

'Een meer holistische visie is centrale opgave voor de onderwijskunde'

W. L. Wardekker en J. F. Vos in gesprek met PROF. DR. J. SIXMA

J. Sixma werd geboren in 1918. Na zijn opleiding tot onderwijzer was hij gedurende 15 jaar werkzaam in het lager onderwijs: eerst als onderwijzer, later als hoofd van een Montessori-school.

Vervolgens was hij vijf jaar docent aan een Pedagogische Academie, en gedurende drie jaar medewerker bij een schoolbegeleidingsdienst. Zijn studie in de pedagogiek, die hij als veel pedagogen van zijn generatie volbracht naast zijn dagtaak, werd in 1973 afgesloten met een dissertatie over Leesvoorwaarden, die berust op een onderzoeks- en ontwikkelingsproject waarin ook toets- en hulpmateriaal werd ontwikkeld.

In 1973 werd hij benoemd tot hoogleraar aan de Rijksuniversiteit te Utrecht; enige maanden geleden nam hij daar afscheid om met emeritaat te gaan. Toen het interview werd afgenomen was hij dan ook de nestor van de hoogleraren in de onderwijskunde en pedagogiek in Nederland.

Zijn werk draagt de sporen van zijn ontwikkelingsweg. Hij is steeds sterk op verbetering van de praktijk van het onderwijs gericht gebleven. Dat blijkt niet alleen uit het werk waaruit zijn proefschrift voortkwam, maar ook uit zijn medewerking aan het samenstellen van taalmethoden, van een handboek voor de lespraktijk voor de basisschool, en van het pakket Didactische Analyse voor de P.A. Ook in zijn meer theoretische geschriften legt hij sterk de nadruk op de betekenis van onderwijskunde voor de praktijk: o.a. in een reactie op een artikel van Brus ('Betreffende het streven naar een onderwijskunde', met C. Boonman) en in zijn overzicht van de ontwikkeling van de onderwijskunde in Utrecht ('Schaalvergroting als opgave'). Hij heeft de door Langeveld ingeslagen weg op eigen wijze voortgezet.

Wat zijn naar uw mening de belangrijkste ontwikkelingen die zich de afgelopen 60 jaar op uw vakgebied hebben voorgedaan?

Mijn vakgebied – dat is meteen al een moeilijk punt. Ik word door PS benaderd als onderwijspedagoog, maar in welke mate kun je daarvan spreken? Een van de belangrijkste ontwikkelingen is nu juist dat, na een periode van wetenschappelijke uitbouw van de pedagogiek met veel differentiatievorming, er t.a.v. een bepaald werkterrein een integratie met andere wetenschappen tot stand komt in de laatste tien jaar, en dat leidt tot wat we nu onderwijskunde noemen. Ik zie mezelf dus eigenlijk als onderwijskundige met een pedagogische achtergrond, en van daaruit praat ik ook.

Die ontwikkeling naar onderwijskunde ging samen met het ontstaan van een duidelijker veldgerichtheid: onderwijs als werkterrein. Vergeleken bij de 'oude' schoolpedagogiek, leidde dit tot een geweldige toename van probleemstellingen, een hoeveelheid problemen die we eigenlijk nog niet onder de knie hebben. Dat brengt met zich mee dat men meent interdisciplinair te moeten gaan werken. En mede daardoor komt er een veelheid van benaderingswijzen in het spel: empirisch-analytisch, geesteswetenschappelijk, of nog andere. Er is ook een sterke aandring van buitenaf op de onderwijskunde om veel meer maatschappelijk relevant te gaan werken. Dat zie je bv. in de wijze waarop onderzoek wordt geprogrammeerd en gefinancierd door SVO.

Enerzijds vind ik dat een gezonde zaak, onderwijskunde heeft een behoorlijke programmering wel nodig, maar er zitten ook gevaren aan. Er is wel een sterke kennistoename, maar er ontstaan ook modegolven: men meent soms dat allerlei modieuze zaken, ik denk aan geprogrammeerde instructie of compensatieprogramma's, nu juist bijzonder maatschappelijk relevant zijn. Ook is er een grote kans dat onderwijskunde zich gaat beperken tot het oplossen van deelproblemen, tot het aandringen van informatie voor een beleid dat er vervolgens misschien weinig mee doet, tot louter dienstverlening aan wat in de school gebeurt.

Onderwijskunde zou toch ook een meer omvattende, kritische functie moeten hebben. Bij de middenschool-ontwikkeling bijvoorbeeld zou ze niet alleen ondersteunend moeten werken ten opzichte van wat daar op gang gekomen is, maar ook een kritische rol moeten spelen.

Die stelling vind je toch in andere pedagogische ideeën minder. Is die nadruk op de kritische functie niet een interessante ontwikkeling in de pedagogiek?

Ook in de pedagogische geschriften vind je deze kritische instelling t.o.v. de schoolopvoeding, maar dan wordt begrijpelijkerwijze vooral gelet op de belangen van de leerling, de opvoeding. Deze opstelling is ook de onderwijskunde niet vreemd, maar omdat ze de kritische vragen ook in een meer maatschappelijk (sociaal-economisch, sociaal-cultureel) kader plaatst, krijgt de kritiek expliciet een bredere strekking. Dat vind ik winst. Althans in mijn opvatting van onderwijskunde: want er is ook een tendens om erg technologisch te zijn. Er is ook nog steeds een grote kloof tussen het wetenschapsbedrijf en de onderwijspraktijk, die eigenlijk met de genoemde kennistoename alleen maar groter is geworden. Mijn nadruk op de kritische functie betekent niet dat ik die kloof in stand wil houden.

Daarmee zijn we eigenlijk bij onze volgende vraag. U constateert ook al dat er in de benaderingswijzen binnen de onderwijswetenschappen tegengestelde ontwikkelingsrichtingen te onderscheiden zijn: enerzijds is er een hernieuwde nadruk op het belang van kennisverwerving ten behoeve van verklaring, anderzijds is er ook nadruk op de ontwikkeling van praktijkgeoriënteerd onderzoek en handelingsonderzoek. Het is eigenlijk de spanning die Van Gelder in zijn oratie heeft omschreven als deelname versus distantie. Hoe ziet u die verhouding, wat is een wenselijke ontwikkeling?

Wij in Utrecht hebben altijd sterk de nadruk gelegd op wat jullie het praktijkgeoriënteerd onderzoek noemen. Wij spreken dan, met een wat bedenkelijke term, van dienstbaarheid. Dat is een zeker metatheoretisch uitgangspunt: gerichtheid op optimalisering met als perspectief innovatie van het onderwijs. Maar er is een combinatie mogelijk van die dienstbaarheid

aan de praktijk en kennisverwerving. Ik zie het niet als een absolute tegenstelling. Vanuit die praktijkgerichtheid is een zoeken naar verklaringsmomenten nodig. De perspectieven van waaruit je problemen aanpakt moeten dan zo worden gekozen dat je, met behulp van verklaringen, gericht blijft op optimalisatie en innovatie.

Maar naast verklaring, en nu grijp ik terug op de pedagogische achtergrond, is ook nodig de verheldering van situaties, van vooronderstellingen van onderwijssituaties. Alléén gericht zijn op verklaringen vind ik te beperkt, en ik denk dat ik daarmee ook in de lijn van Van Gelder zit. Zo'n beperking brengt gerichtheid op deelproblemen met zich mee; door een combinatie van verklaring en verheldering moet je meer holistische problematieken kunnen aanpakken, anders vallen belangrijke vragen volstrekt weg, die worden onzichtbaar.

Is dat te zien als een bepaalde wetenschapstheoretische opvatting? Of is dat nu juist een bijdrage van de pedagogiek aan de onderwijskunde?

In de pedagogiek, met name in de geesteswetenschappelijke richting, is daarop altijd sterk de nadruk gelegd, en het wordt nu opnieuw onder de aandacht gebracht door theoretischpedagogen. Sommigen van hen kijken met een zekere minachting neer op de onderwijskunde, juist omdat die te technologisch is, te veel met deelproblemen bezig, te weinig met het geheel en met vooronderstellingen. Maar ik vind niet dat je het moet beperken tot de pedagogische inbreng: een meer holistische visie behoort tot de centrale opgaven van de onderwijskunde.

U hebt net uw zorg uitgesproken met betrekking tot de wijze waarop onderzoek gefinancierd wordt, een beleid dat gericht is op hanteerbaar houden. Is er niet een gevaar dat door zo'n beleid juist die meer interpretatieve, verhelderende lijn die er in Nederland tot nog toe steeds geweest is, nu verbroken wordt?

Van verbreken is in de onderwijskunde nauwelijks sprake: ik vind dat die lijn tot nog toe te weinig aandacht heeft gekregen. Maar met de gesignaleerde tendens heb ik wel problemen. De financieringsperikelen, maar ook het mislukken, althans de bedenkelijke kanten, van enkele grotere ondernemingen op het ge-

bied van onderzoek van het onderwijs, ik denk o.a. aan het Innovatieproject Amsterdam, leiden tot een nadruk op kleine beheersbare onderzoeken, en dat is een ernstige bedreiging.

Maar wat is het alternatief? U wilt toch niet terug naar grote onderzoeken die moeilijk te beheersen zijn?

Natuurlijk niet. Het gaat er om dat de grotere lijnen in het oog gehouden moeten kunnen worden, dat vakoverstijgende vragen gesteld moeten worden. Bij onderzoek dat gericht is op kennisvergaring staan efficiëntie, effectiviteit, toetsbaarheid meestal centraal. Bij een meer holistische benadering gaat het erom, op basis van wat gepubliceerd wordt bijvoorbeeld, grote lijnen te trekken, nieuwe creatieve ideeën te ontwikkelen, en daarvoor moet ruimte blijven. Die mogelijkheid is er in de afgelopen periode wel geweest in de pedagogiek, al ging dat vaak wel op een zo abstract niveau dat de praktijk er eigenlijk weinig mee kon doen. Maar er zijn wel lijnen getrokken die van betekenis waren. Streven naar beheersbaarheid van onderzoek vormt daarvoor een bedreiging, onder andere omdat hier toch op de creativiteit van individuen een beroep wordt gedaan.

Wat zijn die betekenisvolle lijnen, welke bijdrage kan zo'n praktijkgerichte en tegelijkertijd naar vooronderstellingen vragende onderwijskunde leveren? Kan zij bijvoorbeeld criteria geven voor wat goed onderwijs is?

Dat niet direct, maar het heeft er wel mee te maken. Optimalisering van onderwijs kan te maken hebben met efficiëntie en effectiviteit. Een meer empirisch-analytisch ingestelde wetenschap is daarop haast per definitie gericht, en ik vind dat er in het onderwijs wat dat betreft nog heel wat verbeterd kan worden. Maar greep krijgen op wat we beogen met onderwijs in onze samenleving, verheldering van wat men waardevol vindt in onderwijs als maatschappelijke zaak én als een zaak die ouders en kinderen aangaat, daarvoor is een andere denkwijze nodig: het gaat om het verhelderen van keuzen, van waardeperspectieven. Daar ligt een traditie in de geesteswetenschappelijke pedagogiek, en die zou de onderwijskunde moeten opnemen.

Daarmee geeft u een voorzet voor het stellen van de volgende vraag, namelijk naar uw beoorde-

ling van de tendens tot interdisciplinariteit in de onderwijskunde. Hoe is de onderwijspedagogiek (voorzover die volgens u tenminste bestaat) verbonden met de pedagogiek enerzijds, en met de interdisciplinaire onderwijskunde anderzijds. Als we u goed begrijpen, dan bent u van mening dat een zekere continuïteit vanuit de pedagogiek, die ook inhoudelijk-interdisciplinaire kanten heeft, wellicht bedreigd zou worden door de wijze waarop die interdisciplinariteit van onderwijskunde nu vorm krijgt?

In principe sta ik positief ten opzichte van die tendens tot interdisciplinariteit. Maar het moet niet gedefinieerd worden als samenwerking, en zeker niet als bestuurlijk-organisatorische samenwerking, wat wel veel nadruk heeft gekregen. Dan komt de onderwijskunde niet van de grond, en dan is ook de plaats van pedagogiek in die samenwerking erg onduidelijk. Het bedenkelijke is wellicht het volgende.

Onderwijskunde als een georganiseerd wetenschapsbedrijf van onderzoek en opleiding is ontstaan binnen de pedagogische discipline (ook organisatorisch opgevat). Een pedagogische discipline met een overwegend fenomenologisch-hermeneutische inslag. Ten behoeve van de pedagogische theorie-vorming werd eigenlijk geen gebruik gemaakt van meer exacte, liever gezegd empirisch-analytische benaderingswijzen, al had men daar – vgl. b.v. de publikaties van Langeveld – bij de zgn. hulpwetenschappen als ontwikkelingspsychologie en leerpsychologie wel waardering voor.

Het ontstaan van de onderwijskunde binnen de pedagogiek met haar specifieke traditie heeft een aantal gevolgen.

Ten eerste: Er is bij de onderwijskunde te onderscheiden een streven naar een eigen gezicht. Naast het omschrijven van een eigen (veel ruimer) werkterrein is daarbij ook te constateren een zich afzetten tegen, een zich markeren ten opzichte van de pedagogiek. Ongetwijfeld is dit te vinden in de wending naar het meer exacte. Men ervoer de fenomenologisch-hermeneutische benaderingswijzen als te beschouwelijk en voor vele praktijkvragen niet voldoende.

Ten tweede: De ontwikkeling van schoolpedagogiek tot (interdisciplinaire) onderwijskunde blokkeerde in zeker opzicht de ontwikkeling van een goed herkenbare onderwijspedagogiek. Deze herkenbaarheid is wel aanwezig bij de onderwijssociologie en de

onderwijspsychologie: men kent daar de voor deze sub-disciplines duidelijke leeropdrachten en zekere organisatie-vormen van onderzoekers. De onderwijspedagogische vragen en theorievorming zijn door de onderwijskunde als 'wettige erfgenaam' maar gedeeltelijk opgepakt en vinden hun verzorging nu verspreid over allerlei sub-disciplines, die zich naast vele andere gebieden ook wel met de schoolopvoeding bemoeien.

En tenslotte: Niet alleen bij de onderwijskunde is een streven naar een zich afzetten te onderkennen.

Ook in de publikaties op het gebied van de theoretische pedagogiek is deze tendens te bespeuren: onderwijskunde wordt omschreven met de term technologisch, wordt soms een bastaard met vele vaders genoemd. Deze zienswijze doet geen recht aan de intenties van de onderwijskunde.

Ik betreur deze ontwikkelingen, dat zal duidelijk zijn. Juist in een interdisciplinaire onderwijskunde is die pedagogische inbreng hard nodig. Ik zie dan onderwijskunde als een interdiscipline, als een eigen vakgebied dus, dat wel noodzakelijkerwijs allerlei voedingsbronnen heeft, maar toch z'n eigen vraagstellingen vanuit het eigen gebied, het onderwijsveld, praktijkgericht dus. Gerichtheid op praktijk, op optimalisering en op innovatie zijn kenmerkend voor de onderwijskunde, en wil je dat realiseren dan moet aan een aantal voorwaarden voldaan worden. Ten eerste moet in elk onderzoek een behoorlijke dialoog met het veld op gang gebracht worden. Er moet ook gezocht worden naar een presentatie van de onderzoeksresultaten waar het veld wat mee kan doen. Dat is een hele klus en het gaat maar moeizaam, maar het is ook een kwestie van instelling en ik zie die instelling niet altijd bij alle participanten in de samenwerking. Er is toch te veel de neiging het onderwijsveld alleen als consument te zien. En ten tweede: er moet voldoende gewerkt worden met een meer holistische onderzoeksaanpak. Die twee aspecten heeft juist de pedagogiek altijd benadrukt, zowel de gerichtheid op de mensen die in het veld bezig zijn als de nadruk op verheldering, het zoeken naar een betere greep op de samenhang in de werkelijkheid, en ook het bespreken van allerlei vragen op het gebied van de waardenaspecten. Als we interdisciplinair willen werken dan bepleit ik dus dat we ons zó moeten opstellen en dat moeten verdedigen.

Kan er ook een spanning ontstaan tussen interdisciplinariteit als samenwerkingsrelatie en de inhoudelijke interdisciplinariteit waar u voor pleit? De zorg voor de toekomst die u uitsprak lijkt ook betrekking te hebben op de zorg dat eenmaal bereikte interdisciplinariteit in inhoudelijke zin weer zal worden afgebroken.

Laat ik als voorbeeld nemen de situatie aan de Utrechtse universiteit, waar ik werk. Binnen de Utrechtse traditie, vooral bij Langeveld, werd de (ontwikkelings)psychologie principieel binnen de pedagogiek geplaatst. Daar zitten fundamentele theoretische uitgangspunten achter. Dat is inhoudelijk interdisciplinair gedacht. Nu wordt er gereorganiseerd, en stelt men eenvoudig de vraag waar (ontwikkelings)psychologie organisatorisch thuishoort: het heet psychologie dus wordt het uit de pedagogiek weggehaald. De verbinding, die voor de pedagogiek en voor de onderwijskunde hier bijzonder vruchtbaar is geweest, wordt nu verbroken, en er wordt nu een interdisciplinair samenwerkingsverband van gemaakt, wat dus eigenlijk een stap terug is. Het onderwijsprogramma voor pedagogiekstudenten was feitelijk interdisciplinair, maar het voldeed niet aan dat gekke criterium van bestuurlijk-organisatorische samenwerking.

We zitten dus in feite met een paradox?

Inderdaad: bij de overgang naar bestuurlijke interdisciplinariteit wordt hier de inhoudelijke interdisciplinariteit sterk bemoeilijkt.

U hebt het gehad over verklarende en verhelderende elementen in de onderwijskunde. Kunt u voorbeelden geven van pedagogische theorieën die hebben bijgedragen aan de verklaring van problemen of verschijnselen in het onderwijs?

Vanuit de pedagogiek heeft men zich om verklaringstheorieën niet zo erg bekommerd, dat was niet in eerste instantie de tendens van de pedagogische instelling. En ik geloof dat juist die instelling een belangrijke bijdrage kan leveren: de verheldering van leefsituaties, van grondstructuren zoals Beekman dat noemt. En ook het zoeken naar vooronderstellingen. Ik vind het zeer belangrijk dat zorgvuldig wordt geanalyseerd wat de verborgen mensbeelden zijn die in allerlei onderzoeksaanpakken een rol gaan spelen. Dat is een zaak die tot nu toe

bij de andere disciplines niet zo in het vizier komt. Juist ook de moderne pedagogen streven daarnaar, zoeken naar de mensbeelden die gevoed worden vanuit bepaalde waardemomenten, vanuit de maatschappij; op de consequenties daarvan voor onderzoekspopzet, probleemkeuze, en dergelijke moeten we greep zien te krijgen, dat zou de boodschap kunnen zijn.

Er zijn toch ook empirisch-pedagogen die wèl meer naar verklarende theorie zoeken?

Dat is waar, en ik vind dat ook wenselijk, mits het kader waarin dat gebeurt, de incorporering in een wetenschapsopvatting, niet uit het oog verloren wordt.

Hoe staat het met verklaringstheorieën in de interdisciplinaire onderwijskunde?

Wanneer onderwijskunde empirisch te werk gaat houdt ze zich, naar mijn idee, toch vooral bezig met evaluatie-onderzoek; als er verklaringen gezocht worden grijpt men bijna altijd terug op hetzij psychologische hetzij sociologische achtergronden. Verklarende theorieën vind je dus vooral in die monodisciplines.

Is dat niet in tegenspraak met wat u zo net zei over de verhouding tussen pedagogiek en ontwikkelingspsychologie in de Utrechtse traditie? Daarin is toch de relatie tussen ontwikkeling van het kind en pedagogische en onderwijskundige processen op een andere manier gelegd en zelfs organisatorisch uitgedrukt?

Dat is eigenlijk een opvatting óver ontwikkelingspsychologie, niet al een theorie op zichzelf. Die opvatting berust op de gedachte dat bij een pedagogische benadering van kinderen informatie onmisbaar is over mogelijkheden en onmogelijkheden van kinderen, maar dat die ook tegelijkertijd weer sterk afhankelijk zijn van die pedagogische benadering; beide zijn onontwaarbaar in elkaar vervlochten. De pedagogiek is geen toegepaste psychologie, maar ze moeten beide in één benadering zitten.

En wie ze uit elkaar haalt bedreigt dus de kwaliteit van wetenschapsbeoefening.

Inderdaad.

Hoe beoordeelt u overigens de kwaliteit van de

wetenschapsbeoefening op uw vakgebied anno 1983, in vergelijking met het buitenland, en in vergelijking met de andere sociale wetenschappen in Nederland?

Daar kan ik alleen wat globale dingen van zeggen. In het algemeen vind ik, vanuit de onderwijskunde met pedagogische achtergrond gezien, de beoefening van die wetenschap in Nederland niet zo slecht. Er zijn wel zwakke punten: beperkte mankracht en financiën, teveel versnippering van onderzoeksprogramma's. Maar het grote voordeel van onze onderwijskunde is dat ze ligt op het snijvlak van de Angelsaksische traditie, de oude Westduitse geesteswetenschappelijke traditie, en ook de Oost-Europese traditie. Daarmee proberen we iets te doen; het is de vraag of het lukt daar een eenheid van te maken, maar er is tenminste volop discussie en dat mis je nogal eens in de buitenlandse literatuur.

De vergelijking met andere sociale wetenschappen in Nederland vind ik moeilijker. De onderwijskunde staat nog een beetje in de kinderschoenen; er komt wel wat op gang, maar je kunt er nog weinig van zeggen. Ook de interdisciplinariteit is nog maar zwak. Dat is dan ook een zware opgave, we hebben de pretentie er iets blijvends van te maken en dan met zeker drie, misschien wel meer disciplines – dat komt niet zo gemakkelijk van de grond, dat zeggen ook mensen die daarover al hun licht hebben laten schijnen.

En levert die wetenschapsbeoefening ook praktische resultaten op? Hoe ziet u de relatie tussen de wetenschapsbeoefening, de kennisproductie, in de laatste zestig jaar enerzijds en veranderingen die in onderwijsbeleid en onderwijspraktijk in die jaren zijn doorgevoerd anderzijds?

De kennisproductie is inderdaad enorm groot geweest. Over de realisatie daarvan in beleid en praktijk ben ik relatief gezien niet zo tevreden, en ik denk dat niemand dat is. Over het beleid weet ik zelf minder, dat is mijn terrein niet zo, maar je ziet dat daar termen worden gehanteerd als culturele diffusie. Het wordt wel ergens opgenomen, maar het is zeker geen rechtstreekse ontwikkeling en toepassing, het is veel diffuser. Toch klinkt er dus op allerlei beleidsterreinen wel iets door van opvattingen uit de onderwijskunde. Je zou die laatste zestig jaar eens nauwkeurig moeten volgen; ik heb de

indruk dat die invloed de laatste jaren wat groter wordt. Maar ik ben er wel sceptisch over, want beleid is toch vaak vanuit heel andere achtergronden opgezet en er wordt op heel andere gronden beslist dan alleen vanuit de wetenschappelijke inbreng.

Die wetenschappelijke inbreng wordt eigenlijk alleen als legitimatie gebruikt.

Die kans zit er hier en daar wel in, en dat is wel dubieus. Toch zou zelfs dat nog waardevol kunnen zijn: in het onderwijsbeleid zijn zoveel krachten werkzaam dat ze misschien dan ook verschillende aspecten van de wetenschappelijke inbreng oppikken om hun belangen te staven, zodat de heterogeniteit van wetenschap benut wordt.

Hoe staat het met de inbreng in de onderwijspraktijk?

Ik denk dat het daar wat positiever ligt. Als je het vergelijkt met de twintiger jaren, dan is er toch een grotere vraag naar wetenschappelijke inbreng, en ook een groter aanbod trouwens, al is het lang niet voldoende. Neem als voorbeeld het ontwikkelen van leergangen. Ik herinner me de periode voor de oorlog, toen was er al behoefte om leergangen wetenschappelijk te verantwoorden. In rekenmethodes en leesmethodes stond dan dat ze gebaseerd waren op de nieuwste psychologische ideeën. Dat moest je dan wel met een korreltje zout nemen. Meestal waren ze geschreven door een practicus die er een eigen interpretatie aan gaf. Tegenwoordig is er bij de ontwikkeling van leergangen uitdrukkelijk vraag naar participatie vanuit de wetenschap.

Een moderne uitgever probeert in zijn uitgaven inbreng van de wetenschap te garanderen. Of dat allemaal lukt zal ik maar in het midden laten.

U hebt zelf in de loop der jaren daar een bijdrage aan geleverd, in de ontwikkeling van leesvoorwaardenprogramma's, van Didactische Analyse. In hoeverre is daarin die wetenschappelijke inbreng tot haar recht gekomen; is de wijze waarop daarmee wordt omgegaan voor u een bron van tevredenheid of van teleurstelling?

Enerzijds altijd teleurstelling, omdat je vanuit de onderwijskunde vaak veel beschikbaar hebt

waarvan je dan het gevoel hebt (daar heb je geen criteria voor) dat de praktijk er nog niet mee uit de voeten kan, dan moet je veel water in de wijn doen. Toch ook positief, want een aantal zaken, bijvoorbeeld over leerplanontwikkeling, kun je wél hanteren. En in het algemeen, in de basisschool, de pedagogische academie, daar worden steeds meer zaken gebruikt die uit de onderwijskunde afkomstig zijn. Vooral in de leergangen voor de opleidingen zie je dat. En kijk naar de verzorgingsstructuur: zonder wetenschappelijke inbreng zouden CITO of SLO ondenkbaar zijn geweest.

Er is in die zestig jaar erg veel veranderd in het onderwijs. Onafhankelijk van de vraag in hoeverre dat aan wetenschappelijke inbreng te danken is, kunnen we ons ook de vraag stellen of die veranderingen vanuit onderwijskundig of pedagogisch perspectief als positief of als negatief te waarden zijn. Hoe ziet u dat?

In die ontwikkeling zijn heel wat positieve dingen te bespeuren. Ik zal dat met drie trefwoorden aangeven: humaniteit, kwaliteit en openheid.

De school is veel *humaner* geworden. Er is meer aandacht voor het individuele welzijn van leerlingen en leerkrachten. Kijk maar eens naar de scholenbouw. Je kent die oude scholen nog wel waarbij je niet eens over de vensterbanken naar buiten kon kijken, naar binnen gericht waren ze. En de klasgrootte: toen ik als leerkracht begon, dat was in '36, ook in een tijd van grote werkloosheid – de klasgrootte lag toen zo rond de veertig, met uitschieters tot boven de vijftig; daarbeneden, dat was voor de begenadigde scholen. Dus als er nu gezegd wordt: we gaan terug naar de dertiger jaren, als de klasgrootte van 30 naar 32 gaat, dan vind ik dat een dwaze kreet. Een ander aspect: er is, zeker in de basisscholen, een andere sfeer in de klas gekomen, een andere wijze waarop orde gehouden wordt, meer kindgerichte leermiddelen. En tenslotte de overgang tussen de verschillende schooltypen. De pogingen om daar iets aan te doen zijn wel voor een deel mislukt, maar toch: de integratie van kleuter- en lager onderwijs, de aansluiting van lager onderwijs naar voortgezet onderwijs, dat zijn toch pogingen om meer samenhang te krijgen waardoor het voor de leerling *humaner* wordt.

Mijn tweede trefwoord: de *kwaliteit* van het

onderwijs. Dat is een moeilijk begrip, je kunt er van alles onder verstaan. Ik haal er één aspect uit: de participatiegraad, de hoeveelheid leerlingen die participeren in het onderwijs. Veel grotere lagen van de bevolking krijgen nu meer en beter onderwijs dan in het begin van de twintiger jaren. Misschien brengt dat dan wel met zich mee dat bepaalde onderwijsniveau's wat lager uitvallen, er wordt dan geweldig geklaagd over de teruggang van de MAVO en dergelijke, maar voor mij valt dat weg tegen het belang van de grotere spreiding van onderwijs, en van de grotere spreiding van leerlingen over de schooltypen.

Ten derde: er is een veel grotere *openheid* gekomen van en naar het onderwijs. Ik bedoel dat de aandacht voor onderwijs veel groter is geworden in de publieke opinie, bij de overheid, bij de ouders. De overheid neemt nu meer dan vroeger zelf initiatieven om veranderingen in onderwijs mede te bevorderen; vroeger moest het zich maar zelf ontwikkelen. En de ouders zijn veel kritischer en belangstellender geworden: biedt die school een goede plaats voor mijn kind, is er zorg voor mijn kind en is er ook een goede kwaliteit van onderwijs.

Dat vind ik positieve ontwikkelingen, maar ik kan ook een hele rij negatieve zaken opnoemen. Er zijn zoveel punten waar we allang mee zitten, waarop nog steeds geen fundamentele veranderingen zijn gekomen. Hoe lang proberen we nu al te bereiken dat de onderwijsgevende een andere instelling ontwikkelt: niet als doorgever van een leerstofpakket, maar meer als begeleider die kinderen uitnodigt en ze helpt om greep te krijgen op specifieke onderwijsproblemen. We blijven toch in de eerste plaats docent. Je ziet de gevolgen: een desinteresse van leerlingen bij allerlei vormen van onderwijs, een vasthouden aan het klassikale systeem met alle consequenties van zittenblijven. Al voor de oorlog hielden Kees Boeke en Bolt daar pleidooien tegen. Ik ben naar conferenties geweest waar Boeke sprak. De zaal was doodstil: die man had iets te vertellen. Maar we slagen er nog steeds niet in zijn ideeën volledig te realiseren.

U vindt dus eigenlijk dat de humaniteit in de school nog niet voldoende gerealiseerd is, en u ziet dat als een wenselijke ontwikkeling in ons schoolwezen voor de komende jaren. Nu heeft Leune kortgeleden het standpunt ingenomen dat die nadruk op humaniteit in conflict komt met

kwaliteit van het onderwijs. Hij wijst op het gevaar van de ideologie van de zelfontplooiing, hij vreest dat onderwijs dat de humaniteit zover doorvoert mensen zal afleveren die niet adequaat maatschappelijk kunnen functioneren, waardoor in naam van progressieve ideologieën in feite in het onderwijs ongelijkheid bevorderd wordt. Ziet u dat ook als een probleem, en blijft u bij uw mening dat toch de humaniteitsvergroting een belangrijke ontwikkeling is?

Ik denk dat het terecht als probleem gesignaleerd wordt. Je wilt een humane school die tegelijkertijd kwaliteit heeft. Voor die spanning kan ik niet direct een oplossing geven. Als we er niet in slagen de school ook voor leerlingen acceptabel te maken, met een zicht op eigen leven, dan houden we het probleem van gedesinteresseerde leerlingen die de school als een dwang ervaren. Maar als een school de kwaliteit niet bewaakt, dan wordt het wel heel gezellig maar het heeft wel sociale consequenties: de beter gesitueerden profiteren er wel van maar de sociaal-economisch zwakkeren verdwijnen gemakkelijk in die gezelligheid, hun maatschappelijk perspectief gaat verloren. Dit is nu juist een van die kwesties waar we in het begin over spraken, een van die veelomvattende vragen die niet alleen maar over efficiëntie en effectiviteit gaan, die verheldering eisen vanuit een holistisch perspectief.

Daarmee komen we eigenlijk bij de laatste vraag: naar de bijdrage die de wetenschapsbeoefening vanuit de pedagogiek zou kunnen leveren aan de gewenste ontwikkelingen.

De wetenschapsbeoefening in de onderwijskunde kan aan die ontwikkelingen op drie manieren een bijdrage leveren, stel ik vanuit mijn pedagogische achtergrond. Ze moet natuurlijk doorgaan met op deelaspecten gerichte onderzoeken in het teken van efficiëntie en effectiviteit. Zulk onderzoek ontwikkelt strategieën, onderwijsmogelijkheden, probeert dat te evalueren en naar verklaringen te zoeken. Dat is uitstekend. Maar we moeten ook met grote gehelen werken: vanuit onze onderwijskundige kennis moeten we meer scholenexperimenten opzetten. Daarin kun je de kennis die op allerlei deelgebieden is opgeleverd inzetten in een totaal schoolgebeuren. En tenslotte heb je nog meer omvattende analyserende studies nodig, het soort studies waar ik zojuist op doelde: die

humaniteit, kwaliteit en openheid en de spanningsvelden daartussen analyseren, bereflecteren, de achtergronden nagaan, in een historisch perspectief zetten ook. Doen we dat niet dan ben ik bang dat we blijven steken op het niveau van losse uitspraken, die wel waardevol zijn om een discussie op gang te brengen maar nooit een totaalbeeld geven van achtergronden en consequenties. Je zou moeten kijken wat

zulke ideeën betekenen, welke waardevolle gedachten er achter liggen, wat het betekent naar de toekomst. Je zou dan ook eens bijvoorbeeld moeten kijken naar wat alternatieve onderwijsvormen te bieden hebben. Ik zou graag zien, en dat is ook weer een financierings- en programmeringskwestie, dat de onderwijskunde in staat gesteld wordt dit soort studies uit te voeren.