

Over de bijdrage van onderwijskundig onderzoek tot de realisering van een onderwijsbeleid in de geest van de Contourennota¹⁾

B. TH. BRUS

Instituut voor Onderwijskunde van de Katholieke Universiteit te Nijmegen

Samenvatting

In de Contourennota wordt de hoop uitgesproken, dat de aksentverschuiving in de richting van praktijkgebonden en aan konkrete scholen dienstbaar onderzoek zich zal voortzetten. Over de inschakeling van het onderzoek in het toekomstig onderzoeksbestel laat de nota zich verder niet duidelijk uit.

Dat laatste is intussen wel onderwerp van intensieve landelijke discussies. Organisatorische structuren worden ontworpen en beginnen zich in feite reeds af te tekenen. De volgende trends worden daarbij onderkend;

- 1. De functie van onderzoek wordt omschreven als; het verzamelen en verstrekken van informatie.*
- 2. Het gebonden onderzoek wordt sterk beklemtoond.*
- 3. Een sterke nadruk wordt gelegd op centrale landelijke planning van alle betrokken onderzoek.*
- 4. De neiging bestaat het onderzoek geïsoleerd onder te brengen bij 'onderzoekers' en 'onderzoeksinstituten'.*
- 5. De neiging bestaat omvangrijke en complexe overleg- en beslissingsstructuren voor het onderzoek in het leven te roepen.*

In de bijdrage wordt de vrees uitgesproken, dat achter deze trends een niet geheel juiste en weinig realistische opvatting schuil gaat met betrekking tot de rol van onderzoek. Vermoed wordt, dat voortgaan in deze richting zal leiden tot;

- 1. Een weinig functionele inbouw van het onderzoek in het bestel, met als gevolg inefficiënt functioneren, taakvervaging, competentieproblemen, enz.*
- 2. Te hoog gespannen verwachting en niet waar te maken pretenties, met als gevolg teleurstelling en weinig waarachtige situaties.*
- 3. Een overdaad van overleg- en beslissingsactiviteiten, leidend tot verlies aan tijd en middelen en tot het moeilijk tot stand komen van feitelijk onderzoek.*

Voor een meer adequate ontwikkeling in de toekomst worden de volgende uitgangspunten aangegeven:

- 1. Wetenschappelijk onderzoek streeft naar op een bijzondere wijze gefundeerde kennis.*
- 2. Primair is daarbij: op konklusie gericht onderzoek (theoretisch-, vrij onderzoek). Gaat het daarbij om onderwijskundig onderzoek, dan wordt kennis nagestreefd, die in de toekomst in onbeperkt veel situaties tot verbetering van het onderwijs kan leiden.*
- 3. Sinds tenminste tien jaar wordt internationaal beseft, dat dit onderzoek weinig pasklaar op de praktijk toe te passen resultaten oplevert. Dikwijls worden voor de praktijk meer problemen opgeroepen dan opgelost.*
- 4. De meest belangrijke bijdrage van dit onderzoek is hierin gelegen, dat het door 'cultural diffusion' onze kijk op onderwijs doet verschuiven, de kijk nuanceert, er vooroordelen in signaleert. Pas op langere duur en weinig in het oog springend heeft dit op de praktijk invloed.*
- 5. Naarmate het op konklusie gericht onderzoek meer tot houdbare resultaten komt, wordt een ander type onderzoek – op beslissing gericht onderzoek – (praktijkgebonden-, schoolgebonden, beleidsgebonden onderzoek) – mogelijk. Dit streeft er naar, op in principe dezelfde wijze, kennis ter beschikking te brengen ten dienste van konkreet te nemen beslissingen met betrekking tot onderwijs.*
- 6. De via beslissingsgericht onderzoek verworven kennis kan voor een feitelijke beslissing verantwoordelijke instantie dienst doen als argument voor een beslissing. Dit vermindert in geen enkel opzicht de verantwoordelijkheid van de betrokken (beleids) instantie.*
- 7. Om tot goed functionerend beslissingsgericht onderzoek te komen dienen zowel de 'gebonden onderzoekers' als de beslissende instantie aan bepaalde voorwaarden te voldoen.*
- 8. Beslissingsgericht onderzoek dient goed afgestemd te zijn op de te nemen beslissing(en). Een landelijke planning van alle 'gebonden onderzoek' en met name een landelijke planning tesamen met het op konklusie gericht onderzoek lijkt weinig doelmatig om niet te zeggen onmogelijk.*

Uitgaande hiervan wordt in de bijdrage via een aantal punten aangegeven, langs welke weg zij, die zich verantwoordelijk voelen voor het onderwijskundig onderzoek, een bijdrage kunnen leveren tot de realisering van een onderwijsbeleid in de geest van de Contourennota.

Inleiding

Niet ten onrechte wordt allerwege erkend, dat de Contourennota² een keerpunt markeert in het nederlandse onderwijsbeleid. Vernieuwing van het onderwijs en de vormgeving van ons onderwijs in het algemeen zal in de toekomst niet meer plaats vinden aan de hand van incidenteel ervaren behoeften en op grond van spontaan opwellende ideeën. Voortaan zal gewerkt worden vanuit een weldoordachte totaalvisie op onderwijs. Deze totaalvisie zal de maatschappelijke ontwikkelingen niet meer op afstand volgen, maar er op vooruitgrijpen. Het onderwijs zal zodoende deze ontwikkelingen bewust mede gaan bepalen. De totaalvisie en het er uit afgeleide onderwijsbeleid zullen eerst uitvoerig ter discussie staan, zodat alle betrokkenen het hunne er toe kunnen bijdragen en zich in ruime mate met vernieuwingen kunnen identificeren. Uiteindelijke beslissingen zullen niet worden genomen, alvorens voorgenomen innovaties in omgrensde experimenten op hun effectiviteit en uitvoerbaarheid zijn beproefd. De staats-overheid zal doelbewust aan langs deze weg gewent gebleken veranderingen vorm geven. Toegerust met een passend instrumentarium zal het betrokken ministerie in samenspraak met het onderwijsveld in de toekomst aldus een krachtig en doelbewust onderwijsbeleid gaan voeren.

1. De nota en het onderzoek

Dat bij een dergelijk streven naar bewust-geleide vernieuwing van het onderwijs, waarbij bovendien een empirisch beproeven van meet af aan wordt ingebouwd, aan wetenschappelijk onderzoek een bepaalde rol wordt toebedacht, ligt in de lijn van de verwachting. Opvallend is daarom, dat de Contourennota zelf zich over deze rol weinig duidelijk en eigenlijk in het geheel niet uitlaat³. Uit de enige paragraaf⁴, die uitdrukkelijk aan het onderzoek is gewijd – totaal 20 regels – spreekt weinig waardering voor het werk, dat in het verleden werd verricht. Letterlijk staat er: 'Lange tijd is onderzoek van het onderwijs in zijn objectkeuze vooral bepaald door persoonlijke belangstelling van de onderzoeker en

was het onderzoeksprogramma in zijn totaliteit te weinig afgestemd op de behoeften van de onderwijspraktijk'. Dit laatste had, volgens de nota, tot gevolg, dat van de zijde van het onderzoek te weinig werd bijgedragen tot de ontwikkeling en vernieuwing van het onderwijs. Geconstateerd wordt dan, dat op het ogenblik een wending ten goede valt te bespeuren. 'In toenemende mate worden er in de praktijk van het onderwijs onderzoeksprojecten ontwikkeld ter ondersteuning van en gericht op specifieke problemen van afzonderlijke scholen.' Er is een 'accentverschuiving van theoretisch onderzoek – dat overigens niet verwaarloosd mag worden – in de richting van praktijkgebonden onderzoek'. De nota juicht deze wending toe en zegt, dat ze gestimuleerd dient te worden.

Met deze wel uiterst beknopte aanwijzing – terechtwijzing? – moet degene het doen, die geïnteresseerd is in de rol, die de Contourennota aan het onderwijskundig onderzoek in het toekomstig onderwijsbestel toedenkt.

Neemt de zo geïnteresseerde lezer verder kennis van de nota, dan treft hem nog iets anders. Hij stuit veelvuldig op termen als: 'homogene groepen', 'jaarklassensysteem', 'bevorderen van creatieve vaardigheden', 'ontwikkelingsprofiel', 'beoordeling', 'evaluatie', 'selectie', 'begaafdheid', 'toetsontwikkeling', 'diagnose', 'hulpprogramma', 'leerstrubbeling', 'taalverrijking', 'continu-verlopend ontwikkelingsproces', 'ontwikkeling van sociale vaardigheden', enz. enz., termen, die hem uit de researchliteratuur niet bepaald onbekend zijn. Het wordt hem al gauw duidelijk, dat de nota nooit geschreven zou zijn, zoals ze is geschreven, wanneer niet een lange stoet van onderzoekers – Binet, Simon, de Thorndike's, Guilford, Kern, Lippitt, White, Getzels, Postumus, Sniijders, Doornbos, Van Meel, enz., enz. – in het verleden geduldig en minitueus het monnikenwerk gedaan hadden, dat we onderwijskundig onderzoek plegen te noemen.

Let wel, hier wordt niet beweerd, dat resultaten van onderzoek de enige inspiratiebron zijn van de Contourennota. Ook wordt de opstellers niet verweten, dat ze hun 'bronnen' zouden verzwijgen. Zienswijzen uit de nota zijn niet rechtlijnig afgeleid uit onderzoeksresultaten. Deze resultaten zijn er vruchtbaar in geworden nadat ze 'gemeen goed' werden, na een soort geestelijk verteringsproces, waardoor ze geassimileerd werden en niet langer of nauwelijks nog als doorwerking van onderzoek ervaren worden.

Met de opstellers van de nota hebben reeds velen zich er over verbaasd, dat het onderzoek van het

onderwijs blijkbaar zo weinig bijdraagt tot verbetering van de onderwijspraktijk. Sinds vele jaren is internationaal een discussie hierover gaande. Dat de uitkomst ervan zal zijn: een soort kortsluiting van onderzoek en onderwijspraktijk in de concrete scholen, ligt niet bepaald voor de hand. Men realiseert zich integendeel steeds meer, dat men geen te hoge verwachtingen mag hebben van een directe toepassing van onderzoeksresultaten in de onderwijspraktijk en het onderwijsbeleid. Pasklare oplossingen voor praktijkproblemen worden weinig geleverd. Onderzoek blijkt voor de praktijk vaak zelfs meer problemen op te roepen dan op te lossen. Het besef dringt door, dat onderzoek zijn grootste invloed hierdoor uitoefent, dat het onze kijk op het onderwijs geleidelijk doet verschuiven, dat het de werkers in de praktijk en de beleidslieden de ogen opent voor vooroordelen en misvattingen, waarvan men bij zijn handelen tot nogtoe stilzwijgend is uitgegaan. Van deze invloed van het onderwijskundig onderzoek – een invloed, die wel ‘cultural diffusion’ is genoemd⁵ – levert de Contourennota een welhaast monumentaal voorbeeld.

De nota richt zich voortvarend op het onderwijs in het jaar 2000. Ze spreekt zelf over noodzakelijke bijstellingen. Hoe de kijk op onderwijs mede onder invloed van onderzoek zich in de periode tot 2000 zal wijzigen, kan niemand voorspellen. Dat wijzigingen op zullen treden is echter wel zeker. Vragen we naar de bijdrage, die door hen, die zich voor dit onderzoek verantwoordelijk voelen, geleverd kan worden aan pogingen een onderwijsbeleid te realiseren op de wijze, zoals in de Contourennota wordt voorgestaan, dan is een ding reeds duidelijk. *Juist terwille van een op vernieuwing gericht beleid zullen zij door moeten gaan met onderzoek, dat ‘theoretisch’ gericht is. Ze zullen zich daarbij internationaal moeten oriënteren.* Terwijl ze daarbij een open oog moeten hebben voor wat er leeft aan problematiek in de praktijk en bij het beleid zullen ze *naar best vermogen zelf richting moeten geven aan dit onderzoek.* Een geëigend ‘garnituur’ voor dit werk zullen ze in stand moeten houden, eventueel tot stand moeten brengen en zo nodig moeten verdedigen.

Zoals we zagen, in de Contourennota treft men allerlei uit de researchliteratuur vertrouwde ideeën aan. Bij nader toezien betreurt men echter, dat de opstellers van de nota niet wat meer van nabij kennis hebben genomen van het onderzoek in kwestie. In dat geval zouden ze zich namelijk op vele punten ongetwijfeld voorzichtiger en meer gereserveerd hebben uitgelaten. Voorbeelden liggen voor het grijpen⁶.

Zo is, mede door onderzoek, inderdaad gebleken, dat het traditionele ‘jaarklassensysteem’, doorgaans vergezeld van het ‘zittenblijven’, gekenmerkt wordt door een ingebouwde ondoelmatigheid en onrechtvaardigheid. Dat hier iets moet veranderen is duidelijk. Internationaal gezien ontbreekt het niet aan pogingen tot verbetering. Ervaring en onderzoek tonen echter ook, dat het niet bepaald eenvoudig is, werkelijke verbetering te bereiken.

Dat de overgeleverde wijzen van selekteren en opleiden van leerkrachten voor een deel stoelen op vooroordelen, die niet goed te handhaven zijn, is ons geleidelijk ook wel duidelijk. Het gonst in de wereld van activiteiten, die op dit punt verbetering willen brengen. Dat overtuigend betere wegen voor algemeen gebruik beschikbaar zijn of binnen afzienbare tijd beschikbaar komen, zal iemand, die van de betrokken ontwikkelingen kennis heeft genomen, echter niet licht beweren.

Soortgelijke opmerkingen kan men maken met betrekking tot het bevorderen van creatieve vaardigheden, de sociale vorming, de problematiek van taal/milieu, de gelijkheid van kansen, het betrekken van leerlingen in het beleid, de problematiek van de evaluatie, de didactische diagnose, enz.

Uit de nota spreekt de verwachting, dat in Nederland dergelijke problemen tot een oplossing zullen worden gebracht op grond van bezinning in het onderwijsveld, op grond van experimenten van onderop, en uiteindelijk op grond van ministeriële beslissingen. Men mag inderdaad hopen, dat langs die weg veel goeds tot stand zal worden gebracht. Een besef voor wat reëel mogelijk en bereikbaar is, is dan echter wel gewenst.

Neemt men kennis van de resultaten van onderwijskundig onderzoek, dan springt een ding sterk in het oog. De werkelijke resultaten van onderwijs bleken dikwijls in veel geringere mate afhankelijk van beheersbare onderwijskundige variabelen dan, men bij de opzet van het onderzoek verwachtte.

Gevreesd moet worden, dat de Contourennota lijdt aan een overschatting van de invloed van beheersbare onderwijskundige variabelen. En, hoewel dit hier niet zozeer aan de orde is, gevreesd moet bovendien worden, dat de nota de invloed, die uitgaat van structurerende maatregelen van de staats-overheid op het levende onderwijs en op de vernieuwing ervan, in hoge mate overschat⁷.

Vragen we ons af, welke taak hier ligt voor hen, die zich bewegen op het terrein van de onderwijs-research, dan dringt het volgende zich op. Mede terwille van een gezond verloopende innovatie van ons onderwijs dienen zij *datgene, wat internationaal gezien door onderzoek aan het licht is gebracht, zo goed*

mogelijk bekend te maken onder degenen, die in innovatie geïnteresseerd zijn. Dat wat elders mogelijk en (nog) niet mogelijk is gebleken, moet onder de aandacht komen. Dit zal moeten gebeuren op de bekende manieren, 'in woord en geschrift', door samen te vatten, te populariseren, te onderwijzen, door leer- en studieboeken te schrijven, enz. Veel hiervan zal hen niet in dank worden afgenomen, met name niet door degenen, die staan te trappelen om de samenleving via het onderwijs te vernieuwen. Dit mag de eersten er echter niet van weerhouden naar vermogen die zelfde samenleving en het onderwijs te beschermen tegen overbodige, onvoldoend-door-dachte, of nodeloos riskante vernieuwingsactiviteiten.

2. De functie van het onderzoek

Tot nog toe spraken we alleen over de bijdrage vanuit het 'theoretisch onderzoek', vanuit dat onderzoek dus, waarvan de Contourennota zegt, dat het 'overigens niet verwaarloosd mag worden'.

Een werkelijk doorslaggevend bijdrage verwacht de nota van andersoortig onderzoek, namelijk van wat 'praktijkgebonden onderzoek' wordt genoemd. De Structuurnota spreekt ook van 'beleidsgebonden onderzoek'. In de betrokken kontekst komt men op het ogenblik verder de term 'schoolgebonden onderzoek' veelvuldig tegen. Om meer terzake te komen, zullen we een poging moeten wagen, over een mogelijke bijdrage langs die weg nader iets te zeggen. Om een aanzet te vinden, zullen we meer in het algemeen tot klaarheid moeten komen over de rol van het onderwijskundig onderzoek, over, wat men in dit verband op het ogenblik 'de functie van het onderzoek' pleegt te noemen.

Ons onderwijs, zoals het reilt en zeilt, werd ons overgeleverd vanuit een traditie, waarvan de wortels ver terugreiken. Het vertoont de kenmerken van alles, wat in een levende traditie wordt overgeleverd. Naast groei en vernieuwing is er verstarring en afsterven. Er is een praktijk die door ons in zijn aktualiteit steeds maar ten dele wordt doordacht en verantwoord. Er is zinvolheid, die niet meer bewust gezien wordt, er is ook allerlei, dat zijn zin verloren heeft, maar zich als sleur nog handhaaft. Men behoeft slechts aan onze universiteiten te denken, om zich een dergelijk gebeuren als voorbeeld concreet voor ogen te stellen.

In dit syncretisch geheel, dat we 'het onderwijs' plegen te noemen, vallen allerlei activiteiten te onderscheiden. In de loop der tijd verkregen een

aantal van deze activiteiten een betrekkelijke zelfstandigheid. Ze werden als het ware uit het geheel losgemaakt, ze werden afzonderlijk benoemd, structuren werden er voor in het leven geroepen, soms creëerde men er speciale organen voor. Op deze wijze tekenden zich nu kennelijk af: onderwijsbeleid, opleiding van onderwijzenden, begeleiding, ontwikkeling (development), innovatie- en onderwijskundig onderzoek. Zo gezien vertoont het onderwijs het beeld van een zich ontwikkelend organisme, dat door differentiatie wint aan mogelijkheden. Voorwaarde voor werkelijke winst is daarbij uiteraard, dat functies en organen, die tot een relatieve zelfstandigheid zijn geraakt, elk op hun wijze bijdragen tot - dienstbaar zijn aan - het goed functioneren van de organische structuur als geheel.

Men kan de Contourennota en de Structuurnota in hun onderlinge samenhang zien als een mijlpaal in de geschetste ontwikkeling van ons onderwijs. De functies 'vernieuwing' en 'ontwikkeling' worden er immers voor de toekomst op een pregnante wijze op zich gesteld. Structuren en organen worden daartoe ontworpen. Men zou meer nog dan van een keerpunt van een mutatiesprong kunnen spreken. De vraag of de voorgestelde uitbouw van ons onderwijs als organische structuur functioneel en gezond genoemd kan worden is dan wel van belang. Het feit, dat met name in de Structuurnota 'ontwikkeling' en 'vernieuwing' op een niet gebruikelijke wijze omschreven worden, dient tot voorzichtigheid te stemmen⁸. Hier is deze problematiek overigens niet aan de orde. Het gaat hier om het functioneren van het onderwijskundig onderzoek ten aanzien van het onderwijs in het algemeen en ten aanzien van het onderwijs toegerust met de voorgestelde nieuwe structuren in het bijzonder.

Zolang er onderwezen is en zolang er onderwijsbeleid is gevoerd, gebeurde dit op grond van een bepaalde opvatting, een bepaalde wijze van geïnformeerd zijn over leren, over leerlingen en hun toekomst, over eisen die de samenleving stelt, enz. Alle handelen geschiedt nu eenmaal vanuit een bepaalde verwachting met betrekking tot de wijze waarop mensen of de wereld zullen reageren. Een bepaalde 'visie' op wereld, mens en samenleving is in alle onderwijspraktijk en onderwijsbeleid steeds aanwezig. Deze kennis werd van ouds min of meer spontaan, door toevallige ervaring verworven.

Sinds een kleine eeuw - over het juiste beginpunt valt te discussiëren, maar dit doet hier niet ter zake - valt echter een nieuwe aanzet te bespeuren. Een streven tekende zich af, het verwerven van deze kennis op zich te stellen. De

betrokken kennis wordt sindsdien ook systematisch en methodisch vergaard, onafhankelijk van het feit of er in een bepaalde konkrete situatie behoefte aan bestaat. Dit nieuwe streven is er voorts op gericht de verworven kennis in te bouwen in een consistent geheel, in een theorie. Zodra een dergelijk zelfstandig streven naar kennis zich voordoet, kan men spreken van een streven naar wetenschap en van wetenschappelijk onderzoek. Omdat het in ons geval gaat om kennis, die bedoeld is dienstbaar te zijn aan de onderwijspraktijk, is het een streven naar (een) praktische wetenschap. De ups en downs ervan behoeven we hier niet te volgen. Op het ogenblik neemt het de vorm aan van een streven naar een onderwijskunde.

Uiteraard is dit op zich gesteld streven naar een geïntegreerd en systematisch methodisch verantwoord geheel van kennis ten dienste van de onderwijspraktijk een nobel streven. Het is echter niet per definitie van waarde voor de praktijk van het onderwijs. Pas wanneer dit streven tot houdbaar gebleken nieuwe kennis heeft geleid, kan de onderwijspraktijk er van profiteren.

Voorheen – toen we spraken over cultural diffusion – hebben we reeds gezien, dat onderwijskundig onderzoek op allerlei punten inderdaad reeds tot nieuw inzicht heeft geleid. In de direkte onderwijspraktijk, het onderwijsbeleid en de onderwijsinnovatie, heeft men echter niet voldoende aan verhelderende inzichten op bepaalde punten. Het totale terrein moet overzien worden. Wie onderwijst of beleid voert moet dikwijls beslissen met betrekking tot punten, waarover hij twijfelt of geheel in het onzekere verkeert. In de praktijk kan men niet wachten tot het moment, waarop via wetenschappelijk onderzoek alle aspecten van de situatie tot volledige helderheid zijn gebracht.

Hoezeer onderwijskundig onderzoek op bepaalde punten verhelderend gewerkt moge hebben, duidelijk is, dat wetenschappelijk onderzoek nog niet geleid heeft tot een sluitend geheel van kennis, dat het onderwijs in al zijn aspecten doorlicht. Het is integendeel maar al te waar, dat op zeer veel en vaak zeer fundamentele punten het wetenschappelijk onderzoek (nog?) verstek laat gaan. Om een enkel voorbeeld te noemen: zoekt men naar een wetenschappelijke basis voor praktijkbeslissingen met betrekking tot o.a. 'leren', 'taal', 'lezen', 'denken', 'creatieve ontwikkeling', 'sociale ontwikkeling', 'aesthetische vorming', 'motivatie', enz., dan vindt men soms een veelheid van niet te verenigen theorieën, soms enkel een falen van pogingen om tot een bevredigende theorie te komen, soms een veelheid

van verbrokkelde gegevens en opvattingen. Een praktijk- of beleidsbeslissing hierop baseren is wat moeilijk. Een geheel of zelfs maar voor een belangrijk deel uit wetenschappelijke inzichten afgeleid onderwijsbeleid of innovatiebeleid is op het ogenblik een niet bereikbaar ideaal.

Persoonlijk zijn we er van overtuigd, dat dit voor altijd een onbereikbaar ideaal zal blijven. Dit volgt o.i. uit de geaardheid van ons menselijk kennen. Dit ontnemt in geen enkel opzicht de zin aan het streven naar wetenschap, dus aan het wetenschappelijk onderzoek. Ook deze problematiek doet hier echter niet ter zake. Onmiskenbaar is in ieder geval, dat op dit ogenblik en in de nabije toekomst de onderwijskunde en het wetenschappelijk onderzoek geen toereikende basis kunnen leveren voor een innovatiebeleid.

Deze feitelijkheid behoeft noch te verbazen noch te verontrusten. Zoals we zagen, onderzoek van het onderwijs is een betrekkelijk nieuwe activiteit. Eeuwenlang werd onderwezen, werd onderwijsbeleid gevoerd en vernieuwde het onderwijs zich zonder wetenschappelijk onderzoek. Er was en is een voorwetenschappelijk kennen van onderwijs en van onderwijzen, waar praktici, beleidslieden en innovatoren voor een belangrijk deel van uitgaan en wel moeten uitgaan. Zij kunnen uiteindelijk niet anders, dan zich laten leiden door gezond verstand gebaseerd op persoonlijke en in traditie neergeslagen kollektieve ervaring. De Contourennota biedt hiervan niet minder een voorbeeld, dan van de doorwerking van onderwijskundig onderzoek. Dergelijke voorwetenschappelijke kennis is vanuit zijn aard niet in alle opzichten helder doordacht, ze zal dikwijls verward zijn, verbrokkeld, belast met slakken uit het verleden, doortrokken van persoonlijke voorkeuren, vooroordelen, enz. Toch zal men er in veel gevallen mee moeten volstaan. Wie verantwoording draagt voor feitelijk onderwijsgebeuren moet dikwijls van moment tot moment beslissen. Hij kan zich daar niet aan onttrekken. Soms zal hij beslissen vanuit een vaste overtuiging en een heldere kijk op de situatie, soms zal hij aarzelen, wikken en wegen, soms tast hij in het duister, soms moet hij noodgedwongen kiezen op goed geluk, als het ware blindelings. Zolang dit gebeurt naar best vermogen en met de bedoeling de zaak waar het om gaat te dienen, dan verdient dit respect en waardering. Beroept men zich echter daarbij ten onrechte op wetenschappelijk onderzoek, meent men hier op enigerlei wijze gezag aan te kunnen ontfen, dan vervalt men tot charlatanerie of tot bedrog. Wetenschappelijk onderzoek is een streven, dat alleen in die mate aan werkers in de praktijk tot steun kan zijn, waarin het er in

slaagt overtuigende en inzichtelijke resultaten te bereiken. Dit resultaat blijft – naar onze mening – steeds beperkt. Het zal nooit alle aspecten betreffen, waarmee degene, die voor een feitelijke beslissing staat, rekening dient te houden.

Aan de hand van het bovenstaande kunnen we nu de functie van wetenschappelijk onderzoek met betrekking tot het onderwijs en de innovatie ervan wat nader aangeven. *Onderzoek kan in bepaalde gevallen goed gefundeerde nieuwe kennis ter beschikking brengen, die het de voor het feitelijk onderwijsgebeuren verantwoordelijke instanties mogelijk maakt hun beslissingen meer verantwoord te nemen. Deze instanties kunnen de nieuw verworven kennis laten gelden als argument bij hun beslissing. De verantwoording voor deze beslissing blijft daarbij volledig aan de betrokken instantie. Ze kan niet op het onderzoek of op de onderzoeker worden afgewenteld.*

Het lijkt ons een taak van de in onderzoek geïnteresseerden, bij de degenen, die bij de innovatie betrokken zijn in de aangegeven zin reële verwachtingen te wekken, met betrekking tot de mogelijke bijdrage van de kant van 'het onderzoek'.

Men kan zich afvragen, of dit eigenlijk niet vanzelfsprekend is, of er zoveel woorden nodig zijn, om dit te betogen. Is dit geen open deur? Het komt ons voor van niet. Het lijkt ons, dat er wat dit betreft in Nederland nogal wat onduidelijkheid bestaat, die een bevredigend functioneren van het onderzoek van het onderwijs bedreigt. Laten we dit eerst toelichten aan de hand van een voorbeeld, dat ten dele buiten de problematiek van de Contourennota ligt. Het is daarom illustratief, omdat het reeds tot realiteit is geworden en niet een nog te realiseren onderwijsbestel betreft.

Een tiental jaren geleden werden praktisch gelijktijdig aan alle universiteiten en hogescholen instituten – R(esearch) W(etenschappelijk) O(nderwijs) centra – in het leven geroepen, met als taak, zich toe te leggen op onderwijskundig onderzoek ten dienste van het beleid en het onderwijs aan de instelling voor hoger onderwijs in kwestie. (Dat deze instellingen – waar onderzoek toch 'thuis' is – er pas zo laat toe overgingen voor eigen gebruik de onderzoeksfunctie te verzelfstandigen, geeft op zich te denken). In januari jl. belegden de betrokken centra onder grote belangstelling hun derde Nationale Congres. In een bundeltje in zeer waardeerende en soms juichende bewoordingen gestelde reacties van congresgangers leest men ook de volgende zinnen: 'Voor slechts een beperkt aantal problemen in het onderwijs werden door de medewerking van onderwijsresearch-centra

aanvaardbare oplossingen bereikt⁹ en '– erg veel onderzoek werd niet gepresenteerd¹⁰. Hiermee willen we niet aanduiden, dat aan de betrokken centra niet verdienstelijk gewerkt zou worden¹¹. Het vele werk, dat er verzet wordt, blijkt echter minder als 'onderzoek' en beter als 'begeleiding', 'ontwikkeling', 'opleiding', 'innovatie' en 'beleidsadvisering' gelabeld te kunnen worden. In tien jaar tijd verschoof de functie van instellingen, die als onderzoeksinstituten bedoeld waren, naar die van serviceinstituten. Op zich behoeft dit geen probleem te zijn. Ons Hoger Onderwijs werd nu eenmaal niet rijk bedeeld met didaktische voorzieningen. De centra hebben naar vermogen het vacuum gevuld, dat ze aantroffen. Uit de gang van zaken blijkt echter wel, dat het in Nederland – zelfs in een midden waar men mag verwachten, dat helder voor ogen staat wat onderzoek is – bepaald geen opschudding wekt, wanneer men de 'onderzoeksfunctie' veel te vaag omlijnt.

Nu kan men met betrekking tot het onderwijsbestel, dat de Contourennota in het vooruitzicht stelt, niet bepaald spreken van een vacuum voor wat de didaktische verzorgingsstructuur betreft. Wordt hier het onderzoek niet van meet af aan duidelijk zijn plaats gewezen, dan betekent dit vragen om moeilijkheden. Gaat in dat bestel 'het onderzoek' geruisloos functies vervullen, die naar hun aard vallen onder 'begeleiding', 'innovatie', 'beleid', enz. dan zullen competentieproblemen niet van de lucht zijn. Veel tijd en energie zal daaraan verloren gaan. Tegelijk dreigt dan het gevaar, dat andere functies het onderzoek gaan zien als 'Mädchen für alles', als 'duvelstoejager' en uiteindelijk als 'zondebok' van professie, waarop men ongestraft alle eigen falen kan afschuiven.

Is een dergelijke ontwikkeling in de richting van een minder functionele structuur van het bestel, dat de Contourennota in het vooruitzicht stelt, slechts een theoretische mogelijkheid, of tekent een te diffuse taaktoewijzing aan 'het onderzoek' zich in feite reeds af? We vrezen, dat het laatste het geval is.

Zoals reeds werd opgemerkt, zowel de Contourennota als de Structuurnota laten zich weinig duidelijk over de onderzoeksfunctie uit. In de betrokken kringen is er evenwel een discussie over gaande, die zijn neerslag begint te vinden, enerzijds in verwachtingen en pretenties, anderzijds in organisatorische structuren. Bij de omschrijving van de functie van onderzoek komt men in deze discussie doorgaans niet verder dan 'het (systematisch) verzamelen of verschaffen van informatie'.¹²

Nu is een dergelijke omschrijving van weten-

schappelijk onderzoek inderdaad veel te ruim. Ze raakt zelfs eigenlijk de essentie niet. Een dokumentalist, het A.N.P., de V.V.V., de juffrouw van 008, het Bodenboekje van de Gemeente Nijmegen, enz. verstrekken ook informatie. (Doorgaans wordt deze zelfs systematisch verzameld. Dikwijls wordt dit ook met een hoge mate van objectiviteit gedaan. Soms gebeurt dit op grond van onderzoek.) Hoezeer men dit werk dient te waarderen, het zonder meer rangschikken onder wetenschappelijk onderzoek, gaat wat ver.

Handhaaft men de te ruime afpaling van de 'onderzoeksfunctie', dan zijn de gevolgen gemakkelijk te voorzien. Ieder, die uit andere hoofde dan van onderzoek iets met de innovatie van het onderwijs van doen heeft, zal – en niet zonder recht – de onderzoeker zien als een 'vraagbaak', als de 'antwoordman', als degene, waaraan men alle problemen kan doorsturen waar men zelf geen raad mee weet. Van de andere kant zullen er altijd wel gegadigden te vinden zijn, die de rol van onderzoeker in deze zin op zich willen nemen. Ze zullen zich gaan gedragen zoals van hen verwacht wordt, als deskundige bij uitstek, als autoriteit, als hoogste beroepsinstantie, als superbegeleider, als uiteindelijke evaluator, enz. Vergetend, dat het de eigenlijke taak van een onderzoeker is, bij te dragen tot meer inzichtelijkheid en helderheid, zullen ze proberen hun rol waar te maken met zwaarwichtige rapporten, gesteld in diepzinnige en duistere terminologieën, met veel geraas van woorden. Wanneer zich momenten voordoen, dat men eigenlijk ter zake moet komen, zijn er steeds wel wolken van nieuwe problemen beschikbaar, waarin men vluchten kan. Zorg voor eigen autoriteit en prestige zal op de voorgrond staan. Machthebbers zullen naar de ogen worden gezien. De dienstbaarheid van het onderzoek zal op de eerste plaats daar in tot uiting komen.

De minder funktionele inpassing van het onderzoek, die hier voor de toekomst wordt gevreesd, kondigt zich op het ogenblik reeds aan in de ambivalente houding, die men vanuit 'het veld' tegenover het onderzoek aanneemt. Hemelhoge verwachtingen gaan samen met vrees, met afweer, soms met regelrechte agressie. Verwijten over geringe belangstelling voor de problemen van de praktijk, over hobbyïsme, gebruik van vakjargon, zich laten leiden door persoonlijke belangstelling, enz. zijn niet van de lucht. Eigenlijk is het intens triest, dat dit – zoals uit het boven weergegeven citaat blijkt – zelfs doorklinkt in ministeriële nota's.

Zoals betoogd werd, voor een deel gaat deze ambivalentie terug op de aktuele begripsverwarring

rond de funktie van onderzoek. Men dient zich in deze situatie echter af te vragen, of van de zijde van hen, die het wetenschappelijk onderzoek vertegenwoordigen, in het verleden dit misverstand niet mede is opgeroepen. Werden misschien te hoge verwachtingen gewekt? Werd teveel beloofd? Werd te veel gepretendeerd? We vrezen, dat dit inderdaad het geval is. Teveel hebben vertegenwoordigers van de betrokken wetenschappen over het hoofd gezien, dat met het proklameren van een wetenschap een wetenschap nog niet bestaat. Niet per definitie volgt uit een idee van wetenschap de kennis waar de praktijk iets aan heeft. Elke bijdrage, die werkelijk verhelderend is voor degenen, die verantwoording dragen voor het feitelijk onderwijsgebeuren, moet dan nog veroverd worden, vaak in een moeizame en nooit definitief te beëindigen worsteling.

Nederland heeft tenminste twee pregnante wetenschappelijke stromingen gekend, die zich met de onderwijsproblematiek hebben beziggehouden. Beide hebben zich aangediend met geen geringe pretenties ten aanzien van de praktijk. Nu we terugblikken zien we, dat de 'Fenomenologische Pedagogiek' de praktikus eigenlijk volledig op zichzelf terugwerpt, wanneer bijvoorbeeld problemen aan de orde komen, zoals de Contourennota oproept. Van de sterk empirisch gerichte 'Onderwijsresearch' kan men niet beweren, dat ze geheel met lege handen staat. De resultaten ervan blijken echter beperkt en incidenteel van aard en roepen voor de praktici vaak meer problemen op, dan ze oplossen.

Zoals reeds eerder werd opgemerkt, het wordt tijd, dat degenen, die zich verantwoordelijk voelen voor het onderwijskundig onderzoek in het onderwijsveld reële verwachtingen wekken met betrekking tot het effect van hun werk in de dagelijkse praktijk. Wanneer aan beide kanten het besef doorbreekt, dat elke werkelijke bijdrage tot verheldering van inzicht – hoe beperkt die ook moge zijn en met hoeveel moeite verworven – winst is, waarom zou dan de nu toch haperende dialoog niet weer op gang kunnen komen?

Dit voert ons nog tot een volgend punt.

Ons betoog draait o.a. hierom, dat onderwijskundig onderzoek niet samenvalt met het verzamelen en ter beschikking brengen van informatie. Wetenschappelijk onderzoek streeft kennis na op een bijzondere wijze. Kenmerkend is o.a. dat de methode van kennisverwerving zelf op zijn beurt systematisch als kennisverwerving verantwoord wordt. Juist hier ligt vanouds echter een teer punt, dat de positie van de beoefenaren van de sociale wetenschappen in het bijzonder ten opzichte van 'het veld' kwetsbaar

maakt. De voortdurende onzekerheid en onderlinge strijd met betrekking tot de methode van onderzoek komt hun geloofwaardigheid niet ten goede.

Wanneer de tekenen niet bedriegen, neemt in de wereld van de onderzoekers deze onzekerheid op het ogenblik weer toe. De dominerende 'research-methods' staan bloot aan kritiek. Voorstanders ervan worden zelf getroffen door de beperkte vruchtbaarheid ervan. Wat zich er tegen afzet en als nieuw aandient, komt maar moeilijk tot klaarheid over zichzelf en kan niet bepaald op overtuigende resultaten wijzen.

Uiteraard worden deze problemen niet enkel binnen onze landsgrenzen opgelost. Toch mag wel gezegd worden, dat een voorwaarde voor vruchtbaar onderzoek in het kader van de innovatieactiviteiten is, dat degenen, die zich voor het onderzoek verantwoordelijk voelen met volharding, openheid en gevoel voor betrekkelijkheid *streven naar helderheid en onderlinge eenstemmigheid met betrekking tot de eigen aard van onderzoekswerk, met name wat de methode(n) van onderzoek betreft*. Een nauwlettend volgen van de ontwikkelingen in het buitenland is daarbij vereist.

3. Gebonden onderzoek

Nu we tenminste voorlopig de functie van onderzoek wat hebben afgepaald, is het mogelijk nader in te gaan op die vorm van onderzoek, waar zowel de Contourennota als de Structuurnota met zoveel nadruk om vragen: het 'gebonden onderzoek'. In plaats van deze term gebruiken we liever de reeds meer geijkte uitdrukking '*op beslissing gericht onderzoek*'. Hier tegenover staat '*op konklusie gericht onderzoek*'. In de nota's wordt dit laatste 'theoretisch onderzoek' en ook 'vrij onderzoek' genoemd.

Waardoor is op beslissing gericht onderzoek gekenmerkt? Hoe onderscheidt het zich van op konklusiegericht onderzoek? Het verschil ligt in de intentie, waarmee onderzocht wordt. Op beslissinggericht onderzoek streeft naar nieuwe kennis, die als argument kan dienen bij een bepaalde op feitelijk onderwijs betrekking hebbende te nemen beslissing. Op konklusiegericht onderzoek daartegenover streeft naar kennis, die voor altijd kan worden opgenomen in een kennisbestand (een wetenschap, een theorie). Betreft dit een praktische wetenschap, dan is de betrokken kennis van meet af aan bedoeld om als argument te kunnen dienen in een niet te voorzien en onbeperkt aantal toekomstige beslissingen.

Dit fundamentele verschil tussen op beslissing en op konklusie gericht onderzoek heeft een aantal

konsekwenties.

a. Bij op beslissing gericht onderzoek wordt de vraagstelling geformuleerd door, of in overleg met de instantie, die de beslissing denkt te nemen. Deze instantie kan immers uiteindelijk beoordelen aan welke informatie zij behoefte heeft om een in haar oog verantwoorde beslissing te nemen.

Bij op konklusie gericht onderzoek kiest de onderzoeker zelf zijn vraagstelling op grond van zijn kennis van het reeds aanwezige bestand aan weten en op grond van zijn verwachtingen met betrekking tot een goede uitbouw ervan. Bij een praktische wetenschap speelt daarbij uiteraard ook zijn opvatting mee met betrekking tot wat goed handelen op het gebied in kwestie is.

b. Bij op beslissing gericht onderzoek brengt de onderzoeker verslag uit aan de instantie, die de beslissing denkt te nemen. Omroeporganisaties zijn geïnteresseerd in de kijk- en luisterdichtheid van hun programma's. Een instituut voert het gewenste onderzoek uit. Het rapporteert aan een beleidsinstantie van de organisatie, die mede op grond van het onderzoeksresultaat over toekomstige programma's besluiten neemt. Een patholoog-anatoom stelt een onderzoek in naar de doodsoorzaak. Hij brengt verslag uit aan de rechtbank of aan de officier van justitie. De laatsten nemen, mede op grond van zijn informatie hun beslissing. Een biologisch, anatomisch, of biochemisch laboratorium brengt verslag van zijn onderzoek uit aan de chirurg. Deze beslist mede op grond van de laboratoriumuitslagen wat hij gaat doen.

Uit de aard van op konklusie gericht onderzoek volgt daartegenover, dat verslag moet worden uitgebracht aan een nog niet te identificeren, aan een anoniem gehoor. De verworven kennis moet publiek bezit worden. De onderzoeker 'publiceert' zijn resultaten.

Een beslissingsgericht onderzoek kan natuurlijk betrekking hebben op een publieke zaak. Het verslag dient dan ook gepubliceerd te worden. Dit is dan zo, omdat het een openbare beslissing betreft en niet omdat het een wetenschappelijk onderzoek is. Rapporten van onderzoek in het kader van de landelijke innovatie van het onderwijs dienen bijgevolg openbaar te zijn, ook al betreft het op beslissing gericht onderzoek.

c. Op beslissing gericht onderzoek beweegt zich binnen het denkkader van de instantie, die een beslissing wenst te nemen. Een onderzoeksresultaat, dat niet aansluit bij de zienswijze, van waaruit de betrokken instantie denkt en handelt, kan zij niet als argument laten gelden bij haar beslissingen. Uiteraard laat overleg tussen onderzoeker en beslisser

hier enige speelruimte. De 'cultural diffusion' werkt ook daar. Dit geestelijk verteringsproces vordert echter maar langzaam. Het lezen van een als 'jargon' ervaren rapport draagt er niet veel toe bij.

Op konklusie gericht onderzoek stelt daar tegenover veelal de geldigheid van begrippen, hun operationalisatie en de aard van hun samenhang mede 'im Frage'.

Uiteraard kan het verloop van een op beslissing gericht onderzoek de behoefte doen gevoelen aan op konklusie gericht onderzoek. Van zijn kant kan op konklusie gericht onderzoek een opening bieden naar nieuwe vormen van op beslissing gericht onderzoek. Deze mogelijkheden tot samenspel en wederzijdse bevruchting behoeven hier niet nader uitgewerkt te worden.

d. Op beslissing gericht onderzoek maakt bij voorkeur gebruik van beproefde werkwijzen van routinetechnieken, bestaand instrumentarium, enz. Het ontwerpen en beproeven van nieuwe instrumenten, technieken, enz. is tijdrovend en riskant. Een onderzoeker zal zich tegenover een beslissingnemende instantie niet 'binden', wanneer hij te veel rekening moet houden met verrassingen en niet te voorziene ontwikkelingen.

De Contourennota juicht de aksentverschuiving van 'theoretisch onderzoek' naar 'praktijkgebonden onderzoek' toe. Ze zegt ook, dat deze verschuiving gestimuleerd moet worden. Het onderzoek wordt zodoende dienstbaar aan de onderwijspraktijk, aan de afzonderlijke scholen, en aan de ondersteuning en begeleiding van het onderwijsleerproces.

We hebben ons wat duidelijker voor ogen gesteld van welke aard dit 'gebonden onderzoek' is. Op grond daarvan kunnen we nu een aantal *voorwaarden* onderkennen, die vervuld moeten zijn, wanneer men het 'gebonden onderzoek' in het kader van de onderwijsvernieuwing inderdaad een kans van slagen wil geven.

a. *Duidelijk moet zijn, welke instantie verantwoordelijk is voor beslissingen met betrekking tot bepaalde vernieuwingsactiviteiten.*

Van een onderzoeker kan men moeilijk verwachten dat hij zich bindt, wanneer niet duidelijk is, wie het kader bepaalt, dat zijn vrijheid inperkt, wanneer niet duidelijk is, waaraan hij geacht wordt dienstbaar te zijn.

Men kan zich afvragen, of op dit moment met betrekking tot op gang gebrachte innovatieprojecten deze voorwaarde voldoende vervuld is. Een buitenstaander ervaart een wirwar van commissies, stuurgroepen, werkgroepen, enz. die nota's en

adviezen produceren, nota's over nota's schrijven, werken aan gekompliceerde procedurekwesties, plannen voor plannen opstellen, enz. Misschien is een dergelijke doorgangsfase nodig en onvermijdelijk. Als de situatie werkelijk zo is, dan is de tijd nog niet rijp voor 'gebonden onderzoek'.

Misschien laat de gekozen innovatiestrategie - vernieuwing van onderop - ook geen duidelijke beslissingsstructuur toe. Ook dan kan met 'gebonden onderzoek' beter gewacht worden, tot het stadium van finale beslissingen is bereikt.

Maar mogelijk is de situatie gunstiger dan ogenschijnlijk het geval is. Een eerste testcase om dit te kunnen beoordelen, dient zich binnen afzienbare tijd aan.

Het project participatie-onderwijs is een voorloper van de in de geest van de Contourennota op te zetten innovatieprojecten. Het is binnenkort aan een eerste verantwoording toe. Rapporteren behoort wezenlijk tot een beheerst vernieuwingsstreven, zoals de Contourennota dit voorstaat. Zodra de betrokken rapporten beschikbaar zijn, zal men kunnen nagaan, waar de verantwoordelijkheden lagen, welke beslissingen werden genomen, op welke gronden deze beslissingen werden genomen, en welke bijdrage het 'gebonden onderzoek' daartoe geleverd heeft. In hoeverre het project op zich geslaagd is, is in dit verband uiteraard niet van belang. Het behoort tot de aard van een als experiment opgezet project, dat de uitkomst negatief kan zijn. De vraag is hier, of en hoe de gekozen structuren gewerkt hebben en met name of en hoe het 'gebonden onderzoek' zijn functie heeft vervuld. Voor een goede taaktoewijzing aan het 'gebonden onderzoek' in de andere sectoren van het onderwijs zal deze eerste verantwoording op landelijk niveau ongetwijfeld uitermate instructief zijn.

Mocht overigens een verantwoording, die over het verloop in de sektor Participatie Onderwijs voldoende duidelijkheid verschaft, niet verschijnen, dan zal de Nederlandse onderwijswereld zich moeten afvragen of we wel aan vernieuwingsprojecten in de geest van de Contourennota toe zijn, of met andere woorden voldoende condities vervuld zijn om andere sectoren van het onderwijs aan soortgelijke vanuit de staatsoverheid geïnitieerde innovatie-activiteiten te onderwerpen. Of was de overheid hier niet de verantwoordelijke instantie? Wie was dit dan wel? Bestond hier de gevraagde duidelijkheid.

b. *Aan de verantwoordelijke instantie moet duidelijk voor ogen staan, van welke aard de beslissing is die zij wenst te nemen, en over welke informatie zij meent te moeten beschikken om de beslissing verantwoord te kunnen nemen.*

Dat, voor goed funktionerend gebonden onderzoek deze voorwaarde vervuld moet zijn, moge voor zich spreken. Treedt een onderzoeker in een situatie, waarin ze niet is vervuld, dan wordt hij in plaats van een 'gebonden' een 'vrijzwevende onderzoeker'. Of hij komt niet tot funktioneren en raakt in konflikt met zichzelf en zijn omgeving. Of hij 'versiert' zijn funktie. Of – wanneer het iemand is met een ruimere ambitie en begaafdheid – hij stapt over naar een begeleidings- of beleidsfunktie. (Vergelijk voor dit laatste de ontwikkelingen bij de R.W.O.'s). In geen van de gevallen komt er van praktijkgericht onderzoek veel terecht.

Ook hier kan men zich afvragen in hoeverre genoemde voorwaarde op het ogenblik reeds vervuld is. Vanuit de projekten schijnt de roep om 'gebonden onderzoekers' sterk. Er wordt daarbij nogal eens verwezen naar de dringende behoefte aan: beschrijving van de beginsituatie, evaluatie, procesbeschrijving, rapportage, enz. Bij de vervulling van dergelijke taken kunnen onderzoekers inderdaad belangrijke diensten bewijzen. Er mag echter geen onzekerheid over bestaan, dat dit in eerste instantie taken zijn van de leiding van het betrokken innovatieprojekt. Wie de verantwoording voor een projekt op zich neemt, moet in staat zijn tot verantwoorden, dus tot rapporteren. Zakelijk (objektief) rapporteren is geen monopolie van onderzoekers. Deze taak ontlenen aan de betrokken projektleiding staat overigens gelijk met het uitreiken van een testimonium van onbekwaamheid. Een onderzoeker hiermee zonder meer belasten betekent, hem benoemen tot toezienend voogd. Mochten bepaalde voor vernieuwingsactiviteiten verantwoordelijke instanties niet voldoende toegerust zijn voor taken als de genoemde, dan dienen ze versterking te ontvangen van ter zake kundigen. Stelt men daarbij prijs op het aureool van de wetenschap, dan zou men daarvoor bijvoorbeeld 'onderwijskundigen' als zodanig kunnen aantrekken. In ieder geval pas wanneer aan de gesignaleerde voorwaarde is voldaan kan men gaan denken aan het verrichten van 'gebonden onderzoek', eventueel aan het inschakelen van 'gebonden onderzoekers'.

c. *De verantwoordelijke instanties dienen in staat te zijn – eventueel in overleg met onderzoekers – vast te stellen, welke van de gewenste informatie via wetenschappelijk onderzoek ter beschikking dient te komen.*

Dat dit een voorwaarde is voor goed funktionerend 'gebonden onderzoek' lijkt plausibel. Allerlei informatie is langs andere wegen bereikbaar. Lang niet alle gewenste informatie kan via wetenschappelijk onderzoek opgeleverd worden. In de

gevallen, dat dit in principe mogelijk is, kan het gewenst zijn er om praktische redenen van af te zien. Het onderzoek kan bijvoorbeeld te veel tijd vragen of te kostbaar zijn.

Aan de vraag, of deze voorwaarde op het ogenblik vervuld is, gaan we voorbij. De vraag stellen is hem beantwoorden. Op een ander aspekt gaan we wel even in.

Hoe voor de hand liggend deze voorwaarde moge schijnen, in Nederland wordt er op het ogenblik blijkbaar ook anders over gedacht. In een artikel¹³ naar aanleiding van de Contourennota, dat een bijdrage wil leveren aan de discussie over het onderzoeksbeleid als onderdeel van het gehele onderwijsbeleid ontwikkelt De Vries bijvoorbeeld de volgende gedachte:

In de onderwijswerkelijkheid kan men professionele en niet-professionele beslissers onderscheiden. Tot de eerste groep behoren de minister, het bevoegd gezag en de leerkracht. Wanneer professionele beslissers een beslissing nemen, dan is dit in principe een bewuste keuze uit een aantal duidelijk geformuleerde alternatieven. Dit betekent – weer in principe – dat de vergelijking tussen de alternatieven kan worden verricht op basis van informatie, welke op een wetenschappelijke wijze is verzameld. Dat betekent ook, afhankelijk van de graad van professionaliteit, dat de informatie en de uiteindelijke beslissing geformuleerd kunnen worden in 'wetenschappelijke taal'.

Dat deze zienswijze afwijkt van de onze moge duidelijk zijn. Ons geloof in de mogelijkheden van wetenschappelijk onderzoek – zowel in de aktuele als in de principiële mogelijkheden – is minder groot.

Af en toe een goed gefundeerde verheldering op een bepaald punt van het kennen van de beslissers is het hoogste wat we durven verwachten. Wij zijn er van overtuigd, dat ons onderwijs tot in lengte van dagen behoefte zal hebben niet alleen aan verstandige ouders, maar ook aan verstandige onderwijzers en leraren en verstandige beleidslieden, tot aan ministers toe. Verstandig – een wat ouderwets woord is 'wijs' – betekent, dat men goed weet te handelen op grond van kennis die (voor een deel) impliciet blijft, op grond van een weten, dat dus zeker niet volledig op wetenschappelijk niveau is gebracht. Een onderwijsbeleid, dat – al is het maar in principe – afgeleid is van of geheel of voor een belangrijk deel steunt op uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek is o.i. een illusie. Het is een gevaarlijke illusie, die eindigt in teleurstelling of in onwaarachtigheid.

Dit verschil in zienswijze is reeds op korte termijn

niet zonder praktische konsekwenties. De rol, die aan het onderzoek wordt toegedacht, de verwachtingen en pretenties die men koestert, de organisatorische vormgeving, enz. lopen uiteen. Vergelijking van genoemde bijdrage en de onderhavige kan dit illustreren.

Terwille van ons onderwijs en zijn innovatie is het gewenst, dat hier duidelijkheid komt. Uiteraard kan men proberen tot klaarheid te komen op grond van abstracte beschouwingen. Dit vraagt waarschijnlijk veel tijd. Er is gelukkig een simpeler manier om tenminste onze zienswijze buiten spel te zetten, te 'falsifiëren'. Een enkel overtuigend voorbeeld is namelijk voldoende. Nodig is een voorbeeld van een beslissing met betrekking tot feitelijk onderwijs, waarbij alle informatie met betrekking tot alle alternatieven op wetenschappelijk wijze werd verzameld en waarbij zowel deze informatie als de uiteindelijke beslissing in wetenschappelijke taal werd geformuleerd.

Gezien de talloos vele beslissingen, die door professionele beslissers met betrekking tot feitelijk onderwijs genomen worden, moet dit niet moeilijk zijn. Men zou bijvoorbeeld kunnen zoeken onder de beslissingen genomen door vakgroepsbesturen, fakulteitsbesturen of universiteitsbesturen. Met wetenschappelijk taalgebruik enz. weet men daar immers raad. De R.W.O.'s beschikken ongetwijfeld over een schat aan materiaal, dat als voorbeeld dienst kan doen. Men zou bijvoorbeeld ook kunnen zoeken in het actuele innovatiebeleid. Het uitbrengen van een nota is bijvoorbeeld een beslissing. Ook het uitbrengen van een advies aan de minister is een beslissing. Een enkel overtuigend voorbeeld moet toch te vinden zijn.

Om het spel niet te ver te drijven: beslissingen met betrekking tot feitelijk onderwijs, hebben betrekking op dermate complexe situaties, dat een poging tot een uitputtende beschrijving een erg uitputtende aangelegenheid is. Maar ook wanneer men een beslissing kiest die betrekking heeft op een tot de meest simpele vorm teruggebrachte situatie (Bijvoorbeeld een docent, die, op grond van een didactisch en psychometrisch tot in de perfectie verantwoorde toets, beslist, dat een student voor een tentamen geslaagd is), lukt het niet een voorbeeld te geven. Het feit, dat men verkiest te beslissen op grond van deze 'op wetenschappelijke wijze verkregen informatie' is ook een beslissing. Voor de afweging van de alternatieven kan men hier uiteindelijk geen beroep doen op wetenschappelijk verworven informatie. Als beslisser neemt men de verantwoording ervoor op zich, men kan dit alles ook eenvoudiger zeggen: een beslisser kan bij een bepaalde beslissing

wetenschappelijke informatie laten gelden als argument, maar hij beslist in een feitelijke situatie, die nooit volledig wetenschappelijk te beschrijven is.

d. *Voor de betrokken taak bekwame onderzoekers moeten beschikbaar en bereid zijn.*

Aan de betrokkenen worden geen geringe eisen gesteld.

- Zij dienen geroutineerde onderzoekers te zijn, die 'meester zijn op vele wapenen'.
- Zij dienen bereid te zijn zich de beperkingen op te leggen, die het 'gebonden' zijn met zich brengt.
- Zij dienen in staat te zijn binnen een vanuit de praktijk gesteld kader de normen van wetenschappelijk werken te handhaven, en de konsekwenties en beperkingen die daar uit voortvloeien te aanvaarden.
- Zij dienen 'thuis' te zijn in de betrokken sektor van onderwijs.
- Zij dienen 'dienstbaar' samen te werken in een heteroog team in pionierssituatie.

Deze punten verdienen elk een nadere uitwerking. Hier moge volstaan worden met het uitspreken van het vermoeden, dat geschikte mensen voorlopig met een lantaarntje te zoeken zijn. Gezien het belang van de zaak zou men met de nodige voorzichtigheid en voorzorgen een aantal onderzoekers de gelegenheid moeten bieden zich al doende tot bekwame 'gebonden onderzoekers' te ontwikkelen.

e. *Het 'gebonden onderzoek' moet organisatorisch op een adequate wijze in het onderwijsbestel worden ingebouwd.*

Opvallend is, dat er met betrekking tot dit punt in Nederland grote bedrijvigheid heerst. De nota Mens - Van de Berg houdt er zich uitvoerig mee bezig. In het voetspoor ervan proberen Sektor-Onderzoeks-Groepen praktische vormen te vinden. De genoemde studie van De Vries mondt uit in voorstellen voor de organisatie van met name het 'gebonden onderzoek'. De Verkenningsscommissie formuleert in zijn rapport verstrekkende aanbevelingen. Vanuit de S.V.O. werd een nota over Programmering van het onderzoek opgesteld¹⁴, die aan het gebonden onderzoek intensief aandacht besteedt. Ook de Struktuurnota laat zich op dit punt niet onbetuigd.

Al deze bemoeiingen komen in een bepaald opzicht overeen. Ze beklemtonen de noodzaak van één samenhangend onderzoeksbeleid. Planning van onderzoek heeft daarbij sterk de aandacht. Elk doet op zijn wijze voorstellen tot het in het leven roepen van overleg- en beslissingsorganen. Daarbij treedt een grote behoefte aan centrale regulering aan de dag. Verder valt het op, dat men er blijkbaar al's vanzelfsprekend van uitgaat, dat onderzoek enkel

verricht wordt door pur sang 'onderzoekers' en door 'onderzoeksinstituten'. Monopolisering van het onderzoek in die zin lijkt algemeen aanvaard. Dat met name 'gebonden onderzoek' ook in 'eigen beheer' zou kunnen gebeuren of door iemand, die bijvoorbeeld zijn taak heeft in een begeleidingsdienst, innovatie of praktijk, wordt blijkbaar niet tot de mogelijkheden gerekend. Is in de onderwijs-wereld onderzoek zo iets verhevens? Of is de achtergrond een andere?

Hoe dit moge zijn, de overleg- en bestuursstrukturen, die worden voorgesteld zijn indrukwekkend, zo indrukwekkend, dat men moet vrezen, dat in de komende jaren de toch al zo beperkte middelen en mankracht voor het overgrote deel besteed moeten worden aan overleg met eindeloos veel instanties, aan bestuurlijke activiteiten, aan het opstellen van aanvragen, het formuleren van plannen en van plannen voor plannen, het schrijven, bestuderen, bespreken en bekomentariëren van nota's, het wachten op beslissingen, enz. enz. Voor werkelijk ondersteunend onderzoek zal nauwelijks nog ruimte overblijven. Het bouwwerk van koepels uit het rapport van de Verkenningkommissie vormt een sprekend voorbeeld. De overige voorstellen en pogingen tot realisering vloeien echter evenmin over van zin voor realiteit.

Hoe vinden we uit deze doolhof een uitweg?

Misschien kunnen de volgende opmerkingen van dienst zijn.

— Gezien de beperkte middelen en de blijkbaar grote behoefte is een strak onderzoeksbeleid en een goede planning noodzakelijk.

— Het dienstbare karakter van het 'gebonden onderzoek' houdt in, dat de tot beslist geroepen instantie aan wie het onderzoek dienstbaar en dus gebonden is een zeer belangrijke stem heeft bij de beslissing over uit te voeren onderzoek.

— Het op beslissing gericht onderzoek dient ook volledig afgestemd te zijn op het feitelijke beleid, dat de daarvoor verantwoordelijke instantie denkt te voeren.

— Een alomvattende landelijke planning van dit onderzoek is bijgevolg niet functioneel, tenzij dit zou gebeuren vanuit een voorafgaande planning tot in finesse van de voorgenomen beslissingen van alle voor feitelijk onderwijs verantwoordelijkheid dragende instanties. Dit is gewoon een konsekwentie van het 'gebonden' zijn van dit onderzoek.

— Men stelle zich voor, dat men in de toekomst alle beslissinggericht onderzoek, waaraan het beleid, de leerplanontwikkeling, de toetsontwikkeling, de begeleiding, de innovatie, de afzonderlijke scho-

len, dit alles onderverdeeld naar niveaus en sectoren behoefte gevoelen in een of meer landelijke onderzoeksplannen zou willen regelen.

— Men stelle zich voor, hoe dergelijke plannen tot stand moeten komen, hoe ook de afzonderlijke onderzoeksvoorstellen goedgekeurd, begeleid, en geëvalueerd moeten worden – alles na overleg met de er bij betrokken groeperingen, instanties enz. – door departementale commissies en het bestuur van de S.V.O. Het vergadercentrum Utrecht en Den Haag zouden Babel naar de kroon steken.

— Hieruit moge duidelijk zijn, dat beleid en planning met betrekking tot op konklusie gericht onderzoek en op beslissing gericht onderzoek voor een belangrijk deel eigen wegen zullen moeten gaan.

— Wenst de centrale overheid inderdaad het 'praktijkgebonden', 'schoolgebonden', 'beleidsgebonden' onderzoek te stimuleren, dan zal zij bij haar daarop gericht onderzoeksbeleid de nadruk niet moeten leggen op centrale landelijke planning en regulering, maar op zorg voor goede mogelijkheden en voor kwaliteitsbewaking.

— Dit kan o.a. gebeuren door:

– er naar te streven, dat voor onderwijs verantwoordelijkheid dragende instanties van allerlei aard bekwaam zijn om bij hun beslissingen van onderzoeksgegevens een juist gebruik te maken te onderkennen welk onderzoek in dit verband zinnig uitgevoerd kan worden, en – wanneer men dit onderzoek niet in eigen regie kan uitvoeren – over het opzetten en uitvoeren van dit onderzoek in overleg te treden met onderzoekers of onderzoeksinstituten.

– er voor te zorgen dat onderzoekers en onderzoeksinstituten beschikbaar zijn, die ter zake kundig zijn en ingesteld zijn op 'dienstbaar onderzoek'.

– het besef te laten doordringen, dat deze goed af te grenzen onderzoeksactiviteiten voldoen moeten aan eisen van kwaliteit, en door er zorg voor te dragen, dat hier de hand aan wordt gehouden.

Wordt ten aanzien van het op beslissing gericht onderzoek op landelijk niveau een dergelijk beleid ingezet, dan blijven er nog voldoende problemen, ook met betrekking tot de planning, maar we mogen dan hopen, dat in toenemende mate praktijkondersteunend onderzoek werkelijk uitgevoerd zal worden.

f. *Juist terwille van het op beslissing gericht onderzoek zal aan het op konklusie gericht onderzoek aandacht besteed moeten worden.*

Zoals uit het voorgaande gebleken moge zijn, 'gebonden onderzoek' is alleen mogelijk, op grond van het feit, dat er op konklusie gericht onderzoek aan vooraf is gegaan. Nieuw op konklusiegericht

onderzoek stimuleert tot op beslissing gericht onderzoek, het opent er nieuwe wegen voor en behoedt het voor verstarring.

Dat is overigens niet de enige reden, waarom theoretisch onderzoek van belang is voor de onderwijspraktijk, het onderwijsbeleid, de onderwijsvernieuwing, enz. Om geen misverstand te laten bestaan merken we daarom nog het volgende op.

a. Ook op konklusie gericht onderwijskundig onderzoek is uiteindelijk praktijkgericht, beslissingsgericht, enz. Dit volgt uit het feit, dat het gaat om praktische wetenschap. Het verschil met het 'gebonden onderzoek' is hier in gelegen, dat de praktici en de beslissers hier niet bekend zijn. Ze zijn anoniem. Het zijn een in principe onbegrensd aantal toekomstige 'gebruikers' van de te verwerven kennis. Deze anonieme gebruikers kunnen hun stem niet laten horen bij planning, enz. De onderzoeker is bijgevolg aangewezen op eigen verwachting en eigen geweten.

b. Niemand kan iemand verbieden te denken en te onderzoeken op grond van eigen verwachtingen en eigen geweten. Onze samenleving is echter zo georganiseerd, dat wetenschappelijk onderzoek veelal vanuit de samenleving gefinancierd wordt. Dat de samenleving daarbij eisen stelt van doelmatigheid en efficiency is vanzelfsprekend. Dat onderzoek op deze basis zo goed mogelijk gepland moet worden is ook duidelijk. Dat de betrokken organen van de samenleving bij het toekennen van gelden, het stellen van prioriteiten enz., zich mede laten leiden door hun verwachtingen met betrekking tot de vruchtbaarheid voor de samenleving van bepaalde onderzoeken moge eveneens duidelijk zijn. Dit kan terecht de vorm aannemen van opdrachten aan onderzoekers of onderzoeksinstituten om op een bepaald probleemgebied onderzoek uit te voeren. Dat onderwijsbeleidsinstanties op een dergelijke wijze invloed uitoefenen op de planning van niet gebonden onderzoek is dus niet alleen normaal, maar het is hun plicht.

c. Het genoemde onderzoek, ook als het in opdracht zou worden uitgevoerd, blijft echter vrij in die zin, dat de onderzoeker binnen het aangegeven probleemgebied zijn vraagstelling zelf bepaalt en dat hij zich richt op een anonieme en onbepaalde groep van beslissers. De planning ervan zal daarom aan andere regels gebonden zijn, dan de planning van het 'gebonden onderzoek'. Beide vormen van onderzoek regelen in één plan lijkt niet bepaald zinvol.

d. Van het resultaat van dit onderzoek staat bijgevolg in geen enkel opzicht vast, dat de bij de planning betrokken beslissers er naar hun beleving ook iets aan zullen hebben. Het onderzoek kan op

niets uitlopen. Op langere duur kan blijken, dat het een dwaalweg is ingeslagen. De resultaten kunnen met betrekking tot beleidsvoornemens niets-zeggend zijn. Ze kunnen aantonen, dat beleidsvoornemens weinig terzake en niet te verdedigen zijn. De resultaten kunnen alleen theoretisch van betekenis zijn.

Slechts bij hoge uitzondering zal het betrokken onderzoekswerk voeren tot resultaten, die onmiddellijk in de praktijk en in het beleid toepasbaar zijn, enz. Vast staat alleen dit: het op konklusie gericht onderzoek zal ook in de toekomst zekerheden ondergraven, onrust verwekken en voor de praktici en beleidslieden meer problemen oproepen dan oplossen.

e. De kans, dat dergelijk onderzoek direkt ervaren zal worden als ondersteuning aan en gericht op specifieke problemen van afzonderlijke scholen, als onderzoek dat dienstbaar is aan praktijk en beleid – om termen uit de Contourennota te gebruiken – is klein. De dienstbaarheid ervan is hierin gelegen, dat men mag hopen, dat mede op grond ervan toekomstige praktici en beleidslieden wat meer adequaat en wat meer genuanceerd over onderwijs denken, en bijgevolg over een betere basis beschikken voor hun beslissingen.

Daarmee zijn we overigens terug bij een gedachte, waarmee deze bijdrage begon. Een kring is gesloten. Dit lijkt een goede reden om deze bijdrage te beëindigen.

Aantekeningen

1. Dit artikel is een uitwerking van een bijdrage tot de discussie tijdens de vergadering van de Vereniging voor Onderwijsresearch op 11 juni 1976.
2. *Contouren van een toekomstig onderwijsbestel*. Discussienota. Publikatie van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage, 1975.
3. t.a.p.: pag. 30 t/m 32, pag. 100 t/m 108 en pag. 114. De *Contourennota* verwijst overigens naar de eerder verschenen *Structuurnota (Naar een structuur voor de ontwikkeling en vernieuwing van het primair en secundair onderwijs)*. Nota van de Minister van Onderwijs en Wetenschappen, Tweede Kamer, zitting 1974-1975, 13 432, nrs. 1-2). Deze nota spreekt wat uitvoeriger over de rol, die aan onderzoek is toebedeeld. Ook daar komt deze rol echter niet uit de verf. Typerend is, dat in een bijgevoegde 'Lijst van Begripsomschrijvingen' de term 'Onderzoek' wel is opgenomen, maar niet wordt omschreven (t.a.p.: pag. 93).
4. t.a.p.: pag. 103.
5. *Geraldine Jonçich Clifford: A History of the impact of research on teaching*. In: R. M. W. Travers (ed.): *Second Handbook of Research on Teaching*. Chigaco (1973), pag. 1 e.v., met name pag. 25. Zie ook:

H. Roth en D. Friedrich: *Zum problem der Praktischen Verwertung von Forschung*: In: *Bildungsforschung*; Herausgegeben im Auftrag der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates. Stuttgart (1975).

Binnen afzienbare tijd hopen we in een andere kontekst terug te komen op het probleem, hoe we gemeenschappelijk 'leren' door wetenschappelijk onderzoek van het 'leren'.

6. Zie bijvoorbeeld ook:

J. M. F. Jaspars: *De onrechtvaardige natuur*, Diesrede Katholieke Universiteit, Universiteit Nijmegen, 1975.

R. A. de Moor en Ph. C. Stouthard: *De Contourennota en het Sociaal-Wetenschappelijk Onderzoek*. Sociale Wetenschappen 1976, No. 1 p. 1 e.v.

B. Th. Brus: *Onderwijsresearch: een avontuur*. In: A. M. P. Knoers: *Goed en succesvol onderwijzen*. 's-Hertogenbosch, 1971. p. 45 e.v.

7. Terzijde zij hier op het volgende gewezen. In de Strukturaalnota worden 'ontwikkeling' en 'vernieuwing', van het onderwijs op een nieuwe wijze gedefinieerd. Vernieuwing wordt daarbij omschreven als een doorbreking van de bestaande structuur, die bijgevolg een wettelijke regeling noodzakelijk maakt. Een beslissing van de staatsoverheid is dus nodig om een vernieuwing te realiseren. Voor alle onderwijsvernieuwing heeft zógezien de minister dus de sleutel in handen. Dit alles, op grond van de definiëring van een term. Een moderne vorm van woordmagie?

8. Zie bijv. aantekening 7.

9. W. M. van Woerden: In: *Onderzoek van Onderwijs*. April 1976, pag. 5.

10. J. Vastenhout: In: *Onderzoek van Onderwijs*. April 1976, pag. 7. De passage, die volgt op de geciteerde zin, is, in het kader van de problematiek die ons hier bezig houdt zeer interessant. Zie voorts ook het voorwoord uit het verslagboek van het congres: A. I. Vroegenstein en W. M. van Woerden: *Onderwijsresearch en Praktijk*, Delft 1975.

11. Zie hiervoor bijvoorbeeld het in de voorafgaande aantekening genoemde congresboek en: *Onderwijs-*

onderzoek in Nederland. Rapport van de Verkenningcommissie Onderwijsresearch betreffende de organisatie en uitvoering van het onderzoek en ontwikkelingswerk t.b.v. het onderwijs in de periode 1966-1974 (Commissie Welten) 1976.

12. Zie bijv.: A. H. van den Berg en A. J. Mens: *Functie en organisatie van onderzoek in landelijke innovatie projecten*. Amsterdam-Nijmegen, 1975. pag. 7, 9 en 10.

J. Haantjes: *Structurering van het onderzoek in het kader van landelijke innovatieprojecten*. In: *Tijdschrift voor Onderwijsresearch* Jrg. 1, Nr. 3, april 1976, pag. 129.

J. de Vries: *Relevant onderzoeksbeleid*. In: M. Santema (Red.): *Commentaren rond de Contourennota*. Groningen, 1976, pag. 207, 210 en 212. In de laatste studie wordt onderzoek ook omschreven als 'het beschrijven van de werkelijkheid' (t.a.p.: pag. 209). Deze omschrijving is uiteraard eveneens te ruim en raakt het wezen niet. Zie verder ook hetgeen in aant. 3 over definiëring van 'onderzoek' wordt opgemerkt.

13. t.a.p.: pag. 210.

14. *Programmering van Onderwijsresearch*. Rapport van de Werkgroep Programmering van de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs. Den Haag, 1975

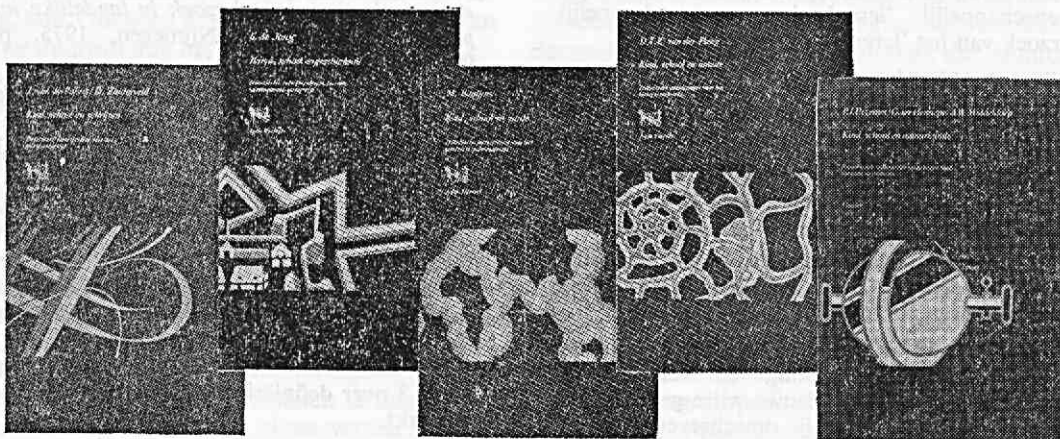
Curriculum vitae

B. Th. Brus (1917). Opleiding tot onderwijzer aan de R.K. Kweekschool te Nijmegen. Hulpakte 1936, hoofdkate 1938. Studie psychologie aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen. Diktoraalexamen 1955.

Werkzaamheden: Onderwijzer 1938-1947. Medewerker Volkshogeschool 1947-1951. Assistent aan Pedagogisch Instituut van de Katholieke Universiteit te Nijmegen 1953-1956. Projektleider Onderzoek Ministerie van Justitie 1956-1957. Wetenschappelijk medewerker Pedagogisch Instituut Katholieke Universiteit Nijmegen 1957-1966. Lektor Onderwijskundige Onderzoeksmethoden Katholieke Universiteit Nijmegen 1966-.

Adres: Elzenkamp 6. Beek bij Nijmegen.

Kind, school en..



een praktisch/didactische serie voor
inventief onderwijs

KIND, SCHOOL EN AARDE

didactische aanwijzingen voor het aardrijkskunde-onderwijs

M. Baaijens

KIND, SCHOOL EN AARDE behandelt op boeiende wijze een reeks van praktische vragen. Hoewel de theorie allerminst verwaarloosd wordt, overheersen de praktische punten. Bijzonder waardevol zijn voorts de richtlijnen om tot een verantwoord werkplan voor de basisschool te komen. Welgekozen illustraties, kaarten en schema's ondersteunen de zeer levendige, onderhoudende tekst, die — verdeeld over tien hoofdstukken — wordt afgerond met een literatuuropgave.

INHOUD:

historia van aardrijkskunde als wetenschap en als vak; kind en ruimte (enkele gedachten uit de kinderpsychologie); enkele belangrijke elementen uit de algemene didactiek; het doel van aardrijkskunde-onderwijs op de basisschool; heemkunde en aardrijkskunde; stofkeuze voor de basisschool; hoe leren we de kaart gebruiken?; aanbidding en verwerking; Nederlander en wereldburger; bibliotheek

f 19,75

KIND, SCHOOL EN GESCHIEDENIS

didactische aanwijzingen voor het geschiedenis-onderwijs

G. de Jong

Gedurende vijf opeenvolgende drukken is de oorspronkelijke opzet van dit boek vrijwel gelijk gebleven.

Nu — bijna tien jaar na het verschijnen van de eerste druk — is het boek echter totaal omgewerkt. De indeling is geheel anders geworden, waardoor de aan het boek ten grondslag liggende gedachten duidelijker naar voren komen. Door de hechtere ordening blijkt beter het verband tussen de verschillende delen. Het boek bevat vijf theoretische en tien praktische hoofdstukken. We kunnen ons voorstellen dat men bij het praktische gedeelte begint om daarna in de eerste hoofdstukken te lezen vanuit welke overwegingen de auteurs tot deze praktijk zijn gekomen.

INHOUD:

hoe het geschiedenisonderwijs zo geworden is; waarom geschiedenisonderwijs; wereldverkenning; onderwijs en geschiedenisonderwijs; geschiedenis in onze samenleving; de historische wetenschap; tussen theorie en praktijk; onderwerpkeuze; een duik in het verleden; het heden anders bezien; handelen met het oog op de toekomst; ordening; geschiedenis in de lagere klassen; methoden; voorbereiding van de lessen; documentatiecentrum; staatsinrichting.

f 21,50