

## Onderwijsresearchdagen 1978: een eerste lustrum

Ongeveer een jaar geleden eindigde Wim Nijhof zijn bespreking van de Onderwijsresearchdagen 1977 in deze kroniek met de woorden: 'De onderwijsresearchdagen zouden meer brede thema's kunnen aandragen of onderzoeksthema's ter discussie kunnen stellen, om de maatschappelijke relevantie van hun werk met maatschappijvertegenwoordigers te kunnen doorspreken. (...) We moeten afwachten of het lustrum in Utrecht in 1978 meer biedt'.

Een recordaantal van 660 deelnemers kwam 22 en 23 maart naar de Utrechtse Uithof, al of niet om te zien of Nijhofs verwachting (voornemen?) zou uitkomen. Nu de ORD in Utrecht hun eerste lustrum volmaakten, ligt het bij de bespreking van de laatste uitgave nogal voor de hand om ook de voorliggende periode in de beschouwingen te betrekken. Hebben zich in die vijf jaren ontwikkelingen voorgedaan die op de inrichting van de ORD van invloed zijn geweest? Mijns inziens is dat zeer zeker het geval. De onderwijsresearchdagen zijn sinds 1974 zówel naar omvang, als naar karakter sterk veranderd.

Amsterdam 1974 begon nog vrij bescheiden met één dag; het jaar daarop waren het er in Twente al twee en dat is tot en met Utrecht zo gebleven. Bij de ORD 1974 bestond het aanbod nog uitsluitend uit vrij aangeboden papers; later werd al gauw enige ordening van papers naar thema's wenselijk en noodzakelijk geacht. Utrecht 1978 ging daarbij het verst. Men liet hier de verdeling van papers naar thema's niet meer alleen afhangen van een toch altijd weer min of meer toevallig aanbod. Tevoren al werd door de organisatiecommissie een aantal thema's geformuleerd; thema's die naar het oordeel van de organisatie in ieder geval aandacht dienden te krijgen, of die dat in het verleden niet of te weinig hadden genoten. Zo ontstond de geprofileerde ORD en ging actieve werving van papers voor bepaalde thema's een belangrijk onderdeel uitmaken van het werk van de organisatiecommissie.

Ook de definiëring van de doelgroepen waarop de ORD zich richt, is duidelijk veranderd. In oorsprong zijn de ORD gedacht als een breed forum voor onderzoekers; de ORD zouden onderzoekers van onderwijs in de gelegenheid moeten stellen ideeën uit te wisselen over recent door hen uitgevoerd en min of meer afgesloten onderzoek, teneinde de kwaliteit van toekomstig onderzoek te verbeteren. Deelnemers aan de ORD bleken echter al gauw niet exclusief tot de onderzoekersgroep gerekend te

kunnen worden. Ook gebruikers van onderzoek, onderwijsontwikkelaars, innovatoren en beleidsfunctionarissen gaven door hun aanwezigheid, en soms door hun bijdrage, blijk van hun belangstelling voor de onderwijsresearch in Nederland (en België). Dit had voor de ORD nogal wat tot gevolg: De nadruk die aanvankelijk op het recente en afgesloten karakter van onderzoek werd gelegd, verdween voor een belangrijk deel; ook referaten over onderzoek in de maak of in ontwikkeling, alsmede bijdragen over onderwijsontwikkelings- en innovatiewerkzaamheden werden toegelaten.

De Utrechtse ORD gingen op deze al eerder ingezette weg voort en voegden daar nog een bijzonder kenmerk aan toe: het zogenaamde 'centrale aandachtspunt'. De Utrechtse organisatie hoopte met de invoering van zo'n aandachtspunt te bevorderen, dat gedurende beide congresdagen bepaalde aspecten van onderwijsresearch in het centrum van de belangstelling zouden komen en diepgaander zouden kunnen worden besproken. Bij zo'n aandachtspunt kan het gaan om thema's die niet noodzakelijk verricht onderzoek tot onderwerp behoeven te hebben, maar die daar wel rechtstreeks mee te maken hebben, die bijvoorbeeld de context waarbinnen onderzoek van onderwijs verricht wordt bepalen, die invloed zijn op de keuze van onderzoeksthema's, die betrekking hebben op de functies van onderzoek en de maatschappelijke betekenis ervan. Een overweging die zeker ook bij de invoering van zo'n centraal thema een rol heeft gespeeld heeft betrekking op de konstatering, dat in voorgaande jaren in de presentaties te exclusief de nadruk heeft gelegen op micro-structurele aspecten van onderwijs-research en te weinig op zaken van meso- en macrostructureel belang. Met het bepalen van een centraal aandachtspunt wordt dus ruimer baan gegeven aan discussies zoals die ook in voorgaande jaren tijdens de ORD zijn gevoerd, maar die daar toen toch voornamelijk als randversiering fungeerden (in Twente bijvoorbeeld n.a.v. het forum over actie-onderzoek en in Amsterdam 1977 n.a.v. Fokkema's inleiding over doelstellingen van onderwijs-onderzoek).

Tenslotte kon men bij de Utrechtse ORD ook werkgroepen en een marktpresentatie aantreffen die in voorgaande jaren al, met wisselend succes, het aanbod hadden verruimd.

Het moet worden gezegd: de ORD zijn in hun vrij korte

historie sterk veranderd. Het spreekt welhaast van zelf dat dit, en dan m.n. de verdere profilering van de ORD, tot gevolg heeft dat ook het werk van de organisatiecommissie sterk in omvang is toegenomen. Een organisatiecommissie die, zoals in Utrecht, maatregelen treft om de kwaliteit van de ORD te verhogen en daarbij niet bang is voor meer werk verdient alle waardering en lof. Bij deze.

Keren wij terug naar hetgeen één van die Utrechtse organisatoren een jaar geleden als wenselijkheid formuleerde dan moet gezegd dat veel daarvan in het ORD-programma voor 1978 werd gerealiseerd. Het lijkt mij een positieve ontwikkeling. Wat Nijhof destijds bedoelde met 'maatschappijvertegenwoordigers' is mij minder duidelijk, of ze er in Utrecht in grotere getale waren nog minder.

Tot zover de plannen en de voorgeschiedenis. Wat kwam er nu feitelijk en inhoudelijk van terecht? Een mens is beperkt, een kroniekschrijver evenzeer. Uit een breed aanbod moet worden geselecteerd, en evaluatieve opmerkingen zijn sterk aan de persoonlijke voorkeuren en criteria van de schrijver gebonden. Tijdens de beide dagen heb ik mijn aandacht gespreid over sessies die binnen het thema 'Strategieën in leer- en onderwijsprocessen' vielen en referaten in de 'Vrije paper'-sectie. Over de thema's 'Onderwijs aan groepen in achterstandssituaties' en 'Implementatieproblematiek in het onderwijs' kan ik u dus weinig melden. Met deze beperkingen zal ik hieronder de verschillende programmapunten de revue laten passeren.

Het centrale aandachtspunt kreeg van de organisatiecommissie de titel 'Onderwijs en economie' mee. Onder dit thema waren voordrachten samengebracht die handelden over de verhouding tussen zaken als overheid, onderwijs-politiek, onderwijsveld, arbeidsmarkt en arbeidsverdeling. Ook kon men er referaten aantreffen die de relatie tussen de inrichting van bepaalde beroepsgerichte opleidingstypen en de arbeidsmarkt tot onderwerp hadden.

Het centrale congresstema werd ingeleid door prof. J. Tinbergen. Zijn bijdrage fungeerde tevens als algemene inleiding op de conferentie. Tinbergens inleiding bestond uit een tweetal illustraties van onderzoek die binnen het thema relevant waren. Het ene exemplaar was afkomstig uit de sociale wetenschappen (Dronkers), het andere droeg een meer economisch stempel. De verdienste van het sociologische onderzoek van Dronkers was, aldus Tinbergen, dat hij met behulp van padanalyse inzichtelijk heeft gemaakt hoe een ingewikkeld netwerk van 'causale' relaties tussen allerlei sociologische en psychologische variabelen (als: gezinsgrootte, beroep van de vader, intelligentie, opleiding e.d.) het latere beroep en inkomen van iemand bepalen.

Ook economen pogen te komen tot modellen die het inkomen en de sociale positie van iemand verklaren vanuit een complex van factoren. Nagegaan wordt bijvoorbeeld hoe het inkomen van iemand een functie is van allerlei persoonskenmerken (als zelfstandigheid, leiderschapskwaliteiten e.d.). Kenmerkend voor de economische benadering van deze vraagstelling is, dat men deze door middel van 'vraag en aanbod redeneringen' poott te beantwoorden. Zo kan het inkomen van iemand worden

beschreven in functie van de mate waarin iemand over een bepaald aantal eigenschappen beschikt (vraag), het gewicht dat aan ieder van de afzonderlijke eigenschappen wordt toegekend, verminderd met de mate waarin die eigenschappen feitelijk ter beschikking blijven (aanbod).

Een verdere integratie van beide onderzoekstradities is wenselijk, omdat zowel de sociale als de economische wetenschappen zich interesseren voor de vraag hoe bijvoorbeeld iemands inkomen en maatschappelijke positie tot stand komen. Beide tradities kunnen (en ik vertaal Tinbergen nu tamelijk vrij) veel van elkaar leren. Onderwijs sociologen zouden bovengenoemde vraagstelling bijvoorbeeld meer dan tot nu toe kunnen proberen te beantwoorden in relatie tot verhoudingen op de arbeidsmarkt; economen zouden hen kunnen helpen om b.v. een begrip als 'sociaal-economische-status' nauwkeuriger te definiëren. Omgekeerd zouden sociale wetenschappers van betekenis kunnen zijn voor het werk van economen door deze te helpen tot betere conceptualisering te komen van menselijke eigenschappen.

Van groot belang is volgens Tinbergen, dat in dit soort studies en modellen meer aandacht wordt gegeven aan de betekenis van niet-cognitieve factoren. Van belang is tenslotte ook de vraag in hoeverre onderwijs in staat is vraag en aanbod te beïnvloeden door bepaalde persoonskenmerken aan te leren.

Bij de papersessies die onder het thema 'Strategieën in leer- en onderwijsprocessen' plaats vonden kwam duidelijk het veranderde karakter van de ORD tot uitdrukking. De bijdragen waren meer algemeen van aard, gingen uitgebreider in op theoretische achtergronden en visies en handelden veel minder over specifiek pas afgesloten onderzoek. Soms vond ik dat laatste een gemis. In een bijdrage van Bol over begrijpend lezen, die overigens op zich al de moeite waard was, kwam bijvoorbeeld pas tijdens de discussie naar voren dat de theoretische inzichten ook tot experimentatie hadden geleid. Het weinige dat daarover kon worden gezegd was op zijn minst verhelderend voor de geschetste theoretische achtergronden.

Het thema werd ingeleid door prof. van Parreren. Deze gaf vanuit de optiek van de 'onderwijsproceeskunde' (OPK) zijn visie op het thema. Onderwijsproceeskunde werd door hem gedefinieerd als een psychologische discipline waarbinnen studie wordt gemaakt van onderwijsleerprocessen; nagegaan wordt welke variabelen daarbij een rol spelen, of en in hoeverre deze kunnen worden gemanipuleerd en hoe hun werking kan worden geoptimaliseerd. Het fenomeen onderwijs is complex (we zagen het al bij Tinbergen); dit heeft tot gevolg dat men bij de bestudering ervan gedwongen is allerlei reducties toe te passen. Voor de OPK betekent dit, dat men zich beperkt tot de bestudering van die factoren in de onderwijsleersituatie die het verloop en het resultaat van het onderwijsleerproces van nabij en direct beïnvloeden (de zogenaamde eerste-orde variabelen). Verder heeft men in de OPK keuzes gemaakt t.a.v. de te volgen onderwijsstrategie (de meest algemene opvattingen over hoe onderwijs moet worden ingericht), de wijze waarop onderzoek naar onderwijsleerprocessen dient te worden uitgevoerd (de onderzoeksme-

thodologie) en t.a.v. de plaats die individuele verschillen tussen leerlingen in het geheel innemen. Over de onderwijsstrategie merkte van Parreren o.a. op dat uitgangspunt van alle onderwijs dient te zijn de leerlingen zo breed mogelijk te laten oriënteren, zodat zij t.z.t. zelf greep krijgen op hun eigen handelingsvoorwaarden. In het onderzoek richt men zich op bestudering van de handelingsstructuren, de processen die naar een bepaald eindgedrag leiden. Gagné's leerhiërarchiemodel en van Parreren's onlangs geformuleerde 'bouwstenenmodel' kunnen nuttige hulpmiddelen zijn om de handelingsstructuren van een leertaak te beschrijven. Dat geldt eveneens voor het diagnostisch onderzoek van handelingsstructuren door middel van foutenanalyses. Beschrijvend onderzoek dient vooraf te gaan aan metend onderzoek. Pas aan het einde van een leerproces wordt het laatste type onderzoek interessant.

Van de existentie van individuele verschillen tussen leerlingen is men zich binnen de OPK terdege bewust. Diversificatie van onderwijswegen (differentiatie) kan echter volgens van Parreren geen doel op zich zijn. Van belang in dit verband is de vraag of en in hoeverre verschillen tussen leerlingen door tussenkomst van onderwijs kunnen worden veranderd.

Nadat aldus het conferentiethema 'in de grondverf was gezet' was de eerste conferentiedag verder gereserveerd voor (ex-)leden van de onderwijsproceskundegroep om het thema in te kleuren. Zij deden dat bekwaam met inleidingen over onderzoek op verschillende leerstofgebieden (tweede taal onderwijs, begrijpend lezen, lichamelijke opvoeding).

De volgende dag had een iets ander karakter. Meer denkpsychologische aspecten hadden nu hun plaats gevonden binnen het thema. Er werden referaten gehouden over het leren oplossen van problemen, begripseren, plannen van complexe handelingen door kinderen. Het geheel werd voorafgegaan door een inleiding van Elshout. Deze deed een poging de leerling te conceptualiseren als een 'lerend systeem'. De componenten die aan zo'n systeem te onderscheiden zijn, de mogelijkheden en beperkingen ervan, de wijze waarop het te beïnvloeden is vormden de ingrediënten van zijn voordracht.

Zowel de geboden kwaliteit, de onderlinge samenhang tussen de papers (de eerste dag duidelijk meer dan de tweede), als de ruime aandacht voor theoretische achtergronden en visies maakten van het conferentiethema m.i. een zeer geslaagd geheel.

De bijdragen in de *vrije papersessies* waren, zoals altijd, wisselend van kwaliteit. De kans dat men hieronder bijdragen aantreft die in de categorie 'recente/experimentele research' vallen is iets groter dan in de themagroepen. Dat dacht ik tenminste. Het bleek echter slechts ten dele het geval. Meestal handelden de bijdragen wel over recent onderzoek, maar soms (te vaak naar mijn smaak) was dat onderzoek de fase van globaliteiten of literatuuronderzoek nog niet te boven. Sommige bijdragen beperkten zich tot 'wat leuke ideetjes voor onderzoek' en tot 'wat uitproberen bij een klein groepje'. In één geval bestond de *totale* onderzoeksgroep uit zeven (!) proefper-

sonen. Maar daar werden dan tenminste data over gepresenteerd. Bij andere referaten werd soms alleen de opzet beschreven en werd over de resultaten alleen gemeld dat deze in bewerking waren. Eén bijdrage handelde zelfs over een geheel ander onderzoek dan in het programma was aangekondigd.

Niettemin werden er ook verschillende papers gepresenteerd waarover een positiever oordeel mogelijk is. Persoonlijk vond ik de bijdrage (van Guns en de Corte) over de ontwikkeling van een systeem voor protocolbeschrijving, waarmee voor het didactisch handelen relevante informatie kan worden gecodeerd, zeer de moeite waard.

Men kon onder de vrije papers ook een aantal meer 'traditionele' papers aantreffen, d.w.z. papers die over pas afgesloten empirisch/experimenteel onderzoek handelden. Het experimentele onderzoek (van de Leeuw en Welmers) naar de relatie tussen taakcomplexiteit, persoonlijkheidskenmerken en behoefte aan hulp in een onderwijsprogramma was daar een goed voorbeeld van. Bij sommige andere 'traditionele' papers kon m.i. de vraag worden gesteld welke de relatie van het betreffende onderzoeksthema met het onderwijs was.

Het charmante van de vrije papers is natuurlijk dat men er van alles en nog wat onder kan aantreffen. Opvallend vond ik verder dat de discussies n.a.v. de inleidingen in de loop der tijd aan kwaliteit hebben gewonnen. De tijd die voor de discussies ter beschikking is én de ernst waarmee discussianten hun taak opvatten is daar zeker van invloed op.

Het aantal *werkgroepen* dat zich in Utrecht manifesteerde was vrij klein. Slechts de VOR-werkgroep Probleemoplossen en de werkgroep Avond- en Part-time onderwijs presenteerden een programma. Laatstgenoemde werkgroep deed dat uiteraard in het avondprogramma.

Dat *avondprogramma* omvatte verschillende onderdelen, handelend over verschillende onderwerpen. Zo was er een film over de Amsterdamse Rekenaanpak, bespraken Breuker en Camstra het PLATO-proefproject in onderwijskundige zin (in commerciële zin was het PLATO-systeem ook aanwezig op de marktpresentatie), en werd een practicumtraining voor docenten gedemonstreerd. Ik kan niet goed schatten hoe groot de belangstelling voor dit soort avondevenementen was. Zelf heb ik het mij, na de culinaire genoegens, gemakkelijk gemaakt en ben naar de film gaan kijken. Niet al te lang, omdat ik de indruk had dat de film een ander onderwerp behandelde dan waarvoor ik gekomen was én omdat de ORD nu eenmaal ook de gelegenheid bieden collega's in meer informele zin te ontmoeten.

Gedurende beide dagen vond er in de Uithof nog een *markt* plaats. Producten van onderwijskundige research, onderwijskundige literatuur en presentatie van een aantal onderzoeksprojecten maakten er deel van uit. Zo'n markt kan je natuurlijk om zeer uiteenlopende redenen bezoeken. Ik had de indruk dat de meeste (vrij talrijke) bezoekers dat ook deden. Van de gelegenheid om m.n. hier informeel collega's te ontmoeten werd druk gebruik gemaakt.

Tot slot: Zijn de ORD op hun retour? Deze vraag is na voorgaande gelegenheden nogal vaak in bevestigende zin beantwoord. Ten aanzien van Utrecht 1978 zullen de meningen naar mijn verwachting veel positiever zijn. Eigenlijk voor het eerst was er in de programmering van de ORD een duidelijk beleid herkenbaar. Zo was er duidelijk veel moeite gedaan om een per thema intern samenhangend paperaanbod te verkrijgen. De ORD 78 hebben veel geleerd van voorgaande onderwijsresearchdagen. Dat was wat mij betreft duidelijk. Wat eerder nuttig en zinvol was gebleken troffen we ook in Utrecht weer aan; eerdere minder gewaardeerde zaken (als het vooraf publiceren van het congresboek) ontbraken terecht. Het kwam de kwaliteit van het gebodene duidelijk ten goede.

Naar mijn mening verdient de thematische aanpak van de ORD 78 navolging. Betreuren zou ik het overigens indien verdere profilering het aanbod van papers over recent afgesloten onderzoek verder zou terugdringen. Ik heb begrepen dat de VOR nu al weer bezig is met de voorbereidingen voor de ORD 79 en zelfs al voor de langere termijn initiatieven aan het ontplooiën is.

Er zit dus wel degelijk muziek in de ORD. Met de ervaringen van de Utrechtse ORD nog in het achterhoofd moet het voor de toekomstige (Twentse?) organisatoren niet meer zo moeilijk zijn om zich met plezier aan het werk te zetten.

*Hans Lodewijks*