

## Boekbespreking

D. Mentink, *Onderwijsbeleid en Beleidsvrijheid*, Harlingen, 1984 (SVO-reeks no. 80), 168 blz., f27,50, ISBN 90 6472 0460.

Onderwijsbeleid en beleidsvrijheid heet de publicatie waarin D. Mentink verslag doet van een verkenning naar de haalbaarheid van een onderzoeksprogramma naar decentralisatie binnen het onderwijsbeleid. De auteur voerde deze verkenning uit in opdracht van de SVO. Hij doet dit langs twee wegen. In de eerste plaats wordt een begripsverkenning uitgevoerd en vervolgens worden de resultaten weergegeven van gesprekken met mensen op sleutelposities.

De begripsverkenning levert een drietal soorten inzicht op: definities van soorten decentralisatie (zoals functionele, territoriale decentralisatie en aanpalende begrippen als deconcentratie en regionalisatie), overzicht van de historische rechtvaardigingen van de huidige gecentraliseerde beleidsvoering (zoals soevereiniteit, subsidiariteit, particulier initiatief en 'basisme') en ten slotte een overzicht van de staatskundige - bestuurskundige behandeling van het onderwerp. Bij dit laatste overzicht komen aan de orde de behandeling van de verhouding tussen publieke en private sector (bijzonder onderwijs), van de verhouding tussen bestuurslagen binnen de publieke sector en voorts enkele actuele bestuurlijke thema's als regelrichtheid, effectiviteit van beleid, overbelasting van beleidsvoerende instanties en democratisering. Deze staatskundige - bestuurskundige behandeling munt niet uit door een scherpe systematiek en lijkt vooral gestuurd te zijn door de actualiteit van de onderwerpen. Gewapend met de kennis van de gehanteerde definities, de historische rechtvaardigingen en de staatskundige - bestuurskundige inzichten worden gesprekken gevoerd met zgn. sleutelrespondenten. Hier ontstaat een discontinuïteit in de verkenning die misschien vermeden had kunnen worden. De gespreksleidraad zou immers afgeleid kunnen worden uit de voorgaande analyse. Maar de gesprekken zijn in feite ingericht naar een aantal aandachtspunten die niet direct voortvloeien uit de analyse, zoals: wat is de betrokkenheid bij decentralisatie, motieven en intensiteit van betrokkenheid, onderwerpen van decentralisatie, behoefte aan onderzoek. De keuze van de respondenten is ook niet direct overtuigend. Er zijn in Nederland naast de minister en zijn departement zo'n kleine 6.000 schoolbesturen, gemeentebesturen en pro-

vinciale besturen direct partij als het gaat om decentralisatie. Uit deze verzameling zijn slechts 2 respondenten gekozen, te weten 1 provinciaal bestuur (Zuid-Holland) en 1 gemeentebestuur (Amsterdam). Kleine en middelgrote gemeenten, allerlei soorten bijzondere schoolbesturen en het departement ontbreken. Wel zijn 5 gesprekken gevoerd met vertegenwoordigers van de landelijke koepelorganisaties. De keuze van deze respondenten is in 4 gevallen ook nog bepaald door het woordvoerderschap in het bestuurscollege van de SVO. De opbrengsten van deze 7 interviews moeten dan wellicht ook eerder beoordeeld worden in het licht van de haalbaarheid van een decentralisatie-onderzoeksprogramma dan in het licht van de mogelijke inhoudsbepaling van zo'n programma.

De weergegeven gesprekken laten zich vooral lezen als een toelichting bij de eerder gememoreerde historische rechtvaardigingen. Een toelichting die temeer interessant is omdat de landelijke koepelorganisaties zoveel mogelijk zelf aan het woord worden gelaten en omdat de posities enigszins toegespitst worden naar een viertal decentralisatie-inhouds, te weten het onderwijsvoorrrangsbeleid, de regionalisatie in het primair onderwijs, de planning van voorzieningen in het voortgezet onderwijs en de volwasseneneducatie. De behoefte aan onderzoek wordt door de landelijke organisaties nauwelijks als acuut ervaren.

Het beeld dat na lezing van de publicatie achterblijft is dat van onvolledigheid. De theoretisch-analytische delen behoeven een betere uitwerking en de sleutelrespondenten zijn teveel gezocht in de sfeer van de landelijke constellatie en te weinig in de sfeer van de direct bestuurlijk verantwoorde lijken. Bovendien zijn de gesprekken teveel bepaald door algemene uitspraken en te weinig gericht op de concrete, vaak ogenschijnlijk beleidstechnische aspecten van decentralisatie-inhouds. De randvoorwaarden voor de auteur waren qua tijd en opdrachtvaststelling overigens niet toegesneden op een wat diepergravende aanpak. Zodat zijn conclusie aan de SVO verstandig is: eerst een aanvullende omgevingsverkenning uitvoeren en daarna beslissen over de ontwikkeling van een onderzoeksprogramma.

A. M. L. van Wieringen

---

B. P. M. Creemers en W. Th. J. G. Hoeben, *Onderzoek tussen onderwijsontwikkeling en wetenschapontwikkeling*. (SVO-reeks 83), Harlingen, 1984, 168 pag., f27,50, ISBN 90 6472 050 9.

---

Creemers en Hoeben hebben in dit boek geprobeerd een manco in de literatuur over onderwijskunde in te vullen. Zij geven een overzicht van het onderwijs-onderzoek in Nederland, naar organisatie en naar inhoud, en verbinden dat aan een overzicht van de methodische discussies rond het 'dubbel produkt' van dat onderzoek. Uiteraard sluiten ze daarbij aan bij eerder door hen ingenomen standpunten, waarvan de kern is dat praktijkgericht onderzoek ook tot theorieontwikkeling kan leiden. De aandacht voor onderzoek buiten het laboratorium en voor de praktische én theoretische opbrengst maakt dit boek tot een noodzakelijke aanvulling op standaardboeken over onderzoeksmethoden. Creemers en Hoeben hebben dit boek dan ook geschreven om onderwijsonderzoekers (in spe) op hun professionele verantwoordelijkheid te wijzen, een richting uit te zetten voor onderzoeksbeleid, en mensen in de onderwijspraktijk duidelijk te maken wat ze van onderzoek kunnen verwachten, en onder welke voorwaarden. Dat alles is een zinvol streven.

Met de wijze waarop dat streven wordt uitgevoerd heb ik echter wel wat problemen. In de eerste plaats de dorre en zeer ontoegankelijke schrijfwijze, die het boek zelfs voor studenten, en zeker voor praktijkmensen, moeilijk begrijpelijk maakt. Ook heb ik niet de indruk dat serieus geprobeerd is de in het boek behandelde problemen aan te doen sluiten bij de vragen waarmee praktijkmensen zitten. Het boek is volledig geschreven vanuit het standpunt van de onderzoeker, en krijgt zelfs nu en dan een apologetisch karakter. Voor zover de redenering betrekking heeft op de praktijk, gaat het er vooral om duidelijk te maken hoe zij zich tegenover onderzoek behoren op te stellen: ze moeten een 'rationeel gedragspatroon' vertonen, bereid zijn hun handelen te laten leiden door een rationele en empirische discussie en niet door normatieve of ideologische overwegingen. Of ze dat uit dit boek zullen leren is een andere vraag. In elk geval is duidelijk wat volgens Creemers en Hoeben hun plaats is: tegenover de deskundige wetenschappers, en de professionals werkzaam in de verzorgingsstructuur, vormen onderwijsgeven den de leken. Hoewel hun problemen uitgangspunten kunnen zijn voor onderzoek, geldt dat niet voor hun (praktijk-) theorieën: van modellen voor onderzoek waarin die een rol spelen (bijvoorbeeld uit de interpretatieve traditie) moeten

Creemers en Hoeben weinig hebben.

Het is dan ook duidelijk dat zij zichzelf plaatsen binnen de empirisch-analytische stroming. Een uitgebreide wetenschapstheoretische discussie gaan ze echter uit de weg, onder het verwijt dat mensen die zulke discussies leuk vinden wel bang zullen zijn om echt onderzoek te doen. Toch is dat jammer. Een wat meer uitgewerkt betoog zou misschien (!) hebben kunnen verduidelijken hoe je je tegelijkertijd op Lakatos kunt beroepen en om meer cruciale onderzoeken vragen of kunt zeggen dat 'beproevingsonderzoek als laatste argument het goed vastgestelde feit' kent. Even onzorgvuldig, zò niet inconsistent, lijkt mij het voortdurend beroep op de accumulatie van kennis, de stelling dat 'ieder die zich aan de regels houdt' een wetenschapper is (niemand dus), of het spreken over 'begrippen die in de bestudeerde werkelijkheid voorkomen'.

Laden Creemers en Hoeben de verdenking op zich niet geheel consistent te zijn, bepaald hinderlijk is het dat zij voortdurend onjuiste interpretaties geven van de standpunten van hun tegenstanders uit de interpretatieve traditie. Zo menen zij dat daar een normatieve discussie de voorrang zou krijgen boven een empirische – terwijl die twee vanuit het interpretatieve gezichtspunt niet te scheiden zijn – en zien ze hun voornaamste 'bijdrage' in het benadrukken van uniciteit en van een zachte methodologie. De reden daarvoor wordt niet gezocht in een andere opvatting van kennis en rationaliteit, maar in de angst voor negatieve resultaten van echt onderzoek, een angst die leidt tot de 'formatieve samenzwering'. Een groot deel van de discussie wordt besteed om het gevaar van die samenzwering te bestrijden. Nu ligt daar inderdaad een gevaar – maar om dat de hele interpretatieve traditie in de schoenen te schuiven gaat wat ver.

Horen we over de interpretatieve traditie voornamelijk negatieve zaken, van de maatschappijkritische traditie horen we helemaal niets, of het zouden de schampere verwijzingen naar 'ideologische' (in tegenstelling tot rationele en empirische) discussies moeten zijn. Ook onderzoek vanuit die hoek (bijvoorbeeld op het terrein van de curriculumsociologie) wordt in Nederland blijkbaar niet verricht. Aan de andere kant lijkt mij de verdediging van de stelling dat een op empirische argumenten gebaseerde discussie scherp onderscheiden kan worden van een normatieve, en dat dus wetenschap niet sturend zou optreden (en dat ook niet moet doen) ten aanzien van doelstellingen van onderwijs, ten onrechte te ontbreken. De argumenten waarmee ontwikkelingsonderzoek en scholenexperiment worden afgewezen komen mij niet sterk voor.

Kortom, behalve moeilijk leesbaar is het boek van Creemers en Hoeben ook nog tamelijk eenzijdig in de argumentaties en in de overzichten van

onderzoek, en hier en daar vermoedelijk inconsistent in de grondslagen. Dat is jammer voor een boek dat anderzijds in een behoefte voorziet en waarin nu juist een serieuze poging werd ondernomen géén star methodologisch standaardstandpunt in te nemen.

W. L. Wardekker

---

L. P. Dobraev, *Studieteksten lezen en begrijpen*. (Redactie: Carel van Parreren), Van Walraven, Apeldoorn, 1984, 176 pagina's, ISBN 90 6049 376 1

---

Studieteksten lezen en begrijpen is het eerste boek dat integraal uit het Russisch in het Nederlands vertaald is.

Het boek is onderverdeeld in drie hoofdstukken; de inleiding waarin de bedoeling van het boek uiteengezet wordt, het tweede hoofdstuk waarin de achterliggende theorie uiteengezet wordt en een derde hoofdstuk, dat de uitwerking en toepassing vormt van de in hoofdstuk twee geformuleerde theorie.

Het onderwerp tekstverwerking bij leerboeken wordt op een typisch sovjet-psychologische wijze aangepakt, d.w.z. dicht bij de onderwijspraktijk, met een relatief geringe onderbouwing d.m.v. experimentele gegevens. Het meest verbazingwekkende van het boek is, dat ondanks het volstrekt ontbreken van verwijzingen naar recente Amerikaanse literatuur er een grote overeenkomst te constateren is tussen de centrale ideeën in dit boek en de Amerikaanse literatuur. Dobraev vat het begrijpen van teksten op, als een bepaalde wijze van probleemoplossen, waarbij de probleemstelling vaak niet duidelijk is. De kunst van het begrijpen van teksten is het ontdekken van de in de tekst verborgen of impliciet aanwezige vragen, die daarna beantwoord moeten worden. Het zoeken naar die vragen en het beantwoorden ervan vindt plaats door gebruik te maken van cognitieve strategieën, waarbij de al aanwezige kennis op dat gebied een grote rol speelt. Het begrijpen is volgens Dobraev een bewust gecontroleerde activiteit, gericht op het leggen van verbanden tussen tekstuele informatie onderling en de tekstuele informatie en de reeds aanwezige kennis, waardoor er een coherent geheel ontstaat. Deze coherentie is het resultaat van koppelingen tussen subject en predikaat. Dit betekent dat 'waar het over gaat', 'het wat' gekoppeld wordt aan een precisering van die informatie die een antwoord op de vraag of een toelichting op 'het wat' inhoudt. De subject-predikaat relatie: de basis voor vraag en antwoord, wordt door Do-

blaev niet per se aan één afzonderlijke zin gekoppeld, maar kan zowel aan een zin gerelateerd zijn als aan grotere tekstgehelen of de totale tekst. Het begrijpen is dus niet simpelweg de optelsom van subject-predikaat koppelingen van de afzonderlijke zinnen, maar ook van subject-predikaat koppelingen van grotere omvang die mede specificeren hoe de subject-predikaat relaties er op de kleinere tekstuele niveaus uitzien. De vergelijking met het boek van Van Dijk en Kintsch (1983) dringt zich hier wel heel expliciet op. Ook zij hebben als basis voor informatieverwerking de propositie (d.i. subject-predikaat relatie). Eerst had die betrekking op afzonderlijke zinnen of delen ervan (Kintsch en Van Dijk, 1978), later is die propositie omschrijving meer vergelijkbaar geworden met die van Dobraev (Van Dijk en Kintsch, 1983).

Evenals Dobraev benadrukken Van Dijk en Kintsch (1983) dat tekstverwerking een strategische activiteit is, waardoor tekstverwerken opgevat kan worden als een bepaalde manier van probleemoplossen. Dit probleemoplossen is essentieel voor het begrijpen van teksten uit leerboeken. Dobraev geeft aan hoe dit in de onderwijspraktijk gerealiseerd moet worden, nl. door het zelf stellen van vragen. De training daarin wordt in een aantal fases aangeleerd. Eerst met vragen die op kleine delen van de tekst betrekking hebben, waarbij de hulp van de leerkracht onontbeerlijk is. Die hulp van de leerkracht wordt in de volgende fases steeds minder. In de eindfase stellen de leerlingen zelf de vragen, die tenslotte betrekking hebben op omvangrijke tekstdelen. De training heeft tot gevolg dat de leerling een actieve probleemgerichte aanpak tijdens het bestuderen van teksten ontwikkelt, die garant staat voor een beter begrijpen van de informatie. Het onderzoek van Dobraev naar de effecten van de training is uitermate primitief van opzet, waardoor de conclusie over het effect van zo'n training eigenlijk niet te trekken is.

Van Parreren heeft per paragraaf samenvatten- de overzichtjes gemaakt die erg verhelderend werken. Alles bij elkaar is het een erg aardig boek dat ook voor de onderwijspraktijk van grote betekenis is. Dit betekent overigens niet dat het erg gemakkelijk is.

C. Boonman