

Ontwikkelingen in de interdisciplinaire onderwijskunde

Symposium te Groningen (1979)

Ter gelegenheid van het 73e lustrum van de Rijksuniversiteit Groningen werd op donderdag 20 en vrijdag 21 september 1979 een symposium georganiseerd met als onderwerp 'Ontwikkelingen in de interdisciplinaire Onderwijskunde'. Dat dit symposium juist in Groningen werd georganiseerd is niet zo verwonderlijk. Daar werd in 1978 na een aantal jaren van zowel inhoudelijke als bestuurlijk-organisatorische voorbereiding – voortbouwend op reeds bestaande onderwijswetenschappelijke activiteiten in de subfaculteiten Pedagogische en Andragogische Wetenschappen, Sociaal-Culturele Wetenschappen en Psychologie – de facultaire vakgroep Interdisciplinaire Onderwijskunde in het leven geroepen. De daarmee in één jaar opgedane ervaringen leverden het motief voor dit symposium, t.w.: een herbezinning op de uitgangspunten en doeleinden van interdisciplinaire samenwerking en het gezamenlijk zoeken naar (verdere) mogelijkheden voor concretisering van deze samenwerking. Dat het hier echter niet een uitsluitend Groningse aangelegenheid betrof, bleek wel uit de belangstelling die er vanuit den lande en ook vanuit België bestond voor dit symposium. Ruim tweehonderd deelnemers – afkomstig uit (para-)universitaire instellingen, de onderwijsverzorgingsstructuur en het onderwijsbeleid – maakten dit tweedaagse gebeuren mee. In die zin kreeg dit symposium een het lokaal niveau overstijgende betekenis en kan het worden geplaatst in de reeks van interuniversitaire conferenties, die er sedert een tiental jaren werden georganiseerd over de onderwijskunde als wetenschappelijke (inter)discipline. Te noemen zijn in dit verband de onderwijskunde-conferenties in Groningen (1970), Nijmegen (1972), Leuven (1975) en Leiden (1978).

Tijdens de interuniversitaire conferenties in Groningen en Nijmegen kwamen destijds m.n. thema's aan de orde als: de plaats van de onderwijskunde binnen de sociale wetenschappen; structuren en inhoud van de opleidingen tot onderwijskundige; de differentiaties binnen de onderwijskundige opleidingen. In Nijmegen werd m.n. ook de als problematisch ervaren verhouding tussen onderwijskunde en beleid ter discussie gesteld. Stond in de beide eerste conferenties m.n. het opleidingsaspect centraal, in de conferenties te Leuven en Leiden werd daarentegen meer aandacht besteed aan het onderwijsonderzoek vanuit

de perspectieven onderwijsvernieuwing, probleemgerichtheid en interdisciplinariteit. Het valt op dat de thema's van toen aan actualiteit niet hebben ingeboet. Hooguit heeft er dienaangaande een verschuiving plaatsgevonden in de vraagstellingen.

Inmiddels hebben er echter in het afgelopen decennium wel een aantal indringende veranderingen plaatsgevonden m.b.t. en rondom de plaats en positie van de onderwijskunde in het Nederlandse wetenschapsbestel. Aanvankelijk de Werkgroep Opleiding Onderwijskundigen van de Academische Raad (1972-1974) met het rapport 'Een model voor een opleiding' en later (vanaf 1975) de Coördinatiecommissie Onderwijskunde van de Academische Raad (ARCO), hebben in belangrijke mate de bouwstenen aangedragen en de weg bereid voor de interdisciplinaire opleidingen onderwijskunde, zoals daaraan heden ten dage zowel bestuurlijk-organisatorische als inhoudelijk gestalte wordt gegeven binnen de verschillende instellingen voor hoger onderwijs.

Als uitvloeisel van de 2e onderwijskunde conferentie (Nijmegen) werd het (interuniversitair) Permanent Overleg Orgaan Onderwijskunde (POO) opgericht. Soortgelijke ontwikkelingen treft men aan in andere bij de ontwikkeling van de onderwijskunde betrokken disciplines: de totstandkoming van de landelijke stuurgroep onderwijssociologie binnen het SISWO, en de oprichting van het Interacademiaal Overleg Onderwijspsychologie (IOO). Van recente datum (1978) is voorts het landelijk overleg dat via een contactgroep plaatsvindt op het terrein van het onderwijsrecht. Voortbouwend op de resultaten van de (voornoemde) conferentie in Leiden wordt op dit moment gezocht naar mogelijkheden voor de verwezenlijking van een landelijk samenwerkingsverband op het terrein van het onderwijsonderzoek, via de instelling van één of meer werkgemeenschappen voor onderzoekers van het onderwijs. Bij de opbouw van zo'n landelijke structuur van werkgemeenschappen zal uitdrukkelijk ook rekening worden gehouden met de interdisciplinaire ontwikkelingen die zich momenteel voordoen op dit terrein. In het voorafgaande is iets nader ingegaan op de ontwikkelingen, die zich de afgelopen tien jaren hebben voltrokken

op het terrein van de interdisciplinaire onderwijskunde. De reden daarvoor is dat het niet goed mogelijk zou zijn de sfeer van het Groningse symposium te kenschetsen zonder deze beknopte achtergrondgeschiedenis. De geest die dit symposium uitstraalde, getuigde ervan dat de turbulente ontwikkelingen op het terrein van de onderwijskunde vanaf het begin van de 70er jaren geleidelijk aan beginnen terecht te komen in een wat rustiger vaarwater. Men mag ervan uitgaan dat daaraan ook debet zijn de ervaringen met interdisciplinaire samenwerking, zoals die werden opgedaan in de achter ons liggende periode. Veel minder dan voorheen tijdens conferenties ontstonden er nu heftige en emotionele discussies tussen voor- en tegenstanders van (interdisciplinaire) onderwijskunde over zaken als: de eigen identiteit en het wetenschaps- of beroepskarakter van de onderwijskunde; de opties op onderwijskundige deelgebieden en thema's vanuit de verschillende wetenschappelijke disciplines. Hetgeen overigens niet betekende, dat aan deze onderwerpen geen aandacht werd geschonken in de discussies. Daartoe bood het forum met als thema 'interdisciplinaire onderwijskunde: wetenschap of beroepsopleiding' alle aanleiding, terwijl ook de jongste variant op het vraagstuk over de relatie tussen monodisciplines en interdisciplinaire onderwijskunde – zoals onlangs nieuw leven ingeblazen door de ARCO in haar laatste rapport (5e Advies ARCO, 1979) – daarvoor een dankbare voedingsbron vormde. Het was echter opvallend dat deze discussiepunten niet langer werden besproken in een sfeer van vooringenomen wantrouwen t.o.v. de verschillende disciplines. Veeleer kreeg de discussie een zekere verdieping doordat nu een samenspraak ontstond, waarin uitdrukkelijk ook werd gerefereerd aan de ervaringen in de afgelopen jaren met ontluikende interdisciplinaire samenwerking op het terrein van opleiding en onderzoek.

Het programma van het symposium zelf had een tweeledig karakter. Op de eerste dag werd ingegaan op de meer algemene aspecten die kunnen worden onderkend aan de ontwikkelingen van de interdisciplinaire onderwijskunde. De tweede dag werd meer inhoudelijk besteed. Via werkgroepen werd gepoogd themata vanuit de onderwijspsychologie, onderwijssociologie, onderwijsconomie en het onderwijsrecht aan te dragen, die binnen de interdisciplinaire onderwijskunde via onderwijs en onderzoek verder uitgewerkt zouden dienen te worden. In het hiernavolgende zal nader in worden gegaan op de in het symposium ter discussie gestelde problematiek.

Voor het meer algemene gedeelte van dit symposium waren een vijftal sprekers uitgenodigd om hun visie te geven over de noodzaak, wenselijkheid en mogelijkheid van een interdisciplinaire onderwijskunde. Achtereenvolgens werden voordrachten gehouden over 'De historische achtergronden van de ontwikkeling van de interdisciplinaire onderwijskunde' (Prof. Dr. L. van Gelder), 'De geschiedenis van de sociale wetenschappen en interdisciplinaire ontwikkeling' (Prof. Dr. J. Th. Snijders), 'Wetenschapstheoretische problemen m.b.t. interdisciplinair onderzoek' (Dr. G. H. de Vries), 'Interdisciplinair onderwijskundig onderzoek in toekomstperspectief' (Dr. H. P. M. Creemers) en 'Bijdrage van interdisciplinaire onderwijskunde aan onderwijsbeleid en onderwijsvernieuwing'

(Prof. Dr. J. A. van Kemenade).

Het lijkt zinvol de afzonderlijke bijdragen te bespreken onder een drietal integrerende gezichtspunten, t.w.: a. de gerichtheid van de onderwijskunde; b. de inhoudelijke grondslag van de onderwijskunde en c. de interdisciplinaire grondslag van de onderwijskunde. Er bestaat overigens een sterke onderlinge samenhang ten aanzien van opvattingen met betrekking tot deze leidendgevende gezichtspunten, zoals ook tot uitdrukking kwam in de bijdragen van de verschillende sprekers.

Voor wat betreft de *gerichtheid* van de onderwijskunde herinnerde Van Gelder in zijn voordracht aan het oorspronkelijk grondmotief van het ontwikkelen van de onderwijskunde, t.w. het bieden van wetenschappelijke diensten aan onderwijs. Vervolgens constateerde hij dat juist deze doelstelling echter – door sommigen overigens wel eens ten onrechte 'onkritisch' geïnterpreteerd – tegelijkertijd een belangrijk obstakel blijkt te vormen voor de verwezenlijking van de interdisciplinaire onderwijskunde. Een aantal bij deze ontwikkeling betrokkenen – m.n. de voorstanders van het 'zuivere wetenschapsideaal' – blijken de dienstbaarheidsdoelstelling op deze wijze geformuleerd niet te kunnen of willen onderschrijven.

In dat opzicht ontwikkelde Creemers in zijn voordracht een methodologisch gezien interessant perspectief op de mogelijkheden van interdisciplinair onderwijsonderzoek in relatie tot het door Van Gelder geformuleerde dienstbaarheidsmotief. Uitgangspunt in het betoog van Creemers was de opvatting, dat interdisciplinair onderwijsonderzoek dient te worden bedreven vanuit een dubbele gelijktijdige produktgerichtheid, t.w. theorie-ontwikkeling én verbetering van de onderwijspraktijk. Daarmee zette hij zich af tegen de opvatting, waarin het primaat van de verklaringgerichte wetenschap wordt gesteld. Ter ondersteuning van zijn betoog baseerde Creemers zich op Van Strien, die vanuit de praktijkgerichte otrek van de wetenschappelijke adviseur een 'regulatieve' cyclus van het praktijkdenken heeft geëxpliciteerd als een afzonderlijk methodologisch model (zie Strien, P. J. van: 'Naar een methodologie van het praktijkdenken in de sociale wetenschappen' *Nederlands Tijdschrift voor Psychologie*, 1975 (30) 601-619). Dit model – aldus Creemers – biedt een hoopvol perspectief voor het uitwerken van een methodologie voor onderwijsonderzoek, waarbinnen zowel de praktijkgerichte functie (het zoeken naar en vinden/ontwikkelen van heuristische probleemoplossingsprocedures) als de theoriegerichte functie (reconstructie van algemene theorieën uit ontworpen plannen) in onderlinge samenhang kunnen worden vervuld. Een gedachtengang die hij in zijn voordracht verder uitwerkte.

In de voordracht van Van Kemenade werd nog een ander aspect van de dienstbaarheidsgedachte aan de orde gesteld. Bij hem stond de vraag centraal naar de feitelijke invloed van de onderwijswetenschappen op het onderwijsbeleid en de onderwijsvernieuwing. Alhoewel deze bijdrage in een aantal gevallen zijns inziens zeker niet mag worden miskend, meende hij toch dat deze veelal indirect, incidenteel en daardoor marginaal is. Hij constateerde in dit verband met name met betrekking tot de onderwijsre-

search een aantal tekortkomingen waarvan de oorzaken gezocht moeten worden bij de betrokken beleidsinstanties, de onderwijspraktijk en de onderwijsonderzoekers. Deze laatste groep verweet hij – in navolging van Idenburg – te veel versnippering, vrijblijvendheid en particularisme. Van Kemenade betoogde voorts dat onderwijswetenschappers over het algemeen onvoldoende geïnteresseerd zijn in beleidsvraagstukken, en weinig oog hebben voor machtsverhoudingen en daarbij in geding zijnde belangen, hetgeen zijns inziens niet bevorderlijk kan worden geacht voor de doorwerking van wetenschappelijke inzichten en onderzoeksresultaten in onderwijsbeleid en onderwijspraktijk. De interdisciplinaire onderwijskunde zou dan ook meer aandacht dienen te besteden aan de analyse van besluitvormings- en beleidsprocessen.

Hiermee zijn we beland bij de tweede invalshoek van deze bespreking, t.w. de *inhoudelijke grondslag* van de (interdisciplinaire) onderwijskunde. Snijders verdedigde in een van eruditie getuigend betoog de stelling, dat de inhoudelijke oorsprong van de onderwijskunde moet worden gezocht binnen de historische wortels van de pedagogiek waarin van oudsher, en zeker aanvankelijk, eerder elementen van een onderwijsleer dan van een opvoedingsleer herkend kunnen worden. In zekere zin bleek Van Gelder hierop aan te sluiten. Hij is van mening, dat de opkomst van de interdisciplinariteitsgedachte in de afgelopen tien jaren een positieve impuls heeft gegeven aan de verbreding van het werkterrein. Werd de studie van het onderwijs aanvankelijk vooral geleid vanuit een aandacht voor het pedagogisch-didactische gebeuren, inmiddels wordt daarin tevens het belang onderkend van de maatschappelijke (sociale en culturele) context waarin het onderwijs functioneert. Dat komt eveneens tot uitdrukking in de zich uitbreidende belangstelling voor wetenschapsgebieden als economie, recht en bestuurskunde. Anderzijds wees Van Gelder op het gevaar, dat inhoudelijke verbreding ook kan leiden tot een zekere onevenwichtigheid. Zijns inziens moet de kern van de aandacht gericht blijven op de analyse van de onderwijsleersituatie, waarin immers het onderwijs geven en onderwijs ontvangen zich voltrekt in zowel actieve als passieve zin. In inhoudelijk opzicht is er volgens hem nog sprake van een grote mate van onbepaaldheid van het vak, getuige ook de uiteenlopende, vaak eenzijdige opbouw van de curricula in de verschillende onderwijskundige opleidingen. Ook op dit punt signaleerde Van Gelder weinig overeenstemming bij de totstandkoming van de interdisciplinaire onderwijskunde en hij constateerde met enige verbazing hoe emotioneel beladen de discussies over taak en inhoud van de onderwijskunde worden gevoerd.

In een interessante bijdrage gaf De Vries inzicht in een aantal mogelijke verklaringsgronden daarvan. Zijn voorzicht had voornamelijk betrekking op een wetenschaps-theoretische analyse van de *grondslag van interdisciplinaire wetenschapsontwikkeling*. Zijn betoog kwam in het kort op het volgende neer. Voorstanders van interdisciplinaire wetenschap gaan er veelal vanuit, dat een interdisciplinaire benadering het mogelijk maakt een antwoord te geven op extern-geformuleerde (buiten de wetenschap gestelde) vragen. De afzonderlijke disciplines zouden daar-

toe minder goed in staat zijn, omdat deze noodzakelijkerwijze een aantal beperkingen in zich dragen, waardoor zij slechts één of enkele aspecten van het buiten-wetenschappelijk aangedragen complexe probleem kunnen belichten. Interdisciplinaire samenwerking leidt er in deze gedachtengang toe dat wel alle aspecten en facetten van het complexe probleem in ogenschouw kunnen worden genomen, hetgeen de kwaliteit van de probleemoplossing ten goede zal komen. Aan deze redenering – aldus De Vries – ligt een inductivistische, naïef-empiristische wetenschapsopvatting ten grondslag: het gaat in de wetenschap primair om feiten, en er bestaat kennistheoretisch gezien een lineaire relatie tussen discipline en object van onderzoek.

Volgens De Vries zou tegenwoordig geen enkele wetenschapsfilosoof deze opvatting nog willen verdedigen. Vooruitgang in de wetenschap wordt in belangrijke gevallen niet bereikt door ontdekking van nieuwe feiten, maar door het ontwikkelen van een nieuw perspectief. De relatie discipline - object is veel ingewikkelder dan wordt gesuggereerd in het inductivistische model en met behulp van de termen conceptuele structuur (begrippen, axioma's en wetten, die een perspectief leveren voor theorieën), domein (object: verzameling van bedoelde toepassingen) en heuristiek (geheel van regels die binnen een bepaalde discipline worden gehanteerd) is in een geavanceerder model van wetenschap deze relatie beter te bepalen.

De Vries maakte aannemelijk dat het bestaan van de conceptuele structuur enerzijds een betrekkelijke homogeniteit binnen disciplines tot gevolg heeft en anderzijds leidt tot een zekere geslotenheid van disciplines: het eigen perspectief wordt niet snel voor een ander ingewisseld. De veelvuldig geconstateerde moeilijkheden bij interdisciplinaire samenwerking (tot uitdrukking komend in de ontbrekende overeenstemming voor wat betreft gerichtheid en inhoudelijke grondslag) zouden kunnen worden herleid tot een onvoldoende onderkenning van deze disciplinaire verschillen. De Vries vroeg zich uiteindelijk zelfs af, of ook extern-georiënteerd onderzoek niet beter kan gedijen in een stevig gewortelde wetenschappelijke traditie, om zodanig van daaruit een nieuw researchprogramma te ontwikkelen. Een soortgelijke suggestie leek door te klinken in het betoog van Snijders, daar waar hij inging op de onzekere stabiliteit van interdisciplines, vooral als er meer dan twee disciplines bij betrokken zijn. De verbinding van twee disciplines lijkt historisch gezien het meest levensvatbaar (Snijders noemde voorbeelden als fysische chemie, sociolinguïstiek) vooral als ze zich nestelen in het huis van één der naamgevers. Van Gelder wees in dat opzicht op het belang van de organisatorische randvoorwaarden bij de opbouw van de interdisciplinaire onderwijskunde. Hij vreesde dat deze in de huidige situatie – gezien de rigiditeit van universitaire structuren – veelal nog ontoereikend zullen zijn om de, naar wat hij noemde, 'rechtsposities' van het vak, de medewerkers en de studenten in voldoende mate te kunnen garanderen.

Het is verleidelijk om de problemen, die zich voordoen bij de ontwikkeling van de interdisciplinaire onderwijskunde, te beoordelen vanuit de wetenschapstheoretische analyse zoals De Vries deze met betrekking tot de mogelijkheden van interdisciplinaire wetenschapsontwikkeling

heeft gepresenteerd. Men kan zich in het licht van deze analyse bijvoorbeeld afvragen of de uitgangspunten, die ten grondslag hebben gelegen aan de huidige ontwikkeling van de interdisciplinaire onderwijskunde in Nederland, wel zo gelukkig zijn geweest. Zowel het rapport 'Model voor een opleiding' (1973), als het Vijfde Arco-advies (1979) bevatten elementen, die de veronderstelling wettigen dat het startpunt van denken met betrekking tot de opbouw van de interdisciplinaire onderwijskunde heeft gelegen in een door De Vries als 'inductivistisch en naïef-empiristisch' gekarakteriseerd wetenschapsmodel. Anderzijds kan men zich ten opzichte van De Vries echter ook afvragen, in hoeverre de door hem gesignaleerde verschillen tussen disciplines zo onoverbrugbaar zijn binnen de sociale wetenschappen, dat ze een interdisciplinaire wetenschapsontwikkeling met betrekking tot de onderwijskunde geheel onmogelijk zouden maken. De ervaringen zowel in de opbouw van opleidingen als met onderwijssonderzoek wijzen in ieder geval niet in die richting. Creemers benadrukte in dat verband het strategische belang van interdisciplinaire *samenwerking*. Gebruikmakend van de theoretische verworvenheden en inzichten van de verschillende (deel)disciplines kan samenwerking z.i. in de toekomst wellicht leiden tot een theorie omtrent het onderwijs, die de bijdragen van de afzonderlijke disciplines overstijgt en een duidelijke meerwaarde heeft als theorie. In een recent artikel van de hand van Wardekker ('Interdisciplinaire onderwijskunde: Modellen voor een wetenschap' *Pedagogische Studiën*, 1979 (56) 183-196) – dat overigens in velerlei opzicht aansluit bij en overeenkomst vertoont met de opvattingen van De Vries – wordt eenzelfde optimistische verwachting tot uitdrukking gebracht, met dien verstande dat de totstandkomende samenwerking – vanuit een convergentie van denken in verschillende disciplines – uitdrukkelijk wordt gebonden aan de verheldering en formulering van een onderwijskundig researchprogramma. In dat kader is het echter van belang inzicht te krijgen in de ontstaansachtergronden (uitgangspunten, doelstellingen) van theorieën over het onderwijs met verschillende disciplinaire herkomst. Daarop werd onder meer ingegaan tijdens de tweede dag van het symposium. In discussiegroepen werden thema's uit de onderwijspsychologie, onderwijssociologie, onderwijsconomie en het onderwijsrecht besproken, die een (nadere) concretisering kunnen betekenen voor interdisciplinaire samenwerking op het terrein van de onderwijskunde.

In de groep onderwijspsychologie (geleid door Prof. Dr. P. van de Broek) werd op de mogelijke bijdrage van de onderwijspsychologie aan het studiethema 'Individualisering en differentiatie in het onderwijs' ingegaan. In dat verband werd ook de relatie tussen onderwijspsychologie en onderwijskunde en de relatie tussen onderwijspsycho-

logie en onderwijspraktijk aan de orde gesteld. In de werkgroep onderwijssociologie (onder leiding van Dr. J. Dronkers) stond het thema 'Maatschappelijke ongelijkheid en de structuur van het onderwijsleerproces' ter discussie, met name vanuit de vraag welke mogelijkheden de 'nieuwe' Engelse onderwijssociologie biedt voor een vergroting van het inzicht in de ongelijkheids-reproducerende werking van het onderwijs. Tevens werd ingegaan op het vraagstuk van de bruikbaarheid van deze benadering voor het optimaliseren van onderwijs. In de werkgroep onderwijsconomie was door de inleider – Dr. J. M. Ritzen – gekozen voor het thema 'Onderwijs - Arbeidsmarkt'. Ter sprake kwamen onderwerpen als de problematiek van de onvervulde vacatures bij een tekort aan arbeidsplaatsen, de problematiek van de overkwalificatie en de beïnvloeding van de onderwijskeuze van individuen door de arbeidsmarktsituatie. Met name werd ook ingegaan op de vraag, tot waar de verantwoordelijkheid van het onderwijs zich uitstrekt met betrekking tot de arbeidsmarktproblematiek. In de werkgroep onderwijsrecht tenslotte leidde Mr. C. E. Schelfhout het thema 'Juridische kaders voor onderwijsverandering en de problemen daarbij' in. Twee onderwerpen kwamen daarbij met name aan bod: de geschiedenis van het Nederlandse onderwijsrecht en de processen van wetgeving. In de discussie stond de vraag centraal, of de Nederlandse onderwijswetgeving voldoende ruimte biedt voor experimenten en in hoeverre dat de functie van wetgeving is.

Overziet men het besprokene in de afzonderlijke werkgroepen, dan kan worden vastgesteld dat er vanuit de verschillende mono-disciplines oog bestaat voor een bijzondere gerichtheid van de onderwijskunde in het spanningsveld tussen wetenschappelijke en maatschappelijke opdracht. Alhoewel over de aard en betekenis van deze bijzondere gerichtheid (nog?) geen overeenstemming bestaat, opent dat toch perspectieven voor een verbeterde communicatie tussen de betrokkenen bij interdisciplinaire samenwerking. Dat is bovendien een noodzakelijke voorwaarde voor de (verdere) opbouw van een *gemeenschappelijk* onderwijskundig referentiekader. Dat velen daarbij een start zoeken op inhoudelijke basis – uitlatingen van deelnemers brachten met name waardering tot uitdrukking voor de thematisch-gerichte activiteiten op de tweede dag van het symposium – is wellicht een zinvolle vingerwijzing voor organisatoren van volgende onderwijskunde-conferenties. Nader geïnteresseerden zij er tenslotte op gewezen dat een afzonderlijk themanummer van *Info*, 11 (1980) nr. 4 is gewijd aan de voordrachten, die tijdens dit symposium werden uitgesproken.

M. Heinink