultaten rekening gehouden moeten worden. Bij de uitgevoerde variantieanalyse bleek dat de variabele 'geslacht' met de D.A.T.-scores geen relatie vertoonde.

De toetsing van de gestelde hypothese vond

plaats met behulp van studietoetsen, waarin vooral toepassingsvragen opgenomen waren. De toetsen aan het eind van de vier blokken bestonden uit twee gedeelten, een multiple-choice toets en een invultoets. Helaas kon de vierde bloktoets door omstandigheden niet afgenomen worden. De eindtoets was samengesteld uit een multiple-choice toets en een gedeelte waarin een analyse uitgevoerd moest worden op een uitgeschreven vertelling en een dito klassegesprek.

Op de toets 'Analyse klassegesprek en vertelling' behaalde experimentele klas I significant betere resultaten op 0.05 niveau (t-toets) dan de controlegroep, de resultaten van experimentele klas II tendeerden in dezelfde richting.

2.2.3. *Discussie*

Uit de resultaten kan in eerste instantie een gedeeltelijke ondersteuning van de gestelde hypo-

Tabel 1.

Gemiddelden en standaardafwijkingen van de scores op de diverse toetsen.

	multiple-choice toetsen								*invultoetsen*						*toets*		
	toets 1		*toets* 2		*toets* 3		*eindtoets*		*toets* 1		*toets* 2		*toets* 3		*analyse*		
	m	*s*	*m*	*s*	*m*	*s*	*m*	*s*	*m*	*s*	*m*	*s*	*m*	*s*	*m*	*s*	*n*
Exp. klas I	11,9	2,2	12,3*	2,2	13,1*	3,1	12,7*	2,8	10,0	3,3	11,5	3,1	9,6	2,3	7,7*	1,9	15
Exp. klas II	12,6	2,4	12,1	4,0	12,4	2,1	12,1*	2,2	8,9	3,4	11,4	2,7	9,5	2,1	6,6	2,6	17
Contr. klas III	11,9	1,6	10,7	1,9	11,1	2,6	10,3	2,3	8,4	2,9	10,4	2,4	9,4	2,3	6,0	2,1	20

* betekent significant beter dan de controleklas op 5% niveau (t-toets)

2.2.2. *Resultaten* (zie tabel 1)

Op de multiple-choice toetsen behaalde experimentele klas I op twee van de drie afgenomen bloktoetsen significant betere resultaten dan de controleklas (t-toets, op 0.05 niveau), de experimentele klas II was niet significant beter, hoewel de resultaten wel alle in positieve richting tendeerden. Op het multiple-choice gedeelte van de eindtoets waren de resultaten van zowel klas I als van klas II significant hoger dan die van de controlegroep. Bij variantieanalyse op de vier multiple-choice toetsen vonden we zowel voor experimentele klas I als voor experimentele klas II significant hogere resultaten op 0.001 resp. 0.01 niveau. Er bleek geen verschil in prestatie tussen manlijke en vrouwelijke studenten.

Bij de invultoetsen konden geen significante verschillen aangetoond worden, wel tendeerden alle resultaten in positieve richting voor de experimentele groep.

these afgeleid worden. Een gedeeltelijke ondersteuning, daar niet op alle toetsingen en niet steeds voor de beide experimentele klassen significante verschillen waren aan te tonen, ook al was er vrijwel steeds een tendens ten gunste van deze klassen. Bovendien dient men bij de voor klas I gevonden significante verschillen te bedenken dat deze klas hogere D.A.T.-scores behaalde.

Dat de verschillen bij de invultoetsen niet groot genoeg waren om significant te zijn, terwijl dit bij de multiple-choice toetsen wel het geval was, kan te wijten zijn aan onvoldoend discriminerend vermogen van deze semi-objectieve toetsen.

Wat de mogelijke invloed van de verschillen op de D.A.T. betreft zouden we het volgende willen stellen. Het bij de variantie-analyse gevonden verschil in D.A.T.-scores tussen experimentele klas I en de controleklas was significant op 0.01 niveau. Daartegenover staat, dat het verschil tussen deze beide klassen over de vier multiple-choice

studietoetsen significant was op 0.001 niveau. Bovendien behaalde experimentele klas II op de D.A.T.-subtests gemiddeld een iets lagere score dan de controleklas, terwijl eerstgenoemde klas op de multiple-choice studietoetsen significant hoger scoorde dan de controleklas (op 0.01 niveau). Dat experimentele klas II meestal wat lager uitkwam dan experimentele klas I is in overeenstemming met de gevonden verschillen in D.A.T.-scores. Een en ander betekent, dat de gevonden verschillen in prestaties tussen de experimentele klassen I en II enerzijds en de controleklas anderzijds slechts ten dele op grond van intelligentieverschillen te verklaren zijn.

Vervolgens dient nagegaan te worden in hoeverre de gevonden verschillen (mede) een gevolg kunnen zijn van nog andere factoren (buiten de experimentele variabele):

1. de toetsen werden als 'repetitie' opgegeven. Het al of niet goed bestuderen van de stof thuis was dus mede verdisconteerd in de resultaten op de toetsen. Er is echter geen enkele aanwijzing, dat één van de klassen zich in dit opzicht onderscheidde van de andere.
2. Het zou kunnen zijn, dat de betrokken leerkracht in de experimentele klassen meer gemotiveerd of op andere wijze te werk ging dan in de controleklas. Uit de observaties en de protocollen van de gegeven lessen kwam dit echter op geen enkele wijze tot uitdrukking.
3. In paragraaf 2.4 zullen we spreken over het attitude onderzoek, dat ondere de controlegroep en de experimentele groep verricht werd. Op basis van de resultaten daarvan (zie paragraaf 2.4) zou geopperd kunnen worden, dat de experimentele groep bij de aanvang van het onderzoek hoger gemotiveerd was t.o.v. de te ontvangen didactieklessen met videobandmateriaal dan de controlegroep t.o.v. de didactieklessen zonder videobandmateriaal. Dit verschil in motivatie zou dan effect gehad kunnen hebben op de prestaties. Geleverde prestaties zijn echter altijd mede afhankelijk van de motivatie die er aan ten grondslag ligt. De mogelijkheid van een verhoogde motivatie in het geval van didactieklessen met videobandmateriaal doet niet af van de ondersteuning van de gestelde hypothese, mits deze verhoogde motivatie niet eenvoudigweg veroorzaakt wordt door het 'nieuwheids-effect'. Dat dit effect na zoveel maanden nog aanwezig zou zijn is echter niet waarschijnlijk.

Resumerend menen wij te mogen stellen, dat de gestelde hypothese gedeeltelijk door de resultaten ondersteund wordt.

2.3. *De invloed van een didactiekles met videobandmateriaal op de beheersing van een onderwijstechniek.*

a. *De invloed van een didactiekles met videobandmateriaal op de beheersing van de verteltechniek.*

Teneinde na te gaan in welke mate een didactiekles met en zonder videobandmateriaal effect heeft op de beheersing van bepaalde onderwijstechnieken, werden, naar aanleiding van een didactiekles waarin een bepaalde onderwijstechniek aan de orde werd gesteld, ook observaties verricht met betrekking tot het onderwijsgedrag in de leerschoolpraktijk zelf. Allereerst werd een deelonderzoek gedaan dat betrekking had op de techniek van het vertellen. De hypothese bij dit deelonderzoek was: a.s. onderwijzers, die een didactiekles volgen, waarin een aantal punten met betrekking tot de verteltechniek aan de hand van een op videoband vastgelegde lagere-schoolvertelles aan de orde wordt gesteld, zullen significant meer vooruitgang in de beheersing van de verteltechniek, dan a.s. onderwijzers, die een didactiekles ontvangen, waarin genoemde punten alleen verbaal aan de orde worden gesteld.

a.1. *Werkwijze*

Bij de werkwijze is in hoge mate gebruik gemaakt van de procedure die gevolgd is bij het 'Onderzoek naar mogelijkheden en effecten van het gebruik van t.v. bij gedragstraining van a.s. onderwijzers (micro-teaching)' (S.V.O.-project 0106; voor uitvoeriger informatie over deze procedure zie men het verslag over dit project of de samenvatting in Pedagogische Studiën, mei 1971).

Er werden twee groepen geformeerd, een expe-

rimentele groep uit experimentele klas I en een controlegroep uit de controleklas door paarsgewijze matching op de D.A.T.-scores en op geslacht. In totaal werden 16 paren gevormd. Daar verondersteld werd, dat de klassesituatie van de leerschool invloed zou uitoefenen op het te observeren onderwijsgedrag, werden de beide leden van ieder paar voor hun wekelijks terugkerende praktijklessen in dezelfde leerschoolklas geplaatst, op twee verschillende morgens.

De pretest bestond uit een vertelles van max. 10 minuten in de eigen leerschoolklas. Het onderwerp werd door de student zelf in overleg met de klasseonderwijzer(es) bepaald. Laatstgenoemde werd gevraagd de door de student gegeven les niet na te bespreken noch commentaar te leveren.

De lessen werden bijgewoond door een getrainde observator, die de lessen beoordeelde op ongeveer 30 items. Na eliminering van een aantal onbruikbare items bleven voor verwerking 23 items over. De items werden door de observator steeds beoordeeld als positief of negatief. De les werd bovendien door de observator op geluidsband vastgelegd, zodat deze achteraf nog zijn observaties kon controleren. In totaal waren twee observatoren bij dit onderzoek betrokken, dezelfden die ook bij onderzoek 0106 bij de verteltechniek ingeschakeld waren. Alle lessen werden steeds ook door de andere observator van de geluidsband gescoord. De overeenstemming tussen de beide observatoren werd bepaald door het feitelijk aantal overeenstemmingen te delen door het aantal mogelijke overeenstemmingen. Voor alle items was deze proportionele overeenstemming boven .80. De overeenkomst werd bepaald over alle lessen, behalve voor de alleen visueel te scoren items, waarvoor de overeenstemming in onderzoek 0106 reeds boven .81 was en bij hernieuwde bepaling over een aantal op videoband vastgelegde vertellessen eveneens boven dit getal lag. Als definitieve scoring werd de score genomen van de observator die in de leerschoolpraktijk zelf had geobserveerd.

Enige dagen na de pretest ontvingen beide groepen in klasseverband een didactiekles over de verteltechniek, die deel uitmaakte van de bekende reeds beschreven leergang didactiek. Voor de didactiekles van de experimentele groep werd, zoals gezegd, gebruik gemaakt van een op videoband vastgelegde lagere-schoolvertelles, voor de controlegroep was dat niet het geval. Voor de theorie was een gestencilde instructielijst opgesteld met dezelfde richtpunten voor de verteltechniek als waarvan de observatoren bij de beoordeling gebruik maakten. In de experimentele klassen werd eerst de lagere-schoolvertelles getoond, waarbij de studenten de les moesten evalueren aan de hand van bovengenoemde richtpunten; daarna volgde een klassikale bespreking van de beoordelingen; tenslotte werd de les nogmaals getoond om speciaal te letten op de punten waarover tussen de studenten nog geen overeenstemming bestond. In de controleklas werden de studenten in vier groepen verdeeld en werd aan iedere groep de opdracht gegeven de richtpunten te plaatsen in volgorde van belangrijkheid; daarna werden de resultaten van de vier groepen vergeleken en bediscussieerd.

Enige dagen later werd de posttest afgenomen, op dezelfde wijze als de pretest.

Van de oorspronkelijke 16 paren bleven 12 paren over waarvan de gegevens gebruikt konden worden.

a.2. *Resultaten*

Onderzocht is:

1. de vergelijkbaarheid van de experimentele groep en de controlegroep op de pretest;
2. de difierentiële vooruitgang van de beide groepen t.o.v. elkaar;
3. de absolute vooruitgang van de experimentele groep resp. van de controlegroep.

De gestelde onderzoeksvragen zijn, waar mogelijk, zowel per item (alleen bij onderzoeksvraag 3), als over alle items tezamen beantwoord. In het laatste geval wordt uitgegaan van de onderlinge gelijkwaardigheid van de items.

De toetsing per item vond plaats m.b.v. de chi-kwadraat-toets, of bij te kleine aantallen met de Fisher's Exact Probability toets (verhouding aantal + en − scores op pre- en posttest). Voor de toetsing over alle items tezamen werd

door de diverse onderzoeksvragen gebruik gemaakt van de tekentoets (verschil in aantal items waarop beter resultaat werd behaald).

Ten aanzien van onderzoeksvraag 1 bleek, dat de experimentele groep, gerekend over alle items tezamen, op de pretest significant hogere prestaties behaalde dan de controlegroep (op 0.05 niveau).

Gerekend over alle items tezamen, vertoonde de controlegroep t.o.v. de experimentele groep significant grotere vooruitgang (op 0.05 niveau).

Voor de groepen afzonderlijk kon echter geen vooruitgang worden aangetoond (behoudens voor de controlegroep op één enkel item).

a.3. *Bespreking*

Uit de resultaten is naar voren gekomen, dat de voor dit deelonderzoek gestelde hypothese niet bevestigd kan worden.

Geconstateerd werd, dat de controlegroep, gerekend over alle items tezamen, vooruitging, als vergeleken werd met de experimentele groep. Door twee omstandigheden moet bij dit resultaat echter een vraagteken geplaatst worden.

Ten eerste was er, zoals reeds opgemerkt is, verschil in begingedrag tussen de beide groepen: de prestaties van de experimentele groep lagen op de pretest hoger, waardoor de mogelijkheid van vooruitgang voor deze groep relatief kleiner was. Ten tweede was wanneer de vooruitgang van de controlegroep afzonderlijk werd berekend, geen vooruitgang vast te stellen.

Op de uitkomst van het onderzoek kunnen verder nog verscheidene factoren van invloed zijn geweest:

1. Door het gebruik van slechts twee scoringscategorieën (+ en −) vond alleen een grove meting plaats. Kleine doch positieve veranderingen onttrokken zich op deze wijze gemakkelijk aan de waarneming.
2. Op verscheidene items behaalde op de pretest een groot aantal personen reeds een +score. Voor dergelijke items was verandering in positieve zin nog maar in beperkte mate mogelijk.
3. Het aantal proefpersonen was betrekkelijk gering, waardoor allerlei toevallige omstandigheden relatief zwaarder konden gaan wegen.
4. Het onderwerp van de vertellingen is niet gelijk gehouden. Deze verscheidenheid van onderwerpen kan een ongewenste invloed op de onderzoeksresultaten hebben uitgeoefend, ten gevolge van een mogelijke afhankelijkheid van de kwaliteit van de items van de inhoud van de vertelling.

Een mogelijke theoretische verklaring zullen we nog aan de orde stellen in de bespreking van het tweede deelonderzoek.

a.4. *Enquete.*

Teneinde iets te weten te komen van de ervaringen van de proefpersonen bij het zoëven beschreven deelonderzoek, werd ook een aantal schriftelijke vragen gesteld. Aan deze enquête werd door 26 studenten deelgenomen (12 uit de experimentele groep en 14 uit de controlegroep). Uit het enquête-materiaal kwam o.m. het volgende naar voren.

Ongeveer de helft van het aantal studenten noemde uit zichzelf de didactiekles als bron van invloed op de tweede vertelling, overwegend in gunstige zin. De meerderheid van de studenten meende, dat de tweede vertelling beter was dan de eerste (19 tegen 6 die de tweede vertelling minder goed vonden). In de bovenbeschreven resultaten vinden we dit slechts ten dele terug. Als items, die naar de mening van de studenten vooruit- of achteruit gegaan waren, werden (zonder raadpleging van de instructielijst) het frequentst genoemd: 'ondersteuning van het verhaal door houding en gebaren' (14-maal), 'motiverend begin' (11-maal), en 'tempo aangepast bij het ontwikkelingsniveau' (8-maal). De scoring van de observatoren kwam overigens niet met het oordeel van de studenten overeen. Bij dit alles was er geen duidelijk onderscheid tussen de experimentele groep en de controlegroep. De items 'zoveel mogelijk gebruik maken van de directe rede' (6-maal), 'ter zake wisselen van tijd' (4-maal), en 'aanpassing van de mimiek aan de inhoud van het verhaal' (6-maal), werden echter uitsluitend door de experimentele groep genoemd

Vermoedelijk hangt dit samen met het feit, dat deze punten duidelijk naar voren kwamen in het vertoonde videomateriaal.

Op de desbetreffende vraag antwoordden in de experimentele groep 6 studenten, dat zij veel tot zeer veel aan de didactiekles gehad hadden, in de controlegroep 4. 21 Studenten zeiden dat zij zich bewust waren geworden van de punten, waarop bij een vertelling gelet moet worden; 7 voegden daaraan toe dat zij deze punten niet allemaal hadden kunnen toepassen.

b. *De invloed van een didactiekles met videobandmateriaal op de beheersing van de techniek van het vragen stellen*

Op analoge wijze als onder a. beschreven is, werd onderzoek gedaan naar de invloed op het onderwijsgedrag van een didactiekles over de techniek van het vragenstellen.

Als hypothese gold nu: aanstaande onderwijzers, die een didactiekles volgen, waarin een aantal punten m.b.t. de techniek van het vragenstellen aan de orde wordt gesteld aan de hand van een op videoband vastgelegde lagere-schoolleergesprek, zullen significant meer vooruitgaan in de beheersing van de techniek van het vragenstellen, dan a.s. onderwijzers die een didactiekles ontvangen, waarin genoemde punten alleen verbaal aan de orde worden gesteld.

b.1. *Werkwijze*

Ook bij dit deelonderzoek is gebruik gemaakt van de procedure van onderzoek 0106, terwijl de werkwijze analoog was aan die van het zoëven beschreven deelonderzoek. Dezelfde proefpersonen als van het eerste deelonderzoek werden gebruikt. De onderzoeksopzet was weer pretest – didactiekles – posttest.

De pretest en de posttest bestonden uit twee verschillende leergesprekken van ongeveer 10 minuten over een vrij onderwerp uit het gebied van de zaakvakken. De twee observatoren waren dezelfde als van onderzoek 0106. Zij bepaalden over de eerste 7 minuten van de leergesprekken aan de hand van de bandopnamen de foutenfrequenties voor een 8-tal items. De observatoren beoordeelden een bepaalde les eerst afzonderlijk, om daarna de verschillen en eventueel gemiste verschijnselen gezamenlijk te bespreken. De overeenstemming voor de afzonderlijke beoordelingen werd bepaald met de pi van Scott en Wertheim. Deze bedroeg .81.

Voor de didactiekles van de experimentele klassen werd gebruik gemaakt van een lagereschoolleergesprek op videoband. Ook voor de techniek van het vragenstellen was een instructielijst beschikbaar. De studenten moesten nu voor zichzelf de punten die hun waren opgevallen in het getoonde lesje, noteren. Daarna volgde een korte bespreking. Vervolgens werd het lesje bij gedeelten getoond en besproken, waarna het leergesprek nog eenmaal in zijn geheel werd gedemonstreerd.

In de controleklas werd een geschreven protocol van een leergesprek verstrekt. De opdracht voor ieder was, dit protocol te beoordelen aan de hand van de lijst met richtpunten. Daarna volgde een klassikale bespreking van het gevondene.

Na de posttest waren in totaal 14 paren beschikbaar waarvan de gegevens verwerkt konden worden.

b.2. *Resultaten*

Zoals reeds eerder is gezegd, werd bij dit deelonderzoek steeds de frequentie van het aantal fouten bepaald. Daar het aantal gemaakte fouten afhankelijk is van het aantal gestelde vragen, werd voor de verwerking gebruik gemaakt van de foutenpercentages; alleen voor het item 'pedagogische echo' is de absolute foutenfrequentie gebruikt, daar dit item meermalen per vraag fout gescoord kan worden. Overigens wordt bij het werken met foutenpercentages uitgegaan van de veronderstelling, dat het aantal fouten lineair gerelateerd is aan het aantal gestelde vragen.

Bij dit deelonderzoek zijn dezelfde vragen onderzocht als bij het bovenbeschreven deelonderzoek (zie a.2.).

De toetsing voor alle items tezamen vond steeds plaats met behulp van de tekentoets (t.a.v. de aantallen items waarop het foutenpercentage lager was). De beide groepen bleken op de pre-

test vergelijkbaar. Noch differentieel, noch voor ieder van de beide groepen afzonderlijk kon vooruitgang worden aangetoond.

Voor de toetsing per item werd ter bepaling van de vergelijkbaarheid van de beide groepen en van de differentiële vooruitgang eveneens de tekentoets toegepast (aantallen proefpersonen die paarsgewijs lagere foutenpercentages behaalden).

Ook per item bleken beide groepen vergelijkbaar (behoudens voor één item), en ging de ene groep niet meer vooruit dan de andere.

Voor de bepaling van de absolute vooruitgang per item werd de chi-kwadraat-toets gebruikt (verhouding wel-gemaakte en niet-gemaakte fouten), behalve voor het item 'pedagogische echo', waarvoor de tekentoets werd toegepast als boven aangegeven. Bij de controlegroep werd voor twee items, bij de experimentele groep voor één item vooruitgang geconstateerd.

b.3. *Bespreking*

De factoren, die op de bevindingen invloed gehad kunnen hebben, zijn analoog aan die, welke bij het eerder beschreven deelonderzoek genoemd zijn. Waar we echter nog niet eerder over gesproken hebben, is de gekozen vorm van de twee soorten didactieklessen. Uiteraard zouden de gekozen vorm en de realisering ervan (mede) oorzaak kunnen zijn van het ontbreken van vooruitgang. Directe aanwijzingen daarvoor hebben we niet. Verdergaand is de vraag of (theoretische) didactieklessen in het algemeen van invloed zijn op de beheersing van bepaalde onderwijstechnieken (of op het onderwijsgedrag in het algemeen). Mogelijk is alleen vooruitgang te bewerkstelligen, indien, al of niet in samenhang met de theoretische didactiekles, metterdaad *getraind* wordt in deze onderwijstechnieken (en in ander onderwijsgedrag). Dit vormt een veronderstelling in het onderzoek naar gedragtraining door middel van micro-teaching. In ons onderzoek S.V.O.-project 0143, waarvan de data momenteel verwerkt worden, wordt aan het effect van een (theoretisch) onderwijsleerpakket in vergelijking met gedragstraining expliciet aandacht gegeven.

2.4. *Attitude t.o.v. didactieklessen met en zonder videobandmateriaal.*

Teneinde iets te weten te komen van de houding van de studenten t.o.v. een didactiekles met en zonder videobandmateriaal, werd hun een vragenlijst voorgelegd met 2×14 uitspraken, waarvoor zij op een vijf-puntsschaal moesten aangeven de mate, waarin zij het met een bepaalde uitspraak eens of oneens waren. De ene helft van de lijst had betrekking op de gebruikelijke vorm van didactieklessen die de studenten reeds kenden van vóór het onderzoek (het onderzoek begon enige weken na het begin van de cursus), dezelfde uitspraken werden voorgelegd m.b.t. didactieklessen met videobandmateriaal. De lijst werd afgenomen voor het begin van het onderzoek (oktober), waarbij enerzijds gevraagd werd naar de mening over de bekende vorm van didactiekles, anderzijds naar de verwachting t.o.v. didactieklessen met videobandmateriaal (het was toen nog niet bekend welke klassen tot de experimentele groep zouden gaan behoren, en welke tot de controlegroep). Tegen het eind van het onderzoek (maart) werd de lijst opnieuw aangeboden, waarbij enerzijds weer gevraagd werd naar de mening over de bekende vorm van didactiekles (die voor de controleklas gecontinueerd was), en anderzijds naar die over didactieklessen met videobandmateriaal (de experimentele klassen hadden deze metterdaad ontvangen, bij de controleklas ging het hier om de verwachting). Daarnaast werd de studenten beide keren gevraagd op een afzonderlijke lijst aan te geven of zij een bepaald item gunstig, neutraal, of ongunstig vonden. Alleen die uitspraken waarover in dit opzicht een hoge mate van overeenstemming onder de studenten bestond, zijn verder in de verwerking betrokken; twee uitspraken moesten daardoor afvallen.

Teneinde een zinvolle verwerking van het materiaal mogelijk te maken, werd uitgegaan van een aantal vragen, die ertoe leidden, dat steeds vergelijkingen gemaakt moesten worden van twee groepen gegevens (bv. de verwachting van de experimentele groep en die van de controlegroep bij de eerste meting). Daarbij werd ge-

bruik gemaakt van de Kolmogorov-Smirnov two sample test. De D-waarden van deze toets werden berekend op basis van de cumulatieve percentages, die voor iedere vraag verkregen werden uit de frequentieverdelingen op de vijfpuntsschalen.

Het bestek van dit artikel laat niet toe uitvoeriger in te gaan op de gevolgde werkwijze. Evenmin is het mogelijk om de resultaten uitvoerig te bespreken. Wij volstaan daarom met slechts een samenvatting van de voornaamste conclusies.

Bij de start van het onderzoek waren de experimentele groep en de controlegroep ten aanzien van hun attitude t.o.v. didactieklessen met en zonder videobandmateriaal vergelijkbaar. De verwachting van de beide groepen m.b.t. didactieklessen met videobandmateriaal was hoog in vergelijking met hun mening over de didactieklessen zonder videobandmateriaal.

Aan het eind van het onderzoek bleek, dat de controlegroep, die in het begin van het onderzoek redelijk positief stond t.o.v. didactieklessen zonder videobandmateriaal, deze ook metterdaad ontvangen vorm van didactiekles niet negatiever was gaan beoordelen, ondanks de nog altijd sterk positieve verwachting t.o.v. didactieklessen met videobandmateriaal.

De experimentele groep was evenmin veranderd in opvatting: men stond nog even positief t.o.v. de ontvangen didactieklessen met videobandmateriaal als voor het onderzoek en oordeelde evenmin anders t.o.v. de didactieklessen zonder videobandmateriaal. Deze werden overigens, zoals reeds gezegd is, duidelijk lager gewaardeerd dan eerstgenoemde. Wel waren er enige verschuivingen: een klein aantal items werd nu t.o.v. de didactieklessen zonder videobandmateriaal lager gewaardeerd, andere daarentegen weer hoger. Afgezien daarvan mogen we in het algemeen aannemen, dat de didactieklessen met videobandmateriaal redelijk aan de hoge verwachtingen hebben voldaan.

2.5. *Samenvattende conclusies*

Overzien we de resultaten van het onderzoek als geheel, dan is het aannemelijk, dat het gebruik van videobandmateriaal, waarbij opnamen van lessen uitgangspunt vormen voor de behandeling van de didactiek, leidt tot hogere studieprestaties in cognitief opzicht, dan wanneer dit materiaal niet wordt toegepast. Dat een dergelijk gebruik ook leidt tot betere beheersing van bepaalde onderwijstechnieken kon niet worden aangetoond (evenmin bij niet toepassing). Wel wordt op deze wijze vermoedelijk de aandacht van de studenten gevestigd op een aantal voor deze technieken relevante punten. De attitude van studenten t.o.v. didactieklessen met videobandmateriaal is duidelijk positiever dan t.o.v. didactieklessen zonder dit materiaal. Deze attitude blijft ook bij voortgezette toepassing gehandhaafd. De lessen met videobandmateriaal blijken aan de hoge verwachtingen van de studenten te voldoen.

3. *Desiderata*

In het bovenstaande hebben we een voorbeeld willen geven van een onderzoek, dat t.a.v. het gebruik van televisie in de opleiding van leerkrachten verricht is, en daarmee van één van de toepassingsmogelijkheden, die t.v. aan de opleiding te bieden heeft. Willen echter de opleidingen van leerkrachten inderdaad in staat zijn om optimaal gebruik te maken van de mogelijkheden van televisie, dan zal aan een aantal voorwaarden voldaan moeten worden.

In de eerste plaats dient dan uiteraard genoemd te worden: de uitrusting met *basisapparatuur*. Iedere opleiding zou de beschikking moeten hebben over een televisie-outillage waarmee men in staat is om:

a. programma's op te nemen van het open net;
b. opgenomen materiaal af te spelen;
c. lessen van studenten op te nemen voor 'mirror-showing' (bestudering van eigen lesgedrag).

Elders hebben we er reeds op gewezen, dat het vervaardigen van hoogwaardig bandmateriaal voor demonstratie, observatie, analyse, enz. zodanig hoge eisen stelt aan uitrusting, bemanning, en organisatorische en materiële condities, dat het de voorkeur verdient dergelijk bandmateriaal centraal aan te maken, om dit materiaal vervolgens na reproductie via een distributieap-

paraat ter beschikking te stellen van de diverse opleidingen.

Naast het kunnen beschikken over de technische apparatuur dient nog een aantal interne en externe randvoorwaarden vervuld te zijn.

Onder de *interne* rekenen we: ruimtelijke outillage, flexibele roostermogelijkheden, stafdocentschap (zodat de docent voldoende tijd ter beschikking staat), e.d.

Als eerste *externe* voorwaarde zouden we willen noemen de aanstelling, bij een of meer landelijke instellingen, van onderwijskundigen op het gebied van de didactiek van de onderwijskundige scholing van aanstaande leerkrachten, met accent op de toepassing van televisie in die didactiek (eventueel uitgebreid tot andere media). Deze onderwijskundigen zouden ook steun moeten kunnen geven t.a.v. de inhoudelijke aspecten, dus b.v. als het gaat om de vraag wèlke vaardigheden en criteria bij mirror-showing gehanteerd kunnen worden. Taken voor deze onderwijskundigen zouden kunnen zijn:

1. advisering en begeleiding t.a.v. de aanschaf en de gebruiksmogelijkheden van televisie;
2. opzetten van bijscholing en training (bv. t.a.v. het hanteren van didactische, pedagogische en/of psychologische observatie en -analyse);
3. eventueel het intensiever coachen van een beperkt aantal (gedeeltelijk daarvoor vrijgestelde) docenten, regionaal gespreid, die intensieve bemoeienis kunnen hebben met de opleidingen in hun regio (contactopleidingen, die als model kunnen functioneren);
4. bevordering en coördinatie van onderling contact tussen de opleidingen t.a.v. de toepassing van t.v.;
5. onderhouden van contacten met universitaire instituten en andere instanties;
6. organisatie van literatuurdocumentatie, en deze hanteerbaar maken t.b.v. de opleidingen (het zou aan te bevelen zijn, de documentatie t.a.v. de opleiding van leerkrachten centraal te poolen; vergelijk het Amerikaanse Clearinghouse on Teacher Education);
7. regeling van de centrale aanmaak van door de opleidingen te gebruiken videobandmateriaal. Belangrijk daarbij is, dat een behoeftenpeiling plaats vindt, zodat inderdaad dat materiaal beschikbaar komt dat de opleidingen nodig hebben;
8. samenhangend met punt 7: regeling van reproductie en distributie van centraal aangemaakt videobandmateriaal;
9. het verzorgen van de evaluatie.

En passant hebben we naast de eerder genoemde externe voorwaarde nog een aantal andere wenselijkheden genoemd, nl.:

1. contacten tussen de opleidingen onderling, en tussen deze enerzijds en onderzoeksinstituten anderzijds m.b.t. de didactiek van de onderwijskundige scholing en het gebruik van t.v. daarbij;
2. applicatie van docenten bij de opleidingen in de onderwijskundige scholing en het gebruik van televisie daarbij;
3. modelopleidingen die per regio contact onderhouden met andere opleidingen;
4. centrale documentatie van literatuur m.b.t. de opleiding van leerkrachten en het voor de praktijk hanteerbaar maken van de literatuurgegevens;
5. centrale aanmaak van videobandmateriaal met begeleidend materiaal;
6. reproductie- en distributieapparaat voor videobandmateriaal;
7. evaluatie van het onder 1 t/m 6 genoemde en van wat er aan onderwijskundige scholing plaatsvindt, in het bijzonder waar het de toepassing van televisie betreft.

Hopelijk zullen al deze wenselijkheden ooit nog eens gerealiseerd worden t.b.v. kwalitatief hoogwaardige opleidingen van leerkrachten voor de diverse niveaus van onderwijs.

Enige oriënterende literatuur over het gebruik van t.v. in opleidingen van leerkrachten.

B. Bierschenk, Television as a technical aid in education and in educational and psychological research: a bibliography, School of Education, Malmö, 1969.
B. Bierschenk, idem (continued), 1971.

B. Bierschenk, idem: a bibliographic account of German literature, 1971.
A. Bjerstedt, Schwierigkeiten und Beobachtungstechnologische Möglichkeiten in der Lehrerausbildung, Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung, 2. Jahrgang 1968 - Heft 2.
(Ook in: Didakometrie und Soziometrie, Kurzinformationen des Pädagogisch-Psychologischen Instituts der Lehrerhochschule in Malmö, Nr. 2B (Beiheft), Nov. 1967,
en in: Educational Television International, December, 1967.)
H. E. Bosley and H. E. Wigren, eds, Television and related media in teacher education, some exemplary practices, M-STEP, Baltimore, 1967.
H. E. Bosley, Teacher education in Transition, Volume I: An experiment in change, Baltimore, 1969.
H. E. Bosley, Teacher education in Transition, Volume II: Emerging roles and responsibilities, Baltimore, 1969.
Council of Europe, The contribution of audio-visual media to teacher training, Strasbourg, 1965.
Council of Europe, Seminar on the use of closed-circuit television in the training of teachers, Strasbourg, 1967.
F. R. Cyphert and L. O. Andrews, Using the videotaper in teacher-education. In: Audiovisual Instruction. Department of Audiovisual Instruction, NEA, December, 1967.
L. van Gelder, De voorbereiding tot het leraarschap, Universiteit en Hogeschool, 1966, nr. 1.
K. Gustavsson en J. Naeslund, CCTV and the Stockholm School of Education, School of Education, Stockholm, 1969.
F. K. Kieviet, Micro-teaching in de opleiding van onderwijzers, Pedagogisch Forum, 1970, nr. 1 (met literatuuropgave).
F. K. Kieviet en E. G. M. Stoffels, Het gebruik van t.v. in de pedagogische academies, Onderwijs en Media, 1970, nr. 6 (ook verschenen in Onderwijs en Opvoeding, 1971, nr. 8.
F. K. Kieviet, Onderzoek van een nieuwe methode in de opleiding van leerkrachten: micro-teaching, Pedagogische Studiën, 1971, nr. 5.
J. D. 't Lam, De gesloten-net-televisie en de open-net-televisie in het onderwijs, een verkenning, Stichting Nederlandse Onderwijs Televisie, 1969.
J. Mertens, éd., L'emploi de la radio et de la television dans la formation des maîtres, Unesco Instituut, Hamburg, 1970.
E. Meyer, Hrg., Fernsehen in der Lehrerbildung, München, 1966.
G. Müller, Hrg., Schul- und Studienfernsehen 1966, Weinheim und Berlin, 1967.
J. Naeslund, Attitudes of students towards closed circuit television in teacher training, School of Education, Stockholm, 1969.
J. C. Reid and D. W. MacLennan, Research in instructional television and film, summaries of studies, Washington, 1967.
A. O. Schorb, Unterrichtsmitschau, Fernsehanlagen in Dienst pädagogischer Ausbildung und Forschung, Bad Godesberg, 1965.
A. O. Schorb, die Unterrichtsmitschau in der Praxis der Lehrerbildung. Eine empirische Untersuchung zur ersten Studienphase, Bad Godesberg, 1966.
H. Schueler and G. S. Lesser, Teacher education and the new media, Washington, 1967.
R. Turksma, De closed-circuit-televisie ten dienste van de opleiding van onderwijzers & leraren, Paedagogische Studiën, 1969, nr. 9.

Evaluatie van een leergang voor het vreemde-talenonderwijs door middel van de vrije-woordassociatietechniek*

E. Bol en J. A. M. Carpay
Project Engels bij het basisonderwijs, Psychologisch Laboratorium Rijksuniversiteit Utrecht

1. *Vooraf: het begrip tweetaligheid*

Een doelstelling die reeds ± 1900 door de zog. Reformbeweging – op overigens zuiver intuïtieve gronden – werd geformuleerd, is de vreemde taal te leren beheersen als een tweede moedertaal.

Eerst in de vijftiger jaren is door middel van wetenschappelijk onderzoek aangetoond dat het – althans in theorie – mogelijk is een dergelijke doelstelling te realiseren. Zo vonden bijv. Lambert, Havelka en Crosby (1958) in empirisch onderzoek bilingualen die inderdaad bleken te beschikken over twee relatief onafhankelijke taalsystemen. Volgens het theoretisch model van Ervin en Osgood (1954) konden deze proefpersonen worden aangeduid als *gecoördineerde tweetaligen*. De onderzochte bilingualen beschikten met andere woorden over wat in de theorie van Van Parreren genoemd wordt *gescheiden systemen* voor de beide talen (Van Parreren, 1964). Jakobovits en Lambert (1961) vonden evenwel ook, dat er tweetaligen waren die in de terminologie van Ervin en Osgood over *gecombineerde taalsystemen* beschikten. Bij deze proefpersonen vormt de tweede taal een *subsysteem* binnen het systeem van de moedertaal (Van Parreren, ibidem).

Gezien het feit dat er in de praktijk mensen blijken te bestaan die voldoen aan het doel dat de Reformbeweging zich stelde, is het gewettigd te zoeken naar een vorm van didaktische beïnvloeding waarmee het ook in het onderwijs mogelijk wordt te bereiken dat de tweede taal relatief onafhankelijk funktioneert van de moedertaal. Het spreekt vanzelf dat daarbij niet de eis gesteld behoeft te worden dat beide talen even goed worden beheerst. Zoals bekend, zijn er conform het doel van de Reformbeweging allerlei methodes ontwikkeld die bekend staan onder de verzamelterm *direkte methode*. Tegenwoordig beoogt elke (audio-visuele) methode die aanspraak wil maken op het predikaat 'modern', de vreemde taal zó te leren beheersen dat de moedertaal nergens meer als tussenschakel fungeert. Hoewel er een grote variëteit van dergelijke methoden hedentendage aan de markt is, geloven wij niet dat de gouden sleutel al gevonden is.

2. *Het Projekt Engels bij het basisonderwijs*

Medio 1968 werd aan de Utrechtse Universiteit een projektgroep opgericht die als opdracht kreeg een onderzoek te doen naar de wijze waarop het Engels als (verplicht) schoolvak in het Nederlandse basisonderwijs kan worden ingevoerd (S.V.O. Projekt). Eén van de eerste problemen waarvoor de groep zich gesteld zag, betrof (uiteraard!) de keuze van een methode die geschikt was voor onderwijs (door de *eigen* onderwijzer) aan kinderen van 10 tot 12 jaar. Omdat we op grond van gegevens uit allerlei (deels eigen) onderzoekingen meenden een redelijk inzicht te hebben in het verloop van (de diverse soorten) van leerprocessen die bij het moderne vreemde-talenonderwijs kunnen optreden, kwamen we al vrij snel tot de konklusie dat zelfs de meest geschikte methode niet zon-

* Dit artikel verschijnt ook in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, uitgave L. Lensing, Dortmund onder de titel 'Bewertung eines Fremdsprachenlehrgangs mit Hilfe der Technik freier Wortassoziationen'.

der meer voldeed. Bij nauwkeurige inspektie van een aantal geschikte methodes bleken de vermeende tekorten niet zo zeer gelegen in de keuze en de ordening van het leermateriaal als wel in de aanwijzingen betreffende *de handelingen* die met het leermateriaal door de leraar en door de leerlingen moeten worden verricht. Wij zijn ons daarom vooral gaan richten op de programmering van deze handelingen.

Uit het fonds van boeken dat bij de start van het Projekt 'Engels in het Basisonderwijs' in 1968 aan de markt was kozen wij *English for Today,* deel I, uitgave Lambert Lensing, Dortmund; auteurs H. Weber, F. Denninghaus, H. E. Piepho. (Dit leerboek is inmiddels ook in Nederland verkrijgbaar onder de titel: *The voice of Britain,* uitgave Thieme). Het leerboek is gecompleteerd met geluidsbanden, 'flashcards' en een lerarenhandleiding. Voor het gebruik van dit leerpakket is in ons projekt een *nieuwe, meer uitvoerige* lerarenhandleiding ontwikkeld. (Van het leerboek gebruiken we alleen de leerstof uit de zog. 'Introductory course'.) In de door ons ontwikkelde handleiding (door ons het 'draaiboek' genoemd) wordt in ruim 200 bladzijden alle lesstof en leermateriaal beschreven. De stof is ingedeeld in 'units' (= leerstofeenheden) en 'porties' (= stappen) van maximaal 20 en minimaal 10 minuten lesduur. (De leerlingen krijgen in ons projekt 5 maal 20 minuten per week Engels). Voor elke 'unit' en 'stap' wordt *expliciet* aangegeven welke handelingen met het materiaal door de docent en door de leerlingen verricht moeten worden (= programmering van onderwijs- en leergedrag). Het doel waarvoor wij dit draaiboek samenstelden is, *ten eerste* te bewerkstelligen dat alle deelnemende onderwijzers 'voort kunnen bouwen' op de ervaringen die er in de didactiek van het moderne vreemde talen onderwijs zijn en niet ieder voor zich een cursus moet opzetten, en *ten tweede* om te bereiken dat de klassen die deelnemen aan het onderzoek redelijk vergelijkbaar zijn. Gedurende het eerste leerjaar (vijfde klas) wordt in ons projekt wel gelezen, maar niet geschreven (zie hiervoor Van Parreren, 1969).

3. *De vrije-woordassociatietechniek*

In een tot op zekere hoogte vergelijkbaar onderzoek kozen Scherer en Wertheimer (1964) als *diagnosticum* o.a. de technieken die ook gebruikt werden in de eerder genoemde onderzoekingen van Lambert e.a. te weten de *verbale satiatie* en de *semantische differentiaal.* Omdat de resultaten met deze technieken in het onderzoek van Scherer en Wertheimer weinig bemoedigend waren, kozen wij voor de zog. *vrije-woordassociatietechniek,* waarmee we op ons laboratorium reeds in ander onderzoek (goede) ervaringen hadden opgedaan. In het verleden is deze techniek reeds eerder voor dit doel gebruikt. Zo vermeldt Weinreich (1967) een onderzoek van H. Saer waarin m.b.v. deze techniek werd nagegaan welke reakties bilinguale (Welsh-English) kinderen gaven op stimuluswoorden uit resp. het Engels of het Welsh. De kinderen waren vrij om te reageren met Engelse zowel als Welsh-reaktiewoorden. Mede naar aanleiding van dit onderzoek gaat Weinreich nader in op het begrip bilingualisme. Hij komt hierbij tot de konklusie dat het door Ervin en Osgood gemaakte onderscheid van bilingualen in 'compound' en 'coordinate' (eventueel 'subordinate') typen waarschijnlijk een wel wat gesimplificeerd beeld geeft van de verhouding tussen de resp. taalsystemen. Weinreich merkt hierbij op dat 'It would appear offhand that a person's or group's bilingualism need not be *entirely* of type A or B, since some signs of the languages may be compounded while others are not' (cursief B. en C.). Een bevestiging van deze hypothese wordt gevonden in het onderzoek van Kolers (1963) eveneens met behulp van de vrije-woordassociatietechniek.

4. *De vrije-woordassociatietechniek als diagnosticum*

Als het onderwijsdoel is de vreemde taal zó te leren beheersen dat de moedertaal nergens meer als tussenschakel fungeert, dan volgt daar nog niet rechtstreeks uit dat het noodzakelijk is

om in iedere fase van het leerproces te verlangen dat de leerling zijn moedertaal gedurende de les vergeet of beter nog 'verdringt'. Integendeel, het zou best eens kunnen blijken dat – vooral in het aanvangsonderwijs – bepaalde vormen van het gebruik van de moedertaal door de leerlingen niet te vermijden zijn. Gedrag en belevingen van de leerling zijn immers al met taal doordrenkt. Het is zelfs mogelijk dat het leerproces minder efficiënt verloopt wanneer we de leerlingen het gebruik van de moedertaal systematisch trachten te ontzeggen. Om deze – overigens al vele tientallen jaren oude – vraagstelling onderzoekbaar te maken, moet men beschikken over een instrument waarmee men de *verloopsvormen* (Van Parreren, 1969[4]) van de gegeven leerprocessen aan het licht kan brengen. Hiermee zou men dan empirisch kunnen nagaan welke verloopsvormen de meest optimale zijn. Omdat bij het leren van een vreemde taal de interferentie tussen het grammaticale systeem van de moedertaal en dat van de vreemde taal niet het voornaamste struikelblok vormt (zie bijv. Ravem, 1968), maar omdat de problemen veel eerder zijn gelegen in de interferentie tussen de beide lexicale systemen, hebben wij een onderzoek gedaan naar de wijze waarop leerlingen omgaan met vreemdtalige woorden in verschillende stadia van het onderwijs-leerproces en bij gebruik van verschillende didaktische methodes.

In dit onderzoek (Bol, 1969), uitgevoerd op verschillende scholen voor voortgezet onderwijs werd gebruik gemaakt van de vrije-woord-associatietechniek. Hierbij bleek dat er verschil optrad in het verloop van het leerproces afhankelijk van de didaktische methode die werd gebruikt. Tevens bleek het mogelijk een aantal *stadia* te onderscheiden in de wijze waarop de leerlingen met vreemdtalige woorden omgaan. Enigszins verrassend was dat de stadia die doorlopen werden niet verschilden voor de grammatika-vertaalmethode en de direkte methode. Er bestond echter wel verschil in het *tempo* waarin de verschillende stadia doorlopen werden. Bij de leerlingen die in ons onderzoek werden onderzocht, vonden we dat de grammatika-vertaalmethode het *semantisatieproces* duidelijk remde. De leerlingen bleven relatief lang in het stadium van het 'inwendig' vertalen steken. Bij de direkte methode daarentegen kwam het nogal eens voor dat leerlingen relatief lang opereerden met nogal ideosyncratische vreemdtalige woordbetekenissen. Op grond van de bevindingen in het bovengenoemd onderzoek zijn we thans in staat een indruk te vormen van de wijze waarop en het tempo waarin het semantisatieproces van de vreemdtalige woorden verloopt. Hierdoor zijn we tevens in staat didaktische methoden te evalueren. In het navolgende zullen wij eerst ingaan op het psychologisch gebeuren bij het leren van woorden van een vreemde taal.

5. *Het leren van woorden*

Uit de resultaten van diverse onderzoekingen op het gebied van het leren van vreemdtalige woorden blijkt dat het toekennen van een betekenis aan een vreemdtalig woord een proces is waarvan de resultaten niet eenvoudigweg in termen van goed of fout beschreven kunnen worden. Het is daarom niet altijd even gemakkelijk te bepalen in hoeverre een leerling de betekenis van een bepaald woord 'kent'. Uit allerlei observaties blijkt dat het verwerven van *vreemdtalige* woordbetekenissen gezien moet worden als *een leerproces met een geheel eigen verloopsvorm*. In die gevallen waarin de cognitieve ontwikkeling reeds zover is voortgeschreden dat taal en denken nauw verweven zijn (Wygotski, Duitse vert. 1964), roept een onbekend woord bij eerste konfrontatie een min of meer omlijnde, vaak impliciete ideosyncratische betekenis op. Pas na konfrontatie met een aantal *voorkomingsgevallen* van het woord – gespreid over een zekere tijdsperiode – is de leerling in staat de betekenis die het woord (conventioneel) in de vreemde taal heeft direkt te vatten. Bij het leren van vreemdtalige woorden is er tussen het eerste stadium van het leerproces (ideosyncratische betekenisgeving) en het laatste stadium (het direkt vatten van de

conventionele betekenis) gewoonlijk nog een intermediair stadium te onderscheiden. We zullen nu eerst een beschrijving geven van deze *drie stadia* die zich in het leerproces laten onderkennen.

A. Bij de eerste aanbieding van een woordvorm bijv. *stamp* (postzegel) moet de leerling op de één of andere wijze verband leggen tussen twee entiteiten te weten de gegeven vreemdtalige woord*vorm* en de gewenste betekenis (zie: Werner & Kaplan, 1967[3] en Van Parreren, 1969[4]). Uit diverse onderzoekingen (o.a. op het gebied van het z.g. fonetisch symbolisme) komt naar voren dat onbekende (bijv. vreemdtalige) woordvormen spontaan zekere betekenissen oproepen (ideosyncratische betekenisgeving). Deze (veelal autonome) processen kennen wij ook in het dagelijks leven. Zo ervaart vrijwel iedere Nederlandse toerist in Zweden hoe uitermate misleidend het opschrift 'TRYCK' is op klapdeuren in bijv. warenhuizen: hij wil 'trekken', maar bemerkt dat hij moet 'duwen'. Uit eigen onderzoek (Psych. Laboratorium, R.U. Utrecht) komt naar voren dat deze *autonome betekenisgeving* tot stand komt doordat in een onbekende woordvorm bekende woordvormen worden waargenomen. Zo 'zien' leerlingen bijv. in de woord*vorm* 'stamp' (postzegel) spontaan Nederlandse betekenissen als 'stampen' c.q. 'stempelen' (eigen ervaring, Projekt Engels, Utrecht). Doel van het onderwijs nu is deze spontane betekenissen om te vormen tot de gewenste (= conventionele) betekenis *(semantisatie).*

B. Om het bovengesteld doel te bereiken, bestaan er in de praktijk van het onderwijs diverse methoden. Wil men de leerling uitzicht geven op de conventionele betekenis van een vreemdtalig woord, dan kan men gebruik maken van diverse *hulpmiddelen* zoals reële objekten, afbeeldingen, situaties, verbale contexten, vertalingen, omschrijvingen in de vreemde taal e.d. Van belang hierbij is op te merken dat geen van deze hulpmiddelen in staat is om de leerling de conventionele betekenis in zijn totaliteit *simultaan* te tonen. Daarom is het noodzakelijk de vreemdtalige woordbetekenissen niet aan één enkel concreet gebruiksgeval te illustreren, maar zorg te dragen dat het woord in *wisselende contexten* (verbale zowel als situationele) voorkomt. In het leerproces moet de leerling bovendien niet 'passief' blijven maar 'aktief' gericht worden op het afbakenen van de vreemdtalige woordbetekenis. Probleem nu is dat het in een schoolklas fysiek onmogelijk is *alle* leerlingen in de gelegenheid te stellen voor *elk* vreemdtalig woord de betekenis te leren door het gegeven woord 'uit te proberen' bij het uiten van *eigen* gedachten. Deze 'ideale' toestand kan zich alleen voordoen bij het leren van de moedertaal, bij privé-onderwijs of in geval dat de vreemde taal ook buiten de school gebruikt kan worden. Klassikaal onderwijs noopt dus per definitie tot het verwerven van woordbetekenissen voornamelijk via uitingen van 'derden'. Doordat de leerlingen in het klassikale onderwijs in het merendeel van de gevallen slechts worden gekonfronteerd met het woordgebruik van anderen, stelt dit wel zeer hoge eisen aan hun abstraktievermogen. In de praktijk blijkt dan ook dat het relatief lang duurt voordat de leerlingen een enigszins adequaat beeld van de betekenis hebben opgebouwd uit de gebruiksgevallen waarmee ze gekonfronteerd worden. Het werken met afbeeldingen (plaatjes, dia's e.d.) biedt maar tot op zekere hoogte steun. Afbeeldingen zijn nl. lang niet altijd eenduidig en daarnaast is niet alles af te beelden. We zien dan ook dat de leerlingen zeker in het aanvangsonderwijs sterk geneigd zijn om *'equivalenten' in de moedertaal te zoeken.* Dit is begrijpelijk omdat de leerlingen er zich niet gemakkelijk toe laten verleiden om evenals de geleerden uit BALNIBARBI in Gullivers Reizen met zakken vol voorwerpen (c.q. contexten) 'in hun hoofd' rond te lopen. Het voordeel van het paraat hebben van 'equivalenten' in de moedertaal als *tussenstadium* is dat deze in het merendeel van de gevallen een redelijk uitzicht bieden op de conventionele betekenis van het vreemdtalige woord. Dit voordeel van de 'vertaal-methode' wordt helaas onvoldoende onderkend door de (extreme) ver-

dedigers van de 'niet-vertaalmethode'. Dat de vertaal-methode ook nadelen heeft, is vaak genoeg beschreven. Echter, dat het incidenteel geven van woordvertalingen geen enkele positieve funktie in het onderwijs kan hebben, is nooit overtuigend aangetoond. We zullen daarom in het navolgende nader ingaan op de aard van het leerresultaat dat ontstaat bij het 'leren van vertalingen'. We doen dit om na te gaan of het mogelijk is de voordelen van de vertaalmethode te benutten en de nadelen ervan te vermijden.

C. Gelijk bekend, ontleent de vertaal-methode haar naam aan de omstandigheid dat bij deze procedure *elk* vreemdtalig woord *gelijktijdig* met één (of meer) 'equivalenten' in de moedertaal wordt aangeboden. In het leerproces dat hier op volgt, treedt de volgende ontwikkeling op: de spontane betekenis van de onbekende woordvorm en het 'equivalent' in de moedertaal gaan in het leerproces kennelijk een eenheid vormen van waaruit de leerling de woordvorm van het equivalent kan reproduceren. Dit leerresultaat komt tot stand doordat de spontane betekenis en het equivalent elkaar *wederzijds* zijn gaan *beperken*. Zo is in de nieuw gevormde eenheid 'stamp' – 'postzegel', 'stampen' een bepaald soort 'stampen'/'stempelen' geworden en 'postzegel' is gereduceerd tot een objekt (klasse van objekten) waaraan een wel zeer specifieke handeling voltrokken wordt. Het leerresultaat ('stamp' = 'postzegel') dat nu is ontstaan, is dus wel een zeer vreemdsoortige betekeniseenheid die noch overeenstemt met de conventionele betekenis van het Engelse 'stamp' noch met de conventionele betekenis van het Nederlandse 'postzegel'. Het is duidelijk dat we met dit leerresultaat niet tevreden mogen zijn wanneer ons leerdoel is de leerlingen te leren gesproken en geschreven Engels te verstaan. Immers, de direct opgeroepen betekenis ('stamp') is maar in zeer bepaalde gebruiksgevallen ook de toepasselijke, daarnaast is de Nederlandse vertaling ('postzegel') weliswaar rijker, maar ook niet altijd toereikend (zie Belyayev, Eng. vert. 1963). Bovenstaande beperkingen ten aanzien van het leerresultaat 'vertaling' gelden uiteraard voor de ene betekenis meer dan voor de andere (vgl. small-smal-'klein'). We zien dus dat bij het leren van equivalenten voor vreemdtalige woordbetekenissen een leerresultaat ontstaat waarvan de beperkingen onmiddellijk evident zijn. Daarbij hebben we nog niet eens in rekening gebracht dat de snelheid waarmee gesproken taal verwerkt moet worden (c.q. geschreven taal gelezen moet worden) *mediatie via de vertaling* in de regel niet toelaat. Wanneer we nu enerzijds willen profiteren van de voordelen (steun) die het kennen van equivalenten biedt en anderzijds willen voorkomen dat de leerlingen blijven steken in het tussenstadium van betekenisgeving via de moedertaal zullen we daartoe geëigende maatregelen moeten treffen. Zoals we eerder al hebben gesteld, bleek de grammatikavertaalmethode in dit opzicht geheel onvoldoende.

We moeten er *in de eerste plaats* voor zorgen dat we bij de leerlingen niet de *leerintentie* instigeren om het kennen van equivalenten in de moedertaal tot *eind*doel te verheffen. Dit kan bereikt worden door niet rechtstreeks naar equivalenten te vragen en slechts bij uitzondering equivalenten te *geven*. Er moet uiteraard wel voor gezorgd worden dat de leerlingen over adequate equivalenten gaan beschikken. Inmiddels is in de didaktiek/methodiek van het moderne vreemde-talenonderwijs een heel arsenaal van middelen opgebouwd om laatst genoemd doel te bereiken. Door niet alleen te werken met *verbale*, maar vooral ook met *situationele* contexten; door te laten handelen aan *concrete* objekten en *tijdens het handelen te spreken*, kan een docent bereiken dat de leerlingen 'voor zich zelf' de beschikking krijgen over de 'juiste' equivalenten. De procedure waarbij het *nieuwe* leermateriaal uit een 'les' eerst in 'gespreksvorm' wordt geïntroduceerd *door de docent* en waarbij pas daarna aan de dialoog of tekst uit de cursus begonnen wordt, is dan ook te verkiezen boven de procedure die veel moderne cursussen voorschrijven n.l. de leerlingen a.h.w. 'onvoorbereid' te konfronteren met de nieuwe tekst d.m.v. bandrecorder en

dia's.

In de tweede plaats zullen we ervoor moeten zorgen dat de leerlingen het kennen van equivalenten als een ontoereikend *hulp*middel gaan ervaren. De meest geëigende methode hiertoe is de leerlingen (in de oefen- en exploitatiefase) te konfronteren met grote hoeveelheden *gesproken* verbaal materiaal dat *direkt* door hen begrepen moet worden (c.q. dat zij direkt willen begrijpen). Mediatie via de vertaling is immers ontoereikend om vlot gesproken taal te kunnen verstaan. Reeds op puur theoretische gronden kan dus nadruk op het *mondeling* taalgebruik beargumenteerd worden.

6. *Didaktische procedures in het Projekt Engels*

De didaktische konsekwenties van het bovenstaande zijn in het Projekt Engels als volgt uitgewerkt.

a. *Introduktie*

Alle nieuwe woorden worden door de docent mondeling ingevoerd in een ondubbelzinnige situatie. Daarbij worden – waar maar enigszins mogelijk – de desbetreffende voorwerpen gebruikt. Deze voorwerpen worden niet zonder meer getoond, maar aan elk voorwerp worden één of meer *karakteristieke* handelingen verricht (bijv. glas/drinkgebaar; boek/doorbladeren; hoed/opzetten en afnemen). Een voordeel van deze procedure is dat later dezelfde voorwerpen gebruikt kunnen worden voor het introduceren van bijv. de werkwoorden. Verdere voordelen zijn dat de presentatie levendiger wordt en dat de objekten een minder statisch karakter krijgen dan bij gebruik van afbeeldingen. Hierdoor kunnen de woorden meer in de 'gedragssfeer' van de kinderen gebracht worden. In die gevallen dat de objekten zelf niet de klas in gebracht kunnen worden (bijv. een autobus), maken we gebruik van kleurenfoto's (uit tijdschriften!). Vervolgens worden hetzij op het viltbord hetzij in de klas de handelingen aan de objecten 'gespeeld' (bijv. een rij stoelen = autobus). Het komt ons voor dat deze en dergelijke procedures – zij het wat meer 'sophisticated' (bijv. maquettes en korte films) – ook voor oudere leerlingen zeer geschikt zijn.

N.B. Elk nieuw geïntroduceerd woord wordt gedurende de les in tenminste drie verschillende situationele contexten gebruikt. Uit onderzoek was ons nl. gebleken dat veelal meer dan één context nodig is, maar dat anderzijds gemiddeld drie contexten voldoende zijn om het woord op 'safety level' te brengen. D.w.z. dat vrijwel alle leerlingen 'voor zich zelf' tenminste de beschikking hebben over een adequaat equivalent. Kortom, we proberen de leerlingen wel de beschikking te geven over equivalenten, maar we vragen niet om woordvertalingen.

b. *Oefening/exploitatie*

In onze opzet wordt ervoor gezorgd dat elk woord na de introduktiefase nog tenminste gedurende drie achtereenvolgende lessen (= 'zittingen') voorkomt. Deze 'formule' werd door ons op grond van de ervaringen met een experimentele cursus Russisch ontwikkeld.

7. *Het onderzoek: materiaal en methode*

Aan het einde van het tweede leerjaar hebben we in onze eerste proefklas nagegaan met behulp van de vrije-woordassociatietoets in hoeverre de hierboven beschreven didaktische procedures aan onze verwachtingen voldeden. Met de vrije-woordassociatie hadden we nl. in de periode 1967–1970 onderzoek gedaan naar het funktioneren van leerresultaten bij leerlingen van scholen voor voortgezet onderwijs (brugklasse t/m hogere klassen gymnasium en HBS) en bij studenten aan de Universiteit en op een Instituut voor Hoger Beroepsonderwijs. De techniek is toegepast voor Engels, Frans en Russisch.

De *werkwijze* in dit onderzoek was als volgt:

a. de proefpersonen kregen een aantal woorden uit de vreemde taal (Engels, Frans of Russisch) aangeboden (schriftelijk of mondeling) met de opdracht op ieder woord zo snel mogelijk te reageren met het eerste het

beste woord dat hun te binnen schiet. In sommige gevallen mochten *reaktiewoorden* uit iedere willekeurige taal gegeven worden, in andere gevallen was de opdracht te reageren met woorden uit de gegeven vreemde taal;

b. de gemiddelde *reaktietijden* werden d.m.v. verschillende procedures bepaald;

c. de reakties werden in de volgende *kategorieën* ingedeeld:

A. Semantic L_2 (S.L.) In deze kategorie worden alle reakties gescoord waarbij het reaktiewoord in dezelfde taal wordt gegeven als het stimuluswoord (E. F. Russ.) *en* een semantische relatie met het stimuluswoord heeft. Bijv. boy-*girl.*

B. Semantic Dutch (S.D.) De reakties worden gevormd door Nederlandse woorden die in semantische relatie staan met het stimuluswoord. Bijv. boy-*meisje.*

C. Translation Dutch (T.D.) De reaktiewoorden zijn vertalingen (volgens woordenboek) van het gegeven stimuluswoord. Bijv. boy-*jongen.*

D. Formal Dutch (F.D.) De reaktiewoorden zijn Nederlandse woorden die geen semantische relatie hebben met het stimuluswoord, maar wel een vormrelatie hebben met het stimuluswoord (hetzij met het klankbeeld, hetzij met het schriftbeeld). Bijv. tree-*drie* of *tree* (= trede).

E. Omissies (O.M.) de ppn. geeft geen reaktie.

F. Rest (R.E.) alle reakties die niet in één van de bovenstaande kategorieën zijn onder te brengen. Bijv. boy-*tree* (= boom).

Interpretatie van de scores

De kategorieën die hierboven zijn gegeven en toegelicht, ontstonden destijds op grond van de volgende overwegingen: wanneer men iemand konfronteert met een woord waarvan hij de betekenis niet kent en hem vraagt om een vrije-woordassociatie, dan staan hem in principe twee wegen open. Hij kan òf niet reageren (Omissie) òf op de vorm van het woord reageren (Formal Response). Indien de proefpersoon de betekenis van het vreemdtalige woord alleen kent via meditatie van het equivalent in de moedertaal staat hem behalve de vorige nog een derde weg open nl. het reageren met het equivalent (Translation). Natuurlijk kan hij ook *via* dit equivalent een semantische reaktie geven; in dit geval zal de reaktietijd echter langer zijn. Pas wanneer de proefpersoon de konventionele betekenis van het vreemdtalige woord (geheel of gedeeltelijk) direkt kan vatten, is hij in staat in een *korte* reaktietijd een semantische reaktie te geven in de moedertaal of in de vreemde taal.

De samenhangen die de verschillende reaktiekategorieën vertoonden bij de leerlingen in het onderzoek met Engels, Frans en Russisch wettigden overigens bovenstaande verwachtingen. Er bleek nl. een positief verband te bestaan tussen de kategorieën O.M./F.D./T.D. en een negatief verband tussen S.D. resp. S.L. en de kategorieën T.D./F.D./O.M. Met andere woorden, naarmate de bekendheid van de leerlingen met de vreemdtalige woorden groter was, bleken er meer semantische reakties op te treden en kwamen er minder formele reakties en omissies voor. Bij de grammatika-vertaalmethode bleven de leerlingen tot in de hoogste leerjaren een relatief hoog percentage vertalingen geven.

Samenvatting van de resultaten van het onderzoek in de periode 1967-1970

1. formele reakties (F.D.) en omissies (O.M.) komen algemeen signifikant meer voor bij 'beginners' dan bij 'gevorderden';
2. bij een 'grammatika-vertaalmethode' geven de leerlingen zeer veel vertalingen (T.D.) zowel in de lagere als in de hogere klassen; het aantal semantische reakties (S.D. en S.L.) is in dit geval betrekkelijk gering;
3. bij een 'niet-vertaalmethode' leveren de woorden die recent zijn geïntroduceerd betrekkelijk veel vertalingen op, maar ook formele reakties en omissies; de woorden die frequenter zijn voorgekomen en gespreid zijn over de cursus leveren vooral seman-

tische reakties op;
4. op de hogere niveau's (bijv. taalstudenten) zijn vertalingen, formele reakties en omissies verdwijnende kategorieën;
5. de leerlingen die met een z.g. audio-visuele cursus (Frans) werken, vertonen een sterke tendens om meer semantische reakties te geven (vooral S.L.) wanneer de stimuluswoorden mondeling worden aangeboden en zij mondeling moeten reageren; wanneer de stimuluswoorden schriftelijk worden aangeboden en een schriftelijke reaktie gevraagd wordt, neemt het aantal semantische reakties af. Ook hier blijkt een grotere mate van vertrouwdheid met het woord (klankbeeld t.o. schriftbeeld) samen te hangen met meer semantische reakties.

Procedure en materiaal in het Projekt Engels
De procedure die wij in het Projekt Engels gebruiken, is als volgt:

Op een geluidsband zijn 25 Engelse woorden die in de cursus zijn voorgekomen ingesproken met tussenpozen van 10 sec. De gekozen woorden variëren naar *frequentie* en *recentheid* van voorkomen in de cursus. De aangeboden woorden zijn uitsluitend zelfstandige naamwoorden en bijvoegelijke naamwoorden c.q. bijwoorden (resp. 17 en 8). Van de 'overige' woordsoorten wordt in de toets geen gebruik gemaakt, omdat uit vroeger onderzoek (Psychologisch Laboratorium, R.U. Utrecht) was gebleken, dat deze categorieën (werkwoorden, voorzetsels e.d.) vaak tot moeilijk scoorbare antwoorden leidden en mede daardoor weinig of geen specifieke informatie opleverden. De leerlingen werden individueel in een apart kamertje getoetst (op de school). In de *Instructie* werd hun verteld dat zij steeds één Engels woordje te horen zouden krijgen waarop zij *zo snel mogelijk* moesten reageren met *het eerste het beste* woord dat hun naar aanleiding van het aangeboden woord te binnen zou schieten. Deze *reaktiewoorden* mochten afkomstig zijn uit zowel het Engels als het Nederlands (in principe zelfs uit iedere taal). Bij de presentatie stopte de proefleider de bandrecorder na iedere aanbieding en noteerde het resultaat. Tijdens het experiment onthield de proefleider zich verder van iedere vorm van kommentaar. De reaktietijden (per woord en per leerling) zijn in dit onderzoek niet gemeten voornamelijk omdat het meten van reaktietijden bij verbaal materiaal een gecompliceerde technische apparatuur vereist, terwijl de toets als diagnostisch middel weinig aan kracht wint zolang de reaktietijden vrij kort blijven. De proefleider had overigens wel de opdracht aantekening te maken wanneer de reaktietijden (subjectief) opvallend lang waren.

(N.B. In het onderhavige onderzoek waren de reaktietijden naar het oordeel van de pl. zeer kort en volgden de reacties vrijwel onmiddellijk na aanbieding van het stimuluswoord). Als proefleider fungeerde een psycholoog-medewerker aan het Projekt Engels.

De *stimuluswoorden* werden in onderstaande volgorde aangeboden:
1. TABLE 2. BIG 3. MAN 4. DOG 5. DARK 6. BLACK 7. WINDOW 8. EGG 9. HAT 10. MOTHER 11. PAGE 12. QUICK 13. MUCH 14. BED 15. STAMP 16. MOUTH 17 SHORT 18. NIGHT 19. TREE 20. LION 21. ROOF 22. COLD 23. HAND 24. WET 25. BOY

Verwachtingen t.a.v. de resultaten in het Projekt Engels
Zoals we hier boven al uiteenzetten, is het doel van elke niet-vertaalmethode te bereiken dat de vreemdtalige woorden direkt de conventionele betekenis oproepen. We hebben daarbij echter ook gewezen op het belang van het kennen van equivalenten in de moedertaal. In het Projekt Engels zijn, zoals wij zagen, voor de semantisatie van nieuwe Engelse woorden didaktische procedures gekozen die enerzijds aansturen op de beschikbaarheid van equivalenten, anderzijds op de direkte beschikbaarheid van de conventionele betekenis. We verwachten dan ook dat de leerlingen in het Projekt Engels relatief veel semantische reakties zullen geven op woorden die in de cursus frequent en bovendien gespreid zijn voorgekomen. T.a.v. woorden die wel frequent, maar slechts in een beperkt aan-

tal lessen zijn voorgekomen, verwachten we een verschuiving van de reakties naar de kategorieën T.D. F.D. O.M. Een nog grotere verschuiving verwachten we naar deze laatste kategorieën voor die woorden die infrequent zijn voorgekomen en pas kort voor de afname van de toets werden geïntroduceerd. We zullen de prestaties van de leerlingen in het Projekt Engels vergelijken met enerzijds de prestaties van leerlingen uit de brugklasse (Algemeen Vormend Onderwijs) die met een audio-visuele cursus Frans werken, anderzijds met leerlingen uit een brugklasse die met een grammatika-vertaalmethode Engels werken. Hierbij verwachten we dat de leerlingen in het projekt Engels meer semantische reakties zullen geven dan leerlingen uit de brugklasse die volgens de grammatika-vertaalmethode Engels leren en voorts dat de verschillen tussen de leerlingen uit het Projekt Engels en de leerlingen van de brugklasse die met een audio-visuele cursus Frans werken, gering zullen zijn.

8. *Resultaten en discussie*

In onderstaande tabellen worden de resultaten gegeven van *drie groepen* van leerlingen.

A. De leerlingen uit een Nederlandse brugklas die met een audio-visuele cursus Frans werken. Deze groep kreeg de stimuluswoorden schriftelijk aangeboden en men moest schriftelijk reageren (Tabel 1). De leerlingen kregen in totaal 50 stimuluswoorden aangeboden. Deze 50 woorden bestonden uit twee gelijkwaardige groepen van elk 25. Deze opzet werd gekozen om het mogelijk te maken de reakties van de leerlingen op de eerste 25 woorden met de reakties op de tweede 25 te vergelijken. Uit deze groep van leerlingen werden vervolgens 10 leerlingen gekozen, te weten: vijf leerlingen die overwegend semantische reakties gegeven hadden en vijf leerlingen die overwegend niet-semantische reakties gaven.

Enige weken na de schriftelijke toets kreeg deze groep van leerlingen dezelfde toets over 25 woorden mondeling en individueel aangeboden. De schriftelijke reakties van negen leerlingen zijn gegeven in Tabel 2 (N.B. één leerling van de tien viel uit wegens ziekte). In Tabel 3 worden de mondelinge reakties van deze groep gegeven.

B. Voor het Engels werd een schriftelijke toets afgenomen in drie brugklassen (één school) die met een grammatika-vertaalmethode werken. In Tabel 4 worden de resultaten gegeven van de klas die qua prestatie 'gemiddeld' was. De prestaties van de andere twee klassen weken overigens weinig af van de resultaten bij de gekozen klas. (N.B. De groepen A en B werden getoetst na circa 7 maanden Engels of Frans op school.)

C. In Tabel 5 worden de resultaten gegeven van de leerlingen bij het Projekt Engels in het Basisonderwijs. De toets werd hier mondeling en individueel afgenomen, nadat de leerlingen ongeveer 1½ jaar gedurende viermaal 20 minuten per week Engels gehad hadden.

categorie:	SL	SD	TD	FD	OM	R
scores:	74	309	553	229	51	134
%:	5	23	41	17	4	10

Tabel 1. 1e klas Frans-Schriftelijk (N = 27) niet-vertaalmethode.

categorie:	SL	SD	TD	FD	OM	R
scores:	24	87	77	19	10	8
%:	11	38	34	8	4	4

Tabel 2. 1e klas Frans-Schriftelijk (Selektie N = 9).

categorie:	SL	SD	TD	FD	OM	R
scores:	95	45	35	21	15	14
%:	42	20	16	9	7	6

Tabel 3. 1e klas Frans-mondeling (selektie N = 9) zie tabel 2.

categorie:	SL	SD	TD	FD	OM	R
%:	12	10	54	13	7	5

Tabel 4. 1e klas Engels-schriftelijk (grammatika vertaalmethode) 'mediane' klas van drie klassen (brugklassen).

categorie:	SL	SD	TD	FD	OM	R
scores:	52	359	191	45	38	40
%:	7	50	26	6	5	6

Tabel 5. 1e Proefklas Engels-mondeling Projekt Engels. Utrecht N = 29.

Indien we de tabellen 3, 4 en 5 van links naar rechts bekijken en de percentages voor resp. semantische reakties enerzijds en vertalingen, formele reakties enz. anderzijds, treden de verschillen tussen de diverse 'methodes' duidelijk aan het licht. (zie overzichtstabel 6)

Daar het (theoretisch) mogelijk is dat bovenstaande groepsscores een wat bedrieglijk beeld geven, volgt hieronder een overzicht van de aantallen leerlingen die in de resp. condities meer dan 50% semantische reakties geven tegenover de aantallen leerlingen die meer dan 50% TD + F.O. + OM geven (zie Tabel 7).

We moeten natuurlijk de nodige voorzichtigheid in acht nemen bij het vergelijken van de resultaten van de drie groepen. In de eerste plaats weten we niet in hoeverre de groepen van leerlingen onderling vergelijkbaar zijn en in de tweede plaats is het stimulusmateriaal

	SL+SD	TD/FD/OM
Frans mondeling	7	2
Projekt Engels	17	10
Engels 1e klas	14	64

Tabel 7.

('woorden') voor de drie groepen verschillend. Bovendien weten we niet in hoeverre het materiaal onderling vergelijkbaar is, gezien tegen de achtergrond van de resp. gekozen didaktische procedures. Ten derde zijn de reakties Engels bij de leerlingen in het Projekt Engels mondeling gegeven en bij de eerste klas voortgezet onderwijs schriftelijk. Ook hierbij weten we onvoldoende in hoeverre dit effekt heeft op de aard van de gegeven reakties. Bij het Frans vinden we weliswaar een sterke tendens om bij het mondeling meer semantische reakties te geven, maar we dienen ons daarbij te realiseren dat hier juist gebruik gemaakt werd van een methode die veel nadruk op het mondeling taalgebruik legt (vgl. ook Scherer en Wertheimer 1964). We hebben daarom voor vergelijking tussen de groepen (Tabel 7) ook gekozen voor de mondelinge Franse reakties. Bovendien is Frans een moeilijke taal, zodat het ons meer gerechtvaardigd leek te toetsen in een conditie die de leerlingen het meest vertrouwd is, i.c. het mondelinge taalgebruik. Bij de eerste klas Engels werd gekozen voor schriftelijk omdat deze leerlingen meer met het schriftbeeld dan met het klankbeeld vertrouwd zijn. Wanneer we echter naar de hierboven gegeven tabellen kijken, dan valt toch wel sterk op dat enerzijds

	SL+SD	TD/FD/OM/R	Klas
%	28	72	Frans/schrift. tabel 1 (niet vert. meth.)
%	49	50	Selectie/Frans schrift. tabel 2
%	62	38	Selectie/Frans mond. tabel 3
%	22	79	Engels/schrift. tabel 4 (vert. meth.)
%	57	43	Engels/mond. tabel 5 (projekt Engels)

Tabel 6.

het verschil tussen de groep die volgens een 'vertaalmethode' geleerd heeft en de groepen die volgens een 'niet-vertaalmethode' werkten erg groot is, terwijl er anderzijds een minimaal verschil tussen de twee laatste groepen bestaat. In Tabel 7 is dit het duidelijkst te zien. Het verschil tussen de groepen 'Projekt Engels' en 'Frans' is statistisch niet significant (chi-kwadraat = .17). Het verschil tussen de gecombineerde resultaten van de groepen 'Frans' en 'Projekt Engels' en de eerste klas 'Engels' is statistisch zeer significant (chi-kwadraat = 24.16; p <0,001). Volgens de theorie mogen we verwachten dat een 'niet-vertaalmethode' bij de vrije-woordassociatie zal leiden tot betrekkelijk veel semantische reakties en betrekkelijk weinig reakties in de andere kategorieën. De verwachting voor de 'vertaalmethode' is uiteraard omgekeerd. Deze verwachtingen worden door de gevonden resultaten bevestigd.

Ten aanzien van de direkte beschikbaarheid van de conventionele betekenissen van Engelse woorden vinden we voor de leerlingen in het Projekt Engels in de bovenstaande resultaten (zie tabellen) bepaalde indicaties. 57% van het totale aantal gegeven reakties blijken semantische reakties te zijn. Het geven van semantische reakties bleek bovendien (subjectief) niet meer tijd te kosten dan het geven van bijv. vertalingen. Ten aanzien van de kennis van 'equivalenten' bleek in een afzonderlijke 'woordentoets' (Engels-Nederlands) dat van de 27 leerlingen er 24 zijn die uit een steekproef van 80 woorden er meer dan 80% kenden. Uit dit resultaat mogen we afleiden dat de kennis van 'equivalenten' bij deze leerlingen in ruime mate aanwezig is. (Let wel: er werd *niet* vertaald in de lessen).

Ook al liggen de tot dusver gevonden resultaten theoretisch in de gewenste richting, hebben we toch gezocht naar verdere argumentatie voor enerzijds onze theorie en anderzijds de adequaatheid van de gekozen didaktische procedures. Indien de theorie en de daarop gebaseerde didaktische procedures voor de semantisatie van Engelse woorden adequaat zijn, dan mogen we verwachten dat,

1. de woorden die meer frequent zijn voorgekomen, in wisselende contexten en verspreid over de hele cursus, meer semantische reakties opleveren en minder TD/FD- en OM-reakties dan woorden die minder verspreid zijn voorgekomen en op incidentele momenten in de cursus frequent waren. Deze zelfde verhouding moet gelden tussen woorden die frequent zijn voorgekomen vs. woorden die infrequent zijn voorgekomen. Zie Tabel 8.

   Per leerling zijn voor de drie kategorieën van woorden uit Tabel 8 de verhoudingen berekend tussen het aantal gegeven semantische reakties en het aantal gegeven TD/FE/OM-reakties. Een *tekentoets* leverde de volgende overschrijdingskansen op:
   F.V.>F.I. p<0,03 eenzijdig;
   F.I.>I.F. p<0,025 eenzijdig. Voor de diverse kategorieën van woorden wordt de op de theorie gebaseerde veronderstelling dus bevestigd.
2. Als we er vanuit gaan dat er *tussen de leerlingen* verschillen bestaan in de snelheid waarmee voor hun het semantisatieproces verloopt, mogen we verwachten dat leerlingen die op de woordentoets meer goede equivalenten geven bij de vrije-woordassociatie meer semantische reakties zullen geven en minder TD/FD/OM dan leerlingen

	kategorie:	SL+SD	TD/FD/OM	%	%
F.V.	frequent in hele cursus	226	108	67	32
F.I.	frequent incidenteel	73	58	56	44
I.F.	infrequent	99	93	51	49

Tabel 8.

die op de woordentoets relatief weinig korrekte equivalenten geven. Immers de woorden die door de 'langzame' leerlingen worden gekend (d.w.z. dat ze een equivalent kunnen geven) zullen bij de 'vluggere' leerlingen geëvolueerd zijn naar een verder stadium van semantisatie.

Ook deze *tweede* veronderstelling kunnen we rechtstreeks toetsen. Wanneer we nl. de *woorden* vergelijken die op de woordentoets (zie boven) door veel leerlingen worden gekend met woorden die op de woordentoets door relatief weinig leerlingen (in het algemeen de 'vluggere') worden gekend, dan verwachten we bij de vrije-woordassociatietoets op de eerste groep van woorden meer semantische reakties en minder T.D./F.D./O.M.-reakties dan op de tweede groep van woorden. Deze verwachting wordt door de resultaten rechtstreeks bevestigd. We vinden nl. tussen de aantallen fouten die per woord op de woordentoets worden gemaakt en de aantallen semantische reakties resp. T.D./F.D./O.M.-reakties gegeven op dezelfde woorden de volgende (Kendall) rangkorrelaties:

a. ten aanzien van de semantische reakties en aantallen fouten
tau = —.75 $p<0.005$ (N = 9)
b. ten aanzien van T.D./F.D./O.M. en aantallen fouten
tau = +.88 $p<0.005$ (N = 9)
Bij vergelijking van de prestaties van de leerlingen op de woordentoets met hun prestaties op de vrije-woordassociatietoets, vinden we tussen de aantallen fouten op de woordentoets *per leerling* en de aantallen semantische reakties resp. T.D./F.D./O.M.-reakties bij de vrije-woordassociatie onderstaande (Kendall) rangkorrelaties:

a. ten aanzien van de semantische reakties en aantallen fouten
tau = —.32; $p<0.001$ (N = 29)
b. ten aanzien van TD/FD/OM en aantallen fouten
tau = +.41; $p<0.005$ (N = 29)
De veronderstelling dat 'vlugge' leerlingen relatief veel semantische reakties en weinig TD/FD/OM geven bij de vrije-woordassociatie, wordt in de resultaten bevestigd. Deze bevinding is des te interessanter omdat
a. de 'overlap' tussen de woorden uit de woordentoets en de woorden uit de vrije-woordassociatietoets slechts 9 woorden bedraagt. Kennelijk kunnen de leerlingen die Engels gehad hebben volgens de procedures die we in ons Projekt volgen in een gegeven stadium niet alleen equivalenten geven maar ook rechtstreeks op de betekenis reageren. De bovengevonden korrelaties wijzen er bovendien op dat de beide steekproeven (woordentoets en vrije-woordassociatietoets) inderdaad redelijk representatief geacht mogen worden;
b. de leerlingen die op de woordentoets relatief veel korrekte equivalenten geven bij de vrije-woordassociatie juist relatief weinig TD- (= 'equivalenten') reakties geven: (tau = —.33; $p<0.01$ N = 29). Hieruit kan men konkluderen dat bij de door ons gevolgde didaktische procedures het kennen van equivalenten geen barrière vormt in het semantisatieproces. Overigens wezen de andere hierboven vermelde korrelaties ook reeds in deze richting.

Een opvallend verschil tussen de leerlingen uit het Projekt Engels en de leerlingen die met een audio-visuele cursus Frans werken, is dat zowel de gegeven equivalenten als de semantische reakties bij het Frans veel sterker 'cursusgebonden' waren dan bij het Engels. Hiermee bedoelen we dat de reakties van de leerlingen in het Projekt Engels gemakkelijk gescoord konden worden zonder speciale kennis van de gebruikte cursus, terwijl bij het Frans opvallend veel reakties voorkwamen die alleen begrepen konden worden door een beoordelaar die de teksten uit de cursus kende. Zo hebben we bijv. bij het Frans verschillende malen een reaktie T.D. genoemd waar dit volgens het woordenboek eigenlijk onjuist is.

Dit is geschied omdat de docent in kwestie uit ervaring wist dat de cursus meerdere malen tot dergelijke verkeerde hypothesen aanleiding gaf.

3. In de inleiding stelden wij dat het *vlot* verstaan van gesproken taal alleen mogelijk is indien de gebruikte woorden *direkt* hun conventionele betekenis oproepen. Op grond van deze bewering mogen we dus verwachten dat leerlingen die over een relatief goede luistervaardigheid in de vreemde taal beschikken op de vrije-woordassociatietoets relatief veel semantische reakties zullen geven en relatief weinig TD/FD/OM-reakties. In het kader van het Projekt Engels werd de leerlingen ook een *luistervaardigheidstoets* afgenomen. Deze bestond uit twee korte verhaaltjes die in het Engels via een bandrecorder werden aangeboden en waarover (multiple-choice) inhoudsvragen in het Engels moesten worden beantwoord. De beide verhaaltjes werden 1x aangeboden. De leerlingen werden ingedeeld in leerlingen die op de luistervaardigheidstoets scoorden boven de mediaan en leerlingen die onder de mediaan scoorden. Van deze beide groepen werd bepaald hoe hun reakties bij de vrije-woordassociatietechniek over de resp. kategorieën lagen verdeeld. Zie Tabel 9.

	SL+SD	TD/FD/OM
>med.	227	70
<med.	131	106

Tabel 9.

Het verschil tussen de verdelingen (Tabel 9) bleek statistisch significant (chi-kwadraat = 25.753 $p<0.001$). Ook hier wordt de verwachting weer bevestigd.

Samenvattend kunnen we stellen dat de gevonden resultaten zonder uitzondering erop wijzen dat het semantisatieproces van de woorden die in het Projekt Engels zijn aangeboden op de door ons gewenste wijze verloopt. Voorts kunnen we stellen dat het bedoelde semantisatieproces inderdaad een positieve bijdrage levert tot de ontwikkeling van de luistervaardigheid. Rest ons de vraag in hoeverre het bedoelde semantisatieproces ook een positieve bijdrage levert tot de ontwikkeling van de spreekvaardigheid. In vorig onderzoek (Bol, 1969) bleek dat er tussen het aantal semantische reakties dat een leerling geeft en de *subjektieve* 'indruk' (oordeel) van de docent met betrekking tot de spreekvaardigheid van de leerling een positieve relatie bestond (en een negatieve relatie tussen dat oordeel en het aantal TD/FD/OM-reakties).

Bij de leerlingen in het Projekt Engels werd een *spreekvaardigheidstoets* afgenomen. Hierbij werden de leerlingen individueel getoetst op hun vaardigheid in het beantwoorden van vragen van bijv. autobiografische aard en vragen over 'plaatjes' (dialoog met korte replieken). Na indeling van de leerlingen die op deze toets boven de mediaan en leerlingen die onder de mediaan scoorden, werd bepaald hoe hun reakties bij de vrije-woordassociatietechniek over de resp. kategorieën verdeeld lagen. (Zie Tabel 10.)

	SL+SD	TD/FD/OM
>med.	169	101
<med.	146	120

Tabel 10.

Het verschil tussen verdelingen (Tabel 10) bleek statistisch signifikant (chi-kwadraat = 2.97; $p<0.05$ eenzijdig). Hoewel dus het verschil tussen de verdelingen signifikant is, zijn de verschillen absoluut gezien niet zo groot. Dit is begrijpelijk omdat door middel van de vrije-woordassociatietechniek alleen wordt nagegaan welke *soorten van semantische valenties* waarschijnlijk aanwezig zijn. Voorts is bij de beoordeling van de prestaties op de spreekvaardigheidstoets mede re-

kening gehouden met de 'grammatikaliteit' van de uitingen. Daar de vrije-woordassociatietechniek slechts zeer gedeeltelijk informatie geeft over (reeds verworven) *syntaktische valenties* mogen we dus ook verwachten dat de reakties op de toets maar gedeeltelijk de spreekvaardigheid kunnen voorspellen. Interessant is overigens dat de voorspelbaarheid van de spreekvaardigheid vanuit de resultaten op de vrije-woordassociatietoets veel hoger is wanneer de spreekvaardigheid op grond van een *subjektief* oordeel is bepaald. Wanneer een docent zijn leerlingen intuïtief moet indelen in resp. goede, middelmatige en slechte sprekers is hij kennelijk geneigd het kriterium van de 'grammatikaliteit' wat lichter te hanteren.

Ook ten aanzien van de spreekvaardigheid kan worden gesteld dat de door ons gevolgde methode van semantisatie (althans voor het aanvangsonderwijs) een positieve bijdrage kan leveren aan de ontwikkeling van een adequate mondelinge taalbeheersing.

9. *Samenvatting*

a. De met behulp van de vrije-woordassociatietoets gevonden resultaten bij de eerste proefklas in het Projekt Engels te Utrecht wijzen er op dat wij met de door ons gevolgde didactische procedures er redelijk in geslaagd zijn om vóór de verwerving van een Engelse woordenschat de voordelen van de vertaalmethode en de niet-vertaalmethode te benutten en de nadelen ervan te vermijden. Aan het einde van het cursusjaar 1970–1971 staan ons meer proefklassen ter beschikking om de houdbaarheid van het bovenstaande te verifiëren.

b. De vrije-woordassociatietechniek blijkt met het door ons gehanteerde scoringssysteem een uitstekende methode om het verloop van het verwervingsproces van een vreemdtalige woordenschat 'in kaart te brengen'. Hierdoor biedt de techniek twee mogelijkheden:

1. hij kan aangewend worden als diagnosticum;
2. hij kan gebruikt worden om *tussen leergangen* te differentiëren.

N.B. Een groot voordeel van de techniek tegenover een aantal andere toetsen is dat het praktisch gesproken uitgesloten is dat een docent zijn leerlingen kan 'prepareren' op de toets.

Naschrift

Na voltooiing van het manuscript kregen wij een Russische publikatie in handen waarin een psychologisch onderzoek wordt beschreven naar woordassociaties bij Russische scholieren op resp. Engelse en Russische stimuluswoorden. De leerlingen waren 10e klassers (16/17-jarigen) van zg. speciale scholen waar het onderwijs in diverse vakken in het Engels wordt gegeven. Uit de *resultaten* van dit onderzoek blijkt o.a. dat

a. de door ons onderscheiden kategorieën ook in dit onderzoek zijn terug te vinden;

b. de reaktiewoorden die deze Russische leerlingen geven veelal tot de kategorieën vertalingen, formele reakties en omissies behoren.

Helaas geeft de auteur geen verdelingen en onderscheidt hij meer kategorieën dan wij doordat hij binnen de kategorieën formele reakties en semantische reakties nog (kwalitatieve) onderscheidingen maakt. Zie: M. L. Smul'son, Ob usvojenii leksiki innostrannogo jazyka v sisteme (vertaling: Over het verwerven van een woordsysteem in een vreemde taal) in: Materialy 3-ego vsesojuznogo simpoziuma po psicholingvistike, Moskva, Juni 1970 (vertaling: Handelingen van het 3e Sowjet-Russische symposium voor psycholinguïstiek), p.p. 92–94.

Literatuur:

1. Belyayev, V., The Psychology of Teaching Foreign Languages. Pergamon Press, Oxford 1963 (Russ. origineel, 1959).
2. Bol, E., The word in Foreign-Language Teaching. Rapport Psychologisch Laboratorium, Utrecht (1969).

3. Ervin, Susan M. and Osgood, Charles E., Second language learning and bilingualism. *In:* Osgood, Ch. E. and Sebeok, Th. A. (eds), Psycholinguistics, 1954, 139–146.
4. Jakobovits, L. A. and Lambert, W. E., Semantic satiation among bilinguals. J. exp. Psychol. 62 (1961), 576–582.
5. Kolers, P. A., Interlingual word associations. Journal of Verbal learning and verbal behavior, 2 (1963), 291–300.
6. Lambert, W. E., Havelka, J. Crosby, C., The influence of language-acquisition contexts on bilingualism. J. abnorm. soc. Psychol. 56 (1958), 239–244; opgenomen in: Saporta, S. (ed.), Psycholinguistics. 1961, 407–414.
7. Van Parreren, C. F., Die Systemtheorie und der Fremdsprachenunterricht. Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 3 (1964), 213–219.
8. Van Parreren, C. F., Psychologie van het leren, deel I. Van Loghum Slaterus, Arnhem, 1969[4].
9. Van Parreren, C. F., Lautbild und Schriftbild im Anfangsunterricht. Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 4 (1969), 359–365.
10. Ravem, R., Language acquisition in a second language environment. IRAL 6, (1968), 175–186.
11. Scherer, G. A. C., Wertheimer, M., A Psycholinguistic Experiment in Foreign Language Teaching. Mc. Graw Hill, 1964.
12. Weinreich, U., Languages in contact. Mouton & Co, The Hague, 1967[5].
13. Werner, H., Kaplan B., Symbol Formation. Wiley, New York, 1967[3].
14. Wygotski, L. S., Denken und Sprechen. Akademie Verlag, Berlin 1964.

De theorie van Ausubel: een leertheorie voor onderwijskundigen

H. J. Kooreman
Centrum voor Didaktiek en Onderzoek van Onderwijs, Technische Hogeschool Twente.

1. *Inleiding*

In 1969 werden in 'Contemporary psychology' twee nieuwe boeken op het gebied van de 'educational psychology' besproken (Dixon 1969): 'Educational psychology: a cognitive view' (Ausubel 1968) en 'The psychology of learning and instruction: educational psychology' (De Cecco 1968). De recensent schrijft: 'Seldom has a reviewer had the opportunity to consider simultaneously two such strong additions to an already crowded field. Ausubel and De Cecco have produced two books, each of which is certain to have a powerful effect. Although the texts have 'Educational Psychology' in their titles, the styles and content are so markedly different that one might doubt that they really are texts for the same subject-matter area.'

De reden dat de boeken zo uiteenlopen moet gezocht worden in de verschillende leertheorieën m.b.t. het kognitieve domein (Bloom 1956), die beiden – Ausubel expliciet, De Cecco meer impliciet – als uitgangspunt nemen voor hun onderwijswetenschap (zoals we 'educational psychology' het best in het nederlands kunnen noemen). De Cecco gaat uit van een gereviseerde S-R theorie en bouwt hiermee voort op de traditie van de meeste universiteiten in de V.S. Op de 'teacher training colleges' echter was de S-R theorie niet zo populair. Evenals in Nederland behandelen vele docenten bij gebrek aan een betere leertheorie de Gestaltpsychologie. Een onderstroom van veelal ex-Duitsers o.a. Scheerer, Heider en Asch (M. Scheerer, 1954 en C. Scheerer, 1962) werkte op enkele universiteiten aan de opbouw van een kognitieve theorie, daarbij voortbouwend op Koffka, Wertheimer en Katona. Het was de laatste die in 'Organizing and memorizing' (Katona 1940) één van de later te bespreken dimensies (rote-meaningful learning) aangaf die uitgangspunt werd voor de eerste koherente kognitieve leertheorie die beschreven werd in 'The psychology of meaningful verbal learning' (Ausubel 1963). Er werd helaas niet veel aandacht aan Ausubels theorie besteed, hetgeen Ausubel overigens met zijn eigen theorie had kunnen voorspellen, omdat zijn ideeën niet aansloten bij de kognitieve struktuur van de onderwijswetenschappers op de universiteiten. Eén van degenen die wel openstond voor Ausubels theorie (hoewel zeer kritisch) was Anderson die in 1967 aan het eind van zijn overzicht over het onderzoek in de onderwijswetenschap van de voorafgaande jaren opmerkte: 'Ausubels research is seldom cited by others actively engaged in instructional research, very likely because his views are at odds with the prevailing climate of opinion. The lack of attention to this research is a shame . . .' (Anderson 1967, blz. 158).

Wat de aandacht voor zijn theorie betreft is er sinds 1967 (dankzij Anderson?) zeer veel ten goede veranderd. Men kan geen exemplaar van de 'Journal of educational psychology' meer ter hand nemen of onderzoeken die verband houden met Ausubels theorie worden besproken, b.v. Gagné & Wiegand (1970), Allen (1970), Wong (1970), Crouse (1970).

In Nederland heeft men op de meeste universiteiten gekozen voor de inleiding van De Cecco en staat Ausubel er nu nog net zo slecht

PEDAGOGISCHES TUDIËN 1971 (48) 402-411

voor als in 1967 in de V.S. Mij zijn slechts bekend een boekbespreking van Van Parreren (1965), een bespreking van het gebruik van organizers (Peeck 1970) en een aantal verwijzingen naar Ausubel: Sonke (1970), van de Griend (1970) en Knoers (1969).

Het is opvallend dat de laatste Ausubel noemt in het kader van een minder essentiële dimensie ('short term – long term studies'), maar zijn theorie niet vermeldt in het kader van het leren en vergeten. Zo schrijft hij over het vergeten: 'Men heeft gezocht naar een verklaring van het merkwaardige verschijnsel van het vergeten; er zijn drie theorieën ontwikkeld, die elkaar blijken aan te vullen' (Knoers 1969, blz. 90). Ausubels assimilatiehypothese noemt hij echter niet, terwijl deze juist voor het leren en vergeten dat Knoers ter harte moet gaan meer plausibel lijkt (Ausubel, Robbins & Blake, 1957, Ausubel & Blake, 1958, later nog versterkt door: Ausubel, Stager, & Gaite, 1968, Wong 1970). Tenslotte vermelden we nog dat Boermeester in zijn overzicht over de huidige stand van zaken in de leerpsychologie (Boermeester 1967) met geen woord rept over Ausubel. Het lijkt dan ook gewenst enkele grote lijnen van Ausubels kognitieve theorie voor het verbale leren uiteen te zetten. We zullen hierbij trachten tegemoet te komen aan de kritiek van Van Parreren (1965) dat Ausubel te weinig konkreet is en vrijwel geen voorbeelden geeft.

2. *Theorieën van het leren en het onderwijzen*

Als wij er vanuit gaan dat met onderwijzen uiteindelijk beoogd wordt: het bereiken van leerwinst in de richting van de onderwijsdoelstellingen (Kooreman 1971) dan is het van belang om inzicht te hebben in het leerproces dat tot die leerwinst leidt. We kunnen dan beter uitgaan van een analyse van het leren dan van het onderwijzen, want 'There is (...) a very close relationship between knowing how a pupil learns and the manipulable variables influencing learning (...) and knowing what to do to help him learn better' (Ausubel 1968, blz. 11).

Hiermee keert Ausubel zich tegen degenen die een theorie van het onderwijzen willen ontwikkelen los van een theorie van het leren o.a. Gage (1964), hoewel Gage wel ruimte geeft voor de leerpsychologie en drie jaar later zeer genuanceerd een overzicht geeft van de verschillende standpunten (Gage en Unruh 1967). Voor Ausubel is onderwijzen slechts één van de kondities die tot leren leidt. Het onderzoek naar het leren staat daarom meer centraal. Wel zijn theorieën van het onderwijzen nodig, '(they) must be based on theories of learning but must also have a more applied focus, that is, be concerned with more engineering kinds of problems' (Ausubel, 1968, blz. 14). Voor een theorie van het onderwijzen is daarom een leertheorie een noodzakelijke, zij het ook vanzelfsprekend niet de enige voorwaarde. Ausubels stellingname werd later gesteund door een onderzoek van Baker (1969) die signifikante korrelaties vond tussen enerzijds het gebruik van drie leerprincipes (appropriate practice, individual differentiation en knowledge of results) door a.s. docenten en anderzijds leerwinstscores.

Wil een leertheorie van nut zijn voor het onderwijzen dan moet echter wel het leren onderzocht worden zoals dat in het onderwijs plaatsvindt (of zou moeten plaatsvinden). Een dergelijke leertheorie wil Ausubel ons aanbieden.

3. *De kognitieve struktuur*

'The most important single factor influencing learning is what the learner already knows' (Ausubel 1968). Aan wat degene die leert al weet geeft Ausubel de naam kognitieve struktuur. Dit hypothetische begrip is één van de belangrijkste vooronderstellingen van Ausubels theorie. Hij omschrijft zijn uitgangsbegrip als: '... the quantity, clarity, and organization of the learner's present knowledge. This present knowledge, which consists of the facts, concepts, propositions, theories, and raw perceptual data that the learner has available to him at any point in time is referred to as his cognitive structure' (Ausubel & Robinson, 1969, blz.

51). Onder kognitieve struktuur moeten we dan ook zowel de inhoud (feiten, begrippen, proposities) als de organisatie van die inhoud verstaan. De inhoud is volgens Ausubel (1961) hiërarchisch georganiseerd, dat wil zeggen dat de meest algemene, meest stabiele begrippen en proposities zich aan de top van de hiërarchie bevinden en de meer specifieke, minder stabiele ideeën aan de voet van de hiërarchie. Zo zal m.b.t. wiskunde het begrip driehoek zich aan de top van een hiërarchie bevinden, de begrippen gelijkzijdige, gelijkbenige en rechthoekige driehoek wat lager in de hiërarchie, terwijl een meer specifieke rechthoekige driehoek met hoeken van 30° en 60° zich dichter bij de voet van de hiërarchie zal bevinden. Het begrip driehoek is nu in deze hiërarchie het meest stabiel, omdat het het meest algemeen is, d.w.z. het kleinste aantal kenmerkende attributen heeft.

De theorie gaat er nu vanuit dat leren wat een rechthoekige driehoek is tot stand komt door het nieuw te leren begrip te relateren aan reeds aanwezige ideeën in de kognitieve struktuur (in dit geval rechte hoek en driehoek b.v.). Deze reeds aanwezige begrippen (en/of proposities) noemt Ausubel ankerideeën. Alles wat geleerd moet worden moet geïnkorporeerd worden in de kognitieve struktuur en dit kan het beste door het nieuw te leren materiaal te relateren aan reeds aanwezige, stabiele ankerideeën.

4. *Twee dimensies m.b.t. het leren*

Er is behoefte aan een leertheorie die relevant is voor het leren op school, omdat op deze wijze het onderwijs systematisch verbeterd kan worden. Vanaf Ebbinghaus zijn leertheorieën veelal ontstaan vanuit laboratoriumexperimenten. De principes die gevonden werden bij het leren van zinloze lettergrepen en associaties tussen verschillende niet samenhangende woorden werden zonder meer naar situaties op school geëxtrapoleerd. Deze lettergrepen en woorden worden echter op een andere wijze geleerd dan het merendeel van de leerstof op school. Zinloze lettergrepen zijn slechts op een arbitraire wijze aan de kognitieve struktuur te relateren (rote learning), maar leren dat in IJmuiden hoogovens staan *kan* op een zinvolle wijze aan de kognitieve struktuur gerelateerd worden als de ankerideeën 'ijzererts in Zweden' en 'steenkool in Limburg' aanwezig zijn (meaningful learning). De dimensie wel – niet-zinvol aan de kognitieve struktuur te relateren vinden we reeds bij Katona (1940) aangeduid als 'memorizing' (rote learning) tegenover 'organizing' (meaningful learning).

Ausubel wijst er nu op dat: 'extrapolation of rote learning theory (. . .) had many disastrous consequences (. . .) it encouraged many teachers to perceive and present potentially meaningful materials as if they were rote in character (. . .) meaningful learning could be achieved only through the use of nonverbal and problemsolving methods' (Ausubel, 1968, blz. 10.)

Omdat de leertheorieën niets te bieden hadden en op vele scholen feitjes, weetjes en oplossingsmethoden domweg uit het hoofd werden geleerd ontstond een tegenreaktie: inzichtelijk leren vindt volgens de 'progressive educational movement' pas plaats als het kind zelf oplossingen van problemen ontdekt (Hendrix 1950, Mursell 1954, maar ook nog Auër 1966). Op deze wijze wordt echter een tweede dimensie (reception-discovery) vereenzelvigd met de dimensie 'rote-meaningful'. Het is nu de verdienste van Ausubel dat hij laat zien dat zinvol te relateren leren zowel ontvangend als ontdekkend kan plaatsvinden.

a. *Wel-niet zinvol te relateren*

Deze dimensie heeft betrekking op de wijze waarop het te leren materiaal gerelateerd wordt aan de kognitieve struktuur. Dit kan op een zinvolle wijze (meaningful learning), maar ook op een niet-zinvolle wijze (rote learning). Het kriterium hierbij is de mate waarin de relatie al of niet arbitrair is. Nemen wij als voorbeeld het leren associëren van de woorden dijk en duin. Om deze associatie zinvol te leren moet aan

drie voorwaarden zijn voldaan:

1. De relatie moet 'an sich' *logisch* zijn. Daaraan is in dit voorbeeld voldaan, er is een overeenkomst (beide beschermen tegen wateroverlast) en een verschil (de eerste is een kunstmatige, de laatste een natuurlijke bescherming).
2. De leerling moet de associatie op een zinvolle manier *willen leren* (meaningful learning set). Hij kan de associatie ook domweg in het hoofd stampen of op een minder zinvolle wijze leren (b.v. beide woorden beginnen met een d).
3. De leerling moet zoveel voorkennis bezitten, dat hij de leerstof op een zinvolle wijze *kan* inkorporeren. Als een kind de begrippen dijk en duin niet kent, kan nooit een zinvolle relatie gelegd worden.

Is aan deze drie voorwaarden voldaan, dan is de associatie niet meer arbitrair maar zinvol. Wij spreken over zinvol en niet-zinvol aan de kognitieve struktuur te relateren leren. Ausubel sprak oorspronkelijk over twee soorten leren (rote en meaningful). In zijn laatste boek (Ausubel & Robinson 1969) wordt echter terecht over dimensie gesproken. Een relatie kan van zeer zinvol tot zeer arbitrair zijn.

Een laatste belangrijke onderscheiding die Ausubel maakt in het kader van deze eerste dimensie is inhoudelijk leren (substantive) tegenover letterlijk leren (verbatim). Nog steeds zijn er mensen die het nodig achten dat leerlingen de definitie van hoogtelijn, fjord of intelligentie (van Waterink!) letterlijk uit het hoofd leren. Terwijl het uiteindelijke doel van het leren van een definitie toch is dat de wezenlijke kenmerken in nieuwe situaties gebruikt kunnen worden (veelal in eigen bewoordingen omdat verankering plaatsvindt aan de specifieke kognitieve struktuur van de leerling).

Het leren en onthouden is nl. veel gemakkelijker en de transferwaarde groter als niet letterlijk geleerd wordt maar substantieel (inhoudelijk). Fjord wordt b.v. in 'De Kleine Oosthoek' omschreven als 'lange smalle en diepe inham in een rotskust, ontstaan door het onderlopen van gletsjer-dalen'. Substantieel leren heeft nu plaatsgevonden als een leerling zegt 'toen de gletsjers zich terugtrokken bleven er diep ingeslepen dalen over; als die dalen aan de zee lagen met een rotsachtige kust en vol liepen met zeewater sprak men wel van fjorden.'

Het onderscheid letterlijk-substantieel is van direkt belang voor de onderwijspraktijk. Zo heeft dit voor het maken van meerkeuzevragen o.a. tot gevolg dat alternatieven in andere bewoordingen moeten worden gesteld dan zoals (b.v.) het boek het letterlijk heeft vermeld.

b. *Ontvangend-ontdekkend*

De tweede dimensie heeft te maken met de manier waarop dat wat geleerd moet worden wordt aangeboden. Aan de ene kant van deze dimensie *ontvangt* de leerling de gehele leerinhoud in zijn uiteindelijke vorm (reception learning), aan de andere kant van deze dimensie moet de gehele leerinhoud door de leerling *ontdekt* worden, voordat hij deze kan inkorporeren in zijn kognitieve struktuur (discovery learning). Wij spreken over ontvangend en ontdekkend leren en geven de voorkeur aan de term ontvangend i.p.v. receptief, omdat aan receptief allerlei konnotaties met 'passief' verbonden zijn, terwijl men bij ontvangend leren zeer aktief kan zijn (b.v. geprogrammeerde instruktie). Tussen ontdekkend en ontvangend leren staat het geleide ontdekkende leren (guided discovery).

Bij het onderwijs zullen we altijd trachten het leren te bevorderen dat zinvol te relateren is aan de kognitieve struktuur. Dit kan echter gebeuren langs de hele dimensie ontvangend-ontdekkend, waarbij de tijdwinst bij het ontvangend leren ten kosten kan gaan van de transferwaarde. Dit kan echter worden opgevangen door een afwisseling van ontvangend en geleid ontdekkend leren. Uit de vergelijkende onderzoeken die het leereffekt van de verschillende soorten leren op de dimensie ontvangend-ontdekkend nagingen blijkt dat de leertijd hierbij een belangrijke variabele is. Wordt deze

leertijd gekontroleerd dan blijkt ontvangend leren zeer effektief te zijn. (Rowell, Simon & Wiseman, 1969.)

5. *Soorten van zinvol aan de kognitieve struktuur te relateren leerinhouden*

In de vorige paragraaf is met behulp van twee dimensies aangegeven *hoe* leren kan plaatsvinden. Nu wordt nagegaan *welke* kognitieve *leerinhouden* Ausubel onderscheidt. Hoewel Ausubel & Robinson (1969) hun indeling vergelijken met de indeling van Bloom lijkt het ons beter een vergelijking te maken met Gagné (1970). De vergelijking kan in het volgende schema worden weergegeven.

Gagné
verbal association (type 4)
multiple discrimination (type 5)
concept learning (type 6)
rule learning (type 7)
problem solving (type 8)

Ausubel
representional learning
concept learning
proposition learning
problem solving
creativity

De overeenkomst tussen beide indelingen is opvallend. Voor het leren van namen of labels (representional learning) is zowel type 4 als 5 nodig van Gagné. Het grote verschil tussen beide indelingen is niet het toevoegen van kreativiteit, maar het verschil tussen rule learning (of principle learning zoals het in 1965 nog heette) en het leren van proposities. Onder de term propositie verstaan we hier niet alleen een 'regel' of 'principe' (d.i. een relatie tussen twee of meer begrippen), maar ook beweringen zoals 'Napoleon werd in Ajaccio geboren', 'De oorlog in Vietnam duurt nu al 10 jaar' of 'In Hengelo bevinden zich machine- en textielfabrieken'.

Een propositie is ruimer dan een regel of principe; ook relaties tussen enerzijds labels (Napoleon, Ajaccio, Vietnam, Hengelo) en anderzijds begrippen òf labels vallen eronder.

Evenals bij Gagné is de indeling van Ausubel een hiërarchie, d.w.z. om het probleempje te kunnen oplossen: 'Waarom wonen in Hilversum veel forenzen?' is het noodzakelijk de propositie 'in Hilversum wonen veel forenzen' te begrijpen en voor deze propositie is weer voorondersteld dat het begrip forens en de naam Hilversum bekend zijn.

6. *Het zinvol te relateren leren*

Op welke wijze worden begrippen en proposities opgenomen in de kognitieve struktuur? Nemen we als voorbeeld het begrip 'intersubjektiviteit' dat geleerd moet worden door studenten om de propositie te begrijpen 'volgens neopositivisten is kennis pas wetenschappelijke kennis als ze voldoet aan het kriterium van de intersubjektiviteit'. In de kognitieve struktuur aanwezige ideeën (een verzamelnaam voor labels, begrippen, proposities en oplossingsmethoden) moeten nu opgeroepen worden om het begrip op een zinvolle wijze te relateren. In dit geval zijn de begrippen tussen, inter, subjekt, beoordelaar, persoon geschikte begrippen om het nieuwe begrip te verankeren. Een docent kan intersubjektiviteit daarom als volgt uitleggen: 'er moet overeenstemming bestaan tussen (inter) twee of meer beoordelaars (subjekten). Hij probeert op deze wijze het nieuwe begrip te relateren aan reeds beschikbare begrippen en proposities (ankerideeën). Het nieuwe begrip wordt opgenomen (subsumption) onder de reeds bekende begrippen 'overeenstemming', 'tussen' en 'beoordelaar'.

Ausubel spreekt echter niet alleen over relateren, maar over assimileren; daarmee bedoelt hij dat een interaktie plaatsvindt tussen de oude ideeën en het nieuwe idee, waardoor ook de oude ideeën veranderen. 'Tussen beoordelaars' b.v. heeft nu ook iets te maken met een kriterium voor wetenschappelijke kennis.

Onmiddellijk na het leren begint de tweede fase van het assimilatieproces. Het nieuwe be-

grip dat oorspronkelijk nog goed te scheiden was van de ankerideeën wordt steeds moeilijker los te koppelen van de oude stabielere begrippen, b.v. 'inter' en 'subjekt'. Men krijgt dan als antwoord op de vraag: 'Wat is intersubjektiviteit?', 'het heeft iets met 'tussen mensen' te maken, maar wat precies weet ik niet'. Of indien het fenomenologische begrip intersubjektiviteit reeds een stabiel begrip was, zal het wetenschappelijke aspekt (overeenstemming tussen beoordelaars) langzaam verdwijnen en het begrip gereduceerd worden tot de inter-menselijke relatie. Deze obliteratieve (uitwissende) fase wordt er door gekenmerkt dat de begrippen en proposities uit de lagere niveaus van de hiërarchieën in de kognitieve struktuur worden gereduceerd tot de meer stabielere. Dit spontane proces noemt Ausubel 'memorial reduction'. Nieuw geleerde ideeën komen niet meer uit boven de beschikbaarheidsdrempel, omdat ze niet meer losgemaakt kunnen worden van hun ankerideeën. Een goed voorbeeld hiervan is de leerling uit de 5e klas die leerde dat er een gasbel is in Slochteren. Toen ik hem twee weken later vroeg, waar je ook weer die gasbel vond, zei hij: 'in Groningen'.

Nieuwe ideeën worden gerelateerd aan reeds beschikbare ideeën in de kognitieve struktuur. Er zijn verschillende manieren waarop deze relatering kan plaatsvinden:

1. onderschikkend. Het nieuwe idee wordt opgenomen onder reeds aanwezige meer omvattende ideeën. Hierbij zijn twee mogelijkheden:
   a. het nieuwe idee kan worden afgeleid uit reeds aanwezige ideeën. Een kind weet b.v.: 'Amsterdam is de grootste stad van ons land' en moet nu leren: 'Amsterdam is groter dan Rotterdam'.
   b. het nieuwe idee is een uitbreiding, verandering, wijziging van reeds bekende ideeen. Een leerling weet b.v. dat Presser geschreven heeft over de tweede wereldoorlog en leert nu dat hij 'De ondergang' heeft geschreven.
2. bovenschikkend. Verschillende oude ideeën kunnen worden opgenomen onder één omvattend idee. Een kind kent b.v. de begrippen koning en president en moet nu leren: een koning en een president zijn beiden staatshoofd.
3. kombinatorisch. Een nieuw idee wordt geleerd dankzij een brede achtergrond van beschikbare ideeën. Het leren van het begrip intersubjektiviteit is hier een voorbeeld van, een kombinatie van verschillende ideeën is nodig om het te verankeren.

7. *Enkele principes bij het maken van onderwijs*

Wil een zinvol leerproces op gang komen, dan moeten nieuwe ideeën op een niet-arbitraire, substantiële wijze gerelateerd worden aan de kognitieve struktuur. Dit is pas mogelijk als überhaupt ideeën aanwezig zijn waaraan het nieuwe materiaal verankerd kan worden.

Als de ankerideeën stabiel en helder zijn en goed diskrimineerbaar van het nieuw te leren materiaal dan gaat het leren het gemakkelijkst en is de retentie en transferwaarde het grootst. Moet men b.v. de opvattingen van Perquin over 'wat opvoeden is' leren en men kent al de opvattingen van Langeveld, dan zijn al diverse ideeën aanwezig (b.v. omgang, intentioneel handelen, volwassenheid). Zijn deze ideeën stabiel en helder dan kunnen ze het leren van de opvattingen van Peruin vergemakkelijken. Voor het langdurig onthouden is het nu van belang dat de nieuw te leren ideeën (Perquin) goed gediskrimineerd (onderscheiden) worden van de reeds aanwezige ideeën (Langeveld). Is dit niet het geval dan is er de tendens (memorial reduction) dat de minder stabiele ideeën worden geassimileerd tot de (iets gewijzigde) reeds stabiele ideeën. Het wijzen op de overeenkomsten en verschillen om de diskrimineerbaarheid te verhogen noemt Ausubel integratieve verzoening (integrative reconciliation). Het is één van de principes die een plaats heeft in de leertheorie van Ausubel. Het is een programmatisch principe (d.w.z. betrekking hebbend op de leergang).

Volgens Ausubel zijn er echter twee kanten aan de opgave nieuw te leren materiaal zo effektief mogelijk in de kognitieve struktuur te inkorporeren en het daar zo lang mogelijk te bewaren.

Aan de ene kant moet de leer*inhoud* geanalyseerd worden, aan de andere kant moet een leer*gang* worden ontworpen. Ausubel spreekt over een inhoudelijke en een programmatische kant.

a. *de leerinhoud*

Inhoudelijk zal nagegaan moeten worden welke basisbegrippen en principes het eerst geleerd moeten worden omdat ze de meest algemene ideeën zijn die als ankerideeën dienst kunnen doen voor wat later volgt. Dit is een logische analyse van vakinhoudelijke aard die een aantal leerhiërarchieën oplevert met de kernideeën aan de top en meer specifieke ideeën aan de voet van een hiërarchie.

We zullen deze vakinhoudelijke analyse aan de hand van een tweetal voorbeelden toelichten. We wijzen er echter op dat het in beide voorbeelden gaat om een inleiding in een *wetenschap* en niet om een inleiding in het perspektief van de leek (Klafki 1967[9], blz. 108) die tot wereldoriëntatie leidt. We beogen een inleiding in het perspektief van de wetenschapper. Hiermee hebben we echter geen uitspraak gedaan over het dilemma bij het vooruniversitaire onderwijs: de wereldoriëntatie- of disciplinebenadering.

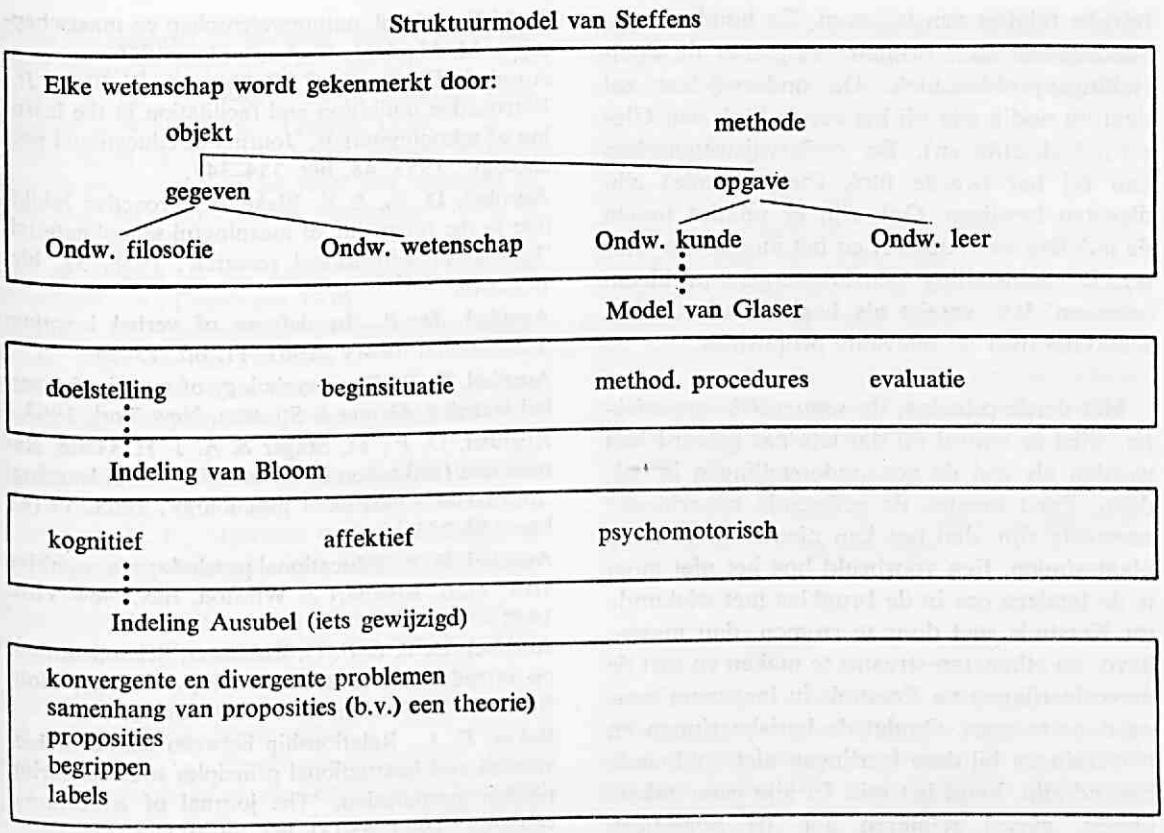
1. Voor een inleiding in de scheikunde lijkt het periodiek systeem het beste inleidende struktuurmodel. De begrippen (b.v. metaal, metalloïde, elektronenbaan, kern) en proposities (in de eerste elektronenbaan bevinden zich nooit meer dan twee elektronen) die nodig zijn om inzicht te verwerven in het periodiek systeem zullen eerst behandeld moeten worden. Later zal worden geleerd dat het een gesimplificeerd model is, maar dit is pas goed mogelijk als het oorspronkelijke model duidelijk en helder aanwezig is in de kognitieve struktuur..
2. Voor een inleiding in de onderwijskunde kan uitgegaan worden van het tot op heden meest koherente, Nederlandse struktuurmodel van Steffens (1970) dat de basisideeën voor de bestudering van de pedagogiek en onderwijskunde aanreikt (in tegenstelling tot b.v. de ideeën van Dodde (1971), die merkwaardigerwijs het model van Steffens niet noemt).

Hieronder geven wij een (natuurlijk onvolledige) hiërarchie die gebruikt wordt bij een inleiding in de onderwijskunde.

In het struktuurmodel van Steffens wordt aangegeven dat elke wetenschap gekenmerkt wordt door haar objekt en haar methode(n). Het objekt van de onderwijskunde in ruime zin kan gezien worden als een gegeven maar ook als een opgave. Ziet men het als een gegeven, dan kan men zich enerzijds afvragen: 'wat *is* het objekt, een verschijnsel, een proces, een dialoog?'. Anderzijds: 'hoe *geschiedt* het onderwijsleerproces of deze dialoog?'.

Met de eerste vraag houdt zich de onderwijsfilosofie bezig, met de tweede de onderwijswetenschap. Wordt het objekt als opgave bestudeerd, dan zijn er ook twee vragen: 'hoe *kan* en hoe *moet* het (onderwijs-leerproces) geschieden?'. De eerste vraag komt ter sprake in de onderwijskunde (in engere zin), de tweede vraag in de onderwijsleer.

In de onderwijskunde (in engere zin) kan nu gebruik gemaakt worden van het model van Glaser. Uitgaande van doelstellingen en beginsituatie kunnen methodische procedures worden ontworpen, waarvan de resultaten dankzij een evaluatie blijken. Alleen het onderdeel doelstellingen wordt vervolgens uitgewerkt. Allereerst is de indeling van Bloom erop van toepassing; deze onderscheidt kognitieve, affektieve en psychomotorische doelstellingen. Tenslotte worden de kognitieve doelstellingen volgens de (iets gewijzigde) indeling van Ausubel hiërarchisch geordend. Het leren van labels aan de



voet, het leren oplossen van divergente problemen aan de top.

b. *de leergang*

Een inhoudelijke analyse zoals boven aangegeven levert echter nog geen leergang op. Voor het maken van een leergang geeft Ausubel een viertal principes:
progressieve differentiatie
integratieve verzoening
sequentiële organisatie
konsolidatie

Als de leerinhoud in leerhiërarchieën is uitgesplitst, dan is uitgaande van de basisideeën tevens een logische differentiatie aangegeven (van algemeen naar steeds specifieker). Tussen de kognitieve struktuur en de leerhiërarchie moet nu echter een brug geslagen worden. Dit kan het beste door een voorstruktuur (organizer) aan te bieden waarin de nieuw te leren basisbegrippen worden gerelateerd aan reeds aanwezige begrippen. Zijn de basisbegrippen geassimileerd, dan kunnen deze dienst doen als ankerideeën. Dit principe waarbij de meer algemene ideeën gaan werken als ankerideeën voor de meer specifieke heet *progressieve differentiatie.*

Een principe dat veel minder gebruikt wordt is de *integratieve verzoening,* d.w.z. het expliciet nagaan van de relaties die bestaan tussen de ideeën die geleerd zijn op grond van de progressieve differentiatie. Meestal wordt wel een analyse gegeven, maar wordt de synthese overgelaten aan de leerling (ontdekkend leren). Aan een synthese (verzoening van de geleerde ideeen) is echter grote behoefte omdat op deze wijze een grotere diskrimineerbaarheid ontstaat die de retentie verhoogt. Als voorbeeld kunnen we de leerhiërarchie m.b.t. de inleiding in de onderwijskunde nemen. In deze hiërarchie zijn

talrijke relaties aan te geven. Zo houdt de opvoedingsleer zich primair bezig met de doelstellingenproblematiek. De onderwijsleer zal daarom nodig zijn bij het eerste blok van Glaser (doelstellingen). De onderwijswetenschap kan bij het tweede blok (beginsituatie) zijn diensten bewijzen. Ook zijn er relaties tussen de indeling van Ausubel en het model van Glaser. De doelstelling 'een konvergent probleem oplossen' b.v. vereist als beginsituatie de beschikking over de relevante proposities.

Het derde principe, de *sequentiële organisatie,* wijst er vooral op dat iets pas geleerd kan worden als aan de vooronderstellingen is voldaan. Eerst moeten de geëigende ankerideeën aanwezig zijn, dan pas kan nieuw zinvol leren plaatsvinden. Een voorbeeld hoe het niet moet is de tendens om in de brugklas met wiskunde tot Kerstmis snel door te stomen, dan mavo-, havo- en atheneum-streams te maken en met de mavo-leerlingen na Kerstmis in langzaam tempo door te gaan. Omdat de basisbegrippen en bewerkingen bij deze leerlingen niet voldoende bekend zijn, loopt het mis. Er zijn geen ankerideeën, zinvol relateren aan de kognitieve struktuur is niet mogelijk; de enige oplossing is dan kunstjes leren.

Het laatste principe is de *konsolidatie,* d.w.z. het vastzetten in de kognitieve struktuur. Dit is van uitermate groot belang. Het doorgaan met leren hoewel het geleerde zich boven de beschikbaarheidsdrempel bevindt, is een vereiste om het geleerde langdurig te onthouden. Herhaling, opnieuw doornemen van de stof is noodzakelijk om stabiele ideeën in de kognitieve struktuur te verwerven.

Literatuur

Allen, D. I., Some effects of advance organizers and level of question on the learning and retention of written social studies material, 'Journal of educational psychology', 1970, 61 (5) blz. 333-339.

Anderson, R. C., Educational psychology, in: Annual review of psychology, 1967, 18, blz. 129–164.

Auër, S., School, natuurwetenschap en maatschappij, J. M. Meulenhoff, Amsterdam 1966.

Ausubel, D. P., L. C. Robbins & E. Blake Jr., Retroactive inhibition and facilitation in the learning of schoolmaterials, 'Journal of educational psychology', 1957, 48, blz. 334–343.

Ausubel, D. P., & E. Blake Jr., Proactive inhibition in the forgetting of meaningful schoolmaterial, 'Journal of educational research', 1958, 52, blz. 145–149.

Ausubel, D. P., In defense of verbal learning, 'Educational theory', 1961, 11, blz. 15–25.

Ausubel, D. P., The psychology of meaningful verbal learning, Grune & Stratton, New York 1963.

Ausubel, D. P., M. Stager & A. J. H. Gaite, Retroactive facilitation in meaningful verbal learning, 'Journal of educational psychology', 1968, 59 (4), blz. 250–255.

Ausubel, D. P., Educational psychology: a cognitive view, Holt, Rinehart & Winston, Inc., New York 1968.

Ausubel, D. P. & F. G. Robinson, Schoollearning: an introduction to educational psychology, Holt, Rinehart & Winston, Inc., New York 1969.

Baker, E. L., Relationship between learner achievement and instructional principles stressed during teacher preparation, 'The journal of educational research', 1969, 63 (3), blz. 99–102.

Bloom, B. S. (ed.), Taxonomy of educational objectives: Handbook I Cognitive domain, Edward Bros, Ann Arbor, Michigan 1956.

Boermeester, Chr., De huidige stand van zaken in de leerpsychologie, 'Vernieuwing van opvoeding en onderwijs', 1966–'67, 25 ,blz. 331 e.v. en blz.387 e.v.

Crouse, J. H., Transfer and retroaction in prose learning, 'Journal of educational psychology', 1970, 61 (3), blz. 226–228.

De Cecco, J.P., The psychology of learning and instruction: educational psychology, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1968.

Dixon, W. R., Educational psychology texts: two new-models, Contemporary psychology, 1969, 14 (8), blz. 421–423.

Dodde, N. L., Werkvelden van de pedagogiek I en II, Pedagogisch forum 1971, 5 (2), blz. 62–69 en 1971, 5 (3), blz. 92–100.

Gage, N.L., Theories of teaching, in: Theories of learning and instruction, University of Chicago Press, Chicago 1964.

Gage, N. L., & W. R. Unruh, Theoretical formu-

lations for research on teaching, 'Review of educational research', 1967, 37, blz. 358–370.
Gagné, R. M., The conditions of learning, Holt, Rinehart & Winston, Inc., London 1970.
Gagné, R. M. & V. K. Wiegand, Effects of a superordinate context on learning and retention of facts, 'Journal of educational psychology', 1970, 61 (5), blz. 406–409.
Van de Griend, P. C., Leren doceren, Wolters-Noordhoff n.v., Groningen 1970.
Hendrix, G., Prerequisite to meaning, Math. Teach. 1950, 43, blz. 334–339.
Katona, G., Organizing and memorizing, Hafner Publishing Company, Inc., New York 1967², (1e druk 1940).
Klafki, W., Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Verlag Julius Beltz, Weinheim 1967⁹.
Knoers, A. M. P., Algemene onderwijskunde voor het voortgezet onderwijs, Van Gorcum & Comp. n.v., Assen 1969.
Kooreman, H. J., Naar een effektief gebruik van microteaching' 'Pedagogische Studiën', 1971, 48 (2), blz. 89–94.
Mursell, J. L., Successful teaching. Its psychological principles, New York 1954².
Parreren, C. F. van, Boekbespreking: D. P. Ausubel: The psychology of meaningful verbal learning, 'Nederlands tijdschrift voor de psychologie', 1965.
Peeck, J., Hulpmiddelen bij het bestuderen van teksten, in: C. F. van Parreren & J. Peeck (eds.), 'Informatie over leren en onderwijzen', Wolters-Noordhoff n.v., Groningen 1970.
Rowell, J. A., J. Simon & R. Wiseman, Verbal reception, guided discovery and the learning of schemata, 'British journal of educational psychology', 1969, blz. 233–244.
Scheerer, M., Cognitive theory, in: G. Lindzey (ed.), Handbook of social psychology, Addison-Wesley, Cambridge 1954.
Scheerer, C., Cognition, theory, research, promise, Harper & Row, New York 1962.
Sonke, P., Het probleem van een adekwate onderwijsmethode, 'Pedagogische Studiën', 1970, 47 (10), blz. 341–351.
Steffens, G. K., Structuurmodel van de pedagogiek als grondslag en richtlijn voor haar bestudering en beoefening, 'Pedagogisch forum', 1970, 4 (4), blz. 185–191.
Wong, M. R., Retroactive inhibition in meaningful verbal learning, 'Journal of educational psychology', 1970, 61 (5), blz. 410–415.

Curriculum vitae

Drs. H. J. Kooreman (geb. 1943) studeerde van 1966 tot 1970 pedagogiek met als topvak onderwijskunde (specialisatie onderwijsresearch) en als bijvak Russisch. Sedert 1970 wetenschappelijk medewerker aan het Centrum voor Didaktiek en Onderzoek van Onderwijs (C.D.O.) van de Technische Hogeschool Twente. Speciale belangstelling voor de verhouding tussen leren en onderwijzen. Adres: Roelof van Schevenstraat 72, Enschede.

Boekbesprekingen

Leerplan en leidraad voor het basisonderwijs op de Benedenwindse Eilanden der Nederlandse Antillen. Onder redactie van Prof. dr. F. W. Prins e.a. Boek één 205 pagina's; boek twee 363 pagina's. Uitgever: Dijkstra's Uitgeverij, Zeist N.V., 1970.

Het is onmogelijk in kort bestek volledig recht te doen aan de belangrijke en rijk gevarieerde inhoud van dit 'studierapport', bestaande uit twee kloeke delen, en tot stand gekomen door de samenwerking van zeer vele deskundigen uit de Antilliaanse Onderwijswereld en een enkele uit Nederland.

De bijdragen van hen allen, geleverd in ongetwijfeld vele commissievergaderingen, zijn gebundeld door een 'Leerplancommissie', onder voorzitterschap van Prof. dr. F. W. Prins, in de vorm van door wisselende combinatie van leden van de Leerplancommissie geschreven hoofdstukken, waarbij Drs. J. van Bergeyk (thans gepromoveerd) de eindredactie verzorgde.

Het centrale onderwerp, waar de hele studie om cirkelt, is *het probleem van het taalonderwijs op de Nederlandse Antillen,* met name betreffende het basisonderwijs, maar dan geplaatst in het raam van een algehele onderwijsvernieuwing, die alle vakken van het lesrooster omvat.

Nog steeds worstelt men in de Antillen met het vraagstuk van *de voertaal:* moet men kinderen, die thuis en op straat alleen maar het 'Papiamentu' horen en leren spreken, op school *confronteren* – letterlijk: con-fronteren – met een onderwijs dat van meet af aan in alle vakken het Nederlands als voertaal gebruikt, gehanteerd door leerkrachten, die in zeer vele gevallen geen woord 'Papiamentu' verstaan, of moet men de kinderen *opvangen in* hun eigen taal, en dan langzamerhand het onderwijs in de Nederlandse taal daaraan toevoegen, waarna tenslotte het Nederlands voertaal kan worden? En als dit laatste het meest gewenst is, hoe moet dat dan gebeuren?

De Leerplancommissie als geheel ijvert zeer beslist – op zeer uitvoerige, en naar ik meen op pedagogisch en didaktisch goed geadstrueerde gronden – voor een aanvangsonderwijs in de 'moedertaal', d.w.z. de moedertaal der Antilliaanse kinderen. Kenmerkend is daarbij dat de Leerplancommissie in haar publicatie ruimte laat voor meer dan een vorm van concretisering wat betreft het invoeren van de tweede taal, zoals duidelijk tot uiting komt in de bijdragen van respectievelijk *A. van Oirschot* in hoofdstuk 5 van 'Boek één', getiteld *'De Nederlandstalige school'* en van *Mej. Drs. A. C. Winkel* (thans mevr. Prins-Winkel) in hoofdstuk 6, getiteld *'De moedertaalschool'*.

Deze manier van werken vloeit trouwens voort uit het streven van de commissie, die zeer nadrukkelijk stelt, dat zij haar publicatie beschouwd wil zien 'als discussiemateriaal' voor allen die bij de problematiek van het Antilliaanse onderwijs betrokken zijn. De commissie hoopt dan ook dat deze discussie spoedig op intensieve wijze gevoerd zal worden, daarbij gesteund door het thans aanwezige pedagogisch-didactische bureau.

Het is helaas niet mogelijk een ook maar beknopt overzicht te geven van de vele bijdragen, die de beide delen vullen. Slechts dit:
'Boek een' begint met 'algemene beschouwingen', waaronder een 'historische schets' en een uiteenzetting over 'de organisatie van het Antilliaanse Onderwijs'. Daarna volgt een deel 'actuele problemen', en tenslotte wordt een grondige bespreking gewijd aan respectievelijk 'pedagogische, didactische, ontwikkelingspsychologische en sociologische uitgangspunten' voor een ingrijpende onderwijshervorming.

'Boek twee' concretiseert de gehele problematiek hiervan in een twee-en-twintig-tal bijdragen aangaande de verschillende vakken waaruit het onderwijs is samengesteld; geschreven door een groot aantal auteurs, ook niet-leden der Leerplancommissie.

Gaarne onderstreep ik de wens, waarmee de

Minister van Onderwijs, de heer O. R. A. Beaujou, zijn 'Ten geleide' van het tweede boek eindigt: 'Moge het jarenlange voorbereidende werk, het heerlijke enthousiasme waarmee het werd verricht en de deskundigheid waarop het kan bogen, serieus genomen worden en een beweging veroorzaken in de richting van de noodzakelijke vernieuwing van ons Antilliaans onderwijs'.

Het gaat hier immers, niet meer of minder, om de ontplooiingsmogelijkheden en een deel levensgeluk van zeer vele Antilliaanse kinderen.

H. Nieuwenhuis.

G. Berchert (Hrsg.): *Gesamtschulen in Nordrhein Westfalen.* Verlag Julius Beltz, Weinheim, 1971.

Het is een bundel van artikelen over verschillende aspecten van de zeven eerste Gesamtschulen in de Duitse deelstaat Nordrhein-Westfalen.

De door de auteurs behandelde thema's geven echter geen volledig beeld van de experimenten met dit nieuwe schooltype. Dat is volgens het voorwoord dan ook niet de bedoeling van deze bundel. Gestreefd is een aantal deelnemers van de zgn. Planungsgruppen verslag te laten doen over enkele interessante thema's rond de nieuwe schoolorganisatie en de bijbehorende curriculumontwikkeling. Hiermede wordt een stimulering van soortgelijke ontwikkelingen in andere Gesamtschulen beoogd.

In 1969 werd in Nordrhein-Westfalen gestart met zeven Gesamtschulen en dit aantal breidt zich in de volgende jaren zeer snel uit, ook in de andere Duitse deelstaten.

De Gesamtschule start meestal na het vierde leerjaar van het basisonderwijs (Grundschule) en bestrijkt een periode van ongeveer 5 schooljaren.

Bij lezing wordt duidelijk, dat de ontwikkeling van dit nieuwe schooltype vooral tot stand is gebracht door samenwerking van de docenten zelf, gestimuleerd door zowel de regionale als centrale overheid.

Hoewel hulp van wetenschappelijke zijde niet overal in grote mate aanwezig was, is toch met voortvarendheid het vele werk aangepakt.Daarbij blijkt, dat in veel gevallen de recente wetenschappelijke gegevens en opvattingen zijn gaan doorwerken in de dagelijkse schoolpraktijk.

Opvallend in deze bundel is de grote mate van bereidheid tot samenwerking die de docenten hier hebben getoond. Dat heeft zich niet beperkt tot de eigen Gesamtschule, maar ook werden intensieve contacten met collega's van andere scholen onderhouden. Overigens was er in Nordrhein-Westfalen geen centrale planning, zodat alle initiatieven uit de plaatselijke samenleving moesten komen.

Uitwisseling en bundeling van de ervaringen kan plaats vinden in de Arbeitskreis Gesamtschule in Nordrhein Westfalen.

In een twintigtal bijdragen krijgt de lezer een indruk van wat zoal tot stand kwam en met welke moeilijkheden men te kampen heeft gehad. Deze tussentijdse verslaggeving levert dan ook een aantal interessante gegevens op, die ook voor de Nederlandse situatie van enig belang kunnen zijn.

Een kleine greep uit de onderwerpen moge dit verduidelijken.

Er is een helder artikel over de organisatie van de didactische planning van het onderwijs in de Gesamtschule.

Problemen, die zich hebben voorgedaan bij de sociale coeducatie en bij de samenstelling van de leerlingengroepen worden uiteengezet.

Er is een beschrijving van de organisatie van het zgn. Groszgruppenunterricht en van enkele vormen van teamteaching.

In een drietal artikelen wordt weergegeven op welke wijze het onderwijs in de moedertaal gestalte heeft gekregen. Vermeldenswaardig is hier het artikel waarin wordt aangegeven op welke wijze taalkompensatie op de Gesamtschule wordt gegeven.

Didactische problemen van schoolvakken (w.o. natuurkunde, Engels, 'Politikunterricht') komen in afzonderlijke artikelen aan de orde.

Eveneens van belang is het artikel over de in Fröndenberg ontwikkelde modellen van differentiatie bij het wiskundeonderwijs.

De bundel lijkt van betekenis voor een ieder, die zich op een of andere wijze bezighoudt met de ontwikkelingen rond een Nederlandse middenschool.

N. A. J. Lagerweij.

Karlheinz Ingenkamp (Hrsg.), *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*, Weinheim, 1971, 281 S, D.M. 16,80.

In deze bundel zijn een aantal deels klassieke (doorgaans Amerikaanse), deels recente en vermoedelijk in ons land weinig bekende (doorgaans Duitse) empirische studies verzameld over de problematiek van de beoordeling van schoolprestaties met behulp van cijfers. De artikelen zijn ondergebracht in een aantal

hoofdstukken waarin achtereenvolgens worden behandeld de geschiedenis van de cijferbeoordeling en het cijferrapport, de subjectieve foutenbronnen bij het geven van cijfers, de intraklassikale maatstaf bij het geven van cijfers, de cijferbeoordeling in de verschillende vakken en, tenslotte, de prognostische waarde van cijfers en rapporten.

In een inleiding van ongeveer 30 pagina's beklemtoont Ingenkamp dat cijfers en rapporten typische produkten zijn van de moderne absolutistische staat en de kapitalistische maatschappij. Gekoppeld aan de invoering van jaarklassen (in de betekenis van leerstofjaarklassen) moesten zij dienen 'um Staat und Wirtschaft leistungsfähigen und disziplinierten Nachwuchs zuzuführen'. In twee artikelen van Walter Dohse komt de rol van de staat en de economie als initiators van en als meest belanghebbenden bij de cijferbeoordeleing en het jaarklassensysteem nog eens naar voren. De pedagogische motivering van deze praktijken in de school blijken bedenkselen achteraf te zijn. Ze doen evenwel nog steeds opgeld getuige een citaat in de bijdrage van Weiss ontleend aan een artikel in het tijdschrift *Schule und Psychologie* uit 1966: 'Jeder Schüler, nicht nur der beste, muss wissen, welchen Platz er nach seinen Leistungen innerhalb der Klasse einnimmt. Diese Platzziffer könnte auf den Zeugnis vermerkt werden. Dazu wäre für jeden Schüler eine Durchschnittsnote aufzustellen, bei deren Berechnung den Hauptfächern doppeltes Gewicht gegeben wird . . . Klassenlisten met den Durchschnittsnoten sollten am Schwarzen Brett der Schule aufgehängt werden'.

De opgenomen studies leiden alle tot een methodische kritiek op het geven van cijfers als middel voor de pedagogische diagnostiek. Over de alternatieven spreekt Ingenkamp zich in zijn begeleidend commentaar in zeer algemene bewoordingen uit. Kernpunt van zijn betoog is dat de leraar van zijn functie als enige diagnosticus en censor van het gedrag van de leerling moet worden ontlast; zijn huidige dubbelrol brengt hem in zijn taak als opvoeder voortdurend in conflict met zichzelf en roept ongezonde wedijver bij de leerlingen op. Hij acht de oplossing van dit conflict niet te liggen in de overgang van het systeem van interne naar externe toetsingen, maar veeleer in het verschaffen van objectieve maatstaven en toetsingsmiddelen aan de leerkracht om hem daardoor in staat te stellen tot een rechtvaardiger oordeel te komen.

In zijn inleiding analyseert de samensteller tevens de belangen van de leerling, de leerkracht, de opvoeder, de maatschappij en de staat bij de doelstellingen van het cijfersgeven die van vergelijkende, analyserende of prognostische aard kunnen zijn. In de bijdragen wordt aangetoond dat bij de huidige praktijk van het cijfergeven in feite geen van deze doelstellingen in voldoende mate gerealiseerd kan worden voor welke betrokkene dan ook.

Het boek bevat in totaal 22 studies en wordt afgesloten met een 12 pagina's beslaande literatuurlijst van Engelse, Amerikaanse, Franse en Duitse onderzoeken op dit gebied. Namen van Nederlandse auteurs zal men hier niet in aantreffen.

Het boek is vooral van belang voor hen die zich willen oriënteren in de kritiek, die vanuit empirisch wetenschappelijk onderzoek ingebracht is tegen een zeer belangrijk onderdeel van de huidige onderwijspraktijk.

S. de Witt

De instructie bij het leren van bewegingen

H. F. Pijning en P. Span
Psychologisch Laboratorium, Rijksuniversiteit Utrecht

1. *Inleiding*

Een ieder die zich bezighoudt met het psychologisch onderzoek naar het leren van bewegingen, wordt onherroepelijk met het aspect 'instrueren' geconfronteerd. Vragen aangaande de instructie die zich bij leerpsychologisch onderzoek van motorische vaardigheden voordoen zijn bijv.: In welke mate moet de instructie aansturen op een bewust uitvoeren van de aan te leren beweging? Moet een beweging in zijn geheel worden aangeleerd, in delen of hangt dit van de beweging in kwestie af? Welke instructiemogelijkheid leidt het meest efficiënt tot een gewenst uitvoeringsniveau: Verbale instructies plus verbale correcties, demonstraties of 'trial-and-error'? Of is wellicht altijd een combinatie van deze mogelijkheden het beste?

Dit artikel is een poging enkele opvattingen ten aanzien van de instructieproblematiek enigszins te ordenen, terwijl tevens aan de hand van eigen onderzoek (Pijning en Span, 1971) op die opvattingen wordt ingegaan.

2. *De opvattingen over het instrueren in Nederland*

In Nederland worden in de lichamelijke opvoeding verschillende instructiewijzen gehanteerd en gepropageerd. De contrasterende gezichtspunten over de wijze waarop motorische vaardigheden het beste kunnen worden aangeleerd, zijn duidelijk tijdens de Studiedagen Lichamelijke Opvoeding in 1965 te Amsterdam naar voren gekomen. In een samenvatting van deze conferentie die 'het leerproces' als thema had, zegt Rijsdorp (1966), dat Carlier in zijn demonstratie duidelijk aantoonde dat de grondslag van zijn werk een precieze opdracht is, die tot een precieze uitvoering leidt (p. 42). Carlier tracht de opdracht zo te geven dat de oplossing er vrijwel in opgesloten ligt. Daardoor wordt veelvuldig foutief uitvoeren van de beweging, hetgeen tot fixaties en frustraties leidt, voorkomen. Carlier doet bij het instrueren en corrigeren een beroep op het bewustzijn van de leerling. Bij het corrigeren dwingt hij de leerling daardoor mogelijk tot een fouten-analyse en cognitieve structurering van de te leren vaardigheid. Volgens Carlier vindt het leerproces dus plaats 'door middel van een stapsgewijze voortdurende begeleiding van de leerling door de leraar naar de uiteindelijke bewegingsvorm' (p.115).

Bloem (1965) daarentegen zwijgt bij de aanvankelijke fouten; hij stelt nl. dat bewustheid het bewegen stoort en dat de leerling moet leren luisteren naar de objectieve, het bewegen mede stichtende faktoren. 'Vooral wanneer er een sterke aanreiking is van objectieve gegevens vanuit de buitenwereld, moet de leraar zoveel mogelijk zwijgen. Wanneer men trampoline springt, dan zal de trampoline zeer sterk aangeven welke bewegingsuitvoering van die trampoline uit geboden wordt.' (p. 45). Gordijn (1961), de grondlegger van deze visie, geeft nog duidelijker aan hoe diametraal deze 'school' tegenover de eerstgenoemde staat, nl. wanneer hij stelt: 'Wij kunnen de kinderen uitvoerig vertellen hoe het bewegingsverloop zal gaan, maar wij kunnen hen ook plaatsen voor de opdracht en hen het verloop zelf laten vinden. Wij kiezen de laatste weg.' (p. 126). Volgens Gordijn 'vindt het leerproces plaats door middel van een direkte presentatie van de bewegingsvorm, in de sfeer van een pro-

bleemstelling waarbij de leerling voortdurend door de leraar in de gelegenheid wordt gesteld zelf tot een oplossing van het bewegingsprobleem te komen. De bewegingsvorm wordt als totaliteit gepresenteerd. De leraar geeft de leerling de gelegenheid om het gestelde bewegingsprobleem op persoonlijke wijze op te lossen. De leerling moet tot een eigen interpretatie van het bewegingsprobleem komen, waarbij aan de gestelde opdracht voldaan wordt.' (p. 115).

Dat de leerlingen het bewegingsverloop niet altijd helemaal zelf moeten vinden, blijkt wanneer Gordijn ten aanzien van het leren uitvoeren van 'nauwkeurig bepaalde zinvolle bewegingsgestalten' het volgende opmerkt: 'De bewegingsopdrachten worden als geheel, als gestalte aangegeven. Daarbij wijst de leraar wel enige stations aan, waar de overgangen speciale moeilijkheden vertonen. In elke bewegingsgestalte doen zich enkele geprononceerde momenten voor waar het voor de goede uitvoering speciaal op aankomt. Het accentueren van deze dominerende momenten geeft niet alleen duidelijk inzicht in het bewegingsgebeuren, maar deze krijgt hierdoor dynamische eigenschappen. Zij geven niet alleen richting aan het bewegen, maar stimuleren een goed dynamisch verloop.' (p. 129). Rijsdorp (1966) merkt daarom ook terecht op dat wij een zwart-wit stelling hanteren, wanneer wij hier resp. van een fragmenten- en een totaliteitsmethode spreken (p. 35). Hoewel de tegenstelling tussen beide instructie-methoden duidelijk is, bleken er tijdens de genoemde studiedagen ook bij de praktische demonstraties raakpunten te bestaan.

Uitgaande van het pluralistische standpunt stellen wij dat generaliseren bij het leren van bewegingen een gevaarlijke zaak is. Ook met betrekking tot het voorgaande menen wij dat zulks het geval is en wij worden hierin gesteund door Rijsdorp die opmerkt, dat 'zowel het stellen van de behoefte aan intelligent gedrag, als het poneren van de stelling dat de bewustheid de beweging stoort, gedifferentiëerder zou moeten zijn. Het één en het ander is waar. Dat hangt o.a. van de bewegingssituatie af. Waarmee tegelijkertijd gezegd is dat het één noch het ander altijd waar is.' (p. 38).

Boot en Jurriaans (1967) hebben een onderzoek gedaan naar de invloed van deze instructiemethoden op het leren van de ondersprong, de dievensprong en het lay-up shot. Eén van hun vraagstellingen was deze: Welke methode zal tot een betere prestatie leiden, een methode met begeleiding (Carlier, methode A) of een methode zonder begeleiding (Bloem, methode B). Bij methode A demonstreert de proefleider de genoemde vaardigheden, waarna deze met behulp van oefenreeksen worden aangeleerd (stapsgewijze opbouw van de leerstof). Er wordt verder regelmatig gecorrigeerd. Bij methode B is er geen sprake van oefenreeksen, wel worden de bewegingsvormen aan het begin van en tijdens de les enige malen gedemonstreerd. Er wordt niet gecorrigeerd. Eén van de conclusies van Boot en Jurriaans was deze: De gemiddelde prestatie van de begeleide groep is groter dan die van de niet begeleide groep.

Zonder daarmee een voorkeur voor één van beide methodes uit te spreken, moeten ten aanzien van het genoemde experiment enige kritische kanttekeningen geplaatst worden. In de eerste plaats (Rijsdorp wees daar al op) wordt in de praktische lessen de theorie niet rigide gevolgd. In de tweede plaats wordt door de Arnhemse school, juist bij het technische leren van bewegingen en wel met name bij bewegingen die sterk door de uiterlijke vormeis zijn bepaald, (Gordijn noemt o.a. de ondersprong als voorbeeld), wèl gecorrigeerd (p. 126). Ons inziens heeft het onderzoek van Boot en Jurriaans betrekking op het technische leren en op het leren volgen van de uiterlijke vormeis. Het feit nu, dat Boot en Jurriaans bij de B-methode in het geheel niet corrigeren, maakt deze methode weinig representatief voor de door Gordijn verdedigde vorm van onderwijs. Ook is hierboven aangegeven dat bij het technische leren van bewegingsgehelen ook door de Arnhemse school de te leren bewegingsgestalte wel degelijk in zekere zin wordt voorgestructureerd. Het blijft met andere woorden niet bij demonstraties, zoals bij methode B van Boot en Jurriaans, maar er worden tevens nadere instructies gegeven. Ook wat dit punt betreft is methode B dus

niet representatief voor de door de Arnhemse school voorgestane gang van zaken. In verband hiermee hebben de onderzoekers ons terdege op de problematiek van een dergelijk vergelijkend onderzoek geattendeerd: Willen eventuele verschillen bij het toepassen van uiteenlopende instructiewijzen naar voren komen, dan zullen deze methoden duidelijk contrasterend moeten zijn; men loopt dan echter het gevaar – en dat is met name bij het onderzoek van Boot en Jurriaans het geval – dat de betreffende methoden niet meer met de instructiewijzen, zoals die in de praktijk worden gehanteerd, overeenkomen.

Tenslotte verwijzen wij naar Burie (1969) die, evenals Carlier, aan het cognitieve aspect van het motorische leerproces grote waarde toekent. Met name, zo stelt hij, gaat van het bewuste bewegingsplan een zeer krachtige besturende invloed uit. In dit verband wijst hij er op dat het voor het leren van motorische vaardigheden van belang is 'de betekenis en het waarom der dominanten te verduidelijken' (p. 290). De ontwikkeling van de handelingsstructuur, dat is de ontwikkeling van de wijze waarop de handeling successievelijk tot stand komt, wordt daardoor een 'begrepen' ontwikkeling. Burie adstrueert de betekenis van de markante steunpunten voor het voortschrijden van het leerproces m.b.v. een onderzoek van Ungerer (1958). 'Eerstejaars sportstudenten, die de hordenloop op nog geen enkele wijze hadden beoefend, werden verdeeld in twee groepen. Groep A begon, na voorbereidende oefeningen, met de horde te oefenen. Het centrale punt was hier alleen het voorbeeld. Groep B begon rechtstreeks met het 'Bewegungscharakter' van het lopen over de horde. Het centrale punt was 'Bewegungserklärung' en 'verbale Anweisung'. Na vier lessen bleek dat 80% der studenten van groep B een beduidend beter resultaat bereikt had dan de studenten van groep A.' (p. 246).

3. *De opvattingen over het instrueren in Oost-Europa*

Gal'perin stelt dat het bij het leren van motorische vaardigheden gaat om het 'realiseren van een adekwate cognitieve handelingsstruktuur als uitgangspunt voor de vorming van automatismen' (Van Parreren, 1969, p. 66). Bepalend hierbij is het geheel van gegevens waarop iemand zich bij het uitvoeren van de vaardigheid oriënteert; door Gal'perin de 'oriëntatiebasis' van de vaardigheid genoemd. Karakteristiek voor de oriëntatiebasis is de mate van volledigheid waarmee de voorwaarden, die objectief noodzakelijk zijn voor een succesvolle uitvoering, er in zijn gerepresenteerd en de manier waarop de voorwaarden aan de leerling worden overgebracht. De manier van overdracht kan op twee manieren gebeuren: 'De oriëntatiebasis kan de leerling in zijn voltooide vorm worden gegeven. De leerling kan hem ook zelfstandig opbouwen. Dit zelfstandig samenstellen van de oriëntatiebasis kan op zijn beurt op twee manieren gebeuren: door 'trial and error' tijdens het proces van de uitvoering van de handeling en door een bewuste toepassing van een, aan de leerling gegeven, algemene methode om een oriëntatiebasis voor de handeling samen te stellen.' (Talyzina en Jakovlev, 1971). Indien de diverse mogelijkheden wat betreft de mate van volledigheid en de wijze van overdracht gecombineerd worden, ontstaat een aantal zg. oriëntatiebasis-typen. In de Russische literatuur worden vooral drie van zulke typen onderscheiden:

1. Een onvolledige oriëntatiebasis. Deze oriëntatiebasis wordt door de leerling zelf aangevuld, maar in het algemeen door blind proberen. Vorming van de vaardigheid op deze oriëntatiebasis gaat erg langzaam en gepaard met een groot aantal fouten.
2. Een specifiek volledige oriëntatiebasis. Bij deze oriëntatiebasis zijn alle voorwaarden die noodzakelijk zijn voor de uitvoering van een bepaalde vaardigheid aanwezig. Deze voorwaarden worden de leerling in concrete vorm gegeven, d.w.z. slechts in één speciaal geval bruikbaar voor oriëntatie. De vorming van de bepaalde vaardigheid op deze oriëntatiebasis gaat snel en foutloos. De transfermogelijkheden blijven echter beperkt tot de concrete omstandigheden waaronder de vaardigheid wordt uitgevoerd.

3. Een algemeen volledige oriëntatiebasis. In dit geval worden de oriëntatiepunten weergegeven in een algemene vorm die karakteristiek is voor een hele categorie van aanverwante vaardigheden. In elk concreet geval wordt de oriëntatiebasis met behulp van de hem gegeven algemene methode zelfstandig door de leerling samengesteld. Het leerproces dat op basis van dit oriëntatietype wordt gevormd, wordt gekenmerkt door snelheid, weinig fouten en uitgebreide transfer.

Ter illustratie van deze onderscheiden typen van oriëntatiebasis volgt nu de weergave van een experiment van Pantina met kinderen van 7 jaar (1967; zie in dit verband ook Pijning, 1969). Het doel van het onderzoek was de invloed van de verschillende typen van oriëntatiebasis op het leren van een motorische vaardigheid, i.c. het schrijven, na te gaan. In overeenstemming met de boven vermelde typen van oriëntatiebasis, waren de gevolgde methoden in dit experiment als volgt:

1. De proefleider geeft het voorbeeld van een bepaalde letter en laat aan het kind zien hoe de letter wordt geschreven. Bij het schrijven van iedere letter wijst de proefleider op de gemaakte fouten en corrigeert deze door erop te wijzen waar de lijn had moeten lopen. Bij deze methode van leren geeft de proefleider dus geen aanwijzingen hoe fouten vermeden kunnen worden. Er wordt niet op gewezen dat het noodzakelijk is het voorbeeld te analyseren en steunpunten op te zoeken om de handeling met succes uit te voeren.
2. De proefleider geeft nu bij het voorbeeld tevens de steunpunten aan, die het mogelijk maken de contouren van de letter precies uit te voeren. Deze steunpunten markeren de richtingsveranderingen in de lettervorm.
3. Bij de derde methode geeft de proefleider van één letter het voorbeeld en legt uit waarvoor de steunpunten dienen en hoe zij moeten worden bepaald. Hij maakt duidelijk dat het om de punten gaat waar de lijn van de letter van richting verandert. Vanaf de tweede letter zoeken de kinderen zelfstandig de steunpunten op en verbetert de proefleider alleen de fouten. Het kind gaat dus zelf de lettervorm analyseren. Het stelt het principe vast waar de steunpunten moeten komen, nl. daar waar de lijnen van de letters scherp van richting veranderen.

Het resultaat van dit experiment was als volgt. De kinderen die volgens de derde instructiewijze onderwezen werden, behaalden resultaten die die van de andere aanbiedingswijzen ver overtroffen. Bovendien werd een hoog percentage transfer van de geleerde handelingen in nieuwe omstandigheden aangetroffen. De mate van transfer bleek rechtstreeks afhankelijk van de volledigheid van de oriëntatiebasis. Gal'perin en Pantina pleiten op grond van leerexperimenten met uiteenlopende vaardigheden (o.a. zagen) dan ook voor de oriëntatiebasis van het derde type, m.a.w. voor het derde type van instructie.

Pantina wijst er overigens op dat de onderscheiden typen van oriëntatiebasis in laboratoriumexperimenten zijn gerealiseerd en in zuivere vorm slechts bij benadering in het onderwijs zijn waar te nemen. Vaak is in de reële didactische situatie van wisseling of combinatie van deze typen sprake. Afgezien hiervan is door deze experimenten inzicht verschaft in de betekenis van de oriëntatiebasis voor het onderwijs.

Ook volgens Rudik (1963) speelt bij het motorische leren het bewustzijn een belangrijke rol. Bij het instrueren van nieuwe vaardigheden eist Rudik vanaf het begin een intensieve cognitieve participatie van de proefpersoon. Het motorische leren mag niet tot een 'mechanische Aneignung einer Reihe von Bewegungen' (p. 437) gereduceerd worden, maar er moet bij het leren van bewegingen sprake zijn van een bewust overwegen van diverse uitvoeringsmogelijkheden, van controle van juistheid en precisie van de uitgevoerde bewegingen en van een analyseren van fouten. Bij het herhalen moet de proefpersoon er bewust op uit zijn de vaardigheid zo goed mogelijk uit te voeren. Het succes bij het leren van een vaardigheid, zowel wat betreft duur, precisie, als transfer, staat in direkte relatie tot de mate waarin het bewustzijn in het leerproces een rol speelt.

4. *De opvattingen over het instrueren in de Angelsaksische landen*

Ondanks het feit dat in deze landen de betekenis van cognitieve processen bij het motorische leren steeds meer wordt erkend, (zie in dit verband Fowler en Leithwood, 1971) verschillen de inzichten van de meeste Angelsaksische onderzoekers fundamenteel van die van de Oost-Europese psychologen. Zo stelt Singer (1968) dat in het motorische leerproces de verbale instructie tot een minimum beperkt moet blijven, omdat het kind aanvankelijk het meeste leert door te doen. Natuurlijk kan men in dit opzicht jonge en oudere kinderen niet over één kam scheren; oudere kinderen moeten eerder verbaal geïnstrueerd worden. Dit neemt echter niet weg dat ook voor oudere kinderen geldt dat 'physical activity should be emphasized in the early stages of motor learning'. Verbale en geschreven instructies hebben meer betekenis wanneer het leerproces reeds is gevorderd, dit geldt in het bijzonder voor complexe vaardigheden (p. 124 en 216).

Ook Ragsdale (1960) stelt dat bij kinderen in het begin van het leerproces de instructie en de begeleiding tot het uiterste beperkt moeten worden, omdat het kind aanvankelijk het meeste leert door te doen en aanvullende aanwijzingen voor beginnelingen weinig waarde hebben. Wat de initiale instructie aan kinderen betreft merkt Ragsdale het volgende op: Leerkrachten neigen er bij de aanvankelijke instructie toe te veel verbale aanwijzingen te geven. Het verbaal beschrijven van bewegingen is dikwijls echter bijna onmogelijk. Zo'n beschrijving vereist een technische vocabulaire die de beginnelingen onbekend is. Zelfs indien eenvoudige taal kan worden gebezigd, zijn de beschreven bewegingen nog onduidelijk voor de kinderen. Wanneer de leerkracht de betreffende beweging redelijk exact en compleet tracht weer te geven, zijn de instructies meestal te lang en oninteressant. Vandaar dat Ragsdale van mening is dat in het algemeen verbale aanwijzingen weinig of geen waarde voor beginnelingen hebben. Hij maakt, wat deze uitspraak betreft, een uitzondering voor beperkte verbale aanwijzingen bij direkte observatie. Een algemene aanwijzing als 'kijk hoe ik mijn handen beweeg' is bijv. geschikt, gedetailleerde beschrijvingen echter niet. Ragsdale stelt daarbij ook, dat bij het leren van vaardigheden 'only one direction should be given at a time', waarmee hij te kennen wil geven dat pas verdere instructies mogen worden gegeven nadat de vorige wordt opgevolgd. Pas als de leerling vorderingen maakt kan meer verbaal geïnstrueerd worden, waarbij Ragsdale aantekent, dat deze wijze van instructie altijd met een andere vorm van informatie, bijv. demonstratie, gecombineerd moet worden. Wordt de verbale instructie niet door een andere instructiewijze begeleid, dan is deze, volgens Ragsdale, niet veel meer waard dan 'trial and error'. Verbale instructies nemen, terwijl het leerproces voortschrijdt, in betekenis toe, speciaal wanneer daardoor een verbale beschrijving van de te leren vaardigheid wordt opgebouwd. In het algemeen echter moet de gedetailleerde analyse van de vaardigheid pas laat in het leerproces ter hand worden genomen. Het zal de lezer duidelijk zijn dat deze opvatting lijnrecht staat tegenover de visie van Gal'perin.

Demonstratie is, volgens Ragsdale, de fundamentele instructievorm en blijft dat in alle fasen van het leerproces. Bij het imiteren van de gedemonstreerde vaardigheid poogt de leerling niet tot exacte copiëring te komen. In feite is een exacte copiëring alleen mogelijk wanneer de betreffende leerling al in hoge mate vaardig is. Door het observeren van demonstraties krijgt de beginneling een indruk van de bedoeling van de vaardigheid en van de wijze waarop het eventuele materiaal gehanteerd moet worden, terwijl hij tevens suggesties krijgt hoe de beweging te beginnen. Volgens Ragsdale percipiëert de leerling aanvankelijk uitsluitend de globale vorm van de vaardigheid. Vandaar dat hij op details gerichte demonstraties pas ná het beginstadium van het leerproces van belang acht. Juist omdat de leerling aanvankelijk alleen de beweging in zijn totaliteit ziet, is in die periode veelvuldige attentie op de perfectie van de vaardigheid niet op zijn plaats (p. 83 e.v.).

Welford (1958) is het met deze zienswijze van Ragsdale niet eens. Letterlijk stelt hij dat de

wijze waarop een motorische vaardigheid 'is performed the first time it is met may largely determine the manner of its performance subsequently' (p. 27). Welford acht de eerste uitvoering van een te leren vaardigheid van cruciaal belang voor de verdere ontwikkeling ervan. De instructie moet dan ook van dien aard zijn dat de leerling de juiste uitvoering zo dicht mogelijk benadert.

Ook Knapp (1963) heeft t.a.v. de betekenis van de eerste pogingen een andere zienswijze dan Ragsdale. Juist omdat de eerste fase van het motorische leerproces zo belangrijk is, acht hij een impressie van de perfectie voor de leerling van groot belang. Vandaar ook dat hij regelmatige demonstraties door een competente leerkracht of proefleider in de initiale fase noodzakelijk acht. Toch stelt ook hij dat 'the time spent on showing beginners an expert performance should be brief and no analysis should be attempted. They should immediately attempt to perform the skill with occasional looks at the 'model'' (p. 23).

Zowel Singer, Ragsdale als Knapp achten in het begin van het leren een zekere 'trial and error' dan ook noodzakelijk. 'Even with good advice the learner must 'have a go' and he must proceed by trial and error.' (Knapp, 1963, p. 20). Fokkema (1965) merkt in dit verband op dat 'de instructie tijdens het leerproces door de leerling zelf meer gespecificeerd moet worden' (pag. 8). Dat wil, in de woorden van Rijsdorp zeggen, dat 'het ervaren-van-het-nieuwe goeddeels door de leerling zelf ontdekt moet worden' (p. 41). Houdt deze specificering, dit ontdekken door de leerling zelf, niet een 'trial and error', een proberen in? Of hebben wij bij de mens, om met Bloem (p. 31) te spreken, niet met echt 'trial and error' gedrag te maken, en is het daarom beter deze methode 'proberen en slagen' te noemen? (Fietsen bijv. wordt volgens Bloem langs deze weg van 'proberen en slagen' geleerd.) Dat wil zeggen dat het kind zelf de verkregen instructie in kinesthetische en evenwichtscues moet omzetten en wel door te doen.

Ook wij zijn van mening dat 'trial and error' gedrag bij de mens, afgezien van panieksituaties, nauwelijks voorkomt, zeker niet wanneer dit begrip in de oorspronkelijke betekenis wordt gebruikt. Volgens Thorndike, van wie het begrip afkomstig is, wordt het 'trial and error' leren immers bepaald door herhaald proberen, dat niet of slechts minimaal door cognitieve activiteit wordt geschraagd. Het goede resultaat zou op blinde wijze, m.a.w., zonder dat de persoon er zich op cognitief niveau rekenschap van geeft, tot leren leiden (Van Parreren 1969, p. 74). Het is waarschijnlijk dat Singer en Ragsdale 'trial and error' niet als het hanteren van een primitief gedragspatroon zien, maar als een proberend aftasten, waarbij inzicht een (eventueel bescheiden) rol speelt.

Heslinga (1968) vindt de uitspraak van Singer en Ragsdale, over de geringe betekenis van de verbale instructie bij de aanvang van het motorische leren, pessimistisch. Bij het leren van bewegingen door blinde kinderen blijkt zelfs het uitsluitend hanteren van verbale instructies tot resultaten te leiden. Letterlijk zegt Heslinga dan ook: 'De kern van het gehele vraagstuk is het gebruiken van woorden bij de instructie, die voor de kinderen begrijpelijk zijn en waarmee men de door hen te volvoeren handelingen kan weergeven.' (p. 59). Zelfs bij het demonstreren van een beweging is het verbale element van grote betekenis; uiteraard een belangrijke zaak bij het instrueren van blinde kinderen. Ook in het door Van der Heiden en Den Ouden (1970) uitgevoerde onderzoek, waarbij blinde jongens de hockeyslag werd aangeleerd, bleek de grote betekenis van de verbale instructie bij het initiale leren. Sterker nog, uitsluitend op grond van verbale instructies kwamen de meeste ppn. (leeftijd 13–18 jaar) al in de aanvang van het leerproces tot uitstekende prestaties.

5. *Twee opvattingen*

Na lezing van bovenstaande opmerkingen over het instrueren bij het leren van motorische vaardigheden blijken twee standpunten diametraal tegenover elkaar te staan.

Oost-Europese onderzoekers als Gal'perin, Pantina en Rudik stellen dat bij het leren van motorische vaardigheden al bij de initiale instruc-

tie (volgens Rudik zelfs al vóór de eerste uitvoering) de te leren beweging zoveel mogelijk moet worden voorgestructureerd, zowel door demonstraties als verbaal, waarbij een cognitieve participatie van de leerling vereist is. Zij willen dus van het begin af gericht instrueren, de gedragingen onder cognitieve controle brengen om op die manier de beheersing van de motorische vaardigheid te versnellen en 'trial and error', alsmede het inslijpen van fouten, te voorkomen. Het is duidelijk dat de methode Carlier overeenkomsten vertoont met de inzichten van deze onderzoekers.

Angelsaksische auteurs erkennen ook het belang van de cognitieve instelling en ervaring bij het leren van vaardigheden. In tegenstelling echter tot de Oost-Europese onderzoekers willen zij de instructie geleidelijk opbouwen, stapsgewijze geven. Zij zijn van mening dat alleen al de demonstratie van de te leren vaardigheid het leerproces op gang brengt en dat aanvankelijk slechts beperkte verbale instructies mogen worden gegeven. Zij verguizen in den beginne een aftasten van mogelijkheden niet en zijn van mening dat de leerling tijdens de eerste uitvoeringen ervaart waar het in grote lijnen om gaat en dat deze d.m.v. feed-back, gecombineerd met nadere instructies, tot betere prestaties kan komen. De overeenkomst van de gedachtengang van deze auteurs met die van Gordijn en Bloem springt hier in het oog.

6.1. *Vergelijking van de standpunten over het instrueren met onze experimentele bevindingen*

Voordat wij tot deze vergelijking kunnen overgaan, is het noodzakelijk eerst in het kort weer te geven op welke experimenten wordt gedoeld. (Voor een uitvoerige weergave verwijzen wij naar Pijning en Span, 1971).

Het kwalitatief leerpsychologische onderzoek had betrekking op de analyse van de aanpak (d.i. de wijze waarop iemand een bepaalde leertaak benadert) en de handelingsstructuur (d.i. de psychologische structuur waarop een uitgevoerde handeling berust) bij het leren van een in het kleinterreinspel gebruikelijke slagbeweging, i.c. de zweepslag. De zweepslag is een vaardigheid waarbij met de linker hand een bal wordt opgeworpen, om met een met de rechter hand vastgehouden slaghout te worden weggeslagen.

Het onderzoek viel uiteen in twee delen. In het eerste gedeelte werd eenmaal gedemonstreerd en niet geïnstrueerd. Dit deel van het onderzoek was in hoofdzaak bedoeld om inzicht te verkrijgen in de aanpak van de proefpersonen en de ontwikkeling van de handelingsstructuur bij het leren van de bovengenoemde vaardigheid, als in het leerproces zo min mogelijk werd ingegrepen.

In het tweede gedeelte, een vervolgonderzoek, werd het leerproces langer voortgezet en werden wèl instructies gegeven. Door middel van metingen, retrospecties, en (vertraagd gefilmde) observaties werd informatie verkregen omtrent het prestatieverloop, de aanpak en de ontwikkeling van de handelingsstructuur.

Zowel in het eerste, als in het tweede gedeelte van het onderzoek, hebben wij ons ten aanzien van enige Nederlandse, Angelsaksische en Oost-Europese leerpsychologische literatuur georiënteerd. Hierbij bleek dat er wat betreft de aanpak en het kwalitatieve verloop van het motorische leerproces duidelijke overeenkomsten bestaan tussen de opvattingen van de Duitser K. Kohl, de Russen G. M. Gagajewa en A. V. Zaporozec en ons.

Op grond van onze gegevens hebben wij de volgende wijzen van aanpak onderscheiden:

I. *Een fouten-analyserende aanpak*

Deze wijze van benadering van de te leren vaardigheid houdt in, dat de proefpersonen niet alleen de fouten die zij bij het uitvoeren van de zweepslag maken expliciteren, maar bovendien op grond daarvan konklusies trekken voor de volgende slagen.

II. *Een moment aanpak*

De proefpersonen met deze aanpak leggen geen of praktisch geen verband tussen de verschillende slagen. Zij staan niet of nauwelijks stil bij de gemaakte fouten. Hun aandacht wordt niet op het gedrag, op het eigen handelen (zoals bij categorie

I), maar uitsluitend op het doel (de prestatie) gericht.

III. *Het derailleren van de aanpak*

Deze proefpersonen vallen bij elke slag terug op een vroeger geleerd bewegingspatroon, ondanks de intentie om deze op dat moment inadequate handelingsstructuur te doorbreken.

In de ontwikkeling van de handelingsstructuur van de zweepslag konden wij het volgende faseverloop vaststellen:

A. *Imitatie van de globale structuur van de beweging*

Het leerproces begint met een nabootsing van de door de proefleider gegeven demonstratie. Het percipiëren van de globale structuur heeft een belangrijke stuurfunctie, maakt het m.a.w. mogelijk dat het leerproces voortschrijdt.

B. *Uitvoering op grond van opgebouwde deelstructuren*

De opbouw van verschillende onderdelen van de complexe totaalstructuur, bijv. een goede zwaairichting van het slaghout, kan op grond van een fouten-analyserende aanpak, dus langs cognitieve weg, maar waarschijnlijk ook zonder duidelijke cognitive controle, tot stand komen.

C. *Uitvoering op grond van gecoördineerde deelstructuren*

De deelstructuren worden nu op elkaar afgestemd, in de gehele akt geïntegreerd, waardoor de totale slagbeweging een meer vloeiend verloop krijgt. Bij de proefpersonen die dit stadium in ons onderzoek bereikten kwam deze coördinatie alleen langs cognitieve weg tot stand.

D. *Automatisme*

In dit niet-cognitieve stadium, dat slechts door enkele proefpersonen werd bereikt, heeft de zweepslag het karakter van een bewegingspatroon gekregen. De beweging wordt in dit stadium gekenmerkt door een hoge mate van continuïteit en een vloeiende vorm. De beweging verloopt niet meer 'stückhaft', maar is een geheel, een 'motorische Gestalt' geworden.

Bij vergelijking van het eerste en tweede gedeelte van het onderzoek blijkt dat er, ondanks de in het tweede deel gegeven instructies en correcties, geen wijziging in de aanpak der proefpersonen optrad. Dat desondanks toch een verdere ontwikkeling van de handelingsstructuur mogelijk is, blijkt uit het feit, dat in het tweede gedeelte van het onderzoek meer proefpersonen de zweepslag op grond van gecoördineerde deelstructuren uitvoerden dan in het eerste deel het geval was. Of verdere ontwikkeling van de handelingsstructuur aan de langere duur van het leerproces, aan de instructies of aan beide moet worden toegeschreven, zal nader onderzoek moeten uitwijzen.

Wanneer wij nu onze ervaringen ten aanzien van het instrueren met de twee weergegeven opvattingen vergelijken, is het noodzakelijk er op te wijzen dat het door ons uitgevoerde onderzoek slechts op één bepaalde motorische vaardigheid betrekking heeft en dat er, zeker wat het tweede deel betreft, volgens een bepaalde wijze geïnstrueerd is. De nu te maken opmerkingen over het instrueren hebben dus een beperkte betekenis. Het is zeer goed mogelijk dat de instructiewijzen van motorische vaardigheden die op wezenlijk verschillende handelingsstructuren berusten, duidelijk zouden moeten verschillen. Wanneer m.a.w. de aard van het leerproces bij diverse vaardigheden verschillend is, achten wij het mogelijk dat de instructiemethode in overeenstemming met de typische structuur van de betreffende vaardigheid moet worden opgebouwd. Cratty (1967) wijst in dezelfde richting wanneer hij stelt: 'With regards to process of acquisition, skills may be ranged upon a continuum. At one end are those which might be learned most efficiently through continual guidance, correction and instruction. At the other end may be grouped tasks which are mastered through a trial-and-error process'. Hij voegt daar wel aan toe, dat: 'Most skills lie somewhere in the central portion of the scale. Because man's complex sensory-

motor apparatus facilitates interpersonal communication, most skills are more quickly acquired by attending to an external source of information than through internal adjustments to successes and failures.' (p. 47).

6.2. *De oriëntatiebasis*

Aangezien in het eerste gedeelte van ons onderzoek slechts één demonstratie vooraf werd gegeven, is daar duidelijk van een onvolledige oriëntatiebasis sprake. Wij hebben deze met opzet onvolledig gehouden, aangezien het er ons bij dat gedeelte van het onderzoek in eerste instantie om ging de aanpak van de proefpersonen bij minimale instructie te onderzoeken. Belangrijk hierbij is de overweging, dat de oriëntatiebasis bij het leren van de zweepslag vermoedelijk nimmer volledig kan zijn. Hiervoor kunnen de volgende argumenten aangevoerd worden:

1. De kinesthetische handelingsaspecten kunnen niet d.m.v. demonstraties en verbale instructies, maar alleen door een proberend aftasten van mogelijkheden gespecificeerd worden.
2. Het is onmogelijk de zweepslag in een langzaam tempo uit te voeren. De leraar kan daarom via de demonstratie weinig gedetailleerde informatie aanreiken.

De onder 2 genoemde reden vervalt wanneer de demonstratie d.m.v. een snel opgenomen film vertraagd wordt aangeboden. Dan kan de oriëntatiebasis wel volledig verschaft worden. In verband met de noodzaak van snelle uitvoering zal de leerling er echter geen optimaal gebruik van kunnen maken. Het is immers bij de uitvoering van de zweepslag voor de leerling onmogelijk alle steunpunten, die bij de analyse van de vaardigheid kunnen worden getoond, 'achtereenvolgens bewust te reproduceren en elke keer dat de proefpersoon de handeling uitvoert deze daarop te baseren' (Van Parreren, 1969, p. 67).

Hoewel betrekking hebbend op een kwalitatief andere vaardigheid, nl. op de complexe bewegingen bij het leren viool spelen, komt ook Jacobs (1970) tot de konklusie dat het niet altijd mogelijk is de proefpersoon een zodanige oriëntatiebasis te verschaffen, dat bij de uitvoering van een bepaalde vaardigheid achtereenvolgens de verschillende steunpunten tijdig bewust gereproduceerd kunnen worden. Jacobs, die de correcties systematisch onderzocht heeft, heeft zowel bij de instructies als de correcties van de voorbereidende oefeningen getracht een volledige oriëntatiebasis op te bouwen. Echter reeds bij het leren van een relatief eenvoudige houding als het vasthouden van de strijkstok, komt hij tot de konklusie dat 'er aspecten zijn die door de instructie niet aan proefpersonen duidelijk gemaakt worden' (p. 38 en 65). Eerst in het verloop van het leerproces, namelijk dankzij fouten en hun correcties, wordt het effect bereikt dat door de instructie werd beoogd. Het betreft hier de instructies voor diè aspecten, die slechts kinesthetisch en/of tactiel gepercipieerd kunnen worden. 'Fouten behoren dus niet zonder meer als negatieve kwaliteiten van de prestaties van proefpersonen of leerlingen te worden gezien.' Elders spreekt Jacobs (p. 130) in dit verband zelfs van 'voortreffelijke fouten'. Wij menen op grond van het onderzoek van Jacobs en van ons eigen onderzoek, zij het voorlopig, te mogen stellen dat juist bij het aanleren van motorische vaardigheden, waar geen volledige oriëntatiebasis verschaft kan worden, fouten, gerelateerd aan hun correcties, het verloop van het leerproces gunstig kunnen beïnvloeden.

Samenvattend kan dus gesteld worden:

1. Dat er zeer waarschijnlijk ook bewegingen zijn, die niet vanuit een volledige oriëntatiebasis kunnen worden aangeleerd. De onvolledige oriëntatiebasis zal een bepaalde vorm van 'trial and error' gedrag tot gevolg hebben, waarbij, het woord zegt het, fouten zullen optreden.
2. Dat bij het aanleren van deze bewegingen de fouten-analyserende aanpak van het allergrootste belang is, daar de leerlingen juist uit de gemaakte fouten lering moeten trekken.

6.3. *Geleidelijk instrueren*

Wat het instrueren betreft is tijdens ons onderzoek gebleken dat, zowel wat betreft het verbaal

instrueren als corrigeren, een zekere matiging geboden is; dat er bij het geven van verbale instructies en correcties geleidelijk te werk moet worden gegaan (en dat niet alleen in het begin van het leerproces). Bij een aantal proefpersonen bleek tijdens het leerproces dat een beperkt aantal instructies het handelen in gunstige zin wijzigde, maar dat verdere verbale instructies niet alleen geen verdere verbetering bewerkstelligden, maar een blijvend minder goede uitvoering tot gevolg hadden. Eén en ander is aannemelijk wanneer men zich realiseert dat de proefpersonen in het begin van het leerproces deelstructuren van de vaardigheid opbouwen. De aandacht wordt dan in hoofdzaak op een bepaalde deelstructuur gericht en pas als deze min of meer automatisch wordt uitgevoerd, kan de aandacht op een ander aspekt van de vaardigheid worden gericht. Geschiedt dit eerder, dan moet de proefpersoon zijn aandacht over verschillende deelstructuren verdelen, hetgeen tot misslagen aanleiding geeft. In dit verband is het wenselijk een onderscheid tussen enkel- en meervoudige instructies te maken. Zolang de proefpersoon in stadium B van de ontwikkeling van de handelingsstructuur van de zweepslag verkeert, kan de aandacht slechts op het ene of andere onderdeel, bijv. het opwerpen van de bal of de zwaairichting van het slaghout, worden gericht. Meervoudige instructies, d.w.z. instructies die op meer dan één deelstructuur betrekking hebben, vergroten – althans in het tweede stadium van het leerproces – de kans op misslagen.

Is de proefpersoon daarentegen in stadium C van de handelingsstructuur beland, i.c. het coördineren van deelstructuren, dan zijn meervoudige instructies op z'n plaats. De proefpersoon is dan in staat de aandacht tegelijkertijd op verschillende aspecten van de zweepslag te richten. Dit houdt in, dat het tempo waarin verbale instructies moeten worden gegeven, alsmede de omvang van die instructies, mede bepaald moeten worden door de snelheid en mate waarin de deelstructuren van de zweepslag door de proefpersoon worden geautomatiseerd en gecoördineerd.

Ter illustratie volgt hier een overzichtje van de bij één proefpersoon toegepaste instructies/correcties, gegeven tijdens de instructiefase. Op grond van de verrichtingen vòòr deze fase werd de volgende instructie aan haar gegeven: 'Het slaghout wat meer aan het einde vasthouden'. Na deze instructie scoorde de proefpersoon gemiddeld 1,0 over de eerste drie slagen (slag 22 t/m 24). (Het maximaal aantal punten per slag was 7,0.) Vòòr de 25e slag werd de proefpersoon er op geattendeerd dat ze tot nu toe de bal steeds dichtbij tegen de grond had geslagen. De proefpersoon werd duidelijk gemaakt dat ze de bal 'vol' moest raken. Mogelijk mede door toedoen van deze instructie scoorde ze bij de volgende zes slagen gemiddeld 2,8. Daarna volgde de derde instructie waarbij de proefpersoon verzocht werd onmiddellijk voorafgaande aan de slag een anticiperende beweging uit te voeren. De daarop volgende score was gemiddeld 3,6. De vierde instructie betrof het verzoek wat harder te slaan, met als gemiddeld resultaat 1,6. Tussen de 37e en de 51e slag werden geen verdere instructies gegeven. Vòòr de 52 poging volgde de vijfde instructie, waarbij de proefpersoon verzocht werd de bal niet meer uit de hand te laten vallen, maar deze een klein stukje op te werpen. De gemiddelde score van de laatste twaalf slagen bedroeg 1,5. Hoewel het niet onmogelijk is dat de, tengevolge van de laatste twee instructies, behaalde lage score slechts van tijdelijke aard is, hebben wij toch de indruk dat het leerproces door deze twee instructies duidelijk gestagneerd werd. Temeer daar de genoemde lage scores betrekking hebben op de laatste 30 trials, d.w.z. op bijna de helft van het totale aantal.

Ook Burie (1969) wijst op de noodzaak van matiging van het instrueren in het begin van het leerproces, met name bij de ontwikkeling van het bewegingsschema. Het bewegingsschema bevat de hoofdzaken en niet een volledige uitwerking. 'Daarom zal de opvoeder, die het bewegingsplan door een al te 'grondige' bewustmaking wil beïnvloeden, juist averechts op het bewegingsplan inwerken.' (p. 288).

Verder komt ook Jacobs (1970) bij het leren van een relatief eenvoudige beweging als het strijken met de gehele stoklengte op de losse

A-snaar tot de konklusie, dat het aantal te geven correcties gauw te groot is en hij stelt dan ook dat 'een beperking van het aantal te geven correcties noodzakelijk blijkt' (p. 87). Jacobs heeft dan ook, evenals wij, problemen ervaren bij het vroegtijdig meervoudig instrueren. Het aantal correcties dat door de proefpersonen als te groot werd ervaren, had op verschillende aspecten (deelstructuren) betrekking, bijv. op de lichaamshouding, het vasthouden van de viool en het hanteren van de strijkstok. Het gevolg was dat de proefpersonen naar aanleiding van de correcties zèlf bepaalde aspecten gingen selecteren en tijdens de uitvoering daarop hun aandacht richtten.

Wij kunnen, althans in deze fase van het leerproces, dit selecteren uit de verbale aanwijzingen, als een (ook door ons vastgestelde) neiging van de proefpersoon beschouwen, om de aandacht slechts op één enkele deelstructuur te richten. Dat de proefpersonen van Jacobs tijdens de oefening, strijken met de gehele stoklengte op de losse A-snaar, uit de veelheid van correcties een keuze deden, bepaalde aspecten meer en andere minder aandacht gaven, is n.l. in overeenstemming met onze bevindingen. Deze meervoudige instructie, waarbij het o.a. op een coördineren van lichaamshouding, het vasthouden van de viool en het bewegen van de strijkstok neerkomt, is naar onze mening te vroeg gegeven. Jacobs (bijv. p. 53) geeft nl. zelf aan dat het apart oefenen van de deelstructuren, bijv. het leren vasthouden van de viool, in het cognitieve stadium is gestaakt. Hoewel wij niet willen suggereren dat deze hòuding eerst min of meer geautomatiseerd had moeten worden, hetgeen – zoals boven is aangegeven – o.i. wel voor deelstructuren die bewègingen representeren geldt, hebben wij toch de indruk dat Jacobs bij het apart aanleren van de deelstructuren niet voldoende naar optimale trainingsperioden heeft gestreefd. Nader onderzoek zal moeten uitmaken of deze hypothese juist is. Daar kan nog aan worden toegevoegd, dat het concentreren van de aandacht van de proefpersoon op één bepaalde deelstructuur bij het leren vioolspelen gemakkelijker is te realiseren dan bij de zweepslag. Immers Jacobs kan de deelstructuren apart oefenen, terwijl de deelstructuren van de zweepslag moeten worden opgebouwd tijdens het uitvoeren van de totale akt. Bij de uitvoering van de zweepslag (althans in het tweede stadium van de handelingsstructuur-ontwikkeling) wordt de aandacht dan ook in hoofdzaak op bepaalde deelstructuren gericht. De andere aspecten krijgen op dat moment veel minder aandacht.

Men kan zich afvragen of het bij het leren van de zweepslag niet raadzaam is deelstructuren apart, dus los van de totale vaardigheid, te oefenen. Hiervoor zouden de deelstructuren: opwerpen van de bal, zwaaibeweging met het slaghout en instappen in aanmerking komen. Wat het opwerpen van de bal en het instappen betreft, is dit weinig zinvol, omdat deze deelstructuren, geïsoleerd uitgevoerd, over het algemeen reeds door de proefpersonen worden beheerst (ook al wordt de eerst genoemde deelstructuur met de niet-voorkeurshand uitgevoerd). De zwaaibeweging met het slaghout zou apart geoefend kunnen worden door de bal op een statief te leggen en de proefpersoon zo te trainen in het maken van een juiste zwaaibeweging, i.c. het wegslaan van de bal. In de praktijk van de lichamelijke opvoeding betwijfelt men of deze voorbereidende oefening enige transfer oplevert voor de te leren zweepslag. Dit is ook begrijpelijk als men zich realiseert dat aan de zweepslag een kwalitatief ander coördinatiepatroon ten grondslag ligt dan aan bovengenoemde voorbereidende oefening. Immers, bij de zweepslag moet niet een stilliggende bal, maar een bewegend object worden weggeslagen. Juist dit eist een bepaalde coördinatieve verhouding tussen de bewegingen van linker en rechter arm (welke laatste a.h.w. door het slaghout is verlengd), die essentieel voor de zweepslag is. Ten slotte zou men zich kunnen afvragen of een aan een draad hangende bal, die in verticale richting op en neer kan worden bewogen, geen mogelijkheid biedt om deze deelstructuur geïsoleerd te oefenen. Ook hiervan is de zin twijfelachtig, daar in dit geval de zo noodzakelijke informatie die de kinesthesie van de linker arm ten aanzien van de opwerphoogte van de bal verschaft, vervalt.

6.4. *Gedifferentieerd instrueren?*

Kunnen bewegingen, bijv. de zweepslag, aan verschillende leerlingen op dezelfde wijze worden aangeleerd of moet, afhankelijk van de persoonlijkheid, het aanpakgedrag en de algemeen motorische vaardigheid van de leerling, gedifferentieerd worden geïnstrueerd? Op grond van de retrospectieve gegevens achten wij het waarschijnlijk dat naar gedifferentieerde leermethoden moet worden gestreefd. De volgende ervaringen hebben de indruk gewekt.

1. Bij een enigszins angstige proefpersoon die er ook jong voor haar leeftijd uitzag, hadden wij sterk de indruk dat het leerproces door de diverse correcties eerder werd afgeremd dan bespoedigd. Hier had mogelijkerwijs een beroep moeten worden gedaan op een meer autonoom (dat is: niet door intenties vanuit de proefpersoon gestuurd) verlopend leerproces, waarbij door de proefleider niet zo zeer moet worden ingegaan op de fouten in het bewegingsverloop als wel op de goede prestaties. Dit betekent, dat het aanbeveling verdient relevante persoonlijkheidskenmerken van de leerling te leren kennen, om op basis daarvan de instructie op te kunnen bouwen, m.a.w. de instructie qua methode te differentiëren.
2. Daar 'persoonlijkheid' en 'aanpak'' samenhangen, achten wij het zeer wel mogelijk, dat ook afhankelijk van hun aanpak, de benadering van leerlingen verschillend zal moeten zijn. De categorie 'met fouten-analyserende aanpak behoeft in het algemeen minder dan andere categorieën bemoeienis en controle van de leraar en wel omdat deze leerlingen in staat zijn het leerproces, voor een deel althans, zelfstandig te doorlopen. De categorie leerlingen met een momentaanpak moet, tenzij het leerproces toch voortschrijdt, op de wenselijkheid van de fouten-analyse worden gewezen. Men moet m.a.w. de aandacht van deze leerlingen, die praktisch alleen op de prestatie is gericht, op het bewegingsverloop, of op de wijze van hantering van het materiaal richten. Dit wijzigen van de aanpak is echter geen eenvoudige zaak. Vandaar dat wij gesteld hebben dat ook bij de motoriek 'het leren' geleerd moet worden (Pijning en Span, 1971). Het is echter niet onmogelijk dat in ons onderzoek het aanpakgedrag zich niet liet wijzigen, omdat wij, althans in het begin van het onderzoek, de instructies tot een minimum hebben beperkt. Pantina (1967) bijv. stelt, dat verandering van de wijze van oriëntatie zeker mogelijk is en dat de aanwijzingen van de proefleider daarin een beslissende rol spelen.
   Mocht echter nader onderzoek bevestigen dat verandering van de aanpak niet gemakkelijk plaats vindt, hetgeen naast Span (1968, p. 357) ook door Van der Griend (z.j., p. 74) wordt aangegeven, dan zal ook de wijze van aanpak van het leerproces mogelijk indicatief kunnen zijn voor het toepassen van een bepaalde instructiemethode.
3. Motorisch weinig begaafde meisjes raken de bal eerder wanneer zij de bal uit de hand laten vallen dan wanneer zij de bal, als inleiding van de zweepslag, opwerpen. In het algemeen slaan zij de bal dan wel niet zo hard en ver, maar ze ràken de bal tenminste, waardoor deelname aan het spel kastie (in welk spel de zweepslag wordt toegepast) meer bevredigend is dan bij regelmatig misslaan. Het verdient daarom wellicht aanbeveling motorisch weinig begaafde leerlingen een andere zweepslag aan te leren dan leerlingen behorende tot de motorische voorhoede. Habich (1966) gaat in deze nog verder. Hij vraagt zich af of wij de kinderen niet in de gelegenheid moeten stellen een eigen slagtechniek, met inbegrip van 'het suikerschepje', te ontwikkelen (p. 101).

7. *Samenvatting*

Dit artikel heeft een tweeledig doel. Allereerst worden de in Nederland bestaande controversiële opvattingen over het instrueren bij motorische vaardigheden weergegeven. Terwijl de ene 'school' streeft naar een cognitieve structurering van de te leren vaardigheid, stelt de andere 'school' dat bewustheid het leren van bewegingen verstoort. Ook Oost-Europese psychologen stellen dat naar

het opbouwen van een cognitieve handelingsstructuur gestreefd moet worden, vandaar dat zij de leerling bij het instrueren een zo adequaat mogelijke oriëntatiebasis, d.i. het geheel van gegevens waarop iemand zich bij het uitvoeren van de vaardigheid oriënteert, verschaffen. Angelsaksische onderzoekers daarentegen zijn van mening dat het kind het meeste leert door te doen. Vandaar dat zij de verbale instructie in de aanvang van het leerproces tot een minimum beperken. De instructies moeten door de leerling zelf gespecificeerd worden. Deze onderzoekers achten een proberend aftasten van mogelijkheden noodzakelijk. De tweede doelstelling van dit artikel omvat een vergelijking van de bovenvermelde standpunten over het instrueren met onze experimentele bevindingen ten aanzien van motorische leerprocessen. In ons onderzoek hebben wij met een onvolledige en een meer volledige oriëntatiebasis geëxperimenteerd. Evenals Jacobs (1970) zijn wij tot de konklusie gekomen dat het niet altijd eenvoudig is, en waarschijnlijk zelfs menigmaal onmogelijk, om een volledige oriëntatiebasis te verschaffen. De aard van de te leren motorische vaardigheid bepaalt in hoeverre de oriëntatiebasis volledig kan zijn. Zo is bij het leren van een motorische vaardigheid waarbij kinesthetische handelingsaspecten een belangrijke rol spelen, een proberend aftasten van mogelijkheden vermoedelijk niet te vermijden. Uit de daarbij gemaakte fouten wordt lering getrokken; de geanalyseerde fouten kunnen m.a.w. het leerproces in de juiste richting sturen. Wat het doseren van instructies en correcties betreft hebben wij vastgesteld dat beide gerelateerd aan de fasering van de handelingsstructuur moeten geschieden. Zo moeten in het stadium waarin deelstructuren van de betrokken vaardigheid worden opgebouwd, de instructies en correcties enkelvoudig zijn, d.w.z. gericht op één bepaalde deelstructuur. Schrijdt het leerproces voort, d.w.z. dat de leerling de verschillende deelstructuren gaat coördineren, dan zijn meervoudige instructies en correcties op hun plaats. De leerling is dan in staat de aandacht tegelijkertijd op verschillende deelstructuren te richten. Tenslotte is op grond van ons experiment de vraag opgekomen of het instrueren van motorische vaardigheden niet gedifferentieerd moet geschieden. M.a.w., moeten wij niet, afhankelijk van de algemeen motorische vaardigheid, de persoonlijkheid en het aanpakgedrag van de leerling, naar gedifferentieerde leermethoden streven?

Literatuur

1. Bloem, R. M., Over het leren van bewegingen, in: Verslag studiedagen lichamelijke opvoeding, Amsterdam, 1965.
2. Boot, J. P. en J. H. Jurriaans, Toetsing van de invloed van verschillende methoden van onderwijs in de lichamelijke opvoeding, De Lichamelijke Opvoeding, 1967, 5, 6 en 7, pag. 115–190.
3. Burie, A. S., Over het menselijke bewegingsontwerp, Pedagogische Studiën, 1969, 5, pag. 266–296.
4. Cratty, B. J., Movement behavior and motor learning, Philadelphia 1967.
5. Fokkema, S. D., Het leerproces bij het lichamelijk oefenen, in: Verslag studiedagen lichamelijke opvoeding, Amsterdam, 1965.
6. Fowler, W. en K. A. Leithwood, Cognition and movement: theoretical, pedagogical and measurement considerations, Perceptual and Motor Skills, 1971, 32, pag. 523–532.
7. Gordijn, C. C. F., Bewegingsonderwijs, Baarn 1961.
8. Griend, P. C. van der, Mogelijkheden en grenzen van het brugjaar, Purmerend (z.j.).
9. Habich, Ch. G., Lepelen met succes, Richting, 4, 1966.
10. Heiden, N. A. M. van der en H. T. den Ouden, Het leren van de hockyslag door blinde kinderen, Experimenteel practicum verslag. Psych. Lab., Utrecht, 1970.
11. Heslinga, K., Het leren van praktische vaardigheden door blinde kinderen, Arnhem 1968.
12. Jacobs, C. D. M., Didaktiek van het vioolspel. Een descriptief onderzoek met beginnelingen, Tilburg 1970.
13. Knapp, B., Skill in sport. The attainment of proficiency, London, 1963.
14. Pantina, N. S., Die Bildung motorischer Schreibfertigkeiten in Abhängigkeit von der Art der Orientierung in der Aufgabe, in: Probleme der

Lerntheorie, Duitse bewerking door E. Däbritz, Berlijn, 1967.
15. Parreren, C. F. van, Psychologie van het leren I, Arnhem 1969.
16. Pijning, H. F., Het diagnostiseren en corrigeren van stoornissen in het schrijven, Orthopedagogische Geschriften, XIII, Groningen, 1969.
17. Pijning, H. F., Het psychologisch onderzoek van motorische leerprocessen, Pedagogische Studiën, 1971, 3, pag. 129–136.
18. Pijning, H. F. en P. Span, Een analyse van aanpak en handelingsstructuur van de zweepslag, in: J. E. Hueting en R. A. Binkhorst, Sport, lichamelijke vorming en wetenschap, ter perse.
19. Ragsdale, C. E., How children learn the motor types of activity, in: Nelson: Learning and instruction, 49e yearbook, part I, 1960.
20. Rudik, T. A., Psychologie. Ein Lehrbuch für Turnlehrer, Sportlehrer und Trainer, Berlijn, 1963.
21. Rijsdorp, K., Het leerproces, De Lichamelijke Opvoeding, 1966, 2, pag. 40-46.
22. Singer, R. N., Motor learning and human performance, New York, 1968.
23. Span, P., Aangrijpingspunten voor onderwijs dat gericht is op leren leren, Pedagogische Studiën, 1968, 45, pag. 351–365.
24. Talyzina, N. F. en J. V. Jakovlev, Verschillende typen van oriëntering bij het leren van elementaire onderdelen van het schaken, Rapport Psychologisch Laboratorium, Utrecht, 1971.
25. Ungerer, D., Die Bedeutung des Bewegungsentwurfes für den motorischen Lernprozess, Die Leibeserziehung, 1958, 8.
26. Welford, A. T., Ageing and human skill, London, 1958.

Evaluatie van een audio-visuele cursus Nederlands

J. M. ULIJN
Groep Toegepaste Taalkunde, Technische Hogeschool, Eindhoven

1. Evaluatie van onderwijs in het algemeen

Bij iedere vorm van onderwijs neemt het evalueren of beoordelen van de resultaten een belangrijke plaats in. Evaluatie of beoordeling, of ook zoals het woord letterlijk zegt 'waardebepaling', is het totale proces van meten en beslissen: het op een of andere manier quantificeren van vorderingen, prestaties, kennis of intellectuele vaardigheden (de meting), en het nemen van actie t.a.v. de leerling op basis van de meting (de beslissing) (Meuwese, 1970). Op deze wijze verkregen informatie levert de docent de noodzakelijke feedback over de effecten van de onderwijstechnieken die hij toepast op een bepaalde onderwijspopulatie. T.a.v. de individuele student kan hij op grond van evaluatiegegevens beslissingen nemen in het onderwijsproces: cijferwaarderingen, slagen of zakken. Bovendien kunnen deze gegevens dienen als versterking van de vorderingen van een student. Evaluatie is een integraal deel van het leerproces en daartoe zouden altijd toetsen in een cursus ingebouwd moeten zijn.

Nu gelden onafhankelijk van het type onderwijs en de gekozen evaluatietechniek een aantal spelregels die als fasen zijn te onderscheiden in een evaluatieprocedure:

- definiëren van de belangrijkste onderwijsdoelstellingen. De evaluatiemiddelen dienen deze adequaat te representeren.
- evidentie verkrijgen over de mate waarin deze bereikt zijn.
- zorgvuldig interpreteren van de evidentie.
- de resultaten mededelen aan hen die bij het onderwijs betrokken zijn (docent en studenten), (Parker, 1962, p. 542).

1.1. Evaluatie van vreemde-talenonderwijs in het bijzonder

Bij de evaluatie van vreemde-talenonderwijs spelen niet alleen cognitieve en behaviorale, maar ook attitudinele aspecten een rol. In een recent Amerikaans onderzoek (Mueller, 1970) wordt zelfs de hypothese getoetst dat het leerresultaat meer afhangt van de houding die een leerling t.a.v. het vreemde-taalleren inneemt dan van de toegepaste methodieken.

Tot nog toe is de leerling te weinig als een mondige partner in het onderwijsproces beschouwd. Het klassieke vreemde-talenonderwijs had meer het karakter van éénrichtingsverkeer docent → student, waarbij van interactie en terugkoppeling nauwelijks sprake was. Vooral wanneer men nieuwe onderwijstechnieken gaat hanteren t.a.v. volwassen leerlingen, zoals audiovisuele media en CAI (Computer Assisted Instruction), is het alleszins de moeite waard kennis te nemen van hun oordeel over het effect van deze media en de resultaten die zij ermee boeken in reële taalgebruikssituaties. Ook kan men daarbij diegenen aan het woord laten met wie zij de vreemde taal moeten gebruiken. Een evaluatie-procedure zou dus niet alleen tests moeten bevatten om cognitieve en behaviorale factoren te meten maar ook enquêtes om de attitudinele factoren in rekening te brengen. Evaluatie van een vreemde-taalcursus zou de volgende punten moeten verifiëren:

- wat de studenten weten en kunnen demonstreren in spreken, luisteren, lezen en schrijven van de vreemde taal (vast te stellen via vorderingentests).
- gewenste verandering in het studentengedrag,

zoals het gebruik van de taal buiten de cursus, schrijven van brieven in de vreemde taal, het beluisteren van de vreemde taal op radio en t.v., het lezen van kranten in de vreemde taal en interesse in land en volk (vast te stellen via een enquête, eventueel vóór en na de cursus, of observaties).
- kwaliteit van het werk in onafhankelijke studie studie verricht met een minimum aan supervisie van de docent (vast te stellen via een enquête)

1.2. *Overzicht van bestaande evaluatietechnieken*

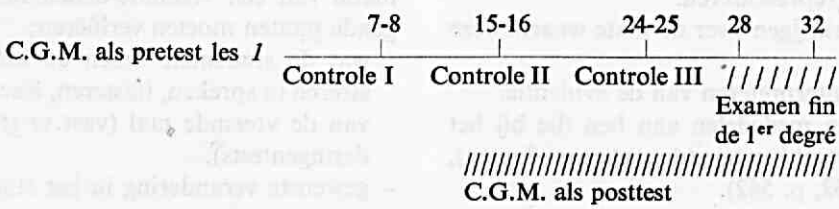
Uit het voorgaande blijkt reeds dat evalueren meer is dan testen en dat niet alles getest kan worden. Men verstaat er ook observaties onder van het gedrag van een student, het laten schrijven van opstellen, het houden van enquêtes vóór en na de cursus. Evaluatie kan voorts betrekking hebben op één vreemde-taalcursus, staat dan in strikte relatie tot de doelstellingen van die cursus en diagnosticeert waar de sterke en waar de zwakke plekken van de student liggen en waar remedial werk nodig is. Waar de cursus tekort schiet, kan deze verbeterd worden, in functie van de populatie waarvoor hij gebruikt is. Bovendien vormt evaluatie op deze wijze een goed uitgangspunt voor het inrichten van vervolgcursussen. De evaluatietests vormen dan een vast bestanddeel van het cursuspakket. Een goed voorbeeld hiervan geeft het evaluatieschema van de audio-visuele cursus Frans Voix et Images de Frande deel I[7] (zie figuur 1).

De evaluatie vindt nu als volgt plaats:
- pretest en posttest toedienen gebaseerd op het onderwijs dat de student tevoren heeft gehad (CGM 62).
- vergelijking van de scores op pre- en posttest geven de vorderingen aan.
- wanneer men de pretestscore vergelijkt met de maximale posttestscore, berekent men de grootste vordering die mogelijk was geweest.
- de verhouding tussen beide voorgaande cijfers geeft een objectieve maat van onderwijsefficiëntie van het lesprogramma.
- het verloop van de vorderingen tijdens de cursus kan men vaststellen door vergelijkingen van controles I, II en III en het examen de fin du 1er degré.

Vervolgens is er een vorm van comparatieve evaluatie bekend. Hierbij worden twee vreemdetaalmethodes vergeleken op bepaalde deelpunten die aan iedere strategie ten grondslag liggen. Het gaat dan om bepaalde uitspraken als: methode A is superieur boven methode B op punt X. Er is dan altijd sprake van een experimenteergroep en een controlegroep. Voorbeelden van deze evaluatietechniek zijn: Sherer en Wertheimer (1965), en Meijer (1967).

Tests meten cognitieve aspecten van het vreemde-taalleren, enquêtes attitudinele. Als zodanig vullen beide technieken elkaar aan. Er is reeds opgemerkt dat het verkrijgen van een collectief oordeel vóór en na het toepassen van een nieuwe onderwijsmethode op een bepaalde populatie waardevolle informatie kan verschaffen voor de evaluatie daarvan. Zo houdt R. C. Turner (1968) een uitvoerige enquête onder studenten van het Dartmouth college die in 1967–68 een computerprogramma Spaans volgden: CARLOS (Computed Assisted Review Lessons on Syntax). Andere voorbeelden daarvan zijn een enquête gehouden n.a.v. 3 cursussen Russisch voor wetenschapsmensen in Engeland (Hanson, 1962) en een enquête gehouden onder deelnemers aan een Franse

Figuur 1: *Evaluatieschema van de cursus VIF I*



televisiecursus in Nederland (Van Eerde en Van Gent, 1969). Ook de 'Bewertungsfragebogen' van Watts (1965) is een goed voorbeeld.

2. *Het onderzoek*

2.1. *Vraagstelling*

57 Filippijnse verpleegsters volgden een audio-visuele cursus Nederlands van 4 weken aan de Technische Hogeschool te Eindhoven. Twee maanden na de cursus werd een schriftelijke enquête gehouden om de resultaten te evalueren. Getracht werd gegevens te verzamelen op de volgende punten:

- in welke mate worden de resultaten van de cursus op verpleegsituaties toegepast?
- welke behoefte is er aan lezen en schrijven in de werkkring met het oog op de doelstellingen van een vervolgcursus?
- hoe hebben de verpleegsters Nederlands gestudeerd buiten de cursustijden?
- wat is hun mening over de audio-visuele methode?

Op deze wijze zouden we wellicht de waarde kunnen bepalen van een audio-visuele methode voor het leren van Nederlands aan een bepaalde populatie buitenlanders.

2.2. *Onderwijspopulatie*

De 57 verpleegsters hadden een gemiddelde leeftijd van 24 jaar en zouden voor 3 jaar werkzaam zijn in het Eindhovense Binnenziekenhuis. Hun taalkundige achtergrond was heterogeen[1]. Op de Filippijnen zijn Engels en Tagalog of Filipino de officiële landstalen, waarbij wordt opgemerkt dat alle verpleegsters (op 2 na) Tagalog als hun moedertaal beschouwen, terwijl Engels als eerste vreemde taal op school geleerd wordt. Allen beheersen het Engels en twee kennen nog Spaans. De volgende dialecten worden nog als moedertaal opgegeven:

Ilocano (8), Hiligaynon (4), Pampango (3), Visayan (3), Ilongo (2), Bicol (1), Pangabinan (1).

2.2.1. *Niveau*

Allen waren volledig beginner in het Nederlands en hadden na de middelbare school een verpleegstersopleiding gevolgd.

2.3. *Doelstelling*

Verstaan en zich verstaanbaar kunnen maken in de dagelijkse omgang in eenvoudig ABN, speciaal m.b.t. de werksituatie. Tevens aanleren van nauwkeurige uitspraak en intonatie.

2.4. *Methode van onderwijs en indeling in groepen*

Gekozen werd voor de audio-visuele cursus Nederlands van de Vriendt-Wambach, opgezet volgens de structuur-globale methode Zagreb-St. Cloud[2]. De cursus is als eerste gebaseerd op frequentie-onderzoek naar spontaan gesproken Nederlands[3] en beoogt dezelfde leerdoelen als de door ons gestelde. De moedertaal is niet relevant. Elke cursiste werd op aanleg getest volgens de M.L.A.T. methode[4], de resultaten van deze test werden voor elke verpleegster verwerkt tot een totaalscore. Aan de hand van deze totaalscores werden groepjes van cursistes met ongeveer dezelfde resultaten samengesteld. In volgorde van de totaalscorelijst (van min. 30 naar max. 99) werd iedere verpleegster toegewezen aan cursusgroep 1, 4, 3 of 2. Op deze wijze zijn vier groepen gevormd, waarvan redelijkerwijs gegarandeerd is, dat de taalaanleg homogeen is verdeeld over de deelneemsters[5] (zie figuur 2).

Elke groep bevatte dus evenveel 'goede' als 'slechte' studenten en kreeg dezelfde leerstof toegediend door een vaste eigen docente[6]. De cursus duurde 4 weken lang, 4 uur per dag, 20 uur per week, in totaal ± 80 uur. De docenten waren voldoende voorbereid op het lesgeven met een audio-visuele methode. Normaal zijn voor het eerste deel van de methode 150 lesuren nodig, d.w.z. 6 à 7 uur per boekles. Hier werd aan ieder boekles slechts 4 uur besteed. De leerstof was als volgt samengesteld:

Deel 1: les 1 t/m 10, m.u.v. 'grammatica in

Figuur 2: *Groepenindeling volgens de MLAT-toets.*

Aantal verpleegsters: 57
Aantal cursistes per groep: 14–15
Aantal groepen: 4

Deelneemster nr.	Groep 1	Groep 2	Groep 3	Groep 4
	totaal-scores (MLAT)			
1	30	36	35	33
2	36	37	37	37
3	41	45	45	42
4	46	47	47	46
5	48	49	49	48
6	50	52	51	51
7	53	55	54	54
8	58	60	59	59
9	60	62	62	61
10	63	65	65	64
11	66	70	70	68
12	71	75	73	72
13	75	77	76	76
14	82	98	91	82
15	99	..	..	..
gemiddelde score/groep	58,5	59,1	58,1	56,6

beeld'; les 11 t/m 16, alleen de eerste dialoog;

Deel 2: les 19 t/m 28, gedeelten w.o. verleden tijd en participia.

Om de cursisten ook buiten de cursus enigszins te begeleiden, werd aan 17 leerlingverpleegsters gevraagd als mentrices op te treden, met het verzoek uitsluitend Nederlands met hen te spreken, hun op spreekfouten te wijzen en deze te noteren i.v.m. de latere enquête.

2.5. *Gekozen evaluatietechniek en onderzoeksprocedure*

Bij gebrek aan geschikte tests bij de methode de Vriendt-Wambach moesten we van deze evaluatievorm afzien. Gekozen is voor evaluatie van attitudinele aspecten d.m.v. een schriftelijke enquête onder de cursisten, hun Nederlandse collega's, stafpersoneel en patiënten van het ziekenhuis waar ze werkzaam waren. Het ging hier om een explorerend onderzoek en niet om de toetsing van een bepaalde hypothese. Op deze wijze hoopten we een antwoord op de reeds eerder geformuleerde vraagstelling te vinden. De cursisten zouden de verworven taalvaardigheid in een tweetal typen gesprekssituaties moeten toepassen:

ten eerste, tussen Filippijnse verpleegster en Nederlands lid van het ziekenhuispersoneel (collega, arts, hoofd of subhoofd van de afdeling);

en ten tweede tussen Filippijnse verpleegster en patiënt.

Bij de opzet van de evaluatieënquête konden daarom een drietal populaties onderscheiden worden: Filipina's, Nederlands ziekenhuispersoneel en patiënten. Niet alle enquêtevragen zijn aan iedereen gesteld. Meningen zijn slechts gevraagd op die punten waarop men mocht veronderstellen dat de betreffende populatie voldoende geïnformeerd was om een bevoegd antwoord te geven (zie figuur 3).

De vragen aan de Filipina's werden in het Engels gesteld. Bij 22 vragen is gebruik gemaakt

Figuur 3. *Verdeling van de enquêtevragen over de populaties*

Hoofdvragen	Filipina's	Nederlands personeel	Patiënten
1. Toepassingen van de cursusresultaten op verpleegsituaties	X	X	X
2. Behoefte aan lezen en schrijven in verpleegsituaties	X	X	
3. Studiemethodiek buiten de audiovisuele cursus	X		
4. Mening over de audio-visuele cursus	X		
Totaal aantal subvragen	29	18	6

van een normale 5-punts-intervalschaal. De overige antwoordmogelijkheden waren ja/neen/geen mening of open.

Twee maanden na de cursus werden 184 enquêteformulieren toegezonden aan 56 patiënten, die alle verzorgd werden door Filipina's; aan 69 personeelsleden, w.o. alle 17 mentrices, alle 36 hoofden en subhoofden van afdelingen waar Filipina's werkzaam waren en 10 artsen die veel contact met hen hadden; tot slot aan de 57 meisjes zelf.

Van alle betrokken afdelingen namen 4 patiënten deel m.u.v. de kinderafdelingen. De leiding bepaalde welke patiënten, gezien hun gezondheidstoestand het best tot oordelen in staat waren. Van de 184 verzonden formulieren werden 147 terugontvangen, een response van 80%. De Filipina's hebben gemiddeld beter geantwoord dan het Nederlandse ziekenhuispersoneel. Van de 10 artsen hebben slechts twee geantwoord.

De nadelen van iedere schriftelijke enquête kleven ook aan deze. Controle op de antwoordcondities was onmogelijk, behalve enigszins in het geval van de patiënten. In hoeverre zijn de antwoorden de weerslag van een grondige observatie en in welke mate is er sprake van een oppervlakkig oordeel? Hoewel slechts aan diegenen een mening is gevraagd die krachtens hun positie binnen het ziekenhuis veel met de Filipina's te maken hebben gehad, kunnen deze contacten in frequentie nog erg variëren. Zijn de vragen alleen beantwoord of samen met anderen? Sommige patiënten en personeelsleden zenden gezamenlijk een antwoordformulier in! In hoeverre kan men spreken van een representatieve steekproef bij de patiënten? De mogelijkheid tot selectie van respondenten was hier erg beperkt. Met betrekking tot de beide andere populaties kon men bij alle betrokkenen een mening vragen. De absentie tijdens de cursus was nihil, zodat ook daardoor de antwoorden niet beïnvloed zijn. Het een en ander zegt wel iets over de motivatie van de cursisten. Sommige respondenten vermelden met name dat ze goede communicatie in een ziekenhuis van groot belang achten. De ondervraagde personen waren daarom niet alleen belangstellende maar ook belanghebbende bij de in de enquête aan de orde gestelde materie. In hoeverre de 20% niet-antwoorders afwijken van de overige 80% is niet bekend. Een response van 80% mag overigens hoog genoemd worden.

Zijn de vragen, met name die waarin om taalkundige informatie gevraagd wordt wel goed begrepen? Ook daarover bestaat geen zekerheid, omdat het houden van een proefenquête niet mogelijk was. Enkele minder gunstige experimentele condities nopen ertoe de uiterste voorzichtigheid te betrachten bij het trekken van conclusies.

3. *Resultaten*

3.1. *Statistische verwerking*

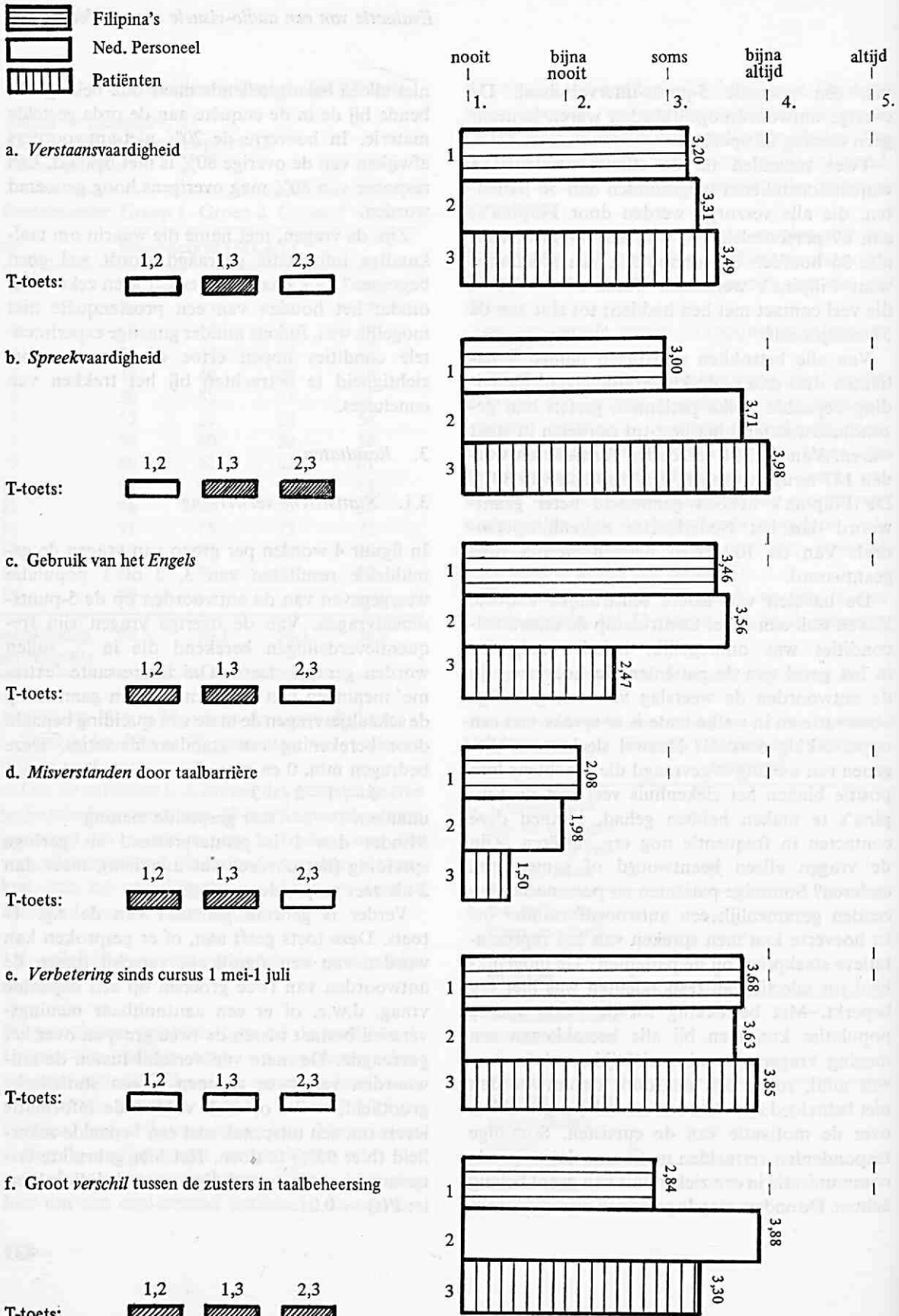
In figuur 4 worden per groep van vragen de gemiddelde resultaten van 3, 2 of 1 populatie weergegeven van de antwoorden op de 5-puntsschaalvragen. Van de overige vragen zijn frequentieverdelingen berekend die in % zullen worden gerapporteerd. Om interessante 'extreme' meningen niet verloren te laten gaan is op de schaaltjesvragen de mate van spreiding bepaald door berekening van standaarddeviaties. Deze bedragen min. 0 en max. 3.

0 – / 1 – 2 / – 3
unaniem zeer gespreide mening

Minder dan 1 is geïnterpreteerd als geringe spreiding (het oordeel was unaniem), meer dan 2 als zeer gespreide mening.

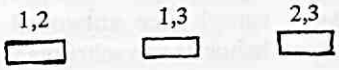
Verder is gebruik gemaakt van de z.g. T-toets. Deze toets geeft aan, of er gesproken kan worden van een significant verschil tussen de antwoorden van twee groepen op een bepaalde vraag, d.w.z. of er een aantoonbaar meningsverschil bestaat tussen de twee groepen over het gevraagde. De mate van verschil tussen de antwoorden van twee groepen is een statistische grootheid, welke op zich voldoende informatie levert om een uitspraak met een bepaalde zekerheid (hier 95%) te doen. Het hier gebruikte criterium voor de tweezijdige overschrijdingskans is: $P(t) = 0{,}05$.

Figuur 4: *Toepassingen van de resultaten van de cursus op verpleegsituaties.*



Toelichting figuur 4

De T-toets staat onder elke vraag, en wel op de volgende wijze:



1,2 betekent: er is verschil van mening over vraag x tussen groep 1 en 2,

1,2 betekent: er is geen uitspraak met voldoende zekerheid over een eventueel meningsverschil te doen; dit wil dus niet zeggen dat er in werkelijkheid *geen* verschil bestaat.

3.2. *Toepassing van de cursusresultaten op verpleegsituaties*

Hoe passen de Filipina's hun kennis toe in gesprekssituaties binnen het ziekenhuis (zie figuur 4)?

Daar is weinig verschil van mening over. Zij begrijpen af en toe het Nederlands waarin ze worden toegesproken. Patiënten en personeel vinden, vreemd genoeg, dat hun spreekvaardigheid groter is dan hun verstaansvaardigheid. Normaler is de mening van de meisjes zelf. De passieve kennis van een taal (verstaan en lezen) is altijd groter dan de actieve (spreken en schrijven). Er wordt nog vrij veel Engels gesproken om taalproblemen op te lossen, tegenover de patiënten echter aanmerkelijk minder dan tegenover het personeel. Patiënten zullen over het algemeen minder Engels spreken dan het personeel. In de twee maanden die sinds de cursus zijn verlopen, zijn de Filipina's het Nederlands veel beter gaan begrijpen en spreken. 38% van de patiënten heeft hier geen mening over, waarschijnlijk omdat deze groep te kort door een Filippijnse verpleegster verzorgd is geweest. Zij constateren ook veel minder verschil in taalbeheersing tussen de verpleegsters, terwijl dat toch in grote mate aanwezig is. De taalbarrière is evenwel nooit zo groot dat daardoor ernstige misverstanden optreden in de communicatie. De patiënten zijn over het algemeen positiever over de resultaten dan het personeel en de meisjes zelf.

3.2.1. *Vergelijking met ander evaluatieonderzoek*

Bouton (1969) stelde aan 1000 buitenlandse cursisten van de Ecole Pratique de l'Alliance Française te Parijs in een enquête de volgende vraag: 'Vous écoutez du français. Comprenez-vous les Français qui vous parlent à un rythme normal d'élocution?' De enquête vond plaats na een cursus Frans van 5 maanden, 20 uur per week. De 57 Filipina's kregen na een cursus Nederlands van 1 maand, eveneens 20 uur per week, deze vraag voorgelegd: 'Do you understand the Dutch people when they are speaking Dutch to you in your work?' De vooropleiding en leeftijd van beide groepen was nagenoeg gelijk. Beide groepen beginners leerden de vreemde taal

Figuur 5 *Verstaansvaardigheid na 5 maanden Frans* en *na 1 maand Nederlands*

1000 cursisten van diverse nationaliteiten		50 cursisten van Filippijnse nationaliteit	
1. Pas du tout	0,3%	1. Absolutely not	2%
2. Avec difficulté	10,9%	2. Almost not	—
		3. So-so	76%
3. Facilement	55,6%	4. Much	20%
4. Très facilement	33,2%	5. Very much	2%

in het land waar deze gesproken wordt. Belangrijke verschillen zijn de gebruikte methode (audiolinguaal versus audio-visueel) en de cursusduur. In figuur 5 worden de resultaten vergeleken.

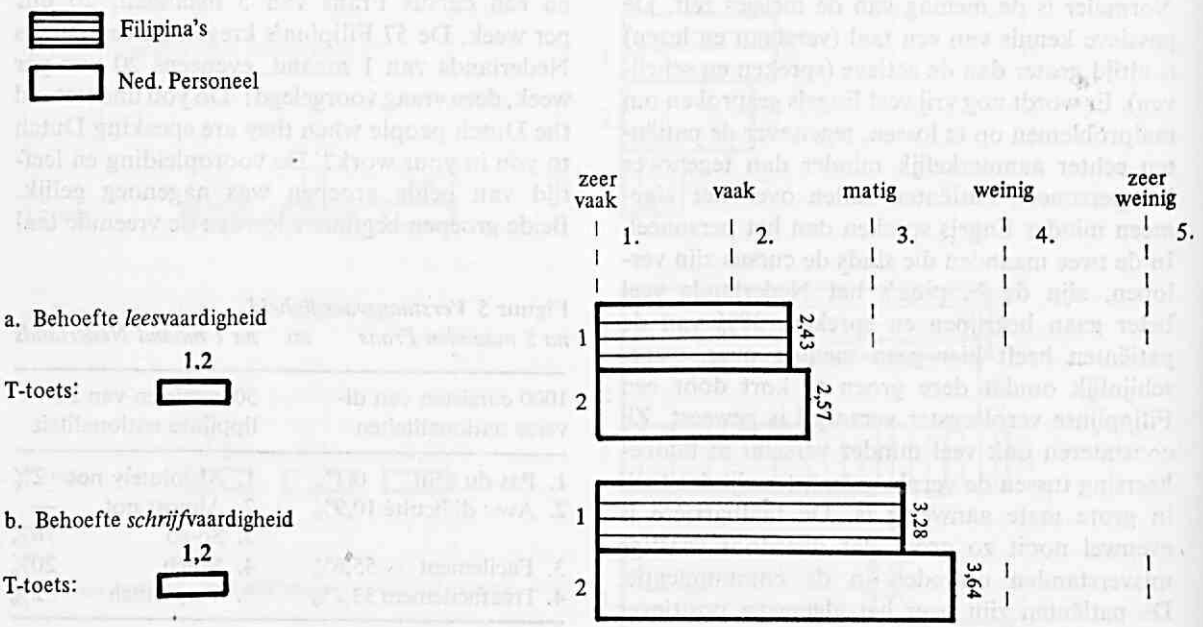
Verstaansvaardigheid in een vreemde taal neemt blijkbaar aanzienlijk toe met de cursusduur: 22% van de cursisten verstaan veel tot zeer veel na één maand, na 5 maanden verstaat 88,8% de vreemde taal gemakkelijk tot zeer gemakkelijk.

3.3. *Behoefte aan lezen en schrijven van Nederlands in verpleegsituaties*

Aangezien de cursus alleen mondelinge vaardigheid beoogde bij te brengen, was het van belang te weten in hoeverre in een vervolgcursus aandacht zou moeten worden besteed aan de schrijftaal (zie figuur 6).

Lezen blijkt erg belangrijk te zijn voor de buitenlandse verpleegsters, veel belangrijker dan schrijven, hoewel niemand eraan ontkomt t.b.v. zijn werk te moeten schrijven. T.a.v. dit punt is er weinig verschil van mening tussen 'werkgevers', als men de Nederlandse collega's daar ook toe rekent, en 'werknemers', de Filipina's. Opvallend is wel dat 20% van het ziekenhuispersoneel geen antwoord geeft op de vraag naar behoefte aan schrijfvaardigheid. De Filipina's weten ook niet goed wat in deze van hen verwacht wordt, getuige hun uiteenlopende meningen. Leesvaardigheid Nederlands wordt vooral gevraagd voor nachtrapporten (90%), benamingen van verpleegartikelen en instrumenten, en aanduidingen op deuren in het ziekenhuis. Veel minder van belang zijn brieven. Met name de als mentrices optredende leerlingverpleegsters nemen nog de moeite het verdere leesmateriaal nader te specificeren: werkopdrachten, bloed- en urineuitslagen, medicijnstrookjes, daglijsten (werkboek), proeven, vochtbalans. 40% van het personeel en de Filipina's acht schrijfvaardigheid voor rapporten gewenst. Niet onbelangrijk zijn het schrijven van verpleegartikelen en het schrif-

Figuur 6: *Behoefte aan lezen en schrijven in verpleegsituaties met het oog op vervolgcursus.*



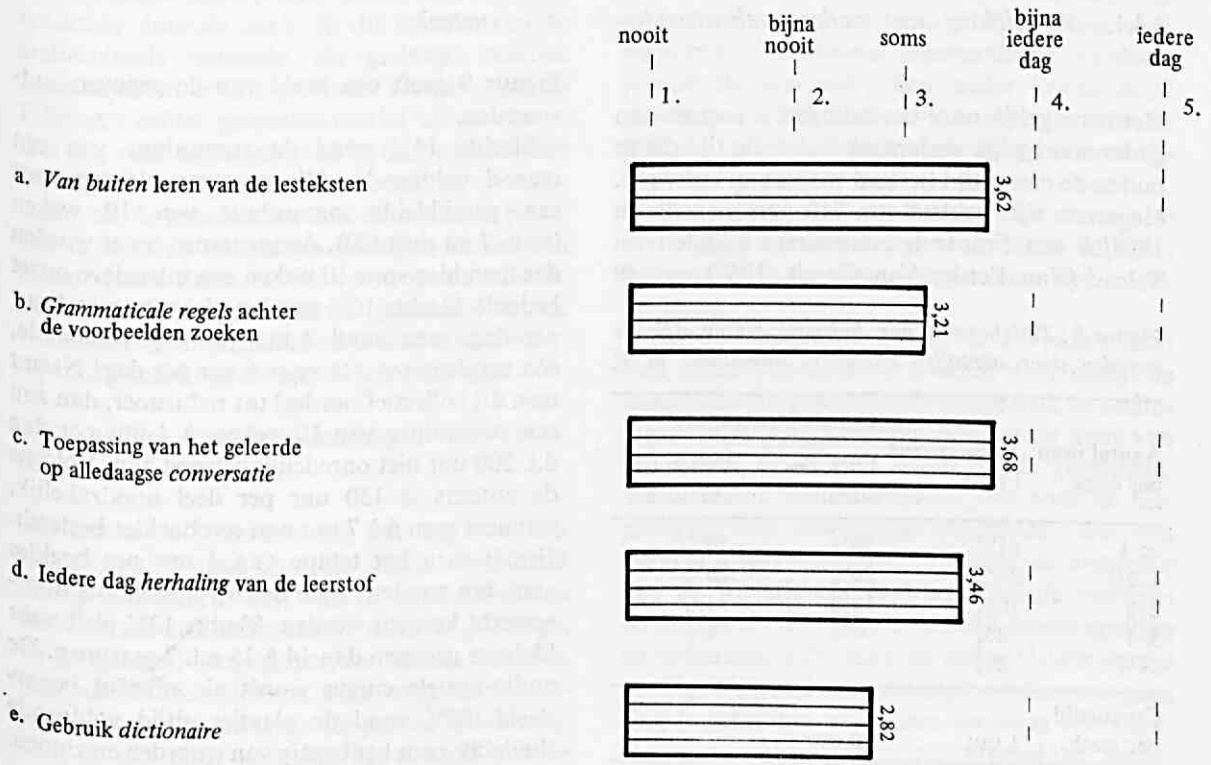
telijk weergeven van telefonische boodschappen (combinatie luister- en schrijfvaardigheid). Daarnaast wordt de meisjes soms gevraagd avondoverdrachten, medicijnstrookjes en 'diverse bonnen' te schrijven, temperatuur- en daglijsten, vochtbalans en intensive coronary-carelijsten bij te houden en proeven te noteren. Een Filipina heeft schrijfvaardigheid nodig voor: 'observations and nursing care given to patients'. Voor deze schrijfvaardigheid zal echter niet altijd kennis van het Nederlands noodzakelijk zijn.

3.4. *Hoe studeerde men Nederlands buiten de audio-visuele cursus?*

In figuur 7 worden de antwoorden op deze vraag weergegeven.

Bijna iedere dag leerden de Filipina's lesteksten van buiten. Grammaticale regels achter de voorbeelden zoeken was minder in trek. Men gaf er de voorkeur aan de taal als automatisme te leren. Vreemd is daarom dat zovelen later uitdrukkelijk om meer grammaticale uitleg vragen. De Nederlandse omgeving bevorderde het waarschijnlijk dat zij bijna steeds het geleerde probeerden toe te passen in alledaagse conversatie. Ondanks het feit dat huiswerk voor een audio-visuele cursus niet wordt gevraagd, studeerde 48% van de meisjes vrij regelmatig in eigen tijd t.b.v. de cursus, gemiddeld bijna één uur (min. 2 uur, max. zelfs 4 uur). Ook buiten de directe stof van de cursus werd nog getracht Nederlands te leren. 94% besteedde daar gemiddeld drie kwartier aan, zij het niet iedere dag. Waarschijn-

Figuur 7: *Studiemethodiek buiten audio-visuele cursus.*



lijk hebben de verpleegsters de tijd buiten de cursus besteed aan de voorbereiding van de les en de studie van het Nederlands op andere wijze niet voldoende uit elkaar gehouden, of met de periode na de cursus verward. Het is onmogelijk dat iemand buiten de 4 uur van de cursus en 2 uur verpleeginstructie per dag nog 4 uur t.b.v. de cursus en 2 uur op andere wijze Nederlands studeert, ook al gebeurt dat maar af en toe. Resumerend kan worden gezegd dat de meeste meisjes ruim één uur per dag buiten de cursus aan de studie van het Nederlands hebben besteed.

Welke andere middelen werden dan nog bij de eigen studie gebruikt? 52% trachtte Nederlands te leren door naar de televisie te kijken, 32% probeerde Nederlandse kranten te lezen, en nog 24% bestudeerde een Nederlandse grammatica, 4% luisterde naar de radio. Iedereen gebruikte bijna dagelijks een dictionaire. Waarschijnlijk hebben deze gegevens vooral ook betrekking op de twee maanden die tussen de cursus en de opiniepeiling liggen.

3.4.1. *Vergelijking met ander evaluatieonderzoek*

Het is mogelijk onze bevindingen te toetsen aan ander soortgelijk onderzoek m.b.t. de tijd die er buiten de cursustijd besteed wordt aan huiswerk. Gegevens zijn bekend van 710 personen die in 1968/69 een Franse televisiecursus volgden via Teleac (Van Eerde, Van Gendt, 1969) en 149 Amerikaanse eerstejaarsstudenten van de Kentucky University die een geprogrammeerde zelfstudiecursus Frans voor beginners volgden (Mueller, 1970). In figuur 8 worden de resultaten vergeleken.

Figuur 8: *Tijd besteed aan huiswerk buiten officiële lestijden door aantallen cursisten, uitgedrukt in %*

Aantal uren per week	Teleaccursus Frans	Cursus Nederlands	
		t.b.v. de cursus	buiten de cursusstof
< 1	61%	58%	36%
1–2	24%	20%	26%
2–3	10%	18%	34%
3–4	2%	4%	4%
> 4	2%	—	—
Cursustijd per week	½ uur	20 uur	

Laten we de tijd buiten de cursusstof om buiten beschouwing, dan komt het aantal huiswerkuren voor Frans en Nederlands nagenoeg met elkaar overeen. Meer dan de helft besteedt echter minder dan één uur en vaak niets aan huiswerk. Behalve de 20 cursusuren besteedt één derde van de Filipina's twee tot drie uur tijd aan andere dan cursusstof.

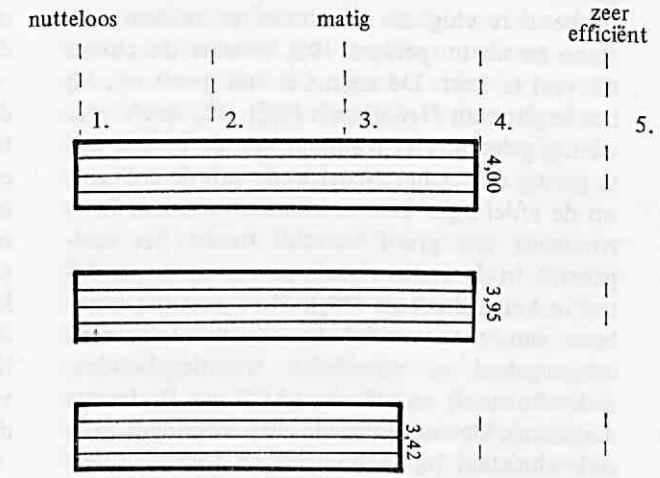
Ten behoeve van de zelfstudie Frans besteedde 56% van de Amerikaanse studenten buiten 4 wekelijkse lesperiodes 1 uur per dag aan huiswerk (talenpracticumtijd inbegrepen). Dat komt nagenoeg overeen met de eerder getrokken conclusie dat de meeste Filipina's ruim één uur per dag buiten de cursus aan de studie van het Nederlands hebben besteed.

3.5. *Hoe oordeelt men over de audio-visuele cursus?*

Figuur 9 geeft een beeld van de gegeven antwoorden.

Slechts 14% vond de cursusduur van een maand voldoende. Alle overigen pleitten voor een gemiddelde cursusduur van 10 weken (min. 7 en max. 20). Aangenomen moet worden dat men hier voor 10 weken een intensieve opzet bedoelt. Slechts 10% was het niet eens met 4 uur per dag, men vond 2 uur per dag voldoende, één verpleegster was voor 6 uur per dag! Neemt men dit collectief oordeel tot richtsnoer, dan zou een cursusduur van 10 weken, à 4 uur per dag d.i. 200 uur niet onredelijk geweest zijn. Volgens de auteurs is 150 uur per deel noodzakelijk, wanneer men 6 à 7 uur aan een boekles besteedt. Houdt men het tempo van 4 uur per boekles aan, dan zouden beide delen ruimschoots doorgewerkt kunnen worden. Slechts 12% pleit voor kleinere groepen dan 14 à 15 n.l. 7 personen. De audio-visuele cursus wordt als efficiënt beoordeeld. 68% vond de plaatjes altijd voldoende duidelijk voor het begrip van woorden en zinnen.

Figuur 9: *Mening over de audio-visuele cursus.*



a. *Mening* over de *audio-visuele cursus*

b. *Dia's* en *plaatjes* in boek voldoende duidelijk voor begrip?

c. *Relevantie* van *gesprekssituaties* in cursus voor alledaagse conversatie

Matig duidelijk waren: les 3 nr. 12, 13, p. 17; les 8 nr. 9–17, p. 36 en 37; les 9 nr. 22, p. 72 en les 12 nr. 17, p. 53 van het leerlingenboek. Over het algemeen begreep men echter voldoende de betekenis door de dia's. In dit opzicht kan de audio-visuele methode als geslaagd worden beschouwd voor dit publiek. Helaas zijn de Filipina's echter gesprekssituaties uit de cursus niet erg vaak tegengekomen in hun contact met Nederlanders. Bijna iedereen wenst meer explicatie van de grammatica dan de methode bood. Dit is één van de grote verschillen tussen een audio-visuele methode die op structuralistische, behavioristische principes is gebaseerd en de traditionele grammaticaal-vertaalmethode, waarbij uitleg van de grammatica centraal staat.

3.6. *Andere critische opmerkingen van respondenten*

Tot slot is de Filipina's nog gevraagd om critische opmerkingen t.a.v. de cursus. 78% heeft hierop gereageerd. 18% van de personeelsleden heeft, zij het niet uitdrukkelijk daarom gevraagd, de gelegenheid aangegrepen met enkele woorden hun oordeel toe te lichten. Hier volgt een bloemlezing uit deze meningen. 'Ze passen zich aardig aan, de taal blijft vooral in het contact met de patiënten een groot struikelblok'. Een afdelingshoofd formuleert het aldus: 'Mijn mening, als deze belangrijk is, is dat er nog veel aan de taal van deze zusters moet worden gedaan, zeker op de intensive coronary care-afdeling, waar alles afhangt van vlekkeloze communicatie, zowel in woord als geschrift'. Een ander hoofd heeft positieve berichten over het gebruik van de telefoon, twee vinden dat met name het inschrijven van patiënten veel te wensen over laat. Iemand meent dat de Nederlandse zusters te veel Engels spreken en haar Filippijnse collega's haast geen kans geven zich in onze taal te bekwamen.

Nu de opmerkingen van de Filipina's zelf: Een aantal punten komen steeds weer terug: de moeilijkheden van de Nederlandse taal, de audio-visuele methode, de organisatie en de duur van de cursus, de inhoud ervan en de resultaten. Velen nemen dit als uitgangspunt voor de formulering van een aantal suggesties t.a.v. een eventuele vervolgcursus. 16% acht de uitspraak van de Nederlandse taal erg moeilijk vanwege de intonatie en het grote verschil tussen spelling en uitspraak. 12% vond de audio-visuele cursus prettig, 4% vond hem moeilijk omdat men geen Engels gebruikte, zelfs geen vertaling van werkwoorden, voegwoorden en bijvoeglijke naam-

woorden, maar slechts één verpleegster wenst uitdrukkelijk vertaling in het Engels in een volgende cursus. Een ander vond de stemmen op de band te vlug om de zinnen te kunnen verstaan en uit te spreken. 10% ervaart de cursus als veel te kort. De cursus is van groot nut bij het begrip van Nederlands (8%). 4% heeft zeer weinig geleerd. Het resultaat van de cursus was te gering om er het Nederlands van de collega's op de afdelingen mee te kunnen verstaan. Er is trouwens een groot verschil tussen het taalgebruik in de audio-visuele cursus en de patiënten in het ziekenhuis (8%). Hier gaat het blijkbaar om een verschil in register (algemeen omgangstaal vs specifieke, situatiegebonden, ziekenhuistaal) en niveau (ABN vs Brabantse dialecten). De audio-visuele cursus beoogde geen ziekenhuistaal bij te brengen en sommige verpleegsters leerden meer van patiënten en collega's tijdens het werk (6%) dan van de cursus. Een vervolgcursus zal dus meer van alledaagse conversatie in het ziekenhuis moeten uitgaan, hetgeen bevestigd wordt door 6%. T.a.v. de inhoud van deze follow-up pleit men verder voor meer uitleg van de grammatica (40%), de volgende grammaticale problemen worden concreet genoemd: meervoud, voornaamwoorden, voegwoorden, werkwoorden, vervoegingen en tijden (16%), theorie van de zinsconstructies (30%): o.a. de woordvolgorde en de vraagvorm; veel patiënten begrijpen hun vragen niet. 4% vraagt om de uitspraak van het alfabet (het klassieke begin van iedere traditionele methode). Ook wil men de betekenis van de woorden leren kennen en beter het juiste woord leren kiezen. Wat men in de praktijk en met zelfstudie leert, wordt onvoldoende gevonden, naast meer uitleg wil men de taal in de professionele context van de verpleegster geplaatst zien. Wat de organisatie van de cursus betreft, zijn er ook enkele behartigenswaardige opmerkingen. Enkelen zijn beslist ontevreden over de combinatie werken en serieus Nederlands studeren tegelijk. De meisjes zijn te moe en dit benadeelt ernstig hun concentratievermogen. Eén Filipina doet dan ook het voorstel de ene week te werken en de andere week een intensieve cursus Nederlands te volgen. Het aantal uren van een follow-up zou 2 maal per week kunnen zijn (6%) of 1 maal (2%), bij voorkeur in het late deel van de namiddag of het vroege deel van de avond, omdat men zich dan beter vrij kan maken van het werk.

Tenslotte twee meningen van verpleegsters die het voorgaande goed samenvatten: Met betrekking tot de organisatie van de vervolgcursus: 'It's better for us to have a class again, because it is very difficult for us to work here in a dutch hospital in a completely dutch environment and to ignore the language. If possible, I like to study for two days a week, without working at the same time. Don't think that I dont' like to work, no! It's only because if we are very tired, we can't concentrate on the difficult dutch language and learn the lessons by heart.'

'The audio-visual method is good for everyday conversation, but difficult to apply in the hospital. Conversation is different inside the hospital. So I want to learn how to construct sentences, I understand now a little bit the Dutch language, but I don't know how to make correct sentences, I want to learn how Dutch grammar is. I want the grammatical method, 2 hours is enough for me twice or thrice a week.'

4. *Discussie*

Welke waarde moet men nu toekennen aan de informatie die in deze meningen besloten ligt? Dit hangt samen met de vraag in hoeverre de vragen zijn begrepen en hoe serieus ze zijn beantwoord. In dit verband is het goed te wijzen op het *leniency-effect* dat in de antwoorden duidelijk aanwezig is, d.i. de neiging van de respondent om bepaalde antwoorden te verbloemen[8]. Een opmerkelijk feit is dat 14% van het personeel meent dat de Filipina's Nederlandse aanduidingen op deuren moet *schrijven*, tegenover 6% van de Filipina's zelf. Deze percentages zijn het gevolg van het slecht lezen van een vraag.

De antwoorden geven het volgende algemene beeld. De communicatie in de gesprekssituaties in het ziekenhuis komt vrij redelijk tot stand, zij het met veel uitspraak- en syntactische fouten en een frequent gebruik van het Engels door de

verpleegsters. Er zijn nauwelijks ernstige misverstanden die b.v. noodlottige gevolgen voor de patiënten zouden kunnen hebben. De toestand verbetert langzaam. Sommige Filipina's boeken helemaal geen vooruitgang. Toepassing op verpleegsituaties was tijdens de cursus zelf niet te verwachten, maar ook tijdens de twee maanden daarna, bleef de afstand tussen het in de cursus geleerde en het taalgebruik in de praktijk erg groot. De lage MLAT-scores zouden kunnen wijzen in de richting van een te geringe taalaanleg, hoewel alle cursisten al eens een vreemde taal hadden geleerd: Engels en sommigen Spaans. Men moet constateren dat de doelstelling van de cursus: het leren verstaan en spreken van eenvoudige ABN, speciaal m.b.t. de werksituatie, tevens aanleren van nauwkeurige uitspraak en intonatie slechts ten dele gerealiseerd is. Een vervolgcursus zou ook training in leesvaardigheid t.b.v. het werk moeten bevatten. Men wenst bovendien meer explicatie van de grammatica en meer taalgebruik in een professionele context.

Evaluatie van de cursus de Vriendt-Wambach heeft het volgende aangetoond:

- bruikbaarheid van de audio-visuele methode om een groep buitenlanders Nederlands te leren, liefst gedurende twee maanden direct na aankomst in Nederland.
- noodzaak om speciale beginners-cursussen Nederlands te ontwerpen geplaatst in een professionele context[9].
- noodzaak om de cursus de Vriendt-Wambach te voorzien van gestandaardiseerde evaluatie-tests.
- dat een enquête zonder tests reeds belangrijke informatie verschaft t.b.v. de evaluatie van een vreemde-taalcursus.

Samenvatting

Een enquête na een cursus is een niet te verwaarlozen instrument in de optimalisering van de toegepaste onderwijstechnieken. Dit geldt wel in bijzondere mate voor de evaluatie van het vreemde-talenonderwijs aan volwassenen die de verworven vaardigheden in dagelijkse gesprekssituaties moeten gebruiken. Methoden zoals die waarbij audio-visuele media en computer assisted instruction worden toegepast, waarvan de doelmatigheid nog niet in alle opzichten is aangetoond, kunnen met een enquête vooral ten aanzien van de attitudinele aspecten objectiever worden beoordeeld. Een dergelijk onderzoek dient dan niet alleen gehouden te worden onder de cursisten maar ook onder hen met wie zij in het vreemde-taalmilieu communiceren.

Aldus werden in april 1970 57 Filippijnse verpleegsters na het volgen van een intensieve audio-visuele cursus (de Vriendt-Wambach), hun Nederlandse collega's en patiënten aan een enquête onderworpen. Het onderzoek toonde aan dat de cursus als positief werd ervaren en voldoende bruikbaar bleek voor volwassen beginners in de Nederlandse taal. Met betrekking tot een eventuele 'follow-up' kwam duidelijk de wens naar voren voor explicatie van de grammatica en oefening in leesvaardigheid, elementen die volgens de cursisten te weinig in audio-visueel onderwijs benadrukt worden. Blijft de noodzaak om beginnerscursussen te ontwerpen gericht op taalgebruik in professionele context.

De bevindingen met deze enquête bevestigen onze opvatting dat iedere vreemde-taalcursus gestandaardiseerde toetsen zou moeten bevatten om naast de attitudinele aspecten ook cognitieve en behaviorale factoren in een evaluatie tijdens en na de cursus te kunnen betrekken.

Curriculum Vitae

Drs. J. M. Ulijn, geb. 1944, behaalde in 1968 het doctoraalexamen Franse taal- en letterkunde aan de Universiteit te Nijmegen, hoofdvak moderne Franse taalkunde, bijvakken Spaans en leerpsychologie; volgde in 1966/67 een speciale opleiding van één jaar in de toegepaste linguistiek en de technologie van het talenpracticum aan het Centre de linguistique appliquée van de Universiteit van Besançon (Frankrijk); sinds 1 febr. 1969 als wetenschappelijke medewerker verbonden aan de Technische Hogeschool te Eindhoven, onderafdeling der Wijsbegeerte en Maatschappijwetenschappen, groep toegepaste taalkunde, belast met onderzoek op het terrein van het breemde talen-

onderwijs, bereidt proefschrift voor over foutenanalyse in het gebruik van een vreemde taal door technische studenten.

Noten

1. Volgens een definitie van de Amerikaanse sociolinguist J. A. Fishman kan men de Philippijnen als een taalkundig heterogeen land beschouwen. Hij hanteert hierbij het volgende criterium:
   homogeen: één taal is de moedertaal van 85% of méér van de bevolking, in de resterende 15% ontbreekt een significante taalkundige minderheid.
   heterogeen: idem, maar nu is er wel een taalkundige minderheid in de resterende 15% of: er is geen taal die als moedertaal door 85% of meer wordt gesproken.
   Zie: Fishman, J. A. Some contrasts between linguistically homogeneous and linguistically heterogeneous polities, in: Lieberson, 'Explorations in Sociolinguistics'. Den Haag, 1966, pp. 18–30.
2. De Vriendt-Wambach, 'Méthode audio-visuelle de Néerlandais'. Didier Paris–Bruxelles–Montreal.
   Onder audio-visueel wordt o.a. verstaan dat de betekenisoverdracht van op de band gesproken zinnen niet via een vertaling in de moedertaal plaats vindt maar d.m.v. situatietekeningen op een filmstrip. Zie voor een uitvoerige beschrijving van de methode: 'Inventaris van bestaande cursussen 'Nederlands als vreemde taal' van de Vereniging 'Nederlands voor Anderstaligen' Eindhoven, 1970.
3. De Vriendt-De Man, M. J., 'Een onderzoek naar frequentie van woorden en structuren in spontaan gesproken Nederlands.' diss. Vrije Universiteit Brussel, 1969, 3 delen.
4. Carrol, J. B. en S. M. Sapon, 'Modern Language Aptitude Test. New York, 1959.
   Deze toets bevat de volgende onderdelen:
   I 'number learning', het geheugen voor vreemde talen.
   II 'phonetic script', de aanleg om klank en letters te associëren.
   III 'spelling clues', schrijfwijze van woorden.
   IV 'words in sentences', vaardigheid om grammaticale aspecten van een taal te doorzien.
   V 'paired associates', geheugen voor het leren van vreemde talen. MLAT heeft vooral predictieve waarde voor beginners- en intensieve cursussen.
5. In verband met de beperkte validiteit van de toepassing van de MLAT-test op personen waarvan de moedertaal geen Engels is, is enige voorzichtigheid met de laatste uitspraak wel geboden!
6. Een mogelijke verschillende invloed van de 4 docenten op de evaluatiegegevens, belangrijke buitenexperimentele variabele in het effect van het onderwijs, is buiten beschouwing gelaten. Vergelijking van de totaalantwoorden per groep gaf overigens geen aanwijzing voor belangrijke verschillen per docent. Tussentijdse besprekingen gaven de mogelijkheid de aanpak van iedere docent in overeensttemming met de audio-visuele methode te houden.
7. Mialaret, G. en G. Malandain, 'Test CGM '62', Epreuves de contrôle ler degré, Examen de fin de ler degré SBM '67. Paris, 1962 en 1967.
8. Zie Parten, M., 'Surveys, Polls and Samples: 'Practical Procedures' Harper, New York, 1950, p. 409.
9. Een goed voorbeeld van een beginnerscursus geplaatst in een professionele context is: 'Voix et Images Médicales', een audiovisuele beginnerscursus Frans, parallelvorm van 'Voix et Images de France' (Zagreb-St. Cloud). Deze methode is samengesteld door een arts (Dr. Lascar) en een taalpedagoge (Mej. Delporte) en bestemd voor buitenlandse artsen die in Franse ziekenhuizen gaan werken. Hier is de algemene omgangstaal in een medische context geplaatst, uitgaande van klinische gevallen en diagnoses.

Bibliografie

'Aims and techniques, Language-teaching methods and their comparative assessment' CILT Report and Papers 2. London, 1969.
Bouton Ch., 'Les mécanismes d'acquisiton du français langue étrangère chez l'adulte.' Paris, 1969.
Catford J. C., Some aspects of linguistics in language testing, in: 'English Teaching Forum.' 1968 (6,5), pp. 16–19.
Council on Instruction National Education Association., Toward better evaluation of learning, in: R. H. Parker, 'Readings in educational psychology.' Boston, 1968, pp. 542–552.
Dijk, T. J. R. van, Onderzoek en onderwijs van het Nederlands als vreemde taal. 'Levende Talen.' 1961

(261), pp. 559–563.
Eerde, H. van en B. van Gent, 'Kijken naar Teleac, onderzoek naar de cursus: En France avec Nicolas.' Amsterdam, 1969.
Groot, A. D. de en R. F. van Naerssen, 'Studietoetsen construeren, afnemen en analyseren.' Den Haag, 1969.
Guberina, P., La méthode audio-visuelle structuro-globale, 'Revue de Phonétique appliquée'. Centre universitaire de Mons, 1965 (1), pp. 81–94.
Hanson, C. W., Teaching scientists to read Russian, in: 'The foreign language barrier in science and technology.' ASLIB–London, 1962, pp. 8–22.
Hayes, A., Lambert, W. en G. Tucker, Evaluation of foreign language teaching, 'Foreign Language Annals'. 1967 (1,1) pp. 22–43.
Lambert, W. e.a., Attudinal and cognitive aspects of intensive study of a second language, 'Journal of Abnormal and Social Psychology'. 1963 (66) pp. 359 e.v.
Meuwese, W. A. T., 'Onderwijsresearch.' Utrecht, 1970.
Meyer, Tj., 'Experimenteerplan voor een vergelijkend onderzoek tussen de toepassing van de resultaten van de audio-visuele en audio-bilinguale methode bij het aanvangsonderwijs in het Frans'. Christelijk Pedagogisch Studiecentrum. Den Haag, 1967.
Mueller Th. M. en R. J. Miller, A. study of student attitudes and motivation in a collegiate french course using programmed language instruction, 'IRAL'. 1970 (8, 4) pp. 297-320.
Newmark, G., Making foreign language instruction more responsive to individual differences in learners, in: 'Modern Foreign Language Teaching conference Preprints I'. Berlin, 1965, pp. 451–483.
Peeters, H. F. M., 'Talenpracticumexperiment'. Den Bosch, 1965.
Renard, R., 'La méthode audio-visuelle et structuro-globale'. Paris, 1966.
Smith, Ph. D., 'A comparison study of the effectiveness of the traditional, and audio-visual approaches to foreign language instruction'. Foreign Language Research Center, West Chester State College, West Chester, Pennsylvania, 1968.
Sherer, G. en H. Wertheimer, 'A psycholinguistic experiment in foreign language Teaching'. New York, 1964.
Turner, R. C., 'CARLOS: Computer-Assisted Instruction in Spanish at Dartmouth College'. Hannover N-H, 1968.
Trump, L. J., Improving modern language and learning, in: 'Modern Foreign Language Teaching conference Preprints I'. Berlin, 1965, pp. 359–375.
Valette, R. M., Evaluating the objectives in foreign language teaching, 'IRAL'. 1966 (4, 2) pp. 131–139.
Vriendt-De Man, M. J. de, L'élaboration de cours du néerlandais par la méthode audio-visuelle structuro-globale. 'Revue de Phonétique appliquée. 1968 (9).
Watts, J. H., Administration and testing a series of selfinstructional language programm, in: 'Modern Foreign Language Teaching conference Preprints I'. Berlin, 1965, pp. 407–423.

Theoretische en praktische pedagogiek; reactie op het artikel van Nieuwenhuis

B. Creemers en K. B. Koster
Instituut voor Pedagogische en Andragogische Wetenschappen, Afdeling Schoolpedagogiek/Onderwijskunde, Utrecht.

1.

Nieuwenhuis heeft in het januari-nummer van Ped. Studiën een beschouwing gewijd aan de verhouding tussen de 'theoretische en praktische' pedagogiek. In zijn artikel probeert Nieuwenhuis enkele termen te verhelderen en de relaties aan te geven, die er bestaan tussen de zogenaamde theoretische en praktische wetenschapsbeoefening.

De omstandigheid dat Nieuwenhuis zélf vraagt om reacties heeft ons mede doen besluiten tot het op schrift stellen van onze overwegingen.

De feitelijke aanleiding tot onze reactie is van tweeërlei aard: ten eerste menen wij dat Nieuwenhuis de relaties tussen theoretische en praktische wetenschapsbeoefening onvolledig en onjuist schetst. Met name zijn opvattingen over de waardevrijheid van de theoretisch-empirische pedagogiek vinden wij dubieus. Ten tweede verheft Nieuwenhuis de empirisch-natuurwetenschappelijke methode tot het hoogste goed; ook hierbij willen we graag enkele kanttekeningen maken. Een punt van ondergeschikt belang vormt tenslotte nog het feit dat Nieuwenhuis de door hem geciteerde Myrdal naar onze mening wat al te vrij interpreteert.

Hierna proberen we onder 2 de standpunten van Nieuwenhuis zo zuiver mogelijk weer te geven; vervolgens leveren we onder 3 kritiek op de positie van Nieuwenhuis.

Tenslotte wordt onder 4 vanuit een andere positie-keuze gereflecteerd op het probleem theorie-praktijk en op de waardevrijheid binnen de sociale wetenschap.

2. *Het standpunt van Nieuwenhuis*

De hieronder volgende samenvatting is gecentreerd rond de opvattingen van Nieuwenhuis inzake de beoefening van de wetenschap en diens voorkeur voor de daarbij te hanteren methodes. Enige detailkritiek wordt via noten geleverd.

Nieuwenhuis stelt zich ten doel in zijn bijdrage de betekenis van de termen theoretische en praktische pedagogiek te verhelderen en verhoudingen tussen de terreinen van wetenschapsbeoefening, die door deze termen worden aangeduid te verhelderen (p. 2). Daarbij zet hij zich voortdurend af tegen de opvattingen van Myrdal over 'theoretical' en 'practical' research. Volgens Nieuwenhuis wordt de term 'theoretische pedagogiek' ten onrechte gebruikt om uiteenlopende wijzen van pedagogiekbeoefening aan te duiden.

2.1. *Ideologische, historische en vergelijkende pedagogiek*

De term theoretische pedagogiek wordt gehanteerd voor een wijze van pedagogiekbeoefening, die zich richt op het bepalen van het doel van de opvoeding, uitgaande van een bepaald mensbeeld. (p. 5, 6). Deze theoretische pedagogiek, die men kan aanduiden als levens- en wereldbeschouwelijk gefundeerde of ideologische pedagogiek, is alleen in de methode, nl. de bezinning, theoretisch, de doelstelling is echter praktisch.

Naast deze wijze van beoefening der pedagogiek worden in de historische en vergelijkende pedagogiek de opvoedkundige stelsels in verleden en heden vergeleken.

Ook deze twee vormen van pedagogiekbeoefening hebben een praktische inslag, omdat ze uit

Pedagogische Studiën 1971 (48) 444–449

het verleden en heden lering willen trekken en wensen te adviseren in het praktische pedagogische handelen.[1]

2.2 *Principiële en theoretisch-empirische pedagogiek*

De principiële en de theoretisch-empirische wijze van pedagogiekbeoefening zijn gericht op een 'to understand education', de ene in fenomenologische de andere in natuurwetenschappelijke zin.

Dit houdt in dat getracht wordt de opvoeding te verhelderen, zonder daarvoor een waardeoordeel uit te spreken. Het louter theoretisch geïnteresseerd zijn, gericht op het verwerven van kennis-zonder-meer, acht Nieuwenhuis een zuiver legitieme wijze van wetenschapsbeoefening. Dat vele onderzoekers binnen de theoretisch-empirische pedagogiek zich uiteindelijk laten leiden door praktische motieven, is hiermee volgens Nieuwenhuis niet in strijd.[2]

Voor de bezinning op het opvoedingsverschijnsel als zodanig, die op grond van een algemene antropologie zoekt naar oer-evidenties hanteert Nieuwenhuis de term fenomenologische of principiële pedagogiek (p. 8–9).[3]

De term theoretische pedagogiek reserveert hij voor de wijze van wetenschapsbeoefening die via empirisch onderzoek de opvoeding wil vastleggen en verklaren. De voorkeur van Nieuwenhuis gaat uit naar theoretisch-empirische pedagogiek en wel omdat deze gericht is op kennis-zonder-meer omtrent de opvoeding en dat via de empirische *natuurwetenschappelijke* methode.

Via empirsich onderzoek wordt gezocht naar causale samenhangen; wordt vastgelegd hoe mensen opvoeden en waarom men het doet zoals men het doet. Deze theoretisch-empirische pedagogiek wordt verder ontwikkeld door op basis van beschrijving hypothesen op te stellen en te toetsen.[4]

2.3. *Praktische pedagogiek*

De praktische pedagogiek verschilt qua doelstelling van de theoretische pedagogiek. Zij is gericht op 'to change education'; zij wil op wetenschappelijke verantwoorde wijze praktische problemen helpen oplossen door na te gaan hoe men een geaccepteerd doel kan bereiken. De methode verschilt niet met die binnen de theoretische pedagogiek, behalve in de invoering van het experiment.

3. *Enige kanttekeningen bij het standpunt van Nieuwenhuis*

3.1. *De wetenschapsopvatting*

Er is een tijdperk in de geschiedenis geweest dat de vrije man zich het kon veroorloven, vaak bij de gratie van de arbeid der slaven, zich te wijden aan de wetenschap om de wetenschap zelf. Nieuwenhuis staat met zijn opvattingen over theoretische pedagogiek deze archaïsche vorm van wetenschapsbeoefening voor. De huidige beoefening der wetenschap wordt betaald door de maatschappij en geschiedt ten dienste ervan. De beoefenaar van de pedagogische wetenschap is niet vrij in zijn doen laten, maar hij dient zich te richten op de wensen en verlangens van de maatschappij ten aanzien van opvoeding en onderwijs.

De pedagogiek vindt haar startpunt in vragen en problemen binnen opvoeding en onderwijs en in de pogingen deze op te lossen. Zij tracht te komen tot een samenhangend geheel van uitspraken waardoor het mogelijk wordt de huidige gebeurtenissen te verklaren en toekomstige te voorspellen. (Brezinka 1971, p. 47–59).

Doel hiervan is opvoeding en onderwijs in de toekomst beter te laten verlopen. Het is de beoefenaar van de pedagogiek niet om het even of de resultaten van zijn wetenschapsbeoefening al of niet gaan functioneren in de werkelijkheid. Wanneer men er van uit gaat dat de beoefening van de pedagogiek ten dienste van de maatschappij staat om opvoeding en onderwijs beter te laten verlopen, dan zijn de resultaten van wetenschapsbeoefening niet waardevrij. Oòk de beoefenaar van de pedagogiek is niet waardevrij en de uitspraken, waartoe hij op grond van wetenschappelijke arbeid komt, bevatten een waardeoordeel. De methode die gehanteerd wordt in de

wetenschapsbeoefening is echter wel waardevrij. Gezien de dienstbaarheid van de wetenschapsbeoefening en de waardebeslissingen van waaruit de onderzoeker start en waartoe de resultaten leiden, is er weinig reden een theoretische en praktische wetenschapsbeoefening te onderscheiden. Er zijn geen verschillende doelstellingen voor verschillende vormen van wetenschapsbeoefening. Hiermee is tevens een ander bezwaar dat tegen het betoog van Nieuwenhuis kan worden ingebracht, aangegeven. Nieuwenhuis geeft geen relaties aan tussen de theoretische en praktische pedagogiek, hoewel hij zich dit in zijn inleiding ten doel stelt, tenzij men de wetenschappelijke methode (empirisch onderzoek) als zodanig wil opvatten.

Het is in feite ook onmogelijk om tussen beide vormen van wetenschapsbeoefening relaties aan te geven, omdat theoretische pedagogiek eigenlijk op het weten om het weten, op de vorming van een afgesloten systeem gericht is en de praktische pedagogiek op de oplossing van praktische problemen.

3.2. *De wetenschappelijke methode*

Nieuwenhuis is blijkens zijn betoog een meer overtuigd aanhanger van empirisch onderzoek dan menig onderzoeker. Hij beschouwt de empirische methode als dé methode voor de theoretische pedagogiek. Via de empirische methode moeten causale samenhangen in de opvoedingswerkelijkheid worden gezocht.

Er zijn echter ook andere wetenschappelijke methodes als de hermeneutische, waarvan het gebruik in de wetenschapsbeoefening even legitiem is als dat van de empirische. Wanneer men meerdere methoden hanteert, wordt het beperkte blikveld, dat een enkele methode verschaft, verruimd en is een ander eventueel nieuw licht op de werkelijkheid mogelijk.

Bovendien beperkt Nieuwenhuis de taak van de empirische methode sterk, wanneer hij stelt dat deze causale relaties dient na te gaan. Processen zoals deze in de *theoretical research* beschreven en geanalyseerd worden passen meestal niet in een oorzaak-gevolg schema. Het oorzaak-gevolg kader is naar onze mening te eng voor het empirisch onderzoek van de opvoedingswerkelijkheid.

3.3. *Samenvatting kritiek*

De hoofdpunten van onze kritiek zijn als volgt samen te vatten.

- Pedagogiekbeoefening om het weten-op-zich is in de huidige maatschappij niet legitiem.
- De resultaten van de beoefening van wetenschap bevatten waardeoordelen.
- Theoretische en praktische research verschillen niet in doelstelling, maar in de mate van reduktie en daarmee samenhangend in externe en interne validiteit van het onderzoek.
- Naast de empirische methode dienen ook andere wetenschappelijke methoden in de wetenschapsbeoefening gehanteerd te worden.
- Kiezen binnen de empirische methode voor het nagaan van causale relaties is te eng.

Een alternatief dat deze bezwaren naar onze mening ondervangt, n.l de pedagogiek als planwetenschap, zal in het volgende beschreven worden.

4. *Waarde-oordelen en bruikbaarheid*

4.1. Zoals hiervoor in 3 al bleek hebben wij ernstige bezwaren tegen de opvatting dat 'weten om het weten' het summum is van wat wetenschapsbeoefening kan opleveren.

Met Myrdal willen we benadrukken dat 'one does not escape valuations by restricting research to the discovery of facts. The very attempt, so prevalent in recent years (dat was rond 1944 toen An American Dilemma verscheen) to avoid valuations by doing research that is simply factual and without use for practical or political efforts involves in itself a valuation'. (Myrdal 1958, 155).

Nieuwenhuis' voorstel om de term empirische pedagogiek te reserveren voor *fact-finding research* en waardeoordelen daarbuiten te sluiten, kunnen wij dan ook niet accepteren. Myrdal noemt een dergelijke 'disinterested social science' zelfs 'pure nonsens'. En wel omdat . . . 'scientific terms become value-loaded because *society*

is made up of human beings following purposes' (Myrdal 1958, 164). (curs. C. en K.) Veel auteurs zoals o.a. onlangs Van Houten in zijn studie over de derde methodenstrijd in de Duitse sociologie (1970) en Van Schilfgaarde (1970), Duintjer (1970) hebben de onhoudbaarheid van opvattingen als van Nieuwenhuis aangetoond.

In plaats van, zoals Nieuwenhuis voorstelt, de waardeoordelen te elimineren uit de sociale wetenschap i.c. de opvoedkunde, willen wij juist het waarderend element in de wetenschapsbeoefening expliciet opnemen. (Zie ook Van Schilfgaarde 1970 p. 50–53). Ontegenzeggelijk geeft dit veel problemen en dreigen hier bepaalde gevaren. Zo kunnen opnieuw, evenals in de dertiger jaren, allerlei levens- en wereldbeschouwelijke pedagogieken ontstaan, waartussen de onderlinge communicatie moeizaam verloopt. Maar deze risico's aanvaarden wij. Wetenschappen zonder waardeoordelen is gevaarlijk in zijn ongevaarlijkheid, wetenschap waarbinnen de waardeoordelen een integrerend deel vormen kan verworden tot hoofdzakelijk een ideologie. Wat dit laatste betreft kan men garanties inbouwen, die moeten voorkomen dat de ideologieën de boventoon gaan vormen in alle facetten en stadia van de wetenschapsbeoefening.

Zo kan men eisen dat waardeoordelen expliciet gesteld worden en onderzoekers hun beslissingsgronden voor de keuze van bepaalde waarden vermelden. (Vgl. ook Myrdal 1958, 157 e.v.) De verantwoordelijkheid van de opvoedkunde wordt gerealiseerd wanneer zij zowel de opvoedkundige zelf als de ander in staat stelt weloverwogen oordelen te vormen. (Vgl. Staal 1970) 'Wanneer men deze bekroning van het werk wil weglaten, verliest de wetenschap een groot deel van zijn rechtvaardiging. In die zin is waardenvrije wetenschap niets anders dan waardeloze wetenschap' (Staal 1970 p. 136, zie ook Van Schilfgaarde 1970 p. 131).

4.2. Het centrum van de opvoedkunde en de onderwijskunde ligt voor ons in de doelleer. De vraag: 'Waar gaan we heen?' is pas menselijk als we nadenken over: 'waar willen we heen?' (Bijl en Beekman 1967, 16). Gaan we om deze laatste vraag heen dan miskennen we dat opvoeden en onderwijzen, opgevoed worden en leren, doelgerichte menselijke gedragingen zijn.

Bijl en Beekman: 'Het beeld van de toekomst.. interesseert de opvoedkundige niet vanuit filosofische interesse, of omdat hij graag voorspelt, doorschouwt waar heen het gaat, maar omdat hij vanuit dat toekomstbeeld denkend wil bijdragen tot de opvoeding van nu.' De 'kritische opvoevoedingswetenschap' kan niet buiten een kritische analyse van opvoedings- en onderwijsdoelen. (Vgl. Mollenhauer in Hoffmann 1971). De doeleinden zullen uitdrukkelijk voorwerp van opvoedkundige en onderwijskundige theorie en onderzoek moeten zijn.

Want van daaruit zoekt men naar de wegen waarlangs deze doeleinden gerealiseerd kunnen worden. (Vgl. Popham, 1969). Laat men binnen de pedagogiek – om wat voor redenen ook – de doelstellingen in het opvoedkundig en onderwijskundig handelen buiten beschouwing, dan kan men beter ook niet vragen hoe wordt opgevoed en onderwezen. Tenminste niet als men een serieus antwoord verlangt.

4.3. De opvoedkunde gaat uit van feitelijke noden en bestaande vragen in de sociale werkelijkheid. Opvoedkunde en onderwijskunde hebben een dienstverlenende taak: het gaat er om dat beide wetenschappen helpen de opvoeding en het onderwijs beter te overzien en te richten. (Bijl Beekman 1967, Brezinka 1970). Het gaat in de opvoedkunde en onderwijskunde niet om het opstapelen van zoveel mogelijke kennis in een ontoegankelijke voorraadschuur, maar om de ontwikkeling van een plan en het onderzoek naar de voorwaarden om het plan te verwerkelijken.

Brezinka: 'Beim Erziehen ist ähnlich wie beim technischen, wirtschaftlichen, politischen oder ärztlichen Handeln stets eine bestimmte Ab sicht gegeben. Gesucht werden die Bedingungenfür ihre Verwirklichung.' (Brezinka, 1970 p. 32). Bijl en Beekman hebben de sociale wetenschappen, i.c. de opvoedkunde en de onderwijskunde planwetenschappen genoemd. Hun belangrijkste kriterium voor de beoordeling van onderzoek en

planning ligt in de vraag of een onderzoek of plan resulteert in een beter overzicht over een opvoedkundig of onderwijskundig terrein, en of het handelen binnen dat terrein daardoor meer verantwoord wordt.

Het opstellen van werkbare plannen en van informerende overzichten wordt gerekend tot de taak van de opvoedkunde en onderwijskunde.

Het zal tenslotte duidelijk zijn dat de opvattingen over de pedagogiek als planwetenschap voor Bijl en Beekman impliceren dat waardeoordelen binnen de wetenschapsbeoefening thuishoren. Verder bestaat binnen een planwetenschap niet de noodzaak om 'theoretical research' en 'practical research' à la Nieuwenhuis te onderscheiden.

Noten

1. Hoewel deze vormen van pedagogiek beoefening een praktisch aspekt hebben, zijn ze volgens Nieuwenhuis theoretisch in die zin dat zij niet empirisch gefundeerd zijn. Dit goochelen met de betekenis van een woord: theoretisch als tegenstelling tot praktisch én empirisch, terwijl eigenlijk de laatste tegenstelling wordt afgewezen (pag. 11), komt de logische consistentie van het betoog niet ten goede, terwijl bovendien een vergelijking met de opvattingen van Myrdal bemoeilijkt wordt.

2. Wanneer Nieuwenhuis erkent dat veel onderzoekers door praktische motieven gedreven worden, is het merkwaardig dat hij de volgende opmerking van Myrdal reserveert voor de ideologische pedagogiek: 'The direction of theoretical research is determined by the practical purposes held in view' (pag. 8).

3. Oerevidenties worden 'gesetzt', het zijn grondkategorieën; iedere poging om ze te ontkennen leidt impliciet tot een bevestiging. Een algemene antropologie bevat deze oerevidenties en ze worden niet, zoals Nieuwenhuis stelt, op basis van een algemene antropologie ontwikkeld. Bovendien kunnen ook andere wijzen van pedagogiekbeoefening niet buiten een verkenning van de zg. oerevidenties. (Strasser, 1962 en 1963).

4. Volgens Nieuwenhuis is er een verschil tussen de ideologische, historische en vergelijkende pedagogiek aan de ene en de theoretical research en de theoretisch empirische pedagogiek aan de andere kant. De drie eerstgenoemde vormen van pedagogiekbeoefening zijn, in tegenstelling tot de theoretical research en de theoretisch-empirische pedagogiek op toekomstig (pedagogisch) handelen gericht. Nieuwenhuis creëert hier een verschil dat naar onze mening niet bestaat. Ook de theoretisch-empirische pedagogiek is op de toekomst gericht, zelfs in de wetenschappelijke methode. Immers het toetsen van hypothesen in de *theoretical research* en de theoretisch-empirische pedagogiek geschiedt veelal via experimenten. Welnu, juist in een experiment wordt een nieuwe situatie gecreëerd om de houdbaarheid van een voorspelling na te gaan. Het experiment is binnen de tijdsdimensie verleden-heden-toekomst op de toekomst gericht (Fox 1970). Overigens is ook de door Nieuwenhuis geciteerde Myrdal van mening dat de theoretical research qua doelstelling op de toekomst gericht is. 'Its final goal is to be able to forecast on this basis the future by rational prognoses'. 'The direction of theoretical research is determined by the practical purposes held in view.' Nog duidelijker wordt dit uit het door Nieuwenhuis weggelaten voorbeeld dat Myral geeft bij het hierboven weergegeven citaat: 'In a study of the American Negro problem which is as predominantly practical in its intention as ours, the frame, for all our theoretical research thus consits of certain practical questions concerning the future status of the Negro and the future race relations in America.'
Uit het bovenstaande is tevens duidelijk dat wij het oneens zijn met de opvatting van Nieuwenhuis ten aanzien van het verschil in methode tussen de theoretisch-empirische (geen experimenten) en de praktische (wel experimenten) pedagogiek.

5. Nieuwenhuis is in zijn opvattingen over de doelstelling van theoretische en praktische wetenschapsbeoefening nog strikter dan Myrdal t.a.v. de theoretische en praktische research. Tussen het 'to understand reality' en het 'to change reality' ziet Myrdal wel relaties. (Zie citaat Myrdal, p.4 van Nieuwenhuis' bijdrage en noot 4 hiervoor)

Literatuur

Brezinka, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim, Beltz, 1970.
Bijl, J. en Beekman, A. J. : De dienstverlening der sociale wetenschappen en hun methodologie. Utrecht, Pedagogisch Instituut, 1967.

Duintjer, O. D.: Moderne wetenschap en waardevrijheid, Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte, 62 (1970) p. 22–44.

Fox, D. J.: The research process in education New York, Holt Rinehart Winston, 1969.

Houten, Van B. C.: Tussen aanpassing en kritiek. Deventer, Van Loghum Slaterus, 1970.
Hoffmann, D.: Ansatz und Tragweite einer 'kritischen Erziehungswissenschaft', Westermanns Pädagogische Beiträge, 23, 1971, p. 167–175.

Myrdal, G. (ed. Streeten, P.): Value in social theory. Londen, Routledge & Kegan Paul, 1958.

Nieuwenhuis, N.: 'Theoretische' en 'Praktische' Pedagogiek. Pedagogische Studiën, 48, 1971, p. 1–12.

Popham, W. J.: Objectives and Instruction. AERA Monograph Series on Curriculum. Evaluation, no 3, p. 32–52. Chicago, Rand Mc Nally Comp. 1969.

Schilfgaarde, Van P.: Het kennisbegrip in wetenschap en beroep. Objektiviteit als pretentie. Samson 1970.
Staal, J. F.: De academicus als nowhere man. De Gids 1970, no 7/8, p. 97–159.

Strasser, S.: Opvoedingswetenschap en Opvoedingswijsheid. 's-Hertogenbosch, Malmberg, 1963.
Strasser, S.: Fenomenologie en empirische menskunde, bijdragen tot een ideaal van wetenschappelijkheid. Arnhem, Van Loghum Slaterus, 1962.

Kroniek

Onderwijs en sociale verandering

Onder deze titel gaf prof. dr. Ph. J. Idenburg op 18 september j.l. een college ter afsluiting van zijn medewerking aan het opleidingswerk van het Nutsseminarium. Hieronder volgen enkele hoofdpunten en passages uit deze rede.

In het eerste deel van zijn betoog schenkt Idenburg aandacht aan de kenmerken van de sociale verandering, die bezig is zich sedert de 2e Wereldoorlog te voltrekken. Zich aansluitend bij Mannheim – met wiens opvattingen hij grote affiniteit voelt – noemt Idenburg als eerste kenmerk het faillissement van het beleid, dat zich baseert op het vrije spel der maatschappelijke krachten. Nodig is thans 'een vorm van beleid, die de totaliteit van het veranderingsproces overziet en deze vanuit de sleutelposities, die in elke situatie bestaan, tracht te beïnvloeden.' Als tweede kenmerk van de na-oorlogse maatschappelijke ontwikkeling wordt het zoeken van een nieuw patroon van waarden genoemd. Het respect van de persoonlijke eigendom bijvoorbeeld beoogde van ouds de bescherming van de hulpmiddelen, die de mens tot vervulling van zijn persoonlijke taak ten dienste staan maar in een wereld van kapitalistische concentratie van technische middelen verliest deze norm haar zin en kan zij van bescherming van individuen verkeren in een handhaving van machten, die hun vrijheid bedreigen. In een '*planning for freedom*' moeten daarom de belangen van het geheel een zedelijke erkenning vinden naast de relaties van mens tot mens. Als derde kenmerk brengt Idenburg naar voren dat de overgang van de blinde aanvaarding en de vanzelfsprekende gehoorzaamheid van waardeoordelen naar de bewuste, weloverwogen keuze ervan een vernieuwing van opvoeding en onderwijs vragen.

De belangrijke vraag is nu: hoe kan de overheid het onderwijs, dat een sleutelpositie inneemt in de hierboven geschetste betekenis, zodanig beïnvloeden, dat het dienstbaar is aan de belangen van de gemeenschap en het individu? Idenburg is van mening, dat dit slechts mogelijk is indien de weg der liberaal-democratische, allocatieve onderwijspolitiek wordt vervangen door een politiek, die berust op overleg tussen en samenwerking van de regering en de geregeerden.

Met verwijzing naar Benne geeft Idenburg vervolgens een beschrijving van de relatie tussen overheid, direct gezag en uitvoerende macht in een constructieve onderwijspolitiek. Hij stelt daarbij voorop, dat het streven naar een planmatig politiek handelen het gevaar loopt van te ontaarden in technocratische dwang, doch dat anderzijds democratisering van de besluitvorming één van de urgentste opgaven van onze tijd is. Deze besluitvorming voltrekt zich als een proces, waarbij de volgende normen in acht worden genomen:

a. De innovatie van het schoolwezen wordt niet zonder meer van bovenaf opgelegd: zij moet in samenwerking tussen alle betrokkenen plaats vinden. In het veld van actie vertoont zich een verscheidenheid van inzichten en belangen. Ze vormen het materiaal, waaruit het begrip van een gemeenschappelijk beleid moet worden opgebouwd.

b. Dit beleid moet worden beschouwd als een proces, waarbij alle betrokkenen leren. De informatie loopt verticaal van boven naar beneden zowel als van beneden naar boven; zij voltrekt zich horizontaal tussen allen, die de zaak aangaat. Dit is een eis van respect voor de eigenheid van enkelingen en groepen. Maar tevens geldt dat de meest intelligente planning wordt verzekerd indien de bijdragen der geïnteresseerden daaraan onbelemmerd dienstbaar worden gemaakt.

De openheid, die hier wordt bedoeld, is tevens de voorwaarde voor de psychische voorbereiding van de planning: het ontstaan van die houding bij de deelnemers, die nodig is voor het vinden en nastreven van een gemeenschappelijk doel.

c. Het beleid draagt een experimenteel karakter. Er wordt niets in wetten en reglementen vastgelegd alvorens het is beproefd en door de meerderheid der betrokkenen als juist wordt ervaren.

d. Hieruit vloeit voort dat de deelnemers aan het proces der beleidsvorming bereid zijn de meningen en verlangens, waarmede zij het overleg begonnen, te herzien aan de hand van de feiten, die tijdens de realisatie van het experiment aan het licht treden. Niet macht moet gelden; prestige-overwegingen moeten wijken voor de gecontroleerde ervaring.

e. Terwijl het streven gericht dient te zijn op het overwinnen van het particularisme, dat slechts de belangen van eigen persoon en groep op het oog heeft, zal het beleid steeds ruimte moeten laten voor afwijkingen van het collectief aanvaard patroon van denken en handelen, die aan het algemeen belang geen afbreuk doen. Het liberaal-democratisch systeem van de allocatieve onderwijspolitiek steunt het particularisme. Het gelooft in de natuurlijke orde. De gedachte van de democratische planning streeft naar een gemeenschappelijk inzicht in een constructief onderwijsbeleid. Dit is vandaag de passende wijze om het collectief welzijn te behartigen. Onze laatste norm rekent er intussen mede dat er tenslotte een stuk vrijheid moet bestaan voor afwijkingen van het aanvaarde beleid, die aan het gemeenschappelijk streven geen schade doen. De gedachte is dat niet dan in geval van noodzaak de meerderheid haar wil aan enkelingen en groepen met een afwijkend oordeel mag opleggen.

Het is onmiskenbaar dat deze normen bij alle betrokkenen kwaliteiten veronderstellen, die thans nauwelijks bij hen worden aangetroffen. Hier treedt de overheid als gesprekspartner in overleg over onderwijszaken met de geregeerden. In deze richting gaat, wat het tertiair onderwijs betreft, het voorstel van het Amerikaanse adviesbureau McKinsey tot het instellen van een Nationale Stuurgroep, die de programmering in nauw contact met de instellingen zal behartigen. Er wordt van de lichamen, die tot het direct gezag behoren, verwacht dat ze met meer kunde mee kunnen spreken dan thans gemeenlijk het geval is. De uitvoerende macht zal de scholing moeten genieten om een discussie over onderwijshervorming aan te gaan. Trouwens het is gebeken dat niet alleen kennis en inzicht nodig zijn, van niet minder gewicht is een houding, die het mogelijk maakt om, het eigen inzicht in de waagschaal werpende, tot een gezamenlijke visie te geraken.

Een politiek, die berust op overleg tussen en samenwerking van de regering en de geregeerde vraagt om een nieuwe bewerktuiging. Men zal vinden dat ik hoge eisen stel. Dat is inderdaad het geval. Ze gaan ver uit boven het niveau, waarop in de grote politiek over onderwijszaken wordt beslist en ze mikken ver boven het peil, waarop in en om de school wordt gedacht en gehandeld. De onderwijspolitiek zowel als de discussie van onderwijsvragen buiten het beleidsvlak missen in ons land eenvoudig kwaliteit. Dat leert een vergelijking met de sociaal-economische sfeer, waarin het Centraal Planbureau en de Sociaal-Economische Raad vakkundig leiding geven en een periodiek als Economisch Statistische Berichten de toon aangeeft in de discussie en de vergaderingen van de Vereniging voor Staatshuishoudkunde door de preadviezen elk jaar opnieuw een ontmoetingsplaats vormen tussen wetenschap en actualiteit. Daarbij vergeleken is de onderwijskunde nergens. Maar een vergelijking met Engeland en Zweden, om slechts deze landen te noemen, brengt onze achterstand evenzeer aan 't licht. Ik vraag dus ook niet iets dat ten onzent gemakkelijk te realiseren is. Niemand beweert dat *planning for freedom* gemakkelijk is. Mijn stelling is alleen dat zij noodzakelijk is en dat wij haar moeten leren.

Boekbesprekingen

B. Bröse, *Geistige Aktivierung von Intelligenz geminderten.* Verlag Volk und Gesundheit, Berlin, 1971.

De schrijver bespreekt in een inleidend hoofdstuk uitvoerig de doelstellingen van de schoolopvoeding in de D.D.R. en de noodzaak, het onderwijs aan kinderen met intelligentiedefecten zo in te richten, dat ook zij zoveel mogelijk deze doelen bereiken. We vinden in zijn boek weer het sterke accent terug dat in de communistische landen gelegd wordt op de grote invloed van het maatschappelijk milieu, inclusief de opvoeding. Interessant is te lezen, in hoeverre deze theorie nu t.a.v. de 'Hilfsschulkinder' gehandhaafd wordt. Aansluitende bij Sovák wordt gesteld, dat de 'Defektivität' in zijn totaliteit niet onveranderlijk is. Onveranderlijk kan slechts het mede-veroorzakende organisch defect zijn; maar de Defektivität, dat is de gestoordheid van de relatie tussen individu en gemeenschap, is in hoge mate door de opvoeding beïnvloedbaar. Becker, zich in de termen van de cybernetica uitdrukkend, ziet het dan ook als de taak van wie hij Rehabilitationspädagogen noemt, om hèn te helpen, bij wie de gewone 'verhaltensdeterminierenden Prozesse der Wechselwirkung zwischen innerem und äusserem System' niet het gewenste effect hebben.

In zijn onderzoek geeft Bröse vervolgens bijzonder veel aandacht aan een bepaald onderdeel van de opvoedingsdoelstelling: de mens in de socialistische samenleving moet zelfstandig kennis kunnen verwerven en in staat zijn, zijn hele leven door te leren. Te veel is het onderwijs aan zwakzinnige kinderen gericht op het leren van vaardigheden, op het verwerven van kennis-als-zodanig, te weinig op 'innere Entwicklung', d.i. het ontwikkelen van de fundamentele vermogens, die voor 'zelfstandig denken' de grondslagen vormen. (Hoewel hij dit vooral verwijt aan de 'kapitalistische' opvoeders, blijkt uit zijn analyse van het gebeuren in 29 Hilfsschulen binnen de D.D.R., dat ook daar zijn ideaal nog verre van bereikt is.)

Het meest fundamentele in het menselijk denken acht Bröse *het vergelijken*; het kunnen geven van de uitspraak 'dit is . . .', resp. 'dit is niet . . .'. Op de ontwikkeling hiervan heeft hij zich met een groep medewerkers in een aantal Hilfsschulen gericht. Hij ziet zijn werk uitdrukkelijk als een eerste begin.

In zijn onderzoek werden 13 experimentele klassen betrokken; naast elk daarvan stond een zoveel mogelijk vergelijkbare controle-klas. In de experimentele klassen werd gedurende 3,5 maand onderwijs in 'vergelijken' gegeven. Er bleek een duidelijke winst in de prestaties van de experimentele groepen te worden bereikt. Onderzoekstechnisch is belangrijk, dat de leerkrachten van de experimentele klassen zeer vrij waren in de vorm en in de mate waarin zij dit vergelijken onderwezen. Zo varieerde het tijdens de onderzoeksperiode gegeven aantal 'lessen in vergelijken' tussen 80 en 203. De verschillen tussen de afzonderlijke experimentele groepen en de bijbehorende controlegroepen lopen dan ook sterk uiteen. Men vraagt zich bij het lezen van de verslagen wel af of hier werkelijk meer dan een typische oefening van vaardigheid werd bereikt. Is 'vergelijken' voor deze kinderen nu een stuk 'innere Entwicklung' geworden, waarmee echt zelfstandig geopereerd kan worden in dagelijkse situaties? Het gegeven, dat de beste leerresultaten bereikt worden wanneer de kinderen een vast vergelijkingsmodel (een alogrithme, zegt Bröse) volgen, is instructief; het maakt, dat de vraag, of ze in dagelijkse situaties in staat zullen zijn om *de belangrijke* vergelijkingspunten uit een hele rij gegevens te lichten, zich extra opdringt.

Een tweede kritische vraag kan zijn, of het streven om deze kinderen op den duur te willen brengen tot 'zelfstandig leren' niet een overgrote nadruk op intellectualisme in het zwakzinnigenonderwijs kan terugbrengen. Men voelt er een ideologische krampachtigheid in: de mens *moet* door milieu en opvoeding

volledig vormbaar zijn. Dat een 'defect' daar grenzen aan kan stellen, is nauwelijks acceptabel, dat om die reden misschien een ander opvoedingsdoel gekozen zou moeten worden kan niet in overweging genomen worden.

Interessante didactische gegevens bevat het boek zeker, in het bijzonder de bladzijden 65 tot 100.

Als men de onvermijdelijkheid daarvan niet al uit vele Oostblokpublikaties kent, kan men zich hier en daar verbazen over de weinig objectieve beoordeling van in het Westen gehuldigde opvattingen over gehandicapten en hun opvoeding (zie b.v. blz. 15). Dat er ook in dat Westen een ontwikkeling op weg is, die parallellen heeft met de vermelde opvatting van Sovák, schijnt de schrijver te ontgaan, evenals het feit dat 'hen te doen passen in het kapitalistisch systeem' in dat Westen zeker niet sterker is dan zijn streven om de kinderen aan de eisen van het oostbloksocialisme te laten voldoen.

W. E. Vliegenthart

Dieter Höltershinken: *Anthropologische Grundlagen personalistischer Erziehungslehren. M. Buber, R. Guardini, P. Petersen.* Beltz, Weinheim 1971.

Het bovenstaande werk tracht een aantal fundamentele begrippen van de genoemde schrijvers met elkaar te vergelijken na een korte maar degelijke uiteenzetting over het begrip persoon. In een slothoofdstuk geeft de schrijver enkele conclusies voor een Erziehungslehre, waarbij hij wat de praktische uitwerking betreft een voorkeur heeft voor Petersen. Een opvoedingsleer op personalistische grondslag schijnt de laatste tijd de wind niet mee te hebben. Of de verschijning van dit werk hier veel aan zal veranderen is een open vraag. Het is n.l. niet geschreven als een inleiding, omdat het feitelijk een vertrouwd zijn met de gedachten van de personalisten veronderstelt. Verder is het helaas in een moeizaam lopende taal geschreven, hetgeen op bezwaren zal stuiten bij hen die gewend zijn empirisch-psychologisch te denken.

N. F. Noordam

Het Bestuur van de Stichting

Schoolpedagogische Dienst Agglomeratie Arnhem

vraagt voor spoedige indiensttreding:

een afgestudeerde in een van de

sociale wetenschappen

voor methodologische ondersteuning en evaluatie van onderwijsveranderingsprocessen. De taak van deze onderwijskundige, psycholoog of socioloog omvat o.a. het onderzoek van schoolloopbanen en schoolvorderingen van leerlingen in gedifferentieerd onderwijs.

psycholoog/orthopedagoog

Het accent van zijn/haar werkzaamheden ligt op het individueel onderzoek van leerlingen, die in het basisonderwijs met leermoeilijkheden kampen.
Voor de advisering van onderwijsgevenden en pedagogisch-didactische begeleiding der leerlingen wordt samengewerkt met remedial teachers en consulenten.

pedagogisch-didactisch medewerk(st)ers

voor de begeleiding van scholen voor kleuter- en basisonderwijs

De gedachten gaan uit naar bezitters van het diploma M.O.-pedagogiek met belangstelling voor individualiserende werkvormen, die in teamverband werkzaam zullen zijn op een van de volgende gebieden

a. het voorbereidend en aanvankelijk lees- en taalonderwijs aan 4- tot 8-jarigen;
b. het taalonderwijs aan 10- tot 14-jarigen, incl. de didactische aansluiting op het voortgezet onderwijs;
c. algemene schoolbegeleidingsvraagstukken en voorlichting.

Goede contactuele eigenschappen, stilistische vaardigheid en studiezin worden op prijs gesteld. Voor de onder b genoemde functie kan ook een bezitter van de akte M.O.-Nederlands in aanmerking komen.

De salariëring voor deze functies is afhankelijk van opleiding, leeftijd en ervaring, max. *f* 2.973,– p.m.

De Schoolpedagogische Dienst is in 1970 opgericht door het Intergemeentelijk Overlegorgaan van de Agglomeratie Arnhem.

Alle voor het personeel van de Agglomeratie Arnhem c.q. gemeente Arnhem geldende rechtspositieregelingen, alsmede de intercommunale ziektekostenregeling I.Z.A.-Gelderland zijn van toepassing.

Inlichtingen over de werkzaamheden kunnen worden verkregen bij de directeur, drs. K. Doornbos (tel. 085 - 42 56 43).

Sollicitaties te richten aan het Bestuur van de Stichting Schoolpedagogische Dienst, Willemsplein 21, Arnhem.

Reisindrukken uit de Verenigde Staten

N. DEEN,
Kohnstamm-Instituut voor Onderwijsresearch, Amsterdam

I *Inleiding*

Van 13 april tot 7 mei 1970 maakten Th. Oudkerk Pool en de schrijver van dit verslag een studiereis door de Verenigde Staten van Noord-Amerika. De problemen, die de voorbereiding van een project dat zich de herstructurering en integratie van kleuter- en basisonderwijs ten doel stelt, oproept, gaven aanleiding tot deze reis.

Over de ontwikkeling van nieuwe organisatiemodellen in de Verenigde Staten en over allerlei leerplanprojecten bestaat een vrij omvangrijke literatuur. Meestal ontbreekt echter de detailinformatie, die nodig is om concrete praktijkgerichte vragen te kunnen beantwoorden.

Anderzijds kan de bezoeker leren, dat de literatuur in sommige gevallen verwachtingen oproept, die in de praktijk niet geheel worden waargemaakt. Bij de voorbereiding van de reis heeft de beschikbare documentatie echter een belangrijke rol gespeeld. Vooral de overzichten van John I. Goodlad, Robert H. Anderson en Richard I. Miller hebben aan de opbouw van het reisplan kunnen bijdragen. Een briefwisseling met Prof. Goodlad en vooral met Prof. Anderson heeft tenslotte tot de afronding ervan geleid.

Het reisprogramma heeft ons kriskras door de Verenigde Staten gevoerd. We begonnen in New York en eindigden in Boston, met tussenstations in Ithaca (N.Y.), Pittsburgh (Pa.), Los Angeles (Cal) en Fort Lauderdale (Fla). Het heeft ons een schat van ervaringen en gegevens opgeleverd, die hier terwille van de overzichtelijkheid slechts summier wordt samengevat. Een gedetailleerd rapport is in voorbereiding.[1]

De reis is financieel mogelijk gemaakt door een subsidie van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, waartoe de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs zijn bemiddeling verleende. De ontvangst in de Verenigde Staten was bijzonder gastvrij en leidde tot zeer stimulerende ontmoetingen en adviezen. Aan Prof. Dr. William Mc Loughlin (St. Johns University, New York), Prof. Dr. Glen Heathers (LRDC, Pittsburgh) en Prof. Dr. Evan R. Keislar (University of California, Los Angeles) hebben wij veel te danken.

In één opzicht moet ik de lezer waarschuwen. Het beeld dat in de volgende bladzijden zal worden opgeroepen, is *niet* representatief voor het onderwijs in de Verenigde Staten. Het doel van de reis bracht mee, dat de meest geavanceerde scholen werden bezocht. Hoewel zo een redelijk beeld van de vernieuwingsbewegingen van dit moment kan zijn ontstaan, hebben onze zegslieden ons bij herhaling verzekerd, dat ten hoogste 3% van de Amerikaanse scholen deze vernieuwingen realiseert. Zoals het schoolhoofd van El Marino School, Culver City, Los Angeles opmerkte: mijn collega's zien deze school als een 'funny farm'.

II *Algemene Indrukken*

1. *De scholen*

De grote afstanden brengen mee, dat vrijwel iedere school die wij bezochten, het karakter heeft van streekschool. De gele schoolbus is een vaste verschijning in het stadsbeeld; bij het aan- en uitgaan van de scholen rijden zij af en aan. Iedere school heeft zijn kantine, waar leerlingen en per-

soneel hun meegebrachte brood kunnen opeten, of voor een klein bedrag een gevarieerde lunch kunnen kopen. Van de laatste mogelijkheid wordt veel gebruik gemaakt, soms zelfs uitsluitend. De toestand van de gebouwen is zeer wisselend. Soms dient een hoek van het lokaal tegelijk als garderobe. Overal heeft men echter de beschikking over flexibel meubilair en een ruime mate aan onderwijs-, leer- en hulpmiddelen. Met behulp van de laatste wist men vaak een pluriformiteit aan onderwijs/leersituaties te bewerkstelligen. Als men echter met de groep als geheel bezig is, gebeurt dat meestal op basis van klassikale instructie. Een echt kring- of klassegesprek hebben wij niet ontmoet, leergesprekken hebben wij wel eens waargenomen.

De groepsgrootte was in het algemeen naar Nederlandse maatstaven gunstig; het gemiddelde aantal leerlingen per groep was dertig. De eerste indruk van een Amerikaanse school was – afgezien van de outillage – weinig verschillend van een Nederlandse. Hetzelfde type mensen als leerkracht, hetzelfde type kinderen als leerling. Aan deze constatering zit tenminste één merkwaardige kant: in de scholen die we bezochten zagen we vrijwel geen negerkinderen. De vraag komt op, of het meer is dan een toevalligheid, dat de beste scholen voor blanke kinderen plegen te zijn. Alleen in de Nova Schools, Fort Lauderdale, Florida, was een duidelijke deelname van negerleerlingen. Het was ook alleen daar, dat in de schoolleiding een centrale plaats werd ingenomen door een neger, een van de bekwaamste en best geïnformeerde schoolleiders, die we hebben ontmoet.

Welke doelen stelt men zich in de scholen? Hoewel men bijzonder veel aandacht en zorg besteedt aan het operationaliseren van leerstofdoelen en de ontwikkeling van onderwijs/leerpakketten, valt weinig te merken van een fundamentele curriculum-theorie, die criteria levert voor leerstofselectie en leerstofordening. Op een enkele uitzondering na (de ontmoeting met de schoolleider *Williams*, in de Nova Schools) was de relatie tussen mens- en maatschappijbeeld enerzijds en inhoud en structuur van het onderwijs anderzijds *geen* mogelijk gesprekstheme.

De benadering van de vernieuwing was merendeels pragmatisch en partieel (per leergang of vak), d.w.z. niet op het onderwijs/leerproces in zijn totaliteit gericht.

2. *Onderwijsresearch*

Dezelfde beperking, die al eerder werd gemaakt ten aanzien van de scholen, geldt ook ten aanzien van de researchinstellingen; het beeld kan geen aanspraak maken op representativiteit. Instellingen, die zich in eigenlijke zin met 'research and development' in het onderwijs bezig houden bezochten wij in Pittsburgh (LRDC) en Los Angeles (UCLA, SWRL). Enkele indrukken laten zich in eerste instantie formuleren. Evenals in de scholen, overheerst ook hier de pragmatische benadering. De vernieuwingen die men nastreeft beogen individualisering en flexibilisering van de school, omdat men op goede ontwikkelings- en leerpsychologische gronden meent dat daarmee de effectiviteit en de efficiëntie van het onderwijs wordt bevorderd. Een concept, waarin de ontwikkeling van een scholingsmodel als geheel werd aangepakt, troffen wij niet aan. Wel waren er concepten van organisatiestructuren, die men geleidelijk langs de weg van 'research and development' tracht op te vullen (b.v. het nog nader te bespreken project 'Individually Prescribed Instruction').

Het is waarschijnlijk geen toeval, dat dit ontwikkelingswerk zich tot dusver vooral richt op de instrumentele kanten van het onderwijsprogramma: lezen, rekenen, natuurkunde. Op deze punten komt de ontoereikendheid van de traditionele werkwijze duidelijk tot uiting; bovendien lenen juist deze gebieden zich door hun cursorische opbouw betrekkelijk eenvoudig voor programmering. Op die programmering is de hoofdaandacht duidelijk gericht: het operationaliseren van onderwijsdoelstellingen, het construeren van daarop gerichte onderwijs/leerpakketten en daarbij behorende onderwijs- en leermiddelen, het samenstellen en evalueren van toetsen.

3. *Innovatie*

De verbreiding van de onderwijsvernieuwing is ook in de Verenigde Staten in het algemeen gescheiden van de ontwikkeling ervan. In dit opzicht is er duidelijk overeenkomst met de Nederlandse situatie, en naar mijn mening terecht. De taakverdeling en -uitvoering lijkt echter beter tot stand gebracht, en meer functioneel. Als voorbeeld hiervan zou ik kunnen wijzen op de samenwerkingsvorm tussen het 'Learning Research and Development Center' te Pittsburgh en 'Research for Better Schools, Inc.' te Philadelphia (Pa). De laatstgenoemde organisatie, die als regionale schoolbegeleidingsdienst wordt gesubsidieerd, heeft zich belast met de verbreiding van het IPI-model, dat te Pittsburgh wordt ontwikkeld. Haar 'regio' is niet zo zeer de staat Pennsylvania als wel het project IPI; wie, waar ook in de Verenigde Staten, IPI wil invoeren, kan materiaal en begeleiding bij 'Research for Better Schools' kopen. Haar werkzaamheden strekken zich tot in Canada uit. Op soortgelijke wijze werkt het South West Regional Laboratory te Los Angeles, dat afzonderlijke afdelingen heeft voor ontwikkeling en voor verbreiding (in totaal $\pm$ 600 mensen), die niet op elkaars terrein komen.

4. *Tendenties in de Schoolorganisatie*

Er zijn tenminste twee duidelijke tendenties in de ontwikkeling van organisatiemodellen te onderkennen. De ene zoekt aansluiting bij de behoefte aan vernieuwing, die in individuele scholen wordt gevoeld, poogt deze te stimuleren en inhoudelijk te vullen. Het eindprodukt is een vernieuwde school, niet een overdraagbaar model. Zelfs binnen één school kunnen van lokaal tot lokaal verschillen voorkomen, die op het eerste gezicht waarneembaar zijn. In Stolurows tegenstelling: 'model the master teacher or master the teaching model' kiest men hier voor het eerste lid, in een per school individualiserende aanpak. Van deze tendentie is Goodlads 'League of Cooperating Schools' de duidelijkste exponent.

De andere tendentie tracht 'to master the teaching model'. Het eindprodukt is wel degelijk een overdraagbaar model, al laat het in de regel plaatselijke aanpassing toe. Men zoekt de aansluiting echter niet bij de wensen en mogelijkheden van leerkrachten, maar bij de behoeften en mogelijkheden van de leerling, zoals men die uit onderzoek meent te kennen. Een voorbeeld is het project 'Program for Learning in Accordance with Needs'.

De beweging voor 'nongrading' lijkt in bepaalde opzichten over haar hoogtepunt te zijn. Men legt het accent op 'continuous progress', en stelt met enige reden dat als voor de leerling continue voortgang door het onderwijs/leerpakket wordt gewaarborgd, de vraag 'grading' of 'nongrading' van secundair belang wordt, en hoogstens reclamewaarde houdt. Zelfs in een school waar men zich nog kort tevoren als 'The nongraded primary school' in boekvorm van de buitenwereld had gepresenteerd, maakte de auteur, Murray Fessel, hoofd van deze school, deze restricties.

Een centraal probleem blijkt te zijn de didactiek van het lezen. Begrijpelijk in een land, waar tussen verklanking en schrijfwijze zulke grote verschillen bestaan. Soms wordt het 'leren lezen' zo dominant, dat de schoolorganisatie er in hoge mate door wordt bepaald (Old Bethpage). Soms zoekt men het in een fonetisch schrift als tussenfase (Nova), ook gebruikt men een vorm van rubricering van uitspraakspellingrelaties, die door Cattegno ontwikkeld is in analogie aan de principes van het Cuisenaire-rekenmateriaal (Lexington). Meer dan enig ander onderwerp blijkt het aanleren van de leestechniek tot de zorgen van de Amerikaanse school te behoren.

III *The League of Cooperating Schools (/I/D/E/A/)*

In mei 1966 heeft het 'Institute for the Development of Educational Activities, Inc.' (I/D/E/A/) de bond van samenwerkende scholen in het leven geroepen, die, onder leiding van Goodlad, een belangrijke rol toegedacht is bij de vernieuwing van

het onderwijs in Zuid-Californië. In de Bond zijn achttien schooldistricten betrokken: uit ieder district neemt één school aan de activiteiten deel. Wat die deelname inhoudt, staat niet bij voorbaat vast. 'The research division staff concentrates its efforts upon a plan designed to produce a new social system consisting of eighteen schools characterized by self-renewal, the ability to live with change, and a willingness to assist each other'.[2] In een gesprek met Dr Kenneth Tye, de directeur van IDEA, bleek ons, dat de Bond vooral een orgaan is, dat dienstverlenend werkt voor de aangesloten scholen. Conferenties van de deelnemende schoolhoofden hebben een belangrijke functie. In deze conferenties vindt uitwisseling van ideeën plaats, en overlegt men over praktische problemen. De toepassing wordt in iedere school aangepast aan de plaatselijke behoeften en mogelijkheden, met als gevolg dat de onderlinge verschillen de scholen vrijwel onvergelijkbaar maken.

In al deze scholen valt echter op de zorg die er is om een pedagogisch klimaat te scheppen. De ontwikkeling van het kind, zowel individueel als in groepsverband, staat centraal. De vorm, die deze zorg aanneemt, verschilt echter enorm. Van de drie scholen uit de Bond, die wij konden bezoeken, was er één ,die, gevestigd in een vrij oud gebouw, in de werkwijze van lokaal tot lokaal variaties vertoonde van traditioneel-klassikaal onderwijs tot team-teaching. De inrichting had hier iets huiselijks, gezelligs; in de klassen waren leeshoeken met sofa's, die een sfeer van geborgenheid opriepen. Een tweede school vertoonde deze trekken eveneens, maar er werd veel gerichter gewerkt. Ook de aandacht voor de ontwikkeling van de creativiteit was hier groter, zowel op het gebied van de taal als op dat van de beeldende expressie. De derde school, in een nieuw flexibel gebouwencomplex, maakte veel gebruik van technologische middelen. In alle scholen kende men vormen van 'multi-age-grouping', in de laatste had iedere fase een eigen paviljoen, bestaande uit een aantal lokalen in open verbinding.

Het innovatiebeginsel, dat aan de Bond ten grondslag ligt, is ook in Nederland bekend. Men hoopt dat van de vernieuwing in een representatieve school van ieder district invloed zal uitgaan op de overige scholen. Tot dusver blijkt daarvan weinig. Deelnemende scholen wekken in hun omgeving meer weerstand dan weerklank. Hoewel het werk van de Bond in de vier jaar van zijn bestaan ongetwijfeld heeft geleid tot vernieuwde scholen van soms hoge kwaliteit, wekt de formule waarmee men werkt weinig verwachting voor een grootscheepse disseminatie.

Daarvoor doet men in het samenwerkingsverband ook te weinig aan modelbouw. Er wordt in de Bond niet op systematische wijze aan leerplanontwikkeling gewerkt. De inhoud wordt bepaald met gebruikmaking van wat aan de markt komt.

Afzonderlijke vermelding verdient de Universiteits-school van de Universiteit van California te Los Angeles. Deze is niet rechtstreeks met IDEA verbonden, maar staat er, ook al omdat Goodlad ook hier de supervisie heeft, niet los van. Zo ergens, dan is hier het doel 'to model the master teacher'. Technologische hulpmiddelen ontbreken vrijwel. Het ontbreken ervan wordt door het hoofd, Dr. Madeline Hunter, gemotiveerd op grond van de investeringen, die bij disseminatie nodig zouden zijn, en die zij voor de meeste scholen te kostbaar acht. In plaats daarvan legt men in de University Elementary School het accent op de persoonlijkheid van de leerkracht, die hier tot 'topleerkracht' ('master teacher') kan worden opgeleid. Men streeft een positief gebruik van persoonlijkheidsvariabelen na, door bij de groepsindelingen leerlingen en leerkracht op grond van de diagnostiek van hun persoonlijkheid bij elkaar te brengen.

Bij ons bezoek troffen wij een ervaren schoolhoofd, die zijn studieverlof benutte om tot master teacher te worden gevormd. Hoe boeiend het bezoek ook was, het 'model the master teacher'-programma is gericht op een elite-kweek, die het probleem van de dagelijkse arbeid in de gewone scholen ons inziens niet vermag op te lossen. Typerend is, dat alleen hier geen ouderassistentie werd aanvaard.

IV *Programmering van het schoolwerkplan*

In tegenstelling tot Goodlads Bond van Samenwerkende Scholen zijn de meeste andere vernieuwingsacties gericht op modelbouw, en in samenhang daarmee, op een systematische curriculum-ontwikkeling.

Wij zijn op onze reis deze beweging in drie varianten tegengekomen.

1. *P.L.A.N.*

'*P*rogram for *L*earning in *A*ccordance with *N*eeds' is een door Dr. John Flanagan ontwikkeld continu progressie-systeem, dat op het ogenblik in een twintigtal scholen geïmplementeerd wordt met steun van de Westinghouse Learning Corporation. Wij hadden de gelegenheid één van deze scholen te bezoeken in Hicksville, N.Y., waar een duidelijk beeld van de werkwijze kon worden verkregen. Wat de bezoeker het meest opvalt, is de mate waarin onderwijstechnologische hulpmiddelen in het onderwijs/leerproces zijn geïntegreerd. In ieder lokaal vindt men een groot aantal cassetterecorders, diaviewers, grammofoons, lusfilmprojectors en andere technische middelen, die bovendien voortdurend in gebruik zijn. Dat laatste is mogelijk dank zij de 'Teaching-Learning Units', onderwijs/leerpakketten, die de kern van het continu progressiesysteem uitmaken door longitudinale ordening. Iedere 'T.L.U.' opent met een in gedragstermen uitgedrukt leerdoel, en geeft vervolgens in een rechter kolom aan welke stappen genomen moet worden om dat doel te bereiken, en in de linker kolom welke onderwijs- en leermiddelen daarbij (kunnen) worden gebruikt. De opdrachten kunnen individueel zijn, en verwijzen naar b.v. een bepaalde cassette-tape die beluisterd moet worden, ze kunnen ook naar groepactiviteiten verwijzen. Zo maakten wij mee dat een groepje van ongeveer zes leerlingen met de leerkracht een gesprek voerde over een gezamenlijk beluisterde grammofoonplaat.

Het overzicht over de voortgang van iedere leerling wordt centraal bijgehouden, aangezien iedere PLAN-school gekoppeld is aan een timesharing computer in Ohio door middel van een 'tele-type'. Aan het eind van de schooldag worden de nieuwe gegevens ingevoerd, de volgende morgen wordt door de computer gerapporteerd, zodat de leerkracht op basis van deze gegevens iedere leerling nieuwe opdrachten kan geven.

Hoe reageren kinderen op een dergelijk technologisch model? Twee aspecten van PLAN drongen zich sterk op: de grote gemotiveerdheid van de leerlingen en de grote variatiebreedte in het werk. Er was een grote pluriformiteit aan activiteiten gaande waarin allerlei mogelijk was, tot schaken en dammen toe. De leerkrachten, die hun taak niet meer vooral in instructie vinden, werden in groepsactiviteiten betrokken of gaven individuele stimulatie en hulp.

Het project-PLAN loopt sinds 1967. Toch werkt men al met een volledig curriculum. Hoe heeft men dit curriculum tot stand kunnen brengen? Het is bekend dat de produktie van 'software', van de inhoudelijke vulling voor technische onderwijsmiddelen, tot de grootste problemen van de programmering behoort.

De oplossing van PLAN is eenvoudig en pragmatisch. De Westinghouse Learning Corporation, die in de huidige experimentele fase de 'hardware' ter beschikking van de scholen stelt, vraagt als tegenprestatie van iedere deelnemende school de beschikbaarstelling van één leerkracht per jaar. Op deze wijze kan men jaarlijks een twintigtal mensen samenbrengen in het ontwikkelingscentrum te Palo Alto, die betrokken worden bij de produktie van 'software'. Dus doende is men erin geslaagd in enkele jaren het gehele schoolprogramma in TLU's uit te schrijven.

Een voordeel van dit systeem is, dat het voortdurende vernieuwing en verbetering toelaat. Voor zover wij konden nagaan, werd een systematische evaluatie van het PLAN-curriculum niet nagestreefd. Hier zou wel eens de zwakste plek van PLAN kunnen zitten.

2. *I.P.I.*

Tot de belangrijkste projecten van het Learning Research and Development Center van de Universiteit van Pittsburgh behoort 'Individually

Prescribed Instruction'. Het instituut heeft zich – onder leiding van Robert Glaser – aanvankelijk voornamelijk bezig gehouden met de ontwikkeling van geprogrammeerde instructie in engere zin. Gaandeweg hebben de activiteiten meer het karakter van onderwijsprogrammering (leerplanontwikkeling) gekregen.

Uitgangspunt van alle ontwikkeling is een samenstel van in gedragstermen geconcretiseerde doelstellingen. Aan de formulering daarvan in longitudinaal geordende en naar niveau onderscheiden sequenties wordt bijzonder veel zorg besteed. 'Individually Prescribed Instruction' kan functioneren dank zij onderwijs/leerpakketten die in overeenkomstige ordening en sequentie zijn ontwikkeld en de individuele leerling de gelegenheid moeten geven in eigen tempo zijn optimaal niveau van functioneren te bereiken. In veel opzichten ziet men dus overeenkomsten met PLAN. Er zijn echter een aantal markante verschillen, die in het voordeel van IPI lijken te spreken. Voor de ontwikkeling van IPI beschikt het L.R.D.C. over een uitzonderlijk sterke bezetting, waarin gerenommeerde onderzoekers als Glaser, Bolvin, Lindvall en Heathers sleutelposities innemen, gesecondeerd door een aantal Ph.D's in diverse rangen, die met elkaar het werk dragen en grotendeels ook uitvoeren. Zij hebben daarbij assistentie van een beperkt aantal 'graduate students'.

Bovendien ontbreekt de pressie om binnen een zeer strak tijdsschema tot definitieve vormen te komen. Deze pressie is, naar mijn gevoel, in PLAN wel aanwezig, vanwege de commerciële interesse van Westinghouse. In Pittsburgh wordt in een gelijkmatig tempo gewerkt aan de verfijning van de doelstellingenschema's en onderwijs/leerpakketten, en de ontwikkeling van aangepast werkmateriaal. Men heeft de beschikking over eigen werkplaatsen, waarin technici en ontwerpers op aanwijzing van de wetenschappelijke staf hun werk doen.

Ook aan de toetsontwikkeling wordt zeer veel zorg besteed. Onder leiding van Prof. Dr. Anthony Nitko werkt een speciale staf aan de constructie van 'curriculum embedded tests', toetsen, die in het onderwijs/leerpakket worden geïntegreerd. Anders dan in PLAN grijpt men voor de toetsing *niet* naar de computer, maar men maakt gebruik van onderwijsassistenten ('teacher-aides'), die uit de ouders worden gerecruteerd. De toetsen kunnen onmiddellijk worden nagezien, en de daaruit voortvloeiende informatie kan direct leiden tot een nieuwe 'prescription'. In PLAN ligt daar altijd een nacht tussen.

De mogelijkheden van de computer bij het toetsen van de leerprestaties zijn wel in onderzoek. Dr. Richard Ferguson experimenteert met vormen van 'item-sampling', die de totale toetstijd sterk zouden kunnen reduceren.

Aan dat laatste is bepaald behoefte. Er is zoveel 'toets' in IPI verwerkt, dat de kritiek zich vooral richt op het 'papier-en-pen' ('paper-and-pencil') karakter van IPI .Ook in de film, die ter voorlichting over IPI is gemaakt[3], komt dit duidelijk naar voren. In dit opzicht is PLAN duidelijk veel meer gevarieerd. Het probleem wordt echter gezien, en met name in de ontwikkeling van het leerplan voor de natuurkennis ('science'), waaraan thans wordt gewerkt, streeft men naar toenemende differentiatie van werkwijze en een didactiek die zich sterker richt op 'discovery-learning'.

In dit verband moeten nog enkele opmerkingen worden gemaakt.

1. *IPI* is nog niet – zoals PLAN – in een stadium, waarin het hele onderwijs volgens het IPI-beginsel is gericht. In de experimenteerschool – 'Oakleaf Elementary School' – heeft men achtereenvolgens programma's voor rekenen, lezen en (nu) natuurkennis ontwikkeld; in de andere gebieden van het onderwijs werkt men op traditionele wijze.

2. *IPI* begint de invloed te ondergaan van een tweede ontwikkelingsprogramma dat nog betrekkelijk kort is gestart in het LRDC; het 'Primary Education Project' (PEP) onder leiding van Dr. Lauren Resnick. Dit programma is (evenals het 'Responsive Environments Lab' van Prof. Dr. O. K. Moore, ook in Pittsburgh) in de eerste plaats gericht op de verbetering van het onderwijs in 'slum area's'. Het is minder strak opgezet dan IPI; op-

merkelijk is de sterke aansluiting bij de didactiek van Montessori en het daarbij behorende materiaal.

3. De leerkrachten ervaren de werkwijze van IPI en PLAN als taakverlichtend. Zij zijn veel meer de begeleiders van het onderwijs/leerproces geworden, dan de leiders en instructiegevers. In gesprekken blijkt dat de werkwijze zowel de leerlingen als de leerkrachten sterk motiveert. Met name leerkrachten, afkomstig uit de traditionele onderwijspraktijk, reageerden positief.

3. *NOVA-schools, Fort Lauderdale (Fla).*

In het kader van dit hoofdstuk nemen de 'NOVA-schools' een aparte plaats in. Aangelegd op een voormalig vliegveld van de marine, even buiten Fort Lauderdale, leveren zij een uniek voorbeeld van longitudinale organisatie van kleuterschool tot universiteit. Een campus waar een kind (als het tenminste voor zijn 'college education' de 'science'-richting kiest) zijn complete vorming kan vinden.

Anders dan in PLAN of IPI is NOVA niet op overdracht gericht. Toch is er reden om er in dit verband aandacht aan te besteden.

De onderwijsprogrammering van NOVA kenmerkt zich door een 'basic philosophy', en door pluriformiteit.

In gesprekken met directeur Warren G. Smith, met Mrs. Heinmiller, 'head of parent guides', en vooral met de heer Benjamin Williams, 'assistent principal' in de 'lower division' kwam zeer duidelijk een pedagogisch uitgangspunt naar voren. Terwijl in andere contacten de indruk vaak werd gewekt, dat verbetering van de efficiëntie van het onderwijs de primaire motivatie leverde (hetgeen ik overigens een achtenswaardig motief acht), stond in NOVA ontwikkeling, interesse en belang van de individuele leerling duidelijk centraal. De schoolleiding selecteerde de materialen op basis van dit uitgangspunt op een eclectische manier, en onderhield betrekkingen zowel met IDEA als met IPI. Ook het volledige materiaal van Montessori was in het programma ter beschikking. De synthese die in deze benadering tot stand kwam, is vastgesteld in 'Learning Activity Packages' (LAP), die in NOVA het kernprogramma sturen, zoals de TLU's dat doen in PLAN.

Voor NOVA geldt, evenals voor andere beschreven scholen, dat de kwaliteit van het onderwijs profiteert van het feit dat een welvarend schooldistrict veel kan bereiken door de mate waarin het in zijn onderwijs investeert. Hoe zou men anders b.v. kunnen beschikken over een eigen c.c.t.v.-net, een eigen studio waar programma's worden gemaakt, en vanwaar op afroep beeldbanden op een gewenste monitor worden vertoond? De highschool profiteert hiervan doordat deze haar leerlingen een cursus 't.v.-maken' als programma-onderdeel kan aanbieden.

Een curieuze bijzonderheid is, dat zelfs de traditionele 'groet aan de vlag' hier via de c.c.t.v. wordt gerealiseerd.

Een ongezochte gelegenheid om iets van het effect van de NOVA-vorming waar te nemen leverde een toevallige ontmoeting met drie leerlingen van de highschool op het strand van Fort Lauderdale. Ziende dat wij documentatie over NOVA lazen, spraken zij ons aan. In het gesprekje bleek, dat zij zich de vormingsdoelstellingen van NOVA goed bewust waren en dat zij ook het besef hadden een van de modernste en best toegeruste scholen van de Verenigde Staten te bezoeken. Zij zagen daaraan ook een tegenkant: kinderen die niet, zoals zijzelf, van jongsaf de NOVA-scholen hadden bezocht, hadden, naar hun mening, moeite hun houding in de vrijheid van NOVA te vinden.

V *Learning centers*

1. Bij het tot uitvoering brengen van een 'continuous progress'-programma lijkt het 'learning center' een belangrijk middel te zijn. In het voorgaande werd al beschreven, hoe met name in PLAN en IPI de instructie in belangrijke mate in technische middelen is vastgelegd. In PLAN troffen we deze middelen aan in de groepslokalen, in IPI waren ze zo over

de ruimte verdeeld, dat bepaalde lokalen voor vaste activiteiten waren bestemd. Overal werd bovendien grote zorg besteed aan de leerlingenbibliotheek. In de meest uitgewerkte vorm troffen we de 'learning centers' aan in Ithaca (N.Y.), waar ze in alle basisscholen waren ingericht. In het 'model-Ithaca' neemt het 'learning center' een centrale plaats in bij het onderwijs/leerproces, en is – zo mogelijk – ook centraal in het gebouw gelocaliseerd. De functie ervan is, de gelegenheid te bieden voor al die activiteiten, die gebruik van bibliotheek en/of technische media vereisen. Het functioneert in een schoolconcept, dat minder strak geprogrammeerd is dan PLAN of IPI, maar toch het beginsel van continue progressie bereikt door gebruikmaking van technische informatiedragers. Juist deze context maakt het 'learning center' voor de Nederlandse situatie interessant.

2. Het 'learning center' is *niet* te typeren als een met technische media uitgebreide bibliotheek. Het is ook geen leermiddelenmagazijn. De beste typering is volgens mij die van een 'leerlaboratorium', een centrum waar alle ingrediënten voor het leerproces aanwezig zijn, naar behoefte kunnen worden gekozen, en ter plaatse kunnen worden gebruikt.
Het 'learning center' is in de eerste plaats een werkgelegenheid, die mogelijkheden geeft zowel in kleine groepjes als individueel. Het 'learning center' bevat dus noodzakelijkerwijs een bibliotheek; het is uitgerust met een keur van leermiddelen en hulpmiddelen; maar ze zijn er niet voor uitleen of transport naar elders; ze zijn er voor gebruik ter plaatse.

3. Daarom is ook de ligging van het 'learning center' in het gebouw van groot belang. De mooiste ligging troffen wij in Northeast Elementary School te Ithaca. Daar was het 'learning center' gelocaliseerd midden tussen groepsruimten, die er in open verbinding mee stonden. Daarmee werd een optimale functionaliteit bereikt. Elders in Ithaca had men in een ander gebouw het gymnastieklokaal als 'learning center' ingericht. De excentrische ligging bracht mee dat hier een rooster voor het gebruik was ingesteld, hetgeen door alle betrokkenen als een bezwaar werd aangemerkt. Voortdurende bereikbaarheid van leer-en hulpmiddelen is in een individualiserend systeem een vereiste.

4. Uit het voorgaande volgt, dat het 'learning center' niet alleen leermiddelen *bevat*, maar zelf ook leermiddel *is*. Het is dat in tweeledige zin. In de eerste plaats als middel dat strekt tot exploratie, documentatie, verwerking en integratie van leerstof waarmee de leerling in cursorisch of thematisch verband wordt geconfronteerd. Maar bovendien is het een middel waaraan het kind zelfstandigheid leert, werken op eigen initiatief en onder eigen verantwoordelijkheid.

5. In Ithaca (N.Y.) zijn alle 'elementary schools' van een dergelijk 'learning center' voorzien. Wat dat betekent, kan men bedenken als men weet dat de inrichting van één ervan kan oplopen tot $ 250.000[4]. Deze bedragen worden opgebracht in een provincieplaats in een vrij afgesloten bergachtig gebied, met een bekende universiteit (Cornell University), maar verder met weinig industrie en een overwegend agrarisch achterland. De omstandigheid dat de Amerikaanse burger dank zij een aparte belasting-aanslag precies weet, wat hij aan onderwijsvoorzieningen bijdraagt, stimuleert enerzijds een kritisch vragen naar 'value for money', maar maakt anderzijds ook bereid tot bijdragen, als hij vertrouwen heeft in het beleid.

VI *Het 'Learning Research and Development Center' van de Universiteit van Pittsburgh (Penn.).*

Ter afsluiting van de beschrijving van onze Amerikaanse ervaringen lijkt het mij juist om nog enige speciale aandacht te geven aan het

L.R.D.C. te Pittsburgh.

Het werd reeds genoemd in IV, 2, waar uitvoeriger werd ingegaan op het project 'Individually Prescribed Instruction' en ook Lauren Resnicks 'Primary Education Project' en Omar K. Moore's 'Responsive Environments' werden vermeld.

Het 'Learning Research and Development Center' is het eerste instituut van dergelijke aard, dat in de Verenigde Staten tot ontwikkeling is gekomen. Het instituut werkt op basis van subsidies, die voor het overgrote deel worden verleend door de federale regering, en voor een betrekkelijk klein gedeelte door stichtingen als de 'Ford Foundation' en de 'Volkswagen Foundation'.

De omvang van het LRDC is geleidelijk gegroeid. Volgens mededelingen van het hoofd van de afdeling financiën steeg het budget van $ 500.000 in 1964 tot $ 2.500.000 in 1970. Wat dit betekent realiseert men zich bij omrekening in Nederlandse munt; dan overschrijdt het budget van dit ene instituut het totale budget van de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs voor het jaar 1971 met een slordige *f* 2.000.000. Dergelijke omrekeningen zijn echter enigszins misleidend, omdat de reële waarde van een dollar in de Verenigde Staten niet met die van *f* 3.60 overeenkomt. De verhouding laat zich schatten als men weet, dat het jaarsalaris van een senior assistent ongeveer $ 8000.–, dat van een gerenommeerd hoogleraar met een redelijk aantal dienstjaren ± $ 16.000 bedraagt.[5]

De leiding van het instituut (thans in handen van Dr. Robert Glaser en Dr. John Bolvin, daarvoor bij Dr. C. M. Lindvall) is er in geslaagd, onderzoekers van voortreffelijke naam voor het werk van het instituut te werven. Het was bovendien een indrukwekkende belevenis, te kunnen ervaren hoe hier in een soepele, informele sfeer werd samengewerkt aan de ontwikkeling van IPI en PEP.

Het LRDC heeft, naar de mening van de leiding, zijn optimale omvang nog niet bereikt. Die wordt geschat op honderdvijftig medewerkers, en ten behoeve van hun huisvesting werkt men thans aan een nieuw bouwproject, waarvan de kosten geraamd worden op zes tot zeven miljoen dollar. Thans is het instituut over twee gebouwen verdeeld: het 'Mineral Industries Building' dat door zijn opmerkelijke bouw de wijk domineert, en een verbouwde garage, waar de kern van het bedrijf zetelt. Daar heeft men ook eigen produktie-afdelingen, waar men alle noodzakelijke foto- en filmtechnische faciliteiten heeft, waar softwareproduktie mogelijk is, en waar een ontwerpafdeling op aanwijzingen van de wetenschappelijke staf leermiddelen ontwerpt. Dit gehele apparaat staat in dienst van 'Research and Development'. Hierin is plaats zowel voor 'toegepast' als voor 'fundamenteel' onderzoek. Het werk is afgestemd op leerplanontwikkeling en het onderzoeken en ontwikkelen van didactische situaties, leerprocessen en toetsingsprocedures. Enkele voorbeelden: Men construeert onderwijsmodellen (IPI en PEP) en leergangen (lezen), en streeft experimentele evaluatie daarvan na; daarnaast onderzoekt men leerprocessen binnen het kader van b.v. 'mathematics' of 'science', Het 'Responsive Environments'-onderzoek van Omar K. Moore is als zodanig één van vier elementen van een in de grond van de zaak zuiver wetenschaps-theoretisch onderzoek.

Zoals al in IV, 2 werd gezegd, volvoert het LRDC zelf geen disseminatie-activiteiten. Wat gebruiksklaar en overdraagbaar is, wordt via 'Research for Better Schools, Inc.' te Philadelphia (Penn.) naar de scholen doorgespeeld. Het effect, dat op deze wijze in zes jaar werd bereikt, hebben wij op onze gehele reis kunnen constateren.

VII *Neergedaald op Nederlandse bodem*

1. In het verband van dit verslag wil ik trachten enkele gedachten te formuleren over het mogelijk profijt dat het Nederlandse onderwijs van de ontwikkelingen in de Verenigde Staten, zoals wij die hebben waargenomen, zou kunnen trekken.

   Vooropgesteld zij opnieuw, dat onze indrukken berusten op een beperkt aantal waarnemingen en deze waren noodzakelijkerwijs vrij

oppervlakkig. Ze betroffen een a-typische selectie van de scholen, omdat deze om hun gerichtheid op vernieuwing werden uitgekozen. Daaraan wil ik toevoegen, dat in Nederland een eigen traditie van vernieuwingsonderwijs bestaat, en dat de continue-progressiesystemen, ook al hebben ze die naam niet altijd gevoerd, in Nederlandse scholen al sinds 1916 worden gerealiseerd.[6]

Anderzijds geldt ook voor de Verenigde Staten – evenals voor Nederland – dat de vernieuwing van het onderwijs in de richting van continue progressie geenszins algemene ingang heeft gevonden. De voorsprong die er volgens de literatuur zou zijn in de integratie van de onderwijstechnologie in het didactisch proces, hebben wij inderdaad aangetroffen. De mogelijkheid om het onderwijs/leerproces door middel van het leerproces sturende 'zelfbedieningspakketten' die van technologische middelen gebruik maken te beheersen, is voor een aantal cursorische leerstofdelen ontwikkeld. Hoewel men de betekenis daarvan ook niet moet overschatten, ligt juist hier een van de belangrijkste winstpunten. De blijvende verbetering van ons onderwijs blijkt steeds opnieuw vast te lopen, doordat enerzijds van de leerkracht grotere inbreng wordt verwacht dan waartoe hij redelijkerwijs in staat geacht moet worden, anderzijds het verloop in de leerkrachtenbezetting van een school zodanig is, dat daarop geen onderwijsbeleid kan worden gebouwd. Vandaar dat ieder middel, dat de voortgang van het onderwijs-leerproces minder afhankelijk maakt van de persoon van een bepaalde leerkracht, en bovendien individualisering bevordert, welkom zou moeten zijn. Op dit punt kunnen we vruchten van de Amerikaanse research plukken.[7]

Maar: *zullen we ze ook plukken*? Men zal zich moeten realiseren dat verbetering van de scholen geld kost. De scholen zullen voorzien moeten worden van de benodigde technische 'hardware': bandrecorders, dia-viewers, language-masters, grammofoons, filmprojectors, videorecorders en in de toekomst wellicht een computer-eindstation. Zij zullen bovendien de bijbehorende 'software': de onderwijs/leerpakketten moeten kunnen aanschaffen, bijhouden en vernieuwen. Nog betrekkelijk kort geleden leek het doorvoeren van vernieuwingen in de scholen in de eerste plaats vast te lopen op de zelfgenoegzame gezindheid van het merendeel van de onderwijsgevenden. Daarin is de laatste jaren veel veranderd. Mede doordat velen buiten de school de betekenis van goed onderwijs voor de maatschappijontwikkeling hebben onderkend, is de bereidheid tot veranderen vrij algemeen aanwezig.

De vraag gaat nu naar het gereedschap. En afgezien van de produktie en beschikbaarstelling daarvan, is dit in belangrijke mate een vraag om geld.

De hiervoor beschreven vernieuwingsbewegingen (ook IDEA) streven elk op eigen wijze de verwezenlijking van continue progressie na, met overeenstemming op sommige punten en verschillen op andere.

Ook voor ons land lijkt mij uniformiteit geen ideaal om na te streven. Wèl zou men onnodig dubbel werk moeten vermijden. Oók in de V.S. weet men te weinig van elkaars werk vaak.

In één opzicht stemmen alle richtingen overeen: de afwijzing van *'streaming'*. Men achtte de researchresultaten over deze organisatievorm vernietigend, en stond daarom ook zeer gereserveerd tegenover het indelen van leerlingen in niveaugroepen. (IPI onderscheidt *wèl* 'levels' in de leerstofindeling, maar *niet* in groepsindeling).

Analoog aan de ontwikkelingen zoals die boven in het kader van PLAN, IPI en NOVA werden beschreven, zien wij de taak van de leerkracht verschuiven van de instructie naar de begeleiding. Het begeleiden en stimuleren niet alleen van individuele leerprocessen maar ook van groepsprocessen – bij voorbeeld in een maatschappij-verkenningsthema – zal zijn voornaamste taak zijn, en zijn opleiding zal daarop gericht moeten worden.

Met nadruk zou ik willen wijzen op de betekenis die het hiervoor beschreven 'learning center' voor de Nederlandse school zou kunnen krijgen. De ontwikkeling van documentatiecentra voor de leerling is in ons land – soms in samenwerking met de openbare bibliotheken – op gang gekomen. In aansluiting daarop zou men de ontwikkeling van 'learning centers' kunnen aanvatten. In plaats van een plaats waar de leerling de documentatie *vandaan* haalt, zou men er een ruimte van moeten maken, waar het kind de documentatie aantreft en – groepsgewijs of individueel – *verwerkt*. Op deze wijze is ook de grootste kans op een rationeel gebruik van materialen, en dus op een optimaal rendement van de investeringen aanwezig.
Wie moet een dergelijk 'learning center', dat voortdurend beschikbaar moet zijn, ordening en onderhoud behoeft, beheren? Wat het technisch onderhoud betreft, is deze vraag betrekkelijk eenvoudig te beantwoorden. Zoals in scholen voor voortgezet onderwijs normaal is, zullen ook in de bassischolen technici (al is het maar part-time) ter beschikking moeten komen.
Het beheer is een vraag apart. In de Verenigde Staten troffen wij daarvoor soms een professionele kracht aan. Meestal deed men een beroep op de bron van bijstand waarover vrijwel elke Amerikaanse school beschikt: de 'teacher aide', gerecruteerd uit de ouders. Dat ouders actief in het schoolgebeuren betrokken zijn kwam tot voor kort in ons land vrijwel niet voor. Het is de laatste tijd een punt van discussie geworden. Er is m.i. niets *tegen*, maar alles *voor* om ouders assisterende taken in de school te geven. De samenwerking van school en huis, waarvan het belang door diverse onderzoekers is benadrukt[8] wordt er sterk door bevorderd. De ouders gaan zich betrokken voelen op *hun* school, en nemen daarvoor verantwoordelijkheden op zich. De leerkrachten kunnen worden ontlast van veel administratieve ballast, zodat zij zich meer op hun hoofdtaak kunnen concentreren. Bovendien wordt het aantal mogelijkheden, dat de school zijn leerlingen kan bieden, vergroot. Het begrip 'parent-aide' is daarom m.i. één van de beste exportartikelen, waarover de V.S. beschikt.
Het beheer van de 'learning centers', maar ook vele andere belangrijke vormen van assistentie kunnen op deze wijze worden gerealiseerd.

Tot slot moge gewezen worden op de betekenis van het goede gebouw. De voorbeelden zijn al eerder genoemd. Hier volsta ik met te vermelden, dat èn in de V.S., èn hier te lande de deskundigen mij hebben verzekerd dat flexibel bouwen niet duurder is dan traditioneel bouwen.

3. In het voorgaande is vrij veel aandacht besteed aan organisatie, werkwijze en projecten van het Learning Research and Development Center te Pittsburgh. Kan een dergelijk instituut model staan voor de organistie van onderwijsresearch in ons land? Er zijn in ons land enkele instellingen, die gericht zijn op 'Research and Development' (o.a. het Kohnstamm-Instituut, het N.I.V.O.R., het R.I.O.N. en het R.I.T.P.). Geen van die benadert de opbouw van een instituut als het L.R.D.C. De totale Nederlandse mankracht van dit ogenblik is waarschijnlijk niet toereikend om een Nederlandse 'L.R.D.C.' met vergelijkbare deskundigheid te bemannen. Iets in deze richting zou dus alleen als een centraal instituut te organiseren zijn. Het komt mij voor, dat wij deze weg *niet* op moeten gaan. Wèl is het belangrijk om tot een coördinatie te komen van het onderwijsresearchbeleid, eventueel door een duidelijke afbakening van het werkterrein van ieder instituut te bewerkstelligen. Het is bekend, dat de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs reeds in deze richting streeft. Het lijkt echter niet zinvol, om de bestaande instituten met hun gedifferentieerde oriëntatie in één werkverband te forceren. Het zou waarschijnlijk ook niet gelukken; bovendien zijn

die onderzoekers, die hun werk in universitair verband verrichten, daarom alleen al niet te centraliseren.
Coördinatie van het beleid is echter niet genoeg. Het Amerikaanse voorbeeld laat zien dat een veelvoud van het huidige geld en de huidige mankracht nodig zal zijn om de onderwijsresearch tot volwassenheid te kunnen brengen. Ook dan zal het nog moeilijk genoeg zijn om de ontwikkeling van het onderwijs over het gehele veld in onderzoek te nemen.
Voorlopig siert bescheidenheid de onderzoeker, die zijn onderzoeksveld niet wil reduceren tot wat hij met voorhanden middelen kan onderzoeken.

4. In ontwikkelingsonderzoek ontstaan produkten: onderwijs/leerpakketten, leermiddelen en toetsen. De vraag op welke wijze die ter beschikking van derden moeten worden gesteld, is in een aantal onderzoeksprojecten in Nederland actueel. In de Verenigde Staten troffen we in grote lijnen twee procedures aan. De eerste is aan te duiden als het 'model-Westinghouse', en werd door ons aangetroffen in PLAN. In deze procedure wordt de ontwikkeling grotendeels bekostigd door Westinghouse Learning Corporation. Het produkt wordt na voltooiing ook door Westinghouse verkocht in het kader van de disseminatie van PLAN.
De tweede procedure is vrij algemeen; we troffen haar o.a. in Pittsburgh aan. Het instituut onderhoudt bepaalde banden met enkele uitgevers, in dit geval Mc Graw-Hill en Appleton-Century Crofts. De ontwikkeling wordt in hoofdzaak door het instituut bekostigd uit zijn onderzoekbudget; eventueel wordt een proefuitgave door de toekomstige uitgever verzorgd. Wanneer het produkt volgens de onderzoekers definitieve vorm heeft verkregen, wordt het aan de uitgever ter exploitatie overgedragen. Een derde mogelijkheid is, dat het onderzoeksinstituut de exploitatie zelf verzorgt. Hoewel ook deze vorm in de Verenigde Staten voorkomt (ETS; SRA), hebben wij die op onze reis niet ontmoet.
Het komt mij voor dat de tweede procedure de meest aantrekkelijke is. Het gevaar dat de onderzoeker onder commerciële druk komt te staan is hier het kleinst. Bovendien kan hij voor de technische verzorging een beroep doen op de daarvoor ingerichte onderwijsuitgeverij. In onze situatie, waar ook de mogelijkheid van eigen technische afdelingen zoals in het *L.R.D.C.* te Pittsburgh en het *S.W.R.L.* te Los Angeles niet voor een onderzoeksinstituut lijkt weggelegd te zijn, is deze procedure wel het meest aangewezen.

5. Het meest weerbarstige probleem van de onderwijsvernieuwing is het vernieuwen zelf. De strekking van de voorgaande zin is minder tautologisch dan de klank. De historie (ook de recente) laat zien dat vernieuwingsmodellen zich eenvoudiger laten ontwikkelen dan verbreiden. In dit opzicht staan de onderzoekers die zichzelf graag exact noemen er nauwelijks beter voor dan de meer intuïtieve met een visie. De beschrijving van innovatieprocessen heeft nog niet het stadium bereikt dat er een basis aan kan worden ontleend voor invoeringsstrategieën die enig succes waarborgen.
In Nederland heeft vijfentwintig jaar activiteit van landelijke pedagogische centra niet veel meer dan enige vernieuwingsmuizen voortgebracht. Dat kan nauwelijks aanleiding zijn tot verwijt. Wat moet men, met te weinig kennis, te weinig mensen, te weinig middelen? De oplossing wordt thans in regionalisering gezocht. Nadat enige gemeenten o.a. Enschede, Den Haag, Rotterdam hebben laten zien dat aanpak per regio gerichter en effectiever begeleiding mogelijk maakt, wordt thans wekelijks ergens een nieuwe schooladviesdienst opgericht. Waarop berust de strategie, die zij gaan toepassen? Welke modellen gaan zijn kiezen? Hoe zijn hun medewerkers voorbereid op hun taak? Het potentieel aan onderwijskundigen is op het ogenblik al onvoldoende om de onder-

zoeksinstituten te bemannen. De universitaire instituten zien het aantal vacatures stijgen. Waar komen in de eerstkomende tien jaar dan al die broodnodige onderwijsbegeleiders vandaan?

De grootst mogelijke efficiëntie zal dus moeten worden nagestreefd. Vandaar dat de strategie van de 'League of Cooperating Schools' hier te lande m.i. geen navolging verdient. Het is een aansprekende strategie, omdat de individuele eigenheid van de deelnemende scholen er een centrale plaats in heeft. Maar aangezien het effect van de geïnvesteerde energie volstrekt onvoorspelbaar is, kan men zich deze strategie alleen veroorloven als luxe. In onze situatie, waar men moet trachten met een minimum aan mankracht een maximum aan effect te bereiken, zal gericht werken noodzakelijk zijn. De ontwikkeling naar plaatselijke en regionale schoolbegeleidingsdiensten zal bevorderlijk zijn voor de directheid van de begeleiding. Minder zeker is, of deze diensten voldoende contact zullen hebben met de instanties voor ontwikkeling en onderzoek. Daarom zou het de moeite waard zijn om te onderzoeken of voor ons land een organisatievorm te vinden zou zijn die het voorbeeld van de relatie tussen het *L.R.D.C.* te Pittsburgh en *R.B.S.* te Philadelphia volgt. Dat zou betekenen dat er schoolbegeleidingsdiensten in het leven worden geroepen die op bepaalde schoolpedagogische concepties zijn gericht. Dat deze behoeften er zijn, blijkt uit het bestaan van de Stichting 'Montessori Centrum' en de Stichting 'Jenaplan', die echter weinig kunnen beginnen omdat zij buiten het gebruikelijke subsidiepatroon vallen. Men zou dergelijke diensten echter kunnen opvatten als diensten met een inhoudelijk bepaalde 'regio', en ze op deze wijze op een toekomstig subsidieschema brengen. De helderheid in de structuur van de onderwijsbegeleiding zou er door worden bevorderd, en de variatie van onderwijsvormen, waaruit ouders kunnen kiezen, zou worden vergroot.

Dat brengt mij op een laatste punt ter overweging. Veel meer aandacht kan worden besteed aan voorlichting van ouders. Op dat gebied hebben we inspirerende voorbeelden gezien. Veel scholen beschikten over films of dia-series met geprogrammeerd geluid, waardoor toekomstige ouders een beeld van de doelstellingen en de werkwijze konden krijgen, op een willekeurig tijdstip.
Bovendien kreeg men de gelegenheid de school in bedrijf te zien. Daarbij werd men soms door andere ouders rondgeleid, soms volkomen vrijgelaten. Vragen kon men na afloop stellen aan de 'principal' of de 'assistent-principal'. Juist nu, nu in de scholen vrijwel alles anders zal worden dan de ouders zelf hebben meegemaakt, is een doeltreffend voorlichtingsapparaat nodig, dat ouders informatie geeft over vorm en inhoud van het onderwijs en over de variëteit aan organisatievormen, die daarbinnen ter keuze staat.

Noten en literatuur

1. Dit wordt geschreven door Th. Oudkerk Pool. Voor zover in deze impressies persoonlijke meningen worden uitgedrukt, komen deze uitsluitend voor mijn verantwoording. – N.D.
2. The League of Cooperating Schools, A Study of Educational Change, IDEA, 1969, p. 2.
3. „Rx for Learning", een kleurenfilm, die onder nader overeen te komen condities beschikbaar is bij het Kohnstamm-instituut.
4. Ithaca (N.Y.) heeft dertien lagere scholen. Een ervan, Easthill School, een school met „hippie sympathieën", gelegen in een saneringswijk, zou reeds opgeheven zijn als niet de ouders daartegen hadden geprotesteerd. Ook hier was een begin van „learning center", hoewel de plaatselijke overheid tegenover deze „alternatieve" school een negatieve instelling had.
5. Deze bedragen berusten op mededelingen van Dr. R. Yeager, hoofd van de afdeling financiën, van de administratie en van de organisatie van het LRDC.
6. N. Deen, *Totaliteitsonderwijs*, Groningen 1971². De mededeling van Meuwese (W. Meuwese, *Onderwijsresearch*, Utrecht 1970, p. 135) dat deze

systemen pas recentelijk in de Verenigde Staten zijn ontwikkeld, is onjuist. Niet alleen zijn ze in Europa van minstens even oude datum (Montessori!), maar ook in de V.S. bestaan ze al sinds 1919 (Winnetka-plan). In het voortgezet onderwijs in de V.S. zijn ze vrijwel zonder uitzondering geïnspireerd door Morrison, die zijn boek (The practice of teaching in the secondary school) in 1926 publiceerde.

7. Als Meuwese in het eerder vermelde citaat bedoeld zou hebben dat de recente research belangrijk heeft bijgedragen aan de inhoudelijke vulling van de continue-progressiesystemen, zou hij gelijk hebben. Maar dat staat er niet!

8. J. C. C. Rupp, *Opvoeding tot schoolweerbaarheid*, Groningen 1969.

Studievaardigheden-training in het wetenschappelijk onderwijs: recente ontwikkelingen

J. Peeck,
Psychologisch Laboratorium, Rijksuniversiteit Utrecht
A. J. M. van der Ree,
Psychologisch Adviesbureau voor Studenten, Rijksuniversiteit Utrecht

Inleiding

Dit artikel is een enigszins gewijzigde versie van een vorig jaar verschenen publikatie in de reeks Mededelingen over Studentenzaken (MOSZ) van de Rijksuniversiteit te Utrecht. (R.U.U.). In dat geschrift werd onder meer de stand van zaken op het terrein van studievaardighedenonderricht in de VS besproken aan de hand van recente publikaties en een door ons gemaakte studiereis. Naar aanleiding van die gegevens werden vervolgens enige suggesties gedaan voor door ons wenselijk geachte activiteiten op studievaardighedengebied aan de R.U.U. Met het oog op realisatie en coördinatie van deze activiteiten werd onder meer gepleit voor het oprichten van een studievaardighedencentrum; functie, opzet en organisatorische plaats daarvan werden kort toegelicht. Hierbij dient opgemerkt te worden dat de studievaardigheden die daarbij aan de orde kwamen, en in dit artikel aan de orde komen, in de eerste plaats betrekking hebben op het bestuderen van studieboeken, artikelen, etc., en op bezigheden die hiermee samenhangen (naast onderstrepen en aantekeningen maken bijvoorbeeld ook studieplanning). Het is een beperking die vooral gebaseerd is op de centrale plaats welke deze werkzaamheden – tot op heden – in elke studie innemen. Wij zijn echter van mening dat ook aan allerlei andere zaken waarmee een student zich in het kader van zijn studie bezig houdt, skills ten grondslag liggen; men denke o.a. aan luistervaardigheden, allerlei taalvaardigheden, en vergader/discussietechnieken. Aan al deze *skills* zal een toekomstig studievaardigheden-centrum op den duur aandacht dienen te besteden.

Daar het ons nuttig leek een en ander onder de aandacht van een bredere lezerskring te brengen, meenden we er goed aan te doen dat deel van de betreffende MOSZ-publikatie hier, met enige wijzigingen, weer te geven. Bij wijze van inleiding zullen we eerst een kort overzicht geven van enige activiteiten die vòòr 1970 aan de R.U.U. op het terrein van studievaardighedenonderricht plaats vonden.

In de praktijk van het Psychologisch Adviesbureau voor Studenten (PAS), in 1960 opgericht met het doel studenten behulpzaam te zijn bij het oplossen van persoonlijke en studie-problemen, was opgevallen dat bepaalde, regelmatig voorkomende problemen nauw leken samen te hangen met, en mogelijkerwijze veroorzaakt werden door, de wijze van studeren van de cliënt: zijn aanpak van studieboeken, zijn wijze van uittreksels maken etc. Deze bevindingen gaven aanleiding tot de vraag of het niet mogelijk zou zijn de betreffende problemen meer gericht te benaderen dan in de gangbare counselingspraktijk gebruikelijk was. Dat leidde in 1965 tot een samenwerking met het Psychologisch Laboratorium waaruit een cursus studiemethodiek resulteerde, waarin, in groepen van 12 studenten, in een achttal zittingen van twee uur, d.m.v. het geven van informatie, door discussie en enige oefeningen, werd ingegaan op allerlei methodische aspecten van het studeren. Van de opzet en aard van deze cursussen is elders verslag uitgebracht (Peeck en van der Ree, 1967).

Geleidelijk vond een niet onaanzienlijke uitbreiding van deze werkzaamheden plaats; zo namen in het studiejaar 1969–1970 ruim 200 studenten aan de cursus deel. Daarnaast legde een medewerker van het PAS zich toe op een individuele vorm van studievaardighedentraining

c.q.-counseling. Bovendien werd in de subfaculteiten der psychologie en sociologie in resp. 1968 en 1969, in samenwerking met het PAS een studiemethodiekcursus voor eerstejaars studenten opgezet (voor details van deze uitbreiding zie Peeck en van der Ree, 1970; zie ook Holleman e.a., 1968).

Ook buiten de R.U.U. was een toenemende interesse in studievaardigheden voor studenten merkbaar. Men denke bv. aan de toename van leesvaardigheidscursussen voor studenten aan Nederlandse universiteiten en hogescholen; dergelijke cursussen worden o.m. verzorgd door instellingen als het Nederlands Instituut voor Kommunikatieve Vaardigheden en Reading Dynamics. De gegroeide belangstelling blijkt ook uit publikaties van de laatste jaren over effectief studeren (bv. van Parreren e.a., 1966; de Moor, 1968) en vooral over leesvaardigheid (Luijk en De Bruyn Prince, 1967; De Leeuw en De Leeuw, 1969; Wolters, 1969 – voor een samenvatting hiervan zie Van Hout – Wolters, 1970).

Tijdens onze werkzaamheden in groepscursussen en ander verband ontstond steeds sterker de behoefte beter en van meer nabij geïnformeerd te raken over study skills training in de VS, waar, zoals bekend, een lange traditie op dit terrein bestaat. Hoewel er het nodige gepubliceerd is over How to study-, lees- en andere cursussen, is het toch zeer moeilijk vanuit Europa een goed inzicht te krijgen in de gevolgde procedures, de heersende opvattingen, het gebruikte materiaal, de beschikbare apparatuur, etc. Teneinde hierin te voorzien besloten we in het najaar aan 1969 een studiereis te maken naar de study skills- en reading centers van zes Amerikaanse universiteiten, te weten Colubia University (New York), Boston University, Ohio State University (Columbus), University of Michigan (Ann Arbor), University of Minnesota (Minneapolis) en University of California (Berkeley). Voorts brachten we een bezoek aan het counselingscenter van Michigan State University (Lansing) en aan Baldridge Company te Greenwich (Conn.), een commerciële firma die studievaardigheden training aan een aantal highschools, colleges en universiteiten, voornamelijk in de oostelijke staten van de VS verzorgt.

De resultaten van deze studiereis komen in de nu volgende paragrafen aan de orde.

Studievaardighedentraining in de Verenigde Staten

Daar de hierboven aangeduide steekproef wat klein is voor een verantwoord kwantitatief overzicht van de stand van zaken op het gebied van studievaardighedentraining in de VS lijkt het ons nuttig eerst enige aan de literatuur ontleende formele gegevens te verschaffen. Daarna zullen we het aldus geschetste beeld aanvullen en van nuances voorzien op grond van onze eigen ervaringen.

Wij zullen bij deze beschouwing uitgaan van het overzicht van Geerlofs en Kling (1968); voor andere overzichtartikelen verwijzen we naar Shaw (1968), Peeck (1968) en Wolters (1969). Wij moeten hierbij vooropstellen dat het onderzoek waar Geerlofs en Kling hun artikel op baseerden, vooral gericht was op leesvaardigheidstraining, in dit verband echter een ruim begrip dat b.v. ook activiteiten kan omvatten als onderstrepen en aantekeningen maken. Gezien de – ook daardoor – grote overlap tussen studievaardigheden- en leesvaardighedencursussen, lijkt het genoemde artikel toch een geschikt uitgangspunt al zullen ongetwijfeld de niet met leesvaardigheid samenvallende studievaardigheden in het overzicht minder tot hun recht komen dan in werkelijkheid het geval is in het hoger onderwijs in de VS; een dergelijke opmerking wordt overigens door Geerlofs en Kling zelf ook gemaakt.

Het onderzoek van Geerlofs en Kling betreft de bezigheden op het terrein van leesvaardigheidstraining voor volwassenen van 210 Amerikaanse colleges, universiteiten en reading clinics.

In 83% van deze instellingen werden groepscursussen gegeven, in 8% zowel groeps- als individuele instructie en in 8% uitsluitend individuele programma's. In de meeste gevallen kwamen de deelnemers uit eigen beweging; in 20% van de instellingen was het deelnemen aan een leesvaardigheidscursus verplicht voor alle studenten die beneden een bepaalde score vielen op toelatingstests van de betreffende colleges en universiteiten. In een beperkt aantal gevallen maakte de cursus

deel uit van het normale facultatieve studieprogramma, en werd voltooiing van de cursus gehonoreerd met een of meer 'credits', op soortgelijke wijze als dat bij andere studieonderdelen gebeurt.

In de meeste instituten werd het beginniveau bepaald en/of het effect aan het einde van de cursus geëvalueerd met behulp van een of meer gestandaardiseerde leestests, zoals de Nelson-Denny Reading Test, de Diagnostic Reading Test, de Cooperative English Test, e.a.

De mediane duur van de cursussen bedroeg 28 uur, gewoonlijk verdeeld over 2 bijeenkomsten van een uur per week. De spreiding was echter groot: 6 tot 90 uur per cursus, en van 1 tot 6 uur per week. Deze tijd werd als volgt besteed – uitgedrukt in mediane percentages –: 43% met leesvaardigheidsoefeningen, 21% met oefeningen m.b.v. allerlei apparatuur, 13% met het geven van informatie en 11% andere activiteiten, zoals discussie, toepassing op de eigen studiestof, films, woordenschatoefening, en counseling, (11% van de tijd werd niet verantwoord). Ook hier was de spreiding weer groot; zo varieerde het percentage aan leesvaardigheidsoefeningen van 0–100% en dat van het oefenen m.b.v. apparatuur van 0% tot 80%. Ook in het aantal deelnemers per groep waren er grote verschillen: de mediane minimumgrootte van de groepen was 8 deelnemers per groep, het mediane maximale aantal 21 deelnemers per groep.

Aan de geënquêteerde instituten werd ook gevraagd in hoeverre hun programma's 'book-oriented', 'machine-oriented' (d.w.z. of apparatuur een centrale plaats in het programma innam) of anderszins gericht waren; 47% bleek 'book-oriented', 11% 'machine-oriented' en 27% vertoonde een gerichtheid die als een combinatie van beide beschouwd kan worden. 10% antwoordde niet zozeer op boeken of apparatuur gericht te zijn, maar op studenten en op de bij hun individuele behoeften aansluitende vaardigehden.

Met betrekking tot het in de cursus gebruikte oefenmateriaal[1] bleek zowel van in de handel zijnde werkboeken als van zelf ontwikkeld materiaal gebruik gemaakt te worden. In de meeste gevallen werkte men met een combinatie van allerlei werkboeken en andere oefenstof. Ook wat apparatuur betreft bediende men zich meestal van een combinatie van allerlei apparaten, zoals tachistoscopen (apparatuur met mogelijkheid tot zeer korte aanbiedingstijd), kleine projectoren voor 8 mm leesfilmpjes, en z.g. acceleratoren (apparatuur waarmee een bepaald leestempo aan de lezer kan worden opgelegd)[2]. In verreweg de meeste gevallen werd van tenminste een van deze hulpmiddelen gebruik gemaakt.

In 54% van de gevallen waren er voor de deelnemers geen kosten aan deelname aan de cursus verbonden of was de deelnemersprijs begrepen in het collegegeld. Op plaatsen waar de cursus niet gratis was, waren de mediane kosten voor de student 1 dollar per uur, met een spreiding van het cursusgeld (voor de hele cursus) van 3 tot 125 dollar.

Bij ruim de helft van de cursussen werd van de deelnemers verwacht dat ze huiswerk maakten, met een mediane duur van 2 uur per week (spreiding: ½ uur tot 10 uur per week). In andere gevallen was huiswerk niet vereist.

Zoals uit het bovenstaande blijkt, bestaan er allerlei verschillen in de programma's die de diverse instituten aanboden. Na analyse van deze programma's concludeerden Geerlofs en Kling dat er vier duidelijk onderscheidbare cursuspatronen aan te wijzen zijn.

De meest voorkomende vorm is een korte cursus (20–28 uur), met groepsinstructie, een begin- en eindtest, veel training met behulp van een of meer werkboeken met leesoefeningen (d.w.z. korte passages gevolgd door multiple choice-, of goed/fout vragen), en met behulp van leessnelheidsverhogende apparatuur. De cursus is gewoonlijk facultatief en gratis: de studenten krijgen huiswerk op.

De tweede aanpak is het geïndividualiseerde programma: er zijn geen standaardcursussen, maar men kiest oefenstof en trainingsprogramma's al naar gelang de individuele behoeften, die wel of niet gediagnosticeerd worden m.b.v. leestests en dergelijke. De stof is vaak zo geprogrammeerd dat men op eigen gelegenheid oefeningen kan afwerken. Vaak is hier een speciale ruimte (Study Skills Laboratory) voor beschikbaar,

waar behalve oefenmateriaal ook apparatuur aanwezig is. Wij zullen op deze vorm van studievaardighedeninstructie in de loop van dit artikel uitvoeriger ingaan.

Het derde patroon dat Geerlofs en Kling onderscheiden, is een relatief lange cursus (tenminste 40 uur) bestaande uit groepsinstructie met daarnaast, voor zover er behoefte aan bestaat, individuele aandacht. Naast de gebruikelijke aandacht voor verbetering van het leestempo en het begrip van het gelezene (comprehension), wordt in dergelijke cursussen de nadruk gelegd op studievaardighedentraining, kritisch lezen, uitbreiding van de woordenschat, e.d. Naast allerlei apparatuur, werkboeken met oefenstof, etc. wordt hier ook gebruik gemaakt van de eigen tekstboeken van de cursisten. Ook in deze opzet worden weer begin- en eindtests afgenomen.

De vierde vorm is een cursus die meer op studievaardigheden in ruimere zin is gericht. Dat deze aanpak in het materiaal van Geerlofs en Kling relatief weinig voorkwam, zou volgens de auteurs te wijten kunnen zijn aan de indruk van de geënquêteerden dat het de onderzoekers uitsluitend om verbetering van leesvaardigheden te doen was. Tot zover dit overzicht.

Onze eigen ervaringen komen, wat de zojuist beschreven formele aspecten betreft, goeddeels overeen met datgene wat door Geerlofs en Kling naar voren werd gebracht. Wel constateerden we, zoals te verwachten was, over het algemeen meer aandacht voor studievaardigheden in ruimere zin (studieplanning, schriftelijke rapporten, e.d.) dan in het gegeven overzicht tot uiting komt; we zullen hier echter niet op ingaan. In het hiervolgende zullen we ons beperken tot het completeren van het overzicht met enkele persoonlijke indrukken.

Opvallend was vooral de enorme hoeveelheid materiaal waar men in de V.S. over kan beschikken wanneer men zich met studievaardigheden wenst bezig te houden. Er zijn tientallen how-to-study manuals, werkboeken met allerlei oefeningen, diagnostische tests om de zwakke punten in het studievaardighedenrepertoire van een student op te sporen, gestandaardiseerde tests om (vooruitgang in) leessnelheid, comprehension, etc. te meten, en er is allerlei vaak speciaal geconstrueerde apparatuur aanwezig die bij de training kan worden ingeschakeld. Bovendien breiden vele instituten hun repertoire aan oefeningen en oefenstof telkens uit met eigen producten, terwijl voortdurend – vaak uitstekend – nieuw materiaal op de markt verschijnt.

Een fraai voorbeeld van het laatste is de Basic Skills Series aan McGraw Hill, die onder redactie van Raygor wordt uitgebracht, en waarvan al enkele delen (van o.a. Maxwell, 1969; Harnadek 1969 en Raygor, 1969) verschenen zijn. De serie zal uiteindelijk bestaan uit 9 boeken; elk boek heeft een bepaald onderdeel van het gebied van studievaardigheden tot onderwerp, en bestaat grotendeels uit een nauwkeurig opgebouwde sequentie van oefeningen. Deze overvloed van middelen vormt een schril contrast met de situatie in ons land waar zoals bekend zeer weinig op dit gebied beschikbaar is. Zij hangt samen met de al vele tientallen jaren bestaande studiemethodiek-traditie in de V.S., en illustreert tevens de grote zakelijke belangen die inmiddels met dit werk gemoeid zijn (zie Berger 1969).

Ondanks deze mogelijkheden en faciliteiten bleek men voor een aantal problemen toch minder dicht bij een oplossing te zijn dan wij gehoopt hadden. Zo kampt men ook in de V.S. nog met de weerbarstige problematiek van de transfer van het in studievaardighedentraining geleerde naar de eigen studiestof en studiesituatie. Een mogelijke oplossing wordt gezocht in het pogen studiemethodiek te oefenen aan de hand van door de student mee te brengen studiestof, hetgeen veelal in de vorm van individuele instructie geschiedt. Ook is er het nodige oefenmateriaal gemaakt (en ten dele in de handel gebracht), dat gebruik maakt van studiestof die afkomstig is uit, en derhalve specifiek geschikt is voor, bepaalde studierichtingen. Een andere mogelijkheid is gelegen in integratie van de cursus in het studieprogramma van de afzonderlijke studierichtingen. Dat dit minder vaak gebeurt dan men wenst, hangt samen met het Amerikaanse onderwijssysteem waarin studenten in het begin van hun studie veel minder rigoreus over uniforme studierichtingen verdeeld zijn dan bij ons het geval is. Men was dan ook zeer geïnteresseerd in de wijze

waarop in Utrecht getracht wordt overdracht naar de faculteiten te bewerkstelligen.

Bij de bespreking van deze zaken kwam vaak naar voren dat men in veel mindere mate samenwerkte of tenminste contact onderhield met docenten van de verschillende studierichtingen dan wij verwacht hadden en men ook zelf wenselijk achtte.

Een andere hiermee samenhangende moeilijkheid, waarvoor nog geen bevredigende oplossing werd gevonden, is het gebrek aan kennis van studietechnieken en aan oefenstof die specifiek geschikt zijn voor typische bêtavakken als wiskunde, natuurkunde, e.d. Het merendeel van de beschikbare studiemethoden sluit beter aan bij de alpha-vakken en de sociale wetenschappen, hetgeen ook uit de meeste werkboeken blijkt.

Ook de hoeveelheid research die op het terrein van de studievaardigheden verricht wordt, is geringer dan men gezien de toch lange traditie van dit onderwerp in de V.S. zou verwachten. Mogelijk hangt dit samen met het feit dat studiemethodiekcursussen in vele gevallen zijn voortgekomen uit counselingscentra, waar aan research, zoals bekend, van oudsher geen hoge prioriteit wordt verleend. Met name zou meer onderzoek naar het effect van studiemethodiektraining binnen (en eventueel ook buiten) de eigen studie gewenst zijn, bij voorkeur over wat langere tijdsduur. Het is immers zeer wel mogelijk dat bepaalde effecten die dadelijk na voltooiing van de cursus optreden, bij latere toetsing niet meer aantoonbaar zijn. Anderzijds zijn er effecten denkbaar die pas na enige tijd zichtbaar worden, b.v. wanneer de student gelegenheid heeft gehad het geleerde te integreren in de eigen studieaanpak. Veel van het bestaande onderzoek schiet wat dit betreft te kort (vgl. Peeck, 1968 en Wolters, 1969) of blijft beperkt tot interne metingen, vooral van veranderingen in leestempo. De betekenis hiervan blijft echter onduidelijk zolang het verband tussen veranderingen in b.v. leestempo en het functioneren m.b.t. de eigen studiestof niet voldoende is onderzocht.

In de door ons bezochte centra hechtte men overigens bepaald geen overdreven waarde aan snellezen als vaardigheid voor (jongerejaars) studenten. Veel belangrijker werden skills als flexibiliteit bij het lezen, en 'kritisch' en 'kreatief' lezen geacht, zoals ook blijkt uit recente publikaties (zie ook King e.a., 1967; Robinson 1970).

Ook van de apparatuur werd minder gebruik gemaakt dan we, mede op grond van de literatuur, verwacht hadden. Zoals ook door Geerlofs en Kling geconstateerd werd, schijnt men teruggekomen te zijn van het overmatige vertrouwen in mechanische en andere hulpmiddelen, dat enige tijd geleden nog merkbaar was in de V.S. (vgl. Shaw, 1968). Dat neemt niet weg dat alle centra nog wel de beschikking hebben over apparatuur, en deze regelmatig gebruiken, zij het dan voornamelijk voor motivationele doeleinden.

Vermeldenswaard is tenslotte de duidelijke bereidheid van alle door ons bezochte centra de dienstverlening niet te beperken tot de universiteit zelf, maar ook personen uit de gemeenschap daarbuiten (de 'community') in de gelegenheid te stellen aan de studievaardighedencursussen deel te nemen, meestal in de avonduren. In dit verband zouden we ook willen wijzen op de speciale programma's die men aan verschillende universiteiten heeft voor 'disadvantaged students', die door een gebrekkige vooropleiding belangrijke lacunes hebben in hun studievaardighedenrepertoire.

Verder willen we nog de aandacht vestigen op een punt dat bij Geerlofs en Kling niet naar voren komt, maar elders (Shaw, 1968) wel vermeld wordt, namelijk de door ons al even aangeduide nauwe relatie die veel studyskillscentra met counselingscentra hebben. In veel gevallen is het studievaardighedencentrum bij voorbeeld organisatorisch ingepast in het counselingscentrum. Deze relatie, die gedeeltelijk van traditionele aard is (zie hierboven), wordt gewoonlijk als zeer functioneel en gewenst ervaren. Het maakt een snet en gemakkelijk verwijzen over en weer mogelijk, wat gezien de soms nauwe samenhang tussen studiemoeilijkheden en andere problemen belangrijk is.

Typen onderricht in studievaardigheden

Voordat we nagaan op welke wijze studiemetho-

diek aan de Nederlandse universiteiten bevorderd zou kunnen worden, lijkt het ons nuttig eerst een onderscheid te maken tussen twee typen onderricht in studievaardigheden die vaak ten onrechte over één kam geschoren worden.

In het eerste type gaat het vooral om confrontatie, informatie en demonstratie: men helpt de student zich zijn studiegewoonten en de door hem gebruikte studiemethoden bewust te maken, men confronteert hem met zijn studieproblemen, men suggereert mogelijke oplossingen voor deze problemen en men geeft aanwijzingen voor de ontplooiing van studievaardigheden.

Bij het andere type is de doelstelling ambitieuzer: men wil niet alleen laten zien hoe bepaalde studietaken vruchtbaar aangepakt kunnen worden, maar men traint de student ook in het gebruik van de betreffende methoden; men streeft naar een zekere beheersing van de studievaardigheden in kwestie.

Een keuze voor een van deze typen heeft uiteraard allerlei implicaties voor inhoud en duur van de cursus. Kiest men consequent voor de eerste vorm, dan kan veelal volstaan worden met een korte cursus waarin vele zaken aan de orde komen, en waarvan het resultaat sterk zal afhangen van het gebruik dat de cursist van het in de cursus gebodene wil maken. Een cursus, geheel van het tweede type, zal daarentegen langdurig dienen te zijn en veel oefenstof dienen te bevatten, zodat in het bestek van de cursus het gewenste leerproces voltooid kan worden.

De meeste cursussen zijn, wat het bovenstaande betreft, heterogeen van opzet – zonder dat dit overigens expliciet duidelijk gemaakt wordt: sommige vaardigheden en/of andere aspecten van het studeren worden slechts vluchtig ingeleid, gedemonstreerd, besproken of geoefend, terwijl andere vaardigheden uitvoerig behandeld en min of meer langdurig geoefend worden.

Gewoonlijk is het eerste het geval bij een deelvaardigheid als 'looking for the main idea' (het bepalen van de essentie, het centrale thema van bij voorbeeld een alinea), en het laatste met name bij het snellezen. Het is echter goed te bedenken dat alle vaardigheden in principe op beide wijzen behandeld zouden kunnen worden (zie b.v. Raygor, 1969), en dat het een kwestie van keuze is welke onderdelen van de cursus exemplarisch behandeld zullen worden, en welke onderwerp zullen zijn van een training – waarbij de mate van training weer afgestemd kan worden op het gewenste eindniveau.

Een en ander heeft overigens ook consequenties voor research die m.b.t. het effect van een cursus gedaan kan worden. Bij cursusonderdelen die informerend/demonstrerend etc. gebracht worden, zal veelal op korte termijn (b.v. aan het einde van de cursus) weinig verschil in de betreffende aspecten van het studeergedrag te constateren zijn, zonder dat er nochtans de conclusie uit getrokken zou mogen worden dat de cursus niet aan zijn doel beantwoord heeft. Het is, zoals we hierboven al stelden, immers heel wel mogelijk dat studenten zich het in de cursus naar voren gebrachte, pas geleidelijk aan eigen gaan maken en gaan inpassen in hun wijze van studeren. In vaardigheden die in het verband van de cursus getraind worden, zullen echter wel vorderingen aantoonbaar kunnen (en dienen te) zijn. Het is dan ook begrijpelijk dat veel evaluatieonderzoek van studievaardigheden- en leesvaardigheidscursussen zich op de (bovendien betrekkelijk makkelijk toetsbare) vooruitgang in leessnelheid richt, waarbij dan vaak (ten onrechte en onnodig) gesuggereerd wordt dat de betreffende vooruitgang representatief is voor het ook op andere punten beter functioneren van de cursist.

Wij hebben de indruk dat zowel beide typen op zich, als ook hun combinatie een nuttige functie en derhalve bestaansrecht hebben. Aan welke vorm de voorkeur gegeven moet worden is moeilijk te zeggen. Het meest geschikt is misschien een vorm waarbij de onderwerpen in de cursus zelf vooral informerend/demonstrerend behandeld worden, terwijl tevens voldoende oefeningen en materiaal beschikbaar zijn om cursisten in de gelegenheid te stellen zich naar eigen behoefte – onder enige supervisie – in vaardigheden te oefenen.

Studievaardighedentraining aan de R.U.U.

Wij zullen nu nagaan welke activiteiten met het

oog op verbetering van studievaardigheden wenselijk lijken tegen de achtergrond van het in het voorafgaande geschetste beeld.

Het lijkt in de eerste plaats zinvol binnen de (sub)faculteiten een soort standaardcursus te geven voor alle eerstejaars-studenten. Aan het opnemen van een dergelijke cursus in het eerstejaars-studieprogramma van de afzonderlijke studierichtingen zijn allerlei voordelen verbonden. Men bereikt studenten in een periode van hun ontwikkeling waarin zich studiemethoden en studiegewoonten nog niet gefixeerd hebben – althans in mindere mate dan dat in een later stadium van hun studie het geval zal zijn; mogelijkheden voor veranderingen in aanpak en werkwijze zijn derhalve optimaal (vgl. Warga, 1966). Bovendien zien eerstejaars zich gesteld voor studiesituaties en -taken, die vaak nogal verschillen van de situaties en taken waarmee zij in de loop van het V.W.O. vertrouwd zijn geraakt – ook daardoor lijkt het begin van de universitaire studie een geschikt moment voor onderricht in de betreffende vaardigheden. Daarnaast zijn ook de kansen op het bereiken van transfer naar de eigen studiesituatie zo gunstig mogelijk: de groepen zijn immers qua studie stof en studiefase homogeenvan samenstelling, zodat het cursusprogramma zo goed mogelijk aangepast kan worden aan de actuele studiesituatie van de studenten. De daardoor direct een gemakkelijk aantoonbare relevantie van de cursus voor de eigen studie zal de motivatie van de cursisten bevorderen. Het cursusprogramma zou tot stand kunnen komen in gezamenlijk overleg tussen de vakdocenten en specialisten op het gebied van studievaardigheden. Het onderricht van de studenten zou dan kunnen geschieden via student-assistenten uit deze studierichtingen aan de hand van een gedetailleerd draaiboek, op dezelfde wijze als dit reeds in de subfaculteiten der sociologie en der psychologie het geval is.

Men zou ook kunnen overwegen niet te werken met algemene standaardcursussen, maar de studiemethodiektraining in een studierichting geheel op te nemen, in en af te stemmen op een bepaald studieonderdeel; op bepaalde momenten kan men dan in het leerplan van het betreffende vak aandacht besteden aan studievaardigheden. Een dergelijke opzet lijkt nogal bewerkelijk, o.m. doordat weinig geprofiteerd kan worden van bestaand (oefen)materiaal van meer algemene aard. Bovendien bestaat de kans dat het geleerde op deze wijze sterk gekoppeld raakt aan het betreffende vak, waardoor transfer naar een ander studieonderdeel bij deze studenten bemoeilijkt wordt. Het lijkt echter de moeite waard ook met deze vorm te experimenteren.

Een dergelijk systeem van standaardcursussen heeft het voordeel dat met betrekkelijk geringe kosten een groot aantal studenten met studievaardighedenonderricht te maken krijgt. Er zijn echter ook nadelen aan verbonden.

Een belangrijk nadeel is dat iedereen, ongeacht zijn behoeften of bekwaamheden, hetzelfde programma moet afwerken. Een student die bijv. niet erg geïnteresseerd is in een bepaalde skill, of deze al in voldoende mate beheerst, wordt immers geacht toch aan het betreffende cursusgedeelte deel te nemen. Uiteraard zou men hem in de gelegenheid kunnen stellen van de bijeenkomst(en) of een deel van de bijeenkomst in kwestie weg te blijven, maar gevreesd mag worden dat van een dergelijke opzet een ongewenste, desintegrerende werking zou uitgaan.

Naast deze standaardcursussen in de faculteiten lijkt een individualiserende aanpak van studievaardighedenonderricht, mede op grond van de hierboven genoemde bezwaren, gewenst. In een dergelijke opzet bepaalt de student dus n.a.v. door hemzelf geconstateerde tekortkomingen, adviezen van docenten of studieadviseurs of op grond van resultaten van diagnostische tests, aan welke vaardigheden hij aandacht wil besteden. Vervolgens krijgt hij de gelegenheid (d.i. informatie, oefenstof, supervisie, eventueel ruimte) om zich de betreffende studievaardigheden via een soort zelfbedieningssysteem eigen te maken. Desgewenst zouden bepaalde onderdelen van dergelijke individuele programma's in groepsverband kunnen plaatsvinden ten einde te kunnen profiteren van b.v. de sociaal-psychologische voordelen die het werken met groepen biedt. Daar het realiseren van een dergelijke individualiserende aanpak binnen de faculteiten, op allerlei

praktische bezwaren zou stuiten, lijkt centralisatie van deze vorm van studievaardighedenonderricht – voorlopig – gewenst; we zullen dit in de volgende paragraaf nader uitwerken.

Een ander punt waarvan wij de wenselijkheid, mede naar aanleiding van onze ervaringen in de V.S., zouden willen benadrukken, is dat het onderricht in studievaardigheden niet geïsoleerd mag worden van andere diensten die zich met individuele zorg voor studenten bezig houden. Wij denken hierbij aan counselingscentra, beroepskeuzeadviescentra, aan dekanen, maatschappelijk werksters en artsen. Het is van belang de organisatie van deze diensten qua ruimte, communicatie, etc. zo in te richten dat studenten gemakkelijk van de ene dienst naar de andere kunnen gaan.

Studievaardighedencentrum

De hiergenoemde activiteiten kunnen het best bevorderd worden door een studievaardighedencentrum in te richten, een instelling die zich met de in het bovenstaande geïmpliceerde werkzaamheden zal kunnen bezighouden, en bovendien nog een aantal, hieronder te specificeren, andere taken op zich zal kunnen nemen. Wij zullen de taken en functies van een dergelijk centrum trachten te verduidelijken.

Het centrum zal zich in de eerste plaats moeten bezighouden met het ontwikkelen c.q. verzamelen van materiaal voor standaardcursussen en voor individuele training. Dat wil zeggen, men zal een zo ruim mogelijk repertoire van informatie, oefeningen, trainingsmethoden, etc. moeten opbouwen, waaruit voor alle vormen van studievaardighedenonderricht geput kan worden. Richtlijn hierbij zal moeten zijn: het al eerder genoemde streven zo dicht mogelijk aan te sluiten bij de voor de student actuele studiesituatie (wat betreft aard van de te behandelen stof, te gebruiken studiemethoden, doelstelling van het studieproces, etc.); het profiteren van uit research of anderszins uit de literatuur naar voren gekomen nieuwe inzichten, hetgeen zowel het afschaffen van oude oefenstof en methoden, als het uitproberen van nieuwe zal inhouden. Waar mogelijk zal men gebruik moeten maken van wat elders aan oefenstof en onderrichtmethoden is gecreëerd. Ook kan men trachten in samenwerking met andere instellingen die in bepaalde facetten van studievaardigheden geïnteresseerd en deskundig zijn tot nieuw materiaal te komen.

Bij het opbouwen van dit repertoire zal men een open oog dienen te hebben voor onderwijskundige ontwikkelingen, met name voor zover deze een verandering in doelstelling of procedure van de universitaire studie of bepaalde studieonderdelen impliceren, en daarmee wijzigingen in studeergedrag c.q. studievaardigheden. Te denken is hierbij b.v. aan het toenemen van het belang dat men hecht aan kritische en kreatieve verwerking van studiestof in de eerste fase van de studie en het steeds frequenter voorkomen van discussiegroepen of anderszins werken in groepsverband.[3]

Met behulp van het aldus verkregen materiaal zal men dan, in samenwerking met docenten van geïnteresseerde (sub)faculteiten kunnen beginnen met het opzetten van standaardcursussen of eventueel andere vormen van studiemethodiektraining in die betreffende studierichtingen.

Daarnaast zal het centrum, zoals gezegd, aan individuele studenten de mogelijkheid moeten bieden studievaardigheden te oefenen met behulp van het genoemde materiaal. Dit kan het beste geschieden door in het centrum een zgn. Study Skills Laboratory in te richten, d.i. een oefenzaaltje met studeercabines, oefenmateriaal, enige apparatuur, literatuur e.d., waarin studenten individueel volgens een soort zelfbedieningssysteem of in groepsverband zich in bepaalde studievaardigheden kunnen oefenen.

Behalve als plaats waar, individueel of in groepsverband, studievaardigheden geoefend worden, en materiaal voor dit doel, evenals voor standaardcursussen in (sub)faculteitsverband, gereed gemaakt wordt, kan het centrum ook als consulent voor leiders van cursussen binnen de faculteiten fungeren. Het zou dan tevens een kenniscentrum kunnen zijn, met een bibliotheek te raadplegen door docenten en hun assistenten die in (sub)faculteitsverband een cursus organiseren, en door andere geïnteresseerden. Voor dit

doel zouden ook 'readers' gemaakt kunnen worden, b.v. in de vorm van mappen met belangrijke artikelen uit boeken en tijdschriften, gewijd aan bepaalde studievaardigheden. Verder zou het centrum ingeschakeld kunnen worden bij de opleiding en coaching van student-trainers van standaardcursussen in de faculteiten, en eventueel van trainers bestemd voor cursussen buiten de universiteit (sociale akademies, e.d.).

Aangezien het geven van individuele training met behulp van een oefenzaaltje (study skills laboratory) de minst vertrouwde van de bovengenoemde taken en functies is, zullen we een beschrijving geven van de mogelijke gang van zaken in een dergelijk oefenzaaltje. We baseren ons hierbij op het door Raygor aan de Universiteit van Minnesota ontwikkelde systeem.

De procedure kan idealiter als volgt gedacht worden: een student kan op elk uur van de week het centrum binnenlopen. De secretaresse/receptioniste brengt de student dan naar een testruimte, waar hij een serie diagnostische tests voorgelegd krijgt (een leestest, een studiegewoontevragenlijst e.d.). Vervolgens wordt er een afspraak gemaakt voor een diagnostisch gesprek met een studiemethodiekdeskundige, de 'study skills counselor'.

Inmiddels worden tests gescoord en ter hand gesteld aan de study skills counselor, met wie de student een afspraak heeft. Deze gegevens worden in het oriënterend gesprek besproken. De study skills counselor verzamelt in het gesprek mondeling verdere gegevens en aan de hand hiervan stellen counselor en student samen een oefenprogramma op. De counselor zoekt dan voor de student al het materiaal bijeen dat deze nodig heeft voor zijn 'improvement program', zodat dit afgestemd is op de persoonlijke behoeften van de student. Het betreft dus oefenmateriaal dat geschikt is gemaakt voor zowel zelfinstructie als het zelf administreren van de resultaten.

De volgende stap is dat counselor en student een schema opmaken van de tijden waarop de student aan dit programma onder supervisie van de counselor zal komen werken. Er wordt naar gestreefd dat een student zoveel mogelijk onder supervisie van dezelfde counselor werkt. De student komt nu naar het centrum en gaat daar in een studeercabine zich in de gewenste vaardigheden oefenen. Zoveel mogelijk worden de resultatenberekeningen door de student zelf uitgevoerd. Iedere oefening wordt gevolgd door een check op het resultaat en de student scoort en noteert het resultaat zelf op een 'progress folder'.

De counselor loopt door het studieoefenzaaltje, kijkt over schouders, doet suggesties aan de hand, helpt de student over drempels heen, checkt vooruitgang, tracht te motiveren. Zo zijn de counselors voortdurend bezig met individuele studenten en verlenen zij individuele hulp. Het aanvankelijk opgezette programma kan ook gemakkelijk in overleg veranderd worden. Als dit nodig is (en te verwachten is dat dit nogal eens voor zal komen – er kan een nauw verband zijn tussen studiemoeilijkheden en andere moeilijkheden en derhalve tussen studiemethodiekhulp en counseling –) kunnen afspraken gemaakt worden voor individuele gesprekken buiten het studieoefenzaaltje. In dit individuele counselingsgesprek wordt dan weer in overleg bepaald of de problemen van de student in deze vorm adequaat aan bod kunnen komen of dat een snelle doorverwijzing naar de studentenpsycholoog, studieadviseur, dekaan, etc., op zijn plaats is.

De hier geschetste procedure zal bij het opzetten van een studievaardighedencentrum aanvankelijk nog niet in deze uitgebouwde vorm realiseerbaar zijn. De eerste tijd kan echter ook op een eenvoudiger en minder volmaakte wijze al effectieve training gegeven worden. Een student kan bijvoorbeeld uit beschikbare programmaonderdelen kiezen zonder dat er diagnostische tests gebruikt worden. Ook de rol van de counselor kan in de aanloopperiode nog wat bescheidener gedacht worden.

Wat de personele en materiële voorwaarden van deze aanpak betreft, zouden we willen opmerken dat het in de V.S. mogelijk is gebleken deze individuele benadering, via zelf-instructie en zelf-administratie, op grote schaal toe te passen, zonder dat dit meer mankracht en ruimte kost dan het werken met kleine groepen. Wel is het nodig dat er voldoende zelfinstructie – (en zo mogelijk ook diagnostisch) materiaal beschikbaar is,

maar dat zou voor het merendeel ook voor standaardcursussen beschikbaar moeten zijn.

Tot slot willen we nog iets zeggen over de organisatorische plaats van een studievaardighedencentrum. Zoals we in het voorgaande al enkele keren constateerden, is het wenselijk dat een centrum voor studievaardigheden nauwe betrekkingen onderhoudt met andere diensten (studentenpsychologen, dekanen, e.d.). Daarnaast zal echter ook een nauw contact met Instituten voor Onderzoek en Ontwikkeling van Onderwijs van steeds groter belang worden naarmate studievaardigheden meer geïntegreerd raken in de standaardprogramma's van de verschillende studierichtingen.

Naschrift

Sinds het verschijnen van de hier in grote trekken weergegeven MOSZ-publikatie, is reeds het een en ander van hetgeen hierboven werd voorgesteld, gerealiseerd. In functionele zin is aan het PAS een studievaardighedencentrum ontstaan met één full time- en enige part time medewerkers, en een aantal student-assistenten. Er is een studyskills laboratory ingericht, voorzien van een tiental studeercabines en de nodige apparatuur, waarmee reeds op bescheiden schaal ervaringen zijn opgedaan, en ten behoeve waarvan momenteel en in de toekomst programma's vervaardigd en/of bewerkt worden. Ook de invoering van studievaardighedencursussen in afzonderlijke studierichtingen is verder voortgeschreden: naast de standaardcursussen in de psychologie en sociologie zullen in 1971–1972 ook in de subfaculteiten der pedagogiek en culturele anthropologie min of meer aangepaste cursussen gegeven worden, terwijl ook in de chemie met enkele aan dat vak aangepaste onderdelen van de cursus geëxperimenteerd zal worden.

Noten

1. Veel gebruikt worden o.a.: Gilbert 1956, 1959; Spache & Berg, 1966; Science Research Association III A en IV A.
2. Voor een bespreking van bij leesvaardigheidstraining gebruikte apparatuur verwijzen wij naar De Leeuw & De Leeuw (1969), en Van Hout-Wolters (1971).
3. Uiteraard zal het centrum voortdurend moeten zorgen niet achter te liggen bij deze ontwikkelingen; of het een verstandige strategie zal zijn om te ver vóór te liggen, dus te anticiperen op mogelijke ontwikkelingen, is de vraag. Enerzijds zal men zich dan dienen af te vragen of men studenten een dienst bewijst door hen skills te leren die – mogelijk ten onrechte – in de huidige onderwijssituatie of in de studiefase waarin zij verkeren niet aan de orde zijn, of zelfs door de docenten niet op prijs worden gesteld. Daar staat echter tegenover dat een dergelijke strategie ongetwijfeld bepaalde wenselijk geachte ontwikkelingen in de hand zal kunnen werken. Men kan immers in het algemeen al stellen dat studiemethodiektraining niet alleen tot gevolg heeft dat de student zich van zijn studeergedrag bewust wordt, maar dat er ook bewustwording van het onderwijs vanuit gaat: de student krijgt meer oog voor het doceergedrag, de (veelal impliciete) doelstellingen van het onderwijs, e.d. Met deze bewustwording wordt tevens een terugkoppelende werking op het onderwijs mogelijk: de student zet zich in om het doceergedrag te veranderen, de doelstellingen geëxpliciteerd of gewijzigd te krijgen, etc.

Literatuur

Berger, A., Speed reading: is the present emphasis desirable? In: N. Banton Smith, (Ed.) *Current issues in reading*. Proceedings of the Thirteenth Annual Convention, Newark (Del.), 1969.

De Leeuw, M. & E. de Leeuw, *Lees beter, lees sneller*. (Aula 425) Utrecht, 1969.

Geerlofs, M. W. & M. Kling, Current practices in college and adult developmental reading programs. *Journal of Reading*, 1968, *11*, 517–520, 569–575.

Gilbert, D.W., *Power and speed in reading*. Englewood Cliffs, 1956.

Gilbert, D. W., *Breaking the reading barrier*. Englewood Cliffs 1959.

Harnadek, A., *Critical reading improvement*. New York, 1969.

Holleman, J. W., J. Peeck & A. J. M. van der Ree, Studiemethodiektraining via het studentmentorensysteem. In: *Congresboek Tweede Nationaal Congres Onderzoek van Wetenschappelijk Onderwijs*, Utrecht, 1968.

Hout-Wolters, B.H.A.M. van, Verbetering van leesgewoonten. Een pleidooi voor onderzoek. *Nijmeegs Tijdschrift voor Psychologie*, 1970, *18*, 408–434.

Hout-Wolters, B. H. A. M. van, *Apparatuur ter verbetering van leesgewoonten.* CDO-Bulletin nr. 41, TH Twente, 1971.

King, M. L., B. D. Ellinger & W. Wolf, (Eds.), *Critical reading*. Philadelphia, 1967.

Luijk, H. & K. R. J. de Bruyn Prince, *Lees vaardig*. Deventer, 1967.

Maxwell, M. J., *Skimming and scanning improvement*. New York, 1969.

Moor, J. C. de, *Op weg met de wetenschap*. Kampen, 1968.

Parreren, C. F. van, J. Peeck & E. Velema, *Effectief studeren.* (Aula 244). Utrecht, 1966.

Peeck, J., Studeergedrag en studiemethodiek. In: *Congresboek Tweede Nationaal Congres Onderzoek van Wetenschappelijk Onderwijs*, Utrecht, 1968.

Peeck, J. & A. J. M. van der Ree, *Veranderingen in studeergedrag door een cursus studiemethodiek.* Mededelingen over studentenzaken nr. 1, Rijksuniversiteit Utrecht, 1967.

Peeck, J. & A. J. M. van der Ree, *Studievaardighedentraining in de Verenigde Staten en aan de Rijksuniversiteit te Utrecht.* Mededelingen over Studentenzaken nr. 5, Rijksuniversiteit Utrecht, 1970.

Raygor, A. L. Individualizing a college reading program. In: J. A. Figurel, (Ed.) *Reading and inquiry*. Proceedings of the Tenth Annual Reading Conference, Newark, (Del.), 1965.

Raygor, A. L., *Reading for the main idea*. New York, 1969.

Robinson, H. M., Significant unsolved problems in reading. *Journal of Reading*, 1970, *14*, 77–82, 134–141.

Shaw, Ph. B., Reading and other academic improvement services. In: M. Siegel (Ed.), *The counseling of college students*. New York, 1968.

Spache, G. D. & P. C. Berg, *The art of efficient reading*. New York, 1966.

Warga, R. G., *Determination of an optimum time to teach freshmen students basic study skills.* Unpublished doctoral dissertation, Rutgers State University, 1966.

Wolters, B. H. A. M., *Verbetering van leesgewoonten. Theoretische achtergronden, methoden en evaluatie.* Nijmegen 1969.

Microteaching met leerwinst als kriterium[1)]

H. J. KOOREMAN,
Centrum voor Didaktiek en Onderzoek van Onderwijs, Technische Hogeschool Twente.
J. B. WASSINK,
Christelijke Pedagogische Akademie, Almelo

Samenvatting

Een onderzoek werd gedaan naar kondities waaronder één microteaching-cyclus leidt tot effektiever onderwijzen (uitgedrukt in leerwinstscores). Het verschaffen van zeer specifieke doelstellingen – 14 meerkeuzevragen, de helft van de natoetsvragen – had een zeer signifikant effekt ($p < 0{,}001$). Geen verschil werd gevonden tussen een docent en student als supervisor. Leerlingenfeedback alleen leidde niet tot vooruitgang. Als de supervisoren – gedurende 7 weken – ervaring hadden opgedaan met het gebruik van leerlingenfeedback en enkele leer- en onderwijsprincipes (strukturering, 'knowledge of results' en bordgebruik), werd tijdens de volgende 7 weken niet alleen een winst gevonden op de toets die als leerlingenfeedback werd gebruikt ($p < 0{,}005$), maar ook een winst op de andere helft van de natoets (generalisatie-effekt). In één geval was dit effekt net niet signifikant ($p = 0{,}053$), in het andere geval zeer signifikant ($p < 0{,}001$).

Inleiding

In een voorgaand artikel (Kooreman 1971a) werd betoogd dat als uiteindelijk kriterium voor goed of slecht onderwijzen beschouwd moet worden: de leerwinst bij de leerlingen in de richting van de onderwijsdoelstellingen. De effektiviteit van microteaching – een methode die gericht is op het verbeteren van het onderwijzen – is dan ook het meest direkt na te gaan door de leerwinst te meten die studenten tijdens een microteachingcyclus weten te bewerkstelligen bij hun leerlingen. Dat deze door Gage (Gage, 1963, 1968 en Gage & Unruh, 1967) gepropageerde benaderingswijze – die de doelstelling primair stelt en daarna de vraag stelt naar middelen en methoden en niet omgekeerd – nog geen gemeengoed is, moge blijken uit de bijdragen over microteaching op de International Conference of Educational Technology in Glasgow (Britton & Leith, 1971 en McAleese & Unwin, 1971) en de diskussie die daarop volgde. De centrale vraag was volgens de inleiders: 'Wat zijn de kriteria voor het al of niet goed uitvoeren van 'teaching skills'?'. Met deze kriteria bedoelde men leerkrachtenvariabelen. De vraag naar het leerkrachtengedrag is echter een afgeleide vraag van de werkelijke kernvraag: 'Onder welke kondities worden onderwijsdoelstellingen – beoogde leerwinst – optimaal bereikt?' (Glaser, 1962, van Gelder, 1968, De Cecco, 1968).

Het stellen van de vraag naar de doelstellingen voordat methoden en middelen aan de orde komen, is de grote winst van de afgelopen jaren (Bevers, 1968). Door uit te gaan van de vaardigheden die een leerkracht 'moet' (waarom?) beheersen en zich niet af te vragen wat met die vaardigheden beoogd wordt, wordt deze vooruitgang weer teruggedraaid. De onderzoekingen naar 'teachereffectiveness' bv. hebben uitgewezen dat er geen effektief leerkrachtengedrag 'an sich' bestaat. Wat effektief is voor de ene doelstelling – en dit soort leerlingen – hoeft dit niet te zijn voor een andere doelstelling.

Probleem

Wij willen nagaan of microteaching een geschikt middel is om a.s. onderwijzers te helpen effektiever onderwijs te geven. In een vroegere publikatie (Kooreman 1971a) werden een drietal richt-

lijnen uit de literatuur naar voren gebracht die zouden kunnen leiden tot een effektief gebruik van microteaching:

1. stel de beoogde leerwinst vast;
2. koppel de theorie aan de praktijk;
3. laat de leerlingen feedback geven.

Onze onderzoeksvraag luidde nu: 'Onder welke kondities leidt het gebruik van deze drie richtlijnen tot effektiever onderwijzen?'

We zullen nu nagaan welke gegevens over verschillende kondities bekend zijn en op grond daarvan aangeven welke kondities wij willen onderzoeken.

1. Rosenshine (1970) vergeleek de onderzoekingen die de stabiliteit nagingen van de resultaten van onderwijsgedrag. Hiertoe werden de korrelaties berekend tussen leerwinstscores die een leerkracht behaalde onder de volgende drie kondities:
   1. dezelfde lesinhoud wordt aan andere (vergelijkbare) leerlingen gegeven;
   2. een andere lesinhoud wordt aan dezelfde leerlingen gegeven;
   3. een andere lesinhoud wordt aan andere (vergelijkbare) leerlingen gegeven.

   Hij konkludeerde dat alleen in geval 1 de stabiliteit van het leerkrachtengedrag redelijk was; de gemiddelde korrelatie tussen leerwinstscores over zes onderzoeken was 0,52. In de twee ander gevallen werden zeer wisselende (meestal niet signifikante) korrelaties gevonden. Slechts wanneer dezelfde lesinhoud aan andere leerlingen wordt gegeven lijkt een eerste onderzoek naar het effekt van een microteaching-cyclus zinvol; immers eventuele winst kan anders even goed worden toegeschreven aan instabiliteit van het leerkrachtengedrag (tenzij een zeer hoge signifikantiedrempel van bijvoorbeeld $p < 0{,}001$ wordt aangenomen). Wij kozen daarom voor de eerste mogelijkheid.

2. In een aantal onderzoekingen werd de effektiviteit van feedback door een supervisor in in twijfel getrokken (Acheson, 1964, aangehaald in Borg, Kallenbach, Morris & Friebel, 1969, Tuckman & Oliver, 1968). Vanuit de praktijksituatie vindt deze twijfel steun bij Stewig (1970). Leerlingenfeedback blijkt effektiever te zijn. Positieve veranderingen in leerkrachtengedrag werden gevonden als leerlingen de aan hen gegeven les beoordeelden (Gage, Runkel en Chatterjee, 1960 en 1963, Bryan, 1963, Tuckman & Oliver, 1968).
   Al deze onderzoekingen gingen echter niet uit van leerwinst als kriterium, maar van bepaalde gedragingen van de leerkracht (bv. de verhouding tussen 'student-' en 'teacher-talk').
   Deze kriteria hoeven niet veel te zeggen over het al of niet bereiken van de onderwijsdoelstellingen. De meest direkte methode om na te gaan in hoeverre beoogde leerwinst is gerealiseerd, is niet de beoordeling van het onderwijs door de leerlingen, maar feedback over de leerprestaties van de leerlingen. Dit kan de student (leerkracht) zelf vaststellen, of het kan hem worden meegedeeld. De laatste methode werd toegepast in een onderzoek van Gropper en Lumsdaine (1961).
   Een signifikant hogere leerwinst werd bereikt wanneer de gegevens van een na afloop afgenomen toets werden gebruikt om een tv-leraar feedback te geven op grond waarvan hij (in samenwerking met anderen) zijn onderwijs reviseerde.
   Op grond van het bovenstaande wilden wij het effekt onderzoeken van feedback over de bereikte leerprestaties. Vanwege de (veronderstelde) motiverende werking lieten wij de student zelf zijn onderwijsresultaat vaststellen door (de helft van) de natoets met de leerlingen na te kijken.

3. Ondanks de tot nu toe niet zo positieve resultaten over supervisie, wilden wij nagaan of zij een eigen inbreng heeft bij de eventuele verbetering van het onderwijsresultaat. Wij wilden echter twee soorten supervisie onderzoeken. Supervisie door een hoofdakte-student en supervisie door een docent. Om na te gaan of er mogelijkheden zijn hoofdakte-

studenten – na een trainingsfase – als supervisor in te schakelen waardoor micro-teaching mankracht zou kunnen besparen, omdat supervisie op de pedagogische akademies dan voor een deel door hen zou kunnen geschieden. Dit is dan tevens een goede oefening voor de in-service-training die zij later – als hoofd – aan hun aankomend personeel moeten geven.

4. Mager en McCann (1962) konstateerden dat a.s. ingenieurs onderwijsdoelstellingen sneller bereikten wanneer deze expliciet werden meegedeeld. Later onderzoek heeft dit resultaat bevestigd. Zo haalden studenten in de medicijnen, aan wie nauwkeurig omschreven doelstellingen werden verstrekt, signifikant hogere tentamenscores dan studenten aan wie geen of vage doelstellingen werden verstrekt (Dalis, 1970).
   Toegespitst op het geven van onderwijs vonden Wittrock (1962) en McNeil (1967)dat studenten aan wie verteld werd dat zij beoordeeld zouden worden op grond van de leerwinst die zij bij hun leerlingen wisten te realiseren een signifikant hogere leerwinst behaalden dan studenten tegen wie dit niet was gezegd of tegen wie was gezegd dat hun praktijkcijfer zou afhangen van het oordeel van een docent. Op grond van deze onderzoekingen zou men verwachten dat het verschaffen van natoetsvragen, ter voorbereiding van het geven van een les, zou leiden tot beter onderwijsresultaat. Het probleem is nu echter waaraan een eventueel beter onderwijsresultaat moet worden toegeschreven. Aan het vooraf verschaffen van de lesinhoud? Aan het er weet van hebben dat na afloop meerkeuzevragen gesteld zullen worden? Of aan het vooraf verschaffen van de meerkeuzevragen? Tot nog toe werden geen signifikante verschillen in onderwijsresultaat gevonden tussen al of niet vooraf verschafte meerkeuzevragen. Indien vijf van de tien meerkeuzevragen – die na afloop aan de leerlingen werden gesteld – vooraf aan leerkrachten werden uitgereikt, werden deze vragen door de leerlingen niet beter gemaakt dan de vijf niet uitgereikte vragen (Fortune, Gage & Shutes, 1966 en Belgard, Rosenshine & Gage, 1968, beide aangehaald in Rosenshine, 1970).Deze onderzoekingen lijken erop te wijzen dat het verschaffen van meerkeuzevragen weinig toevoegt aan het effekt van het verschaffen van de lesinhoud (een vrij korte tekst) en het weten dat meerkeuzevragen na afloop zullen worden gevraagd. Toch wilden we deze faktor kontroleren. Een eventueel effekt van het nabespreken van de antwoorden op de helft van de natoetsvragen – leerlingenfeedback – zou indien de vragen niet bekend waren bij de voorbereiding van de eerste les kunnen worden toegeschreven aan het bekend zijn met de toetsvragen. De helft van de studenten kreeg daarom de toetsvragen die gebruikt werden bij de leerlingenfeedback, de andere helft niet.

Hypothesen

Op grond van het voorgaande stellen wij de volgende hypothesen – één hoofdhypothese en drie deelhypothesen.

I. Het gebruik tijdens de nabespreking van een eerste microteaching-les van de drie richtlijnen – stel de beoogde leerwinst vast – koppel de theorie aan de praktijk – laat de leerlingen feedback geven – leidt tot een signifikant ($p < 0,05$) hogere leerwinst bij het geven van de tweede microteaching-les vergeleken met de eerste keer.

1. Er is geen verschil tussen supervisie door een docent of door een (ouderejaars) student.

2. Er is geen verschil tussen het al of niet vooraf verschaffen van de helft van de natoetsvragen aan studenten die onderwijs geven.

3. Er is bij de tweede keer lesgeven een signifikant ($p. < 0,05$) hogere leerwinst op de vragen waarover door de leerlingen feedback is gegeven vergeleken met de andere natoetsvragen.

Tabel 1 Overzicht van het aantal proefpersonen in het experiment naar soort supervisie en wel of niet vooraf verschaffen van de helft van de natoets.

deelnemers	supervisie docent		supervisie student		
	BC vooraf verschaft	BC niet vooraf verschaft	BC vooraf verschaft	BC niet vooraf verschaft	Totaal
studenten	7	6	7	6	26
leerlingen	84	72	82[1]	72	310

1. Eén leerling van de groep aan wie de 2e keer werd lesgegeven was ziek. Deze leerling en de overeenkomende leerling uit de groep van de 1e keer lesgeven werden niet in de analyse betrokken.

Procedure

de deelnemers

Bij ons eigenlijke onderzoek waren betrokken 26 eerstejaarsstudenten van de Christelijke Pedagogische Akademie te Almelo en 310 leerlingen van de 5e en 6e klassen van basisscholen uit Almelo en omgeving (zie tabel 1). Bij het proefdraaien werd bovendien nog op 2 eerstejaarsstudenten en 24 basisschoolleerlingen een beroep gedaan. Als supervisoren traden op een docent en een hoofdakte-student van de akademie.

de inhoud van de les

Aan studenten werd een door ons gemaakte tekst van ongeveer 700 woorden verstrekt, handelend over het drooglegging van de meren in Noord-Holland. Deze tekst was bedoeld als standaardinhoud voor de door de studenten te geven les. De inhoud betrof de periode van ± 1200 tot de drooglegging van de Haarlemmermeer in 1852. De tekst droeg de naam 'Leeghwater' naar de centrale figuur in het verhaal.

de konstruktie van de toets

Over de bovengenoemde tekst werden 35 meerkeuzevragen geschreven die in een 5e klas werden uitgeprobeerd en op grond daarvan gereviseerd. Vijf vragen bleken op grond van de negatieve itemrestkorrelatie of ongunstige moeilijkheidsgraad ongeschikt. De 30 overgebleven – veelal herschreven – items werden weer afgenomen in een andere 5e klas van het basisonderwijs. Twee items bleken nog een ongunstige moeilijkheidsgraad te hebben en werden verwijderd. De homogeniteit van de 30 items was volgens de Kuder-Richardson-20 formule 0,54, niet hoog, maar voor ons doel – waar homogeniteit van de items geen vereiste is – niet ongeschikt. De 28 overgebleven items werden verdeeld over 4 groepen (A, B, C en D). De items werden geplaatst in volgorde van hun moeilijkheidsgraad. De moeilijkste vraag kwam in groep A, de daarna komende vraag in B, etc. Bij de tweede verdeling begonnen we met groep D tot A en bij de derde verdeling weer bij groep A, totdat alle vragen over de groepen verdeeld waren. Zo ontstonden vier groepen vragen die qua gemiddelde moeilijkheidsgraad vrijwel niet verschilden. De vragen lagen voor ongeveer de helft op kennisniveau en voor de andere helft op inzicht (comprehension) niveau (Bloom, 1956). Behalve feitelijke gebeurtenissen werden in de tekst voorkomende begrippen gevraagd (oktrooi, ringvaart, garantie, droogmakerij), enige vragen over de geografische ligging en een enkele extrapolatie naar het heden. Een voorbeeld van een vraag naar inzicht (comprehension) in een begrip is:

Prins Maurits verleende Leeghwater oktrooi voor zijn uitvinding, d.w.z.

1. Maurits mocht de uitvinding nu gebruiken;

2. de uitvinding werd nu gebruikt bij de oorlogsvoering;
3. niemand anders kon nu meer zeggen dat hij de uitvinding had gedaan;
4. niemand anders mag de uitvinding nu ooit gebruiken.

Een voorbeeld van een vraag naar een feitelijke gebeurtenis op kennisniveau is:

Waardoor ontstonden de meeste meren in Noord-Holland?
1. doordat dijken doorbraken;
2. doordat rivieren zich insneden in het land;
3. doordat er veen werd afgegraven;
4. doordat de storm het zeewater hoog opjoeg.

de samenstelling van de leerlingen

Wij wilden ongeveer gelijkwaardige leerlingengroepen samenstellen om les aan te geven. Omdat wij kognitieve leerwinst maten wilden wij de verbale prestatiefaktor onder kontrole houden. Hiertoe werd gebruik gemaakt van een Leidse stilleestoets (1970) die door Kooreman was uitgebreid en met als kriterium de itemrestkorrelaties – gevonden in vorig onderzoek – op 26 items was gebracht. Een voordeel is dat de toetsingprocedure (meerkeuzevragen) overeenkomt met de door ons gebruikte kriteriumtoetsen. Deze toets werd enkele weken voor de microteachingles, waaraan de desbetreffende leerlingen deelnamen, op de basisscholen afgenomen. De K.R.-20 homogeniteit liep van 0,73 tot 0,81 voor vijf verschillende scholen, wat ruim voldoende is om de leerlingen in drie groepen in te delen. De schoolbevolking van een 5e en 6e klas werd verdeeld in drie ongeveer even grote, hoog, middelmatig en laag op de stilleestoets scorende groepen. Indien leerlingen moesten afvallen omdat per school steeds 12-tallen nodig waren – aan 6 leerlingen werd de eerste keer lesgegeven en aan 6 andere de tweede keer – werden steeds de extreem goede of slechte weggelaten om de kans op gelijkwaardige groepen zo groot mogelijk te houden. 2 lage, 2 hoge en 2 middelmatige scoorders werden nu telkens at random gekozen om een leerlingengroep te vormen.

de instrukties aan de studenten

Aan twee klassen met eerstejaarsstudenten van de Pedagogische Akademie werd door de pedagogiekleraar verteld dat er een onderzoek zou plaatsvinden naar de effektiviteit van microteaching; een methode waarmee zij reeds bekend waren. De opzet van een micro-teaching cyclus (zie hieronder) werd uiteengezet en hen werd verteld dat zij enkele dagen voordat zij aan de beurt waren een opdracht zouden krijgen om les te geven. Allen werden dringend verzocht niet met elkaar te praten over hun les omdat dit het onderzoek zou verstoren.

Alle studenten kregen enkele dagen voor de microteachingles de volgende instructie: 'Deze tekst over Leeghwater is de lesinhoud. Je hebt precies 13 minuten om les te geven. Je moet zelf uitmaken wat je belangrijk en wat je minder belangrijk vindt. Ook de wijze waarop je de les overbrengt wordt aan je eigen vindingrijkheid overgelaten. Hoeveel de leerlingen ervan opsteken wordt nagegaan door ze zowel voor als na je les een aantal meerkeuzevragen te laten maken. Je geeft les aan 6 leerlingen, na een nabespreking van je les kun je jezelf verbeteren door aan een vergelijkbare groep leerlingen les te geven".

De – at random gekozen – helft van de studenten kreeg bovendien de volgende extra instruktie: 'Bovendien heb je hier de helft van de meerkeuzevragen die na afloop gesteld worden aan de leerlingen om te zien wat ze van je les hebben opgestoken'.

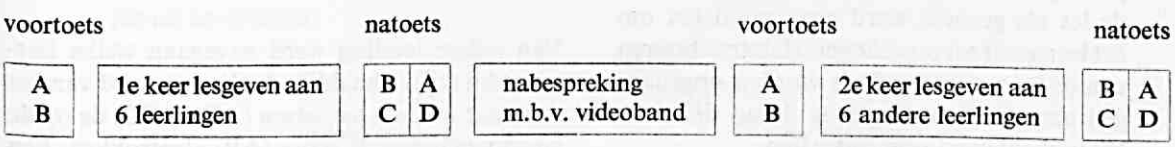
de microteaching-cyclus

Om leerwinst te kunnen vaststellen moet nagegaan worden wat het verschil is tussen de eindsituatie van een leerling – na het lesgeven – en zijn beginsituatie. De beginsituatie werd gemeten m.b.v. een voortoets (14 items), terwijl de eindsituatie werd gemeten met twee natoetsen (ook ieder 14 items).

Door middel van een at random-procedure bleek AB de voortoets te zijn en BC de toets die nabesproken werd en daarmee tevens wel of niet vooraf werd verschaft. AD was de andere natoets.

Met de BC-toets maten wij de invloed van het

Figuur 1 Schema van een microteaching-cyclus



vooraf verschaffen van deze toets en/of de invloed van leerlingenfeedback over deze toets, met de AD-toets het generalisatie-effekt.

Chronologisch is de sequentie binnen een microteaching-cyclus als volgt weer te geven (zie ook figuur 1).

1. 6 leerlingen maken de voortoets AB (± 8 minuten).
2. de student geeft de eerste keer les aan de in 1 genoemde leerlingen (13 minuten exakt).
3. de leerlingen maken de natoetsen AD en BC (± 20 minuten).
4. de student kijkt samen met de leerlingen de BC-toets na (± 5 minuten).
5. de supervisor en student bespreken en bekijken de gegeven les (± 20 minuten).
6. terwijl de student zijn tweede keer lesgeven voorbereidt, maken 6 nieuwe leerlingen de voortoets AB (± 8 minuten).
7. de student geeft de tweede keer les aan de in 6 genoemde leerlingen (13 minuten exakt).
8. de leerlingen maken de natoetsvragen AD en BC (± 20 minuten).

Een leerlingengroep werd willekeurig aan een eerste of tweede keer lesgeven toegewezen. De voortoets werd meestal gemaakt in hetzelfde lokaal waar de leerlingen les kregen. De les werd met één stilstaande kamera – zonder aanwezigheid van anderen – op een videorecorder opgenomen. Voor het op- en instellen van kamera en mikrofoon en het bedienen van de videorekorder was de amanuensis van de akademie aanwezig.

Het afnemen van de natoetsen vond meestal plaats in een ander lokaal omdat een nieuwe student – bij de andere supervisor – zijn les moest geven in het opnamelokaal. De organisatie van het geheel –leerlingen halen – toetsen afnemen – bijhouden wie aan wie les had gegeven – was in handen van een hoofdakte-student. Door deze maatregelen konden de supervisoren hun volledige aandacht aan hun eigen taak besteden.

de inhoud van de nabespreking

Gedurende een ochtend werd met de supervisoren proefgedraaid. Aan twee studenten werd supervisie gegeven waarbij ook de inhoud van de nabespreking werd doorgepraat. In principe bestond de nabespreking uit de volgende punten:

1. Nagaan welke BC-vragen foutief beantwoord zijn en de student vragen hoe dit verbeterd kan worden. In het gesprek tussen de supervisor en student moet gezamenlijk gezocht worden naar wegen die wel tot leerwinst zouden kunnen leiden. De supervisor zou niet wijzen op tekortkomingen in houding en gedrag van de student, maar uitgaan van de 'harde' gegevens over het resultaat van het onderwijzen. Wij wilden immers het effekt nagaan van leerlingenfeedback en niet het effekt van intuïtieve 'feedback' over het gedrag van de student (zie uitvoeriger in 'Konklusies').

2. Als de supervisor verbeteringen voorstelde, zou hij gebruik maken van twee leerprincipes: 'strukturering' en 'knowledge of results'. Het eerste principe is een kombinatie van de beide principes 'progressieve differentiatie' en 'integratieve verzoening' van Ausubel (1968) waarover Kooreman (1971b) onlangs schreef. Het tweede principe: het verschaffen van 'knowledge of results' aan de leerlingen kan geschieden door het stellen van kontrolevragen en het geven van feedback op de antwoorden die de leerlingen geven. Beide principes zouden niet in abstracto uitgelegd worden aan de student; de supervisor zou de

principes toepassen bij de nabespreking van de les als gezocht werd naar middelen om het leerresultaat te verhogen. Het struktureren van de les zou grotendeels worden opgehangen aan de chronologische draad die door het verhaal van Leeghwater liep.

3. De supervisor zou voorts wijzen op het gebruik van bord, kaart en andere illustraties; hetgeen wij beschouwen als een onderwijsprincipe.

bijzondere omstandigheden en opmerkingen

Aan het einde van twee microteaching-cycli ontdekten we op het bord in de 6e klas een getekende ringvaart. Het bleek dat het hoofd der school – overigens geheel te goeder trouw – zijn leerlingen alvast iets meer over het onderwerp Leeghwater, waarmee ze allen gekonfronteerd zouden worden, had verteld. Gelukkig bleek hierbij geen van de door ons reeds gerekruteerde leerlingen vóór zijn bijdrage aan de microteaching aanwezig te zijn geweest. De overige ± 40 leerlingen (inklusief de 5e klas) waren, ondanks dat wij hen de stilleestoets hadden afgenomen en zorgvuldig gerandomiseerd, vanzelfsprekend niet meer bruikbaar. Het was overigens de eerste school waardoor verder onheil door tijdige voorlichting kon worden voorkomen.

Voor video-opnamen kon gebruik worden gemaakt van apparatuur van de TH Twente terwijl SVO zo welwillend was videobanden – in bruikleen – ter beschikking te stellen.

Een groot gedeelte van de apparatuur werd in de periode van het onderzoek op de Pedagogische Akademie in Almelo gestolen, waardoor het onderzoek ternauwernood kon doorgaan.

Wij hebben bij zowel de leerlingen als bij de studenten gevraagd of ze niet met anderen over de les wilden praten. Wij hebben geen aanwijzingen dat het wel is gebeurd, maar als dit toch zo mocht zijn, dan kontroleerden wij deze faktor omdat wij leer*winst* bij de leerlingen en onderwijs*winst* bij de studenten maten. In beide gevallen werd eindsituatie minus beginsituatie als kriterium genomen.

Resultaten

Van iedere leerling werd nagegaan welke leerwinst hij (zij) behaald had. Hiertoe werd van het resultaat op de 2 natoetsen (AD en BC) de op de voortoets behaalde score (AB) afgetrokken. Een eventueel voortoetseffekt (vragen die voorafgaande aan de experimentele procedure zijn gesteld, worden op de natoets beter gemaakt dan vragen die niet zijn gesteld), o.a. gekonstateerd door Berlyne (1966) en Peeck (1970) heeft op deze wijze gelijk invloed op de beide natoetsen.

De homogeniteit van de voortoets en de twee natoetsen werd berekend m.b.v. een toetsanalyse-komputerprogramma. Bij de eerste keer lesgeven (n = 155) leverde de Kuder-Richardson-20 formule de volgende koëfficiënten op: voortoets AB 0,14, natoets AD 0,12 en natoets BC 0,47. Voor de tweede keer lesgeven (eveneens n = 155) waren de koëfficiënten 0,14 voor de voortoets AB, 0,26 voor natoets AD en 0,49 voor natoets BC. Omdat geen enkele van de 84 berekende itemrest-korrelaties signifikant negatief was, zijn deze – lage – koëfficiënten niet toe te schrijven aan slechte items. De items waren bovendien al vooraf uitgetoetst. Er zijn twee andere duidelijk oorzaken: ten eerste beoogden wij geen homogene toets en bestaat de toets uit vragen die verschillende zaken meten (zie 'Procedure'), ten tweede werd in ons geval de homogeniteit niet berekend als iedere leerling een standaardprocedure had ondergaan (bv. dezelfde tekst lezen over Leeghwater) maar als verschillende a.s.onderwijzers op verschillende wijze een les hadden gegeven over Leeghwater. Dat de BC-toets zowel bij de eerste als tweede keer een redelijke homogeniteit heeft (0,47 en 0,49) moet dan ook verklaard worden uit het feit dat de BC-toets vooraf aan de helft van de studenten was verschaft en op deze wijze meer kans was op een lesinhoud die meer gelijk was voor de verschillende leerlingen.

De gemiddelden en standaarddeviaties van de leerwinstscores werden vervolgens berekend en staan aangegeven in tabel 2 volgens een 2^4 faktoriële opzet. De vier onderzochte faktoren zijn gerelateerd aan de door ons gestelde hypothesen.

Tabel 2 Overzicht van de 2^4 faktoriële opzet. Gemiddelde en standaarddeviatie van de leerwinstscores staan per cel aangegeven.

		faktor I							
		1e keer lesgeven				2e keer lesgeven			
		faktor 1				faktor 1			
		supervisie docent		supervisie student		supervisie docent		supervisie student	
		faktor 2		faktor 2		faktor 2		faktor 2	
		BC voor-af verschaft	BC niet vooraf verschaft	BC voor-af verschaft	BC niet vooraf verschaft	BC voor-af verschaft	BC niet vooraf verschaft	BC voor-af verschaft	BC niet vooraf verschaft
		n = 42	n = 36	n = 41	n = 36	n = 42	n = 36	n = 41	n = 36
faktor 3	niet als feedbackmiddel gebruikt bij trainingsfase (AD)	m = 2,02 s = 2,11	m = 1,50 s = 1,83	m = 2,09 s = 1,84	m = 1,77 s = 1,66	m = 2,02 s = 1,94	m = 2,00 s = 2,00	m = 2,39 s = 2,39	m = 1,27 s = 2,22
	als feedbackmiddel gebruikt bij trainingsfase (BC)	m = 2,69 s = 2,16	m = 1,25 s = 1,58	m = 3,19 s = 2,51	m = 1,33 s = 1,96	m = 3,30 s = 2,17	m = 3,47 s = 2,33	m = 3,63 s = 2,16	m = 2,63 s = 2,51

faktor I: het effekt van de gehele trainingsfase.
faktor 1: het verschil in effekt tussen supervisie door een docent en door een student.
faktor 2: het verschil in effekt tussen het al of niet vooraf verschaffen van de helft van de natoets.
faktor 3: het verschil in effekt tussen het al of niet gebruiken van de helft van de natoets als feedbackmiddel bij de trainingsfase.

Een eerste indruk van de resultaten levert tabel 3 op. Verschillen in leerwinstscores tussen de tweede en eerste keer lesgeven staan aangegeven voor de faktoren 1, 2 en 3. Er zijn twee zeer significante verschillen op de t-toets die duidelijk overeenkomen. Als de BC-natoets niet vooraf is verschaft, wordt – afgezien van de soort supervisie – op de BC-toets een zeer significante vooruitgang geboek. Omdat dit niet het geval is als BC wel vooraf is verschaft, lijkt hypothese 2 verworpen te moeten worden. Er is wel degelijk een verschil tussen het al of niet verschaffen van de natoets, zoals ook uit het vervolg zal blijken.

Een uitgebreider overzicht van de invloed van de verschillende faktoren – en hun interakties – krijgt men m.b.v. een variantieanalyse over de 2^4 faktoriële opzet (zie tabel 2). Hiertoe werd vanwege de ongelijke aantallen per cel en de eenvoudigheid van de berekening gekozen voor de 'unweighted means analysis' (Dayton 1970, blz.

Tabel 3 Verschil in leerwinstscores tussen de 2e en 1e keer lesgeven naar twee soorten supervisie, wel of niet vooraf verschaffen van de helft van de natoets (BC) op twee soorten toetsen.

	supervisie docent		supervisie student	
Toets	BC vooraf verschaft	BC niet vooraf verschaft	BC vooraf verschaft	BC niet vooraf verschaft
niet als feedbackmiddel gebruikt bij trainingsfase (AD)	0,00	0,50	0,30	—0,50
als feedbackmiddel gebruikt bij trainingsfase (BC)	0,61	2,22[4]	0,44	1,30[3]

Signifikante verschillen op de t-toets zijn als volgt weergegeven:
[3] = $p < 0{,}005$
[4] = $p < 0{,}001$

117 e.v.). Variantie-analyse is echter pas toegestaan als homogeniteit van de variantie is gewaarborgd. De toets van Bartlett (Dayton, 1970, blz. 32 e.v.) leverde een chi-kwadraut op bij 15 vrijheids graden van 16,7 wat op een homogene verdeling van de varianties wijst. De resultaten van de variantie-analyse staan weergegeven in tabel 4. We zullen nu achtereenvolgens de vier door ons opgestelde hypothesen nagaan.

Hypothese 1 is te toetsen door de invloed van faktor I na te gaan. Deze faktor blijkt een zeer signifikante invloed te hebben ($p < 0{,}001$) waardoor hypothese I bevestigd moet worden. De gehele trainingsfase leidt tot een signifikant hogere leerwinst bij de tweede keer lesgeven. Over de kondities die deze vooruitgang in het bijzonder bewerkstelligen gaan de hypothesen 1, 2 en 3.

Hypothese 1 is te toetsen door na te gaan of er een interaktie is tussen faktor I en faktor 1. De bijdrage van deze interaktie is niet signifikant. De twee soorten supervisie blijken dus niet te verschillen in hun effekt op de tweede keer lesgeven waarmee hypothese 1 wordt bevestigd. Ook zijn er geen signifikante interakties tussen faktor 1 en de andere faktoren, hoewel er wel een tendens is dat de docent meer bereikt bij studenten die de BC-toets niet vooraf hebben gekregen en de student-supervisor het beter doet bij studenten aan wie de BC-toest wel vooraf is verschaft (interaktie 1, 2).

Hypothese 2 is te toetsen door de bijdrage van faktor 2 en de interakties tussen de faktoren I en 2 en de faktoren I, 2 en 3 na te gaan. Zoals al bij de analyse met de t-toets bleek moet deze hypothese verworpen worden. Faktor 2 heeft een zeer signifikante invloed ($p < 0{,}001$) wat erop wijst dat het vooraf verschaffen van de helft van de natoets tot een zeer grote leerwinstverhoging leidt. De interaktie tussen faktor I en 2 is niet signifikant, waaruit gekonkludeerd kan worden dat er geen verschil in effekt te konstateren is tussen het verschaffen van de BC-toets voor het geven van de eerste les en het verschaffen van de toets tijdens de trainingsfase. Beide leiden tot een grote – niet signifikant verschillende – vooruitgang. Tenslotte blijkt uit de interaktie tussen de faktoren I, 2 en 3 dat de grootste leerwinst gemaakt wordt bij de tweede keer lesgeven op de BC-toets wanneer deze toets niet vooraf is verschaft ($p < 0{,}05$).

Hypothese 3 is niet te toetsen met behulp van de variantie-analyse. Weliswaar is er een zeer signifikante invloed van faktor 3 ($p < 0{,}001$) en zijn er signifikante interakties tussen I, 2 en 3, maar dit mag niet alleen worden toegeschreven aan het

Tabel 4 Resultaat van de variantie-analyse op grond van een ongewogen gemiddelde analyse van de 2^4 faktoriële opzet (zie tabel 2).

Bron	kwadratensom	vrijheidsgraden	gemid. kwadratensom	F-ratio	p-waarde
faktor I	56,69	1	56,69	11,96	< 0,001
faktor 1	0,006	1	0,006	0,001	n.s.
faktor 2	89,26	1	89,26	18,83	< 0,001
faktor 3	98,83	1	98,83	20,85	< 0,001
interaktie I 1	7,27	1	7,27	1,54	n.s.
interaktie I 2	10,72	1	10,72	2,26	n.s.
interaktie I 3	43,29	1	43,29	9,13	< 0,005
interaktie 1 2	14,94	1	14,94	3,15	n.s.
interaktie 1 3	0,33	1	0,33	0,07	n.s.
interaktie 2 3	10,72	1	10,72	2,26	n.s.
interaktie I 1 2	10,34	1	10,34	2,18	n.s.
interaktie I 1 3	2,68	1	2,68	0,57	n.s.
interaktie I 2 3	18,38	1	18,38	3,88	< 0,05
interaktie 1 2 3	1,46	1	1,46	0,31	n.s.
interaktie I 1 2 3	0,06	1	0,06	0,01	n.s.
foutenbron	2864,77	604	4,74		

gebruik van BC als feedbackmiddel bij de nabespreking. Het – zeer signifikante – effekt van het vooraf verschaffen van de BC-toets is hier ook in verdiskonteerd. De enige mogelijkheid om het effekt van het gebruik van BC als feedbackmiddel te toetsen is daarom na te gaan of, als de BC-toets vooraf is verschaft, er toch een grotere leerwinst wordt bereikt bij de tweede keer lesgeven dan bij

de eerste keer. Uit tabel 3 blijkt dat dit niet het geval is. De verschillen in leerwinstscores tussen BC en AD zijn niet signifikant. Hypothese 3 moet daarom worden verworpen.

Op grond van de mededelingen van de docent en de student dat zij steeds meer gewend raakten aan deze nieuwe methode van supervisie – waarbij niet uitgegaan moest worden van het gedrag van de leerkracht voor de klas, maar van de resultaten die de leerlingen bereikten – werd nagegaan of in het tweede gedeelte van het onderzoek leerlingenfeedback in kombinatie met supervisie wel een positief effekt had. Omdat er geen verschil in supervisie kon worden aangetoond, werd afgezien van het maken van onderscheid tussen supervisie door docent en door student. De resultaten staan weergegeven in tabel 5. Als BC vooraf verschaft is, blijkt in het tweede gedeelte van het onderzoek de kombinatie leerlingenfeedback met supervisie een zeer signifikant effekt te hebben ($p < 0{,}005$). Bovendien blijkt er een sterke tendens te bestaan dat ook toets AD hiervan meeprofiteert. Het gevonden verschil levert een t-waarde op van 1,64, terwijl de signifikantiedrempel voor $p = 0{,}05$ op 1,67 ligt. Deze tendens dat de AD-toets beter wordt gemaakt ondanks het feit dat er geen feedback over gegeven is, wordt nog versterkt door de zeer signifikante vooruitgang op de AD-toets wanneer BC niet vooraf is verschaft ($p < 0{,}001$). Dat BC in dit laatste geval de grootste vooruitgang boekt, moet dan ook worden toegeschreven aan het gekombineerde effekt: vooraf verschaffen van de toets en leerlingenfeedback met supervisie.

Hypothese 3 moest verworpen worden. Leerlingenfeedback 'an sich' bleek geen signifikante invloed te hebben. Wel bleek het gebruik van de leerlingenfeedback gegevens door twee supervisoren, die ervaring hadden opgedaan met deze vorm van supervisie, tot signifikante leerwinstvermeerdering te leiden. En dit niet alleen op de toets die gebruikt werd als leerlingenfeedback, maar ook op de andere natoets. In het ene geval was dit verschil echter (net) niet signifikant.

Konklusies

Microteaching met leerwinst als kriterium kan tot een verbetering van het onderwijzen leiden. We zullen de door ons gevonden kondities die tot effektiever onderwijzen hebben geleid achtereenvolgens nagaan.

1. Het verschaffen van meerkeuzevragen die het onderwijsresultaat meten van de student, was de konditie die tot de grootste leerwinst leid-

Tabel 5 Verschil in leerwinstscores in het tweede gedeelte van het onderzoek tussen de tweede en eerste keer lesgeven naar wel of niet vooraf verschaffen vna de helft van de natoets (BC) op twee soorten toetsten.

Toets	BC vooraf verschaft (n = 35)	BC niet vooraf verschaft (n = 36)
niet als feedbackmiddel gebruikt bij trainingsfase (AD)	0,82*	1,06[4]
als feedbackmiddel gebruikt bij trainingsfase (BC)	1,32[3]	2,39[4]

Signifikante verschillen op de t-toets (in het voordeel van de tweede keer lesgeven) zijn als volgt weergegeven:
[3] = $p < 0{,}005$
[4] = $p < 0{,}001$
* Voor dit verschil werd een t-waarde van 1,64 gevonden; het signifikantieniveau voor $p = 0{,}05$ ligt bij $t = 1{,}67$.

de. Deze bevinding komt overeen met het in een vorig artikel (Kooreman 1971a) gekonstateerde, dat 'de beoogde leerwinst (moet) worden vastgesteld en wel zó konkreet dat na afloop gemeten kan worden of de beoogde leerwinst ook werkelijk is gerealiseerd'. Het onderzoek van Fortune, Gage en Shutes (1966) en Belgard, Rosenshine en Gage (1968) – beide aangehaald door Rosenshine (1970) – dat wij nog niet kenden bij ons voorgaand artikel, deden ons echter vermoeden dat niet het vooraf verschaffen van de meerkeuzevragen maar het verschaffen van de lesinhoud en het weten dat de les geëvalueerd wordt m.b.v. meerkeuzevragen de belangrijkste variabelen waren. Zij vonden nl. geen verschil tussen de 5 wel en de 5 niet vooraf verschafte meerkeuzevragen, Wij vonden echter dat wanneer 14 van de 28 meerkeuzevragen vooraf worden verschaft, dit tot een signifikant hogere leerwinst op de verschafte vragen leidt dan wanneer geen meerkeuzevragen worden verstrekt. Dat wij wel en het door Rosenshine aangehaalde onderzoek geen verschil vond kan worden toegeschreven aan de verschillende onderzoekkondities.

Wij vertelden de betrokken studenten dat de aan hen verstrekte vragen na afloop aan de leerlingen zouden worden gesteld; de instrukties aan de studenten van de door Rosenshine genoemde onderzoekingen zijn ons niet bekend. Het kan zijn dat in deze onderzoekingen vragen niet als een vorm van geoperationaliseerde, beoogde leerwinst zijn aangeboden, maar bv. als voorbeeldvragen. Wij vermoeden dat de diskrepantie is toe te schrijven aan verschillende instrukties aan de studenten maar sluiten de invloed van andere kondities – waarvan wij er twee noemen – zeker niet uit. Zij vergeleken niet, zoals wij, het wel of niet vooraf verschaffen van meerkeuzevragen aan leerkrachten, maar het verschil tussen wel en niet vooraf verschafte meerkeuzevragen wanneer aan alle leerkrachten 5 meerkeuzevragen als voorbeeld van kriteriumitems werden verstrekt. Bovendien gebruikten wij bijna driemaal zoveel meerkeuzevragen. Onze resultaten komen wel overeen met onderzoek dat een gunstig effekt lieten zien voor het expliciet meedelen van specifieke – in tegenstelling tot vage – doelstellingen (Mager & NcCann, 1962 en Dalis, 1970).

2. Wij vonden geen signifikante verschillen tussen supervisie door een docent en door een student. De generalisatiewaarde bij twee supervisoren is natuurlijk beperkt, maar het zou er op kunnen wijzen dat – getrainde – hoofdaktestudenten als supervisoren dienst kunnen doen. Op deze wijze zouden de mankrachtproblemen die microteaching oproept opgelost kunnen worden. Bovendien is dit voor de hoofdaktestudenten een goede oefening voor de in-servicetraining die zij later – als hoofd – zullen moeten geven.
   Men kan ons resultaat echter ook interpreteren als een aanwijzing dat pedagogiekleraren bijgeschoold moeten worden omdat zij er niet in slagen effektiever supervisie te geven dan hoofdaktestudenten.

3. Leerlingenfeedback alleen bleek geen signifikante invloed te hebben. Als echter de supervisoren gedurende een zevental weken ervaring hadden opgedaan met deze voor hen nieuwe methode van supervisie dan bleek de kombinatie van leerlingenfeedback en supervisie tot veel betere onderwijsresultaten te leiden. Niet alleen was er een direkt effekt aantoonbaar op de toets die gebruikt werd als leerlingenfeedback (BC), maar ook bleek er een generalisatie-effekt naar toets AD. Dit laatste effekt was zeer duidelijk als BC wel vooraf was verschaft. Op grond van deze resultaten lijkt het zeer belangrijk de supervisoren te trainen. Leerlingenfeedback blijkt pas effektief gebruikt te worden als de supervisor ervaring heeft opgedaan met deze nieuwe vorm van supervisie. Tijdens de trainingfase waarin twee keer supervisie werd gegeven – konstateerden wij dat zowel docent als student er moeite mee hadden *niet over de*

houding van de student-onderwijzer voor de klas te spreken, bv. 'je staat gebogen, te dicht bij de kinderen, je doet zo zenuwachtig'. De bedoeling van de supervisie was een zakelijk gesprek over de manier waarop de leerlingen de lesinhoud beter zouden kunnen begrijpen en niet een gesprek over de houding van de student-onderwijzer. De student moet zich richten op zijn leerlingen en de lesinhoud en niet teruggeworpen worden op zijn eigen houding voor de klas. Naar de mening van de docent en de student gelukte de – door ons bedoelde – supervisie steeds beter. Wij interpreteren daarom het betere onderwijsresultaat in de tweede helft van het onderzoek als het gevolg van een meer centraal stellen van de leerlingen en de leerinhoud. Als niet over de houding (e.d.) van de leerkracht werd gesproken kon een zakelijk gesprek tot aanwijzingen voor verbetering van het onderwijzen leiden, waarbij de supervisor beschikte over een aantal relevante leer-en onderwijsprincipes (strukturering, kontrolevragen, bordgebruik), waardoor theorie en praktijk konden worden gekoppeld.

Training van de supervisoren zal vooral moeten plaatsvinden omdat momenteel nog sterk de nadruk wordt gelegd op de houding van de leerkracht en niet op het bereiken van onderwijsdoelstellingen. Ook zal de training moeten bestaan uit het leren hanteren van leer- en onderwijsprincipes, waarbij de eerste geleverd zullen moeten worden door een theorie (of theorieën) van het leren en de laatste door een theorie (of theorieën) van het onderwijzen. Voor theorieën van het leren verwijzen wij naar Van Parreren (1969/1970) en Ausubel (1968). Over de theorie van de laatste en de relevantie ervan voor het onderwijzen is onlangs geschreven door Kooreman (1971b). Voor theorieën van het onderwijzen verwijzen wij naar Gage (1964), Bruner (1967) en Van Gelder (1968).

Tenslotte wijzen wij erop dat de bovengenoemde resultaten zijn bewerkstelligd na één trainingsfase. Het meeste onderzoek bevat meerdere trainingsfasen en vindt dan minder of geen vooruitgang (bv. Kieviet, 1971).

Noot

1. Dank is verschuldigd aan prof. dr. C. F. van Parreren en drs. G. M. G. M. van Lieshout voor hun suggesties ter verbetering van vroegere concepten en aan E. J. Gouman, W. Post en A. J. Smelt voor hun bijdrage aan de uitvoering van het experiment.

Literatuur

Ausubel, D. P.,
Educational psychology: a cognitive view,
Holt, Rinehart & Winston, inc., New York 1968

Berlyne, D. E.,
Conditions of prequestioning and retention of meaningful material,
Journal of educational psychology,
1966, 57 (3), blz. 128–132

Bevers, J. A. A. M.,
Formuleren van onderwijsdoelstellingen,
I.O.W.O., Nijmegen 1968

Bloom, B. S. (ed.),
Taxonomy of educational objectives: Handbook I cognitive domain,
David McKay Company, inc., New York 1956

Borg, W. R., W. Kallenbach, M. Morris & A. Friebel,
Videotape feedback and microteaching in a teacher training model,
The journal of experimental education,
1969, 37 (4), blz. 9–16

Britton, R. J. & G. O. M. Leith,
Some uses of mathetics and microteaching in teacher training, in: het *Konferentieboek* van de *International Conference of Educational Technology*, Glasgow 1971

Bruner, J. S.,
Toward a theory of instruction,
Belknap press, Cambridge 1967

Bryan, R. C.,
Reactions to teachers by students, parents and administrators,
Western Michigan University, Kalamazoo 1963

Dalis, G. T.,
Effect of precise objectives upon student achievement in health education,

The journal of experimental education, 1970, 39 (2), blz. 20–23

Dayton, C. M.,
The design of educational experiments, McGraw Hill, inc., New York 1970

De Cecco, J. P.,
The psychology of learning and instruction: educational psychology, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1968

Gage, N. L., P. J. Runkel & B. B. Chatterjee,
Equilibrium theory and behavioral change: an experiment in feedback from pupils to teachers, University of Illinois 1960

Gage, N. L., P. J. Runkel & B. B. Chatterjee,
Changing teacher behavior through feedback from pupils: an application of equilibrium theory, in: Charter, W. W. & N. L. Gage (eds.), *Readings in the social psychology of education*, Boston 1963

Gage, N. L.,
Theories of teaching,
in: Hilgard, E. R. (ed), *Theories of learning and instruction*, University of Chicago Press, Chicago 1964

Gage, N. L. & W. R. Unruh,
Theoretical formulations for research on teaching, *Review of educational research*, 1967, 37, blz. 358–370

Gage, N. L.,
An analytical approach to research on instructional methods, in: *Research and development toward the improvement of education*, Palo Alto 1968

Gelder, L. van,
Kind, school, samenleving, Wolters-Noordhoff N.V., Groningen 1968

Glaser, R.,
Psychology and instructional technology, in; Glaser, R. (ed.), *Training research and education*, John Wiley & Sons, inc.,New York 1962

Gropper, G. L. & A. A. Lumsdaine,
The use of student response to improve televised instruction: an overview, Pittsburg 1961

Kieviet, F. K.,
Onderzoek van een nieuwe methode in de opleiding van leerkrachten: microteaching, *Pedagogische Studiën*, 1971, 48 (5), blz. 205–212

Kooreman, H. J.,
Naar een effektief gebruik van microteaching, *Pedagogische Studiën*, 1971a, 48 (2), blz. 89–94

Kooreman, H. J.,
De theorie van Ausubel: een leertheorie voor onderwijskundigen, *Pedagogische Studiën*, 1971b, 48(9) blz. 402-411

Mager, R. F. & J. McCann,
Learner-controlled instruction, Palo Alto 1962

McAleese, W. & D. Unwin,
A simulated teaching environment as part of a teacher training program,
in: het *Konferentieboek* van de *International Conference of Educational Technology*, Glasgow 1971

McNeil, J. D.,
Concomittants of using behavioral objectives in the assessment of teacher effectiveness, *The journal of experimental education*, 1967, 36, blz. 69–74

Parreren, C. F. van,
Psychologie van het leren, Van Loghum Slaterus, Arnhem, deel I, 1969, deel II, 1970

Peeck, J.,
Effect of prequestions on delayed retention of prose material, *Journal of educational psychology*, 1970, 61 (3), blz. 241–246

Rosenshine, B.,
The stability of teacher effects upon student achievement, *Review of educational research*, 1970, 40 (5), blz. 647–662

Stewig, J. W.,
What should college supervisors do? *Journal of Teacher Education*, 1970, 21 (2), blz. 251–257

Tuckmann, B. W. & W. F. Oliver,
Effectiveness of feedback to teachers as a function of source, *Journal of educational psychology*, 1968, 59 (4), blz. 297–301

Wittrock, M. C.,
Set applied to student teaching, *Journal of educational psychology*, 1962, 53 (4), blz. 175–180

Boekbesprekingen

James S. Coleman, *Resources for Social Change: Race in the United States*, John Wiley & Sons, Inc. 1971, 119 p.

James S. Coleman is hoogleraar in de sociale faculteit van Johns Hopkins University (V.S.). Hij is bekend door het werk *Equality of Educational Opportunity* (1966), dat onder zijn leiding in opdracht van het U.S. Department of Health, Education and Welfare werd samengesteld, en door zijn lucide inleidingen en samenvattingen in het verzamelwerk *Education and Political Development* (1965). Het onderhavige werk kan het best omschreven worden als een studie in de mogelijkheden van sociale verandering, belicht aan de hand van het negervraagstuk in de Verenigde Staten. Men kan het boek van twee kanten benaderen: als een exposé omtrent de maatschappelijke veranderingsprocessen, die in de macht van de mensen liggen, en als een verhandeling aangaande het rassenprobleem in de Verenigde Staten. Coleman bestudeert de vraagstukken vanuit een bepaald oogmerk. Het doel van het maatschappelijk veranderingsproces is voor hem de vermindering van de verschillen in de aan blank en zwart ter beschikking staande mogelijkheden. Hij noemt die mogelijkheden: *resources*. Er behoren bv. toe: de vrijheid tot sociale activiteit, economische macht en politieke macht. Hun betekenis verschilt aan beide zijden van de rassenbarrière aanzienlijk. Ze kunnen met plus- en min-tekens zijn voorzien, zoals de invloed van het milieu en het gezin in de beide sectoren positief en negatief kan inwerken. De vraag is nu hoe die *resources* ten gunste van meerdere gelijkheid kunnen worden beïnvloed. Er zijn theorieën, die daarbij alles verwachten van de verandering in de persoonlijke sfeer – de mensen moeten veranderen –, andere leggen de nadruk op veranderingen in de wetgeving, weer andere verwachten veel van de *input* van economische goederen, terwijl ook aan de invloed van politieke factoren grote waarde wordt gehecht. De auteur weegt deze verschillende mogelijkheden tegen elkaar af. Op zichzelf zal de invloed van elk ervan onvoldoende zijn om het doel te bereiken. In onderling verband gezien is het effect groter. Daarbij wijst Coleman op de mogelijkheid dat door verbetering van één van de *resources*, bv. de mogelijkheid tot sociale activiteit zonder de belemmeringen van de huidskleur, andere *resources* bv. de economische potentie worden vergroot. Het onderwijs komt aan de orde als één van de diensten, die de mogelijkheid hebben om de economische *resources* meer gelijk te maken. De feiten wijzen echter uit dat de school de achterstand, die negerkinderen van 6 jaar bij de intrede tot het basis-onderwijs op blanke kinderen vertonen, in de jaren van het schoolgaan in 't algemeen niet vermindert. De relatieve distantie in schoolresultaten tussen zwart en blank is aan het einde van de schoolperiode gelijk aan wat zij bij de aanvang was. (Andere onderzoekingen met betrekking tot sociaal en cultureel belemmerde kinderen brachten zelfs een vergroting van de distantie aan het licht.) Een deel van de verklaring is dat de schoolvoorzieningen voor negerkinderen achterblijven bij die voor blanke kinderen. Zou men ze op gelijk peil brengen dan zou dit naar berekeningen uitwijzen de achterstand der negerkinderen met een aantal punten verminderen. Het blijkt dat schoolintegratie (zwart en blank op dezelfde school) een effectiever middel is om de tekorten in de onderwijsvoorzieningen weg te nemen dan pogingen om negerscholen betere faciliteiten te geven. Politieke druk kan de genoemde integratie helpen realiseren.

Onder gebruikmaking van gegevens als deze bouwt Coleman een model van verandering op, dat aan de samenhang tussen een veelheid van factoren recht doet. Een boeiende studie!

Ph. J. Idenburg

Willey, T. – Maddison, R.: *An Enquiry into Teacher Training*, Universitiy of London Press Ltd, 1971, 110 p.

Tussen het rapport van de commissie McNair in 1944 en de publicatie van de bevindingen van de commissie James die we in de nabije toekomst tegemoet mogen zien is er geen door het Department of Education gesanctioneerd verslag van een onderzoek exclusief gewijd aan de opleiding van leerkrachten in Groot Brittannië. In 1968 riep het Lagerhuis een commissie onder voorzitterschap van deparlementaire onderwijsspecialist der socialisten, T. Willey, in het leven die tot opdracht kreeg een onderzoek in te stellen naar de huidige situatie van Teacher Training in Engeland, Wales en Schotland. De Britse Staatsuitgeverij publiceerde in 1970 het zesdelige onderzoeksverslag; een officieel rapport kwam echter niet uit omdat na de algemene verkiezingen van verleden jaar het parlement genoemde commissie niet meer bij elkaar heeft geroepen. Haar voorzitter heeft nu, samen met R. Maddison, de adviseur van de commissie, een boek geschreven dat in het licht van hun bevindingen een globaal overzicht geeft van de Britse docentenopleiding voorzover die plaats vindt op de Colleges of Education.

Zij spreken een vernietigend oordeel uit over de mandarijnen-houding van het Ministerie dat met 'monumentale onverschilligheid' (p. 99) competente colleges zoals de Centrale Advies Raad en de Nationale Advies Raad voor Training and Supply of Teachers een – vaak niet eens elegante – dood heeft laten sterven, dat klachten uit alle lagen van het onderwijs over slecht opgeleide docenten naast zich neergelegd heeft, dat te weinig alert is geweest t.a.v. het docententekort, dat niet is ingegaan op voorstellen tot verbetering van de opleidingen, dat met name het leesonderwijs, het onderwijs in de wiskunde en natuurwetenschappen, en onderricht aan de kinderen van immigranten uit de hand heeft laten lopen.

Na een zeer beknopt historisch overzicht bespreken de auteurs de situatie zoals die gegroeid is na de onderwijswet van Butler in 1944. Zij belichten enige belangrijke rapporten met name dat van de commissie Robbins, constateren met zorg en adstrueren met cijfermateriaal dat het niveau van de studenten aan de Colleges of Education zeer duidelijk achterblijft bij dat van universiteitsstudenten, prijzen het academisch niveau van de docenten aan deze Colleges maar betreuren het dat ze te vaak ver van de praktijk afstaan. Een apart hoofdstuk wordt gewijd aan de relatie tussen de opleidingsinstituten en wat wij oefenscholen zouden noemen; deze verhouding is zeer onbevredigend en kan naar de mening van de auteurs alleen verbeterd worden als het personeel van de scholen meer invloed krijgt op het opleidingspatroon van de Colleges. Op het gebied van in-service training blijkt Groot Brittannië veel verder dan Nederland te zijn, maar hier is met ongeveer 500 instanties die zich daarmee bezig houden inderdaad sprake van een 'confused and inchoate state" (p. 61). Ditzelfde kan overigens gezegd worden van de beroepsopleiding die gegeven wordt aan graduates, d.w.z. studenten die hun universitaire graad al gehaald hebben; de instellingen voor hoger onderwijs hebben vaak geen geld om hun eigen studenten adekwaat op hun onderwijstoekomst voor te bereiden maar de Colleges of Education hebben de handen vol aan eigen problemen en eigen studenten.

In verband met de Nederlandse figuur waarin we samenwerkingsovereenkomsten zien ontstaan tussen Universiteiten en Hogescholen enerzijds en opleidingsinstituten (bv. het Tilburgse Mollerinstituut) anderzijds is het hoofdstuk over de structuur en het bestuur van de Colleges interessant. De schrijvers bepleiten integratie van universiteit en College tot wat zij noemen 'comprehensive universities' (p. 87), een idee dat zeker betrokken mag worden bij ons denken over tertiair onderwijs. Na een bespreking van de situatie in Schotland die zoals in haar hele onderwijssysteem ook op het punt van docentenopleiding van Engeland en Wales afwijkt, besluiten Willey en Maddison hun boek met een aantal voorstellen tot herstructurering van Teacher Training. Zij vinden dat waar het Ministerie zo duidelijk in haar leidinggevende en stimulerende taak tekort schiet een grote behoefte is aan een nationale Higher Education Commission. Deze overkoepelende organisatie zal het inhoudelijk aspect van de docentenopleiding moeten laten regelen door een Teacher's Education Committee terwijl een Teacher Training Council voorstellen zal ontwerpen voor de pre-service en in-service trainingen.

Een geschikt boek voor wie in kort bestek een globaal overzicht wil krijgen van de opleidingssituatie van Britse onderwijzers en leraren.

J. H. G. I. Giesbers

Geiss, J.: *Gesamtschule in England*, Schoeder Verslag, Hannover 1970, 166 p.

Aan de overvloedige literatuur die voorhanden is over de Britse Comprehensive School heeft de uitgeverij Schroedel een studie van Jakob Geiss toegevoegd die onze aandacht alleszins waard is. In ruim 160 bladzijden slaagt deze auteur er in een beknopt maar toch informatief verslag te geven van het traditionele schoolsysteem – een getrouwe afspiegeling van de driedeling der standen maatschappij –, de orthodoxe 'comprehensive' en variaties zoals het Leicesterplan, ontwikkelingen in het onderwijskundig denken en hun neerslag in het onderwijsbeleid.

In verband hiermee wijdt hij interessante paragrafen aan actuele problemen zoals selectie, intelligentie, milieu, gelijkheid van kansen, taal en school, homogeniteit en heterogeniteit, differentiatie, etc. Waar de keuze tussen een categoraal of comprehensief systeem helaas te vaak door politieke in plaats van onderwijskundige argumenten bepaald wordt, besteedt Geiss terecht een heel hoofdstuk aan kwesties zoals de houding van Tories en Socialisten, de strijd om het behoud van de Grammar School en de mogelijkheid van een integratie van de public school in de comprehensieve sector. De waarde van deze studie wordt tenslotte verhoogd door een zeer uitgebreide literatuuropgave over alle aspecten van de comprehensieve school.

J. H. G. I. Giesbers

J. M. Cladder, *Gedragstherapie bij kinderen.* Swets en Zeitlinger, Amsterdam, 1971. 116 pag. *f* 13.—

Over gedragstherapie bij kinderen is samenvattend in een boek nog niets in het Nederlandse taalgebied verschenen.

Her en der in verzamelwerken en tijdschriften treft men case-studies en verslagen van experimenten aan, waarin jeugdigen en kinderen cliënt of proefpersoon zijn. De vraag rijst of het zinvol is apart over gedragstherapie bij kinderen onderzoek te doen en hiervan melding te maken. Gelden bij de behandeling van kinderen niet dezelfde leerpsychologische principes als bij de therapie van volwassenen?

Mij dunkt een vraag waarover men in een inleiding in gedragstherapie bij kinderen enig licht zal moeten krijgen.

De inhoud. Hoofdstuk 1 is getiteld: 'De plaats van de gedragstherapie'. In de eerste pagina's wordt een summiere poging gewaagd de gedragstherapie te plaatsen met termen als 'op zijn minst veelbelovend gebleken' en dergelijke m.i. te globale samenvattingen van onderzoek naar het effekt van de onderhavige vorm van therapie. Helaas treft men in dit eerste hoofdstuk geen enkele literatuurverwijzing aan. Daardoor worden ook de aanduidingen van de overeenkomsten en verschillen met andere therapievormen te globaal en te stellig. Het effekt op de lezer kan zijn, die van een reaktie eveneens globaal en mogelijk zelfs emotioneel gekleurd. Een nuchtere analyse van de plaats van de gedragstherapie op grond van de leerpsychologie wordt helaas niet geboden. De noodzaak om gegevens uit de ontwikkelingspsychologie als stimulans te zien om samen met de leerpsychologie te komen tot een idee welk onderzoek bij uitstek relevant zal zijn, wanneer het gaat om therapeutische toepassing van de leerpsychologie bij kinderen en jeudigen ontbreekt.

Een uitvoerig ingaan op deze vraag mag men van een klein boekje niet verwachten, echter een aanduiding over deze materie zeker wel. Temeer daar Cladder op pag. 6 e.v. naar verhouding vrij breedsprakig verschillende theoretische invalshoeken in de kindertherapie met elkaar vergelijkt. Het spel speelt in deze vergelijking een overheersende rol. Hier is via het spel zoals bij andere therapievormen gebruikt een onjuiste koppeling tot stand gebracht tussen spel en gedragstherapie bij kinderen. Ook in de meest bekende therapievormen speelt het spel een belangrijke rol. Citaat: 'In de gedragstherapie bij kinderen wordt weer een ander gebruik van het spel gemaakt. Spelgedrag wordt daar rechtstreeks gemodificeerd wanneer juist het spelgedrag het gestoorde gedrag is'.

Hier is via het spel zoals bij andere therapievormen gebruikt het spel en dus het 'kinderlijke' in de gedragstherapie aan elkaar gekoppeld? Een koppeling die 'juist' (is gelijk toevallig) goed uitkomt als het spelgedrag gelijk is aan het gestoord gedrag. Een onjuiste, want m.i. louter toevallige analogie met andere therapiën. Het spel wordt uiteraard als *middel* in de gedragstherapie niet verwaarloosd, integendeel!

Bezien wij de volgende hoofdstukken die pogen de bekende gedragstherapeutische technieken te inven-

tariseren dan treft men echter slechts zelden het spel aan.

Summier komt de indicatie stelling ter sprake. Een citaat dat m.i. niet uit het verband te rukken is, luidt: 'Gelukkigerwijs behoren de meest voorkomende kinderproblemen tot die problemen waarvoor de gedragstherapie juist zeer goede technieken heeft, nl. duidelijk omschrijfbare en observeerbare gedragingen als b.v. bedwateren, woedebuien en fobieën'. Ongelukkigerwijs komt Cladder te veel en te snel met dit soort uitspraken.

De hoofdstukken 2, 3 en 4 over technieken stoelen derhalve te veel op een wankele basis. Technieken kunnen bijgevolg als 'handgrepen' een eigen leven – los van theoretische overwegingen – gaan lijden. Het boek wordt dan een kookboek.

Wanneer de lezer dit gevaar onderkent kan hij deze hoofdstukken goed als een globaal naslagwerkje hanteren. Jammer is dat er geen (subjectieve) waardering over de toepasbaarheid in de klinische praktijk wordt geboden. Ook zou het goed zijn enigszins aan te geven in welke frequentie over de toepassing van een bepaalde techniek in de literatuur (veelal case-studies) is gerapporteerd.

Dit sluit aan bij het slot van het boekje waar een fraaie overzichtelijke inventarisatie van de literatuur na 1965 te vinden is. De indeling is arbitrair, maar duidelijk: De ontwikkeling van de gedragstherapie bij kinderen als een vorm van hulpverlening die zich in toenemende mate toelegt op *psychosociale* aspecten en daartoe ouders, onderwijzers, groepsleiders nadrukkelijk in de behandeling betrekt vraagt mede via het werk van Cladder terecht om aandachtige belangstelling.

J. Heiner

De Stichting Christelijke Schooladvies- en begeleidingsdienst te Groningen

vraagt wegens uitbreiding van de werkzaamheden van haar schooladvies- en begeleidingsdienst ten behoeve van de opvoeding en het onderwijs in al zijn geledingen in de provincie en de stad Groningen een

pedagoog- didacticus

die uit overtuiging bereid is aan de verdere opbouw van deze dienst mee te werken.
De taak van de te benoemen functionaris zal voornamelijk bestaan in het verlenen van ped.-did. hulp aan de scholen ter verbetering van de onderwijs- en leersituatie.

Gevraagd wordt doctoraal examen pedagogiek of daarmee gelijk te stellen opleiding.

Salaris afhankelijk van opleiding en ervaring nader overeen te komen.

Inlichtingen bij en schriftelijke sollicitaties aan het bestuur van de stichting, p.a. de heer S. J. van der Zee, Multatulilaan 28, Haren (Gr.), telefoon (050) 4 47 89.

De recent geformeerde **secretarieafdeling Algemene Personeels- en Organisatiezaken** heeft initiërende en begeleidende functies bij het ontwikkelen van het gemeentelijk personeels- en organisatiebeleid.
Een van de onderdelen binnen de afdeling die zich met dit dynamisch aspect bezig houdt is het Bureau Vorming en Opleiding, dat naast de opleidingsproblematiek belast is met vraagstukken van teamvorming en groepsdynamica, ontwikkeling mens en organisatie, leidersschapsvorming enz.
Bij dit Bureau vaceert de functie van

agoog c.q. agoloog

voor het in interdisciplinair verband begeleiden van veranderingsprocessen in groepen en organisaties en het evalueren van deze processen.
Voor het vervullen van deze functie is een opleiding in de gedragswetenschappen op academisch niveau noodzakelijk, terwijl ervaring met het werken in groepen, alsmede kennis van bedrijfsvraagstukken gewenst is.
Leeftijd bij voorkeur niet ouder dan 40 jaar.
De primaire en secundaire arbeidsvoorwaarden mogen zonder meer uitstekend worden genoemd.
Nadere informatie over de functie kunnen worden verkregen bij de heer G. Alkema, telefoon 010-147744, toestel 407.

Belangstellenden kunnen hun brieven binnen 14 dagen onder no. 723/1346 (ongefrankeerd) richten aan:
chef Bureau Personeelvoorziening, antwoordnummer 363, Stadhuis, Rotterdam.

Gemeente Rotterdam

Het probleem van een praktische wetenschap en de opvoedkunde

Poging tot constructieve critiek naar aanleiding van W. Brezinka's 'Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft'.

S. Strasser
Psychologisch Laboratorium der Katholieke Universiteit, afdeling Wijsgerige Antropologie, Nijmegen

Twee historische feiten hebben geleid tot het concipiëren van dit artikel. Het eerste is het afscheid van M. J. Langeveld als hoogleraar in de opvoedkunde. – Iedereen, die de verhoudingen in de Nederlandse pedagogiek kent, weet wat dit afscheid betekent, al is het moeilijk de belangrijkheid van deze gebeurtenis onder woorden te brengen. – De historicus der opvoedkunde kan misschien pogen het als volgt te stellen.

Met Langeveld treedt de meest vooraanstaande vertegenwoordiger in Nederland van de *geesteswetenschappelijke pedagogiek* af. Op het ogenblik waarop deze regels geschreven worden, is het niet zeker of de lijn die loopt van Wilhelm Dilthey naar Theodor Litt en van Theodor Litt naar Martinus Langeveld, voortgezet zal worden. – Anders en beter staat het met de *fenomenologische traditie* – wat men ook daaronder moge verstaan. Maar ook zij heeft door het aftreden van Langeveld een vooraanstaande representant op het gebied der universitaire pedagogiek ingeboet. – Denken we tenslotte aan de idee van een 'pedagogische antropologie', een idee die de scheidende hoogleraar dierbaar was. Zij ook kan in het licht van een bepaalde traditie gezien worden. Misschien is het mogelijk deze traditie te karakteriseren als *humanistisch* (in de ruimste en beste zin van het woord). Maar ook zij stuit in Nederland en daarbuiten op toenemend verzet. Een generatie van nuchtere empirische onderzoekers kan met de idee van een pedagogische antropologie niets beginnen en wijst ze af.

Het tweede historische feit is, dat in het jaar, waarop Langeveld als hoogleraar aftreedt, het werk van Wolfgang Brezinka verschijnt. Aan de voorbereiding ervan heeft hij jarenlang gewerkt. Het draagt de kenmerkende titel 'Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung'[1]. Het samenvallen van deze beide feiten komt mij niet toevallig voor. Immers de Brezinka van 1971 verwerpt op de meest nadrukkelijke wijze alles wat aanhangers van de drie bovengenoemde tradities op opvoedkundig gebied tot stand hebben gebracht. Hij trekt ten strijde tegen de meest beroemde vertegenwoordigers van de geesteswetenschappelijke pedagogiek. Hij beschouwt de fenomenologie in al haar verschijningsvormen als een dwaalleer. In de idee van een pedagogische antropologie ziet hij slechts een uitvlucht, die het mogelijk moet maken, zich aan de strenge eisen van de wetenschappelijke denktucht te onttrekken. Brezinka vertrouwt op het prestige van de science – dit blijkt reeds uit de titel van zijn publicatie. Hij bedient zich voorts van argumenten ontleend aan de Analytische Wijsbegeerte. Bovendien verschilt Brezinka's visie op de opvoedkunde grondig van die van Langeveld: hij beschouwt haar als een sociale wetenschap temidden van andere sociale wetenschappen; de realizering van haar doeleinden is een technologisch probleem – en niets anders.

Deze laatste zinssnede slaat op het antitraditionele pathos van Brezinka. Grote delen van zijn betoog zijn aan een critische destructie gewijd. De nieuwe 'Erziehungswissenschaft' moet – in tegenstelling tot bijna alles, wat tot nu toe op het gebied van de systematische pedagogiek werd gepresteerd – vrij zijn van ideologie, vrij zijn van godsdienstige en zedelijke waardebepalingen, vrij vooral van alles wat naar metaphysica zweemt. Kortom de critische, antitraditionele, antimetaphysische sentimenten en ressentimenten van onze tijd worden door Brezinka op handige wijze

bespeeld.

Desondanks maakt de schrijver Brezinka geen geborneerde indruk. Hij is niet het type van de naargeestige positivist. Hij denkt er niet aan alle veranderingen in het gedrag van kinderen en jeugdige mensen tot de formule S → R te herleiden. Hij wil geen opvoedkunde in de physicalistische eenheidstaal schrijven. Evenmin verwacht hij het heil uitsluitend van een analyse van de pedagogische taal. – Ja, nog meer: het historische element moet bij Brezinka tot zijn recht komen evengoed als het filosofische. Alle elementen moeten echter in een nieuwe synthese verenigd worden. De synthese is inzover nieuw als ze op een nieuwe logische structuur berust.

Willen we ons een oordeel vormen over dit 'manifest' van de opvoedkunde nieuwe stijl, dan zullen we eerst de logische opbouw er van nader moeten bezien.

* * *

Het belangrijkste deel van Brezinka's werk is de '*Einleitung*'[2]. Hier vallen de grote beslissingen. Al het overige is slechts de nadere uitwerking van een fundamentele optie. De gedachtengang van deze Inleiding is tamelijk eenvoudig. Het valt Brezinka niet moeilijk te bewijzen dat de pedagogiek historisch ontstaan is uit de practische filosofie; en dit heeft, volgens hem, funeste gevolgen gehad. Met name de logische structuur van het pedagogisch betoog is daardoor onduidelijk geworden. Wanneer men de geschriften van beroemde pedagogen van dit standpunt onder de loep neemt, dan constateert men dat ze een bont en ordeloos mengelmoes bevatten van zeer uiteenlopende soorten oordelen. Wij vinden daarin beweringen aangaande opvoedingsdoeleinden, voorschriften en normen voor het opvoedende handelen, organisatorische voorstellen, waardebepalingen voortvloeiend uit normen en tenslotte beschrijvende en verklarende oordelen die de pedagogische realiteit tot voorwerp hebben. Dit was vroeger geoorloofd, toen men nog veel beweringen heeft laten passeren die niet beantwoorden aan de eisen van 'de' nieuwe kenleer. Aan deze toestand moet definitief een eind worden gemaakt.

Onze pedagogische Herkules aarzelt dan ook niet orde te scheppen in de tweeduizendjarige Augiasstal. De methode die hij daarbij toepast is zeer eenvoudig: zij kan door het slagwoord '*specialisering*' gekenmerkt worden. Wat vroeger 'opvoedkunde' heette, moet verdeeld worden in drie homogene 'Aussagesysteme', Enerzijds is empirisch onderzoek vereist dat de opvoedingswerkelijkheid tot voorwerp heeft. Het geheel van daarop betrekking hebbende oordelen is dan ook het enige dat aanspraak kan maken op de eretitel 'Erziehungswissenschaft'[3]. Deze wetenschap dient echter aangevuld te worden door twee totaal anders gestructureerde systemen van oordelen: enerzijds door een filosofie der opvoeding en anderzijds door een praktische pedagogiek. Dit is, zoals Brezinka beklemtoont, een eis van logische zindelijkheid. Oneerlijk is het daarentegen, wanneer filosofie en praktische pedagogiek langs sluipwegen 'das Prestige der Wissenschaft' willen verkrijgen[4].

Het hoofdstuk over de Opvoedingswetenschap is onderverdeeld in twee delen: '*Theoretische Erziehungswissenschaft*'[5] en '*Historiographie der Erziehung*'[6]. Het eerstgenoemde biedt geen grote verrassingen. Degene die de wetenschapstheorie van Karl Popper kent alsmede de recente discussies rondom deze theorie in het Duitse taalgebied[7] kan reeds in grote lijnen vermoeden wat dit deel zal bevatten. – Interessant is een historische schets waarin Brezinka de voorlopers van de beschrijvende opvoedingswetenschap in hun onderlinge samenhang typeert[8]. Het is opmerkenswaardig dat Brezinka doorgaans de voorkeur geeft aan de meer gematigde, minder pretentieuze formuleringen van de analytische wetenschapstheorie. Dit neemt niet weg dat zijn critiek sectarisch van aard is. Iedere zienswijze omtrent het wezen der wetenschap, die niet innerlijk verwant is met die van de analytische theoretici wordt als essentialisme, dogmatisme, irrationalisme of mysticisme afgedaan. Nergens vinden we een poging om 'van binnenuit' tot een critisch oordeel te komen.

Met opzet speerkt Brezinka van een 'Historiographie der Erziehung'[9] en niet van een 'Geschie-

denis der Opvoeding'. Die historiographie immers is in zijn geest een 'factfinding science', die niet essentieel verschilt van de natuurwetenschappen. Met instemming citeert Brezinka een zekere F. G. Maier die beklemtoont: '[Es] besteht zunächst durchaus eine grundsätzliche Einheit naturwissenschaftlicher und historischer Methoden'[10]. Uitdrukkelijk verworpen wordt het procédé o.a. van Otto Willmann en Wilhelm Flitner dat uit de grote lijnen van de ontwikkeling der opvoeding en der opvoedkunde conclusies trekt met betrekking tot het heden. Deze methode beschouwt Brezinka als onwetenschappelijk. Wat hem voor de geest staat is blijkbaar een soort pedagogische chroniek: een opsomming van feiten, namen, titels van publicaties, statistische gegevens betreffende opvoedingstoestanden, zonder enige interpretatie.

Brezinka's betoogtrant blinkt over 't algemeen uit door openhartigheid en duidelijkheid. Dit laatste kan, helaas, niet gezegd worden van het hoofdstuk '*Philosophie der Erziehung*'[11]. Hier heeft men veeleer de indruk dat Brezinka niet precies weet wat hij wil. Enerzijds verzekert hij, 'dass es das Aussagesystem der Philosophie von anderer Art ist als das Aussagesystem der Realwissenschaften'[12]. Weinige bladzijden verder lezen we echter: 'Es gibt weder eine spezifische Erkenntnisweise der Wissenschaft noch der Philosophie'[13]. De filosofie moet, volgens Brezinka ieder theoretisch oordeel als een tentatieve vooronderstelling beschouwen die slechts inzover waar is, als ze door andere hypothesen wordt ondersteund en pogingen tot falsifiëring kan doorstaan[14]. M.a.w. de 'Logik der Forschung', die Popper in 1935 voor het natuurwetenschappelijk onderzoek heeft ontworpen, is, volgens Brezinka, ook de norm voor het wijsgerig denken. Moet men dit zo verstaan dat er een filosofie der opvoeding mag zijn – op voorwaarde dat ze niet essentieel verschilt van de empirie? Tengevolge van de logische tegenstrijdigheden, waarop men in dit hoofdstuk – en dus in het kader van één en hetzelfde 'Aussagesustem' – stoot, wordt dit niet duidelijk.

Dat Brezinka een duidelijke scheiding eist tussen de *kennistheorie der pedagogische oordelen*[15] en de *moraalfilosofie der opvoeding*[16], zal na het voorafgaande niemand verbazen. Hij pleit ook op dit gebied voor duidelijkheid en eerlijkheid. Wie normen vaststelt of doeleinden ontwerpt, moet daar openlijk voor uitkomen en ze niet onder de mom van een of ander hoogdravende titel tersluiks introduceren. – Een andere vraag is, hoe Brezinka zelf zich de oplossing van de normatieve problemen voorstelt. In dit opzicht bieden zijn eigen moraalfilosofische beschouwingen niet erg veel. Als hoofdregel geldt: '*Normative Sätze sollen durch vernünftige Argumente (oder gute Gründe) und nicht durch Berufung auf irgendwelche Autoritäten zu rechtfertigen versucht werden*'[17]. Dat het beroep op een 'auctoritas' een in filosofisch opzicht zwak argument is wist reeds Thomas van Aquino 600 jaar geleden. Wat echter de rest betreft, vraagt men zich af, of de moraalfilosoof der opvoeding, die op zoek is naar enig normatief houvast, aan Brezinka's hoofdregel zo veel heeft. Zouden we hier te maken hebben met wat Brezinka zelf noemt 'eine pseudonormative Leerformel'[18]?

Wij komen nu tot het derde deel van Brezinka's werk: de *praktische pedagogiek*. Zeer treffend noemt hij ze een 'praktische Kunstlehre', waarbij hij via Herbart en Schleiermacher aansluiting vindt bij de aloude traditie van de 'technè' en van de 'ars'. Een dergelijke 'konst' heeft weliswaar niet de waardigheid van een wetenschap. Ze levert echter voor de beoefenaar der opvoedkunde een horizon van verwachtingen en tevens het onmisbaar conceptueel kader[19]. Zeer uitdrukkelijk keert Brezinka zich tegen het 'schema van de twee trappen', volgens hetwelk de praktische pedagogiek niets anders zou zijn dan een onvolgroeide wetenschap. De praktische pedagogiek is niet vergelijkbaar met de alchemie, die zich nog niet tot chemie heeft ontwikkeld. Zij mag evenmin uitsluitend fungeren als een bron van mogelijke hypothesen voor de beoefenaar van de opvoedingswetenschap. 'Die wertende Interpretation der konkreten historischen Situationen, in denen erzogen werden muss, und die Formulierung von Normen und Handlungsanweisungen für Erzieher werden auch künftig notwendig bleiben'[20].

Dit enigszins conservatieve geluid steekt af

tegen het overigens zo antitraditioneel betoog. De lezer van dit derde deel stoot trouwens op nog meer verrassende elementen. – Blijven we, om te beginnen, even bij het feit staan, dat er ondanks alles een uitvoerige verhandeling over praktische pedagogiek geschreven moest worden. De titel 'Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft' dekt dus de lading niet. Praktische pedagogiek is en blijft noodzakelijk.

Voorts onderkent Brezinka vier verschillende taken van de praktische pedagogiek: zij moet de opvoedingssituatie van het standpunt van het pedagogisch handelen analyseren; in teleologisch opzicht moet ze de doeleinden der opvoeding vaststellen; zij moet naar mogelijke methoden voor de opvoedingspraktijk uitzien; tenslotte moet ze ook voor de toekomstige opvoeder of motieven leveren[21].

Deze opsomming van de meest uiteenlopende taken van de praktische pedagogiek werkt bevreemdend. De bevreemding neemt nog toe wanneer we het tweede, het teleologisch aspekt van de praktische pedagogiek van dichterbij bezien. Brezinka maakt zich geen illusies aangaande de moeilijkheid waarmee de praktische pedagoog op dit gebied te kampen heeft. De moeilijkheid wordt volgens Brezinka nog vergroot door de in onze tijd modern geworden ideologiecritiek. Zij ondermijnt de natuurlijke zekerheid die de opvoeder voor het vervullen van zijn taak niet kan missen. In de plaats van innerlijke rust treedt tegenwoordig het jachtige zoeken naar steeds nieuwe doelstellingen; ja, onrust en discontinuïteit worden als intellectuele idealen geprezen[22].

Brezinka betreurt deze moderne ontwikkeling. Ook in onze tijd van crises en omwentelingen zou men niet mogen vergeten dat een minimum aan gemeenschappelijke geloofsovertuigingen, tradities en symbolen onmisbaar is. Ook al komt de sociale consensus in onze moderne maatschappij niet meer op grond van een beroep op de goddelijke openbaring tot stand, maar meestal dank zij een beroep op de critische rede, dan nog gaat het 'um die (zumindest zeitweilige) *Dogmatisierung bestimmter weltanschaulicher und moralischer Postulate*'[23]. En dit is goed ook; want in ieder geval is 'eine Erziehungslehre unter teleologischem Aspekt dogmatisch und soll es auch sein. Ohne inhaltliche, d.h. weltanschauliche Entscheidungen zu treffen, sind weder erzieherisches Handeln noch normative Theorien für dieses Handeln möglich'[24].

De lezer, die dit verneemt, weet niet meer hoe hij het heeft. Nog op p. 197 kon hij het volgende lezen: 'Geht man von der normativen Überzeugungen des kritischen Rationalismus aus, dann liegt es nahe, idealtypisch zwei Formen der Praktischen Pädagogik zu unterscheiden: auf der einen Seite naive, dogmatische oder apodiktische Erzlehungslehren und auf der anderen kritisch-'aufgeklärte' und hypothetische Erziehungslehren'. Op de bladzijden 200 en 201 verneemt hij echter dat voortdurende kritiek van zijn zienswijze de opvoeder zijn natuurlijke zekerheid ontneemt; dat het niet gaat zonder een minimum aan traditie en 'Glaubensüberzeugungen'; dat het onvermijdelijk is wereldbeschouwelijke en ethische postulaten tot dogmata te verheffen: dat het onmogelijk is op te voeden zonder inhoudelijke beslissingen te nemen. – *Hoe is deze tegenstrijdigheid te verklaren?*

Het antwoord ligt voor de hand: *Brezinka gelooft niet in de mogelijkheid van een praktische wetenschap.* Volgens hem is, wat wetenschappelijk is, niet praktisch, en wat praktisch is, niet wetenschappelijk. Vandaar dat de bezinning op de doeleinden van opvoeding, onderwijs en vorming van de wetenschappelijke en filosofische oordelen gescheiden moet worden. Vandaar ook dat in dit derde gedeelte bijeengebracht wordt, wat in de eerste twee delen niet past. – Het doet overigens een beetje komisch aan vast te stellen dat zodoende de duivel langs een achterdeur weer binnen wordt gelaten, nadat men hem in het eerste deel plechtig door de voordeur eruit had gezet: de duivel van de normatieve doeleinden, van de traditie, van de geloofsovertuigingen en de existentiële beslissingen.

Stellen we tenslotte de belangrijke vraag, hoe het in het kader van de nieuwe metatheorie met de eenheid van de opvoedkunde staat. Welnu, *deze eenheid bestaat niet;* ja, nog meer: *ze kan niet bestaan.* In zijn slotwoord[25] zegt Brezinka dit volkomen openhartig: 'Wenn man vom Wissenschafts-

begriff de Analytischen Philosophie ausgeht, erscheint eine 'pädagogische Gesamttheorie', welche die Aussagesysteme, die hier unterschieden worden sind, übergreifend vereint, als undurchführbar'[26]. De grote synthese blijkt een onhaalbare kaart te zijn. Het slotakkoord van het boek is dan ook eerder 'skeptisch' (p. 200) van aard. Met Arnold Gehlen gelooft Brezinka dat, wanneer men zich objectief tot de goden en de instituties van de maatschappij verhoudt, men ze reeds als 'passé' beschouwt; en 'objectief' betekent hier: 'ohne ideologische Stütze'[27]. – Met andere woorden: de eenheid van de pedagogische theorie was een illusie van een oncritisch verleden. Dank zij 'de' nieuwe kennistheorie geloven wij daar niet meer aan. Wij geloven slechts in drie onafhankelijke 'Aussagesysteme', waarvan het een ontkent wat het ander affirmeert; waarvan het een afbreekt wat het ander opbouwt; waarvan het een als heilzaam beschouwt wat het ander veracht.

Kan men dan zeggen dat van de drie systemen van oordelen, die Brezinka onderkent, slechts het eerste, het in strikte zin wetenschappelijke, overeind blijft? Helaas, neen; ook de 'Erziehungswissenschaft' wordt aangetast door de zonet aangeduide fundamentele tegenstrijdigheid. Immers, Brezinka definieert het formele object der opvoedingswetenschap als *'die erzieherisch relevanten Ausschnitte der Wirklichkeit'*[28]. Hoe weet echter de wetenschapsbeoefenaar *welke* sectoren van de realiteit in pedagogisch opzicht relevant zijn? Het antwoord van Langeveld en van andere fenomenologisch georiënteerde theoretici is bekend: dit weet de wetenschapsbeoefenaar dank zij zijn vóórwetenschappelijke vertrouwhejd met het pedagogische handelen; en ook Brezinka wijst terloops op het feit dat de gestroomlijnde 'science of education' haar begripskader dankt aan de 'Pädagogik als praktischer Kunstlehre'[29]. *Dan moet echter een band bestaan* – let wel, een logische, niet slechts een psychologische band – *tussen de pedagogische praktijk en de wetenschappelijke opvoedkunde;* dan veronderstelt de wetenschap van de opvoeding als uitgangspunt een zekere vertrouwdheid met het opvoedende handelen; en dan is de formulering van Wilhelm Flitner, die het pedagogische denken als een 'réflexion engagée' typeert, gerechtvaardigd. Juist daartegen polemiseert echter Brezinka hartstochtelijk. Men vraagt zich af, wat hij in de plaats daarvan te bieden heeft behalve – brokken.

* * *

Er valt ongetwijfeld veel te prijzen in het boek 'Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft'. Brezinka worstelt met fundamentele problemen; hij wil tot een nieuwe aanpak komen. En ook zijn agressiviteit is gedeeltelijk verklaarbaar. Iedereen kent opvoedkundige werken, waarin met behulp van suggestieve beschrijvingen gedurfde stellingen verdedigd worden; er worden feiten gepresenteerd, die geen feiten zijn; de aanvaarding van normen wordt impliciet vooröndersteld zonder dat men openlijk voor een normatief mensbeeld uitkomt; filosofische stellingen worden geponeerd, die niet door middel van enige filosofische methode gerechtvaardigd zijn. Laten we bovendien niet vergeten dat Brezinka toestanden aan bepaalde Duitse en Oostenrijkse universiteiten voor de geest staan, waar – om ons tot één kenmerkend detail te beperken – nog niet zo lang geleden de lerarenopleiding hoofdzakelijk bestond in de bestudering van enige klassieke pedagogische teksten. Van het feit dat de opvoedkunde iets met sociale wetenschappen te maken heeft, wilde men in deze akademische kringen niets weten. Misschien zal de scherpe aanval van Brezinka tegen deze misvattingen de werking hebben van een zuiverend onweer.

Dit neemt niet weg dat de bestudering van Brezinka's werk talrijke vragen oproept. Men zou zich in het probleem kunnen verdiepen wat nu eigenlijk onder 'essentialisme' verstaan moet worden. De waardevrijheid van de opvoedkunde zou eens te meer ter discussie gesteld kunnen worden. Het begrip 'technologie' is misschien meer problematisch dan Brezinka vermoedt[30].

Belangrijker dan dit alles is echter één vraag: hoe komt Brezinka ertoe alle inspanningen, om het geheel der pedagodische kennis in één synthese te verenigen, als nutteloos te bestempelen?

Het antwoord ligt in zijn eigen woorden besloten: 'Indien men van het wetenschapsbegrip van de Analytische Wijsbegeerte uitgaat . . .'. Analytische Wijsbegeerte is echter een wijdse titel. In feite voelt Brezinka zich tot een bepaalde vleugel van de analytische beweging aangetrokken: tot Karl Popper en diens volgelingen. De wetenschapstheorie van Popper, zoals deze neergelegd is in zijn 'Logik der Forschung'[31] en andere geschriften is niet zonder meer bruikbaar voor het denken in het kader der sociale wetenschappen[32]. Het probleem van een praktische wetenschap werd door Popper niet eens gesteld. – Brezinka daarentegen heeft daar wel belangstelling voor. Hij spreekt van 'Handlungswissenschaften'[33]. Tot de 'Handlungswissenschaften' rekent hij behalve de theorie van de opvoeding, de psychotherapie, het maatschappelijke werk, de leer van de massacommunicatie en van de propaganda. Misschien zou men hieraan toe moeten voegen dat ook de socioloog, de psycholoog, de econoom de politicus, de zielzorger handelend kunnen optreden. – Verdiept men zich in de problematiek van de praktische wetenschappen, dan komt men spoedig tot de bevinding dat de begripskaders van Popper daarvoor niet erg bruikbaar zijn. Brezinka evenwel is zich hiervan niet bewust. Hij wil zijn inzichten in een categorieën- en begrippensysteem onderbrengen, dat voor totaal andere doeleinden ontworpen is.

Hierin zou een *eerste verklaring* gezocht kunnen worden voor Brezinka's voorbarige resignatie. – Toch mogen we de zaak niet al te eenvoudig voorstellen. Zodra we de vraag stellen: 'Hoe is een praktische wetenschap mogelijk?' worden we inderdaad geconfronteerd met moeilijkheden van fundamentele aard.

* * *

Schrijver had kort geleden gelegenheid een lezing van de Amerikaanse hoogleraar Max Black over 'The Factual and the Normative' bij te wonen. In de mondelinge toelichting tot zijn 'paper' gaf Black het volgende voorbeeld. Veronderstellen we dat het in een collegezaal ondraaglijk warm is. Wij kunnen dan een aantal strikt wetenschappelijke oordelen formuleren, die ongeveer als volgt zullen luiden:

'De temperatuur van de lucht in de zaal bedraagt . . .'

De polsslag van de in de zaal aanwezige personen bedraagt . . .'

'De bloeddruk van de de zaal aanwezige personen bedraagt . . .', enz.

Welnu, wanneer we deze oordelen als premissen beschouwen, dan kunnen we daaruit niet formeel logisch de conclusie afleiden:

'Dus moet een raam worden opengezet.'

Tot zover het voorbeeld van Black. Meer in het algemeen zal men moeten stellen: *Indien men zich tot een analyse van het bestaande beperkt, dan blijkt daaruit niet op een logische dwingende wijze dat iets, dat niet bestaat, zou moeten bestaan.* Dit inzicht is zo oud als de filosofie van David Hume. In de 19e eeuw werd door de neokantianen het verschil beklemtoond tussen de zuivere rede en de praktische rede en dienovereenkomstig de tegenstelling tussen 'Sein' en 'Sollen'. Bij de logische positivisten en de taalanalytici spelen analoge distincties een rol. Het volstaat in dit verband aan de analysen van Victor Kraft[34] en van Richard M. Hare te herinneren[35].

Het is echter leerzaam zich ervan te overtuigen dat in verleden en heden grote filosofen naar voren zijn getreden die met het transcenderend – d.w.z. het geheel van het bestaande transcenderend – karakter van de menselijke daad zeer wel raad wisten; en die, negatief uitgedrukt, de tegenstelling tussen 'zijn' en 'behoren te zijn' niet tot een onoverbrugbare kloof hebben verwijd. Enige voorbeelden moeten hier volstaan.

In de filosofie van Platoon speelt de 'idee' de rol van oerbeeld en tevens die van voorbeeld. Wanneer Platoon na lang onderzoek tot het resultaat komt dat de staat op de idee der rechtvaardigheid berust, dan betekent dit, dat iedere empirische aanwijsbare staat slechts inzoverre staat is als hij een rechtvaardig gemeenschapsleven verzekert. – In de kosmos van Aristoteles is de beminnenswaardige God de oorzaak en tevens het doel van het vervolmakingsstreven van alle mundane wezens. De kosmische wezens 'zijn', maar hun zijn sluit tevens een dynamisme in

zich dat naar de voltooiing toe tendeert. – De onpersoonlijke God van Aristoteles werd in het kader van de Scholastieke Wijsbegeerte vervangen door een persoonlijke Schepper. De aard van de door God gewilde scheppingsorde blijkt, volgens de scholastieke denkers, uit de 'natuur' der geschapen wezens. Deze stelling heeft een dubbele betekenis: enerzijds heeft ieder schepsel 'een bepaalde natuur' – d.w.z. een plaats en een functie binnen de scheppingsorde; anderzijds is het geroepen zich 'overeenkomstig zijn natuur' te ontplooien. Doet het dit, dan is zijn activiteit 'geordend' en 'goed'. – Hier hoeft wel niet uitvoerig bewezen te worden dat de bovenvermelde transcendentie, 'das Übergehen', het centrale thema is van Hegels denken. Zijn categorieën van 'wording', van 'geschiedenis' en van het zich rusteloos ontwikkelend 'begrip' getuigen hiervan. Bekend is ook de wijze waarop Marx het Hegelse idealisme in een filosofie van de praxis heeft veranderd. Bij hem staat één vorm van 'Übergehen' centraal: de overgang die tot stand wordt gebracht door de menselijke arbeid. – Uitdrukkelijk moet er op gewezen worden dat ook de fenomenologische notie van 'zinverlening' de tegenstelling tussen 'zijn' en 'behoren' overbrugt. Die zin *is* er, maar hij is verborgen; hij wordt niet uitgevonden, maar gevonden. Als 'lumen naturale' is de mens bij machte verborgen zin openbaar te maken. Dit geldt evengoed voor ethische, politieke, sociale en pedagogische akten van zinverlening. Zij hebben tot gevolg dat een tot nu toe onzichtbaar goedheidsaspect in verschijning treedt[36].

Het is niet de bedoeling voor één van de bovengenoemde filosofieën een lans te breken. Door middel van een – uiteraard ontoereikende – reeks van historische voorbeelden willen we slechts aantonen dat de Analytische Wijsbegeerte niet de enig mogelijke optie is voor de critische denkende moderne mens. Integendeel. Bij alle erkenning van de historische verdienste die de Analytische Beweging in de loop van de laatste decenniën heeft verworven, moet men constateren dat het starre vasthouden aan een ontledende kenhouding de blik versluiert voor bepaalde, zeer elementaire inzichten.

Om dit te begrijpen is het nuttig nog een keer het voorbeeld van Black in herinnering te roepen. Vragen wij ons af wat onze studenten zouden zeggen, indien wij hen met veel scherpzinnigheid bewezen dat we, uitgaande van de hitte in een collegezaal en de slechte psychofysische toestand van de daarin aanwezige personen, geen logische conclusie mogen trekken aangaande de wenselijkheid een raam open te zetten. Deze studenten, die door geen enkele filosofische traditie misvormd zijn, zouden ons met luide stem vragen: *'Ja, maar, wat hebben we eigenlijk aan deze logica?'*; en het zou kunnen zijn dat ze met hun op zichzelf beschouwd naïeve opmerking meer gelijk hebben dan zijzelf vermoeden.

De bewering, dat onze louter formele logica ontoereikend is, dateert niet van vandaag. Men zou in dit verband aan Hegel, Marx, Sartre, de neo-marxisten en de vertegenwoordigers van de Critische Theorie moeten denken. Toch kunnen we met hun critiek weinig beginnen. Immers zij is onlosmakelijk verweven met argumenten die voor een absoluut idealisme, voor een dialectisch materialisme, voor een emancipatorische vrijheidsbeweging pleiten. Dit zou ons doen afdwalen van onze eigenlijke vraag: de vraag naar het wezen van een praktische wetenschap.

Wij beperken ons derhalve tot één enkel probleem. Wij vragen ons af *wat logisch vereist is, om een wetenschappelijke theorie aangaande een gewenste wijze van menselijk handelen te kunnen ontwerpen.*

* * *

Logica is geen psychologie. Wanneer wij vragen: 'Wat is logisch vereist?', dan denken we niet aan psychische processen, die zich in mensen moeten afspelen, die een praktische theorie ontwerpen. Wij denken evenmin aan de procédés, die deze theoretici moeten toepassen, om een bepaald publiek van de juistheid van hun zienswijze te overtuigen. Wat wij zoeken is een grondbeginsel dat het uitgangspunt kan vormen voor het doordenken zonder tegenstrijdigheden van een praktische theorie. Een dergelijk 'primum principium' kan op zich zelf beschouwd inhoudloos

zijn en toch de grondslag vormen voor een bepaalde konsekwent volgehouden stijl van denken.

Het is in dit verband leerzaam na te gaan hoe een fundamenteel beginsel binnen het kader van een analytisch georiënteerde wetenschapsfilosofie functioneert. Hoe rechtvaardigt b.v. Ernst Nagel in zijn bekend werk 'The Structure of Science' de uiteindelijke geldigheid van het oorzakelijkheidsbeginsel in de natuurwetenschappen? – Uitdrukkelijk beklemtoont Nagel dat het daarbij gaat om een *maxime*, d.w.z. een *algemene stelregel*. Een dergelijke stelregel berust niet op de veralgemening van een empirische ontdekking, noch op een aprioristische wet en evenmin op een conventie. De genoemde maxime 'expresses the general objective of theoretical science to achieve *deterministic* explanations . . .'[37]. Het oorzakelijkheidsbeginsel, dat in de geest van Nagel coïncideert met het beginsel van universeel determinisme beantwoordt dus aan een bepaalde *doelstelling;* het doel dat beoogd wordt is een fysisch systeem te construeren zodat, gegeven de toestand van dat systeem op een bepaald tijdstip, volgens deze theorie de toestand ervan op elk later tijdstip logisch strikt bepaald is.

Nagel, die op zijn manier zeer grondig te werk gaat, vraagt zich aan het eind van het hoofdstuk over 'Causality and Indeterminism in Physical Theory' nog eens af, wat nu de portée is van een dergelijke maxime. Is ze een regel die men bevolgen kan, maar evengoed ignoreren? Is het een kwestie van vrije keuze vast te stellen welke algemene doeleinden door de theoretische wetenschappen in een bepaalde fase van hun ontwikkeling nagestreefd moeten worden? Is het een axioma waaruit theoremata afgeleid kunnen worden? Het antwoord op deze belangrijke vraag dient letterlijk geciteerd te worden: 'It is undoubtedly only a contingent historical fact that the enterprise known as 'Science' does aim at achieving the type of explanations prescribed by the principle; for it is logically possible that in their effort at mastering their environments men might have aimed at something quite different. Accordingly the goals men adopt in the pursuit of knowledge are *logically* arbitrary'[38]; en verderop verzekert Nagel: 'It is as least plausible to claim, therefore, that the acceptance of the principle of causality as a maxim of inquiry (. . .) is an *analytical consequence* of what is commonly meant by 'theoretical science''[39].

Uit deze belangrijke gedachtengang trekken we drie conclusies:

1. Het principe van oorzakelijk determinisme beantwoordt aan een bepaalde historische doelstelling van het mensdom;
2. deze doelstelling is die van de theoretische 'science', d.w.z. van de natuurwetenschappen en van die disciplinen die, zonder afbreuk te doen aan hun eigen aard, de stijl van de 'sciences' kunnen nabootsen;
3. *het is logisch zeer wel denkbaar dat bij een essentieel afwijkende wetenschappelijke doelstelling andere maximen geformuleerd moeten worden*[40].

Vragen wij ons af wat de logische grondstelling van een praktische wetenschap zou moeten bevatten. Het antwoord werd door onze critiek op Brezinka en onze voorafgaande analysen voorbereid. Een dergelijke fundamentele maxime zou het moment van 'Übergehen' op de een of andere manier tot uitdrukking moeten brengen; voorts het feit, dat de overgang een gevolg is van de menselijke praxis, en tenslotte dat hij in een bepaalde wenselijke richting moet verlopen. Dit laatste betekent uiteraard dat de logische ruimte verzekerd zou moeten worden voor impliciete dan wel expliciete evaluaties.

De vraag, hoe de individuele mens of groepen van mensen tot deze waardebepalingen komen, laten we in eerste instantie onbeantwoord. Wij maken ons *provisorisch* het standpunt van de logicus eigen. Van logisch standpunt zijn de processen, die tot de ontdekking van een stelling leiden irrelevant. Het is dus in deze contekst onbelangrijk of men bij een innerlijke gerichtheid op 'het betere' aan de onpersoonlijke God van Aristoteles denkt dan wel aan de 'inclinationes naturales' der Scholastieken; of men daarin de uitdrukking ziet van een kategorisch imperatief dan wel die van een noodzakelijke menselijke zinverlening. De genoemde alternatieven zijn uitermate belangrijk – in een ander verband. Op het ogenblik zijn we uitsluitend geïnteresseerd in

logische structuren.

Wanneer we ons nu meer in het bijzonder bepalen tot de praktische sociale wetenschappen – want daartoe behoort o.i. de opvoedkunde – dan zou men de logisch vereiste maxime kunnen formuleren als volgt. *Gegeven de toestand van een sociaal systeem op een bepaald tijdstip is het mogelijk door middel van de menselijke praxis ep een bepaald later tijdstip een betere toestand te realiseren.* Een denkende reflectie op deze mogelijkheid noemen we een *praktische theorie.* Een loggisch-systematisch geheel van praktische theorieën, hypothesen en probleemstellingen, dat wordt begeleid en voortgestuurd door immanente critiek beschouwen we als een *praktische wetenschap.*

Bezien we nu de zojuist geformuleerde maxime nader; zij behoeft in menig opzicht nadere toelichting.

a. Het staat vast dat een 'sociaal systeem' niet zonder meer vergelijkbaar is met een 'fysisch systeem', resp. dat de 'toestand' ervan niet analoog gedacht kan worden aan een 'fysische toestand'. Een sociaal systeem beantwoordt altijd aan een bepaald boven-individueel betekenisverband: het is b.v. juridisch of economisch, politiek of opvoedkundig van aard. De 'toestand', waarvan hier sprake is, staat evenmin los van het zinvol karakter van het desbetreffende sociale systeem. Wanneer b.v. een collegezaal in het kader van een opvoedingssysteem zo moet functioneren dat daarin onderwijs gegeven wordt, dan kan een toestand in de collegezaal, die het geven van onderwijs volkomen uitsluit, op legitieme wijze als 'ondraaglijk' gekwalificeerd worden. Op analoge wijze kan de beoefenaar van een praktische wetenschap van een rechtssysteem zeggen dat het 'frustrerend' werkt, of van een sociaal systeem dat het 'conformistisch' is. Dergelijke oordelen hebben inderdaad een ander karakter dan die, welke een beschrijving inhouden van een fysische, scheikundige, fysiologische toestand.

Voor *twee misvattingen* moet in dit verband gewaarschuwd worden. Men kan onze maxime zo opvatten alsof een praktische theorie in twee fasen ontworpen zou worden: de bepaling van de initiale toestand van een sociaal systeem zou zuiver analytisch, zonder enige evaluatie in haar werk moeten gaan. Pas in een tweede fase, bij het ontwerpen der doeleinden, zou deze neutrale houding moeten worden prijsgegeven. Dit is evenwel een vergissing. Immers de daad, die de 'overgang' moet bewerkstelligen, is slechts dan praktisch gerechtvaardigd, wanneer de initiale toestand op grond van argumenten als 'minder goed' bestempeld kan worden. Er moet dus metterdaad bewezen worden dat de begrippen 'ondraaglijk', 'frustrerend', 'conformistisch' terecht werden gebruikt.

De tegenovergestelde vergissing zou daarin bestaan dat men vermoedt, dat bij de karakterisering van de initiale toestand van een sociaal systeem geen empirisch onderzoek te pas komt. In plaats daarvan zouden suggestieve, tendentieuze 'beschrijvingen' treden. Dergelijke pseudodescripties hebben met wetenschap uiteraard niets te maken. Een praktische theorie kan slechts dan aanspraak maken op wetenschappelijke waardigheid, wanneer ze vergezeld gaat van gedegen empirisch onderzoek, dat de sociale realiteit tot voorwerp heeft. De resultaten van dit onderzoek zullen evenwel geëvalueerd moeten worden. Nogmaals op het aan Black ontleende voorbeeld terugkomend, zouden we willen stellen: in het kader van een handelingswetenschap is het geoorloofd om, na bepaalde fysische en fysiologische metingen verricht te hebben het oordeel te vellen: 'Een dergelijke temperatuur is ondragelijk.'

b. De term *sociaal systeem* moet niet noodzakelijk de voorstelling oproepen van een groot aantal sociale partners. Indien het b.v. mogelijk was dat zich een opvoedingsproces uitsluitend in de vorm van een interactie zou afspelen tussen één gouverneur en diens pupil, zoals Rousseau dit bij wijze van fictie voorstelt, dan nog zouden gouverneur en pupil als een sociaal systeem functioneren.

c. De term *betere toestand* sluit enerzijds een

evaluatie in van de minder goede initiale toestand, (zoals onder *a* werd getoond), anderzijds het ontwerpen van praktische doelstellingen. Deze laatste worden echter niet los gezien van de aanvankelijke toestand. Daardoor verschilt een praktisch doel van een 'utopie'. Deze laatste heeft weliswaar grote waarde, maar zij is niet een wetenschappelijk denkinstrument.

d. Onder *mogelijkheid* wordt niet een denkmolijkheid, maar een praktische mogelijkheid verstaan. M.a.w. er is slechts dan sprake van een praktische theorie, wanneer voor de menselijke praxis een bepaalde weg wordt uitgestippeld, middelen aangegeven, methoden gevonden, moeilijkheden voorzien en middelen aangeduid om deze moeilijkheden te voorkomen.

e. Daarmee is reeds gezegd dat *'de betere toestand'* niet – niet uitsluitend – in het 'Rijk der Ideeën' aanschouwd kan worden. Waarin de betere toekomst van een sociaal systeem kan bestaan blijkt ook – maar niet alleen – uit de minder goede initiale toestand.

* * *

Tegen de door ons geformuleerde maxime zal men natuurlijk opwerpen dat ze 'banaal' is, 'een waarheid als een koe', 'informationsarm'. Wij zouden geneigd zijn ze niet slechts 'informationsarm', maar zelfs 'informationsleer' te noemen. In inhoudelijk opzicht zegt ze niets. Zij bevat even weinig informatie als het oorzakelijksheidsbeginsel zoals het door Nagel werd geformuleerd. Een dergelijke maxime bevat geen informatie; er kunnen daaruit ook geen theoremata afgeleid worden. Toch hebben de theoretische 'sciences' steunend op dergelijke stelregels hun imponerende systemen opgebouwd. Waar het hier om gaat is het openen van een nieuwe logische dimensie, die het mogelijk maakt het probleem van een praktische sociaalwetenschap logisch koherent te denken.

Het meest voor de hand liggende bezwaar heeft uiteraard betrekking op het begrip 'de betere toestand'. 'Waarin bestaat de betere toestand?', zal men vragen; 'Wat is in concreto het criterium voor zijn beter-zijn?'; 'Wat moet men zich daarbij voorstellen?' – *Zodra wij het over concrete criteria en voorstellingen hebben, discussiëren wij niet meer over logische grondbeginselen, maar over hun toepassing.* Wij moeten dan, uitgaande van zeer abstracte, algemene principes komen tot verbijzonderingen en concretiseringen. Deze weg kunnen wij niet bewandelen zonder een beroep te doen op de enige zeer elementaire wijsgerig-antropologische inzichten.

De volgende overwegingen lijken ons in dit verband belangrijk. – De mens is een eindig wezen; en deze eindigheid heeft invloed op zijn wijze van kennen en handelen. Of hij nu als enkeling aktief is dan wel als lid van een groep, in ieder geval bevindt hij zich als een zijnde temidden van andere zijnden. Hij komt dan noodzakelijk er toe de andere zijnden als een geheel op te vatten en ze te bezien vanuit het standpunt van zijn doelgerichte activiteit. Een dergelijk geheel noemen we in de wandeling een *situatie*. Het is bekend dat het situatie-begrip in het denken van Langeveld en van de Utrechtse School een belangrijke rol heeft gespeeld. 'Een situatie is wat wij aantreffen in een verhouding tot ons eigen bestaan en een betekenis verkregen heeft door de akt, die het aangetroffene tot zijn situatie constitueert', merkt J. J. J. Buytendijk op[41]. In het kader van onze problematiek zouden we hieraan willen toevoegen: de akt die het geheel van de aangetroffenzijnden tot 'onze situatie' constitueert, is onze praktische intentie. Dank zij onze verschillende handelings-intenties bestaan er voor ons doeleinden en middelen, wegen en hinderpalen, aanlokkelijke en gevaarlijke dingen, veilige en onveilige plaatsen, medestanders en tegenstanders.

Het menselijke leven van alle dag speelt zich niet af in een tête-à-tête met het objekt, zoals sommige al te abstract denkende wijsgeren hebben gemeend; het verloopt als een min of meer voorzienbare opeenvolging van typische situaties. Er bestaat voor ons een situatie van opstaan, van zich naar het werk spoeden, van een maaltijd gebruiken, enz. In het dagelijkse leven bepalen we ons praktisch gedrag in verband met een typische situatie.

Ten gevolge van de culturele ontwikkeling van het mensdom wordt de betekenis van een handeling enigszins losgemaakt van de concrete situatie. Er onstaan meer omvattende en meer ingewikkelde betekenisverbanden, die ook in het voorwetenschappelijke leven een rol spelen. Ook in het dagelijkse leven kennen we b.v. aan het luisteren naar muziek of aan het ondertekenen van een verdrag een bepaalde zin toe, die niet rechtstreeks afhankelijk is van tijd, plaats, omstandigheden en het aantal van de bij de handeling betrokken personen. De wetenschappelijke reflectie komt er toe – op een wijze die voor ieder gebied afzonderlijk bepaald wordt – stelselmatig een economisch betekenisverband van een juridisch te onderscheiden, een politiek van een religieus, een clinisch van een opvoedkundig verband, enz. Tevens onderzoekt de wetenschapsbeoefenaar de historische concretisering van deze wijzen van relatief continuë zinverlening in de vorm van sociale systemen.

Daarmee komen we terug tot de door ons geformuleerde grondstelling van een praktische wetenschap. *Wat is haar betekenis voor de concrete wetenschapsbeoefening?* – Ze zou volstrekt nutteloos zijn, indien ze op expliciete dan wel impliciete wijze de vraag bevatte: 'Wat is het goede?' Immers *het goede* is een absolutum. Tengevolge daarvan heeft de vraag naar 'het goede' een ontologisch, volgens anderen tevens een metaphysisch, volgens weer anderen een religieus karakter. In onze maxime is echter geen sprake van dit tijdeloos absolute. *Het gaat hier om het vaststellen enerzijds van een feitelijke minder goede, anderzijds van een mogelijke betere toestand van een bepaald sociaal systeem op een bepaald tijdpunt; en daartoe kan de wetenschapsbeoefenaar als zodanig een bijdrage leveren.*

De wetenschappelijke reflectie kan op de handelende mens verhelderend werken. Op vijf verschillende manieren draagt zij er toe bij de vraag naar de minder goede en de betere toestand te beantwoorden. Zij doet dit

1. doordat ze meer nauwkeurig en meer systematisch dan in het dagelijkse leven de verder rijkende betekenisverbanden van de concrete situaties onderscheidt;
2. doordat ze de verschillende betekenisverbanden niet slechts als materieel, maar ook als formeel object beschouwt;
3. doordat ze, uitgaande van haar formeel standpunt, tot een systematische analyse en vergelijking van verschillende situaties overgaat. Er is b.v. een economische of een juridische doorlichting van een bedrijf, een medische of een opvoedkundige analyse van de toestand van een groep verwaarloosde kinderen denkbaar;
4. doordat ze op grond van deze analyse en vergelijking bepaalt, wat in praktisch opzicht mogelijk en wat onmogelijk is;
5. doordat ze voorspelt welke 'prijs' betaald zal moeten worden, wanneer men een bepaalde mogelijkheid wil realizeren. Immers het offer, dat daarvoor gebracht moet worden, kan zo zwaar zijn, dat de vermeende betere toestand ophoudt beter te zijn dan de initiale toestand.

Wat kan men van een dergelijke praktisch-wetenschappelijke reflectie verwachten? Men kan verwachten dat *door haar een veld wordt afgebakend, waarbinnen redelijke argumenten tegen elkaar afgewogen kunnen worden.* Ja, men zou deze stelling ook negatief kunnen formuleren en vaststellen dat argumenten, die buiten dit veld vallen, niet redelijk zijn. Het is b.v. onredelijk iets als een feit voor te stellen wat volkomen onbewezen is; of de realizering van een bepaalde toestand te eisen, wanneer duidelijk is dat deze realisering niet tot de concrete mogelijkheden behoort.

* * *

Wat kan men van een dergelijke praktisch-wetenschappelijke argumentatie *niet* verwachten? *Men mag niet verwachten dat een praktisch-wetenschappelijke argumentatie, ook al is ze redelijk, even dwingend is als een formeel-logische bewijsvoering.* Dit hebben Ch. Perelman en L. Olbrechts-Tyteca in hun 'Traité de l'Argumentation' op overtuigende wijze aangetoond. 'La nature même de la délibération et de l'argumentation s'oppose à la nécessité et à l'évidence', betogen beide schrijvers,

'car on ne délibère pas là où la solution est nécessaire et l'on n'argumente pas contre l'évidence'[42]. In positief opzicht dient er op gewezen te worden dat de argumentatie overal daar in haar rechten treedt, waar de zekerheid van de formele calculus niet bereikt kan worden.

Welke factoren sluiten een volkomen dwingende bewijsvoering binnen het kader van een praktische wetenschap uit?

Wij hebben boven vijf verschillende wijzen onderkend waarop de wetenschappelijke reflectie de handelende mens bij zijn oriëntering in de werkelijkheid kan bijstaan. Nu is het ogenblik gekomen de nodige restricties aan te brengen.

In verband met punt 2. Een en dezelfde concrete situatie kan deel uitmaken van verschillende betekenisverbanden. De situatie van 'boodschappen doen' b.v. heeft een sociale, een economische en een juridische betekenis. Juist daarom kan verschil van mening ontstaan aangaande de aard van de betere toestand, die gerealiseerd dient te worden. Hetgeen in economisch opzicht goed is, kan in politiek opzicht minder goed zijn; hetgeen van medisch standpunt het meest voor de hand ligt, kan van opvoedkundig standpunt uit bezien zich als funest voordoen; hetgeen juridisch geoorloofd is kan een sociale wantoestand tot gevolg hebben, enz. Dergelijke verschillen van mening kunnen zich bij iedere beslissing van enige importantie voordoen.

In verband met punt 3. Wij mogen ons niet verhelen dat *empirische analysen nooit zo stringent kunnen zijn als logisch-mathematische analysen.* Laastgenoemde gaan uit van een reeks ondubbelzinnige axiomata. De beoefenaar van een empirische wetenschap steunt op gesystematiseerde, critisch getoetste ervaringen. Iedereen, die de praktijk van her imperisch onderzoek kent, weet dat ds resultaten ervan niet altijd en niet in ieder opzicht ondubbelzinnig zijn. Tengevolge daarvan is het in het kader van de argumentatie denkbaar dat de één iets als bewezen beschouwt, terwijl de ander, zonder onredelijk te zijn, twijfels koestert aangaande het dwingend karakter van de bewijsvoering.

In verband met punt 4. Er kan niet altijd met volstrekte zekerheid voorspeld worden wat mogelijk en wat mogelijk zal zijn. Meestal is hier sprake van een grote mate van waarschijnlijkheid. Bij de argumentatie zal dienovereenkomstig de vraag een rol spelen, of men bereid is het risico van een falen te nemen.

In verband met punt 5. De vraag, welke offers men zich moet getroosten, om een in bepaald opzicht betere toestand te verwezenlijken, kan niet exakt beantwoord worden.

Gezien deze talrijke onzekere faktoren schijnt het onmogelijk te zijn door middel van argumentatie overeenstemming van alle partners te bereiken. De meningsvorming wordt echter vereenvoudigd en vergemakkelijkt door het feit dat, *ook al gaat het om een beslissing van verstrekkende betekenis, altijd in een bepaalde situatie beraadslaagd wordt.* Dit houdt in dat er gekozen moet worden tussen een beperkt aantal concrete mogelijkheden. M.a.w. de beslissing, die in de loop van een dergelijk overleg genomen wordt, heeft altijd de *keuze van een alternatief* tot voorwerp. De praktische wetenschappen dragen nu door een systematische, critische doorlichting van de situatie en door een voorzichtige evaluatie der verschillende concrete mogelijkheden bij tot een verantwoorde keuze.

Wat wordt dus bereikt dankzij de inbreng van de praktische wetenschapsbeoefenaar? Nogmaals zouden we willen antwoorden: er wordt een veld afgebakend waarop zinvol gediscussieerd kan worden; er wordt de mogelijkheid geschapen redelijke argumenten tegen elkaar af te wegen; er is een vaste bodem verzekerd waarop zij, die de praktische rede willen beoefenen, elkaar kunnen ontmoeten.

Een dergelijke verantwoorde argumentatie en deliberatie stond schrijver voor de geest toen hij vele jaren geleden – enigszins in aansluiting aan Wilhelm Flitner – gewag maakte van een *'gesprek der opvoeders'*[43]. Van dit gesprek, ook al neemt het de vorm aan van een samenspraak van wetenschappelijk gevormde opvoedkundigen, mag niet te veel en niet te weinig worden verwacht. Nooit ofte nimmer zal een dergelijke dialoog tot resultaat hebben dat aan een van de deelnemers de richtlijn voor zijn pedagogisch handelen wetenschappelijk wordt voorgeschoteld. In het kader

van een deliberatie kunnen echter de elementen verzameld worden voor een verantwoorde pedagogische beslissing.

Het is waar dat men in de kringen van opvoedkundigen soms gewag maakt van een *wetenschappelijke pedagogische beslissingskunde*. Daarbij moet evenwel erkend worden dat, gezien de stand van de pedagogiek als praktische wetenschap, aan iets dergelijks voorlopig slechts bij wijze van ideaaldoel gedacht kan worden. De politicologen, die er zich van begin af aan terdege van bewust waren dat staatslieden steeds in een concrete situatie beslissingen – en soms de meest moeilijke beslissingen – moeten nemen, zijn in dit opzicht meer gevorderd. Ik moge terloops op het werk van R. C. Snijder, H. W. Bruck en B. Sapin wijzen: 'Foreign Policy Decision-making'[44].

Het is in ons contekst interessant even na te gaan wat een dergelijke politicologische studie biedt. Zij bevat o.a. een analyse van de voor de beslissing vermoedelijk relevante factoren; een schatting van de stuwkracht der verschillende relatief autonome – bureaucratische, politieke, militaire – mechanismen; hypothesen aangaande de mogelijkheid om vooruit te zien en te plannen; analysen van de invloed die de factor tijd op de beslissingssituatie heeft, enz. Het behoeft geen uitvoerig betoog om in te zien dat binnen dit net van politicologische ideeën ruimte blijft voor het meest belangrijke: de evenwichtige en omzichtige wijze, waarop de staatslieden, na alle factoren geanalyseerd en geëvalueerd te hebben, de verschillende concrete alternatieven tegen elkaar afwegen.

Hetzelfde is mutatis mutandis van toepassing op pedagogische beslissingen. Op dit gebied moet eveneens met kennis van zaken, pedagogische takt, maar ook met moreel verantwoordelijkheidsbewustzijn één van de mogelijke alternatieven gekozen worden. Men zou in dit verband misschien van *opvoedkundige 'prudentie'* kunnen spreken. Men zou daarbij kunnen denken aan de omschrijving die L. G. A. Schlichting van 'prudentie' gegeven heeft: zij maakt iemand vaardig 'om even prompt als verstandig te handelen in zaken van wisselvallige aard, waarbij ieder geval op zichzelf staat, de omstandigheden veranderlijk zijn en het effect onzeker in de toekomst ligt.' De uit de praktische wetenschappen voortvloeiende inzichten kunnen een kader bieden, waarbinnen de prudente beslissing gezocht moet worden. In laatste instantie is echter het moreel verantwoordelijkheidsbewustzijn van de opvoeder of van de groep van opvoedende personen het doorslaggevend element. Op dit punt is schrijver het eens met Langeveld, die reeds lang geleden gesteld heeft: '... in deze [de opvoedkundige] theorie gaat het behalve om rationele, ook om morele verantwoordelijkheid, daar de theorie betrekking heeft op ons handelen met mensen, ons beïnvloeden en geestelijk leiden van jongeren'[45].

Noten

1. Uitgeverij J. Beltz, Weinheim – Berlin – Basel 1971, XIII + 245 p. – In het vervolg hebben voetnoten, waarin slechts de pagina is aangegeven, betrekking op deze uitgave.
2. p. 1–46.
3. p. 14, 15.
4. p. 19
5. p. 47–90.
6. p. 91–100.
7. Vgl. o.a. B. Julos: 'Über die empirische Induktion tion' in 'Studium generale' 19 (1966) p. 259–272; A. Welmer: 'Methodologie als Erkenntnistheorie', Frankfurt 1967; W. Stegmüller: 'Die Ergebnisse der Ekernntnistheorie in L. Reinitsch (ed.): 'Grenzen der Erkenntnis', Freiburg 1969, p. 11–30.
8. p. 73–76, vgl. ook p. 166–190.
9. p. 91–11.
10. p. 101.
11. p. 112–162.
12. p. 112.
13. p. 116.
14. p. 115.
15. p. 112–140.
16. p. 151–162.
17. p. 159, onderlijning door Brezinka.
18. p. 154.
19. p. 170.
20. p. 171.
21. p. 198.

22. p. 200.
23. p. 201, onderlijning door Brezinka.
24. ibid.
25. p. 209–213.
26. p. 209.
27. ibid.
28. p. 34, onderlijning door Brezinka.
29. p. 170.
30. Schrijver stelt zich voor het laatstgenoemde probleem in een artikel getiteld 'Opvoeding en Cultuur' te behandelen.
31. Tübingen 1966[2].
32. Schrijver heeft dit aangetoond in zijn artikel 'Was ist eine Sozialwissenschaft'? in 'Zeitschrift für Sozialpsychologie' 2 (1971 p. 150–167.
33. p. 36.
34. ‚Die Grundlagen einer Wissenschaftlichen Wertlehre' Wien 1951[2].
35. ‚The Language of Morals' Oxford 1952.
36. Schrijver heeft dit nader uitgewerkt in 'Fenomenologie en empirische menskunde', Deventer 1970[3], p. 203–223.
37. ‚The Structure of Science. Problems in the Logic of Scientific Explanation' New York 1963, p. 323.
38. Loc. cit., p. 324.
39. ibid.
40. Het zou uiteraard belachelijk zijn te beweren dat in het kader van een praktische wetenschap het causaliteitsbeginsel buiten beschouwing gelaten kan worden. Het zou echter kunnen zijn dat de oorzakelijkheid ten gevolge van het introduceren van een andere maxime anders geïnterpreteerd moet worden; dat met name het causaliteitsprincipe niet meer met het beginsel van universeel determinisme vereenzelvigd wordt. In het kader van dit artikel is het onmogelijk op de ontologische en wijsgerig-antropologische problematiek in te gaan die met deze herinterpretatie van het oorzakelijkheidsprincipe verband houdt.
41. 'De Vrouw', Utrecht 1961[10], p. 94.
42. Parijs 1958, deel I, p. 1. – Toen deze tekst reeds gereed was verscheen de oratie van A. D. de Groot: 'Een minimale methodologie' (Den Haag-Parijs 1971). De Groot wijst hierin op het toenemend belang van de forum-functie voor het moderne wetenschappelijke leven.
43. 'Opvoedingswetenschap – Opvoedingswijsheid', 's Hertogenbosch 1971[3], p. 86 en 117.
44. New York 1962.
45. 'Beknopte Theoretische Paedagogiek', Groningen – Batavia 1946[2], p. 15.

'Om niet te doen vergeten'*)

H. W. F. Stellwag

Om voor iemand bij zijn leven een soort 'Post mortem' te schrijven, is een onreële en onlogische zaak. Toch dragen veel bijdragen voor een scheidende hoogleraar dit navrant karakter. Naar mijn opvatting moet het zo niet en het zou ten aanzien van Langeveld de meest onpassende procedure zijn die zich denken laat. Ik weet zeker dat hij uit het opgerichte monument zijner verdiensten in een minimum van tijd met een ironische schimpscheut alle gedane beweringen honend, als het bekende duveltje uit het doosje te voorschijn zou springen.

Het gaat mij dus om iets heel anders dan om een afsluiting van het verleden, in een in mineur getoonzette compositie. Mijn thema is veeleer de onvergankelijkheid en eeuwige presentie van het verleden in het nu en de toekomst. Maar deze onvergankelijkheid is niet van zichzelf uit verzekerd, zij is afhankelijk van de geschiedschrijving, maar vooral ook van, in joodse terminologie, 'die lebendige Kronik', van degenen die het verhaal vertellen en verder vertellen. Er moet iemand zijn die het verhaal vertelt, er moeten ooggetuigen leven. In alle bescheidenheid zou ik als ooggetuige een fragment van het verhaal willen schrijven, een fragment van het begin.

Hannah Arendt heeft met haar bewonderenswaardige kennis en acumen ingenii, als basis voor autoriteit het feit der grondlegging en stichting genoemd[1]. De 'auctor' is de verwekker en stichter, lijfelijk als procreator, geestelijk instituut, geestelijk de initiator van een Nederlandse fenomenologisch en anthropologisch georiënteerde pedagogiek. De grondlegger en stichter is de eerste: met hem begint een ontwikkeling waarin hij zelf blijft functioneren. Langeveld initieerde een reeks van geschriften en publicaties, die zijn manier van denken voortzetten: Het verhaal van de ontwikkeling van de fenomenologische pedagogiek in Nederland en van haar anthropologische basis is het verhaal van Langeveld.

De dialectici zullen willen tegenwerpen dat geen ontwikkeling rechtlijnig is, dat zij onvermijdelijk een tegenbeweging oproept. De tegenbeweging is echter, als spiegelbeeld, van de oorspronkelijke beweging primair afhankelijk.

Mijn kennismaking met Langeveld dateert van het najaar 1943, dat wil dus zeggen dat ik het begin van horen zeggen heb. Hij was toen reeds buitengewoon hoogleraar in Utrecht (sinds 1938), bezig met het schrijven van zijn 'Beknopte Theoretische Pedagogiek'. Zijn 'Pedagogische Psychologie van de Middelbare Schoolleeftijd' was voorafgegaan, eveneens een beknopte introductie in de wijsbegeerte en zijn dissertatie bij Kohnstamm over 'Taal en Denken'. Men kan dus niet zeggen dat niet het een en ander al bestond vóór het eigenlijke van zijn werk begon. Ook het Pedagogisch Instituut was er al wel: in de vorm van 'een secretaresse, twee stoelen en een koffiekan', als schepper en ontwerper, politiek als stichter, grondlegger en eerste. In vele opzichten is Langeveld een autoriteit, waaronder ik moge verstaan dat hij primair grondlegger en stichter is: concreet van een georganiseerde studie in de opvoedkunde en van een universitair pedagogisch

Noten

* Met dit motief begint Herodotus, de vader der geschiedenis, zijn verhaal.

1. In o.a.: *What was Authority* in *Authority*, ed. C. J. Friedrich, Nomos I, Harvard University Press, 1958.

dat onder meer stencils produceerde in een tijd dat boeken onbereikbaar waren. Maar toch was het de oersituatie van het onvoorstelbaar ledige, van het niet-bestaande dat vorm en gestalte moet krijgen, van vormloze ongrijpbare verhoudingen. Het was de visionair Langeveld die tijdens de schrale oorlogstijd de mogelijkheden voor latere ontwikkeling zag, die jaren vooruit leefde, die anderen, waaronder ook ondergetekende, tot nieuwe ontwikkeling inspireerde.

Wat was de Nederlandse universitaire pedagogiek? Niét geheel niets. Het begin was er al wel. Voor de oorlog reeds waren er de leerstoelen van Casimir, Gunning, Waterink en Kohnstamm. Maar van een georganiseerde studie was geen sprake, pedagogiek was onderdeel der wijsbegeerte en was als zuiver theoretische bespiegeling niet zeer in aanzien, terwijl empirische beoefening, zoals Kohnstamm die o.a. voorstond, in de methodenstrijd tussen natuur- en geesteswetenschappen moeilijk op gang kon komen. Ook de theoretische fundering was een kwestie op zichzelf. De pedagogiek was uitgesproken levensbeschouwelijk georiënteerd bij Waterink, Hoogveld en ook Kohnstamm, en praktisch georiënteerd. Deze laatste opvatting blijft trouwens ook Langeveld aanhangen: De oude opvatting van de pedagogiek als de richtlijnen ontwerpend voor het pedagogisch handelen zal hij trouw blijven, al meent hij door de introductie der fenomenologische methode deze richtlijnen universeel te kunnen maken. Als eerste grondlegging en stichtingsdaad van de door Langeveld geïnitieerde ontwikkeling zie ik de verschijning van de *Beknopte Theoretische Pedagogiek*, in 1945. In de situatie van toen was dit het boek waarop het wachten was: een systematische ordening der pedagogische grondverschijnselen door middel van een fenomenologische analyse der situatie. Vanaf dit ogenblik heeft de niet-confessionele pedagogische wereld in Nederland in Langeveld's terminologie gesproken, en in haar theoretische bespiegelingenzijn concepties gevolgd. Ontelbare promovendi,leerlingen van kweekscholen, middelbare aktencursussen, opleidingscursussen hebben van dit ogenblik af aan een instrument bezeten om hun denken aan te oriënteren. Maar met het schrijven van een fundamenteel werk, heeft men nog niet de opvoedkunde als veld van studie gestructureerd of een opleiding georganiseerd.

Het is niet mijn taak om hier Langevelds wetenschappelijke verdiensten en de mérites van de fenomenologische methode te schetsen en haar betekenis voor de Nederlandse pedagogiek, maar wel moet hier op het volgende gewezen worden: Wat bij een eerste ontmoeting met Langeveld trof was de enorme uitgebreidheid, maar ook de ongestructureerdheid van het veld dat hij met 'pedagogiek' aanduidde. Men zou kunnen zeggen dat hier een fatale gebiedsoverschrijding plaats vond: de door hem in het kader der pedagogiek opgenomen vraagstellingen waren voornamelijk van kinderpsychologische, ontwikkelingspsychologische, psychodiagnostische, leerpsychologische herkomst. Ja, wat men in het buitenland van hem zei en zoals hij zelf zich ook wel aanduidde, – was hij eigenlijk niet veel meer psycholoog dan pedagoog? Deze vraag hangt samen met zijn primaire opvattingen over pedagogiek. Men kent de bezwaren van Kohnstamm tegen de behavioristisch georiënteerde psychologie, de statistisch quantificerende, z.g. objectivistische natuurwetenschappelijke methoden voor de behandeling van pedagogische problemen. Deze antagonistische instelling heeft Langeveld overgenomen en met de uiterste scherpte voortgezet. Wanneer men de overtuiging heeft dat de feitelijkheid die door de objectivistische gedragswetenschap nagestreefd en geconstitueerd wordt, illusorisch is, of liever misleidend, omdat zij het onderzochte object vervormt en verminkt, die plaatst zich voor de noodzaak om vanuit zijn visie, de fenomenologische, de totalitieit van opvoeding en kinderstudie opnieuw te doordenken en te ontwerpen. Behalve dat, er van uitgaande dat psychologische vraagstellingen, sociologische, beleidsorganisatorische vraagstellingen ook altijd pedagogisch-relevante momenten bevatten, en dat deze in de objectiverende sociale wetenschappen geen adekwate behandeling kunnen vinden, zal degeen die deze antagonistische positie kiest, het gehele veld der sociale wetenschappen vanuit de door hem geconcipieerde pedagogische vraagstelling opnieuw gaan doordenken. De pedago-

gisering der omliggende terreinen is dan de logische consequentie. Men moet daarbij bedenken dat 30 jaar geleden ook de psychologie in Nederland amper van de grond was gekomen en zichzelf midden in de 'methodenstrijd' bevond. Vandaar de onmetelijkheid van het arbeidsterrein dat Langeveld in de pedagogiek voor ogen had, wat hem in het tegenkamp de qualificatie van 'imperialist' bezorgde, de noodzaak van de uitwerking van de 'pedagogische situatie' als grondbegrip en toetssteen voor alle denken en doen van de volwassene met kinderen. Vandaar ook zijn volledig afwijzen en negeren van elke benadering die niet vanuit de pedagogische situatie fenomenologisch was opgebouwd.

Meer dan begrijpelijk is in de beginperiode waarover ik spreek de trots van de pionier die in een onmetelijk braak liggend land is terecht gekomen, waarin letterlijk alles op zijn bewerking wacht. 'Letterlijk àlles is nog à faire', – zo uitte hij zich. Het kon voor hem geen punt zijn dat met de intrede van de fenomenologische bewerking van het pedagogisch veld 'al het oude was voorbijgegaan', en dat een herstructurering of liever eindelijk een reële structurering mogelijk was geworden. Inderdaad, alles was hier nog te doen, de inventarisatie van alle denkbare pedagogische situaties, van alle georganiseerde en toevallige pedagogische ontmoetingen in het kinderlijk bestaan die het inhoud en structuur geven, het ontwerp van een ontwikkelingspsychologie als 'ontmoetingspsychologie', die weliswaar in en om het kind gecentreerd, in geen geval naturalistisch 'vom Kinde aus', maar anthropologisch gefundeerd zou zijn. Deze laatste gedachte is steeds sterker bij hem gaan domineren: eerst zoekend en tastend, in polemiek tegen de opvatting van pedagogiek als toegepaste kinderpsychologie de formule hanterend: 'praktische anthropologie', tenslotte eindigend in een 'anthropologie van het kind', waarbij de kinderlijke bestaansvorm als een menselijke bestaansvorm gelijkwaardig aan die der volwassenheid wordt opgevat. Dit heeft bij hem echter niet geleid tot het ontwerp van een beschrijvende vergelijkende anthropologie maar tot een deontologische, normatieve opvatting, wat duidelijk tot uiting komt in de door hem toegepaste qualificatie van het kind door middel van het gerundivum als 'animal educandum'.

Het is niet mijn bedoeling mijn later ontstane reserves tegen deze opvatting opnieuw kenbaar te maken, maar slechts de belangrijkheid van Langevelds visie als inspiratiebron van de Nederlandse pedagogiek te releveren.

Kon op deze wijze het pedagogisch veld, waarin ontwikkelingspsychologie, leerpsychologie, psychodiagnostiek, klinische pedagogiek, speltheorie hun plaats hebben, zich naar de inhoud in de geest van de ontwerper gaan structureren, de organisatorische verwezenlijking was nog ver te zoeken. Maar ook op politiek-praktisch, met name beleidsterrein is Langeveld de initiatiefnemer. De wetgeving uit de jaren vlak na de Tweede Wereldoorlog heeft wat zij direct te danken heeft aan Kohnstamm indirect te danken aan Langeveld. Dat is o.a. het K.B. regelende de studie der opvoedkunde van juni 1949 en dat voor de leraarsopleiding, d.w.z. de pedagogisch-didaktische vereisten voor a.s. leraren, van augustus 1952.

Vooral wat betreft het K.B. van 1949 zijn Langevelds baanbrekend initiatief en stuwkracht gebleken. Het is nu, meer dan twintig jaar later, moeilijk de omvang der ontwikkeling te overzien, die door de formuleringen van dit K.B. binnen de Universiteit op gang is gekomen. 'Pedagogiek' en 'schoolpedagogiek' was in de volksmond identiek, de wetenschappelijke beoefening ervan kon hoogstens als didaktiek en onderwijsresearch aanvaard worden. Maar in de geest van Langeveld omvatte zij de klinische pedagogiek, de diagnostiek, de raadgeving en begeleiding èn vooral ook – zoals voor Kohnstamm – de sociale pedagogiek. Reeds lang was dit alles door hem geëntameerd met hoe gebrekkige middelen dan ook reeds al wel begonnen, maar kon slechts in een instituut volledig gerealiseerd worden. In het Pedagogisch Instituut dat hem in 1946 werd toegezegd kwam hij tot volledige ontplooiing. Baanbrekend daarin was de intense bemoeienis met de diagnostiek. Zijn lievelingsstelling: de diagnostische situatie is niet de voorbereiding voor een pedagogische, maar zelf pedagogisch, werd hier toegepast. Hij heeft zeer veel 'eigenhan-

dig' onderzoek met kinderen verricht. Zijn visie op kinderproblemen, zijn speelse creativiteit bij omgang en onderzoek met kinderen, zijn, voor wie het heeft meegemaakt, onvergetelijk. Ik meen dat zijn toepassing van de fenomenologische methode daarin haar hoogtepunt heeft bereikt, evenals trouwens in de spelinterpretatie, zoals zijn begaafde medewerkster Mevr. Vermeer die later heeft uitgewerkt. Voor wie het meegemaakt hebben was de snelle groei en de bereikte omvang van het Pedagogisch Instituut in korte tijd onbegrijpelijk en slechts te verklaren uit de supra-normale stuwkracht van de ontwerper.

Het doorbreken van de conventionele grenzen tussen pedagogiek en psychologie in een pedagogisch georiënteerde psychologische opleiding is niet verwonderlijk bij een man die van jongs af aan gewend was de grenzen, vooral dan ook de nationale, te overschrijden. Reeds in zijn studententijd volgde hij colleges en seminaria aan buitenlandse universiteiten. In het bijzonder ontstond met Th. Litt een zeer hechte band, van wiens denken Langeveld invloed heeft ondergaan en met wie hij tot aan het eind van zijn leven zeer vriendschappelijk was verbonden. Maar ontelbaar zijn de relaties en connecties die Langeveld in het buitenland heeft, de instituten die hij bij de opzet van een studieplan heeft geïnspireerd. Ik zou niet graag hier een inventaris maken van al zijn buitenlandse contacten en relaties die zich bijna over alle landen van Europa en enkele continenten uitstrekken: Steeds weer werd hij gedreven door een zelfde élan, zag hij nieuwe mogelijkheden voor de opbouw van een pedagogiek in totaal verschillende situaties, deed men beroep op zijn organisatietalent, stelde hij zich ten doel een initiatief te realiseren, waarvan hij alleen het perspectief doorzag, een ontwikkeling te stimuleren die de pedagogische wetenschap boven het bereikte niveau uit zou tillen. In dit verband moge ik volstaan met 'The International Review of Education' te noemen, waarvoor geen moeite hem te veel was, om na de oorlog het weer opnieuw op te richten.

Langevelds belangrijkheid ligt, zoals ik in het begin van dit artikel schreef, m.i. in het feit dat hij creëert en sticht of grondvest. Hij is niet de voorzichtige systematicus, al zag in zijn *Beknopte Theoretische Pedagogiek* de enige systematische, niet-confessionele, pedagogiek in Nederland het levenslicht. Maar systematisch in eigenlijke zin kan men haar toch niet noemen. Langeveld is uitermate intuïtief, sterk dynamisch. Het zijn vaak meer emoties dan abstracte begrippen en logische overwegingen die zijn denken voortstuwen.

Zijn kennis en belezenheid is enorm, dit bleek al bij zijn eerste publicaties. Deze gaf hem door haar veelzijdigheid en door zijn critische afstandname prestige in die wetenschappelijke kringen die de pedagogiek als zodanig niet erg hoog achten. In het allereerste begin, als heel jong hoogleraar, wist hij zich als pedagoog te handhaven en prestige te winnen in het gesprek met de psycholoog, de filosoof, de socioloog op diens eigen terrein. Bovendien had hij de achtergrond van zijn studie in de neerlandistiek en linguïstiek. Het was in die tijd nog zo, dat men zich als pedagoog eigenlijk door middel van een andere wetenschap wetenschappelijk moest legitimeren, en dat men de 'pedagoog' niet helemaal niêt au serieux kon nemen omdat hij toch ook, zoals b.v. Kohnstamm, fysicus was. In tegenstelling tot Kohnstamm was bij Langeveld de eerste studiekeuze niet de primaire. Hij heeft mij eens verteld de studie Nederlandse taal en letterkunde te hebben gekozen, omdat van daaruit het directe contact met de opvoedings- en schoolproblematiek gemakkelijk zou volgen. De schoolproblematiek en het onderwijs heeft hem altijd bijzonder geboeid, waarop niet alleen schoolpraktijk, zijn pedagogische psychologie van de middelbare schoolleeftijd, maar ook zijn vele latere didaktische en leerpsychologische publicaties wijzen. En ook op dit punt heeft hij zich weer als stichter getoond, n.l. van het Instituut voor de Leraarsopleiding, dat onder leiding van Perquin geheel harmonieerde met zijn eigen denkbeelden op het gebied van opvoeding en research en thans door een van zijn eigen leerlingen is overgenomen.

De studie in de Nederlandse taal en letterkunde is, zoals ik het zie, toch niet alleen maar ondernomen 'pour besoin de la cause pédagogique'. Langeveld is evenals zijn vrouw authentiek lite-

rator. Zijn literaire belangstelling is groot, zijn literaire kennis op het gebied der wereldliteratuur en van de 'vaderlandse letterkunde' is enorm veelzijdig. Hij is in staat onvoorbereid – ook voor buitenlandse gasten – een declamatorische show weg te geven. Hij hanteert niet alleen de eigen taal, maar ook de moderne talen met verbluffend gemak. Hij heeft niet alleen in de nederlandse pedagogische wereld, maar ook in de buitenlandse grote aandacht gevonden voor zijn denkbeelden, dit betreft zowel het duitse, angelsaksische als franse taalgebied. Ook op dit punt was hij initiator. Zijn voorgangers Kohnstamm en Gunning hadden wel contacten met buitenlandse universiteiten als Jena en Hamburg, maar meer ter eigen informatie, terwijl Langeveld zelf het buitenland iets te zeggen had.

Hoewel Langeveld zich door zijn begaafdheid en belangstelling op zeer veel andere cultuurgebieden bewogen heeft of had kunnen bewegen, (schilderkunst, muziek) is er een terrein wat hem de qualificatie bezorgt, die hijzelf wezenlijk acht voor de opvoedkundige: de sociale bewogenheid, het engagement wat hem reeds als lyceïst bij idealistisch en progressief georiënteerde jeugdbewegingen deed aansluiten.

Maar daarnaast zou ik als opvallende eigenschap willen vermelden zijn nooit aflatende bereidheid personen te helpen die op de een of andere manier in moeilijkheden van welke aard ook waren geraakt. Hij wist altijd wel ergens een weggetje, meer nog dan dat: hij is in staat een nieuwe levensoriëntering te geven, nieuw perspectief aan wie in een impasse is geraakt. Hij vormt sterke persoonlijke bindingen, zoals hij ook zelf innerlijk zeer sterk aan bepaalde personen is en was gebonden. Ik meen hier vooral Kohnstamm en Vor der Hake te moeten noemen.

Er zou anecdotisch heel veel te vertellen zijn, vooral uit de eerste tijd. In 1946 was Langeveld ordinarius geworden, de eerste aan een Rijksuniversiteit. Pas veel later kwamen er leerstoelen in Groningen en Leiden. Dit feit van alleen zijn, enige zijn, eerste zijn, heeft vanzelfsprekend wel invloed gehad op Langeveld's persoonlijkheid. Men kan dit natuurlijk ook andersom zeggen: omdat hij Langeveld was, was hij eerste en enige. Hoe dan ook, er is sindsdien heel wat veranderd en een situatie van in een opdracht het gehele wetenschapsgebied onder zijn verantwoordelijkheid te hebben – behalve dan ook nog een aanzienlijk deel van een ander wetenschapsgebied – is voorbij. Het kan niet ontkend worden dat Langeveld lichamelijk roofbouw heeft gepleegd: de hoeveelheid werk die hij verzette in colleges, tentamens, examens, promoties, commissies, onderzoek, publicaties, is bovenmenselijk.

Hoge bomen vangen veel wind, op de bergtoppen is het eenzaam. Grote figuren werpen een lange schaduw. Karaktereigenschappen werken positief in de ene, maar negatief in de andere situatie. Dat weten we allemaal en dat behoeven we niet nog eens extra en zeker niet nu, te zeggen. Hij is het type van de autoritaire figuur, waartegen de moderne tijd bezwaar heeft. Het criterium echter voor de waardering van een persoon ligt niet in zijn eigentijdse aanpassingsmogelijkheden maar in zijn functionaliteit.

Aan een situatie van absolute leegheid en ongestructureerdheid heeft Langeveld vorm en inhoud gegeven. De vormen en inhouden zullen zich wijzigen, overgaan in andere, zijn dit al bezig te doen, maar het begin van een ontwikkeling kan nooit teruggenomen worden: dit is de diepste zin van auctoritas en de gerechtvaardigde grond van Langeveld's autoriteit.

Het feit dat Langeveld aftreedt, zou ik traumatisch ervaren – het voorbijgaan van een tijdperk, waarin vooral in het begin ik zo veel inspiratie van hem heb ontvangen voor de opbouw van mijn eigen werk – als ik het inderdaad zag als een afsluiting. Maar ik weet dat de mens zolang hij bestaat – en zeker Langeveld – de mogelijkheid heeft van steeds weer hernieuwde interpretatie van zichzelf en wereld. En dat hij vooral nu hij zich los kan maken van de sociale rol die hem beroepsmatig werd opgedrukt hij de vrijheid krijgt, samen met zijn vrouw, voor een geheel nieuw begin.

Ik ben in gespannen verwachting waarmee hij te voorschijn zal komen, welk van zijn vele begaafdheden hij nu zal gaan ontwikkelen – of heeft hij van de pedagogiek nòg niet genoeg?

De betekenis van Langeveld

Buitenlanders over Langeveld

A. J. Beekman
Paedagogisch Instituut aan de Rijksuniversiteit te Utrecht

1. *Inleiding: verantwoording van de procedure*

Wie over de betekenis van een wetenschapper als Langeveld wil gaan schrijven, kan dat op veel manieren doen. Hij kan b.v. antwoord gaan geven op de vraag: hoe versta ik de wetenschappelijke ideeën van Langeveld? Wat is er naar mijn mening de kern van? En wat is het blijvende belang ervan voor de wetenschapsbeoefening? Het gevaar is niet denkbeeldig dat de schrijver van zo'n artikel te gemakkelijk vanuit eigen perspektief gaat schrijven. Is dan de figuur waarover hij schrijft omstreden, dan is het gevaar van partijdigheid haast onvermijdelijk. Dat gevaar wordt groter als de schrijver een leerling is van de betrokken wetenschapper. In ons geval zou het artikel – en dat zou het – een uiteenzetting zijn van de gronden waarom men van mening moet zijn dat er in de geschiedenis van de Nederlandse pedagogiek, twee pedagogen zijn die met kop en schouders boven hun tijdgenoten-vakgenoten uisteken. Die twee pedagogen zijn: Kohnstamm en Langeveld. Nu zal precies deze 'sterke' positie de interpretatie van de betekenis van Langevelds werk extra moeilijk maken. Uitgesproken originele denkers plegen nogal eens weerstand op te roepen. In een traditie-beladen gebied als de opvoeding kan dat nog eerder optreden dan elders. Langeveld riep en roept nog in elk geval veel weerstanden op. In een niet eens zo ver verleden werd hij zelfs verketterd als onchristelijk door gelovigen van een orthodoxe generatie, die in ons vakgebied niet meer vertegenwoordigd lijkt (men denke b.v. aan prof. J. Waterink van de V.U. en frater Rombouts van Ons Eigen Blad). De ironie van het lot wil dat de studenten van nu nogal eens kritiek hebben op het 'christelijk' karakter van Langevelds Beknopte Theoretische Pedagogiek. Maar genoeg op deze wijze, deze eerste manier lijkt niet de beste.

Een heel andere, haast tegengestelde manier waarop zo'n artikel geschreven zou kunnen worden, is zo objektiverend mogelijk: vraag naar de cijfers! De betekenis van Langeveld, zo die er is, is te meten. Als deze procedure zelden gebruikt wordt 'dan is dit veeleer een gevolg van een eenzijdige methodologische vorming van de wetenschapsbeoefenaars, dan van de ongeschiktheid van de problemen daarvoor' (De Groot, p. 366). Langeveld zelf moge er van gruwen, dat kan de empirist niet verhinderen deze weg te gaan. Langeveld zou overigens geen gek figuur slaan. Met een produktiviteit van meer dan vijfhonderd nummers plaatst men zich vermoedelijk onder de nederlandse top-tien. Wat die vijfhonderd dan waard zijn? Ook dat kunnen we weer gaan meten en in cijfers uitdrukken. We kunnen tot een soort effekt-skore komen. Een eerste effekt-maat kan zijn: het aantal drukken van een boek. Wanneer met de regelmaat van een klok nieuwe drukken nodig blijken is er een blijvende invloed, mag men aannemen. Zo verscheen er van de Beknopte Theoretische Pedagogiek in 1971 een volledig herziene druk. Dertien drukken gingen daaraan vooraf. De duitse bewerking telt al een zesde druk nadat in 1951 de eerste verscheen. Er verscheen een japanse vertaling. Met enig vernuft zijn in deze effekt-skore dan best ook de oplageaantallen van elke uitgave te verwerken.

Een tweede maat van effekt-omvang kan de doorwerking van zijn teksten in het werk van anderen leveren. We zouden dat kunnen operationaliseren door het skoren van citaten en het voorkomen in literatuuropgaven. We zouden

PEDAGOGISCHE STUDIËN 1971 (48) 518-527

daarbij ook weer dit moeten koppelen aan het wetenschappelijk taal-bereik van de betrokken taal. Geciteerd worden in het engels weegt dan zwaarder dan in het duits, dat weer zwaarder dan in het nederlands. We krijgen dan konstateringen van het type: in de 'Pädagogische Psychologie' (1959) wordt Langeveld op 10 plaatsen geciteerd door 6 verschillende auteurs en komt voor in de daaraan toegevoegde 6 literatuurlijsten met 10 verschillende nummers, waarvan 2 tweemaal. Daarna kan men nog verhoudingsgetallen gaan berekenen ten opzichte van andere nederlandse auteurs b.v. Buytendijk, Strasser of Perquin. Een en ander dient dan vervolgens in tabellen overzichtelijk weergegeven te worden. Ook zonder die tabellen uit te werken, kan men met grote waarschijnlijkheid voorspellen, dus weten, dat er geen andere nederlandse pedagoog is met een vergelijkbare effekt-skore, met een vergelijkbare invloed dus. Maar dat zei de eerste mogelijke manier van expliceren van Langevelds invloed ook al. En . . . ook deze weg, veelbelovend voor de empirist in de wetenschapper lijkt voor de kritische denker in de wetenschapper toch wel heel beperkt in antwoordmogelijkheid. Immers het zegt iets over de *omvang* van de *huidige* invloed. Maar zulk telwerk kan ons slechts weinig behulpzaam zijn om ons inzicht te geven in de *aard* van de invloed. Pas *na begrip* van Langevelds bedoeling, *kan het effekt* daarvan redelijk geschat c.q. *gemeten worden*. Nog minder kan dit tellen ons helpen waar het gaat om een evaluatie van die invloed. Het tellen geeft inlichtingen over aktuele 'forum' acceptatie (de Groot, 28). En die zou wel eens minder wetenschappelijk kunnen zijn, dan sommigen dromen. Misschien meet ik vooral 'mode', of – en dat zeker – ik meet o.a. een stuk 'machtsstruktuur'. Immers verspreidings-mogelijkheid en wetenschapswaarde hoeven niet altijd samen te gaan, zoals tegenwoordig een eerstejaars al weet.

Wat nu? Het lijkt misschien toch zinvol een meer 'hermeneutische' benadering te zoeken. Op zoek dus naar begrip maar daarbij wegen zoekend om het al te subjektieve te vermijden. We meenden dat te doen, door bij anderen die over Langeveld schrijven te rade gaan en het zo gewonnen, gezuiverde begrip kan dan mogelijkheid geven tot een verantwoorde evaluatie poging. De hermeneutische aanpak begint uiteraard eerst met een verheldering en explicatie van 'het eigen al aanwezige begrip'. Een 'Vorverständnis' dat berustte op lezing van vele (niet alle) teksten van Langeveld en vele persoonlijke gesprekken over vakproblemen. Het was een voordeel dat we voor deze verheldering een gesprek konden voeren met een van de beste Langeveldkenners dr. J. Bijl. Uiteraard is de uitkomst van dat gesprek zoals onder 2. weergegeven geheel voor rekening van de schrijver van dit artikel. Er wordt daar getracht weer te geven wat naar onze mening centraal staat bij Langeveld. Achteraf bleek, dat alles wat daar genoemd werd, te vinden was in de Beknopte Theoretische Pedagogiek. Daarna is deze mening over Langevelds betekenis gekonfronteerd met de feitelijke uitspraken van een aantal andere auteurs die Langevelds' teksten aanhalen. De vraag is dan: wat zien zij in die teksten, wat lezen ze er in en wat doen ze ermee? Bij deze analyse betrekken we in principe alle uitspraken waarbij Langeveld door de auteur aangehaald wordt. We kozen voor die andere auteurs buitenlanders. De diskussies in Nederland rond Langeveld zijn zo talrijk en door zovelen gevoerd dat het nu nog moeilijk is daar overzicht over te krijgen. Bovendien leek ons deze diskussie nog al eens door sterke 'hartstochten' mede beïnvloed. Men mag verwachten dat buitenlanders daardoor minder beïnvloed worden. We kozen relatief recente publikaties. Voor het engelse taalgebied was de keuze niet moeilijk. We vonden maar twee recente publikaties die duidelijke informatie over Langeveld gaven. Voor het duitse taalgebied was de keuze niet eenvoudig. Gezien de overvloed aan literatuur waarin Langeveld besproken wordt (Hohmann. p. 104, noot 23) of waarop hij invloed uitoefende (vgl. b.v. een reader als *Pädagogische Psychologie* of in dezelfde serie: *Entwicklungspsychologie*) was de keuze niet zo eenvoudig, en heeft elke beperking iets willekeurigs. Om niet al te eenzijdig op eigen keuze af te gaan vroegen we Langeveld zelf twee duitse auteurs te noemen waarvan hij vond dat zij hem redelijk weergaven. Hij noemde een tekst van Derbalov en van Roth.

We voegden daar zelf aan toe: *Ein Repertorium zur Methodologie der Pädagogiek, Erziehungswissenschaft und Erziehungsforschung*, een werk 'Bestimmt zum Gebrauch an pädagogischen Hochschulen und Universitäten' (p. 4). Verder: H. Röhsr, *Allgemeine Erziehungswissenschaft*, een breed georiënteerde 'Einführung' waarvan we wel verwachtten dat het sympathiek tegenover Langeveld zou staan. We vulden de lijst daarna aan met W. Brezinka's recente werk *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*, waarvan we uit de eraan voorafgaande artikelen in het *Zeitschrift für Pädagogik* mochten vermoeden dat hij eerder afwijzend zou kunnen staan. Toen een eerste voorlopige schets van dit artikel af was, verscheen in september 1971, M. Hohmann, *Die Pädagogik M. J. Langevelds*. Het leek ons absurd om dit werk, alhoewel niet in de opzet opgenomen, niet alsnog er aan toe te voegen.

We hadden aanvankelijk na 3.–: *buitenlanders over Langeveld* een uitvoeriger slot-evaluatie opgenomen. Na verwerking van Hohmann kon dit deel 4.– van het artikel aanzienlijk ingekort worden.

In het franse taalgebied is er geen theoretische pedagogiek systematisch ontwikkeld. Er is geen auteur bekend die onder invloed van Langeveld staat (Langeveld, Einführung, 1964, p. 4).

Wat de invloed van de japanse bewerking van de Beknopte Theoretische Pedagogiek is konden we niet nagaan.

2. *Kort begrip van de betekenis van Langevelds theorie*

Vernieuwend lijkt in Langevelds' theorie niet een bepaald inhoudelijke thema, tenminste niet op de eerste plaats. Nieuw ten opzichte van zijn voorgangers lijkt het dynamisch karakter van zijn probleem-aanpak; daar ligt zijn originaliteit. Misschien is het juister te zeggen: het *dynamiserend* karakter van zijn probleem-aanpak. 'Langeveld heeft het stabiele denken in de pedagogiek vernietigd' (Bijl, mondeling).

Langeveld dynamiseert op velerlei wijze. Het fundamenteelst door bij zijn fenomenologische deskriptie uit te gaan van de *situatie* (p. 13, p. 29 en p. 159 e.v.) (in dit nummer 2. verwijzen de tussen haakjes geplaatste pagina's steeds naar Beknopte Theoretische Pedagogiek 1971).

Deze wordt aangewezen als object van de practische wetenschap die de pedagogiek is. Daarbinnen wordt het opvoeden als een *handelen* centraal gesteld (p. 39). De situatie is steeds betekenisvol voor het subjekt als uitgangspunt van zelfinterpreterende zelfrealisering: het kind is 'zelf-creatief' (p. 25). Langevelds theorie over het geweten, (p. 65 e.v.) en over de betekenis van de individuele verschillen, (p. 66 e.v.) sluit daar konsistent op aan.

Het is duidelijk dat van hier uit deduktieve dogmatieken afgewezen worden (p. 19) maar evenzeer naief 'probleemloos' technisch empirisme (p. 164). Het verantwoordelijkheidsbewustzijn kenmerkt én het opvoeden én, anders maar evenzeer, het beoefenen van de wetenschap (p. 26). Daardoor is de opvoedkunde normatief-praktisch, zonder toepassing van zedelijke wetten te worden en nog minder toepassing van empirische wetten. 'Natuurlijk zal het altijd en overal een grondfout zijn om de normatieve, de praktische overweging en handelingsuitvoering los te maken van de zelfstandige verzameling van feiten' (p. 27). Van hieruit wordt het vanzelfsprekend dat de psychologie van de kinderlijke ontwikkeling een anthropologische pedagogische psychologie wordt (p. 152). De betekenissen die in de personagenese verleend (kunnen) worden, worden dan tot thema van reflexe overwegingen in een pedagogische anthropologie. In zo'n reflexie kunnen fundamentele relaties b.v. de relatie met de toekomst (p. 158, 159) verhelderd worden en basis worden van (beter) opvoedend handelen.

We kunnen nu afkortend gaan samenvatten. Daarbij plaatsen we bij elk te onderscheiden thema een codeteken dat we als afkorting kunnen gebruiken in nr. 3 waar we de verschillende auteurs op deze thema's nagaan.

Code I: Langevelds theorie is dynamiserend. Alle volgende thema's hebben zoals Langeveld ze hanteert ook dynamiserende werking. Het meest de thema's onder II en III. Maar de auteur die dat thema vanuit Langeveld behandelt hoeft dat niet altijd te onderkennen. We korten af: *I*

dynam.

Code II: Langevelds theorie is dynamiserend door zijn methodologisch uitgangspunt: fenomenologische situatie-analyse. We korten af: *II situatie.*

Code III: Langevelds theorie is dynamiserend door de anthropologische visie: de mens is zelfinterpretatie. Afgekort: *III anthr.*

Code IV: Langevelds theorie heeft een dynamische praktisch-normatieve dimensie. Afgekort *IV prakt.-norm.*

Code V: Onderzoek en informatie (o.a. psychologie) moeten pedagogisch gestructureerd zijn of worden. Afgekort: *V ped. ps.*

3. *Buitenlanders over Langeveld*

3.1. *Langeveld in twee engelse publikaties*

a. A. Gobar, *Philosophical Foundations of Genetic Psychology and Gestalt Psychology.* Zoals de titel aangeeft, gaat het boek over psychologie. Van de nederlandse auteurs is dan ook Buytendijk de meest geciteerde. Langeveld en Strasser worden 'ex aequo' geciteerd, resp. op 3 bladzijden en met 4 studies, en op 4 bladzijden en met drie studies. Langeveld wordt daar gezien als medestander van Buytendijk. Volgens Gobar versterkt hij het gezichtspunt van Buytendijk door zijn 'genetic anthropology' (Gobar p. 8) (III) anthr. en (IV) (ped. ps.). In relatie met de theorie van Piaget wordt later (Gobar p. 223 en 224) uitvoerig gewezen op het belang van de zelfinterpretatie in de psychische ontwikkeling (III anthr.) en de ermee samenhangende eenheid van emotionele ontwikkeling en kognitieve ontwikkeling (V ped. ps.). Gobar heeft – en dat kon in zijn opzet moeilijk anders – van Langeveld vooral zijn ontwikkelingspsychologie gezien. Daarin heeft hij het wezenlijk pedagogische en anthropologische moment dat Langeveld er in ziet, herkent.

b. D. Vandenberg, *Being and Education.* In zijn Preface zegt Vandenberg dat hij 'seeking the basis of education in human existence' 'existential phenomenology' gebruikt om de 'major educational problems' te onderzoeken (Vandenberg, p. IX). Later formuleert hij het anders en zegt dat er in de wereld van de mensen erg veel 'oblivion of being' is. Er is, zegt hij gebrek aan 'existential analysis of the child's and youth's life situation' (Vandenberg p. 8 en p. 9). Bij dit laatste wordt Langeveld geciteerd: II situatie. Dat citeren van Langeveld zal nog veel vaker gebeuren. Immers de auteur meent de existentiele basis te kunnen geven o.a. door de 'educational thought of Romano Guardini, Martinus Langeveld and Otto Bolnow' 'substantively available' (Vandenberg p. 9) te maken in het engels. Langevelds gedachten komen dan uitvoerig aan de orde in hoofdstuk 5. Hij geeft daar een heldere samenvatting van Langevelds analyse-resultaten. Hij spreekt over 'the child in the primary world' 'the lived world' (Vandenberg p. 60 e.v.); (III anthr.), de aard van de relaties met de volwassenen, de ontwikkeling in die wereld (Vandenberg p. 61 e.v.): (IV prakt.-norm. en V paed. ps.) Het dynamiserende karakter van de theorie komt hier in dit hoofdstuk minder aan de orde. Mogelijk omdat Vandenberg die dynamiek al poneert in zijn eerste hoofdstuk (waar in die samenhang ook over situatie analyse Langeveld geciteerd werd, Vandenberg p. 9). Alleen de daar geponeerde taak van de 'philosophy of education' is zeker niet die taak zoals die door Langeveld gezien wordt. Het hele hoofdstuk 1 'The Role of Philosophy of Education in a research orienteden vironment' is vaak meer emotioneel dan helder (vgl. b.v. Vandenberg p. 3 wat er staat over 'awakeness'): vele goed klinkende zinnen, maar de aaneenschakeling blijkt bij analyse weinig stand te houden. Ter verontschuldiging van de auteur moet zeker gezegd worden dat het 'overbrengen' van zulk sterk continentaal-talige theorie in het engels uiterst moeilijk is. Pas nadat er meer zulke pogingen als de zijne zullen komen, kan men verwachten dat er beter geslaagde pogingen zullen komen.

Een bijdrage tot deze ontwikkeling zou ook uit kunnen gaan van de te verwachten engelse bewerking van de Beknopte Theoretische Pedagogiek.

Zolang dat niet gebeurt, mag de toch wel wat

magere engels-talige oogst ons niet bevreemden. Beide auteurs lezen duits en citeren vooral de *Einführung* en de *Studien zur Anthropologie des Kindes*. Maar de meeste engelstalige lezers zullen vooralsnog Langevelds teksten niet zelf kunnen lezen, en dus alleen indirekt van zijn ideeën kennis kunnen nemen. Beide auteurs noteren met waardering wat – volgens ons – typische Langeveld-themata zijn. Het dynamiserende moment is het minst waargenomen door Gobar, maar ook bij Vandenberg wordt het niet als zodanig, laat staan als centraal, opgemerkt.

3.2. *Langeveld in het duitse taalgebied*

De bibliografie van Langeveld in *Erziehungskunde und Wirklichkeit* (Langeveld, p. 323 en 324) vermeldt 32 boeken en artikelen 'in deutscher Sprache'.

a. H. Roth is in zijn *Pädagogische Anthropologie* I en II goed geïnformeerd over de nederlandse fenomenologen. Behalve Langeveld kent hij: Buytendijk, Strasser, Perquin en Van der Leeuw. Duidelijk is dat Langeveld de auteur is die door hem het meest, het uitvoerigst en instemmend aangehaald wordt. In deel I (Roth, I p. 92, vgl. ook 85 e.v.; deel II p. 52 in dezelfde zin) heet het 'Der Begriff der *pädagogischen Situation*, der heute mit Recht in der Mittelpunkt der Forschungsdiskussion gestellt wird (so etwa von Langeveld)' en 'die phänomenologische Durchleuchtung Struktueller Grundverhältnisse' 'in der pädagogischen Situation wie sie Langeveld fordert, ergibt das es um ein Tun geht' (II situatie); de nadruk op 'Tun' is indikatie van I dynam. Later wordt Langeveld aangehaald wanneer er gesproken wordt dat men moet weten wat is zodat men weten kan wat geldt en wat geldend dient te worden (Roth, I, p. 102) (IV prakt.-norm.). Daarmee samenhangend wordt herhaaldelijk de verbondenheid van filosofische en empirische dimensies in de pedagogiek genoemd (Roth I, p. 32 en 101). In de fenomenologische analyse wordt uit de ervaring afgeleid dat de mens fundamenteel 'homo educandus' is (Roth I, p. 149; ook I, p. 42 en p. 345 e.v.). Gezien Roths opzet haalt hij vanzelfsprekend dit anthropologische bij Langeveld sterk naar voren (ook Roth II, p. 52 en p. 90). Vanzelfsprekend wordt dan voor Roth evenals voor Langeveld het ingebed zijn van de ontwikkeling van het kind in het opvoedingsgebeuren (Roth I p. 143 en p. 227: II p. 90) (V ped. ps.). Als Roth dan ook (Roth II p. 261) de geleerden noemt die door hun onderzoeken zijn *Pädagogische Anthropologie* mogelijk maakten dan noemt hij Langeveld als gelijke in de rij van Stern, Piaget, Brunner, Erikson e.d.

b. Het Repertorium *Erziehungswissenschaft und Erziehungsforschung* geeft teksten van alle belangrijke duits-talige auteurs. Ook van Strasser is er een tekst. Van Langeveld wordt een ongetwijfeld centrale tekst opgenomen (Erziehungswissenschaft, p. 100 en 101) n.l. uit par. 5a en par. 5b van de *Einführung* (1966, p. 26 en p. 27)[1], in de nederlandse editie par. 5 en par. 5a (1971 p. 29 en p. 30) delen uit de beroemde paragrafen waar gesproken wordt over de huis-, tuin- en keukenervaring, hier 'Feld-, Wald- und Wiesenerfahrung'. De inleiding stelt dat M. J. Langeveld 'das pädagogische Denken der Nachkriegszeit stark beeinflusst (hat)' naast W. Flitners '*Allgemeinen Pädagogiek* behoort het tot de meest gebruikte systematische werken bij de studie van de opvoedingswetenschap. Genoemd worden dan zijn anthropologische werken (III anthr.) en zijn fenomenologische 'Anzatz' (II situatie). Dat met dit laatste ook een dynamiek aan de studie meegegeven wordt, wordt dan gezegd door te wijzen op de samenhang met de door A. Fischer verdedigde noodzakelijkheid om de 'pädagogischer Tatbestand' als zodanig te kunnen beschrijven. Er moet in de opvoeding een bepaalde intentionaliteit herkend worden (vgl. de opmerking onder a. waar door Roth gesteld wordt: situatie-analyse leidt tot herkenning van een 'Tun'). Naast II situatie en III anthr. lijkt er wederom een indikatie te zijn dat Langevelds dynamiserende invloed ervaren wordt, maar zonder dat het uitdrukkelijk

als zodanig gesteld wordt.

c. H. Röhrs herkent in zijn *Allgemeine Erziehungswissenschaft* wel die dynamiserende invloed van Langeveld. Als er gesproken wordt over de ontmoeting van volwassene en kind, die in de opvoeding plaats vindt, wordt er gezegd dat de grondstrukturen van de opvoeding helder worden door de fenomenologische methode. 'Vor allem ist es das Verdienst von Langeveld dass er die Diskussion um die phänomenologische Methode nach langer Zeit der geistigen Isolation in Deutschland wider lebhaft in Gang brachte, – ein Verdienst das ebensosehr in seiner anregenden Gastvorlesungen wie in seinen Schriften begründet ist' (Röhrs, p. 93 en 94). In dezelfde kontekst stelt Röhrs aan de hand van Langeveld-citaten de zinvraag: wat betekent het een kind te hebben? enz. (Röhrs p. 95). We vinden hier de drie eerste themata bijeen. I dynam., II situatie, III anthr. (vgl. ook Röhrs p. 192). In dit samenhangende geheel wordt het door Langeveld herkende appèl-karakter van de aanwezigheid van het kind door Röhrs overgenomen, dus IV prakt.-norm. (Röhr p. 94). Als Röhrs dan later spreekt over het pedagogische karakter van de hier vereiste psychologie wordt weer Langeveld genoemd: V ped. ps. (Röhrs p. 198). Röhrs bevestigt hierdoor onze interpretatie van Langevelds betekenis. Hij voegt eraan toe: deze invloed is mede tot stand gekomen door zijn vele persoonlijke kontakten met duitse pedagogen.

d. Ook Derbolav geeft in één zin de drie eerste themata aan. In Frage und Anspruch zegt hij: 'Deshalb bemüht sich die pädagogische Anthropologie, ihr Objekt möglichst in pädagogischen Vollzug, in der Erziehungssituation selber zu erforschen, um an das Eigentliche seiner Menschwerdung, an die 'Persona genese' des Zöglings, heranzukommen (M. J. Langeveld)' (Derbalov p. 55). Een uitwerking van het hier door hem zelf samengevatte geeft Derbolav in het opstel: Kritische Reflexionen zum Thema 'Pädagogische Anthropologie' (Derbolav p. 64–80). Langevelds uitspraken zijn daarbij het uitgangspunt (Derbolav p. 65–67). 'Wollen wir nun Sinn und Möglichkeiten einer pädagogischen Anthropologie auf dem Boden dieser Voransetzungen näher bestimmen, dann tun wir gut daran, von M. J. Langeveld auszugehen, jenem holländischen Erziehungswissenschaftler, der den pädagogisch-anthropologischen Bestrebungen in Deutschland entscheidende Anstösse gegeben hat' (Derbolav p. 65, ook p. 232). In de pedagogische situatie-analyse blijft de praktisch-normatieve horizon behouden heet het dan later (Derbolav p. 66 vgl. ook p. 78 en p. 354 aantekening 10) IV prakt-norm. Vanuit deze theoretische konseptie kan Langeveld die ontwikkelings-psychologische modellen korrigeren, die het ingebed zijn van die ontwikkeling in de opvoeding, ontkennen. (Derbolav p. 66) V ped. ps. Bij Derbolav vinden we haast integraal terug wat we onder 2. als kort begrip van Langeveld meenden te moeten geven.

Zoals men kan inzien, is in een onderzoek als het hier bedoelde de afwezigheid van onze interpretatie geen probleem. Als iemand iets niet ziet, is dat geen bewijs dat het er niet is maar wel zou het kunnen betekenen: de bedoelde betekenis van Langeveld is niet of weinig effektief. Maar vonden wij bij de eerste vier auteurs steeds delen van onze interpretatie terug, bij Röhrs en nog meer bij Derbolav ervaren we tevens dat zij wat in 2. centraal gesteld werd, óók gezien hebben en het als waardevol gebruiken in hun betoog. Deze confirmatie vinden we niet bij Brezinka.

e. In zijn *Von der Pädagogiek zur Erziehungswissenschaft* verzet W. Brezinka zich tegen de traditionele geesteswetenschappelijke opvatting van de pedagogiek in Duitsland. Hij is sterk beïnvloed door het kritisch rationalisme van Popper, Albert e.d. en door de taalanalytici. Brezinka noemt Langeveld slechts tweemaal. Hij diskussieert veel uitvoeriger met S. Strasser (Brezinka p. 127 en p. 130 e.v.). Misschien omdat vanuit zijn standpunt de diskussie dan eenvoudiger verloopt? Strasser heeft een duidelijke echt filosofische standpuntbepaling. Of, omdat Brezinka Langeveld niet goed kent? In ieder geval zijn die twee

gevallen waarin Brezinka Langeveld aanhaalt, voor Brezinka zelf wat ongelukkig uitgevallen. Hij schrijft 'aus den wenigen systematischen Darstellungen neueren Datums (Langeveld, Perquin, . . .) sind kaum Fortschritte gegenüber Systematisierungsversuchen zu erkennen, die 40 bis 20 Jahre zurückliegen (Lochner, W. Flittner, . . .)' (Brezinka p. 5). Jammer voor Brezinka, maar Langeveld hoort echt in het tweede rijtje thuis. De eerste druk van de *Beknopte Theoretische Pedagogiek* is van 1945, het voorwoord van de eerste druk van de *Einführung* is van 1949. Deze duitse tekst komt uit op aandringen van Th. Litt (Hohmann p. 7 en p. 104). Er moge een grote afstand zijn tussen de tekst van 1945 en de tekst van 1971, de grondintentie is in 1945 (b.v. par. 5) al duidelijk aanwezig (Langeveld, 1945 p. 20). Een bewijs dat ook geleverd kan worden uit het zeer uitvoerige register van 1945 (Langeveld, 1945 p. 178–183). In de tweede tekst waar Langeveld aangehaald wordt (Brezinka p. 95) zegt Brezinka dat als men de pedagogiek ziet als een 'philosophische Disziplin oder eine normative Wissenschaft' dat men dan de geschiedenis anders ziet als wanneer men de geschiedenis vanuit een 'Realwissenschaft' beziet. Juist is hieraan dat Langeveld de geschiedenis wat anders ziet dan Brezinka. Misleidend is de suggestie dat Langeveld de pedagogiek zonder meer rekent tot de filosofische of normatieve wetenschappen, en niet tot de empirische wetenschappen. Hij wil zeer uitdrukkelijk voor de pedagogiek deze tegenstelling overwinnen in zijn begrip van 'praktische wetenschap' als derde mogelijkheid.

De *Einführung* (1966 p. 165) spreekt in par. 64 van de 'Einheit des Normativen und des Empirischen' en deze paragraaf gaat precies vooraf aan de par. 65 die Brezinka aanhaalt. Brezinka had dan bovendien in par. 66 (1966 p. 169) kunnen lezen over 'die Pädagogiek in der üblichen Systematik der Wissenschaften'. Langeveld zegt daar ongeveer: als men het dan wil indelen 'in einer derartigen Klassifizirung' dan 'ist sie eine Erfährungswissenschaft'.

Konklusie: zo Brezinka Langevelds bedoeling al kent, dan laat hij dat niet blijken.

4. *Een aanzet tot evaluatie*

Dat Langeveld een Nederlander is die in het buitenland naam heeft was wel bekend. Toch werden we bij de lektuur nog verrast door het feit dat zijn invloed met name in Duitsland zo groot is: begonnen eind veertiger jaren duurt zij nog steeds voort. Uitdrukkelijk wordt dit nog eens bevestigd door het verschijnen van een geheel aan Langeveld gewijde studie: M. Hohmann, *Die Pädagogik M. J. Langevelds.* Het lijkt ons een belangrijke bijdrage tot het begrip van Langevelds posities.

Gezien de gekompliceerdheid van de problemen waarin Langeveld stelling neemt en het niet zo heel gangbare van zijn stellingname een heel nuttige gids, die Langeveld tevens situeert in de huidige duitse diskussie over de wetenschapstheorie .Geen geringe verdienste. Overigens zijn we het met Hohmann niet altijd eens. Hij zegt b.v. dat 'nur eine thematisch sehr begrenzte Auswahl aus den Gesamtwerk des Niederländers zur Kenntnis genommen wurde' (Hohmann p. 9). Dat is uiteraard waar voor zover er slechts ong. 10% van de 500 titels in de duitse taal beschikbaar zijn (Hohmann p. 8). In die 90% andere titels staat vermoedelijk niet precies hetzelfde. Toch menen we dat door de *Einführung* en de *Studien zur Anthropologie des Kindes,* en zeker na *Erziehungskunde und Wirklichkeit* de meest belangrijke themata van Langeveld in het duitse taalgebied beschikbaar zijn, al is daarin niet elk thema even uitgebreid behandeld. Wij zelf menen in 2. aangegeven te hebben dat het meest wezenlijke in de *Beknopte Theoretische Pedagogiek*, dus in de *Einführung* te vinden is. Hohmann kan dan ook niet zoveel duidelijke voorbeelden geven. Hij noemt 'sein Beitrag zu den breit angelegten soziologisch-pädagogischen Erhebungen über die Situation der Jugend in den Niederlanden'. Dat is inderdaad een studie die de duitsers niet kennen. Maar 'Andere Aspekte', en dan komt alleen 'wie seine Auffassung von Didaktik, werden erst in jüngster Zeit in der Bundesrepubliek bekannt.'

(Hohmann p. 9). Dit laatste nu (en andere voorbeelden geeft Hohmann niet) is in zijn algemeenheid in ieder geval onjuist. De *Einführung* (1966, par. 59, p. 149–151; par. 60, p. 151–156 'Pädagogik und Didaktik') geeft een principiële plaatsbepaling, zelfs heel wat uitvoeriger dan het nederlandse aequivalent (Beknopte Theoretische Pedagogiek, 1971 par. 59 p. 151–153). Bovendien geldt voor Langeveld inderdaad, en dus ook voor zijn didaktiek, de opvatting dat 'jede pädagogische Theorie immer auch Anthropologie' is (Hohmann p. 10). Vandaar dat *Die Schule als Weg des Kindes* wel degelijk een funderend deel is van Langevelds' didaktische theorie. In een andere passage lijkt Hohmann ook wel in te zien dat Langeveld vooral vanuit zijn methodische aanpak te interpreteren is. 'Die für Langevelds Verständnis von Pädagogik charakteristischen Grundzüge' zijn te vinden vanuit zijn 'Begriff der Situation'. Daarin 'sind die Aspekte menschlicher Genese in der Welt konzentriert (Hohmann p. 9).

Als men dan Hohmann's inhoudsopgave beziet[2], kan men vermoeden dat inderdaad dezelfde themata in zijn tekst een centrale rol spelen als die wij onder 2. in kort begrip aangaven. Hohmann bestudeert vooral Langevelds metatheoretisch standpunt: zijn methodische uitgangspositie en de verantwoording daarvan. Als daarin 'Ungereimtheiten' optreden verklaart hij die enerzijds door de defensieve verwerking van de stellingname van tegenstanders, maar ook vanuit het 'dynamischen Charakter seines Gesamtwerks her' (Hohmann p. 9). Ook wie het eerste deel van deze stelling niet onderschrijft, herkent in het laatste deel onze I dynam. Hohmann (o.a. p. 11, p.21 e.v.) geeft deze dynamiserende werking van Langevelds aanpak herhaaldelijk aan. En vult de beschrijving onder nr. 2 wezenlijk aan.

Een aanvulling die, lijkt het, bij een evaluatieve plaatsbepaling van Langevelds betekenis en invloed niet gemist kan worden:

Ten eerste: 'Man muss Langevelds Pädagogik als eine *engagierte Theorie* (curs. A. J. B.) lezen, die primär präktische Intentionen verfolgt, aber gerade deshalb nicht dogmatisch sein, sondern *zur Diskussion auffordern* will'. (Hohmann, p. 10; ook p. 112 aant. 164).

Ten tweede: In de diskussie rond 'Trennung von Werten und Erkennen, nach Habermas, weniger ein Resultat, als ein Problem' (Hohmann p. 93), neemt Langeveld een geheel eigen plaats in, – onverwacht misschien voor sommigen – door de grote rol die hij aan de praktijk toekent in zijn wetenschapsopvatting: 'Eine Rolle der Praxis, die seine Konzeption von dem neopositivistischen Ansatz unterscheidet, jedoch in der kritischen Theorie der Frankfurter Schule gewisse Parallelen findet. Allerdings wird in keinen der 'gegenwärtig zur Diskussion stehende Entwürfe von Erziehungswissenschaft die Bedeutung der Praxis und des Lebenszusammenhanges für die Entwicklung einer wissenschaftlichen Pädagogischen Theorie so deutlich hervorgehoben wie von Langeveld' (Hohmann p. 94).

Deze laatste punten verklaren waarom Langeveld op het Pedagogisch Instituut het klinisch werk, de omgang met kinderen, steeds een noodzakelijk deel van het wetenschappelijk werk vond. Dit soort werk is nu wel eens bedreigd: het zou niet wetenschappelijk genoeg zijn; het zou niet efficiënt zijn. Degenen die zo denken mogen er eens over nadenken waarom de ontmoeting van volwassene en kind voor Langeveld een zo belangrijk thema[3] is.

Zonder deze ontmoeting moge er wetenschap zijn en efficiënt onderwijs gegeven worden, pedagogiek lijkt het niet meer te zijn.

Hoezeer ook de pedagogiek uiteen mag lijken te gaan in velerlei specialisering, zij is in de anthropologische en methodologische reflexie één, voor wie met Langeveld handelt vanuit de vervulling van een wezenlijk opdracht van de mens: het aanvaarden van de verantwoordelijkheid voor de volgende generatie. Dat is de ene kant van Langeveld's dynamiserende kracht: het engagement. De andere en meer exclusief wetenschappelijke kant van Langevelds' dynamiserende kracht lijkt nog steeds: de situatie-analyse. De eenheid van beide kan de opvoedingswetenschap ook in de toekomst niet missen.

Noten.

1. Ten onrechte neemt het Repertorium, misleid door Langevelds' voorwoord, aan dat de eerste uitgave van de *Einführung* in 1949 was.
2. Ten aanzien van onze andere themata geven wij niet de plaatsen waar Hohmann deze themata behandelt. Dit zou neerkomen enerzijds op een excerpt van zijn boek, en anderzijds in de evaluatie, op een recensie van zijn boek. Wel merken wij met genoegen dat zijn analyse van het situatie-begrip bij Langeveld uiterst grondig is en meer verantwoord lijkt dan wat er tot nu toe hierover geschreven werd.
3. Het is voor ons wat raadselachtig dat Hohmann op p. 105 aant. 31 zegt 'der Begriff der Begegnung taucht in Langevelds Schriften zwar auf, wird aber nicht explizit verwendet'. Immers hij geeft dan onmiddellijk zelf twee studies aan waarin dat begrip een belangrijke rol speelt. Te merkwaardiger als er op volgt 'Dennoch kann man sein Werk der Begegnungsphilosophie zu ordnen'. Daarbij is dan ook nog op te merken dat het artikel *die Begegnung des Erwachsenen mit dem Kinde* (vgl. Hohmann p. 99 nr. 76) in een enigszins gewijsigde versie een belangrijk hoofdstuk is uit *die Schule als Weg des Kindes* n.l. hoofdstuk I (1960, p. 24 e.v.). Bovendien: al komt het begrip nog niet in het register van de *Beknopte Theoretische Paedagogiek* van 1945 voor, het wordt wel gebruikt (p. 32) en wel gecursiveerd. Dat lijkt minstens verdacht veel op expliciet gebruiken. De uitgave van 1971 vermeldt het dan ook in het register. De registers van dit werk leiden overigens een interessant leven en veranderen steeds. 'Ontmoeting' b.v. wordt in de 6e druk wel vermeld, in de 8e en 10e druk weer niet.

Literatuur.

Brezinka, W., *Von der Pädagogiek zur Erziehungswissenschaft*, Einführung in die Metatheorie der Erziehung, Weinheim- Berlin -Basel, 1970.

Derbolav, J., *Frage un Aaspruch*, Pädagogische Studien und Analysen, Wuppertal–Ratingen–Düsseldorf, 1970.

Erziehungswissenschaft und Erziehungsforschung, Ein Repertorium zur Methodologie der Pädagogik. (herausg. von K. Schaller) Hamburg, 1968.

Gobar, A., *Philosophical Foundations of Genetic Psychology and Gestalt Psychology*, A comparative study of the empirical basis, theoretical structure and epistemelogical groundwork of european biological psychology, The Hague, 1968.

Groot, A. D., *Methodologie*, Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen, 's-Gravenhage, 1968[4].

Hohmann, M., *Die Pädagogiek M. J. Langevelds*, Untersuchungen zu seinem Wissenschaftsverständnis, Neue Folge der Ergängzungsshefte zur Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogiek, Heft. 14, Bochum, 1971.

Langeveld, M. J., *Erziehungskunde und Wiklichkeit* Studien und Gedanken zur Theorie und Praxis der Erziehung, Braunschweig, 1971.

Langeveld, M. J., *Beknopte Theoretische Paedagogiek*, Groningen–Batavia, 1945.
1957, 6e herziene druk,
Groningen, 1961, 8e druk.
Beknopte Theoretische Pedagogiek, 1965, 10e druk 1971, herziene editie 1e druk.
Einführung in die Pädagogiek, Stuttgart, 1951.
Einführung in die theoretische Pädagogik, Stuttgart, 1966[6].

Langeveld, M. J., *Die Schule als Weg des Kindes*, Versuch einer Anthropologie der Schule, Braunschweig 1960.
Braunschweig 1966[3].

Langeveld, M. J., *Studien zur Anthropologie des Kindes*, Tübingen, 1956.
Tübingen, 1968, 3 erweiterte Auflage.

Pädagogische Psychologie, Handboek der Psychologie Band 10 (herausg. von H. Hetzer), Göttingen 1959[2].

Röhrs, H., *Allgemeine Erziehungswissenschaft*, Eine Einführung in die erziehungswissenschaftlichen Aufgaben und Methoden, Weinheim–Berlin–Basel, 1969.

Roth, H., *Pädagogische Anthropologie*, Band I, Bildsamkeit und Bestimmung, Hannover, 1968; Band II ,Entwickelung und Erziehung, Grundlagen einer Entwickelungspädagogik, Hannover, 1971.

Vandenberg, D., *Being and Eduction*, An Essay in existential Phenomenology, Engelwood Cliffs, New Jersey, 1971.

Curriculum vitae.

A. J. Beekman, geb. 1926, na gymnasium, filosofie en theologiestudie in het kader van opleiding tot r.k.

priester, studie opvoedkunde in Utrecht (1964 doktoraal). Werkzaam geweest als godsdienstleraar, in clubhuizen en op het Hoogveldinstituut.

Sinds 1965 medewerker Universiteit van Utrecht, sinds 1967 docent theoretische pedagogiek. Schreef enkele artikelen, en samen met dr. J. Bijl, Opvoedingswetenschap als sociale planwetenschap.

Over hetzelfde thema hoopt hij in februari 1972 te promoveren met als promotor prof. dr. M. J. Langeveld.

adres: Amstel 137 f – Amsterdam 1004

Aantekeningen ter inleiding van een methodologie van het historisch opvoedkundig onderzoek

H. C. DE WOLF
Pedagogisch-didactisch Instituut der Universiteit van Amsterdam

Er bestaat een zo nu en dan terugkerende en in de praktijk van het wetenschappelijk leven met name aan de Nederlandse universiteiten soms niet geheel onbelangrijk lijkende discussie[1] over de vraag tot welk wetenschapsgebied de historische pedagogiek of historische opvoedkunde of zo men wil de agologische geschiedenis[2] behoort. Is hier sprake van een bepaalde vorm van geschiedschrijving, een van de vele, die er bijvoorbeeld volgens Braudel zijn[3], of is de historische opvoedkunde een wezenlijk onderdeel van de opvoedkunde[2]? Ik heb zelf betoogd, dat de abstracte stellingname in deze nauwelijks enige betekenis kan hebben voor de ontwikkeling van het vak[4], maar dat het dienstig zou zijn, uitgaande van een algemene omschrijving van het vak, aan het werk te gaan waar het mogelijk was. Voor de omschrijving van het vak koos ik de formulering: historische pedagogiek is de belichting van pedagogische problemen met behulp van de methoden der geschiedenis, vanuit de overtuiging, dat de actualiteit mede bepaald wordt door het verleden. Niemand zal direct verwachten, dat een historicus, die niet uitdrukkelijk werkzaam is in het wetenschapsbegied der opvoedkunde op deze wijze het vak zal beoefenen. Er kan zelfs aan toegevoegd worden, dat de geschiedwetenschap de historische pedagogiek als zodanig nauwelijks heeft ontdekt. Er zullen niet veel kultuurhistorici zijn, die zich van het bestaan van het vak bewust zijn. De definitie was dan ook een globale omschrijving van de wijze waarop het vak binnen de discipline der opvoedkunde zou kunnen worden opgevat.

De methoden der geschiedwetenschap werden in de opvoedkunde binnengehaald. Daarbij werd ervan uit gegaan, dat zij over het algemeen niet zo gecompliceerd zijn, dat de belangstellende opvoedkundige zijn weg niet zou vinden. Men mag verwachten, dat hij beschikt over een redelijke intelligentie enigszins vertrouwd is met de wetten der logica en kennis heeft genomen van bijvoorbeeld het boek van de Groot over de methodologie in de gedragswetenschappen[5]. Deze schrijft ergens[6] 'Wat zich in de geschiedenis heeft ontwikkeld, via de vruchtbare uitwisseling en kritiek onder wetenschapsbeoefenaars . . ., is in de eerste plaats een wetenschappelijke houding en bekwaamheid, een besef van het belang van objectiviteit en van 'open' spel, en een vaardigheid in het onderzoeken en redeneren. Logica, en zeker methodologie, kwamen in dit proces van cultuuroverdracht en ontwikkeling vaak pas achteraf, als een slechts partiële codificatie van wat zich intuïtief al in de vorm van gewoonten van werken en beoordelen had gevormd.' Hiervan uitgaande zou men kunnen veronderstellen, dat de historische pedagogiek wellicht pas een eigen methodologie zou ontwikkelen nadat het vak al tot ontwikkeling was gekomen door uit te gaan van de meest elementaire methodologische eisen voor ieder historisch onderzoek. De talloze specialistische technieken vooral in het kader der hulpwetenschappen der geschiedenis ontwikkeld zouden niet opnieuw ontwikkeld hoeven te worden en in hoeverre hun aanwending in de historische pedagogiek van belang zou kunnen zijn zal bij een verdere uitbouw van het vak wel blijken.

Inmiddels heb ik ervaren, dat de zaken iets minder eenvoudig liggen dan ik dacht. Ten eerste blijken studenten in de opvoedkunde slechts uiterst moeizaam hun weg te kunnen vinden in de historische opvoedkunde, zodra men van hen meer verwacht dan het bestuderen van aangewe-

PEDAGOGISCHE STUDIËN 1971 (48) 528-535

zen litteratuur. Een vraagstelling formuleren aan de geschiedenis blijkt niet moeilijk. Hoe die vraagstelling te honoreren in een onderzoek of alleen maar een litteratuurstudie veronderstelt kennelijk toch een vertrouwdheid met de geschiedenis, die men niet zonder meer bij een aankomend opvoedkundige kan verwachten. Voor een wetenschappelijk verantwoorde introductie in de historische opvoedkunde is er behoefte aan een methodologische handleiding, die voor een belangrijk deel kan teruggrijpen naar wat er in de geschiedenis aanwezig is, maar die zal moeten zijn toegeschreven naar dit specifieke veld van onderzoek. Het is dienstig vast te stellen in hoeverre louter technisch gezien historische opvoedkunde door opvoedkundigen beoefend kan worden, afgezien van de vraag in hoeverre dat volgens een theoretische stellingname ten aanzien van het vak opvoedkunde het geval zou moeten zijn. Een andere vraag is hoe historisch opvoedkundig werk door opvoedkundigen, maar vooral ook door onderwijskundigen beoordeeld moet worden. Ook hierover zou meer duidelijkheid kunnen ontstaan door te formuleren welke de methodologische eisen en mogelijkheden van de historische opvoedkunde zijn. Daarmee zou dan de ruimte gecreëerd zijn voor een min of meer zelfstandige ontwikkeling van het vak. Beoordeling van historisch opvoedkundige publikaties alleen aan de hand van het kriterium van directe bruikbaarheid voor opvoedkunde en onderwijskunde in hun actueel voorkomende vormen zou wel eens, algemeen toegepast, verstikkend kunnen zijn voor de leefmogelijkheden van het vak binnen de discipline der opvoedkunde. Daarmee zijn wij weer beland bij de vragen naar zin en betekenis van het vak. Deze vragen zijn elders gesteld en beantwoord.[7]

Het is uiteraard niet mogelijk in dit kort bestek zelfs maar een begin te maken met de uitwerking van wat hierboven werd voorgesteld. Nadat is vastgesteld dat er behoefte is aan een methodologische handleiding kunnen hier slechts een aantal opmerkingen gemaakt worden, die misschien van direct praktisch nut zouden kunnen zijn en verder zouden kunnen dienen als het begin van een inventarisatie van wat in een dergelijke handleiding ter sprake zou moeten komen. Een eerste noodzakelijke opmerking is dacht ik, dat een complete methodologie van het historisch opvoedkundig onderzoek slechts mogelijk zal zijn op grond van duidelijk geformuleerde wetenschaps-theoretische uitgangspunten. De houding die men aanneemt ten aanzien van het wetenschapskarakter der opvoedkunde zal directe konsekwenties hebben voor bijvoorbeeld en met name de interpretatieleer, die men in de historische opvoedkunde hanteert. Een ander deel van de methodologie zal goeddeels onafhankelijk van wetenschapstheoretische tegenstellingen worden geformuleerd en is in de geschiedwetenschap als een stuk ambachtelijk bezigzijn in een ontwikkeling van eeuwen al vergaand geperfectioneerd. Zo was het ook mogelijk, dat los van iedere discussie over het wetenschapskarakter der opvoedkunde methodisch zeer goede werken konden geschreven worden over de geschiedenis van opvoeding en onderwijs. Post b.v. schreef een uitstekend werkje over scholen en onderwijs in de middeleeuwen.[8] Hij schreef het vanuit louter historische belangstelling. Hij heeft geen enkele moeite gedaan een relatie te leggen met de opvoedkunde. Hij zou verbaasd geweest zijn als het werk zou zijn ondergebracht in de historische pedagogiek. Toch is er geen wezenlijk verschil tussen zijn werk en bijvoorbeeld dat van De Vroede[9] over de opleiding tot onderwijzer in België aan het begin van de negentiende eeuw. Beide boeken zijn vanuit de geschiedwetenschap beoordeeld voorbeelden van methodisch perfectionisme. De Vroede echter werkt binnen het veld der historische pedagogiek en publiceerde zijn werk als lector in dat vak. Zijn methodische training als historicus wendt hij aan in het veld van geschiedenis van onderwijs en opvoeding met de bedoeling de opvoedkunde daarmee van dienst te zijn. De verworvenheden der opvoedkunde worden echter door hem evenmin als door Post niet systematisch aangewend en de vraag hoe zijn werk systematisch past in de theoretische opvoedkunde wordt door hem niet expliciet beantwoord. Brezinka[10] bijvoorbeeld kan weliswaar een theoretische omschrijving geven van de wijze waarop de 'historiografie der Erzieh-

ung' volgens hem ingepast moet worden in de 'Erziehungswissenschaft' of opvoedkunde, ten eerste zitten in zijn stellingname duidelijk wetenschaps-theoretische oordelen, die methodologische konsekwenties hebben, bovendien echter is de integratie van geschiedenis en opvoedkunde, die hij voorstaat feitelijk nog niet vergaand gerealiseerd. Voordat wij wat concretere opmerkingen maken over de methodologie van het historisch opvoedkundig onderzoek is het wellicht nuttig een blik te werpen op de verhouding tussen geschiedenis en psychologie en geschiedenis en sociologie en de vraag te stellen of hier wellicht methodologisch interessante ontwikkelingen plaats vinden, die hun gevolgen zouden kunnen hebben voor de historische opvoedkunde.

Van den Berg[11] heeft zijn boek Metabletica de ondertitel meegegeven van een historische psychologie. Dat dit boek in een behoefte voorzag staat gezien de verspreiding wel vast. Of de wegen die hij bewandelt vanuit de historische discipline bezien wel zo voorbeeldig zijn staat minstens ter discussie. Ook in zijn andere werken[12] gebruikt hij voortdurend de geschiedenis zonder ooit blijk te geven gebukt te gaan onder de hieraan verbonden methodologische problematiek. Zonder verder een oordeel uit te spreken over zijn werk blijkt het ons methodologisch niet veel aanknopingspunten te bieden. Veel interessanter in dit opzicht is het werk van een andere psychiater over Waanzin in de Middeleeuwen[13]. H. H. Beek blijkt zorgvuldig kennis genomen te hebben van de historische methodologie maar zijn wetenschappelijke interesse is psychiatrisch. Uit zijn werk blijkt het mogelijk te zijn lang voorbije situaties te beschrijven in modern-wetenschappelijke terminologie. Het boek van Beek maakt duidelijk, dat het voor een niet-historicus mogelijk is om met een vraagstelling vanuit een ander wetenschapsgebied der geschiedenis te betreden. Beek deed dit waarschijnlijk niet met de expliciete bedoeling een dimensie aan de geschiedwetenschap toe te voegen. Dat deed wel de psychoanalyticus Erikson[14] toen hij zijn biografie schreef van Luther. Daarmee ging hij verder op de weg die voor het eerst bestreden werd door de Annalesgroep in Frankrijk.[15] Vanuit het tijdschrift de Annales zijn sterke impulsen gegeven tot de ontwikkeling van de mentaliteitsgeschiedenis en de psychologische geschiedenis. Bijvoorbeeld Van Caenegem[16] en Peeters[17] hebben getracht de ontwikkeling van deze tak der geschiedschrijving te bevorderen. Peeters heeft eens een aantal inleidende opmerkingen gemaakt over de methodologie ervan. Hij geeft bijvoorbeeld een aantal compacte voorstellen over inhoudsanalyse van historische teksten, over toetsing van hypothesen door extrapolatie en het door Gomperz[18] reeds voorgestelde convergentiecriterium. Methodologisch is van wat de Annalesgroep heeft gedaan en van wat Van Caenegem en Peeters schreven dacht ik veel te leren. Hun benadering heeft echter voor de historische opvoedkunde ook wel bezwaren. Peeters' proefschrift[19] bijvoorbeeld over Kind en Jeugdige in het begin van de moderne tijd, de verschillende werken van leden van de Annalesgroep en de aan hen verwante Aries zijn wellicht tezeer onderdelen van de geschiedwetenschap en veronderstellen mogelijk teveel louter technisch geschiedkundige bekwaamheid, dan dat opvoedkundigen ooit zich er indringend veelvuldig mee bezig zouden kunnen gaan houden. Het zou trouwens wel eens kunnen zijn, dat het ontbreken van historische psychologie in moderne psychologische standaardwerken ermee te maken heeft, dat de integratie zich vooral in de geschiedwetenschap voltrokken heeft en zich minder voordoet in de empirische psychologie.

Een werk, dat ligt op het grensgebied van geschiedenis, psychologie en sociologie is het bekende werk van Norbert Elias 'Ueber den Prozess der Zivilisation'[20]. Elias verbindt daarin de sociogenese aan de psychogenese en treedt daarmee in een uitgestrekt probleemveld vol voetangels en klemmen. Elias geeft een eigen originele oplossing van het integratieprobleem van sociologie en geschiedenis. Hij blijft socioloog, zij het dan een met een eigen stijl, schuwt de geschiedschrijving niet en hanteert terloops aan de psychologie ontleende begrippen en vraagstellingen. De directe samenhang tussen sociologie en geschiedenis is wel eens betwist, de geschiedenis is al wel eens ingeslikt door de socio-

logie en als zelfstandige wetenschap min of meer voorbij verklaard, het is echter onder andere in het genoemde werk van Elias duidelijk, dat wil een socioloog zich bewegen in de geschiedenis, hij zich een aantal technieken zal moeten eigen maken, die in de sociologie in strikte zin niet worden aangeleerd. Intussen wordt de toenadering tussen sociologie en geschiedenis feitelijk zeer in de hand gewerkt door een betrekkelijk sterk ontwikkelde sociaal-economische geschiedenis, die zich in de belangstelling van vele beoefenaren mag verheugen,[21] Over deze zaken schrijvend formuleerde de huidige hoofdredacteur van de Annales Braudel:[22] 'De geschiedenis lijkt mij een dimensie van de sociale wetenschap, zij maakt daarmee een geheel uit. De tijd, de tijdsduur en de geschiedenis gelden feitelijk voor alle menswetenschappen of zouden dit moeten doen. De tendens is er niet een van tegenstelling, maar van convergentie.' Methodologische problemen doen zich hier wel voor, maar kunnen kennelijk naar bevind van zaken worden opgelost. 'Men zou kunnen zeggen dat de geschiedenis van alle maatschappijwetenschappen een der minst gestructureerde vakken is, dus een der plooibaarste die het meest openstaat voor andere. Laten wij nu zien hoe een historisch onderzoek is opgebouwd en welke voor de methodologie van de historische opvoedkunde relevante opmerkingen of vragen wij daarbij nu reeds kunnen stellen.

Het mag bekend verondersteld worden, dat ieder historisch onderzoek bestaat uit de drie fasen, heuristiek, kritiek en synthese. Er zijn voldoende bruikbare publikaties, waarin de betekenis en inhoud van iedere afzonderlijke fase globaal besproken wordt.[23] Het is dacht ik zonder meer noodzakelijk, dat iemand, die zich waagt aan historisch opvoedkundig onderzoek hiervan kennis neemt. Het voordeel van een afzonderlijke handleiding voor de methodologie van het historisch opvoedkundig onderzoek zou kunnen zijn, dat het voor opvoedkundigen de kennisname van deze litteratuur overbodig maakt. Romein heeft de feitelijke ontwikkeling van een historisch onderzoek eens beschreven in twaalf punten.[24] De kern blijven de drie genoemde, maar hij breidt ze uit met een aantal praktische stappen. Wij willen zijn beschrijving hier nalopen en aan de hand daarvan een aantal opmerkingen maken. Ieder historisch onderzoek, zegt Romein, begint met het kiezen van een thema. Niets is meer vanzelfsprekend dan dat, maar voordat een thema gekozen kan worden zal aan een aantal voorwaarden voldaan moeten zijn. Een daarvan zal bijvoorbeeld zijn, een zekere vertrouwdheid met het grote veld der geschiedenis. Vanuit die vertrouwdheid, die men ook eruditie zou kunnen noemen, kan men weten welke gebieden voor verdere exploratie in aanmerking komen. Men zou zich dit echter ook anders kunnen denken, indien het gaat over de historische opvoedkunde. Een modern socioloog heeft de relatie tussen sociologie en geschiedenis eens omschreven door de sociologie het hermeneutische principe van de geschiedenis te noemen.[25] Hij bedoelde daarmee, dat begrippen en theorieën uit de sociologie gebruikt zouden moeten worden om hypothesen te formuleren, die in het historisch veld van onderzoek getoetst zouden kunnen worden. Men zou het ook zo kunnen stellen, dat men de geschiedenis ziet als het vak, dat in de actueel gerichte sociologie of in ons geval de opvoedkunde onderzochte probleemvelden schetst in hun ontwikkeling naar de actualiteit. Uitgaande van de huidige situatie probeert men een analyse te geven van de factoren, die tot de huidige situatie hebben geleid. Een themakeuze op deze wijze zal meestal de vorm aannemen van een hypothese. Zo zou men een onderzoek kunnen aanvangen door het stellen van de hypothese dat de huidige opvoedingspraktijken in Nederlandse inrichtingen nog sterk bepaald zijn door aan het einde van de achttiende eeuw ontstane pedagogische opvattingen. Een dergelijke themakeuze in de vorm van een hypothese is legitiem maar niet de enig mogelijke of wenselijke. Het zou wel eens kunnen zijn, dat wil de beantwoording van op de actualiteit gerichte vraagstelling mogelijk zijn een ruimer veld van historisch onderzoek voorbewerkt moet zijn. Een themakeuze vanuit een algemene belangstelling voor de geschiedenis van opvoeding en onderwijs blijft wetenschappelijk gezien zinvol. Het be-

zwaar van vrijblijvendheid en irrelevantie voor actuele wetenschappelijke ontwikkelingen gaat alleen dan op, wanneer bij voorbaat duidelijk is, dat de relatie met de actualiteit nimmer zal zijn te leggen of van een dergelijk gebrek aan importantie is dat uitwerking van een dergelijk thema hobbyisme wordt. Het lijkt echter zinvol voor de historische opvoedkunde in haar huidige ontwikkelingsfaze, alleen al wegens overwegingen van economie van onderwijs en onderzoek, zich niet al te ver te verwijderen van wat opvoedkundig en onderwijskundig het meest direct relevant is. Het staat echter niet bij voorbaat vast, dat wat in de tijd het meest nabij is ook het meest relevant zou zijn.

Na de keuze van het thema volgt, aldus Romein, de kennisname van het daarover reeds geschrevene. Een praktische opmerking in dit verband zou kunnen zijn, dat iedere beoefenaar van de gedragswetenschappen eens ooit de opdracht gekregen zou moeten hebben om een bibliografie te maken van een bepaald thema. De behoefte aan bibliografische hulpmiddelen zou daardoor duidelijker worden en de voorziening in deze behoefte mogelijk gestimuleerd. Wat de historische opvoedkunde betreft wordt men bij de samenstelling van een bibliografie ten zeerste gehinderd door het ontbreken van behoorlijke algemene werken, en voldoende bruikbare naslagwerken en standaardwerken. Ook de pedagogische tijdschriften laten de onderzoeker vaak in de steek, omdat zij te weinig aandacht besteden aan bibliografische overzichten en de opbouw van evenwichtig samengestelde recensierubrieken. Iedere Nederlandse historicus kent Romeins Apparaat voor de studie der Geschiedenis[26]. Daarin vindt hij de titels van naslagwerken en standaardwerken op ieder onderdeel der geschiedenis. Een van de taken, die de historische opvoedkunde in Nederland zich zou kunnen stellen, is het samenstellen van een dergelijk apparaat voor de historische opvoedkunde in het bijzonder.

Bij de kennisname van het reeds gepubliceerde over een gekozen thema of een bepaalde hypothese zal zich in de historische opvoedkunde dikwijls een moeilijkheid voordoen. Dikwijls zal een thema in de gekozen vorm nog niet in de literatuur behandeld zijn. Vooral indien men direct werkt vanuit moderne systeemanalyses zal het terugvinden van het beoogde in de litteratuur moeilijkheden kunnen opleveren, zodra men streeft vooral naar volledigheid in de samenstelling van de bibliografie. Om dit probleem te ondervangen zal waarschijnlijk ten eerste nodig zijn een grote mate van eruditie, ten tweede een flinke dosis inventiviteit en ten derde waarschijnlijk een lijst van aan het thema verwante en in zaakregisters van historische werken waarschijnlijk terug te vinden begrippen. Aan de hand van die laatste begrippenlijst zal men titels van werken moeten nalopen, maar vooral de reeds genoemde zaakregisters en inhoudsopgaven van daarvoor in aanmerking komende werken. Vele werken op het gebied der historische opvoedkunde komen niet aan eigenlijk bronnenonderzoek toe en steunen louter op litteratuurstudie. Door formulering van nieuwe vraagstellingen en hypothesen kan litteratuurstudie natuurlijk tot wetenschappelijk relevante resultaten leiden. De vragen aan het verleden kunnen telkens weer opnieuw gesteld worden en het materiaal dat eens werd aangewend kan later op vele andere manieren opnieuw worden benut. Het is echter onwaarschijnlijk, dat de historische opvoedkunde ooit van werkelijke betekenis kan worden door litteratuurstudie alleen. De Groot spreekt van de 'Europese sociaal-wetenschappelijke litteratuur met zijn overvloed aan "beschouwingen" en schaarste aan onderzoekingen'[27] en merkt daarbij op dat men veel ongelezen kan laten. De beoefenaren der opvoedkunde dienen te beseffen, dat in de historische opvoedkunde het eigenlijke onderzoek pas begint na de litteratuurstudie.

Na de litteratuurstudie komt volgens Romein als derde faze het opsporen van de bronnen of de heuristiek. Indien men werkt met een hypothese zal men na de litteratuurstudie dienen vast te stellen in hoeverre de verificatie reeds is geschied en mogelijk ook zal men de hypothese moeten bijslijpen naar een beperkter veld van onderzoek. Daarbij zal men waarschijnlijk al uitgaan van enige vooronderstellingen over de bronnen die

men denkt te vinden. Strubbe definieert: 'een historische bron of geschiedbron is datgene, waaruit de historicus het bewijs van de feiten haalt'. In deze omschrijving valt de litteratuur dus ook onder het begrip bron. Wij moeten dan onderscheid maken tussen de secundaire bronnen of litteratuur en de primaire of eigenlijke bronnen. In het volgende wordt met bron alleen bedoeld primaire bron. De bronnen zijn om vele redenen telkens weer op vele wijzen ingedeeld. Zo is er de verdeling in geschreven en ongeschreven bronnen. Ongeschreven bronnen zijn allereerst allerlei materiële zaken als kleding, gebouwen, kunstwerken, foto's e.d. Een voorbeeld van aanwending van ongeschreven bronnen in de historische pedagogiek vindt men bijvoorbeeld in het boek van Hermann Lange over Schulbau und Schulverfassung der Frühen Neuzeit.[28] In het reeds genoemde werk van Beek over waanzin in de middeleeuwen wordt het betoog mede ondersteund door de illustraties. Ook in de geschiedenis van het kind vinden wij verwijzingen naar schilderkunst en beeldhouwkunst. Toch moet opgemerkt worden, dat opvoedings- en onderwijsgeschiedenis veel meer nog dan tot nu toe gebeurde systematisch van ongeschreven bronnen gebruik zouden kunnen maken. De ontwikkeling van technieken daarvoor is één van de opdrachten die een methodologie van de historische opvoedkunde zou moeten aanvaarden. Een andere opdracht is de creatie van een overzicht van wat er aan mogelijk materiaal alleen al in Nederland is. In Nederlandse musea zijn vele zaken te vinden die uiterst relevant zijn voor de opvoedingsgeschiedenis. Een onderwijs of schoolmuseum zou een duidelijke functie kunnen hebben. Het is een betreurenswaardig feit, dat een schoolmuseum in Nederland wel bestaat, een schoolmuseum, dat ook veel geschreven bronnen bevat, maar in een dergelijke toestand verkeert, dat voor de toekomst gevreesd kan worden. Er bestaan ook immateriële ongeschreven bronnen als sagen en legenden, uitdrukkingen en mondelinge overleveringen. Sagen en legenden zijn meestal later wel opgetekend. Een recent werk over de opvoeding in het middeleeuwse IJsland steunt er ten dele op. Voor de kennis van het recente verleden zouden inventariserende beschrijvingen van gewoonten, tradities en overleveringen wel eens belangrijk kunnen zijn. In allerlei opvoedings- en onderwijssituaties zijn sporen van het verleden bijvoorbeeld in de vorm van taalgebruik aanwezig.

Naast de ongeschreven bronnen zijn er de geschreven bronnen. Zij kunnen op vele wijzen worden onderverdeeld en van verschillende herkomst zijn. Het is niet nodig daarop nu in het bijzonder in te gaan. Verondersteld mag worden, dat een belangrijk deel van de voor de historische opvoedkunde belangrijke bronnen zich reeds bevindt in de officiële archieven. Wil men werken in het veld der historische opvoedkunde dan is het noodzakelijk te weten, wat archieven zijn, welke archieven er in Nederland zijn, hoe men ze kan betreden of wat nog belangrijker is, hoe men er zijn vraagstelling gehonoreerd kan zien.[29] Men zal onmiddellijk stuiten op het verschijnsel, dat lang niet alle onderwijsarchieven zijn geïnventariseerd en daarmee moeilijk toegankelijk zijn. Inzake opvoeding maar ook onderwijs zal men veel gegevens kunnen putten uit archiefstukken, waarvan de relatie met opvoeding of onderwijs niet onmiddellijk duidelijk is. Inventiviteit en enige voorstelling of liefst ervaring met de mogelijkheden van archiefonderzoek is hier zeer nuttig. Voor de historisch georiënteerde opvoedkundige is het van uitermate groot belang, dat er in de Nederlandse archieven veelal een deskundige en op dienstverlening ingestelde staf van personeel aanwezig is, die van adviezen kan dienen bij het openleggen van velden van onderzoek. Aandacht verdient zeker het verschijnsel, dat nog veel materiaal buiten de archieven is en verloren dreigt te gaan. Inrichtingsarchieven worden soms bewust vernietigd. Hier ligt dacht ik weer een concrete opdracht voor historisch-opvoedkundigen. Er zou een overzicht gemaakt moeten worden van mogelijke vindplaatsen van belangrijk materiaal en deze vindplaatsen zouden afgezocht moeten worden.

Heeft men zijn bronnen gevonden dan dient men ze volgens Romein te verzamelen in direct bruikbare vorm. De hiervoor bruikbare technieken hoeven hier niet uiteen gezet te worden. Wel

zou in dit verband opgemerkt kunnen worden, dat een van de manieren om bronnen toegankelijk te maken is om ze te publiceren. In Nederland zijn er vele goede bronnenpublikaties. De historische opvoedkunde is in deze echter duidelijk onderbedeeld. Een gedeeltelijke publikatie van dagboekfragmenten van een onderwijsinspecteur uit het begin van de negentiende eeuw was tot nu toe het beste wat werd geboden[30]. In een bronnenpublikatie is al een flink deel van de hierna te bespreken kritiek gerealiseerd.

Is het materiaal eenmaal verzameld dan komt men aan de kern van de historische methode, de historische kritiek. Zoals bekend onderscheidt de geschiedenis de uitwendige kritiek van de inwendige. De uitwendige kritiek wordt door Salmon aangeduid als authenticiteitskritiek. Strubbe onderscheidt haar in tekst of herstellingskritiek, oorsprongs- of echtheidskritiek en oorspronkelijkheidskritiek. Op geen van deze drie gebieden zal de historische opvoedkunde iets hebben toe te voegen aan de verworvenheden van een eeuwenlange ontwikkeling in de geschiedwetenschap. Op dit gebied juist ontmoeten wij een aantal hulpwetenschappen der geschiedenis als paleografie, diplomatiek, chronologie e.a. De inwendige kritiek wordt door Salmon verdeeld in 'critique d'interprétation, critique de compétence, critique de sincerité en le controle des témoignages'. Zowel uitwendige als inwendige kritiek kan men opvatten als technieken, waarover wetenschapstheoretisch geen grote verschillen van mening mogelijk zijn. Men verschuift dan het uiterst gecompliceerde probleem van de hermeneutica of de interpretatie van de historische feiten naar het moment van de synthese. Uit het voorgaande is duidelijk geworden, hoezeer de historische technieken onafhankelijk zijn van wetenschapstheoretische uitgangspunten. Dat geldt niet voor de hermeneutica. Een methodologie van het historisch opvoedkundig onderzoek zal altijd gecompleteerd dienen te zijn met een duidelijke interpretatieleer.[31] De grondslag voor deze interpretatieleer zal gelegd moeten worden in de theoretische opvoedkunde. Een voorbeeld van het aangeven van een basis voor een praktisch toepasbare interpretatieleer vinden wij in het werk van Brezinka.[32] Het zou interessant zijn te toetsen of met Brezinka's metatheorie in de praktijk van het historisch opvoedkundig onderzoek ook te werken valt.

Wij hebben de lijn van Romein even verlaten, maar keren ernaar terug om nog de gelegenheid te vinden tot het maken van enkele opmerkingen. Volgens Romein is na de toepassing van inwendige en uitwendige kritiek de faze aangebroken, waarin het materiaal opnieuw geschift wordt. Indien men werkt met een hypothese zal dit gebeuren onder andere door de hypothese opnieuw toe te spitsen, door niet aan het bewijsmateriaal toetsbare elementen uit te zuiveren. Na afval van overtollig en onbruikbaar materiaal wordt de rest van het materiaal in een volgende stap van het onderzoek ingedeeld. De opzet van de publikatie wordt dan als achtste punt ondernomen en pas dan komt men aan het schrijven van het boek of de publikatie en is daarmee toe aan de eigenlijke synthese. De ingewikkelde problematiek van de interpretatie blijve hier voorlopig buiten beschouwing. Één opmerking zij mij vergund. De geschiedenis heeft vele beoefenaren gekend van de meest verscheiden wetenschapsopvatting. De werkelijk groten onder hen zijn behalve betrouwbare en intelligente onderzoekers ook grote litteratoren geweest. Vanzelfsprekend zal de historische opvoedkunde gebruik dienen te maken van moderne begrippen en taalgebruik. Dat mag echter niet betekenen, dat zij gaat lijden aan de armoede van vele geschriften in de gedragswetenschappen, die vol zijn van taalbederf onder meer door het ontoepasselijk gebruik van bijna onleesbaar vakjargon. Leesbaarheid is ook een verdienste.

Als punten 10, 11 en 12 van een historisch onderzoek noemt Romein het vervaardigen van de noten, het schrijven van de inleiding en het samenstellen van de registers. In het notenapparaat van een historisch werk zit de toetsbaarheid. Wetenschappelijk is het dus onontbeerlijk. In de inleiding zullen onder andere de uitgangspunten van de auteur geformuleerd dienen te zijn.

Registers tenslotte zijn zulke belangrijke hulpmiddelen in het wetenschappelijk bedrijf, dat

zeker in vele onderwerpen bestrijkende werken zelfs een zakenregister uiterst wenselijk is.

Noten

1. Vgl. I. van der Velde, Samenwerking tussen historici en beoefenaren der historische pedagogiek' In *Ped. Stud.* 43 (1966) p. 304–311. N. F. Noordam, Over de Samenwerking van historici en de beoefenaren van de historische pedagogiek. *Ped. Stud.* 43 (1966) p. 545–551. N. L. Dodde, Historische Pedagogiek. *Ped. Forum* 4 (1970) p. 104 v.v.
2. U. J. Rijpma-Boersma, Aandacht voor de historische Pedagogiek. In *Ped. Stud.* 47 (1970) p. 84–88.
3. In G. Gurvitch, *Handboek van de Sociologie.* Deel I. Utrecht 1968 (Aula) p. 140 v.v.
4. In *Ped. Stud.* 48 (1971) p. 275.
5. A. D. de Groot, *Methodologie. Grondslagen van Onderzoek en Denken in de Gedragswetenschappen.* 's-Gravenhage 1968 (4).
6. A.w. p. 26.
7. Vgl. N. F. Noordam, *Zin en betekenis der historische Pedagogiek.* Groningen 1968. M. A. Nauwelaerts, Het 'waarom 'van de historische Paedagogiek. In *Vlaams Opvoedkundig Tijdschrift.* 34 (1954) p. 96–107. W. Brezinka, *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft.* Weinheim 1971. p. 91 v.v.
8. R .R. Post, *Scholen en Onderwijs in Nederland gedurende de Middeleeuwen.* Utrecht 1954.
9. M. de Vroede, *Van Schoolmeester tot Onderwijzer. De Opleiding van de leerkrachten in België en Luxemburg van het Eind van de 18de Eeuw tot omstreeks 1842.* Leuven 1970.
10. Brezinka t.a.p. ter aangehaalde plaatse
11. J. H. van den Berg, *Metabletica.* Nijkerk 1956.
12. B.v. J. H. van den Berg, *Het Menselijk Lichaam.* Nijkerk 1965 (5) 2 delen.
13. H. H. Beek, *Waanzin in de Middeleeuwen. Beeld van de Gestoorde en Bemoeienis met de Zieke.* Nijkerk 1969.
14. Erik H. Erikson, *Young Man Luther, A study in psychoanalysis and history.* New York 1958.
15. Vgl. I. Schöffer, Nieuwe Richtingen in het historisch Onderzoek, In *Tijdsch. v. Gesch.* 77 (1964) p. 1 v.v.
16. R. van Caenegem, Psychologische Geschiedenis, In *Tijdschr. v. Gesch.* 78 (1965) p. 132–136. Dezelfde, Nieuwe Wegen, Psychologische Geschiedenis. In *Spiegel Historiael.* 4 (1969) p. 47–57.
17. H. F. M. Peeters, Prolegomena van een psychologische geschiedenis. In *Tijdsch. v. Gesch.* 80 (1967) p. 23–39.
18. H. Gomperz, *Interpretation. Logical Analysis of a method of historical Research.* Den Haag 1939.
19. H. F. M. Peeters, *Kind en Jeugdige in het begin van de Moderne Tijd.* Hilversum 1966.
20. Norbert Elias, *Ueber den Prozess der Zivilisation, Soziogenetische und Psychogenetische Untersuchungen.* 2 Delen. Bern 1969 (2).
21. Vgl. b.v. Het speciaalnummer van het *Tijdsch. v. Gesch.* gewijd aan Sociale Stratificatie en Mobiliteit in het Verleden. 84 (1971) Aflevering 2.
22. F. Braudel t.a.p.
23. O.a. Pierre Salmon, *Histoire et Critique.* Bruxelles 1969.
    L'Histoire et ses Methodes. In *Encyclopedie de la Pléiade* 11. Parijs 1961.
    E. I. Strubbe, *Inleiding tot de Historische Critiek.* Antwerpen 1954.
24. Jan Romein, *In de Hof der Historie,* Amsterdam 1963 p. 109.
25. K. Bosl, Der 'soziologische Aspekt' in der Geschichte. In *Historische Zeitschr.* 201 (1965) p. 613 v.v.
26. J. M. Romein, *Apparaat voor de Studie der Geschiedenis.* Nieuwe Uitgave door J. Haak m.m.v. W. H. Roobol. Groningen 1964.
27. A.w. p. 53.
28. Hermann Lange, *Schulbau und Schulverfassung der frühen Neuzeit.* Zur Entstehung und Problematik des modernen Schulwesens. Weinheim 1967.
29. Nuttig is W. J. Forsma, *Gids voor de Nederlandse Archieven.* Bussum 1967.
30. R. Reinsma, *Scholen en Schoolmeesters onder Willem I en II.* Den Haag z.j.
31. H. G. Gadamer, *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik.* Tübingen 1965.
    E. Betti, *Die Hermeneutik als allgemeine Methodik des Geisteswissenschaften.* Tübingen 1962.
    H. I. Marrou, *De la connaisaance historique.* Paris 1954.
32. W. Brezinka a.w. p. 91 v.v.

Curriculum vitae auteur zie *Pedagogische Studiën,* jrg. 48, nr. 6, pp. 272–277.

Kroniek

Verslag van een internationaal seminar over leerplanontwikkeling

Onder de auspiciën van de International Association for the Evaluation of Educational Achievement (I.E.A.) en onder leiding van professor Benjamin S. Bloom van de universiteit van Chicago werd van 5 juli tot 14 augustus 1971, een 'International Seminar for Advanced Training in Curriculum Development and Innovation' gehouden te Gränna in Zweden.

Het idee voor dit curriculum seminar ontstond tijdens de UNESCO Meeting of Experts on Curriculum of General Education in 1968 te Moskou. Daar werd destijds de noodzaak van een trainingsprogramma voor nationale teams van curriculum werkers sterk beklemtoond. De realisatie van dit curriculum trainingsprogramma is grotendeels het werk geweest van professor Bloom. Hij wist een groot aantal experts (31) op het gebied van de leerplanontwikkeling en de onderwijsresearch uit verschillende landen bijeen te brengen om als leden van de internationale staf op te treden. Bovendien legde hij de basis voor de deelname van vele landen.

In totaal hebben 23 teams uit de volgende landen aan het seminar deelgenomen: Argentinië, Colombia, Engeland, Ethiopië, Finland, Ghana, Hongarije, IJsland, India, Israël, Japan, Kenya, Maleisië, Nederland, Nigeria, Polen, Spanje, Thailand, Venezuela, Zambia, Zuid-Korea en Zweden. West-Duitsland, Schotland, Noorwegen, Canada en de Verenigde Staten werden door waarnemers vertegenwoordigd. Elk team bestond uit vier tot zes personen met een specialist op het gebied van science, social studies, humanities, elementary education, evaluation and curriculum research en curriculum organization: planning and implementation. Het Nederlandse team was in volgorde van bovengenoemde specialisaties als volgt samengesteld: drs. H. H. ten Voorde (Enschede), drs. M. L. G. Nuy (K.P.C., 's-Hertogenbosch), drs. B. Wildeboer (Ministerie van O. en W., 's-Gravenhage), drs. C. A. J. Aarnoutse (Inst. voor Onderwijskunde, Nijmegen), dr. E. Warries (R.I.T.P., Amsterdam), drs. J. Haantjes (S.V.O., 's-Gravenhage). De S.V.O. stelde een subsidie beschikbaar voor de uitzending van vijf leden van de Nederlandse afvaardiging. Het seminar dat in totaal zes weken duurde, kwam wat intensiteit betreft ongeveer overeen met de studie van een semester aan de universiteit. Ongeveer een derde deel van de tijd werd besteed aan courses, een derde deel aan seminars en een derde deel aan individuele studie, teambesprekingen, consultaties van stafleden en het opstellen van papers. De courses werden in de ochtenduren gehouden, terwijl de seminars in de middaguren plaats vonden; de overige uren waren bestemd voor studie, teambesprekingen etc.

De courses, die door alle deelnemers werden gevolgd, hadden tot doel een gemeenschappelijke taal te ontwikkelen voor systematische leerplan ontwikkeling, inzichten en vaardigheden in bepaalde aspecten van de leerplanontwikkeling en leerplanevaluatie verder te ontwikkelen, en inzicht te geven in de wijzen waarop experts en panels van experts kunnen worden ingegeschakeld tijdens de verschillende fasen van de leerplanontwikkeling. Er werden in totaal vier courses gegeven, te weten: Curriculum Theory, Evaluation Methods, Social and Individual Change en Educational Technology.

De seminars, die door de deelnemers met dezelfde specialisatie werden gevolgd, hadden tot doel inzichten en vaardigheden te ontwikkelen in het speciale gebied of aspect van de leerplanontwikkeling en verbanden te leggen tussen de algemene problematiek tijdens de

courses aan de orde gesteld en de problematiek van het speciale gebied of aspect van de leerplanontwikkeling.

In totaal werden zes seminars gehouden over de volgende gebieden of aspecten: science, social studies, humanities, elementary education, evaluation and curriculum research, en curriculum organization: planning and implementation.

In het hierna volgende zullen slechts de themata worden vermeld, die tijdens de verschillende courses en seminars aan de orde kwamen. Over het verloop van het curriculum seminar, over de wijze waarop de verschillende problemen werden benaderd, over de internationale contacten die zijn gelegd, over de opdrachten die werden uitgevoerd, over de papers die door de deelnemers werden samengesteld, over de vele 'curriculum materials' die werden uitgereikt, over de follow-up van het curriculum seminar, over de de 'meetings' die werden georganiseerd, over sponsors etc. kan niet worden gesproken. Ook kan niet worden ingegaan op de besprekingen die het Nederlandse team met professor Bloom, dr. R. H. Dave en dr. S. Eden heeft gevoerd over het C.O.L.O.-rapport. Het is te verwachten dat de I.E.A. op korte termijn een rapport over het curriculum seminar zal publiceren. Voor de geïnteresseerden is een uitvoerige literatuurlijst samengesteld van de boeken en artikelen die tijdens het curriculum seminar werden uitgereikt.

De course '*Curriculum Theory*' werd geleid door prof. R. W. Tyler, emeritus directeur van het Center for the Advanced Study in the Behavioral Sciences (Stanford, Californië).

Tyler heeft zijn conceptueel systeem voor leerplanontwikkeling beschreven in zijn boek: Basic principles of curriculum and instruction (eerste uitgave in 1949; dertigste-ongewijzigde-druk in 1970). Evenals in het boek vormden vier vragen de structuur van zijn lezingen:

1. Wat moet in de school geleerd ofwel welke onderwijsdoelstellingen moeten worden nagestreefd?
2. Welke leerervaringen moeten worden geselecteerd om deze doelstellingen te bereiken?
3. Hoe kunnen de leerervaringen zodanig worden georganiseerd dat het onderwijs zo effectief mogelijk is?
4. Hoe kan het effect van de leerervaringen worden geëvalueerd?

De belangrijkste en wellicht moeilijkste vraag in het proces van leerplanontwikkeling is de vraag naar de doelstellingen van het onderwijs en van de school. Bij het beantwoorden van deze vraag zal men volgens Tyler rekening dienen te houden met de behoeften, noden en interessen van de leerlingen, de maatschappelijke veranderingen, de ontwikkeling binnen de verschillende vakken of vakgebieden, de resultaten van leerpsychologische onderzoekingen en de ontwikkelingen in het filosofisch denken. Op basis van deze kennis kan men de onderwijsdoelstellingen bepalen om ze vervolgens zo veel mogelijk in gedragstermen te formuleren.

Vervolgens dient men na te gaan welke leerervaringen noodzakelijk zijn; bij de selectie van de leerervaringen moet men bepaalde principes in acht nemen.

Bovendien dient men na te gaan door middel van welke 'organizing elements' en 'organizing principles' de leerervaringen kunnen worden gestructureerd en georganiseerd.

Door verschillende evaluatiemethoden kunnen de onderwijsdoelstellingen en de geselecteerde en georganiseerde leerervaringen worden beoordeeld. Tijdens de course werden – om het een en ander te concretiseren – bepaalde opdrachten gegeven en in groepsverband uitgevoerd.

De course '*Evaluation Methods*' stond onder leiding van prof. B. S. Bloom. Hij werd geassisteerd door dr. A. Lewy en prof. R. W. Tyler.

Evaluatie kan volgens Bloom in verschillende situaties voorkomen. Evaluatie kan in de leerplanontwikkeling voorkomen als schatting tevoren van de effectiviteit, als formatieve evaluatie tijdens de ontwikkeling en als summatieve evaluatie in de veldsituatie. Evaluatie kan ook de kwaliteitscontrole van een curriculum betreffen in een continu proces. Evaluatie kan zich daarnaast richten zowel op de uitkomsten van het onderwijs in de klas als op de individuele leerprestaties, hetzij om die te beoordelen, hetzij om het leerproces te bevorderen.

Daarna sprak Bloom over de individuele verschillen in leerprestaties en mastery learning. Een groot deel van de variantie van toetsscores en proefwerkuitkomsten zijn volgens hem terug te voeren op verschillen in begin-kennis en in motivatie. De verschillen daarin zijn te verminderen als de school streeft naar 'learning for mastery'; op die manier kan uiteindelijk de meerderheid van de leerlingen de doelstellingen bereiken.

Vervolgens kwam de formatieve evaluatie aan de orde. Vooral de formatieve evaluatie opgevat als de systematische evaluatie tijdens het proces van leerplanontwikkeling werd behandeld. De leertaken moeten zorgvuldig worden geanalyseerd in gedrags- en inhoudselementen; tussen deze elementen kunnen

relaties worden aangegeven en bij elk element kan een toets-vraag worden geconstrueerd. Aan de hand van leerstof werden in groepsverband technieken voor formatieve evaluatie ontwikkeld.

Volgens Lewy mag er geen scheiding bestaan tussen leerplanontwikkeling en evaluatie. De ontwikkeling van een curriculum bleek in de Israëlische praktijk drie jaren te nemen. Er werd ingegaan op de rol van evaluator in de verschillende fasen van de leerplanontwikkeling.

Tyler behandelde aan het eind van de course de kritische vraag of dit soort evaluatie niet te technisch was en de voornaamste opvoedingsdoelen daarvoor miste. Hij betoogde dat juist in de systematische benadering een aantal fundamentele opvattingen over de vormende waarde van de school kunnen worden ingebouwd.

De course '*Social and Individual Change*'stond onder leiding van prof. Ph. Foster (University of Chicago, U.S.A.). Hij werd geassisteerd door prof. T. Husèn, dr. R. H. Dave, prof. R. J. Havighurst, prof. B. S. Bloom, prof. M. Blaug en prof. Bom Mo Chung. In deze course werden een aantal inleidingen gehouden door vertegenwoordigers van verschillende sociale wetenschappen over de implicaties van veranderingen in het individu en de samenleving voor de onderwijsdoelstellingen en het onderwijssysteem. Bovendien werden onderwijsstrategieën in relatie tot sociale veranderingen bezien.

De eerste inleider in deze course was Husèn, die hoofdzakelijk inging op strategieën voor onderwijsverandering en de rol die de onderwijsresearch hierbij kan spelen. Het samenspel tussen politici en onderwijskundigen, alsmede de noodzakelijke inschakeling van de leerkrachten waren punten die naar voren kwamen.

Dave sprak over de relatie tussen de individuele ontwikkeling en de omgeving. Volgens hem zijn het de procesvariabelen tussen individu en omgeving die de prestaties van de leerlingen bepalen. Hierop zou bij eventuele toepassing van compensatie-programma's ingespeeld moeten worden, hetgeen inhoudt dat men hierbij de procesvariabelen in het gezin moet trachten te veranderen.

Havighurst sprak over de kenmerken van de lichamelijke groei, de gevoelige perioden in de ontwikkeling, de relatie individu en omgeving, en de ontwikkelingstaken (developmental tasks) voor verschillende leeftijdsperioden. Daarna werden de cognitieve ontwikkelingstheorie van Piaget en de morele ontwikkelingstheorie van Kohlberg behandeld. Tenslotte werd de invloed van het gezin op de ontwikkeling besproken.

Bloom sprak over de stabiliteit en verandering van menselijke kenmerken. Volgens hem heeft het gezins- en schoolmilieu vooral in de vroege levensjaren een grote invloed op de ontwikkeling van het kind. Optimalisering van het gezins- en schoolmilieu is daarom noodzakelijk.

Blaug behandelde als onderwijseconoom een drietal benaderingen ten aanzien van de onderwijsplanning. Vooral de cost-effectiveness approach werd door hem als een bijzonder waardevolle benadering voor de onderwijsplanning naar voren gebracht.

Bom Mo Chung sprak over de waarden in de samenleving, hun invloed op het onderwijs en de wijze waarop de opvoeding in waarden tot stand kan komen.

Foster ging in op de rol die de verschillende sociale wetenschappen bij de leerplanontwikkeling kunnen spelen. De samenhang van verschillende aspecten van de samenleving met het onderwijs, maken volgens hem een meer interdisciplinaire benadering van de onderwijsproblemen noodzakelijk. Verschillende onderwijsproblemen in de ontwikkelingslanden werden door hem vrij uitvoerig aan de orde gesteld.

De course '*Educational Technology*' stond onder leiding van prof. R. Glaser (University of Pittsburgh, U.S.A.). Hij werd geassisteerd door prof. W. W. Cooley. Als eerste punt stelde Glaser de relatie tussen research, ontwikkeling en toepassing aan de orde. Vijf stadia werden onderscheiden: exploratory research, fundamental development, specific development, design and proving, training and follow-through.

Vervolgens gaf Glaser een korte beschrijving van zijn instructiemodel. Dit model bestaat uit zes componenten: specification of learning outcomes, diagnosis of initial state, selection of instructional alternatives, monitoring and assessment, adaptation and optimization, evolutionary operation.

Daarna werd een korte karakteristiek gegeven van het leerproces en werden enkele belangrijke leerprincipes (reinforcement, discriminatie, generalisatie) meer of minder uitvoerig behandeld.

Tot slot kwamen kwesties als receptief leren, leren via teksten (prose learning) en leren via geprogrammeerde instructie aan de orde.

Cooley sprak over het Individually Prescribed Instruction (I.P.I.) project dat sedert 1964 door het Learning Research and Development Center van de universiteit van Pittsburgh wordt ontwikkeld. Dit project is ontworpen om een bepaald type van geïndi-

vidualiseerd onderwijs te ontwikkelen van de kleuterschool tot en met de zesde klas van het elementaire onderwijs. De I.P.I. curricula (mathematics, reading, science) zijn ontwikkeld op basis van de principes van de geprogrammeerde instructie. Cooley sprak over de principes, de procedures en de soorten van evaluatie gebruikt bij de ontwikkeling van de I.P.I. curricula. Bovendien gaf hij een beschrijving van een I.P.I. ‚klas'-lokaal; ook de rol van de leerkracht en zijn helpers kwam aan de orde.

Het seminar '*Science*' stond onder leiding van L. C. Comber (retired H. M. Inspector of Schools, Engeland). Hij werd geassisteerd door prof. G. H. Aylward, dr. M. C. Pant en dr. N. Orpaz.

Science is een in de angelsaksische landen ingeburgerde verzamelnaam voor een reeks van vakken, waaronder biologie, fysica en chemie. Uit een inventarisatie kwamen de volgende trends in het scienceonderwijs naar voren: het verlaten van de leraargecenterde onderwijssituatie, het zoeken van een nauwe aansluiting aan het moderne leven, het ontwikkelen van het science-onderwijs uit de plaatselijke omgeving, het hanteren van de 'science-method' en de invoering van onderzoekmethoden en 'open-ended-problems', het streven naar geïndividualiseerd onderwijs.

Het probleem van de opleiding en bijscholing van leerkrachten in verband met de curriculumvernieuwing kwam uit deze inventarisatie duidelijk naar voren. In de verschillende landen tracht men de leerkrachten op velerlei wijzen actiever te betrekken in het proces van leerplanontwikkeling.

Vele science-curricula vertonen een longitudinale structuur, waarbij op de basisschool (bij sommige science-programma's reeds in de 'Kindergarten') begonnen wordt met het globaal bestuderen van de natuur en haar verschijnselen. Door systematische bestudering tracht men in de hoogste leerjaren van het basisonderwijs te komen tot een 'general science' waarin dit als basis dient voor de drie verschillende science-vakken in het secundaire onderwijs. Het blijkt dat de moeilijkheden bij het ontwikkelen van geïntegreerd science-onderwijs nog groot zijn. Tijdens het seminar werd in groepen een science-curriculum voor het primaire onderwijs (5–12 j.), een science-curriculum voor het secundaire onderwijs (12–16 j.) en een science-curriculum voor het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (16–19 j.) geanalyseerd. Daarbij kwam de moeilijkheid van het formuleren van doelstellingen naar voren. Gedurende een aantal sessies werd getracht een curriculum te ontwikkelen ten aanzien van de topic 'Matter and energy'. In de laatste week werden enkele lezingen gehouden over onderwerpen van meer specialistische aard.

Het seminar '*Social Studies*' stond onder leiding van prof. E. Fenton (Carnegie-Mellon University, U.S.A.), daarbij geassisteerd door prof. I. Morrissett, dr. Shavit en prof. O. Monsheimer.

Social studies is een in de U.S.A. ingeburgerde verzamelnaam voor een hele reeks van schoolvakken, waaronder (sociale) geografie, geschiedenis, economie, sociologie en 'civics'.

Tijdens het seminar kwam de kwestie van de doelstellingen van de social studies uitvoerig ter sprake. De verhouding tussen vakkennis enerzijds en attitudes en methoden van kennisverwerving was een belangrijk punt van bespreking. In verschillende social studies curricula in de U.S.A. ligt de nadruk meer op de ontwikkeling van attitudes en methoden van kennisverwerving dan op het louter aanleren van feitenkennis.

Aan de hand van het model van Tyler werd gepoogd een inventarisatie te maken van de stappen en beslissingen die moeten worden genomen bij de ontwikkeling van een social studies curriculum.

Morrissett besprak de problematiek van de beoordeling van een curriculum. Het Curriculum Materials Analysis System (C.M.A.S.) dat door hem is ontwikkeld en dat beschikbaar is in een korte, middel en lange versie werd aan een analyse onderworpen.

Tijdens het seminar kwamen recent ontwikkelde methoden van onderwijzen in de social studies aan de orde. Met name de zgn. inquiry teaching – een methode van onderwijzen waarbij de leerling aan de hand van een grote verscheidenheid aan materiaal verschillende mogelijke oplossingen voor een vraagstelling identificeert en tot een conclusie komt – werd uitvoerig besproken. Verschillende volgens deze opzet samengestelde curricula werden gedemonstreerd en geanalyseerd, met name het curriculum dat onder leiding van Fenton is ontwikkeld. Het curriculum van Fenton onderscheidt zich van vele andere curricula doordat het op een zeer directe wijze het onderwijsleerproces wil sturen.

Het seminar '*Humanities*' werd geleid door prof. A. C. Purves (University of Illinois, U.S.A.) en prof. H. H. Stern (University of Toronto, Canada) respectievelijk voor Literature en Second Language. De Nederlandse afgevaardigde nam deel aan het Literature seminar.

De verhouding tussen literatuur en cultuur werd uitvoerig besproken. Literatuur werd vooral gezien

als een middel om de leerling te helpen meer mens te worden. Terwijl de vertegenwoordigers van de westerse cultuur de noodzaak beklemtoonden de leerlingen te leren kritisch te staan ten opzichte van een modern literair werk, waren de vertegenwoordigers van de oosterse cultuur meer geporteerd voor het benadrukken van de culturele erfenis en voor het onderwijzen van cultuur- en literatuurgeschiedenis.

De verhouding tussen de behoeften van de maatschappij en de eisen van vakspecialisten ten aanzien van het curriculum voor literatuur en moedertaal was een volgend thema. De universiteit vraagt de scholen vaak de leerlingen te trainen als criticus, terwijl de behoeften van de maatschappij en de leerlingen meer in de richting van persoonlijke groei en linguïstische 'sophistication' wijzen.

Een groot gebrek aan kennis ten aanzien van de ontwikkeling van literaire kennis, vaardigheden en attitudes werd geconstateerd. Enkele onderzoekingen van prof. G. Hansson, met name een onderzoek naar de aard van de response van leerlingen op literair werk, werden behandeld.

Het curriculum model dat het meest diepgaand werd besproken, richtte zich op de ontmoeting van leraar en leerling met een serie teksten. Een doordacht kader voor een curriculum moet minder worden ontleend aan de structuur van de literatuur (historisch, genrematig of thematisch) dan aan de structuur van het leerproces.

Aan de hand van het hoofdstuk over 'Literature' in het boek van Bloom, Hastings en Madaus en de resultaten van het I.E.A.-onderzoek naar de response van leerlingen in verschillende landen op dezelfde teksten, werden verschillende wegen om te evalueren, besproken.

Het seminar '*Elementary Education*' stond onder leiding van prof. J. I. Goodlad (University of California at Los Angeles, U.S.A.). Hij werd geassisteerd door prof. M. Brydegaard, prof. J. S. Chall en dr. E. A. Yoloye.

Het conceptuele systeem voor leerplanontwikkeling van Goodlad werd uitvoerig behandeld. Dit model dat als een verfijning van het model van Tyler kan worden beschouwd, onderscheidt drie niveaus (societal, institutional, instructional) waarop beslissingen ten aanzien van de onderwijsdoelstellingen en middelen worden genomen. Het curriculum van de Montgomery County Public Schools, dat gedeeltelijk ontwikkeld is op basis van het conceptuele systeem van Goodlad, werd uitvoerig besproken.

Het onderzoek van Goodlad en Klein naar de actuele situatie van de elementary schools in de U.S.A. kwam tijdens het seminar voortdurend ter sprake. Uit deze policy-study blijkt dat in de feitelijke gang van zaken 'behind the classroom door' nog weinig veranderingen zijn te bespeuren. De noodzaak van onderzoek naar de feitelijke situatie in de klas en in de scholen werd sterk beklemtoond.

Voortdurend kwamen problemen als pre-service, in-service en curriculum-implementatie aan de orde. Hét hoofdprobleem van het onderwijs in alle deelnemende landen bleek de opleiding en bijscholing van de leerkracht te zijn. In de U.S.A. is men langzamerhand tot de ontdekking gekomen, dat de curriculumimplementatie even belangrijk is als de curriculum-ontwikkeling.

De problematiek van de schoolorganisatie werd min of meer uitvoerig behandeld. Kwesties als verticale en horizontale organisatie, homogeniseren, team-teaching, graded en non-graded schools kwamen aan de orde. Beklemtoond werd dat nongrading niet de oplossing is voor alle problemen en niet in een handomdraai kan worden gerealiseerd.

Gedurende een aantal sessies werd de didaktiek en leerplanontwikkeling van de volgende vakken of vakgebieden behandeld: new mathematics (M. Brydegaard), reading (J. S. Chall), arts (E. Eisner), science (E. A. Yoloye) en social studies (E. Fenton.)

Het seminar '*Evaluation and Curriculum Research*' stond onder leiding van prof. B. S. Bloom. Hij werd geassisteerd door dr. A. Lewy, dr. C. Modu, dr. T. N. Postlethwaite en dr. D. Wiley.

Bloom behandelde uitvoerig de problematiek van de formatieve en summatieve evaluatie. Leidraad daarbij was het pas verschenen 'Handbook' van Bloom, Hastings en Madaus. Het door Bloom gepropageerde 'learning for mastery' werd grondig besproken, evenals de mogelijkheden om bij leerplanontwikkeling gebruik te maken van de gedragsniveaus zoals die in de Taxonomy en in het nieuwe handboek worden beschreven.

Onderleiding van Modu werd gezocht naar mogelijkheden om de bestaande meet-technologie aan te passen of te veranderen voor formatief testen. Vooral op het gebied van 'equating' van testnormen is door Modu gewerkt. Ook andere begrippen als regressie, validiteit, steekproeven, kwamen ter sprake bij de behandeling van dit onderwerp.

Lewy gaf uitvoerig verslag over de werkwijze van het Israëlische curriculumcentrum, waar hij zelf de evaluatie leidt. Onder leiding van Lewy werd geprobeerd tot taakanalyses te komen voor de ver-

schillende functionarissen in het team dat een curriculum ontwikkelt.
Postlethwaite behandelde de rol van de evaluatie en research bij het internationale vergelijkende onderzoek naar schoolresultaten. Wiley sprak over de problematiek van het maken van gevolgtrekkingen uit evaluatie-onderzoekingen en het verband met de onderzoeksopzet. In de laatste week van het seminar werd onder leiding van Bloom gediscussieerd over een ter plaatse opgestelde internationale lijst van problemen verband houdend met het seminar-thema. Zowel principiële zaken kwamen daarbij aan de orde, zoals de filosofie achter onderwijsdoelstellingen, het maatschappelijk nut van 'mastery learning', als ook praktische problemen als de scheiding van leerplanontwikkeling en leerplanevaluatie, de relevantie van onderwijsresearch enz.

Het seminar '*Curriculum Organization: planning and implementation*' stond onder leiding van dr. R. H. Dave (National Institute of Education, New Delhi, India). Hij werd geassisteerd door prof. U. Dahllöf, prof. R. W. Tyler, dr. S. Eden en dr. J. Alles.

In dit seminar werden de processen van curriculumplanning en curriculumimplementatie behandeld op een theoretisch niveau, maar daarenboven op het niveau van de administratieve en organisatorische consequenties die uit de processen zijn af te leiden. Tijdens de behandeling van de consequenties werd ingegaaan op de problemen die in de verschillende landen leefden. Kwesties als het bepalen van de doelstellingen en de rol van een curriculum centrum bij de doelstellingenbepaling werden uitvoerig besproken. Daarnaast werd de functie behandeld die de doelstellingen op verschillende niveaus in het proces van curriculumplanning vervullen. De organisatie van de curriculumontwikkeling werd behandeld aan de hand van een case-study. Eden gaf een uitvoerige beschrijving van het organisatiepatroon van het curriculum centrum in Israël. Daarnaast kwamen vragen met betrekking tot de noodzaak van een curriculum centrum en haar taken ook in verband met de implementatie aan de orde.

De eisen die de implementatie stelt aan het te ontwikkelen produkt kwamen eveneens ter sprake. Dit omdat bij de implementatie materiële, financiële en personele factoren de toepasbaarheid bepalen. Met deze factoren zal reeds bij de curriculumontwikkeling rekening moeten worden gehouden.

C. A. J. Aarnoutse (redactie), J. Haantjes, M. J. G Nuy, H. H. ten Voorde, E. Warries, B. Wildeboer.

Literatuur

Abernethy, D. and T. Coombe, Education and Politics in Developing Countries; *Harvard Educ. Review* (?), pp. 287–302.

Anderson, C. A., The Sorcerer's Apprentice: Education in Developing Nations; *Comparative Education*, vol. 6, 1, 1970 pp. 5–18.

Angoff, H., How we can calibrate College Board scores; *College Board Review*, pp. 11–14, 1968.

Angoff, W. H., *Basic equations in scaling and equating*. Mimeographed paper, sept. 1961.

Bacon, P., *Focus on Geography, Key concepts and teaching strategies*; National Council for the Social Studies.

Barnes, D., *Drama in the English Classroom*; National Council of Teachers of English.

Bernstein, B., *Elaborated and Restricted Codes: Their Origins and some consequences*; paper University of London febr. 1964 (?), pp. 1–26.

Beyer, K. and A. N. Penna, *Concepts in the Social Studies*; National Council for the Social Studies.

Blaug, M., Approaches to Educational Planning; *The Economic Journal*, 1967, pp. 262–287.

Block, J. H., *Mastery Learning: Theory and Practice*; Holt – Rinehart – Winston, Inc., 1971.

Bloom, B. S., Krathwohl, D. et. al., *Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive and Affective Domains*, David McKay Co., Inc.

Bloom, S., J. Th. Hastings and G. F. Madaus, *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, McGraw-Hill, New York 1971.

Bowen, W. G., *Assessing the Economic contribution of Education: an appraisal of alternative approaches*; Higher Education. Report of the Committee under the Chairmanship of Lord Robbins 1961–63, London, HMSO, 1963, Appendix IV, pp. 73–96.

Brydegaard, M. and J. E. Inskeep, *Readings in Geometry from the Arithmetic Teacher*; National Council of Teachers of Mathematics, Washington, D.C., 1970.

Caroll, B., *The Nature of the Reading Process*. 10 pages.

Chall, J., School Age Programs: Modifications of Teaching Methods and Materials for total Population Groups; paper (?), pp. 187–199.

Chall, J. S., *Learning to read: The Great Debate*, New York 1967

Chung, Bom MO, Values and Education. *A Draft Reference Paper at the International Seminar for the Advanced Training in Curriculum Development and Innovation*, Gränna, Sweden 1971.

Coombs, H., *The World Educational Crisis; A systems Analysis*, New York 1968.
Cronbach, L. J., How can Instruction be adapted to individual differences?, in: R. M. Gagné (Ed.), *Learning and Individual Differences*. Columbus Ohio: Chas-Merrill, 1967.
Dahllöf, U., Recent Reforms of Secondary Education in Sweden. Reprinted from *Comparative Education*. Pergamon Press Oxford, vol. 2, nr. 2, London 1966.
Dave, R. H., *Asian Curriculum Study: Research Design and Questionnaires*, NIER.
Dave, R. H., Framework for Curriculum Development, from the *Workshop Report on Educational Research in Asia*, NIER, Tokyo.
Dave, R. H., *Procedures of formulatin educational goals, aims and objectives*. N.C.E.B.T. New Delhi, India (stencil).
Dave, R. H., Taxonomy of Education Objectives and Achievement Testing, *Development in Educational Testing*, vol. 1, University of London Press, London 1969, p. 203–214.
Department of Supervision and Curriculum Development Montgomery County Public Schools, Rockville, Maryland: A conceptual system for planning and managing the instructional program of the Montgomery County Public Schools, 1966.
Eichholz, R. E., *Elementary School Mathematics*. Addison – Wesley Publishing Company, Menlo Park California, 1971.
Eisner, E. W. (ed.), *Confronting Curriculum Reform*, Boston 1971.
Feitelson, D., The Relationship between systems of writing and the teaching of reading. Reading held at UNESCO House, Paris, France aug. 1966, pp. 191–199.
Feitelson, D., Training teachers of disadvantaged children, in Reading: A Human Right and A Human Problem; 2nd World Congress in Reding Copenhagen 1968, pp. 141-146.
Fenton, E., *The New Social Studies for the Slow Learner: A Rationale for a Junior High School American History Course*, Holt – Rinehart – Winston, New York 1970.
Fenton, E., *The shaping of Western Society*. An Inquiry Approach. (Teacher's guide, Tests).
Fenton, E., *The Americans*, A History of the United States. (Tests, Workbook, Teacher Manual).
Fletcher, H., *Mathematicas for schools*. Addison-Wesley Publishers Limited, London 1971.
Foster, P. J., Secondary Education: Objectives and Differentiation, pp. 71–96 (reprinted from Educational Problems in Developing Countries; Wolters-Noordhoff (?).
Glaser, R., Individual Differences in Learning; Learning Research and Development Center, University of Pittsburgh 1970. (Reprinted from Individualized Curriculum and Instruction, *Proceedings of the Third Invitational Conference on Elementary Education*, K. Allen Neufeld (Ed.), Edmonton, Alberta, 1970, pp. 17–31.
Glaser, R., Learning, in: *Encyclopedia of Educational Research*, New York, MacMillan, 1969, pp. 706–733.
Glaser, R. and A. J. Nitke, Measurement in Learning and Instruction, in: R. L. Thorndike (Ed.); *Educational Measurement*, 2nd edition, Washington D.C.: American Council on Education, 1971, pp. 625–670.
Glaser, R., Evaluation of Instruction and Changing Educational Models, in: M. C. Wittrock and D. E. Wiley (Eds.): *The Evaluation of Instruction: Issues and Problems*, New York 1970, pp. 70–102.
Glaser, R., Adapting the Elementary School Curriculum to Individual Performance, in: *Proceedings of the 1967 Invitational Conference on Testing Problems*. Princeton: Educational Testing Service, 1968, pp. 3–36.
Goodlad, J. I. and M. N. Richter, *The Development of a conceptual system for Dealing with Problems of Curriculum and Instruction*, Los Angeles 1966.
Goodlad, J. I. and M. F. Klein, *Behind the Classroom Door*; Ohio 1970.
Goodlad, J. I., R. von Stoephasius and M. F. Klein, *Changing School Curriculum*; New York 1966.
Gray, W. S., *The Teaching of Reading and Writing*; An International Survey, UNESO, Illinois 1969.
Havighurst, R. J., Minority Subcultures and the Law of Effect; *American Psychologist*, 25, 4, 1970, pp. 313–322.
Havighurst, R. J., *Developmental Tasks and Education*; New York 1970[17].
Henrysson, S., Gathering, Analysing and Using Data on Test Items, in: R. L. Thorndike (Ed.): *Educational Measurement*, 2nd edition, Washington D.C. 1971, pp. 130–159.
Hess, R. and V. C. Stupman, Early Experience and the Socialization of Cognitive Models in Children; paper pp. 869–886, *Child Development* (?)
Husén, T. and G. Boalt, *Educational Research and Educational Change*; *The Case of Sweden*, Stockholm 1967.
Husén, T., Responsiveness and Resistance in the

Educational System to Changing Needs of Society: Some Swedish Experiences; *Internat. Review of Education*, XV, 4, 1969, pp. 476–487.
Husén, T., A Case Study in Policy-oriented Research: The Swedish School Reforms; *The School Review*, pp. 206–225, 1965.
I.E.A., Mother Tongue Tests. November, Stockholm 1969.
I.E.A., Literature Final Report (by Alan C. Purves). Revised july, Stockholm 1971.
Joyce, B. R., *Strategies for Elementary School Science Education*, Science Research Associates, Inc.
Lindvall, C. M. and J. O. Bolvin, Programmed Instruction in the Schools: An Application of Programming principles in: *Individually Prescribed Instruction*. Offprint from the Sixty-sixth Yearbook of the NSSE, part II, Programmed Instruction, National Soc. Study of Education, 1967, pp. 217–254.
Lindvall, C. M. and R. C. Cox, *Evaluation as a Tool in Curriculum Development: The IPI Evaluation Program*, AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, 5, Washington 1970.
Ministery of Education, (Working Paper). Notes on Structural and Functional Aspects of an educational system relevant to educational administration. Division of secondary education. Colombo, Ceylon 1967.
Moffett, J., *A Student-Centered Curriculum K-13*. Houghton Mifflin Company.
Moffett, J., *Teaching the Universe of Discourse*. Houghton Mifflin Company.
Moffett, J., *Teaching the Universe of Discourse*. Boston 1968.
Montgomery County Public Schools, Rockville, Maryland, *Curriculum Design*, Institutional Level. Bulletin no. 215, 1968.
Morrissett, I., *Curriculum Materials Analysis System*. University of Colorado.
National Institute for Educational Research, UNESO-nier regional programme for Educational Research in Asia. *Asian Study on Curriculum Development*. Research Design and Questionnaires. Tokyo, Japan, 1969.
O.E.C.D., *Curriculum Improvement and Educational Development*. Paris 1966.
Orring, J., *School in Sweden. A survey of primary, middle and secondary education*. Stockholm 1969.
Popham, J. W. and T. R. Husek, Implications of criterion-referemced measurement. *Journal of Educational Measurement*, 6, 1, 1969.
Resnick, L. B., M. C. Wang and J. Kaplan, *Behavior Analysis in Curriculum Design: A hierarchically sequenced introductory mathematics curriculum*, Learning Research and Development Center, University of Pittsburgh, december 1970.
Rivers, W., *Teaching Foreign Language Skills*. University of Chicago Press.
Schwab, J. A., *The Practical: A Language for Curriculum*; National Education Association. Washington D.C. 1970.
Spitzer, H. F. and M. O. Folsom, *Elementary Mathematics*. McGraw-Hill, Inc. 1967.
Stern, H. H., *Perspectives on Second Language Teaching*. Ontario Institute for Studies in Education.
Sullivan, M. e.a., *Programmed Maths*. A Sullivan Associates Program. New York 1968.
Taber, I., R. Glaser and H. H. Schaefer, *Learning and Programmed Instruction*. Massachusetts 1965.
Tom, A., *An Approach to Selecting among Social Studies Curricula*. Central Midwestern Regional Educational Laboratory.
Tyler, R. W., *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago 1970[30].
Tyler, L. L., M. F. Klein and W. B. Michael, *Recommandations for Curriculum and Instructional Materials*. Los Angeles 1971.
Valdman, A., *Trends in Language Teaching*. McGraw-Hill.
Weiss, J., Formative Curriculum Evaluation: In Need of Methodology. Paper presented at the Annual Conference of the *American Educational Research Association*, New York City, 4, 1971.
Wiener, M. and W. Cromer, Reading and Reading Difficulty. A Conceptual Analysis, *Harvard Ed. Review*, 37, 4, 1967, pp. 620–643.
Wiley, D. E., The design and analysis of evaluation studies. Center for the Study of Evaluation of instructional programs. *CSE Report*, no. 28, Los Angeles.
Wiley, D. E. and R. D. Bock, Quasi-experimentation in Educational Settings: Comment. *The School Review*, vol. 75, no. 4, 1967, UCLA 353–366.

Boekbesprekingen

H. F. Swift, ed., *Basic Readings in the Sociology of Education*, Routledge & Kegan Paul Ltd., Broadway Douse, 68–74 Carter Lane, London, E.C.4., 1970, 301 pp.

Deze verzameling van teksten op het terrein van de sociologie van het onderwijs is reeds in 1970 verschenen, doch niet eerder onder mijn aandacht gekomen. Een aankondiging lijkt mij alsnog geboden. Immers deze *reader*, die voor het tertiair onderwijs is bedoeld, kan bij de studie der onderwijskunde ten onzent goede diensten bewijzen. Er zijn vijf delen, die elk door de redacteur worden ingeleid. Het eerste deel betreft de sociologie van het onderwijs, een discipline, die zich bezig houdt met 'de sociale processen, welke zich in het onderwijssysteem en tussen dit systeem en zijn maatschappelijke omgeving voltrekken'. Het tweede deel bevat bijdragen betreffende de opgroeiende mens als sociaal wezen. Het besluit met een opstel van W. J. H. Sprott, *Society: what is it and how does it change*?, een helder exposé omtrent het begrip 'maatschappij' en het proces van maatschappelijke verandering. Het derde deel bevat opstellen betreffende het sociale gebeuren in de school o.m. selectie en differentiatie. Het vierde deel handelt over de school in relatie tot haar omgeving en rapporteert dienaangaande enkele research-uitkomsten. Het laatste deel bevat bijdragen betreffende de sociale functies van het onderwijssysteem. Hier is o.m. George F. Kneller aan het woord met een artikel *Education and cultural change*, een overzicht van verschillende theorieën betreffende de rol van het onderwijssysteem ten aanzien van de sociale verandering. Het boek besluit met litteratuuropgaven.

Zoals gezegd: dit is bruikbaar studiemateriaal. Een opmerking evenwel. De selectie der artikelen is tot het Engels-Amerikaanse taalgebied beperkt en in de bijna 20 bladzijden litteratuuropgaven trof ik, afgezien van enkele vertaalde werken, slechts één in het Duits geschreven studie aan en daarnaast nog drie Zweedse. Er moet nog een en ander gebeuren aleer wij niet slechts economisch maar ook cultureel een Europese gemeenschap hebben.

Ph. J. Idenburg.

Byron G. Massialas, *Education and the Political System*, Addison- Wesley Publishing Company, Reading, Massachusetts, 1969, 219 p.

Dit is een verdienstelijk boek. Vooreerst omdat het heldere wel-gedefinieerde begrippen gebruikt, vervolgens omdat het zijn onderwerp niet moraliserend behandelt maar beschrijft op de basis van research-uitkomsten. Als overzicht van het onderzoek b.v. over politieke 'socialisatie' van kinderen en jeugdigen, over de samenstelling van politieke elites, over de politieke houding van leerkrachten is het enig in zijn soort. Daarbij moet dan wel worden opgemerkt, dat de auteur Amerikaanse litteratuur heeft verwerkt. Het boek bevat tenslotte ook een overzicht van het activisme der studenten, hoofdzakelijk doch niet uitsluitend, in de Verenigde Staten.

Ph. J. Idenburg.