

## Onderwijsresearchdagen 1977

Voor de onderwijsresearchers was het weer zover: enkele dagen voor Pasen waren er twee onderwijsresearchdagen en wel op 6 en 7 april, Vrije Universiteit Amsterdam.

Het begint een gewoonte te worden om jaarlijks op te trekken naar een happening waarvoor soms de verwachtingen hoog gespannen zijn en soms ook niet. Het gaat hier om een trefpunt van onderzoekers van het onderwijs – al treft men niet uitsluitend onderzoekers – die elkaar willen informeren over hun laatste bevindingen, inzichten en visies op onderwijsonderzoek.

Dit jaar was het de vierde keer in suksessie, volgend jaar wordt het eerste lustrum gevierd.

Het aantal deelnemers bedroeg ongeveer 500; in verhouding tot 1976 lijkt een lichte daling van de belangstelling te konstateren toen 600 deelnemers aanwezig waren c.q. zich hadden ingeschreven. Dit in weerwil van de veranderde aanpak van de organisatie van de onderwijsresearchdagen. Nu immers kregen intekenaren van tevoren een kongresboek toegestuurd, waardoor een gerichte keuze van programma-onderdelen mogelijk was en de beschikbaarheid van informatie vooraf een gerichte discussie over gepresenteerde papers mogelijk zou maken. Misschien was het wel de beschikbaarheid van informatie van de onderwijsresearchdagen 1976 in een kolossaal kongresboek en de vroegtijdige beschikbaarheid van het kongresboek 1977 – nou ja, vroegtijdig? men kreeg de informatie een dag of vier van tevoren – waardoor een vergelijk tussen 1976 en 1977 en de vraag naar de relevante besteding van twee dagen op een redelijke manier beantwoord zou kunnen worden. Opvallend bij vergelijk was in ieder geval dat men veel minder papersamenvattingen aantrof dan in 1976 het geval was. Het spektrum van onderzoek was daardoor beperkter van omvang.

Een tweede punt van verandering betrof het bezwaar dat voorgaande kongresdagen kenmerkte: wel veel aanbod en informatie, maar weinig diepgang. Daarop had men als antwoord gegeven: langere discussietijd voor de onderwerpen (papers), en werkgroepen die voor een ochtend of een middag waren gepland. Bovendien was door sommige werkgroepen twee dagen meer tijd benut in de vorm van trainingen vooraf aan de kongresdagen. Men bespeurde op deze manier een overgang van kongres- naar studiedagen.

Kortom: de organisatiekommissie had de nodige moeite gedaan om meer aan kwaliteit te winnen.

We zullen nu trachten een indruk te geven van het functioneren van de dagen en enkele saillante punten te lichten uit het hele gebeuren. Uiterst subjektief natuurlijk, want men kiest zijn gerecht ook hier naar persoonlijke voorkeur.

Gedragen op de barokke tonen van Bach en Händel schreden de onderwijsresearchers de aula van de VU binnen om vooral de voordracht van Fokkema te beluisteren: 'Doelstellingen van onderzoek van onderwijs', een voordracht die later op de dag tot discussie zou leiden.

De kern van het betoog van Fokkema kwam erop neer dat hij een onderscheid maakte tussen konklusiegericht en praxeologisch (of beslissingsgericht) onderzoek. Waar de eerste streeft naar kennisprogressie en daardoor perspectieven voor veranderingen zou moeten genereren, streeft de tweede naar een toetsing van de adequaatheid van middelen tot doelen. Fokkema is van mening dat het praxeologisch onderzoek momenteel prevaleert (domineert?), terwijl het konklusiegerichte onderzoek meer kansen zou bieden.

Immers konklusiegericht onderzoek is gericht op verklaringsweten. Wie kan verklaren, kan voorspellen en kan zeggen: dit is beter dan dat! Praxeologisch onderzoek is nuttig weliswaar, maar niet optimaal, omdat de keuze van middelen gebaseerd is op een tekort aan research. Er is sprake van een pover middelenfundament. Bovendien vindt Fokkema dat praxeologische theorievorming en onderzoek voedsel geeft aan een verkeerde relevantiebeoordeling: ze is modieus en traditioneel gericht. Fokkema opteert voor konklusiegericht onderzoek dat inzicht moet verwerven in individuele leerprocessen m.n. voorzover het meer inzicht geeft in de wijze waarop leerlingen informatie verwerken. Hij acht de kennis van deze voorwaarden voor informatieverwerking primitief. Van dit type onderzoek verwacht hij: meer rationele keuzen, een betere formulering van doelstellingen en een betere theorie.

In de discussie later op de avond, waaraan vooral beleidsbepalende personen deelnamen, werd het probleem vooral geformuleerd naar de effecten van onderwijsresearch voor onderwijsvernieuingsbeleid. Men verweet Fokkema dat hij zich terugtrok op het oude kennisideaal, dat veel onderwijsresearchbalansen hadden aangetoond dat het type onderzoek dat hij voorstond toch niet zoveel

zichtbare resultaten voor het onderwijs zelf had opgeleverd en dat een veelheid van onderzoeksthema's helemaal niet zou passen binnen zijn opvatting (bijv. doelstellingen-onderzoek, motieven-onderzoek bij beroepskeuze). De discussie bewoog zich verder rondom de integratiegedachte van typen onderzoek (een thema dat niet verder uitgewerkt werd), rondom het gehanteerde begrippenapparaat (konklusiegericht-praxeologisch, konklusiegericht vs. beslissingsgericht, fundamenteel vs. toegepast, vrij vs. gebonden onderzoek). Gelukkig werd deze definiëeringsproblematiek niet verder uitgewerkt c.q. bediscussieerd, omdat dat voor een paneldiskussie (met een nauwelijks gevulde zaal, slechts 20% was aanwezig) altijd tot de verdrietige vaststelling leidt, dat men elkaar niet begrepen heeft bij gebrek aan eenduidige terminologie.

Fokkema repliceerde op de kritiek dat het hem vooral ging om de scheve verhouding tussen beide typen onderzoek wat meer in evenwicht te krijgen. Deze konklusie schoot enkele zaal deelnemers in het verkeerde keelgat. Warries voerde een pleidooi voor goede onderwijsresearch, met een breedheid aan thematiek. Zeker nu de onderwijskunde als officiële studierichting aan de universiteiten wordt ingesteld is het noodzakelijk dat de onderwijskunde laat zien wat ze kan. De onderwijskunde en het onderzoek hebben de laatste jaren een belangrijke ontwikkeling doorgemaakt en de invloed op het onderwijs is zeker aanwijsbaar.

Ofschoon deze opvatting zeker gedeeld werd door velen in de zaal, klonk in de woorden van de discussieleider een zekere berusting: we zijn er niet uitgekomen, de discussie zal voortgaan.

Wat valt er verder te melden? Dit keer waren er papers aangeboden passend binnen een vijftal secties: 1. curriculum en cursuskonstruktie; 2. onderwijsleerprocessen; 3. toetsen en evaluatie; 4. schoolorganisatie; 5. onderwijs en maatschappij. Voorts waren er een zestal werkgroepen: individuele studiesystemen; volwassenenedukatie; docerestijlen; probleemoplossen; zelfverantwoordelijk leren en methoden en technieken van curriculumevaluatie.

Wie werkgroepen volgde moest noodgedwongen paperlezingen laten vallen en omgekeerd.

Mijn voorkeur ging voornamelijk uit naar de werkgroepen, omdat daar vooral verdieping van problematiek kon plaats vinden. In dit geval betrof dat de werkgroep 'zelfverantwoordelijk leren' en de werkgroep 'methoden en technieken van curriculumevaluatie'. Deze werkgroepen zijn bijeenkomsten van deelnemers die zich van tevoren hebben voorbereid op de bespreking van specifieke thema's uit de onderwijsresearch. Op de onderwijsresearchdagen 1976 heeft men geleerd dat men deze groepen niet vrij moet laten bezoeken door geïnteresseerde consumentief ingestelde deelnemers. Men vervalt dan gauw in informatierondes over en weer zonder dat men tot diepgaander discussie komt. Het nadeel van een zeer beperkte of geen intekening is echter dat anderen buiten de deur worden gehouden. Men kan dan evengoed op de Leusderhei vergaderen, omdat de enige relatie met de ORD een technische is. Men staat hier voor een dilemma.

De werkgroep 'zelfverantwoordelijk leren' was één keer

voor de start van de ORD 77 bij elkaar geweest en had een werkprocedure afgesproken: de vulling van het begrip zelfverantwoordelijk leren. Daartoe was door iedere deelnemer een bijdrage geleverd: paper. Op de ORD zelf zou getracht worden op basis van deze papers op dezelfde noemer te komen. Al spoedig bleek dat het begrip zelfverantwoordelijk leren nogal wat connotaties van de deelnemers had meegekregen die varieerden van een meer behavioristisch ingevuld eindgedrag (in termen van eindvaardigheden die men moest hebben verworven wilde er sprake zijn van zelfverantwoordelijk leren) tot een opvatting die aansloot bij open onderwijs, waarbij de leerling zelfgekozen doelstellingen m.b.v. zelfgekozen leersituaties realiseerde en daarover zelf reflecteerde (evalueerde). In dit verband kwamen vele facetten van onderwijs aan de orde: probleemoplossend leren v.s. zelfverantwoordelijk leren; de mate waarin leerlingen van een bepaalde leeftijdsgroep in staat zouden zijn een bepaalde vorm van zelfverantwoordelijk leren te realiseren; de kondities die in de onderwijsleersituaties gesteld moeten worden om kinderen uit te lokken tot zelfverantwoordelijk leren; de rol van de leerkracht; de mate van wel of niet vooraf structureren; etc. Ofschoon dit proces van moeizaam zoeken en afgrenzen niet onmiddellijk tot consensus en resultaat leidt, kan er gesproken worden van een goed voorbeeld van een werkgroep, waarbij leden met verschillende invalshoeken gemeenschappelijk discussieerden. De werkgroep wordt waarschijnlijk voortgezet.

De werkgroep 'methoden en technieken van curriculumevaluatie' liet ieder die dat wilde toe, deel te nemen aan de beraadslagen. Twee dagen voor de start van de ORD waren de deelnemers bij elkaar geweest om alvast enkele evaluatieproblemen door te spreken. Het nuttig effect daarvan op de structurering van de werkgroep en de te behandelen thematiek was echter gering. In feite betrof het hier korte referaten met aansluitend discussiemogelijkheid voor de 'zaal'. Omdat elk referaat op zich al veel discussiestof bevatte, kreeg men in feite de procedure van het paperlezen met discussie zoals bij de individuele paperlezingen hier terug, zij het sterk gekonsentreerd rondom het thema curriculumevaluatie. Daarbij liepen de benaderingen nogal sterk uiteen (rechtstreekse evaluatie van curricula, de daarbij ontmoete problematiek, de terugkoppeling van evaluatiegegevens naar het pakket, naar de konstruktieprocedures, andere bijdragen richten zich op meer theoretisch-methodologische problematiek als het vinden van *die* variabelen voor een evaluatieonderzoek, die gezien hun empirische waarde, relevant (kunnen) zijn). Buitengewoon interessant was het onderzoek naar beïnvloedingsprocessen in het onderwijs, waarbij werd nagegaan wat de invloed is van (rechtstheoretische) opvattingen van docenten aan juridische faculteiten t.a.v. het gedrag van studenten, geoperationaliseerd in rechtstheoretische visie, attitude t.a.v. de stof, oplossingsstrategieën en argumentatie. Dit onderzoek maakt duidelijk hoe onderzoekers een bijdrage kunnen leveren om 'hidden' curricula te expliciteren. Zij geven daardoor aankomende studenten de mogelijkheid op expliciete gronden een studierichting (plaats) te kiezen, daarmee de mogelijkheid openend stu-

denten te laten zien hoe zij beïnvloed worden door hun 'leermeesters'.

De Onderwijsresearchdagen zijn wel eens beschouwd als een 'markt', waar ieder die zich interesseert voor onderwijsresearch in de meest brede zin iets van zijn gading kan vinden. In het verleden heeft dat geleid tot het inrichten van echte marktkramen met ontwikkelingsmaterialen, stands met AV-apparatuur, tentoonstellingen en andere informatieve stands. Dit keer was daarvan vrijwel niets te bespeuren. Er was één stand met informatie over planologie en logica. Een weinig bezochte, maar ten onrechte verwaarloosde stand, omdat de samenstellers hier lieten zien hoe interdisciplinaire onderwijsvormen gestalte kunnen krijgen. Op een bijzonder illustratieve manier werd zichtbaar gemaakt dat onderzoekers en veranderaars te maken krijgen met oordelen, waardeuitspraken, hetzij in de zin van plannen van veranderingen, hetzij in de beoordeling van bestemmingsplannen. Onderwijskundigen en logici hebben samengewerkt om studenten planologie een cursus aan te bieden, waarin zij leren de verschillende facetten van besluitvorming op een logische wijze te beoordelen. Leerzaam voor veel-logen en -agogen.

Als altijd vormen de informele mogelijkheden van contact tijdens konferenties en researchdagen ware bronnen van

ideeënuitswisseling, evaluatiemogelijkheden en het ervaren dat hier zoekers bezig zijn naar nieuwe mogelijkheden, nieuwe ontwerpen, meer praxeologen dan konklusiezoekers. Ook is duidelijk dat dit een van de fora is waar men zijn geesteskinderen kan toetsen. Het gevaar ligt echter op de loer dat onderzoekers het met elkaar kunnen vinden terwijl (de) maatschappijvertegenwoordigers met argusogen aankijken tegen dit spektrum van deelonderzoeken en deelactiviteiten. In dat verband is een vraag van de rektor magnificus De Ruyter van de VU toch wel relevant nl. of de afstand tussen onderwijsresearchers en leken al niet te groot is geworden, zich onder andere uitend in een vakjargon. Zijn openingsbetoog maakte duidelijk dat veel leken met andere vragen worstelen dan onderwijsresearchers: de toenemende mondigheid van de onderzoeker versus de toenemende afhankelijkheid van de 'leken'?

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. Een discussie over konklusiegericht versus praxeologisch onderzoek lijkt daarvoor niet het aangewezen thema. We moeten afwachten of het lustrum in Utrecht in 1978 meer biedt.

Wim Nijhof