

Vernieuwingsonderzoek in Europa; onderwerpen, omstandigheden

Vooraf

Deze kroniek werd geschreven naar aanleiding van de workshop: Research into assessing the effectiveness of different experimental forms of education for pupils aged 10-14 and the curricula adopted, december 1976 in Neusiedl, Oostenrijk.

Van een verslag is geen sprake want individuele bijdragen komen niet uitvoerig aan de orde. Een aantal hoofdlijnen: onderwerpen voor onderzoek, gevolgtrekkingen die ter plaatse werden samengevat, problemen die werden aangesneden, zijn interessant genoeg om een uitvoerig conferentieverlag niet af te wachten. De tekst gaat in op het doel en de organisatie van de workshop, de deelnemers en de presentatie van de bijdragen. Vervolgens treft de lezer schrijvers hoofddrukken aan met enig – persoonlijk – commentaar. Deze zijn gegroepeerd om een aantal vragen voor onderzoek dat denkbaar is naar aanleiding van: onderzoek, ontwikkelingen en verloop van vernieuwing in enkele landen. Wellicht kan deze opsomming denkbeelden aandragen voor de samenstelling van onderzoekprogramma's van (sector-)onderzoeksgroepen, researchgroepen en programma commissies, een onderwerp waaraan in de laatste paragraaf aandacht is besteed. Als literatuur volgt een lijst van ingediende bijdragen en de wijze waarop zij beschikbaar zijn.

1. Doel en organisatie van de workshop

De workshop was onderdeel van een reeks bijeenkomsten, georganiseerd door de Raad van Europa.

In Neusiedl zelf werd de organisatie voornamelijk verzorgd door het Oostenrijkse Bundesministerium für Unterricht und Kunst.

Doelen van de conferentie werden aangegeven als

1. uitwisseling van gegevens;
2. versterking van samenwerking en
3. vorming van een groep mensen die van elkaar weten wat zij doen.

Elke deelnemer gaat met eigen verwachtingen naar zo'n

conferentie. Een uitspraak over de mate waarin deze doelen bereikt zijn, is vrij subjectief.

Totaalindruk was dat de conferentie in sommige opzichten zeer nuttig was geweest (doelen 1 en 3). Dat doel 2: internationale samenwerking – in één week – niet tot stand komt en dat de aangeboden informatie van zeer wisselende kwaliteit en bruikbaarheid was, heeft geen uitleg nodig. Over de manier van dagindeling: niet zo overladen dat deelnemers veelvuldig spijbelden. Hierdoor werd bereikt dat men informeel en intensief aan de praat kon raken over onderwerpen die tijdens, altijd wat stijve, vergaderingen niet aan bod komen.

2. Deelname en prestaties

Voor wie een workshop als deze bedoeld is kan men vooraf niet altijd bekijken. De aankondiging 'research on' had bij schrijver het idee doen postvatten dat de bijeenkomst vooral voor onderzoekers bedoeld was. Dit bleek slechts gedeeltelijk zo te zijn. De deelnemers uit Europa (vrijwel alle Europese landen en België natuurlijk tweemaal) hadden uiteenlopende bezigheden. Ruw geschat bestond iets minder dan de helft van het gezelschap uit onderzoekers. In zo'n gemengd gezelschap is het niet altijd gemakkelijk om elkaar te begrijpen. Soms zijn de discussies technisch van aard, maar vaker bestaat de tendentie dat de inhoud van het gesprek – door transformatie in normale taal – onscherp wordt. Een simultaanvertaling kan zo'n taalprobleem niet oplossen als over onderwijskundige onderwerpen gesproken wordt die vaak onscherp bepaald zijn. Ook tijdens deze conferentie ontquam men lang niet altijd aan zulk een gebrek aan precisie.

Betekent dit nu dat het oordeel over de selectie, de bijdragen van de deelnemers en de uitkomsten van de gesprekken negatief moet uitvallen? Allerm minst! Met wat extra inspanning kan men elkaar begrijpen en het vertaalproces levert soms interessante informatie. Eén aanbieding moet genoemd worden. Dahloff liet zijn gehoor tijdens het betogend invullen van een getallenoverzicht van resultaten steeds voorspellen wat het effect van

bepaalde ingrepen op de cijfers was. Zeer boeiend en heilzaam tegen de standaardreactie van sommige luisteraars die achteraf plegen te zeggen dat zij het al wisten!

In andere presentaties bleken soms onvolkomenheden in de opzet van het vernieuwingsonderzoek en de omstandigheden waaronder vernieuwingsonderzoek uitgevoerd moeten worden. Als voorbeelden: in één geval bleek dat een zeer veelomvattende hoeveelheid 'rijke' gegevens verzameld, zonder de aanwezigheid van een bewerkingsplan – en erger – zonder duidelijk uitzicht op een systematische analyse en rapportering.

Elders bleek weer eens dat het voornemen om 'experimenten' grondig te evalueren vóórdat beslissingen over het onderwijs genomen zouden worden niet altijd ernstig genomen kunnen worden.

3. Enkele algemene problemen, beperkingen en mogelijkheden van vernieuwingsonderzoek

In een verslag in het tijdschrift van het ministerie van O. en W. 'Uitleg' over dezelfde conferentie spreekt Lagerweij terecht over de betrekkelijke waarde van 'reisverhalen'. Het voordeel van een bijeenkomst als deze blijft echter, dat geïnformeerde personen bij elkaar zitten die snel ervaringen uitwisselen. Getracht is om vooral de tijd- en plaatsgebonden elementen uit de gesprekken te benadrukken. De weergave van de meeste punten is veelal een parafrase van de vergadersamenvatting. De commentaren zijn ook meestal voor rekening van de schrijver.

3.1. Beperkte, maar bestaande generaliseringsmogelijkheden voor vernieuwingsonderzoek

Na kennismaking met zeer uiteenlopende nationale onderwijssystemen, ligt de conclusie voor de hand dat nationale verschillen de generaliseringsmogelijkheden van onderzoek sterk beperken. Een dergelijke gevolgtrekking wordt echter – volgens deze schrijver – te vlot gemaakt. Toegegeven, het getuigt van naïveteit om bepaalde deeloplossingen of zelfs totaaloplossingen zonder meer van het ene naar het andere land over te willen plaatsen. Echter, het is zeer nuttig om voor het feit geplaatst te worden dat een aantal eigenschappen van vernieuwing, deelproblemen en oplossingen gelijk zijn. Gedegen probleemanalyse, waarin men zoekt naar gemeenschappelijkheden en verschillen is in de onderwijskunde broodnodig. Zulke probleemanalyses, waarin achtereenvolgens een afstandelijke houding wordt aangenomen, een synthese van de observaties wordt gemaakt die tenslotte in toepassingsmogelijkheden vertaald worden, kunnen bijdragen tot goede theorie opleveren. Onze verstokenheid van theorie maakt het ons vaak gemakkelijk om erin te berusten dat wij niet slagen om boven het niveau van het uiten van algemeenheden te komen. Een op zichzelf juiste uitspraak dat onderwijs 'complex en onscheidbaar in deelmomenten' is, zou bijvoorbeeld ons wantrouwen tegen het alles-hangt-met-alles-samen-model in de onderwijsresearch nog groter moeten maken. Bij internationale uitwisseling van gegevens, is de verleiding groot om te

gaan twijfelen aan de generaliseerbaarheid van onderzoek. Dezelfde twijfels gaan echter ook op voor onderzoek *binnen* een nationaal schoolsysteem. Subsystemen of diverse vernieuwingscholen binnen een land zijn immers eveneens zeer verschillend. Maar juist als wij merken dat allerlei aspecten 'onscheidbaar' zijn en dat er ingewikkelde wisselwerkingen zijn tussen zaken als structurele vorm, formele en materiële innovatie, onderwijsbeleid, selectie, diplomering en civiel effect, wordt ons perspectief verscherpt. Wij kunnen weliswaar niet pretenderen alles tegelijk aan te pakken met beleid en onderzoek, maar standaardisatie van methoden om gegevens te verzamelen, te verwerken en te interpreteren en een grondige analyse van de vraagstellingen, helpen en zijn voor sommige conclusies nodig.

3.2. De vloeibaarheid van experimenteel onderwijs

Als men in een bestaand systeem op één plaats het onderwijs verandert, zijn effecten en neveneffecten op andere delen van het onderwijs(deel)-systeem en moeilijk te voorspellen en moeilijk te beheersen. Bij vernieuwing lijkt in het algemeen een autonome grensvervaging op te treden. Verandering van leerplan heeft effecten op wijze van toetsing en selectie etc. Onderzoek heeft in het algemeen geen bevestigende, systeemversterkende werking, maar vergroot de vloeidigheid van de situatie als resultaten van onderzoek serieus genomen worden.

Onderwerpen als: beheersing van vernieuwing, het grote nut van verlaging en verhoging van de zelfverzekerdheid van vernieuwers door onderzoek in onderscheiden fasen van vernieuwingsprocessen, etc. zouden hier besproken kunnen worden, maar dit voert te ver van de algemene lijn. Volstaan moge worden met de uitspraak dat bij structurele en inhoudelijke vernieuwing praktische beperkingen voortdurend in het oog gehouden moeten worden. Idealen van vernieuwers en sommige onderzoekers zijn vaak zo opgeklapt hoog dat frustraties onvermijdelijk zijn. Een effect dat vernieuwing zonder meer kan schaden en de continuïteit van vernieuwing in gevaar kan brengen.

3.3. Escalatie, vermijdingsreacties en beperkte middelen

Tijdens gesprekken over vernieuwing en vernieuwingsdoelen – in geschreven plannen is men soms voorzichtiger – treft vaak het snel opvoeren van de eisen die men stelt aan een vernieuwde school. Het streven naar volmaaktheid en volledigheid in theoretische beschouwingen werkt weliswaar als een uitdaging, maar hoewel nauwelijks theoretische beperkingen bestaan, zijn praktische in werkelijkheid zeer echt. Een 'absolutistische instelling' bij vernieuwingsvoornemens stelt echter het besef uit dat hulpmiddelen zeer beperkt zijn. Dit uitgestelde zicht kan planopstellers en onderhandelaars parten spelen, omdat het veelal onprettig is om een domper op de stemming te zetten door de voorspelling dat doelen – door de gebrekkige vervulling van randvoorwaarden – slechts zeer gedeeltelijk bereikt zullen worden. In gevallen waarin met vernieuwingspartners een werkplan opgesteld wordt,

ervaart men soms het escalatiegevoel als gevolg van wederzijds medenemen van doelen van anderen om eigen doelen (gedeeltelijk) te bereiken.

Een duidelijk conferentie-voorbeeld van de gevolgen van theoretisch-rechtlĳnig denken levert het bekende ideaal 'gelĳkheid van kansen'. De vraag is te stellen: k n gelĳkheid (opportunity) van kansen wel bereikt worden indien:

- niet *alle* scholen 'comprehensive' of '...' zijn;
- niet *alle* leerplannen nieuw zijn. (Een heleboel 'alsen' worden maar weggelaten).

Een bekende tendentie is het polariserend vermijdingsmechanisme: 'er is *nu* de keus tussen een theoretisch en een praktisch leerplan'. 'In het geïntegreerde basisonderwijs moet meer aandacht besteed worden aan sociaal-affectieve vorming en minder aan het leren'; 'samenwerking in plaats van competitie' zijn aanvechtbare vereenvoudigingen. Wraking van zulke uitspraken in discussies over dingen die anders moeten, levert echter zijn eigen spanningproblemen op. Hierbij komt, dat juist het beroep op een gedifferentieerd oordeel en het beroep op respectabele argumenten zoals beperktheid van middelen, bewustzijn van tijdperspectief; 'evolutie in plaats van revolutie', een vermijdingsmechanisme op zich is. Dit alles neemt niet weg dat  en van de grootste valkuilen voor onderwijsvernieuwers is dat vernieuwingen te groot-scheeps worden opgezet, dat daardoor verwachtingen worden gewekt die via 'stimulering van het proces' naar 'het scheppen van kaders' vervolgens 'het stellen van prioriteiten' tot frustraties en teleurstellingen leiden bij de klanten van vernieuwing. De grondproblematiek is wellicht dat men in de beginfase van een geschapen vernieuwing (naast de vanzelfsprekende 'natuurlijke' vernieuwing) dan lichtvaardig heenstapt over de vraag *wat moet door wie, in welk stadium gedaan worden en wat kost dat allemaal?*

Vermijdingsmechanismen zoals bovengenoemd, treden nu eenmaal op. Voor onderzoekers die min of meer dienstbaar willen zijn in landelijke vernieuwingsondernemingen brengen zij het wat zure gevolg met zich mee dat zij laat of nooit aan de gang kunnen (zie ook 4.9). De omvattendheid van de problematiek en de daarmee corresponderende uitbreiding van onderwerpen en variabelen leidt ook de aandacht af van het gebrek aan kennis over het functioneren van basiseenheden in elke school; zich ontwikkelende en lerende kinderen en onderwijzers of leraren die hun werk proberen te doen.

Dat er op voorhand al is te constateren - en werd geconstateerd - dat beter en toegepast onderzoek naar het functioneren van mentale processen op de dimensie intellectueel-creatief-affectief-sociaal en de relaties daartussen nodig is, alsmede de activiteiten van docenten die aan dit alles moeten meehelpen, behoeft weinig betoog. Een vluchtige kennisneming van de desbetreffende literatuur leert hoeveel 'vertaalwerk' en ontwikkelingswerk nodig is.

Met de opmerking dat aandacht besteed zou behoren te worden aan (ook moeilijk meetbare) onderwijsdoelstellingen en vernieuwingsdoelstellingen, moest deze paragraaf maar afgesloten worden. Als over deze onderwerpen

heengelopen wordt, het is al vaker gezegd, weten wij na een aantal jaren vernieuwing nog niet wat wij wilden, hoe wij het wilden bereiken, waarin wij wel of niet geslaagd zijn én hoe het beter (niet) kan. Dit kan dan tevens een overgang zijn naar een meer thematische paragraaf.

4. Een aantal onderzoeksgebieden (thema's) die de moeite waard lijken voor diepergaand onderzoek

In verscheidene landen is in de afgelopen jaren - wat onderzoek betreft - enig pionierswerk verricht. Zulk onderzoek is vrijwel steeds relevant voor vernieuwing, maar biedt daarboven het voordeel dat door anderen voortgebouwd kan worden op eerdere ook negatieve, resultaten. De thema's voor onderzoek worden, doorspekt met enig commentaar, aangeboden. Voor Nederland zijn resultaten van buitenlands onderzoek niet altijd zonder meer geschikt. Dit is geen reden om met een beroep op onze 'uniciteit' van meet af aan te beginnen bij een bepaald thema.

4.1. Keuzevrijheid van leerlingen ('opportunity' en 'gelĳkheid van kansen')

In enkele landen (o.a. Zweden) neemt in comprehensive scholen de keuzevrijheid toe. 'Keuzevrijheid' voor leerlingen wordt hier nadrukkelijk gebruikt omdat - volgens schrijver - maatregelen van vernieuwing ertoe behoren bij te dragen dat leerlingen beter geïnformeerd raken over wat 'te koop' is, zelf hun keuze kunnen maken wat, hoe en waarvoor zij leren.

Een maatregel als uitstel van 'determinatie' voor bepaalde schooltypes k n immers nuttig zijn voor het functioneren van de school, maar is uiteindelijk meer bedoeld om de kinderen beter op te leiden. Bestudering van bestaande adviessystemen en waarschuwingssystemen voor kinderen en ouders kan hiertoe bijdragen. In dit verband (dat van keuzevrijheid); bij vernieuwingspogingen behoort rekening gehouden te worden met 'externe' politieke factoren. Een goed voorbeeld levert Oostenrijk. In Oostenrijk bestaat ge en politieke overeenstemming ten aanzien van enkele onderwijsbeleidszaken tussen de grote politieke partijen. Bij het meer comprehensive maken van de scholen *moet dus* door vernieuwers volgens een modus van samenwerking gewerkt worden, waarbij extreme standpunten en onbeproeft maatregelen vermeden worden, indien men tenminste succes wil benaderen. De analogie met de Nederlandse situatie rond de 'midden-school' behoeft nauwelijks vermeld te worden.

In Nederland lijkt ook het onderzoek en de samenwerking tussen de 'ondersteunenden', wat vlotter te lopen bij de inspanningen voor een 'basisschool'. Het is niet gewaagd om in Nederland de relatie te leggen tussen een vrij algemene - zij het wat vage - consensus als basis om op te werken en de iets minder moeizame samenwerking tussen beleid, scholen en anderen.

Het is interessant een ogenblik stil te staan bij een - overigens niet nieuwe - stelling die ook hier naar voren kwam. En wel dat voor elke vergroting van 'opportunity'

een prijs betaald moet worden (in termen van schoolopbrengst). De stelling werd onder meer door Dahlhoff verdedigd en overgenomen door vele andere deelnemers.

Zonder details, zeer kort de redenering: Dahlhoff presenteerde een heranalyse van een studie waarin de resultaten van twee experimentele (en inmiddels weer achterhaalde) schoolmodellen werden vergeleken. De 'selectieve' en de 'comprehensive' scholen behaalden – in bepaalde opzichten – nagenoeg dezelfde resultaten. Dit resultaat leek (volgens de redenering) veel gunstiger dan het was. In werkelijkheid was sprake van een prijs die betaald moest worden, omdat onder andere in de experimentele school méér tijd werd besteed aan het onderwijzen van elementaire zaken (die ook veelal in de gebruikte toetsen voorkwamen). Ook kon, mede door het streven naar beheersing van basisvaardigheden, minder aan individualisatie gedaan worden en, in het algemeen, minder aan verrijkende activiteiten.

De gevolgtrekking: 'een minder goed resultaat dan op het eerste gezicht lijkt', is echter *niet* onontkoombaar, want a. achteraf worden nieuwe maatstaven voor 'output' aangelegd; b. het feit blijft dat de op zichzelf respectabele doelen (elementair en méér) door een heteroogeen publiek nagenoeg even dicht benaderd werden (vroeger niet) en c. na enkele jaren men anders denkt over algemene onderwijsdoelen.

Streven naar gelijkwaardige resultaten en de evaluatie van resultaten houdt minstens in, dat men het er vooraf over eens is dat sommige resultaten in beide situaties op dezelfde manier gemeten worden. De vaststelling van de prijs die men betalen moet zou anders *teveel* bepaald worden door maximalisatie van succes in plaats van optimaliseringsoverwegingen. De volgende dialoog als toelichting:

'Melkboer, je melk is niet vers'.

'Mevrouw, de melk is van vandaag, hij smaakt vers en is vers'.

'Melkboer, je hebt wel gelijk maar de melk is niet vet genoeg en ik hou eigenlijk niet van melk'.

4.2. Identificatie van 'output'

Het nader omschrijven en het ontwikkelen van maatstaven voor opbrengst (output) is nodig voor vruchtbare vernieuwingsarbeid. De redenering is volstrekt rechtlijnig. Een bestaand schoolsysteem geeft reden tot ontevredenheid. Een nieuw systeem moet er komen, met gedeeltelijk dezelfde, gedeeltelijk nieuwe doelen.

Een waarschuwings- en signaleringssysteem (monitoring-systems) zoals o.a. in Engeland thans aandacht krijgt, lijkt een nuttig veld voor onderzoek en ontwikkeling. 'Cognitieve processen' zullen in elk school(sub)systeem zeer belangrijk blijven, maar 'andere gebieden', sociaal, psycho-motorisch, psycho-hygiënisch, lichamelijke ontwikkeling en emotionele ontwikkeling vragen ook aandacht. Hierbij zou het langdradig worden uit te weiden over de vage grenzen tussen zulke 'gebieden', maar er bestaat een grote discrepantie tussen de geponeerde 'idealen' (officiële uitgangspunten, ontwik-

kelingslijnen in innovatie-adviezen, innovatiedoelen in plaatselijke projecten en in werkplannen van scholen) en de middelen om juist op die gebieden verantwoorde uitspraken over falen en succes te doen (dit laatste geldt zowel voor de basisschool in wording als voor middenschool-experimenten. Over andere ondernemingen; open school, participatie-onderwijs heeft schrijver minder overzicht, maar er zijn weinig redenen om aan te nemen dat in deze sectoren al grote vorderingen geboekt zijn).

Op dit punt van het betoog rijst de vraag: In hoeverre zijn zulke onderzoeksactiviteiten nog wel specifiek (of toegesneden) op 'vernieuwing'?

Eén belangrijk argument werd reeds boven aangevoerd, vaak zijn geen passende maatstaven beschikbaar. Zoeken naar elders ontwikkelde instrumenten en aanpassing van deze aan de situatie is nodig. Pas als de literatuur niets oplevert zal men zelf iets moeten ontwikkelen! Een tweede argument is dat ontwikkeling van duidelijke begrippen en een niet versluierde taal grote mogelijkheden biedt voor een betere 'accountability' en het in laatste instantie mogelijk maakt dat een 'nieuwe school' aanslaat en begrijpelijk wordt voor anderen dan vernieuwers. Dit opdat een innovatie-experiment ondersteund wordt door het publiek. Begripsvorming kan dan als onderzoek sui generis en als onderdeel van instrumentontwikkeling opgevat worden.

4.3. Rol van onderwijsgeevenden in vernieuwing

In hedendaagse opvattingen over innovatie is men het er meestal over eens dat actieve deelname van onderwijsgeevenden zeer nodig is in vernieuwingsactiviteiten indien tenminste méér dan een structurele (formele) hervorming nagestreefd wordt. Onderzoek naar mogelijkheden om onderwijzers en docenten *echt* in te schakelen bij vernieuwing is nodig. Wij kennen allemaal effecten als snel wegebbend enthousiasme, 'verloop' en het probleem van het betrekken van anderen dan voorlopers in vernieuwing.

Hierbij ga ik dan maar voorbij aan twee zeer zwaarwegende problemen: 1. de systematiek op het terrein van de ondersteuning en daarmee in samenhang het 'van onderen op' model en 2. de niet realistische voornemens tot functievermeerdering van onderwijssubsystemen. Deze problemen zijn weliswaar direct van betekenis voor de rol van onderwijsgeevenden. Zij worden echter kernachtig genoemd door bijvoorbeeld Velema in zijn 'globale analyse van de contourennota' (in de bundel commentatoren rond de contourennota, in 1976, verzameld door Santema, o.a. pp. 34-35 en 39-40). Slechts enkele opmerkingen over effect en organisatie van vernieuwing. Als vernieuwingsmateriaal in de kast is weggesloten en alleen bij plechtige gelegenheden tevoorschijn komt, heeft vernieuwing gefaald. Bij het bevorderen van een actieve rol in vernieuwing dient ook een schatting gemaakt te worden van de bovengrens van zulk een activiteit. Het 'van onderen model' kan bijvoorbeeld als alibi gebruikt worden om 'aan het veld' verantwoordelijkheden toe te schrijven die niet realistisch zijn. In Nederland lopen wij thans (1974-1977) grote risico's dat door de instelling van 'gespreksplatforms' van landelijke vernieu-

wingsprojecten met hun subcommissies vanuit de verzorgingsstructuur, de eigen – zeer waardevolle – potentiële bijdragen van onderscheiden participanten teloor gaat door het uitoefenen van oneigenlijke taken in een verhardende (verkalkende) structuur van communicatie en overleg. 'Coördinatie' zonder duidelijke bevoegdheden, 'prioriteitsbepaling' zonder delegatie aan terzake deskundigen, strijd om onduidelijke bevoegdheden, op elkaar wachten voor het doen van onpopulaire uitspraken zijn fenomenen die echter niet typisch zijn voor onderwijsgevendendie ingeschakeld zijn in een 'landelijk project'. Voor onderzoekers en begeleiders bestaan dezelfde valkuilen. Terug dus naar de blijvende inschakeling van onderwijzers en leraren.

In Oostenrijk (óók een klein land met beperkte middelen) is in dit opzicht één zinvolle maatregel genomen, die – althans gedeeltelijk – een blijvende deelname van onderwijsgevendend mogelijk maakt. De maatregel is zeer eenvoudig: actieve medewerkers aan vernieuwing in school (en tussen scholen) ontvangen een toeslag op hun salaris. De regeling wordt als bevredigend ervaren. Iets voor Nederland? Mensen, die voor hun overwerk betaald worden zijn 'aanspreekbaar', voelen zich waarschijnlijk verantwoordelijk en blijven langer beschikbaar.

4.4. Nader onderzoek naar sociale achtergrond van leerlingen

Het belang van dit gebied kan zeer kort toegelicht worden aan de algemene, tweeslachtige tendentie in Europese vernieuwingsexperimenten. In verband met o.a. goede politieke mogelijkheden, emancipatorische overwegingen en 'negatieve selectie' worden vernieuwingsexperimenten zeer vaak ondernomen bij scholen met een grote proportie leerlingen uit arbeidersmilieus (working class). Maar ouders en leerlingen uit sociaal-economisch hogere klassen halen over het algemeen méér uit de experimentele situatie. Zij weten beter wat de bedoelingen van het experiment zijn, gaan praten op school, nemen materiaal mee naar huis, enz.

Voor onderzoekers is het in dit verband een uitdaging om te studeren op het feitelijke gebrek aan betrouwbare en valide informatie over de 'arbeidersklasse'. De sociale afstand tussen 'onderzoekers' en 'arbeiders' is veelal groot, het ontbreekt aan goed differentiërende instrumenten om de gezinsbijdrage tot de onderwijsloopbaan van kinderen te beschrijven en bij sommigen moet men een zekere idealisering van 'de arbeider' vermoeden. Symptomatisch voor deze gebreken is de onbevredigende maat 'sociaal-economisch milieu'.

4.5. De uniciteit van scholen

Alle scholen zijn verschillend; experimentele scholen zijn nog verschillender (een treffend voorbeeld was te vinden in de Zwitserse bijdrage aan de workshop). Dit is vooral toe te schrijven aan de nadruk die in veel landen op 'individualisering' en 'eigen identiteit' gelegd wordt. Voor het beleid is een belangrijke vraag: Hoe ver kunnen wij verscheidenheid toestaan (bij betaling van experimenten

en bij de vormgeving van een experimentel school)? Voor Nederland is deze vraag in alle sectoren van vernieuwing actueel. Voor het onderzoek voert de uniciteit van vernieuwende scholen tot een methodologisch probleem. Bij de evaluatie van vernieuwing is sprake van vergelijking van 1. verschillen *binnen de experimenteerscholen* (secties die met verschillende leerinhouden werken of vakken die verschillend georganiseerd zijn); 2. *tussen experimenten onderling* en 3. 'experimenteel' tegenover 'bestaand'. Beoordeling van effecten is niet eenvoudig maar is en blijft onvermijdelijk (zie ook 3.1).

4.6. De exploratie van economische en demografische beperkingen voor innovatieplannen

Bij innovatieplannen en de beoordeling daarvan wordt thans reeds bij bespreking en afweging in hun organisatorische en onderwijskundige effecten dikwijls uitgegaan van politieke beperkingen (midschoolvoorstellen) en van 'antropologische veronderstellingen'. In andere plannen en strategieën zijn specifiek sociologische begrippen en andragogische termen, zoals het modieuze begrip 'macht' (beïnvloeding van beslissingen) en meningsbeïnvloeding en attitudeveranderingen terug te vinden.

Onderwijskunde met al zijn verschillende 'optieken' is al erg ingewikkeld en ik aarzel om een nieuwe 'witte piek' aan te geven. Toch is het goed om te wijzen op enkele 'kluiven' voor onderzoekers. Voorbeelden van enkele vragen waarover meer dan a priori meningen nodig zijn:

- Bewijst men de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt een dienst of niet met het innoveren van onderwijs. In welke opzichten wel, wanneer niet! Hoe zijn positieve en negatieve effecten te voorspellen en te hanteren? Nieuw is een dergelijk thema niet. Vergelijk de vaak gerapporteerde toenemende discrepantie tussen scholing van het aanbod en de gevraagde kwalificaties op de arbeidsmarkt (zie ook recent werk van de S.E.R.). Eén door onderzoekers traditioneel verwaarloosde 'sector' van onderwijs waarin een variant van deze vraag reeds levendig wordt besproken, is het technisch onderwijs. Het gaat om de 'veralgemening' of meer gewicht toekennen aan algemene vaardigheden en vorming. In de toelichting op de Nederlandse onderwijsbegroting van 1974 was reeds twijfel over deze tendentie doorgedrongen en zelfs kort – maar niet afdoende – beantwoord. Maar in Waals-België heeft de weerstand van de 'afnemers' van dit onderwijs – de werkgevers dus – al zulke vormen aangenomen dat het voorkomt dat door werkgevers gedelegeerden weigeren om nog toezicht te houden op examens omdat zij het niveau te laag vinden. In dit geval zijn de twee 'partijen', school en afnemer in een conflictpositie geraakt, maar in Nederland is er waarschijnlijk óók conflictstof genoeg aanwezig, ook al lijkt een intensivering en uitbreiding van onbetaalde bedrijfsopleidingen op het eerste gezicht een wat soepelere opvang in te houden.
- De mogelijke invloeden van een eventueel lager geboortecijfer op de opzet en omvang van onderwijsexperimenten (bijvoorbeeld in termen van groeps-grootte of klasgrootte) ook in relatie tot het aantal werkzoe-

kende onderwijzers, lijken op dit moment nog geen serieus aandachtspunt te zijn, maar het is voorspelbaar dat deze invloeden binnenkort actueel worden bij het ontwikkelen van onderwijs.

- Kosten-baten analyses, of bescheidener, ruwe schattingen van (of zelfs maar uitspraken over) kosten vergeleken met mogelijke opbrengsten, vormen nog een relatief onontgonnen (en impopulair) terrein bij onderzoekers en vernieuwers. In dit verband een citaat uit een kamerstuk (1e Kamer, nr. 13740, 17/3-1977 nr. 416 over de instelling van een onderwijsplanbureau p. 1): 'Het uitgangspunt (voor het wetsvoorstel) is de behoefte aan kwantitatieve gegevens over of met betrekking tot het onderwijs en aan prognoses met betrekking tot de kwantitatieve gevolgen van ontwikkelingen en vernieuwingen in het onderwijs. De huidige voorzieningen voor kwantitatieve analyse zijn in twee opzichten onbevredigend. Zij dragen allereerst een versplinterd en ad hoc karakter. Bovendien worden over vele problemen en verschijnselen nog in het geheel geen kwantitatieve gegevens verzameld of prognoses ervoor vervaardigd'. Het citaat is *zeer* van toepassing op de effecten van *georganiseerde* onderwijsvernieuwing (zie ook 5).

4.7. Controle en beheersbaarheid van onderwijsexperimenten of onderzoek naar 'wie beslist nog over wat?'

Niet onopzettelijk werd in de slotzin van de vorige paragraaf het woord *georganiseerde onderwijsvernieuwing* gebruikt. Om maar eens een uitgangspunt expliciet te stellen: Naast de thans gestimuleerde 'contrived innovation' behoort de 'natural innovation' uitgevoerd door onderwijzenden zelf, niet slechts als term gehanteerd te worden maar ook erkend te worden als een continue, vanzelfsprekende en wellicht als één van de weinige invloedrijke bronnen van innovatie te worden beschouwd. *Scholing* van onderwijzenden (met o.a. als doelstellingen leren afzien van bepaalde specialistische activiteiten, het lezen en *blijven* lezen van vakliteratuur en iets nieuws willen proberen) zou wel eens een sleutelbegrip voor echte vernieuwing kunnen zijn.

Maar ook de rol van onderzoek in onderwijsvernieuwing is in Nederland de laatste jaren gaan 'leven' in discussies tussen onderwijzenden, onderzoekers en 'beleid'. In een vrij recent nummer over algemene methodologische problemen in het Nederlands Tijdschrift voor Psychologie (sept. 1975) werd in dit verband ingegaan op de functie van onderzoek in 'breed maatschappelijk kader'.

Verwonderlijk is dit niet; 'het veld' is mondiger geworden, technisch doordachte - maar uitsluitend in technische zin doordachte - voorstellen stuiten op tegenspraak, maatschappelijke belangen spelen hun rol, pogingen om 'inspraak' meer invloed te laten hebben dan een symbolische, maken een vernieuwingsproces ingewikkelder. Last but not least heeft vernieuwingsonderzoek thans redelijke subsidiekansen en bestaat een groeiende bereidheid van onderzoekers om zich in het vernieuwingsveld te wagen.

Ziehier een aantal factoren die bijdragen tot de behoefte aan duidelijkheid voor de rol van onderzoekers. De vraag

naar een definitie van onderzoek in vernieuwing krijgt nog meer nadruk als vanuit opdrachtgevers en geldgevers wordt geredeneerd. 'Beslissingsgericht' onderzoek wordt betaald om betere beslissingen te kunnen nemen (door anderen dan onderzoekers). Bij emancipatorisch onderzoek is het óók de bedoeling dat beter geïnformeerden ontstaan die beslissingsprocessen meer gaan beïnvloeden, met andere woorden: veranderingen in 'macht' worden nagestreefd.

Uit deze summiere opsomming van wellicht triviale zaken vloeien vragen voor onderzoek voort, zoals:

- Hoe kan de presentatie van onderzoeksresultaten zodanig geschieden dat er niet al teveel 'ruis' en 'vervorming' (door terugkoppeling van resultaten) optreedt bij potentiële 'ontvangers' opdat 'beslissingsgericht onderzoek' functioneert bij de klanten?
- Welke cesuren en beslissingsmomenten dienen ingebouwd te worden in een vernieuwingsproces opdat er sprake blijft van controleerbaarheid en beheersbaarheid door (ook) anderen: (geldgevers, publiek, beheerders) dan innovatoren?
- Hoe organiseert men de betaling, beheersing en uitvoering van 'ondersteuning' en onderzoek in het bijzonder, zodanig dat recht gedaan wordt aan het principe zelfwerkzaamheid van 'de basis'?
- Hoe lost men het dilemma op van 'de deskundige' zodat men de bijdrage in 'het breed maatschappelijk kader' van 'leken' op het gebied van de desbetreffende specialisatie kan kanaliseren?

In dit verband: Het 'dilemma' van een onderwijskundige die vernieuwing van een *bepaald* soort wil bereiken, zonder zijn eigen inzichten (= meningen) door te drukken is duidelijk. Als hij méér dan lippendienst wil bewijzen aan de inschakeling van 'leken' loopt hij het risico dat innovatiedoelen sterk veranderen in een door hem niet gewenste richting. Als hij zijn toevlucht neemt tot 'versluisende tactieken', kan men spreken van voortsluipende innovatie i.p.v. 'rolling reform', al bereikt hij beter zijn doel.

En aan de andere kant, niet voor niets spreek ik van een dilemma: In een recent nummer (december 1976) van 'Evaluation comment' - uitgegeven door het Center for the Study of Evaluation, University of California, Los Angeles - verzucht op pag. 2 Brickell: 'I turned to a number of evaluation reports produced by my organization in the hope of finding an example of an evaluation study where external factors had been at work. It happened that the first report I examined contained a good example, and so did the second, the third and the fourth. In fact, I did not find any that did not yield an example; some could constitute full-fledged case studies'.

4.8. Wat is een goede school? Definitie en operationalisaties gewenst.

Tijdens gesprekken over 'comprehensive schools', middenschool of nieuwe basisschool, leiden woorden als 'rechtvaardig', 'sociaal-geïntegreerd', 'gelijke kansen' snel tot spraakverwarring. Zulke begrippen zijn niet éénduidig en zijn slechts op een zeer abstract discussieniveau

toereikend om een zekere mate van schijnovereenstemming te bereiken.

In directe relatie met het voorgaande staat de behoefte aan duidelijkheid over de vraagstelling van onderzoek. Immers een goede 'evaluatie' is niet noodzakelijk de meest ingewikkelde. Een goede evaluatie is toegesneden op de onderwijskundige vraagstelling(en). Drie benaderingen lijken vruchtbaar bij deze algemene probleemstelling:

- Een logisch-analytische en probleem-analytische; taal-kundige pasmunt wordt geslagen opdat gesprekspartners weten wat zij bedoelen. Bij interdisciplinair onderzoek is het nuttig als onderzoekers elkaars termen kunnen vertalen en uitleggen aan anderen, maar ook de 'nieuwe taalmoede' bij 'ondersteuners' in het algemeen verdient een compensatieprogramma, opdat zij kunnen leren uitleggen wat zij bedoelen.
 - Aansluiting bij traditionele onderzoekstradities als meten, kwantificeren, multivariate (proces)analyse ligt voor de hand. Empirisch innovatieonderzoek dat harde feiten oplevert, ontbreekt vaak om denkbeelden duidelijk te maken. De ontwikkeling van een gezaghebbende methodologie is nuttig en nodig.
 - Een interpretatief-observerende 'proces-analytische' benadering zoals o.a. met behulp van case studies, bewerking van vragenlijstgegevens, (participerende) observatie, critical incidents technieken is vooral in beginfasen van projecten verhelderend.
- Als deze benadering oplevert dat er ondanks dure vernieuwingspogingen weinig verandert op micro- en mesoniveau, lijken goed gecontroleerde onderzoekingen minder zinvol.

Veranderingen in testresultaten bijvoorbeeld zijn dan toch niet te verwachten! Alle drie benaderingen van onderzoek zijn nuttig om tot een betere probleemanalyse, begripsvorming en operationalisatie te komen in vernieuwing. Zulke benaderingen zullen elkaar echter moeten aanvullen om ruimte te scheppen voor onderzoek naar cumulatieve lange termijn-effecten van onderwijs. Onevenwichtigheid in de keuze van (begin)onderzoeksvraagstellingen, zal leiden tot resultaten die geen totaalbeeld kunnen geven van de vele dimensies die vernieuwing heeft.

5. Programmering van vernieuwingsonderzoek

In Neusiedl kwam dit onderwerp nauwelijks uit de verf. Na een opsomming van zaken die het onderzoeken waard lijken te zijn (in ieder geval verwerkt zouden moeten worden in het denken over onderzoek), kan niet zonder meer over de programmering heengelopen worden.

Omdat programmering van onderzoek onvermijdelijk een normatief karakter heeft, zijn er vele 'aardige' en 'onaardige' verklaringen te geven voor de belangstelling voor programmering. Maar voorbijgaand aan de vele 'fads, fashions and 'folderol' in vernieuwing, zijn er enkele omstandigheden aan te geven waardoor programmering onvermijdelijk is:

1. Onevenwichtigheid in o.a. hanteerbaarheid, beschikbaarheid van mankracht, deskundigheid, synchronisa-

tie in planning, geld, van wensen over onderzoek of onderzoekachtig werk met de beschikbare mogelijkheden.

2. Het bestaan van een complexe structuur van instanties, commissies, coördinatie-stuur-kontakt-klankbord en andere groepen. In deze superstructuur van groepen lijken vernieuwingskeuzes (voorzover zij ooit gemaakt of openbaar zijn gemaakt) teloor te gaan in een serie momentoplossingen van ad hoc problemen. Een duidelijke lijn is althans lastig te onderkennen.
3. Het heeft veel te maken met 2.; plannen of voornemens voor onderzoek, lopen, vóór iets uitgevoerd kan worden, over zoveel nieuwe (en daardoor stroeve) schijven, dat lastig is te voorspellen *wie* over *wat* beslist en welke adviseurs te raadplegen zijn. Hoe lang men een project moet voorbereiden en welke overwegingen ten grondslag liggen aan al of niet doorgaan zijn veelal - voor onderzoekers - moeilijk voorspelbaar.
4. Vernieuwingsplannen voor landelijke projecten ontbreken. Voor de meeste onderzoekers, met meestal beperkte belangstelling voor beleidszaken en een gerichte 'optiek', is het derhalve tot dusverre niet uit te maken geweest, welke initiatieven in goede aarde vallen. Dit laatste is soms overigens een (zwak) argument geweest om dan zelf ook maar geen voornemens voor onderzoek kenbaar te maken.

Strikt genomen is de gevolgtrekking gerechtvaardigd (maar wat kopen we daarvoor) dat bij een constante factor 'tekort', een goed overzicht van vraag en aanbod ontbreekt. Een weloverwogen planning van onderzoek, waarbij het om kiezen gaat, is, om allerlei redenen binnen de 'verzorgings'structuur van het onderwijs niet eenvoudig. Het gevaar voor een zeer onevenwichtig programma is levensgroot aanwezig. Eén, niet onbelangrijke, reden daarvoor is de zuigkracht van experimentele scholen. Onderzoekers, die zich op school informeren over wensen voor onderzoek, belanden zeer snel in de rol van processtimuleerders. Bij planing van onderzoek zal dan ook het effect optreden dat 'schoolgericht onderzoek' waarschijnlijk een *te groot* deel van het onderzoekspotentieel zal vergen. Hierdoor zal vanwege het principe van verdelende rechtvaardigheid maar weinig ruimte voor thematisch- en 'macro-evaluerend' onderzoek overblijven.

Het zal wel onvermijdelijk zijn dat - analoog aan de informatica - een verbindende groep 'systeemanalytici' wordt geschakeld tussen de verschillende klanten van onderzoek en uitvoerders van onderzoek. De samenstelling en naamgeving van zulk een groep moest maar door anderen ingevuld worden. Enkele aandachtspunten slechts worden kort aanbevolen:

1. Als één nieuwe groep wordt opgericht, zouden twee oude groepen moeten worden opgeheven (in ernst).
2. Wensen en adviezen van klanten en uitvoerders van onderzoek dienen uiteindelijk te worden ingediend in de vorm van duidelijke voorstellen voor onderzoek. Zulke voorstellen zouden minimaal in synopsisvorm beschikbaar moeten zijn opdat criteria van 'kwaliteit'.

- 'middelen', 'relevantie' en 'vormgeving' aangelegd kunnen worden.
3. Bij geïnstitutionaliseerde interacties tussen 'beleidssystemen', 'veldsystemen' etc., zouden taken en bevoegdheden geen boeiend maar tijdverslindend gespreksonderwerp moeten zijn, maar vooraf redelijk vast moeten staan.
 4. Bij keuze van de bemanning voor zo'n groep zou overwogen moeten worden: duidelijk te maken waarom en tot in welke mate personen à titre personnel of als 'vertegenwoordigers' optreden. Loutere vaststelling dat personen op persoonlijke titel meewerken lijkt onvoldoende, (in)comptabiliteitsbepaling is óók nodig. Bovendien zou gezocht kunnen worden naar personen met overlappende bekwaamheden. Deskundigen in meer dan één 'sector' zouden nuttig zijn (zie onder).

.. Tenslotte drie alledaagse zaken die de aandacht waard zijn bij onderzoeksprogrammering, vernieuwingsprogrammering en het vervullen van voorwaarden voor uitvoering van onderzoek:

Ten eerste: Het zijn dezelfde kinderen die als kleuters via kleuter- en basis- naar midden- en andere scholen doorstromen. Dit betekent dat enkele onderzoeken 'longitudoonaal' gepland kunnen en moeten worden, gecombineerd met het gebruik van dwarsdoorsneden uit de populatie. Aangezien óók dezelfde thema's belangrijk zijn voor verschillende leeftijdsgroepen (motivatie, zelfstandig leren en informatieverwerking om twee willekeurige te noemen) lijkt een 'thematisch-longitudinale benadering' uiterst vruchtbaar.

Ten tweede: Het geboortecijfer zal in de toenemende tijd zeer waarschijnlijk laag blijven of nog dalen. Bij planning van onderzoek van onderwijs (naar organisatie, werkvormen, leermethoden bijvoorbeeld) maar ook bij meer algemene uitspraken over een toekomstige school heeft zulk een gegeven betekenis. Deze betekenis is echter tot nu toe niet goed terug te vinden in plannen of stukken. De les van de naoorlogse geboortegolf die elk opvolgend schoolsubstelsysteem - steeds niet verwacht - heeft overspoeld, zou in dit opzicht ter harte genomen kunnen worden.

Ten derde: Een bijna boosaardige, maar niettemin verdedigbare constatering: Het is een wezenlijk kenmerk van adviescommissies in het algemeen en van vernieuwingscommissies in het bijzonder dat zij a. veelal te laat worden ingesteld en b. dat zij vage opdrachten krijgen die zo veel omvattend zijn dat uitvoering (zie a) vrijwel altijd te laat komt.

Zulke omstandigheden vormen echter in technologisch, politologisch en bestuurskundig opzicht geen reden voor de aspiratie om tijdens een periode van manifest onbehagen over het fungerend onderwijs éerst zelf - opnieuw en 'creatief' - orde op zaken te stellen vóórdát bedoelingen (vernieuwingsplannen) gepubliceerd worden, middelen worden aangevraagd en onderzoeksopdrachten verstrekt worden. Eén voorbeeld van een analyseopdracht (onderzoek) die - naar mijn weten - nooit gegeven is, is die van een simulatie, die een beperkt aantal invoervariabelen permuteert en die het mogelijk maakt om

een *schatting* maken van (neven)effecten van een aantal bewuste vernieuwingswijzen (zie ook 4.6). Wellicht is een simulatie zelf met rekentuig nog onmogelijk, maar bezinning op zulke beginvariabelen en de schatting van de effecten van diverse ingrepen in het onderwijs is wél te doen.

Papers

Alle afkomstig van: Council of Europe, Council for Cultural Co-operation, Committee for Educational Research, European Contact Workshop Vienna 13-17 December 1976.

Er zal hoogstwaarschijnlijk in 1977 een congresverslag verschijnen in boekvorm. Degenen die belangstelling hebben voor de bijdragen van onderscheiden deelnemers behoeven niet te wachten op het rapport, maar kunnen aan het secretariaat van de SOG-M (p/a RITP, Amsterdam) inlichtingen vragen.

- L. Burgstaller: The implications of comprehensive education for curriculum reform: The development and evaluation of curricula in co-operation with teachers.
 - U. Dahllöf: Research problems in evaluating the overall performance of an experimental school systems for pupils 10-14.
 - E. Egger: Recherche sur les formes d'enseignement expérimental pour les élèves de 10 à 14 ans en Suisse.
 - J. Eggleston: Research into assessing the different experimental forms of education of pupils aged ten to fourteen and the curricula adopted in Britain.
 - H. Fend: National report on research into comprehensive education for pupils aged 10-15: Germany.
 - J. Heywood: Research and development in Ireland relating to the effectiveness of different experimental forms of education for pupils aged 10-14 and the curricula adopted.
 - E. J. Kangasniemi: National report on research into comprehensive education for pupils aged 10-15: Finland.
 - L. Legrand: Research into comprehensive education for pupils aged 10-14 (France).
 - G. Petri and H. Seel: Research into experimental forms of education for pupils aged 10-14 in Austria.
 - R. Schwarz: A system of 'Scientific consultancy' for school experiments in Austria in schools for 10 to 14 year old pupils.
- Secretariat memorandum: Report on the European Contact Workshop etc. on Research into assessing etc. Straatsburg, 1977.

S. Sandbergen

Curriculum vitae

Sjaak Sandbergen studeerde psychologie (onderwijsonderzoek en methodenleer) aan de universiteit van Amster-

dam. Schrijver van een aantal bijdragen en artikelen over onder andere testleer en empirische vergelijkende onderwijskunde, een aantal onderzoeksrapporten en een proefschrift over het schatten van kansen door leerlingen bij gebruik van studietoetsen.

Hij was medewerker aan het psychologische laboratorium, universiteit van Amsterdam, projectleider, later directeur van het Research Instituut voor de Toegepaste

psychologie. Thans werkzaam aan de stichting voor onderzoek van het onderwijs (SVO) in Den Haag. Gaf o.a. les aan het nutsseminarium voor pedagogiek en de Universiteit van Amsterdam. Lid van een aantal commissies, medeoprichter van enkele 'sectoronderzoeksgroepen. Ex-voorzitter van de sectoronderzoeksgroep basisonderwijs.

Eight international Conference of Counseling University of Oslo, Oslo (Norway)

Sunday 2 July 1978 - Thursday 6 July 1978.

Challenges to counseling from a society in change

The Eight International Conference of Counseling will be based upon a broad interdisciplinary approach as in previous Round Table Conferences. It is likely to appeal to workers in fields such as counseling, guidance, social work, psychology, education, medicine and allied areas, representing different cultures and societies and representing different stages in the development of counseling services. Students are also invited to apply.

Discussions will be based upon the contributions offered by leading persons in the field of counseling from many parts of the world.

Most of the time at the Conference will be spent on concentrated work in small groups. Each participant will choose his group according to his main interest and each group will have the help of a specialist consultant.

The subjects for the working groups will be:

1. New roles and activities of counseling in the world of work.
2. Employment Counseling.
3. Counseling and guidance in adult education.
4. Counseling in the context of youth and community activities.
5. Counseling in relation to changing and different family structures.
6. Counseling for new and different sex roles.
7. Counseling for integration of the disabled.
8. Counseling the student at secondary and tertiary levels of education for professional development and employment.
9. Counseling the migrant worker and his family.
10. Counseling for adult-child communication.
11. New approaches in Counseling.

The first day of the Conference will consist of plenary sessions with a main address relating to the theme of the Conference. During the week more specialised topics will be presented in three symposia which are designed to stimulate further discussion in the working groups. A final plenary session will summarise the work of the Conference.

The Conference registration fees are:

IRTAC members 310 Norwegian Kroner (approx \$ 60); non-members 410 Norwegian Kroner (approx. \$ 80).

Further information and application forms can be obtained from:

Dr. D. A. L. Hope,
Secretary, IRTAC,
Brunel University,
Uxbridge, Middlesex UB8 3PH
U.K.

IRTAC President: H. Z. Hoxter, Vice-presidents: Dr. N. Deen (Holland); Dr. C. Tomas (Belgium)

Inhoud andere tijdschriften

Info

8e jaargang, nr. 5/6, 1977

Themanummer: Lichamelijke opvoeding en sportspelonderwijs in onderwijskundig perspectief

Woord vooraf

Beschrijving probleemgebied:

Lichamelijke opvoeding en (school)sport, door A. Broeke
Ontwikkelingen in theorie en praktijk van het bewegingsonderwijs, door A. Broeke

De lichamelijke opvoeding in Nederland, door J. C. Kan
Empirisch onderzoek met betrekking tot lichamelijke opvoeding en (school)sport, door A. Broeke

Een verkennende studie van de vergelijkende lichamelijke opvoedkunde, door K. Faber

Doelstellingen in de lichamelijke opvoeding, door A. Meininger

Sportspelonderwijs:

Sportspeldidactiek, door K. Faber

Observatie in het bewegingsonderwijs, door S. Siero

Kort overzicht van het BOK-project, door M. van de Berg
Specifieke deelgebieden:

Remedial teaching in de lichamelijke opvoeding in Nederland, door G. Beurskens, J. Bruining en K. Faber

Onderwijskundige maatregelen ter bevordering van de lichamelijke opvoeding en de sport in de DDR en de BRD, door B. Mombarg

Mededelingen

Persoon en Gemeenschap
30e jaargang, nr. 1, september 1977

Na dertig jaar
1946-1977-? door R. Merecy
Universitaire didactiek: nog een stiefkind! door H. Van daele
Indoctrinatie op de helling (2) door R. de Vries
Camille Huysmans (1871-1968), schoolman, door R. Merecy
Hoe kosteloos is het secundair onderwijs? door E. Parez
Florence en Tokio: nieuwe 'internationale universiteiten' door H. Van daele
School en 'Jongeren Adviescentrum' (JAC): Wegen tot aanpassing of tot bevrijding, door F. van Rillaer
Recentelijk: Nederlandstalig gezelschap voor de vergelijkende studie van opvoeding en onderwijs, door H. Van daele
Her en der (berichten)
Boekbespreking

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
56e jaargang, nr. 9, september 1977

17, 18 en 19 mei 1978 RAI-Amsterdam Nationale Conferentie over orthopedagogie ter viering van het 75-jarig bestaan van O. en A.
'O. en A.' Najaarsstudiedag 1977, 26 november
Het aanleren van assertief gedrag bij sociaal angstige kinderen, door W. Klijn
Enige gedachten over de vroeggeboorte van de mens, door A. J. Swaak
Weetwinkel 4
Boekbespreking
Mededelingen

Ontvangen boeken

Freedman J. L., *Psychologie en overbevolking*, (vertaling van: Crowding and behavior, 1975) Het Spectrum, Utrecht, 1977, f 9,50

Goudsblom J., Heerikhuizen B. van, Keyser A. de,

Marijnen C. T. (Rds.), *Hoofdstukken uit de sociologie*, selectie van belangrijke artikelen en delen van boeken uit de geschiedenis van de sociologie van Adam Smith tot Norbert Elias, Het Spectrum, Utrecht, 1977, f 9,50

Kraaykamp J. J. H., *Als je voor een dubbeltje geboren bent . . .* (2e gewijzigde druk), Wolters-Noordhoff, Groningen, 1977

Kuyper F. H., *Op zoek naar beter Bijbels onderwijs*, Editions Rodopi, Amsterdam, 1977, f 29,50

Ontvangen rapporten

Tweede jaarverslag 3 oktober 1975 - 31 december 1976, Coördinatiecommissie Wetenschappelijk Onderzoek Kinderbescherming, Rijswijk

Eén plus één wordt één; samen naar één basisschool, Afdeling Onderwijs, Gemeente 's-Gravenhage

Overeem J. W., *Kunstzinnige vorming in tijdschriften van hier en over de grens*, Nederlandse Stichting voor Kunstzinnige Vorming, Amersfoort, f 3,- + verzendkosten

Koopman M., *Kunstzinnige vorming: een kwestie van onderwijs- en cultuurbeleid samen*, Nederlandse Stichting voor Kunstzinnige Vorming, Amersfoort, f 3,- + verzendkosten

Merwijn H. van, *In en om de peuterspeelzaal*, Tekst van een lezing voor leidsters van peuterspeelzalen in Drenthe, Nederlandse Stichting voor Kunstzinnige Vorming, Amersfoort, f 3,- + verzendkosten

Onderwijskundige voorbereiding op leraren-opleidingen, Onderzoek naar wat een leraar moet kennen en kunnen, R.I.O.N., Groningen

Tweede tussentijds V.S.O.-rapport, Pedagogisch Bureau van het Nationaal Secretariaat van het Katholiek Onderwijs V.S.O.-Coördinatie, Brussel