

Verslag tweede conferentie onderwijskunde

J. J. CORTEN, W. J. GIELEN, TH. HENDRIKS, D. J. P. VAN DE LAAR,
Instituut voor Onderwijskunde, K. U. Nijmegen

INHOUD

1.	Ten geleide	50
2.	Diskussienota's	
2.1.	prof. dr. C. C. de Keyser Onderwijskunde in het raam van de zgn. sociale wetenschappen	51
2.2.	prof. dr. E. Velema Stellingen/kanttekeningen met betrekking tot het thema 'De plaats van de onderwijskunde in de sociale wetenschappen'	56
2.3.	drs. B. Th. Brus Onderwijskunde en Onderwijsbeleid	57
2.4.	dr. J. Sixma Onderwijskunde - Onderwijsbeleid	61
2.5.	prof. dr. L. van Gelder Aantekeningen betreffende differentiaties in de Onderwijskunde	63
2.6.	prof. dr. A. de Block Differentiaties in de onderwijskunde	65
3.	Verslag van de discussies	
3.1.	De plaats van de onderwijskunde in de sociale wetenschappen	67
3.2.	De verhouding van onderwijskunde en onderwijsbeleid.	72
3.3.	Differentiaties in de opleiding tot onderwijskundige	74
3.4.	Verslag van de slotzitting	78
4.	Kommentaren op de conferentie	
4.1.	prof. dr. L. van Gelder Kommentaar op de tweede conferentie Onderwijskunde	79
4.2.	prof. dr. E. Velema Vrijmoedig commentaar op de Nijmeegse conferentie	81
4.3.	drs. D. J. P. van de Laar Inventarisatie van standpunten	83
5.	Bijlagen	
5.1.	drs. S. J. C. van Eyndhoven en drs. W. Wardekker Aansluiting opleidingsvelden onderwijskunde en beroepspraktijk - enige gedachten over een te ontwerpen onderzoek	90
5.2.	Verklaring	91
5.3.	Konferentieprogramma.	91
5.4.	Lijst van deelnemers	92

I. Ten geleide

In september 1970 vond op initiatief van het Instituut voor Onderwijskunde van de R.U. te Groningen het eerste interuniversitaire overleg plaats over de onderwijskunde tussen de Nederlandse en enkele Belgische universiteiten.

Tijdens dit overleg, dat als eerste in zijn soort het karakter van kennismaking en eerste oriëntatie droeg, kwamen enerzijds enkele thema's met betrekking tot de onderwijskunde als wetenschappelijke (inter)discipline aan de orde, anderzijds de structuur en inhoud van de opleiding tot onderwijskundige.¹

Ter voorbereiding van een tweede conferentie werd een stuurgroep gevormd, bestaande uit dr. P. van den Broek (Leiden), dr. E. de Corte (Leuven), drs. S. van Eyndhoven (G.U., Amsterdam), drs. Th. Hendriks (Nijmegen) en drs. W. Wardekker (Groningen).

Besloten werd de tweede conferentie te wijden aan enkele thema's welke ook de deelnemers aan de eerste hadden bezig gehouden, nl.: de plaats van de onderwijskunde in de sociale wetenschappen en differentiaties in de opleiding tot onderwijskundige.

Om redenen van aktualiteit werd de verhouding tussen onderwijskunde en onderwijsbeleid als onderwerp daaraan toegevoegd.

Genoemde stuurgroep heeft het tweede interuniversitaire overleg inhoudelijk op twee manieren voorbereid.

Allereerst heeft zij door middel van een enquête gegevens verzameld over de structuur, inhoud en oriëntatie van de opleidingen onderwijskunde/schoolpedagogiek (studiejaar 1970-1971) aan de Nederlandse en Vlaamse universiteiten.

Tevens over enkele algemene aspecten ervan, zoals de organisatorische kaders waarbinnen de opleidingen werden verzorgd en de aantallen studenten en afgestudeerden.²

Vervolgens werd enkele auteurs gevraagd over de aangegeven drie onderwerpen een discussienota op te stellen welke als uitgangspunt zou kunnen dienen bij de gedachtenwisseling.

Het tweede interuniversitaire overleg vond plaats te Nijmegen op 31 augustus en 1 september 1972. Het Instituut voor Onderwijskunde van de K.U. ter plaatse vervulde de rol van gastheer.

Ter toelichting op het verslag het volgende.

Het leek de samenstellers ervan zinvol te opereren met de zes discussienota's (2.1 t/m 2.6) zoals deze op de conferentie door de betrokken auteurs werden gepresenteerd, omdat de inhoud van het discussieverslag rechtstreeks aansluit op de in deze nota's verwoorde standpunten.

Na het gereed komen van het verslag van de discussies werden de inleiders in de gelegenheid gesteld op de conferentie in zijn geheel een commentaar te geven. Het was daarbij de bedoeling op deze wijze een aanzet te geven tot een evaluatie van de conferentie en de verdere meningsvorming over de betreffende onderwerpen te stimuleren.

Door drs. Van de Laar, lid van de verslagkommissie, werd om dezelfde reden aan het geheel nog een samenvattend overzicht van standpunten toegevoegd.

De slotzitting van de conferentie was grotendeels gewijd aan de inhoud van de bijlagen 5.1 en 5.2.

Het betrof hier een door de stuurgroep ingediend voorstel voor een onderzoek naar de aansluiting tussen de doelstellingen van de opleiding tot onderwijskundige en de latere beroepspraktijk (5.1); vervolgens, in de vorm van een verklaring, een overzicht van de besluiten welke de deelnemers aan het overleg hebben genomen.

Voor een juiste interpretatie van het geheel is het noodzakelijk op enkele punten de aandacht te vestigen.

- Voor wat de discussienota's betreft, dient er uitdrukkelijk op te worden gewezen dat pas tijdens de conferentie werd overwogen tot publikatie in het kader van dit verslag over te gaan. Oorspronkelijk waren de nota's door de auteurs slechts bedoeld als een uitgangspunt voor de discussie. Mede op grond van het feit

dat de tijd voor het schrijven ervan in enkele gevallen zeer beperkt was, mag men er geen uitgebalanceerde verwoordingen van standpunten in zoeken.

- Bij het samenstellen van het eigenlijke verslag is er, terwille van een zo compleet en genuanceerd mogelijke weergave van het besprokene, de voorkeur aan gegeven de conferentie zoals deze feitelijk is verlopen, te volgen.

Dit betekent dat bij ieder thema begonnen wordt met een weergave van de toelichting die de diverse auteurs aan het begin van de gedachtenwisseling op hun nota gaven.

Naargelang de deelnemers vervolgens kozen voor informatieve vragen, een plenaire en/of groepsdiskussie, worden deze fasen van de discussie in het verslag telkens gevolgd en onderscheiden.

- De evaluatieve opmerkingen met betrekking tot de conferentie kunnen als volgt worden samengevat:

- de doelstellingen bleken voor een aantal deelnemers onvoldoende duidelijk;
- vrij algemeen was de klacht dat het programma was overladen zodat belangrijke problemen onvoldoende konden worden uitgediept;
- tijdens de plenaire- en groepsbijeenkomsten werd door relatief weinig deelnemers aan de discussie deelgenomen zodat de representativiteit van bepaalde meningen moeilijk te bepalen was;

- om niet geheel duidelijk geworden redenen stelde men zich tijdens de besprekingen gereserveerd op;

- het werd ook als een tekort aangemerkt dat er geen tijd beschikbaar was de conferentie adequaat en plenair te evalueren.

De eerder genoemde stuurgroep heeft gemeend tot publikatie van het konferentieverlag te moeten overgaan. Zij verwacht hiermee een bijdrage te kunnen leveren aan de gedachtenwisseling over de onderwijskunde als wetenschappelijke (inter-)discipline.

Dat een en ander op den duur zal leiden tot een langs systematische weg gestalte geven aan de onderwijskunde, is de hoop van de samenstellers van dit verslag.

DRS. J. J. CORTEN

DRS. W. J. GIELEN

DRS. TH. HENDRIKS

DRS. D. J. P. VAN DE LAAR.

1. Berg, A. H. van den, M. G. van der Geld en W. L. Wardekker. Verslag van de conferentie onderwijskunde met vertegenwoordigers van Nederlandse en Vlaamse universiteiten en universitaire instituten. Groningen, 10-11 september 1970. Groningen, Instituut voor Onderwijskunde, 1971.
2. Exemplaren van het enquêteverslag zijn niet meer verkrijgbaar.

2. Discussienota's

2.1 Onderwijskunde in het raam van de zgn. sociale wetenschappen

PROF. DR. C. C. DE KEYSER

I

Onderwijs en Schoolwezen, als maatschappelijke werkelijkheid en als situatie-relatie geheel, kan het voorwerp zijn van verschillende wetenschappen, vooral uit de groep sociale wetenschappen.

Deze kunnen vermoedelijk alle het hunne bijdragen tot een beter inzicht in, en grotere deskundigheid ten aanzien van dit werkgebied, dit socio-culturele subsysteem, deze maatschappelijke situatie: onderwijs of vormingswezen.

Van de kern naar de bolster gaande, kunnen

we in de onderwijsrealiteit verschillende lagen onderscheiden.

A

- Er is de interindividuele leer-onderwijssituatie. Alle accent valt hierbij op de hulp, geboden door een persoon als onderwijzende d.i. helpende tot onderscheiden en ordenen of leer-facilitator en een lerend subject.

Uiteraard is dit interactieproces dat een agogisch karakter heeft, al naar gelang de aard van het leerproces en de leeftijd van de lerende, voorwerp van pedagogie of andragologie, c.q. didaxologie en bijbehorende technologie, maar ook van de psychologie en van axiologisch overleg.

Laat dit voorlopig volstaan, ten aanzien van de gewone situatie.

- In de huidige omstandigheden krijgt dit proces meestal een ruimere sociale dimensie, doordat het zich in speciaal gestructureerde leergroepen voltrekt, waarbinnen zich sociaal (ped)agogische processen afspelen, en een sociaalpsychologische dynamica ontwikkelt. Daarmee hebben we de microstructuren en -processen uit het onderwijskundig gebeuren.

B

- Er zijn een aantal aspecten van het onderwijsgebeuren of de onderwijskundige situatie die wij tot het meso-vlak kunnen rekenen. Dit is alles wat zich afspeelt binnen een bepaalde school, of rondom een bepaalde school, een locale onderwijsinstelling.
- Deze school kan intern onderzocht worden als organisatie (organisatie-sociologie- en -psychologie), als conglomeraat van informele groepen (sociologie en sociale psychologie) als al dan niet economisch verantwoord functionerend bedrijf (economie), in functie van de realisatie van haar (ped)agogische en/of didactische doelstellingen (schoolpedagogiek en didactiek), en naar haar personeels- en technologisch beleid.
- Men kan haar externe relaties en functionaliteit bestuderen, binnen het onderwijsbestel van de omgeving, in het socio-cultureel bestel waarin ze gesitueerd is (functiesociologie); haar organisatorische en juridische inschake-

ling (organisatieleer en recht).

Bovendien moet haar inplanting en haar eigen ruimtelijke ordening, haar architectuur gezien worden vanuit planologisch en preventief-geneeskundig, zowel als van didactisch-pedagogisch standpunt.

C

- Op de derde plaats maakt een dergelijke mesostructuur deel uit van het groter geheel van voorzieningen voor onderwijsverzorging. Zij is een deel van een pedagogisch-didactische substructuur (humaniora-afdeling, havotype of een meer comprehensieve vorm zoals een Scholengemeenschap). Hiervan kan de pedagogisch-didactische finaliteit en efficiëntie of functionaliteit worden bekeken. Dit kan weerom voorwerp worden van organisatie-sociologie, van culturologie, van economie en van recht, en, stellen we maar, nog een aantal andere benaderingsmogelijkheden.

- Tenslotte kan het geheel van de onderwijsvoorzieningen, het onderwijswezen of vormingswezen als totaal bestel, worden bestudeerd in zijn didactisch-pedagogische doelstellingen, in zijn maatschappelijke bepaaldheid en zijn sociale functionaliteit, in zijn juridische regeling en in zijn economische verantwoording c.q. gebrek aan verantwoording.

Uit dit alles kunnen beleidslijnen worden geformuleerd, wat het domein van de onderwijspolitiek is. Deze soort beleidsmaatregelen kunnen politologisch ook eventueel op hun betekenis, efficiëntie of coherentie worden onderzocht.

Dit gehele gebeuren kan in zijn historische ontwikkeling en in zijn geografische nationale variaties worden bestudeerd in de historische en vergelijkende onderwijskunde of studie van het onderwijs.

II

A

- Tot hiertoe hebben wij duidelijk gesteld dat onderwijs, als micro-, meso- en macro-gegeven, het voorwerp kan zijn van allerlei sociale wetenschappen. We hebben die exemplatief.

waarschijnlijk niet exhaustief, weergegeven. Hiermede is nog niet gezegd dat er een onderwijskunde bestaat, al kan men aannemen dat het bevorderen van die pluriforme inzichtelijkheid, wel de onderwijsdeskundigheid kan bevorderen. Per se moet ze dat echter niet doen. Deze benadering kan bijdragen tot theorievorming van de sociologie en de culturologie, zoals elke sectoriële of speciale sociologie daartoe kan bijdragen. Zij kan bijdragen tot een studie van het recht in sommige van zijn doelsectoren, eveneens tot de studie van de openbare financiën en van de staatshuishoudkunde. Wil men dat conglomeraat van benaderingen 'onderwijskunde' noemen, dan kan men dat doen. Maar het is in elk geval zinvol om er naar uit te zien of onderwijskunde ook meer is dan dat, en zo ja, waarin dat dit 'meer' eigenlijk kan bestaan, waardoor dit meer tot stand komt en welke het wetenschapstheoretisch statuut daarvan zou kunnen zijn.

B
- De vraag is dus nu gesteld of er vanuit dit geheel van benaderingswijzen, met een dusdanig gevarieerde methodiek of methodische aanpak, een bijdrage kan worden geleverd, niet alleen voor al deze genoemde disciplines en eventueel nog andere, maar ook voor iets wat zich meer autonoom en 'eigenaardig', als onderwijskunde kan laten aandienen.

- Wat hier nu volgt stellen we niet voor, als een laatst nog verworven zekerheid, maar eerst als een tentatieve benadering, althans van ons standpunt uit.

- Wij zouden willen beginnen met een algemene aanduiding, die we zullen moeten preciseren. Er zou een eigen onderwijskundige optiek kunnen bestaan, die aan de verschillende sociale wetenschappen, naargelang zij die nodig heeft, methodes ontleent, om de vanuit haar optiek te stellen vragen op wetenschappelijk verantwoorde, gefundeerde wijze op te lossen. Men kan zich dan verder voorstellen, dat langzamerhand zich uit dit geheel van antwoorden en oplossingspogingen, na verloop van tijd, een corpus van kennis ontwikkelt, dat door zijn ordening en systematiek de architectuur

van een wetenschap krijgt.

Uiteraard zal die behoren tot het stelsel van de sociale wetenschappen, gedragswetenschappen en systeemwetenschappen die daartoe behoren, gezien de methodologische werkwijzen, maar wellicht heeft zij aan haar eigen optiek, haar zicht op de zaak, haar formeel object zouden wij kunnen zeggen, toch voldoende substantie, om met een eigen gestalte plaats te nemen onder de sociale wetenschappen.

Dit brengt mee, dat onderwijskunde dan iets meer is dan een geheel van inzichten betreffende onderwijs, dat in allerlei richtingen werd samengelezen.

Bestaat er niet alleen een maatschappelijke realiteit onderwijs, is er ook een eigen onderwijskundige optiek, die als eenheidsbepalend principe beslissend kan zijn voor een onderwijskunde, die meer is dan een 'carrefour des sciences', zoals men vroeger van de aardrijkskunde heeft gezegd?

Is dat dan onderwijskunde?

1. Wij hebben dit tot hiertoe hypothetisch gesteld. Laten wij proberen onze hypothese mentaal te toetsen.

Dit is waarschijnlijk alleen duidelijk te maken als we kunnen aantonen dat er tussen alle onderwijsaspecten een eigen samenhang bestaat, een eigen oorzakelijk verband, en als dit verband op zichzelf intern inzichtelijk te maken is. Op welke wijze kan men dit duidelijk maken? Van welke aard zijn die verbanden? Welke zijn de criteria, van waaruit de verschillende aspecten van het onderwijsbestel samenhang vertonen? Waar zit het bindend eenheidsbrengend uitgangspunt? Wanneer bekijken we de gehele interne samenhang van het onderwijs van micro- tot macrosystemen van een onderwijskundig standpunt? Wij willen dat nu eerst even onderzoeken.

Wij zien geen ander middel om hierop te antwoorden, dan door ons allereerst af te vragen, wat doelmatig is in het onderwijs. Wij zijn namelijk van mening dat onderwijskundig zal betekenen: ofwel deskundig aangelegd inge-

richt ten behoeve van onderwijsdoelmatigheid (praktijk), ofwel inzicht verschaffend in het al dan niet onderwijsdoelmatige van het onderwijsbedrijf (theorie), in zijn verschillende micro-, meso- en macro-geledingen.

Wij moeten dus, om te weten wat onderwijsdoelmatig is, vragen naar wat onderwijsdoelen zijn. Zijn zij stellig te onderscheiden van leerdoelen, moeten evenwel helpen om leerdoelen te verwezenlijken.

Het laatste criterium van de doelmatigheid van onderwijs is de echte hulpbieding of facilitatie voor het bereiken van leerdoelen, waarvan de geldigheid kan worden onderzocht, en die, wil men de doelmatigheid van leerprocessen onderzoeken, operationeel gedefinieerd moeten worden. Doelen worden door en in personen, individuen en groepen of gemeenschappen, gerealiseerd.

Door deze te helpen verwezenlijken, kan een bepaald proces, een bepaald systeem, een subsysteem, een aantal functies vervullen ten aanzien van de maatschappij als totaal systeem, dan wel ten aanzien van andere doel-systemen of parallele subsystemen; hetgeen de al dan niet efficiënte werking van deze subsystemen en het gehele maatschappelijke bestel mogelijk maakt. Doelmatigheid van onderwijs betekent dan dat leerdoelstellingen en leerfuncties op vaststelbare wijze worden gerealiseerd. Het zal wel duidelijk zijn dat functies maar vervuld worden, doordat doelen worden bereikt. Maar doelen kunnen uiteindelijk ook niet bereikt worden in dysfunctionele systemen.

Om leerdoelen te helpen bereiken is het subsysteem onderwijs, als een geheel van voorzieningen van hulpbieding opgezet, vanaf de individuele leerhulp tot aan het Ministerie van Nationale Opvoeding, vanaf de leerkracht, het leerboek, de andere leermiddelen, het leerproces, tot de organisatie van de school en de opbouw van het geheel der onderwijsvoorzieningen, het nationale onderwijsplan.

De mogelijkheid van onderwijskunde, als een eigen benaderingswijze, hangt dan ook af van de mogelijkheid, om doelstellingen en functies

van onderwijsvoorzieningen te kunnen duidelijk maken, en te kunnen belichten op hun samenhang, en van daaruit de doorheen het gehele onderwijsbestel bestaande relaties te kunnen aantonen. Gezien uiteindelijk voor het bereiken van leerdoelen, d.w.z. voor het bereiken van vorming als resultaat in individuen en groepen een maatschappelijk bestel wordt opgezet, moeten enerzijds de vormingsdoelmatigheid, en anderzijds de maatschappelijke functionaliteit en haalbaarheid als richtsnoer dienen, bij het rationeel doordenken, het technologisch doorlichten van het onderwijsbestel.

De rationaliteit en samenhang van het geheel van het onderwijsbestel, hangt volledig af van doelmatigheid enerzijds en de functionaliteit als systeem anderzijds, en hun onderling samengaan. Wij moeten allicht nog beklemtonen, dat functionaliteit van onderwijs in de totaliteit van het systeem betekent:

vitale en dus mede creatieve integratie, en niet zonder meer aanpassing van het bestaande. Elk orgaan van een levend organisme moet bijdragen tot de vitaliteit van het geheel, maar op een geïntegreerde wijze.

Concreet en idealiter gezien betekent de bevestiging van de interne onderwijskundige samenhang, genormeerd door doelmatigheid en functionaliteit, dat het mogelijk moet zijn, uitgaande van waardevol bevonden leerdoelstellingen en onderwijsfuncties, leer-onderwijsprocessen te ontwerpen, ze tot een systematisch geheel in leer-onderwijssequenties, in curricula, klas- en school- eventueel systeemleerplannen om te zetten, af te lijnen welke consequenties dit heeft voor de lerarenvoorbereiding, te bedenken op welke wijze deze in pedagogisch-didactische en administratieve structuren en beleidsvormen zijn te vertalen, hoe deze in accommodaties het best hun plaats kunnen vinden, zodat de materiële cultuur adequaat symbool, en vooral bevorderend kader kan vormen, voor de te bieden leerhulp. Uiteindelijk zal men moeten zoeken naar de beste vorm van een aan dit geheel aangepast onderwijsbeleid, al dan niet gecentraliseerd,

al dan niet associatief en op participaties be-
roep doende, enz.

Bestaat de mogelijkheid om een dergelijke
samenhang rationeel doorzichtig te maken in
een soort a-priori-concept, met plausibel
hypothetische verantwoording, en bovendien,
kan dit alles stuk voor stuk worden getoetst
in de realiteit, door experiment of quasi-
experiment, of gewoon door simultaan- of
successief-vergelijkende studie?

2. We kunnen de zaak misschien anders aanpak-
ken: wordt op een of ander punt van de gehele
samenhang een maatregel van beleid, van
innovatie, bedacht dan moet het, indien bo-
venstaande sluit, mogelijk zijn om de conse-
quenties van deze maatregel, waar ze zich ook
situeert, in het micro-, meso- of macro-vlak,
naar alle geledingen toe, anticipatief te door-
denken, op een theoretisch-hypothetisch ver-
antwoorde wijze, zodat alleen die maatregelen
worden te werk gesteld, die plausibel in de
samenhang passen, onder voorbehoud van
tussentijdse ajusteringen en verbeteringen.

Indien dit alles mogelijk is, dan kan men, bij
het stellen van onderwijskundige vragen d.w.z.
vragen naar de wenselijke maatregelen om
waardevolle onderwijsdoelen en functies te
verwezenlijken door alle geledingen van het
bestel heen, de hulp inroepen van methodische
benaderingen uit de andere wetenschappen.
Wij hebben hoger aangewezen welke benade-
ringen nuttig kunnen zijn voor een beter
begrip van wat zich op de verschillende ni-
veaus voordoet. Aldus is onderwijskunde als
eigen studiegebied als discipline in wording
mogelijk en vormt zij een harde oriënterende
pool tussen alle andere mogelijke benaderin-
gen die hun eigen rechten hebben maar slechts
vanuit hun eigen standpunt kunnen bijdragen
tot beter inzicht in onderwijskundige samen-
hangen.

Dan is er een structa Onderwijskunde.

III

Het zal duidelijk geworden zijn dat onderwijs-

AXIOLOGIE

Descriptief theorievormend	Interne samen- hang van het		Prescriptief theorievormend	Praxis
PSYCHOLOGIE	O	M	AGOLOGIE	AGOGIEK
SOCIOLOGIE	N	I	TECHNOLOGIE	TECHNIEK
CULTUROLOGIE	D	C	PLANOLOGIE	PLANIFI- CATIE
ANTROPOLOGIE	E	R	PRESRIPTIEVE	BEGROTING
DESCRIPTIEVE ECONOMIE	R	O	ECONOMIE	POLITOLOGIE
	W			BELEID
	I	M		POLITIEK
	J	E		
	S	S		
	B	O		
	E			
	S	M		
	T	A		
	E	C		
	L	R		
		O		

Strikte onder-
wijskunde

kunde aldus opgevat ver is uitgegroeid boven didactiek of didaxologie van de gewone acceptatie van dit woord. Maar het blijft naar onze mening even waar dat didactiek versus didaxologie en zelfs pedagogiek of schoolopvoedkunde in dit geval een onmisbare sleutelplaats behoudt. Wij zouden willen spreken van een criteriumpositie. Zij is echter niet de enige; politiek versus politologie is het andere criteriumvak.

Tussen didaxologie en onderwijspolitologie als haar uiterste polen beweegt zich de onderwijskunde of ontwikkelt zij zich als een langzamerhand groeiende eigen wetenschap.

Er bestaat in elk geval reeds een eigen onderwijskundig standpunt en er zijn voldoende eigen onderwijskundige vragen.

Men kan het wellicht schematisch aldus voorstellen, zie schema pag. 55.

Er is dus plaats voor een eigen onderwijskundige aanpak van het onderwijs. Deze inzichtelijke doorlichting gericht op rationeel doelmatig handelen kan bevorderd worden door een pluriforme benadering vanuit verschillende sociale wetenschappen. Het juxtapositieve geheel van deze benaderingen verdient overdrachtelijk wellicht ook de naam van onderwijskunde. Wij zouden echter pleiten voor het zoeken naar een strenger gebruik van de term, voor de realisatie van een onderwijskunde als eigen sociale wetenschap, voor een onderwijskundige onderwijskunde, zo men wil.

2.2 "De plaats van de onderwijskunde in de sociale wetenschappen"; stellingen/kanttekeningen

PROF. DR. E. VELEMA

Enkele opmerkingen vooraf.

De titel van het thema leent zich voor tweeërlei interpretatie. Bij een meer theoretische benadering zou getracht kunnen worden de onderwijskunde als wetenschap te omschrijven, de disciplines die tot de sociale wetenschappen worden gerekend aan te geven en tegen elkaar af te grenzen. Vervolgens zou kunnen worden overgegaan tot een wetenschapstheoretische plaatsbepaling van de onderwijskunde. Bij een meer praktische benadering zou men zich kunnen afvragen op welke wijze een onderwijskunde in ontwikkeling kan worden ingepast in de huidige organisatie der universiteit. In de navolgende stellingen wordt aan beide interpretaties aandacht geschonken.

Stellingen/kanttekeningen.

1. Om de plaats van de onderwijskunde in de sociale wetenschappen enigszins te kunnen

bepalen, zou men vrij nauwkeurig moeten kunnen aangeven wat met onderwijskunde wordt bedoeld, welke disciplines tot de sociale wetenschappen worden gerekend en hoe zij onderling zijn afgegrensd. Met betrekking tot deze condities bestaat er nog onvoldoende eenduidigheid van opvatting.

2. Het thema houdt een niet noodzakelijke beperking in. Bij het denken over de plaatsbepaling der onderwijskunde behoeft niet uitsluitend te worden gedacht aan sociale wetenschappen.
3. Het is zeer de vraag of reeds nu gepoogd moet worden een min of meer sluitende definitie van onderwijskunde op te stellen om mede op basis daarvan een eigen plaats op te eisen in de rij der wetenschappen.
4. Voorlopig nemen wij het standpunt in dat het onderwijs op micro-, meso- en macroniveau wetenschappelijk moet worden onderzocht. De bestudering van het probleemveld onderwijs kan noch wat de research betreft noch wat de opleiding aangaat worden toevertrouwd aan een bepaalde discipline of aan

- een beperkt aantal disciplines (bijv. pedagogische en andragogische wetenschappen, psychologie, sociologie). Onderwijskunde als interdisciplinaire wetenschap van het onderwijs gezien, biedt voldoende ruimte aan elke discipline die een bijdrage kan leveren tot de vermeerdering van de kennis omtrent het onderwijs.
5. Voor de verdere ontwikkeling van een onderwijskunde als wetenschap van het onderwijs lijkt het daarom weinig vruchtbaar nu reeds over een eigen optiek te spreken.
 6. Voor de naaste toekomst is van belang de technische voorwaarden te doordenken, waaraan moet worden voldaan om een verdere theoretische en empirische ontwikkeling van een interdisciplinaire wetenschap van het onderwijs te waarborgen.
 7. Van de technische voorwaarden lijken ons de volgende van belang:
 - a. Als het probleemveld onderwijs interdisciplinair moet worden onderzocht, is het van betekenis zich af te vragen of de huidige disciplinaire indeling binnen de faculteiten nog in alle opzichten bruikbaar is.
 - b. De bestaande instituten voor onderwijskunde zullen bij de verdere opbouw distantie moeten nemen van deze niet vanzelfsprekende indelingen naar disciplines.
 - c. Voor de verdere ontwikkeling van de onderwijskunde in ons land is het van belang ruimte te scheppen voor een interdisciplinaire uitbouw van de bestaande instituten voor onderwijskunde. Gedacht wordt aan een organisatie op interfacultair niveau.
 - d. De interfacultaire instituten voor onderwijskunde verrichten taken die in overeenstemming zijn met de hoofddoelstellingen der universiteit. Zij zullen daartoe over staven, middelen en een interne organisatie moeten beschikken die de behoeften aan interdisciplinaire research en aan specialisatie in de opleiding in voldoende mate dekken.
 8. Uitgaande van bovenstaande opvattingen, is het aan te bevelen een volledige universitaire studierichting voor de opleiding tot onderwijskundige te ontwikkelen.
 9. Voor de uitbouw van de research en van de opleiding zullen beoefenaren der 'objektorientierte' en der 'problemorientierte' wetenschappen in de staven der instituten voor onderwijskunde moeten worden opgenomen.

2.3 Onderwijskunde en Onderwijsbeleid

DRS. B. TH. BRUS

'I believed that educational research would solve all our problems: all that was necessary was enough money, enough time and enough application. This is not only nonsense, it is dangerous nonsense'.¹

S. Wiseman

I

Wil men spreken over de relatie tussen onderwijskunde en onderwijsbeleid, dan dient er eenstemmigheid te zijn over wat men onder de twee ter-

men wenst te verstaan.

We gaan er van uit dat *onderwijsbeleid* betekent: het treffen en handhaven van maatregelen met het oog op optimaal verloopend onderwijs. Een ministerie, een schoolbestuur, een directeur van een school, een examencommissie, elke leraar, onderwijzer, instrukteur, enz. voert een beleid, of zij het zich realiseren of niet.

Onder *onderwijskunde* verstaan we de tak van wetenschap die streeft naar uitspraken met betrekking tot het onderwijs en het onderwijzen, terwille van het optimaliseren van het onderwijs. Zoals bij elke wetenschap is dit streven gericht

op een geïntegreerd geheel van uitspraken, dat voor allen geldig is.

In deze omschrijving ligt reeds besloten, dat onderwijskunde en onderwijsbeleid tot elkaar in relatie staan zonder samen te vallen. De intentie vertoont overeenkomst, maar is niet gelijk. Elk heeft uiteindelijk een eigen verantwoordelijkheid:

Enige uitwerking is misschien op zijn plaats.

a. Onderwijsbeleid is zo oud als het onderwijs zelf. De onderwijskunde is in vergelijking daarmee relatief jong. Het doet er hier weinig toe, of men het beginpunt wenst te leggen bijv. bij Plato, bij Augustinus, bij Kohnstamm of bij het instellen van de eerste leerstoel in de onderwijskunde.

b. Wie bijdraagt tot onderwijsbeleid neemt beslissingen. Hij kan zich hieraan niet onttrekken. Het niet nemen van een beslissing is ook een beslissing. Al verkeert men in onzekerheid, al tast men in het duister, zolang men in een beleidspositie staat, ontkomt men niet aan het nemen van beslissingen. Men heeft de last te dragen. Voor hetgeen gebeurt wordt men verantwoordelijk geacht, soms ook uitdrukkelijk ter verantwoording geroepen.

Wie wenst bij te dragen tot de onderwijskunde kent deze dwang niet. Ook hij besluit, maar alleen dan, wanneer hij meent helder te zien. Hij legt hierover ook ongevraagd en uitdrukkelijk verantwoording af. Met zijn besluit, zijn konklusie, bindt hij anderen op geen andere wijze dan door de kracht van deze argumentatie. Aarzelen, twijfelen, opschorten van het oordeel valt in zijn situatie niet te laken.

c. Voor zover zij in hun motivatie en hun konsekwenties helder worden doorzien, berusten beleidsbeslissingen steeds mede op kennis, die buiten het veld ligt dat door de onderwijskunde wordt bestreken en waarover de onderwijskunde zich dus niet kan uitspreken. Men denke bijvoorbeeld slechts aan het economisch haalbaar zijn van bepaalde maatregelen.

d. Beleidsbeslissingen hebben direkt hun konsekwenties voor het feitelijk onderwijsgebeuren hier en nu. Deze kinderen, deze scholen, deze

gemeenschap ervaren de gevolgen aan den lijve.

Konklusies uit de onderwijskunde vormen een bijdrage tot een gemeenschappelijk bezit van kennis met betrekking tot het onderwijs. Zij kunnen – zoals geldt voor alle wetenschappelijke kennis – vanaf het moment dat ze zijn verwoord (door onderwijs!) worden overgedragen en zo in principe voor alle tijden de weg die de mensheid gaat mee beïnvloeden. Hun direkte invloed op het feitelijk onderwijs hier en nu is echter nihil. Er wordt iets gezegd, geschreven of gedrukt, er wordt iets meegeedeeld. Meer gebeurt er niet en meer dient men in eerste instantie ook niet na te streven.

Na het bovenstaande lijkt het mogelijk een aantal stellingen te formuleren met betrekking tot de relatie onderwijskunde/onderwijsbeleid. Ze hebben niet de pretentie een afgerond en afgewogen geheel te vormen, maar als uitgangspunt voor een discussie zouden zij van dienst kunnen zijn.

1. Bijdragen tot de onderwijskunde en tot het onderwijsbeleid is niet hetzelfde. Naar intentie en naar verantwoordelijkheid is er overeenkomst en onderscheid.
2. Onderwijsbeleid is ouder dan onderwijskunde. De onderwijskunde doet het onderwijs niet bestaan. Onderwijs zonder onderwijsbeleid is moeilijk denkbaar. Onderwijs weinig of niet beïnvloed door een onderwijskunde is niet alleen denkbaar, het is iets dat nog steeds voorkomt.
3. Vanuit de onderwijskunde kan de uiteindelijke verantwoording voor onderwijs en onderwijsbeleid niet gedragen worden. Nu niet en in de toekomst niet. Het voeren van onderwijsbeleid betekent het dragen van een eigen verantwoordelijkheid die niet op een onderwijskunde kan worden afgewenteld.
4. De onderwijskunde kan met haar uitspraken, begrippenstelsels, theorieën, instrumenten, methoden enz. het onderwijsbeleid tot steun zijn. Zij kan er toe bijdragen, dat degene die het beleid voert zijn beslissing neemt op grond van een duidelijker inzicht in de situatie en in

- de gevolgen van zijn beslissingen. De onderwijskunde kan dit niet per definitie, maar slechts voor zover zij als gerealiseerde wetenschap feitelijk bestaat.
5. Beleidsinstanties dienen terwille van hun eigen taak het tot ontwikkeling komen van een onderwijskunde te bevorderen.
 6. De onderwijskunde dient vanuit de eigen intentie en op haar wijze steeds gericht te zijn op optimalisering van het onderwijs en dus op optimalisering van het onderwijsbeleid. Dit houdt niet in, dat men mag verwachten, dat vanuit de onderwijskunde een antwoord gegeven kan worden op elke vraag, waarmee het beleid zich gekonfronteerd ziet. Het houdt ook niet in, dat vanuit de onderwijskunde gepretendeerd kan worden, dat men de aangewezen is een onderwijsbeleid, een innovatieplanning enz. te ontwerpen. Wel houdt het in, dat tussen beleid en onderwijskunde een voortdurende open communicatie, een dialoog noodzakelijk is.
 7. Het niet voldoende rekening houden met het onderscheid tussen bijdragen tot het onderwijsbeleid en tot de onderwijskunde leidt tot schade voor beide en dus tot schade van het onderwijs zelf.

II

Het bovenstaande kan gezien worden als een woordenspel. Wenst men onderwijskunde anders te omschrijven, bijvoorbeeld als de studie van het onderwijs, een leer met betrekking tot het onderwijs, een geheel van verantwoorde kennis, methoden en hulpmiddelen, een handelingswetenschap, een planwetenschap, dan kan de relatie anders gezien worden.

Een woordenspel kan op zich boeiend zijn, een belangrijker vraag is of achter de woorden een werkelijke problematiek schuil gaat, die door de woorden geraakt wordt. Het komt ons voor, dat dit hier het geval is. Een drietal voorbeelden mogen dit verduidelijken.

1. Sinds kort werd op grond van onderwijskun-

- dig onderzoek aan de hand van treffende empirische argumenten betoogd, dat door het gangbare jaargroepensysteem in ons onderwijs een niet onaanzienlijk deel van de kinderen ernstig gedupeerd wordt². Een door een traditie van vele decennia gesanctioneerd aspect van ons onderwijsbeleid wordt daarmee in een nieuw licht geplaatst. Een onderwijsbeleid, dat zichzelf ernstig neemt, kan hieraan moeilijk voorbij. Echter, het doen voorkomen, dat vanuit de onderwijskunde aangegeven wordt en kan worden, hoe in feite dit beleid nu dient te zijn, houdt een pretentie in, die men moeilijk waar kan maken. Pretendeert men dit toch, dan is noch het beleid, noch het onderwijs daarmee gediend en wordt de onderwijskunde uiteindelijk onnodig in discredit gebracht.
2. Sinds kort is men in Nederland betrekkelijk plotseling gaan beseffen, dat wetenschappelijk onderzoek van het wetenschappelijk onderwijs een bijdrage zou kunnen leveren tot verbetering van dit onderwijs. In de rectorale rede van rond 1966 werd voor praktisch iedere universiteit en hogeschool aangekondigd, dat men hiertoe een eigen onderzoeksinstituut in het leven zou roepen. De verwachtingen met betrekking tot het effect voor het onderwijs waren hoog gespannen. Congressen werden gehouden. Een stroom van onderzoeksverslagen begon te vloeien. In 1971 laten de hoofden van de inmiddels opgerichte instituten een brochure verschijnen, waarin zij aangeven hoe bescheiden de bijdrage van het onderzoek van het onderwijs is, vergeleken met de grote beleidsproblemen waarvoor de universiteiten staan³. Van congressen hoort men weinig meer. De stroom van rapporten neemt af. Nu zal op grond van de personeelsbezetting van de instituten de bijdrage van de zijde van de onderwijskunde in strikte zin ongetwijfeld relatief klein zijn gebleven⁴. Men kan er vrij over speculeren in welke mate het beleid steun zou hebben ontvangen, wanneer aan onderwijskundigen een ruimere plaats was toegewezen. Ook in dat geval zou de steun toch in

geen verhouding hebben gestaan tot de feitelijke beleidsproblematiek.

3. In het kader van zijn onderzoek naar de relatie tussen creativiteit en onderwijs meent Jackson gestoten te zijn op een aantal 'educational commonplaces': dingen, die we eigenlijk al lang weten, maar waaraan we zelden denken, als we het over onderwijs hebben. Hij wijst dan op het feit, dat we onze jeugd voor een groot deel op school doorbrengen, dat deze scholen in heel de westerse wereld gekenmerkt worden door een ontstellende stereotypie, zowel wat de inrichting als wat de sociale relaties betreft. Jackson vraagt zich af, of de onderwijssituatie niet van dien aard is, dat de creativiteit eenvoudig geen kans krijgt. Is het voorlopig niet belangrijker de school te bestuderen dan de creativiteit, vraagt hij zich af⁵. Soortgelijke twijfels aan de niet (meer) door-dachte vooronderstellingen welke aan ons westerse schoolsysteem ten grondslag liggen worden de laatste tijd meer geuit. Nog onlangs verscheen in 'Info' een literatuuronderzoek, waarin een dualisme wordt gesignaleerd, dat als een vanzelfsprekende basis voor ons onderwijssysteem is aanvaard (het onderscheiden van een geesteswetenschappelijk-theoretische en een praktisch-technisch-manuele vorming). Dit dualisme zou in en door ons onderwijs geïnstitutionaliseerd zijn. Het onderwijs zelf vormt zodoende een barrière voor werkelijke onderwijsvernieuwing⁶. Stel, dat wat op deze wijze in een onderwijskundige kontekst voorlopig nog met voorbehoud wordt geuit, wint aan kracht en de status van moeilijk te weerleggen uitspraken krijgt. Dat dit dan een ongekende uitdaging aan het adres van het onderwijsbeleid betekent lijkt onbetwifelbaar. De wijze waarop de uitdaging dient te worden beantwoord is daarmee echter nog in het geheel niet gegeven. Dat een goed tot ontwikkeling gebrachte onderwijskunde het beleid in dat geval te hulp kan komen is evenzeer waar als dat het beleid zelf verbeeldingskracht zal moeten opbrengen om vormen te vinden, waarin de nieuw verworven inzichten tot leven kunnen komen.

III

Een mogelijk misverstand kan misschien beter bij voorbaat gesignaleerd worden.

In navolging van de uitspraak 'psychology is what psychologists do' zou men onderwijskunde kunnen omschrijven als datgene wat onderwijskundigen doen. Wanneer men het voorgaande zo zou interpreteren, dat hetgeen van de onderwijskunde werd gezegd zou gelden voor alles wat onderwijskundigen doen, dan is dit een misvatting.

Het is vanzelfsprekend, dat onderwijskundigen niet doorlopend bezig zijn met het uitbouwen van de eigen tak van wetenschap. De meerderheid van hen zal zelf onderwijzen, zich wijden aan vernieuwings- en ontwikkelingswerk en ook betrokken zijn bij het onderwijsbeleid.

Het voorgaande betekent alleen, dat zij in dat geval niet alleen handelen uitgaande van de onderwijskunde, maar daarbij – evenzeer als een niet-onderwijskundige – een strikt persoonlijke bijdrage leveren, werken vanuit een bepaalde overtuiging, een ondoordachte routine, een niet verantwoorde traditie enz. enz. Hieraan valt niets af te keuren.

In principe is hun bijdrage wat dit betreft echter niet meer waardevol dan die van een niet-onderwijskundige. Een werkelijk bijzonder recht van spreken heeft een onderwijskundige slechts voor zover hij spreken kan vanuit een onderwijskunde, die als wetenschap gerealiseerd is.

1. Wiseman, S. The function of research in educational change. In: *Onderzoek en Onderwijsbeleid*. Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs. Groningen, 1971, p. 16.
2. Doornbos, K. *Geboortemaand en schoolsucces*. Groningen, 1971.
3. *Veertien over research*. C.B.O.W.O.-Publicatie. 's-Gravenhage, 1971.
4. Freudenthal, H. Een vraag omtrent het onderzoek van het wetenschappelijk onderwijs. *Universiteit en Hogeschool*, 18 (1971) nr. 3, p. 224.
5. Jackson, Ph. W. *Educational commonplaces*. Inleiding Foleb, 1972. Ook: *Life in Classrooms*. New York, 1968.
6. Informatiebladen van het Instituut voor Onderwijskunde der R.U. Groningen. 3 (1972) nr. 5.

2.4 Onderwijskunde - Onderwijsbeleid

DR. J. SIXMA

1. Doordenking van de aard en plaats van de onderwijskunde als één van de sociale wetenschappen leidt er toe de studie en theorievorming van het onderwijsbeleid als een belangrijk deel van haar werkzaamheden te onderkennen.

Het onbehagen van onderzoekers van het onderwijs veroorzaakt door de in ons land (nog steeds) aanwezige ongecoördineerdheid van het onderzoek tengevolge van het huidige onderwijsbeleid en de perspectiefloosheid van dit onderzoek ten opzichte van dit onderwijsbeleid vormen een stimulans tot deze studie en theorievorming, niet de wezenlijke noodzaak.

2. De onderwijskunde als wetenschap van het onderwijs wil dit laatste beschrijven, begrijpen en verklaren teneinde het te optimaliseren. Het onderwijs wordt hier opgevat als gesystemiseerd onderwijs, zoals we dit aantreffen in de sociale werkelijkheid, speciaal het (mede) door de overheid geïnstitutionaliseerde onderwijs, dat we schoolonderwijs noemen. Het kent indelingen volgens reeds voor-wetenschappelijk geldende geledingen.
 - 2.1. Het onderwijs als deel van de sociale werkelijkheid kan worden gekenmerkt als menselijk handelen (voortgaande besluitvorming) en de neerslag van menselijk handelen. Deze laatste werkt weer bepalend of conditionerend, resp. predisponerend of uitnodigend in op het voortgaand handelen. Deze neerslag vormt de condities voor het onderwijs geven. We treffen haar aan in de vorm van wetten-financiële, administratieve, juridische regelingen-leerplannen-methoden resp. onderwijs-leerpakketten-leermiddelen-gebouwen-toetsen enz.
 - 2.2. Het onderwijs als menselijk handelen is te onderscheiden in het didactisch handelen en het conditiesbepalend handelen. Het didactisch handelen is het handelen van de onderwijsgevende: het kan worden om-

schreven als plannen, introduceren, onderhouden en evalueren van reeksen onderwijsleersituaties. Het beoogt een eigen leren bij iedere individuele leerling te actualiseren, en mag als zodanig als de kern van het onderwijsgebeuren aangemerkt worden.

Het conditiesbepalend handelen geschiedt door organen resp. personen aangewezen of gesanctioneerd door de gemeenschap.

Het handelen van deze organen resp. personen levert (heeft geleverd) de in 2.1. genoemde 'neerslag', die als condities voor het didactisch handelen mag worden opgevat. Het didactisch handelen is gekenmerkt door een grote mate van afhankelijkheid van deze condities.

Bij bovengenoemde organen resp. personen zijn er in het geïnstitutionaliseerde onderwijs vele, die voor een groot deel van overheidswege aangewezen resp. gesanctioneerd worden. Met Idenburg willen we hier (o.a.) onderscheiden drie verschillende niveaus:

- het hoger gezag (minister - departement - parlement)
- het bevoegd gezag (vigerend schoolbestuur)
- het direct gezag.

3. De onderwijskunde beoogt het didactisch handelen en ten behoeve hiervan het conditiesbepalend handelen te optimaliseren door motieven, beslissingsgronden, alternatieven voor dit handelen aan te reiken. Op basis van doordenking en onderzoek ontwikkelt de onderwijskunde handelingstheorieën: de begripvorming en de vaststelling van samenhangen geschiedt ten behoeve van het handelen. Deze handelingstheorieën verschijnen in meer abstract-algemene vorm als wetenschappelijke bijdragen, in meer concreet gerichte vorm als concepten voor het conditiesbepalend handelen (concepten voor ontwikkelingsplannen, voor leerplanontwikkeling enz.) en als concepten voor het didactisch handelen (leer-

plannen – onderwijsleerpakketten enz.).

- 3.1. De belangrijkste eerste opgave van de onderwijskunde is de descriptie en analyse van het aangetroffen handelen: op basis hiervan kan de genoemde optimalisering worden aangepakt. Het betekent dat conditionerende, vrijheidsbeperkende, motiverende enz. factoren van het handelen moeten worden achterhaald.

Voor het didactisch handelen als kern van het onderwijsgebeuren blijken deze in hoge mate te liggen in de condities: het didactisch handelen kent een grote mate van afhankelijkheid van de aanwezige condities.

Het didactisch handelen blijkt te optimaliseren binnen de gegeven condities: dit mag ook niet van het didactisch handelen worden verwacht.

Ter illustratie: fundamentele verbeteringen van het onderwijs zijn niet ontstaan (kunnen niet ontstaan) door begeleiding (werk van de pedagogische centra) en verbetering van de opleiding (nieuwe kweekschool, nieuwe leraarsopleiding) hoe belangrijk en onmisbaar deze bijdragen ook zijn. Fundamentele verbeteringen zoals het ontwikkelen van minder selectief onderwijs (onderdelen: ontwikkelen middenschool, afschaffen van het klassikale onderwijs en het zittenblijven), het ontwikkelen van op nieuwe doelstellingen gebaseerde leerplannen zijn afhankelijk van beslissingen van de onder 2.2. genoemde organen van de gemeenschap (in concreto vooral de overheid).

- 3.2. Op de meest fundamentele en essentiële punten wordt het conditiesbepalend handelen gevormd door of onder invloed van het onderwijsbeleid, speciaal op het niveau van het hoger gezag.

Op dit niveau wordt in belangrijke mate beslist over doelstellingen (resp. de ruimte voor door het direct gezag, resp. de onderwijsgevendenden te kiezen doelstellingen) scholingsduur, scholingsmodel, middelen, opleidings- en bijscholingsmogelijkheden, begeleiding enz. Vele beslissingen van het hoger gezag (zoals wetgevende, juridische, financiële,

administratieve maatregelen enz.), zelfs al beogen ze dit niet rechtstreeks, bepalen indirect de hierboven genoemde grootheden. Wil de onderwijskunde ernst maken met haar credo van optimalisering van het onderwijs, dan heeft de afgelopen periode aangetoond hoe nodig het is dit beleid tot onderwerp van onderwijskundige studie te maken.

Idenburg heeft er op gewezen, dat de maatschappelijke veranderingen daartoe ook steeds meer dwingen (Ped. Studiën, jrg. 47; Theorie van het onderwijsbeleid, 1971). Zoals reeds vermeld, gaat het bij deze studie om het opsporen en inzichtelijk maken van conditionerende, vrijheidsbeperkende, motiverende enz. factoren, zodat meer optimale beslissingsprocedures kunnen worden ontwikkeld.

4. De moeilijkheden bij deze studie zullen niet zo zeer liggen in de methodologische opgaven, dan wel in het vinden van zinnige, hanteerbare, fractioneerbare probleemstellingen, het beschikbaar komen van goed bemande interdisciplinaire (Idenburg) onderzoeksteams en het toegankelijk en beheersbaar maken van het onderzoeksterrein.

Modellen zijn voor dit uitermate complexe gebied nog nauwelijks beschikbaar; in de vergelijkende onderwijskunde worden reeds enige probleemgebieden en benaderingswijzen aangewezen.

5. Het is duidelijk dat studie en theorievorming van het onderwijsbeleid als deel van de onderwijskunde specifieke probleemstelling voor doordenking en (empirisch) onderzoek van dit beleid moet ontwikkelen. De relevantie in verband met reeds genoemde optimalisering zal de keuze in hoge mate (mede) bepalen. Zonder enige systematiek of volledigheid te pretenderen zou gedacht kunnen worden aan de volgende case-studies, die bijdragen zouden kunnen leveren tot de theorievorming:
- a. Ten behoeve van het ontwikkelen van nieuwe schoolstructuren (nieuwe wet op het kleuter-basisonderwijs, idem op het tertiair onderwijs).

- de tot stand koming van de mammoetwet ('zichtbare' denkkader, machtsstructuren, beslissingsprocedures, resultaten enz.).
- b. Ten behoeve van de leerplanontwikkeling
 - de C.O.L.O.-misère (analyse van machten, ideologieën en opvattingen, speciaal ook met het oog op verschijnselen in verband met verzuiling, 'staatspedagogiek', beslissingsprocedures enz.).
 - c. Ten behoeve van minder selectief onderwijs
 - de lotgevallen van de nota 'Opstaan tegen het zittenblijven'
 - de middenschool (problematisch als bij b.).
- 6. In de onderwijskunde is de theorievorming ten behoeve van het didactisch handelen het verst gevorderd; in nauwe samenhang hiermee ontwikkelen zich de theorieën ten behoeve van de ontwikkeling van leerplannen resp. onderwijsleerpakketten ook snel. In verband met de afhankelijkheid van het didactisch handelen, van opleiding, begeleiding, leerplanontwikkeling enz. (kortom het conditiesbepalend handelen) ten opzichte van het onderwijsbeleid is het ontwikkelen van handelingstheorieën voor dit gebied zeer gewenst.

De realisatie van deze theorieën in het beleid (handelingstheorieën beogen realisatie) vraagt op zijn minst een zekere eenheid en duidelijkheid naast gefundeerdheid. Zakelijke, consistent opgebouwde, op empirisch onderzoek en theorievorming berustende bijdragen van de onderwijskunde zijn belangrijk voor de doorwerking in het onderwijsbeleid. Daarnaast zal een 'wetenschappelijk activisme' noodzakelijk blijven.

Literatuur

- Deen, N., en S. J. C. van Eyndhoven. *Vormgeving van beleid in onderwijs en cultuur*. Groningen, 1972.
- Haller, H. D. Die Anwendung erfahrungswissenschaftlicher Prinzipien und Methoden auf Prozesse der Entscheidung über Lernziele. In: M. J. Langeveld (Ed.) *Paedagogica Europaea 1970/71*. 's-Hertogenbosch, 1971.
- Idenburg, Ph. J. Naar een constructieve onderwijs-politiek. *Pedagogische Studiën*, 47 (1970) nr. 1, p. 1-18.
- Idenburg, Ph. J. *Theorie van het Onderwijsbeleid*. Groningen, 1971.
- Onderzoek en Onderwijsbeleid*. Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs. Groningen, 1970.
- Glennester, H., and E. Hoyle. Educational Research and Educational Policy. *Journal of social policy*, July 1972, p. 193-212.

2.5 Aantekeningen betreffende differentiaties in de Onderwijskunde

PROF. DR. L. VAN GELDER

1. Uitgegaan wordt van een interdisciplinair opgebouwde onderwijskunde. Hierbij zijn meestal betrokken: opvoedkunde, psychologie en sociologie, terwijl ook gedacht kan worden aan economie, politicologie, planologie, recht e.d.
2. Differentiatie en specialisatie zijn niet duidelijk te onderscheiden begrippen. Differentiatie wijst meest op variaties resp. accentverschillen binnen een voor allen bestemd programma. Specialisatie wijst meer op een gerichte keuze uit het programma-aanbod, teneinde op een hoger niveau binnen een meer beperkt terrein te kunnen werken.
3. In het opleidingsprogramma (b.v. in de zin van het Posthumus-voorstel) zou na een- of twee-jarige propedeuse in de sociale wetenschappen, een driejarig algemeen basisprogramma voor onderwijskunde, met mogelijkheden van differentiatie, geboden kunnen worden; daarna een specialisatieprogramma (gedeeltelijk post-doctoraal) van 1 à 2 jaar.
4. Bij het bepalen van de differentiaties en de specialisaties kunnen verschillende indelingscriteria gebruikt worden.

- a. differentiaties binnen het veld naar de soorten en niveaus van onderwijs (kleuter-basis-onderwijs; voortgezet onderwijs; universitair onderwijs; buitenschools onderwijs e.d.);
 - b. differentiaties naar de taken in het veld (opleiders, onderzoekers, ontwikkelaars, innovatoren, beheerders-management e.d.);
 - c. differentiaties naar wetenschapsgebieden binnen dit vakgebied van de onderwijskunde; (vergelijkende onderwijskunde; methodologie en technieken van de onderwijsresearch; didaxologie; pedologie; antropologische, culturele en maatschappelijke achtergronden e.d.);
 - d. differentiaties naar geaffilieerde disciplines: onderwijspsychologie, onderwijsseconomie, onderwijssociologie, onderwijsrecht e.d.
- Het is de vraag of de indelingscriteria wel voldoende omschreven zijn. Uit de voorbeelden blijkt dat doublures niet uitgesloten zijn.
5. De motieven tot differentiatie en specialisatie komen van verschillende kanten:
 - a. in het onderwijsveld wordt meestal naar een min of meer gespecialiseerde onderwijskundige gevraagd (zie advertenties; b.v. in het schooladvieswerk; onderzoeken van het wetenschappelijk onderwijs; leerplandeskundige; onderwijsbegeleider; onderwijstechnoloog e.d.).
 - b. de aankomende onderwijskundigen (na de propedeuse of na het kandidaats) vragen naar duidelijk omschreven toekomstmogelijkheden in de vorm van beroepsbeelden, enerzijds aansluitend bij de vraag in het veld, anderzijds bij de functies binnen de onderwijskundige opleiding.
 - c. ook binnen de universitaire organisatie van de onderwijskunde is de noodzaak aanwezig om over duidelijk omschreven differentiaties resp. specialisaties te beschikken.
Dit komt tot uiting bij het opstellen van taakomschrijvingen van wetenschappelijke medewerkers en het voorbereiden van leerstoelen (ordinariaten en lectoraten).
Met name geldt dit met betrekking tot een ontwikkeling van het wetenschappelijk werk ten behoeve van de onderwijskunde.
 6. Gezien de verschillende motieven en de verschillende indelingscriteria lijkt het mij nuttig naar een pragmatische oplossing te streven, waarbij een onderscheid gemaakt moet worden tussen:
 - a. de behoeften van het veld en van de aankomende onderwijsdeskundigen;
 - b. de behoefte aan hooggekwalificeerde en veelal gespecialiseerde onderwijskundigen ten dienste van wetenschap en opleiding.

ad a. Het zou onjuist zijn indien uitsluitend van de bestaande situatie wordt uitgegaan. Daarvoor zijn de functies in het veld nog te weinig bepaald, terwijl op allerlei gebieden vele mogelijke functies nog in ontwikkeling zijn (b.v. onderwijsopbouwwerk, onderwijsplanoloog). Het zou daarom nuttig zijn indien de ontwikkeling van onderwijskundige functies op een centraal punt geregistreerd kon worden (zie verder punt 7).

ad b. Een geheel ander aspect is de voorziening van de gespecialiseerde functies binnen de universitaire organisatie ten behoeve van wetenschapsbeoefening en opleiding. Deze functies vormen de voorwaarden om differentiatie en specialisatie in de onderwijskunde mogelijk te maken (zie verder punt 8).
 7. In aansluiting op punt 3 (opleidingsprogramma in 4 à 5 jaar) zou ik de voorkeur willen geven aan een brede oriëntatie van de onderwijskundige met een beperkte differentiatie. Enkele argumenten zijn:
 - a. de functie van onderwijskundige is nog weinig uitgekristalliseerd in het onderwijsveld. De onderwijskundige moet vaak zelf een functie-inhoud geven;
 - b. een vroege differentiatie kan tot verwaarlozing van belangrijke delen van de studie leiden; b.v. een onderwijsbegeleider is geneigd het research-aspect minder nuttig voor zijn laatste taak te achten.
 - c. zowel in de opleiding als voor het werk in het veld is het wenselijk dat de onderwijskundigen gemeenschappelijk over een ongeveer gelijke basis kunnen beschikken.
Dit bevordert de mogelijkheden tot communicatie en tot identificatie. De differentiaties zouden dan in 2 richtingen gevonden kunnen

worden.

1. naar de soort van onderwijs;
2. naar bepaalde onderwerpen binnen het vak.

Dergelijke differentiaties kunnen tot uiting komen in werkstukken, stages, werkgroepen e.d., geregistreerd in creditpoint systeem.

De specificaties dienen geheel vrij gelaten te worden.

8. Om in de specialisaties te kunnen voorzien en tevens om in de opleiding voldoende deskundigheid te verkrijgen zullen het aantal leerstoelen (in welke vorm dan ook) belangrijk uitgebreid moeten worden. De huidige wettelijke basis (art. 125 onder b) zal zeker op den duur te eng blijken te zijn.

Een mogelijke opbouw is:

a. In een vakgroep onderwijskunde dienen een bepaald aantal (kroon- resp. hoofddocenten onderwijskunde) te zijn b.v. voor vergelijkende onderwijskunde; didaxologie; methodologie; onderwijsbeleid.

b. Binnen de geaffileerde disciplines dienen nieuwe richtingen ontwikkeld te worden, zoals onderwijspsychologie, onderwijssociologie, onderwijs economie, onderwijsrecht.

c. Bij een verdere uitbouw van de vakgroep onderwijskunde kan voorzien worden in de specialisten binnen de onderwijskunde: onderwijstechnologie, basisonderwijs, be-

roepsonderwijs, evaluatietechnieken e.d.

Terwijl de onder 1 en 2 genoemde leerstoelen voor alle universitaire opleidingen gelijk gelden, zal nu uit de specialisten onder 3 een keuze gemaakt kunnen worden, zodat elke universiteit over een beperkt aantal eigen specialisten kan beschikken.

9. Deze aantekeningen dragen een voorlopig karakter.

Het zou evenwel nuttig zijn indien de onderwijskundigen aan de universiteiten het eens kunnen worden over enkele hoofdpunten. Met name zou dat nuttig zijn voor het voeren van een landelijk benoemingsbeleid.

Enkele van deze hoofdpunten zijn:

a. de gedachte aan een interdisciplinaire onderwijskunde;

b. de onderscheiding tussen een brede basisopleiding met enige differentiatie en de gespecialiseerde post-doctorale opleiding;

c. continue registratie van onderwijskundige functies;

d. omschrijving van de noodzakelijke voorziening in leerstoelen;

e. het bevorderen van nieuwe richtingen binnen de geaffileerde disciplines;

f. inschrijving van wenselijk geachte specialisten binnen de onderwijskunde;

g. landelijk overleg inzake de verdeling van deze specialismen over de universiteiten.

2.6 Differentiaties in de Onderwijskunde

PROF. DR. A. DE BLOCK

1. Een mogelijke differentiatie naar hoofdvakken of richtingen binnen de onderwijskunde (vergelijkende pedagogiek, experimentele pedagogiek, didactiek, enz.) lijkt minder zinvol, vooral ten aanzien van de bestaande beroepsbeelden en de functies waartoe de onderwijskunde opleidt.

2. Er wordt geopteerd voor een opleiding die aan alle afgestudeerden een zo breed mogelijke algemeen-onderwijskundige vorming zou

verschaffen. Dus geen opleiding tot werkelijke 'specialisten'.

Dit sluit niet uit dat een bepaalde differentiatie zich opdringt, vooral daar het werkteerrein van de onderwijskundige zich steeds uitbreidt. Daarnaast kan ook gedacht worden aan zekere opties of keuzevakken die in de richting gaan van een zekere specialisatie.

3. De differentiatie die wordt voorgesteld gaat uit van de realiteit. We stellen inderdaad vast

dat de grote meerderheid van de afgestudeerden terecht komen in de schooladviesdiensten (P.M.S.-centra), de pedagogische academies (Normaalscholen) of de universiteit (wetenschappelijke medewerkers). Deze instituties bestaan, zullen wellicht nog jaren afgestudeerden nodig hebben en daar moet de opleiding ongetwijfeld in voorzien. De studenten zelf wensen trouwens te kunnen kiezen met gerichtheid op duidelijke beroepsbeelden.

Dit neemt niet weg dat de opleiding ook een 'toekomstgericht' karakter moet hebben. In de keuzevakken moeten dus mogelijkheden voorzien worden voor een betere voorbereiding in bepaalde richtingen (planoloog, leraar ontwikkelingsgebieden, enz.).

4. Aansluitend bij de realiteit zou de onderwijskundige opleiding in drie finaliteiten kunnen gedifferentieerd worden. Binnen elk van deze *finaliteiten* zouden een aantal opties het toekomstgericht karakter van de opleiding kunnen garanderen.

I. *Guidance en counseling*

Principieel aansluitend bij de huidige tewerkstelling in diverse schooladviesdiensten.

Tendenzen die zich in de huidige maatschappelijke evolutie aftekenen, en binnen deze finaliteit tot een aantal opties aanleiding kunnen geven:

Schoolpedagoog: - coördinatie van leerkrachtactiviteiten (projectwerk, teamteaching, enz.)
- contacten school en pedagogische centra, enz.

Schoolpsycholoog: - depisteren en eventueel begeleiden van leerlingen met leer- en karaktermoeilijkheden

- contacten school en P.M.S.-centrum, enz.

Schoolinspectie.

II. *Opleiding.*

Principieel aansluitend bij de huidige tewerkstelling aan pedagogische academies en dergelijke.

Toekomstgerichte opties:

- kweekschoolpedagoog, gericht op
 - kleuterschool
 - basisschool
 - voortgezet onderwijs
 - hoger onderwijs
- sociaal pedagoog: opleiding tot het vormingswerk bij volwassenen
- bedrijfspedagoog: opleiding van werknemers en werkgevers in het bedrijfskader.

III. *Research*

Principieel aansluitend bij de huidige tewerkstelling in onderzoekscentra (vnl. universiteiten).

Mogelijke opties:

fundamentele onderzoek } met in beide groe-
toegepast onderzoek } pen mogelijke ge-
} richteid op:

- vergelijkende pedagogiek
 - onderwijstechnologie
 - evaluatietechnieken, enz.
5. Deze differentiaties houden niet in dat een onderwijskundige niet voorbereid is op andere functies binnen het onderwijskundig terrein. Ook nu beantwoordt het beroep niet steeds aan het behaalde diploma. Daartoe is echter een brede algemeen-onderwijskundige opleiding noodzakelijk.
6. Gezien de historische ontwikkeling en de huidige situatie is het wellicht niet dringend bepaalde richtingen onder 'de' onderwijskunde onder te brengen. Bedoeld wordt hier een richting als b.v. de orthopedagogiek.

3. Verslag van de diskussies

3.1 De plaats van de onderwijskunde in de sociale wetenschappen

Voor een juist begrip van dit verslag is het wellicht goed het volgende ter introductie op te merken.

Zoals blijkt uit het overzicht van het verloop van de konferentie (zie bijlage 5.3.) is het betreffende thema diverse malen aan bod geweest. Om een zo goed mogelijk beeld te geven van het verloop van de gedachtenwisseling, leek het de samenstellers van het verslag het meest adequaat de vijf etappes waarin de discussie plaats vond in het verslag te volgen.

Na een korte toelichting op de ingebrachte nota's (3.1.1.) en de gelegenheid tot informatieve vragen erover (3.1.2.), werd in een viertal groepen de bespreking voortgezet. Door notulanten werden de resultaten samengevat en gebundeld (3.1.3). Op de tweede konferentiedag werd een korte plenaire bespreking gewijd aan deze samenvatting (3.1.4); op voorstel van de vergadering stelde vervolgens een commissie een aantal aanbevelingen op (3.1.5). Tenslotte voorzagen de groepen deze aanbevelingen van commentaar (3.1.6.).

3.1.1. Samenvatting van de toelichting op de nota's.

De Keyser bespreekt de volgende drie punten:
 - Naar zijn mening is de onderwijskunde momenteel nog een conglomeraat van sociaal-wetenschappelijke benaderingen van het onderwijs. Het vormt als zodanig echter een belangrijke voorwaarde voor de ontwikkeling van een 'onderwijskunde'. Al naar gelang het niveau (macro, meso, micro) waarop het onderwijsgebeuren bestudeerd wordt, is de inbreng van de sociaal-wetenschappelijke benaderingen verschillend.
 - Bestaat er meer dan een conglomeraat?

De Keyser vraagt zich af of een onderwijskunde als disciplinaire eenheid met een eigen optiek mogelijk is. Hij acht dit niet onmogelijk en vermoedt dat een antwoord te vinden is via het antwoord op de vraag: 'Wat is doelmatig in het onderwijsbedrijf?'

- Hoe is de situatie in de landen om ons heen? Een interdisciplinaire onderwijskunde is nog nergens gerealiseerd. In Frankrijk is er een groei

naar een multi-disciplinaire benadering van het onderwijs. Hetzelfde geldt voor de Angelsaksische landen. In Duitsland is de ontwikkeling begonnen met de publikatie 'Theorie der Schule' van Th. Wilhelm¹. De Keyser wijst in dit verband ook op het gelijknamige artikel van W. Kramp².

Velema benadrukt in zijn toelichting de volgende punten:

1. Een pleidooi voor ruimte loopt als een rode draad door zijn stellingen. Wetenschapstheoretisch kan men, naar zijn mening, niet verder komen dan een stuk voorlopigheid. Hiermee rekening houdend definieert hij onderwijskunde als een interdisciplinaire wetenschap die het onderwijs als subsysteem van de samenleving, mede in relatie tot andere subsystemen, bestudeert en onderzoekt en op basis daarvan tracht bij te dragen tot de oplossing van theoretische en praktische vraagstukken.
2. Het hoofddoel van de onderwijskunde is vermeerdering van kennis omtrent het onderwijs. Het achtervoegsel 'kunde' moet meer geïnterpreteerd worden in de zin van natuurkunde dan in de zin van genees- of bedrijfskunde.
3. Tenslotte geeft Velema een nadere toelichting op de technische voorwaarden waaraan, naar zijn mening, zowel binnen instituten voor onderwijskunde als tussen universiteiten onderling voldaan moet zijn om de onderwijskunde als wetenschap van het onderwijs te kunnen ontwikkelen.

1. Stuttgart, 1970.

2. Kramp, W. Theorie der Schule. In: J. Speck und G. Wehle (Hrsg.) *Handbuch Pädagogischer Grundbegriffe*. Band II. München, 1970, p. 529-589.

3.1.2. Verslag informatieve vragen.

Naar aanleiding van vragen over zijn pleidooi

voor ruimte en zijn aarzelingen ten aanzien van een eigen optiek van de onderwijskunde, merkt Velema op, dat zijn pleidooi noodzakelijk is vanwege de vanzelfsprekendheid waarmee de onderwijskunde wordt ingedeeld bij de sociale wetenschappen. Men discussieert op het niveau van bestaande disciplines. Theoretisch en empirisch is de ontwikkeling nog niet ver genoeg om iets zinnigs over een eigen optiek te kunnen zeggen. Wel moet er ruimte zijn, opdat aanzetten tot een eigen optiek tot ontwikkeling kunnen komen. Beide inleiders geven vervolgens een toelichting op de begrippen multi- en interdisciplinair.

Naar hun mening is er bij een multidisciplinaire benadering geen relatie tussen de verschillende disciplines die hetzelfde veld bestuderen. Bij een interdisciplinaire benadering is sprake van een voortdurende dialoog tussen disciplines. De Keyser benadrukt hierbij dat daarvoor een optiek nodig is, terwijl Velema meent, dat uit de interactie tussen twee of meer disciplines, die zich richten op de problemen van hetzelfde veld, iets kan groeien dat men optiek kan noemen. Als overgangsvorm tussen multi- en interdisciplinariteit onderscheidt Velema nog pluridisciplinariteit: naast elkaar staande wetenschappen met enige onderlinge relaties.

Op de vraag vanuit welke gezichtspunten, volgens de visies van de inleiders, probleemstellingen ontwikkeld worden, antwoordt Velema dat deze vanuit het onderwijs worden aangereikt dan wel in het proces van wetenschapsbeoefening ontstaan. In aansluiting hierop pleit hij er voor niet toe te geven aan de directe zuigkracht van het veld. De Keyser kan in het algemeen met dat standpunt instemmen, maar vraagt zich wel af op welke wijze eenheid te scheppen is in het veld van problemen.

Vervolgens wordt opgemerkt, dat de stellingen van Velema een zekere vrijblijvendheid inhouden en vraagt men zich naar aanleiding daarvan af of de instituten voor onderwijskunde niet de plicht hebben de grenzen van de onderwijskunde aan te geven en zichzelf de vraag te stellen welke doelstellingen impliciet of expliciet gehanteerd worden. Velema meent echter een duidelijk standpunt in te nemen, n.l.: er moet ruimte zijn voor

ontwikkeling.

De vraag wordt gesteld wat men dient te verstaan onder een interdisciplinaire wetenschap, hoe men tot interdisciplinaire samenwerking komt en of de optiek te konkretiseren is? Anders geformuleerd: wat is de identiteit van de 'gastheer' (onderwijskundige), die de deskundigen van andere origine uitnodigt aan zijn onderwijstafel?

In aansluiting hierop wordt gevraagd naar de relatie tussen het begrip 'optimalisering van het onderwijs' en het begrip 'doelmatigheid', zoals gebruikt door De Keyser. Is het eenheidsgevende beginsel van de onderwijskunde niet gelegen in haar uiteindelijke doelstelling het onderwijs te optimaliseren? Op het hierbij aansluitend voorstel de argumenten van Velema tegen de optiek van De Keyser te konkretiseren, wordt verder niet ingegaan.

3.1.3. Verslagen van de groepsdiscussies.

Groep A

a. Als *definitie* van het begrip onderwijskunde wordt voorgesteld:

Onderwijskunde is het totaal van wetenschappelijke activiteiten met betrekking tot het onderwijs als maatschappelijk gegeven, in het perspectief van de optimalisering van het onderwijs.

b. De onderwijskunde kan vergeleken worden met o.a. de geneeskunde en de landbouwkunde; ieder van deze wetenschappen bestudeert een bepaalde sector van de samenleving.

c. In de geneeskunde en de landbouwkunde is de samenwerking tussen de verschillende deel-disciplines, in vergelijking met de situatie in de onderwijskunde, reeds ver gevorderd.

d. Het gebruik van de term *interdisciplinair* in de discussies op deze conferentie, houdt het gevaar in, dat de autonomie van de verschillende deel-disciplines extra benadrukt wordt.

e. Uit de hierboven gegeven definitie van onderwijskunde valt af te leiden, dat *iedereen* die wetenschappelijke activiteiten ontplooit, die kunnen bijdragen tot optimalisering van het onderwijs, als onderwijskundige kan worden

beschouwd.

- f. Een geïnstitutionaliseerde samenwerkingsvorm, met een eigen plaats binnen het universitaire bestel, zal de ontwikkeling van de onderwijskunde ten goede komen.

Gedacht wordt aan een fakulteit onderwijskunde, naar analogie van de fakulteit geneeskunde en de landbouwhogeschool.

Groep B

Besproken vragen: Wat is interdisciplinaire samenwerking? Welke disciplines participeren aan interdisciplinaire samenwerking? Is onderwijskunde als een relatief zelfstandige discipline een van de participanten?

- a. Iedere discipline, die bereid is en bovendien de mogelijkheden heeft, om vanuit de optiek 'optimalisering van het onderwijs' het objekt onderwijs te bestuderen, kan in principe aan de interdisciplinaire samenwerking participeren.

- b. De onderwijskunde als relatief zelfstandige discipline is een van de participanten. De onderwijskundige, die deel uitmaakt van een interdisciplinair team, zal daarin in hoge mate een koördinerende positie innemen.

Hij dient bijgevolg het onderwijsveld in al zijn facetten grondig te kennen. Dit vraagt een daarop afgestemde opleiding.

- c. Realisering van interdisciplinaire samenwerking vraagt voorzieningen in de vorm van universitaire instituten voor onderwijskunde.

Groep C

- a. De stukken van Velema en De Keyser werden gezien als complementair. Er is wel verschil in aanpak: terwijl De Keyser een wetenschapstheoretisch stuk schreef, richtte Velema zich op een strategie, die beoogt een specifieke optiek voor een onderwijskunde-die-er-nog-niet-is te ontwikkelen. De vraag rees wel of de strategie van Velema adequaat is.

- b. De centrale vraag was: hoe speelt zich de interdisciplinaire samenwerking af en hoe komt zij tot uitdrukking in de opleiding en het onderzoek?

Een mogelijk antwoord is, dat het stellen van

koherente vragen kenmerkend is voor de interdisciplinariteit. De koherentie komt onder meer tot uitdrukking in de keuze van themata en variabelen. Er wordt voor gepleit om in de onderwijskunde de leerplanontwikkeling centraal te stellen, om eens te zien hoe men dit interdisciplinair kan aanpakken.

In dit verband werd de vraag gesteld of de optiek van de wetenschappen, die wij tot interdisciplinaire samenwerking uitnodigen, wel overeenkomt met die van de onderwijskunde.

- c. De termen onderwijskunde en onderwijskundige werden als modieus bestempeld. Overlappen pedagogiek en onderwijskunde elkaar niet goeddeels?

Een onderscheid zou gelegen kunnen zijn in het feit dat de vraagstellingen der onderwijskunde koherenter zijn dan die van de (oude) pedagogiek, terwijl deze ook meer empirisch georiënteerd zijn. Met betrekking tot meso- en macro-niveau werd van de onderwijskunde een vruchtbaarder aanpak verwacht dan van de (oude) pedagogiek.

Groep D

Wat is de typische optiek van de onderwijskunde?

Anders geformuleerd: doet de onderwijskundige uitspraken welke niet herleidbaar zijn tot die van vertegenwoordigers van andere disciplines?

Enerzijds werd ter beantwoording van bovenstaande vragen de term 'optimalisering' bruikbaar gevonden, anderzijds werd opgemerkt dat dit wellicht enigszins voorbarig was. Beter zou het zijn te spreken over de *bijdrage* die de onderwijskunde zou kunnen leveren aan de oplossing van onderwijsproblemen, zowel naar de theoretische als praktische kant.

Hierbij werd er de nadruk op gelegd, dat het de typische verantwoordelijkheid van de onderwijskunde zou zijn ervoor te zorgen dat de kennis met betrekking tot het onderwijs kumuleert en de *totaliteit* van het onderwijs in het oog wordt gehouden.

Vanuit deze totaliteit zouden dan aan andere disciplines vragen geformuleerd kunnen worden.

Anders uitgedrukt: 'De onderwijskunde staat voor de bewaking van het geheel'. Als probleem

wordt ervaren de wijze van interacteren van interdisciplinaire kennisgehelen en de identiteit/plaats van de onderwijskundige in het gezelschap van andere sociale wetenschappers.

3.1.4. *Samenvatting van de gedachtenwisseling over de verslagen van de groepsdiskussies*

De verslagen van de groepsdiskussies kwamen slechts kort ter sprake in de plenaire vergadering. Nadat een begin gemaakt was met een discussie er over, besloot men een commissie te belasten met de formulering van enkele 'Aanbevelingen' en beperkte men zich vervolgens tot enkele informatieve vragen.

Ter inleiding worden enkele punten opgesomd die in de groepsdiskussies centraal gestaan hebben.

- a. De tendens onderwijskunde te zien als min of meer zelfstandige discipline naast andere disciplines die zich met het onderwijs (kunnen) bezighouden.
- b. Het probleem van de eigen optiek van de onderwijskunde; enerzijds aangeduid met de term 'optimalisering', anderzijds gezien in de bijdrage tot de oplossing van onderwijsproblemen.
- c. De interdisciplinaire aanpak; hierbij wordt gedacht aan de samenwerking van verschillende disciplines in het licht van de optimalisering van het onderwijs. De onderwijskunde heeft hierbij de taak het geheel te bewaken.
- d. De institutionele en financiële voorwaarden om het bovengenoemde te realiseren.

Naar aanleiding van het onder a gestelde wordt opgemerkt, dat in de formulering onvoldoende naar voren komt, dat de onderwijskunde er nog niet is, maar tot ontwikkeling gebracht moet worden. Tevens wordt erin de indruk gewekt, dat de onderwijskunde niet meer zou doen dan de andere disciplines, voorzover deze zich met onderwijs bezighouden. Men is tevens van mening, dat het laatstgenoemde bezwaar onvoldoende wordt ondervangen door de uitspraak dat de onderwijskunde zich uitsluitend richt op het onderwijs.

Op de vraag wat in het verslag van groep A,

punt a, moet worden verstaan onder 'het totaal van wetenschappelijke activiteiten' en of in de gegeven definitie niet de term optimalisering dient te worden opgenomen, wordt verwezen naar de omschrijvingen van onderwijskunde in de nota's van Brus en Sixma.

Vanuit groep A wordt vervolgens bevestigend geantwoord op de vraag of een jurist die een studie maakt van het onderwijsrecht, een onderwijskundige genoemd moet worden.

Vastgesteld wordt, dat het standpunt, geformuleerd in punt b van hetzelfde verslag, niet in overeenstemming is met de opvatting van Velema, die meer de nadruk legt op de analogie met de natuur- en scheikunde.

Vanuit de betreffende groep (A) wordt voorgesteld de term onderwijskunde te vervangen door de benaming onderwijswetenschappen, aangezien alle wetenschappen die zich vanuit de optiek van de optimalisering met het onderwijs bezighouden, als onderwijskunde beschouwd dienen te worden. Tevens wordt opgemerkt, dat het vanuit dit gezichtspunt moeilijk is de onderwijskunde te zien als een zelfstandige discipline naast andere disciplines. Naar aanleiding van het gestelde onder punt a in het verslag van groep C wordt verduidelijkt, dat het daar gesignaleerde verschil in benadering bij De Keyser en Velema niet wordt gezien als een tegenstelling (wetenschapstheoretisch versus niet-wetenschapstheoretisch) maar als een accentverschil.

3.1.5. *Aanbevelingen naar aanleiding van de discussies.*

- a. Er is een onderwijskunde in ontwikkeling in de zin van een relatief zelfstandige wetenschap, nauw gelieerd met andere disciplines, die een eigen benadering van de onderwijsproblematiek hebben (bijv. onderwijssociologie, onderwijs economie, enz.).
- b. Onderwijskunde als wetenschap van het onderwijs wil dit onderwijs beschrijven, begrijpen en verklaren, teneinde bij te kunnen dragen tot de realisering van relevant geachte onderwijsdoelstellingen (die overigens zelf object van studie zijn).

c. De onderwijskunde wordt mede gekenmerkt doordat zij een nauwe relatie onderhoudt met het veld, zodat gewaarborgd wordt, dat de keuze van probleemstellingen relevant is voor het veld.

d. Gezien de veelzijdigheid van de onderwijsproblematiek is zowel in het onderzoek als in de opleiding de samenwerking van verschillende disciplines noodzakelijk, waarbij men niet alleen aan de sociale wetenschappen dient te denken.

In deze samenwerking moet het tot een taakverdeling komen, waarin het eigene van de verschillende disciplines tot zijn recht komt.

e. Teneinde deze inter-disciplinaire benadering mogelijk te maken, dienen ook organisatorische voorzieningen getroffen te worden, waarbij verschillende vormen denkbaar zijn.

3.1.6. *Samenvatting van het commentaar op de aanbevelingen.*

Voor deze groepsdiskussies was slechts weinig tijd beschikbaar (± 30 min.). Door een groep (A) werd dan ook opgemerkt, dat men geen kans zag in deze korte tijd aan de als een onbevredigend kompromis van allerlei opvattingen ervaren 'Aanbevelingen' alternatieve formuleringen toe te voegen.

a. 'Er is een onderwijskunde in ontwikkeling in de zin van een relatief zelfstandige wetenschap, nauw gelieerd met andere disciplines, die een eigen benadering van de onderwijsproblematiek hebben (bijv. onderwijssociologie, onderwijs economie, enz.)'.

Voor bovenstaande formulering worden twee alternatieven gegeven:

- Bij de huidige stand van zaken dient de onderwijskunde vooralsnog te worden beschouwd als een wetenschap in ontwikkeling die een integrerende benadering van de onderwijsproblematiek heeft, nauw gelieerd aan andere disciplines, die een eigen benadering van de onderwijsproblematiek hebben (groep D).

- Er bestaat van diverse zijden een onderwijskundige benadering van de onderwijsproble-

matiek, b.v. vanuit de onderwijspsychologie, onderwijssociologie en onderwijspedagogiek. Het lijkt wenselijk de integratie van deze benaderingen binnen een tot ontwikkeling komende onderwijskunde te bevorderen (groep B).

In beide voorgestelde formuleringen wordt in tegenstelling tot de oorspronkelijke versie, de integrerende functie van de onderwijskunde benadrukt.

b. 'Onderwijskunde als wetenschap van het onderwijs wil dit onderwijs beschrijven, begrijpen en verklaren, teneinde bij te kunnen dragen tot de realisering van relevant geachte onderwijsdoelstellingen (die overigens zelf object van studie zijn)'.

Een alternatief voor deze formulering luidt: 'Onderwijskunde als wetenschap van het onderwijs wil dit onderwijs bestuderen en onderzoeken, en op basis daarvan bijdragen tot de oplossing van theoretische en praktische onderwijsvraagstukken mede in relatie tot andere samenlevingsvraagstukken'. (groep D)

Een andere groep zou graag zien dat aan de originele versie wordt toegevoegd: '... en de daarvoor benodigde voorwaarden'. (groep C).

Men tekent tevens aan dat de term 'onderwijs', naar hun mening, in deze formulering in de meest ruime zin moet worden opgevat: zowel de structuren als de processen die in binnen- en buitenschoolse situaties plaatsvinden, dienen eronder te worden begrepen.

c. 'De onderwijskunde wordt mede gekenmerkt doordat zij een nauwe relatie onderhoudt met het veld, zodat gewaarborgd wordt, dat de keuze van probleemstellingen relevant is voor het veld'.

Als alternatieve formulering wordt voorgesteld: 'Karakteristiek voor de onderwijskunde is een dynamische relatie met het veld, zodat gewaarborgd wordt, dat de keuze van probleemstellingen relevant is voor (wijzigingen in) het veld'. (groep C)

Anderen zouden de oorspronkelijke formulering willen uitbreiden met de toevoeging: '... en de samenleving'. (groep D)

In de cursusjaren beginnend in 1929, '30, '31, '32, '33, '34 en '35 bedroegen blijkens de publicaties van het Centr. Bureau voor Statistiek de gemiddelde percentages zittenblijvers op de H.B.S.-B resp. 24.3 - 25.2 - 26.8 - 25.5 - 25.3 en 24.4.

Beide tabellen nog eens doorziend, merken we dus op, dat vóór 1900 het zittenblijverspercentage een vrij constant gemiddelde toont van omstreeks 23, dat dit daarna wat daalt tot ongeveer 20, dan vanaf 1922 langzaam weer op loopt tot 23 in 1927 en vervolgens na het herstel van het examen (echter zonder Frans) met geringe variatie schommelt om een evenwichtstoestand van 25. We zagen, dat van het kleine groepje zoons uit de gegoede burgerstand, die omstreeks 1880 de H.B.S. bevolkten, jaarlijks 23% bleef zitten en dat een halve eeuw later van de brede schare jongens en meisjes gedeeltelijk afkomstig uit heel andere milieus, op heel andere wijze toegelaten en ademend in een heel ander geestelijk klimaat eveneens 23%. *Een heel andere selectie en het zelfde percentage zittenblijvers; de in de loop der tijden opgetreden wijzigingen in de selectie van H.B.S. leerlingen schijnen dus weinig invloed te hebben gehad op het percentage zittenblijvers.*

II. De ware schuldigen.

a. Opzettelijke beïnvloeding.

De vraag doet zich voor, welke factor dan de merkwaardige constantie veroorzaakt in het gemiddelde percentage zittenblijvers. Welke machtige factor, onveranderlijk te midden van al wat zich wijzigt, dringt jaar op jaar deze percentages binnen de enge grenzen die wij vonden? Het moet een invloed zijn die van jaar tot jaar de normen voor de beslissing omtrent overgaan en zittenblijven in overeenstemming brengt met de gewijzigde omstandigheden. Dat hier van een zodanige aanpassing sprake moet zijn, lijkt ons duidelijk.

Indien men het kennen en kunnen der leerlingen van 1880 en van 1930 had kunnen meten met een objectieve onveranderlijke maatstaf - zoals men b.v. hun lengte had kunnen bepalen

met een lengtemaat - dan zou men voor 1880 en 1930 door verschil in leerstof en in schoolbevolking zeer verschillende gemiddelden gevonden hebben. De stellig ongelijke prestaties zijn echter even hoog gewaardeerd n.l. met '+ 23% zittenblijven'. Hieruit kunnen we dus concluderen, dat de bevorderingsmaatstaf in beide gevallen verschillend is.

Dit geloven we ook zonder sterke overtuigingsstukken wel, maar we naderen het doel van ons betoog reeds dichter, als we aantonen, dat ook in dezelfde tijd voor verschillende scholen verschillende maatstaven gelden. Dit kan dunkt ons gedemonstreerd worden aan het materiaal van Dr. Bolkestein. Uit zijn cijfers heb ik de percentages zittenblijvers voor elke klas en de percentages, die afgewezen werden bij het eindexamen berekend en in onderstaande tabel verenigd, waarbij ik de scholen rangschikte naar het gemiddelde percentage zittenblijvers. Elk getal is het gemiddelde geldend voor 10 jaren n.l. 1913 tot en met 1922. De schoolnummers uit de tabel 1, 2 enz. corresponderen achtereenvolgens met de nummers 2, 1, 8, 7, 4, 12, 13, 6, 14, 3, 16, 9, 11, 10, 15 5 en uit het artikel in 'De Opbouw'.

School 8 laat gemiddeld 22% zitten, dat is slechts 2% meer dan de 16 scholen samen gemiddeld niet bevorderen. Op het eindexamen wordt 7% afgewezen dat is ongeveer gelijk aan het voor alle scholen samen geldende percentage dat 8 bedraagt.

School 6 verschilt in deze opzichten niet veel van No. 8. Maar welk een verschillende schoolpolitiek is er in die 10 jaar door beiden gevoerd om hetzelfde doel te bereiken? No. 6 heeft in alle klassen vrijwel het zelfde percentage laten zitten (23, 22, 23, 24), No. 8 daarentegen laat in de 1ste klas 31% zitten, in de 4de slechts 11%. En dit is niet een toevallige afwijking, die in een bepaald jaar optreedt, maar een gemiddelde voor 10 achtereenvolgende jaren. In No. 11 laat men de eerste klas wat vlotter overgaan dan in de meeste andere scholen. In dat opzicht is ze op twee na de gemakkelijkste. Maar in geen andere school struikelen er zoveel bij de overgang naar

- d. 'Gezien de veelzijdigheid van de onderwijsproblematiek is zowel in het onderzoek als in de opleiding de samenwerking van verschillende disciplines noodzakelijk, waarbij men niet alleen aan de sociale wetenschappen dient te denken. In deze samenwerking moet het tot een taakverdeling komen, waarin het eigene van de verschillende disciplines tot zijn recht komt'.

Groep B zou deze formulering als volgt gewijzigd willen zien: 'Gezien de veelzijdigheid van de onderwijsproblematiek is zowel in het onderzoek als in de opleiding de samenwerking van verschillende disciplines noodzakelijk, waarbij men niet alleen moet denken aan de pedagogiek, de psychologie en de sociologie. In deze samenwerking moet het tot een taakverdeling komen, waarin het eigene van de

verschillende disciplines alsook hun betrokkenheid op het onderwijs tot zijn recht komt'. Door twee andere groepen (C en D) wordt voorgesteld de laatste zin van de oorspronkelijke formulering te laten vervallen.

- e. 'Teneinde deze interdisciplinaire benadering mogelijk te maken, dienen ook organisatorische voorzieningen getroffen te worden, waarbij verschillende vormen denkbaar zijn'.

Groep D geeft als eveneens mogelijke formulering in overweging: 'Teneinde deze interdisciplinaire benadering mogelijk te maken dienen bij de verdere uitbouw van instituten voor onderwijskunde organisatorische voorzieningen getroffen te worden'.

Ook door andere groepen wordt voorgesteld het laatste gedeelte van de zin in de oorspronkelijke versie te laten vervallen (B en C).

3.2 De verhouding onderwijskunde - onderwijsbeleid

In tegenstelling tot de discussies over de beide andere thema's verliep de gedachtenwisseling over dit thema geheel plenair.

3.2.1. Samenvatting van de toelichting op de nota's.

Ten behoeve van de gedachtenwisseling geven de heren Sixma en Brus een korte toelichting op de door hen ingebrachte nota's.

Sixma wijst er op, dat zijn nota wil verduidelijken waarom onderwijsbeleid behoort tot de studieterrinen van de onderwijskunde en waarom studie van beleidsvraagstukken een plaats verdient in de opleiding. Centraal staat voor *Sixma* de volgende gedachte: de onderwijskunde streeft naar optimalisering van het onderwijs; dit streven leidt tot een onmiddellijke confrontatie met beleidsvraagstukken; bijgevolg dient de onderwijskunde beleidsvraagstukken tot object van studie en onderzoek te nemen.

Ten aanzien van punt 3 uit zijn nota is *Sixma* het eens met de aanvulling dat theorievorming

op het gebied van het onderwijsbeleid niet impliceert, dat een directe toepassing van de ontwikkelde theorieën kan leiden tot de oplossing van beleidsvraagstukken.

Bij het oplossen van beleidsvraagstukken spelen meer zaken een rol dan enkel de inbreng vanuit de wetenschap.

Brus wijst op een drietal mogelijke concepties van onderwijskunde, die als volgt omschreven kunnen worden:

- onderwijskunde als een ideaal, dat men voor ogen heeft;
- onderwijskunde als de verzameling van beoefenaars van deze tak van wetenschap;
- onderwijskunde als het geheel van gerealiseerde, beschikbare kennis.

De laatste omschrijving ligt ten grondslag aan zijn nota 'Onderwijskunde en Onderwijsbeleid'. Dit mede, aldus *Brus*, op grond van zijn opvatting dat men het recht om onderwijskundigen op te leiden slechts kan ontleen aan het bestaan van een onderwijskunde in deze zin.

Voorts stelt Brus, dat beslissingen ten aanzien van het onderwijsbeleid nooit rechtstreeks uit een onderwijskunde zijn af te leiden.

De onderwijskunde heeft ten aanzien van het onderwijsbeleid slechts een ondersteunende functie. Naarmate de onderwijskunde meer wordt uitgebouwd, zal zij haar beleidsondersteunende functie meer en beter waar kunnen maken.

3.2.2. Verslag van de discussie.

In de discussie over de nota's komt allereerst een meningsverschil naar voren naar aanleiding van het gestelde onder punt 6 in de nota van Brus.

Ofschoon Brus wel van mening is dat ontwikkelingswerk dient te worden gedragen door een onderwijskunde, wijst hij erop dat het geen bijdrage levert aan de uitbouw van een onderwijskunde in de aangeduide zin.

Niet door ieder wordt deze mening gedeeld.

Vervolgens wordt ingegaan op het thema van de verantwoordelijkheid. Gesteld wordt, dat de onderwijskunde, gedefinieerd als het geheel van gerealiseerde kennis, geen uiteindelijke verantwoordelijkheid kan dragen voor de concrete vormgeving van onderwijs en onderwijsbeleid en dat bijgevolg de onderwijskunde ook niet mag treden in de verantwoordelijkheden van het beleid.

Ten aanzien van dit standpunt werd de mening geuit, dat hier sprake is van een onjuiste vereenvoudiging. De wetenschapper neemt verantwoordelijkheid op zich door de keuze van een probleem, door zijn wijze van werken, door de vormgeving van de resultaten. Tevens impliceert het doen van onderzoek het nemen van verantwoordelijkheid ten aanzien van het effect, dat het onderzoek heeft op het onderwijsveld.

Gezien het verloop van de gedachtenwisseling vraagt men zich af of in de discussie niet gesproken wordt over minstens twee soorten van verantwoordelijkheid, zonder deze voldoende van elkaar te onderscheiden.

Naar aanleiding van hetgeen wordt voorgesteld bij punt 5 in de nota van Sixma, wordt gevraagd wat men van de genoemde case-studies kan ver-

wachten. Er wordt op gewezen, dat de case-studies dienen te worden ondernomen vanuit de konstatering dat een aantal essentiële zaken in het onderwijs – gezien de aanwezigheid van belemmerende factoren – niet zullen veranderen door het ontwikkelen en toepassen van onderwijskundige theorie. Vanuit de onderwijskunde is wel een bijdrage mogelijk aan een meer rationele beleidsvoering, indien onderzocht zou worden welke factoren, machtsstructuren en -overwegingen een rol spelen en gespeeld hebben bij belangrijke beleidsbeslissingen. De verwachting is, dat op basis van een scherper inzicht in beslissingsprocedures een handelingsstrategie ontwikkeld kan worden. De poging om vanuit case-studies te vatten wat zich feitelijk voltrokken heeft, zal naar men verwacht, enerzijds leiden tot meer zicht op een bepaald veld van de onderwijskunde en anderzijds voeren tot aanzetten voor wetenschappelijk onderzoek.

Dit alles wordt waardevol geacht, gezien de bestaande spanning tussen onderwijskunde en onderwijsbeleid.

Naar aanleiding van punt 3 uit de nota van Brus wordt opnieuw ingegaan op het thema van de verantwoordelijkheid. De vraag wordt gesteld of niet soorten van verantwoordelijkheden onderscheiden moeten worden. Er is bijvoorbeeld niet alleen sprake van de verantwoordelijkheid van de onderzoeker ten aanzien van de invloed van zijn onderzoeksresultaten op het onderwijsveld, ook dient onderscheiden te worden de verantwoordelijkheid van het beleid voor het al dan niet accepteren van de onderzoekskonklusies.

In dit verband wordt gewezen op het feit, dat niet alle onderzoek een bijdrage levert aan de ontwikkeling van een onderwijskunde. Onderzoek dat bijdraagt tot de uitbouw van een onderwijskunde, dient onderscheiden te worden van onderzoek betreffende praktische vragen over bijvoorbeeld déze school en dít kind.

Er blijkt verschil van mening te bestaan over de verantwoordelijkheid van de onderzoeker. Sprekend komt dit tot uiting, wanneer verwezen wordt naar het onderzoek van Doornbos als voorbeeld (Geboortemaand en schoolsucces).

Eenzijds komt de mening naar voren, dat de onderzoeker zich – behalve voor de konklusies waartoe hij komt – ook verantwoordelijk moet voelen voor het effect van de konklusies op het onderwijsveld. Anderzijds stelt men, dat dit te ver gaat. De onderzoeker, zo vindt men, is als onderzoeker enkel verantwoordelijk voor de konklusies waartoe zijn onderzoek heeft geleid; hij dient zich als onderzoeker niet verantwoordelijk te achten voor de praktische uitwerking van die konklusies naar het onderwijsveld toe. Zo kan Doornbos wel verantwoordelijk gesteld worden voor de konklusies die hij uit zijn onderzoek trekt, echter niet voor de eventuele herziening van het jaarklassensysteem. Deze herziening kan vele vormen aannemen en is beslist niet enkel te baseren op de resultaten van het onderzoek. Factoren als vindingrijkheid, ervaring e.d. spelen hierbij evenzeer een rol.

Vervolgens wordt in aansluiting op het voorafgaande de vraag gesteld of het begrip onderwijsbeleid niet nader gespecificeerd dient te worden naar de diverse niveaus. Dient men bijvoorbeeld niet het beleid, gevoerd door de minister van onderwijs en wetenschappen te onderscheiden van dat van de juffrouw van de eerste klas?

Heeft het beleid van de categorie van de niet-onderwijsgevend (bevoegd gezag o.a.) geen andere dimensies dan het beleid van de onderwijsgevend? Is de relatie tussen de onderwijskunde en een landelijk beleidsorgaan geen andere dan de relatie tussen de onderwijskunde en de onderwijzer van de vijfde klas?

Indien hier inderdaad reële onderscheidingen zijn aan te brengen, is dan de opvatting van Brus inzake de relatie onderwijskunde – onderwijsbeleid in alle gevallen gelijkelijk van toepassing?

In het antwoord op de gestelde vragen komt naar voren, dat Brus van mening is, dat zijn opvatting in principe van toepassing is op ieder praktisch onderwijskundig handelen. Het didactisch handelen, het konkrete onderwijzen, sluit hij echter uit. De onderwijsgevende voert ontegenzeggelijk beleid met betrekking tot de gang van zaken in de didactische situatie, waarvoor hij onmiddellijk zorg draagt. Dit soort beleid

reken Brus echter niet tot datgene wat gemeenlijk onder beleid wordt verstaan.

In relatie met het voorafgaande wordt nog opgemerkt, dat bij het voeren van onderwijsbeleid niet enkel een beroep wordt gedaan op strikt onderwijskundige gegevens. Veel bredere achtergronden, o.a. bepaald door traditie en ervaring, spelen een rol bij het nemen van beleidsbeslissingen.

Op de vraag of in de nota van Brus niet opnieuw, zoals eertijds ten aanzien van de pedagogiek, een historisch model wordt gehanteerd, n.l. het onderscheid tussen denken en handelen, wordt geantwoord, dat dit inderdaad het geval is, maar dat dit, gezien de aktualiteit, legitiem wordt geacht. Er is nog steeds sprake van grensoverschrijdingen tussen onderwijskunde (denken) en onderwijsbeleid (handelen). De overtrokken verwachtingen ten aanzien van de onderwijskunde wijzen erop dat de ontwikkeling van de verhouding tussen onderwijskunde en onderwijsbeleid nog in de beginfase verkeert.

In aansluiting op het voorafgaande wordt vervolgens gevraagd naar de betekenis van de ontwikkelde inzichten voor de opleiding van onderwijskundigen. De noodzaak om in de onderwijskunde-opleiding aandacht te schenken aan beleidsvraagstukken wordt algemeen erkend. Verschil van mening bestaat echter over de vraag of reeds voldoende kennis op dit gebied aanwezig is om hiervoor ruimte in de doktoraal-opleiding te reserveren. Gepleit wordt voor de opleiding van onderzoekers, die in staat zijn te bouwen aan dit gebied van de onderwijskunde.

De slotvraag of Brus en Sixma uitgaan van eenzelfde opvatting over onderwijskunde, blijft onbeantwoord.

3.3. Differentiaties in de opleiding tot onderwijskundige.

Nadat plenair een toelichting op de nota's was gegeven, werd de gedachtenwisseling verder voortgezet in de groepen. Het resultaat ervan is niet meer aan de orde geweest in een plenaire bespreking.

	beleid	begeleiding	research	opleiders
A.V.O.				
didaxologie				
pedologie				
methodologie				

3.3.1. Samenvatting van de toelichting op de nota's

De Block benadrukt in zijn toelichting op de ingebrachte nota enkele hoofdpunten eruit.

Van Gelder constateert een stuk konsolidatie in de opleidingen. Hij bepleit voldoende ruimte voor ieder der instituten maar ook een gemeenschappelijke lijn, zodat er voor de buitenwereld duidelijkheid ontstaat over de inhoud der onderwijskunde.

Om te komen tot een uitgroei van de wetenschap én een gerichtheid van de opleiding op de beroepsbeelden welke in de maatschappij aanwezig zijn, wil hij uitgaan van de wet en het K.B. van 1970.

Uitgaande van de Groningse situatie onderscheidt hij, als basis voor een opleidingsprogramma, een tweetal lijnen: die naar delen van het veld (beleid, begeleiding, research en opleiders) en die van een in sekties opgesplitste opleiding (algemene en vergelijkende onderwijskunde, didaxologie, pedologie en methodologie).

Aan de hand van beide ingangen is dan de bovenstaande matrix mogelijk.

Gepleit wordt vervolgens voor minimum-voorzieningen voor de instituten, goede contacten tussen de fakulteiten onderling en een werkverdeling per universiteit.

Tenslotte wordt de suggestie gedaan een interdisciplinaire samenwerking te realiseren in interdisciplinaire werkgroepen welke tot een interdisciplinaire vakgroep zouden kunnen uitgroeien.

3.3.2. Verslagen van de groepsdiskussies.

Ter inleiding op dit gedeelte van het verslag zij vermeld, dat de discussie over de beide nota's uitsluitend in de vier groepen heeft plaats gevonden. Het bleek achteraf bijzonder moeilijk een algehele samenvatting ervan te geven, zodat hieronder de vier groepsverslagen volgen.

Ter discussie staan de 'zeven hoofdpunten' uit de nota van Van Gelder, aangevuld met een achtste punt:

1. de gedachte aan een interdisciplinaire onderwijskunde;
2. de onderscheiding tussen een brede basisopleiding met enige differentiatie en de gespecialiseerde post-doktorale opleiding;
3. continue registratie van onderwijskundige functies;
4. omschrijving van de noodzakelijke voorziening in leerstoelen;
5. het bevorderen van nieuwe richtingen binnen de geaffilieerde disciplines;
6. omschrijving van wenselijk geachte specialismen binnen de onderwijskunde;
7. landelijk overleg inzake de verdeling van de specialismen over de universiteiten;
8. de structuur van de opleiding tot onderwijskundige.

Groep A.

- a. Als men denkt over differentiaties in de opleiding tot onderwijskundige, kan men deze problematiek benaderen vanuit de onderwijskunde als wetenschap én vanuit de behoeften van het veld. De groep kiest in eerste instantie

- voor een benadering vanuit de onderwijskunde als wetenschap.
- b. Bij deze benadering kan men gericht zijn op de meer nabije toekomst of op ontwikkelingen op lange termijn. De voorkeur wordt gegeven aan een benadering met grotere distantie van de huidige situatie, dus aan een benadering op lange termijn.
 - c. Men is van mening, dat voor alle onderwijskundigen één algemene basisopleiding noodzakelijk is, zodat zij allen een duidelijk overzicht hebben van het gehele probleemveld.
 - d. Om meer zicht te krijgen op mogelijke differentiaties binnen de onderwijskunde, is het gewenst, dat meer systematisch wordt verzameld wat in diverse andere disciplines voorhanden is aan gegevens, die van betekenis zijn voor de optimalisering van het onderwijs.
 - e. Wat de structuur van de opleiding betreft, zal het nodig zijn de kandidaatsfase, de doktoraalfase en de post-doktoraalfase duidelijk te onderscheiden.
 - f. Betreffende de realisering van de opleiding tot onderwijskundige worden de volgende mogelijkheden genoemd:
 - De opleiding tot onderwijskundige kan worden verzorgd aan een autonoom instituut, waar vanaf het begin de studie plaats vindt vanuit de onderwijskundige optiek.
 - De aanstaande onderwijskundigen krijgen tot het kandidaatsexamen een algemene opleiding 'sociale wetenschappen'. Eerst daarna volgt de doktoraalspecialisatie onderwijskunde.

De meerderheid van de groep geeft de voorkeur aan de eerste mogelijkheid. In de toekomst duurt de opleiding te kort om zich enkel in een doktoraalspecialisatie de onderwijskundige optiek voldoende eigen te kunnen maken.

De bedoelde autonome instituten dienen te beschikken over teams, samengesteld uit heterogene deskundigheid, waardoor een interdisciplinaire benadering vanuit een gemeenschappelijke optiek de beste kansen krijgt.

Groep B.

Ten aanzien van de punten 2 en 8 (zie boven)

wordt het volgende vastgesteld:

- a. De groep acht het niet aanbevelenswaardig, dat ieder universitair instituut voor onderwijskunde een eigen opleidingsmodel hanteert.
- b. Binnen de groep is geen consensus aanwezig ten aanzien van de vraag hoe een algemeen opleidingsmodel voor de diverse universitaire opleidingen onderwijskunde er uit zou moeten zien, met name niet voorzover het model betrekking moet hebben op de eerste fase van de opleiding, d.i. de fase die vooraf gaat aan de eigenlijke opleiding tot onderwijskundige, vergelijkbaar met de fase van de huidige kandidaatsopleiding.
- c. De groep is van mening, dat een commissie in het leven moet worden geroepen met de opdracht voorstellen te formuleren ten aanzien van een model voor de universitaire opleidingen onderwijskunde.

Ten aanzien van de punten 4, 5, 6 en 7 (zie boven) kan worden vastgesteld, dat de groep het belangrijk acht, dat de in deze punten aangeduide kwesties de aandacht krijgen in overleg op landelijk niveau.

Groep C.

Gestart wordt met een gedachtenwisseling over punt 6: omschrijving van wenselijk geachte specialismen binnen de onderwijskunde. De kwestie wordt toegespitst op de vraag naar de uitgangspunten voor de keuze van specialismen. Ontleent men deze uitgangspunten aan de onderwijskunde als wetenschap of vindt men de uitgangspunten in de beroepsvelden?

Voorts vraagt men zich af hoe de relatie tussen de uitgangspunten zal liggen, wanneer men deze ontleent zowel aan de onderwijskunde als wetenschap, als aan de beroepsvelden.

Enigen van de groep zijn van mening, dat een structurering van de opleiding op grond van uitgangspunten, die men ontleent aan de beroepsvelden, van sekundair belang geacht moet worden.

Men vraagt zich af of het mogelijk en wenselijk

is tot een indeling van de onderwijskunde te komen vanuit een analyse van het – onder optimale kondities – functioneren in de beroepen.

Ten aanzien van het uitgangspunt 'strukturering van de opleiding vanuit de onderwijskunde' wordt de vraag gesteld of het gebied onderwijskunde toch niet een eigen, innerlijke structuur heeft, die onder andere bepaald wordt door de bijdrage van andere wetenschappen?

Een van de deelnemers formuleert naar aanleiding van het voorafgaande de volgende vragen:

- Als men, zoals tot dusver is gebleken, de onderwijskunde niet kan definiëren, hoe kan men dan de opleiding struktureren vanuit de onderwijskunde als wetenschap?
- Als men denkt aan deeldisciplines, is het gevaar dan niet groot, dat men de opleiding op die deeldisciplines fixeert?
- Is het strategisch niet gemakkelijker uit te gaan van beroepsbeelden?
- Van waaruit bepaalt men de maatschappelijke relevantie van de opleiding wanneer men bij de strukturering van die opleiding als uitgangspunt hanteert 'de onderwijskunde als wetenschap'?

Terugkomende op het probleem van de indeling van de onderwijskunde als wetenschap, wordt gevraagd naar de ingangen van waaruit men dit vraagstuk kan benaderen. De volgende – mogelijke – ingangen worden genoemd:

- de behoeften van de wetenschap, i.c. de interdisciplinariteit;
- de aard van de wetenschap naar micro/macro of intern/extern;
- het onderscheid beschouwelijk-empirisch;
- visie op leerplanontwikkeling als identiek aan onderwijskunde (vgl. de bijdrage van Postma in verslag LEDO-project: 'Formele probleem-analyse').

Het onderscheid beschouwelijk-empirisch wordt in tweede instantie afgewezen. Men vraagt zich bovendien af of er in de genoemde ingangen prioriteit is aan te brengen en of zij elkaar niet overlappen.

Tenslotte formuleert men, dat bij differentiatie

in de opleiding (in tegenstelling tot specialismen in de wetenschap der onderwijskunde) het veld beslissend wordt geacht: hier domineert de beroepsingang.

Groep D.

Inleiding.

De gedachtenwisseling beperkt zich tot de structuur van de opleiding. Ten aanzien van de hieronder genoemde structuurmodellen wordt geen voorkeur uitgesproken.

Als uitgangspunt voor de discussie meent men te kunnen kiezen tussen de aktueel-bestaande situatie en de ideaal-gewenste situatie, daarbij rekening houdend met de realiseerbaarheid ervan.

De groep kiest voor het laatste.

Diskussie over mogelijke opleidingsmodellen.

Het vraagstuk van het opleidingsmodel wordt niet uitputtend bediscussieerd.

De volgende gedachten komen naar voren:

- a. De opleiding tot onderwijskundige realiseren binnen bestaande subfakulteiten (psychologie, sociologie en pedagogiek) is een van de mogelijkheden.
- b. Een andere mogelijkheid is, dat de opleiding tot onderwijskundige wordt verzorgd door een – nog op te richten – subfakulteit onderwijskunde.

De opleiding zou vierjarig moeten zijn.

Wat de strukturering van de opleiding betreft, kan aan diverse mogelijkheden worden gedacht:

- Eén algemeen propedeutisch jaar met daaropvolgend drie studie jaren met geleidelijk toenemende differentiatie.

- Een tweejarige onderbouw (basisopleiding), waarvan het eerste jaar een introductie is in de sociale wetenschappen en het tweede jaar nog geen differentiatiemogelijkheden geeft. De tweejarige onderbouw wordt gevolgd door een tweejarige bovenbouw met duidelijke differentiatiemogelijkheden.

- Ook kan gedacht worden aan een vijfjarige opleiding, waarvan twee jaren onderbouw en drie jaren bovenbouw.
- c. Ten aanzien van de propedeuse wordt opgemerkt, dat het wenselijk wordt geacht binnen de sociaal-wetenschappelijke opleidingen te streven naar een gemeenschappelijke propedeuse.
 - d. Opgemerkt wordt ook, dat de onder b. bedoelde vierjarige opleiding beschouwd kan worden als basisopleiding, waarop postdoctorale specialisaties moten volgen. Deze postdoctorale specialisaties zouden dan de wetenschappelijke onderzoekers moeten leveren voor onderzoek inzake beleid, leerplanontwikkeling, onderwijsbegeleiding e.d.

3.4. Verslag van de slotzitting*.

* Tijdens deze bijeenkomst werd niet genotuleerd. Onderstaande is een zo goed mogelijke samenvatting achteraf.

Zoals in het conferentieprogramma (bijlage 5.3.) wordt vermeld, werd tijdens de slotzitting voornamelijk gesproken over het door de stuurgroep ingediende onderzoeksvoorstel betreffende de aansluiting opleidingsdoelen onderwijskunde - beroepspraktijk (bijlage 5.1.) en de 'Verklaring' (bijlage 5.2.).

- Wat het eerste punt betreft, werd in de toelichting op het voorstel het volgende benadrukt. Een van de belangrijkste voorwaarden voor een verdere uitbouw van de opleidingen onderwijskunde is een helder zicht op de in de gangbare beroepsvelden van de onderwijskundige gevraagde inzichten, vaardigheden en attitudes. Het onderzoek zal erop gericht dienen te zijn te achterhalen in hoeverre de opleidingsdoelen in de universitaire instituten voor onderwijskunde zijn afgestemd op het optimaal functioneren van onderwijskundigen. Hiertoe zullen enerzijds de opleidingsdoelen dienen te worden geïnventariseerd, anderzijds functie-analyses te worden uitgevoerd in de onderscheiden beroepsvelden.

- De inhoud van het voorstel bleek vervolgens de instemming van de vergadering te hebben en werd zonder verdere discussie aangenomen. Wel werd er in zoverre een aanvulling op gegeven dat ook andere opleidingen (bijv. de opleidingen voor de akte M.O.-pedagogiek) in het onderzoek zouden worden betrokken¹.
- Door de opsteller van de 'Verklaring', drs. S. J. C. van Eyndhoven, werd meegedeeld dat deze was bedoeld als een werkprogramma voor de deelnemers aan de conferentie voor de komende periode. Bij het opstellen ervan was, naar zijn mening, zowel rekening gehouden met de noodzaak op korte termijn aandacht te hebben voor enkele actuele zaken, als met de wenselijkheid op langere termijn een samenwerking na te streven met betrekking tot de ontwikkeling van de onderwijskunde en de vormgeving van de opleiding tot onderwijskundige.

Alvorens door de deelnemers aan de conferentie werd overgegaan tot het onderschrijven van de 'Verklaring', werd daarbij het volgende aangekend:

- de taak van de voorbereidingskommissie wordt beperkt tot het uitwerken van een voorstel voor een permanent overlegorgaan (punt 2);
 - de derde conferentie onderwijskunde zal worden gewijd aan een inhoudelijk thema; als mogelijke onderwerpen werden genoemd compensatorisch onderwijs en onderwijsplanning;
 - door de deelnemers van de Katholieke Universiteit te Leuven wordt aangeboden de mogelijkheden te onderzoeken het derde inter-universitaire overleg te houden in deze stad.
- Tot slot kan worden opgemerkt dat tijdens de vergadering niet meer werd ingegaan op de wijze waarop de in de 'Verklaring' genoemde taken en afspraken zouden worden uitgevoerd, resp. nagekomen.
1. Dit naar aanleiding van het paper 'Relaties tussen universitaire en andere opleidingen tot het vervullen van functies in het onderwijsveld' van drs. K. A. Beintema (namens de vakgroep onderwijskunde van de R.U. te Leiden).

4. Kommentaren op de conferentie

4.1 Commentaar op de tweede conferentie onderwijskunde

PROF. DR. L. VAN GELDER

Het verzoek tot het schrijven van dit commentaar houdt in, het geven van een terugblik op de conferentie als geheel. Ik wil dit doen door deels een vergelijking te maken met de eerste conferentie Onderwijskunde, die in 1969 te Groningen op initiatief van het Instituut voor Onderwijskunde R.U. Groningen was gehouden, deels door de tweede conferentie te plaatsen tegen de achtergrond van de nieuwere ontwikkelingen in de onderwijskunde in de periode 1969-1972.

1. Consolidatie.

De meest overwegende faktor in de ontwikkeling van de onderwijskunde in de periode tussen de eerste en de tweede conferentie is het feit van de bevestiging van de onderwijskunde als een relatief autonome discipline binnen de sociale wetenschappen.

De Groninger conferentie was in deze ontwikkeling een zeer voorzichtige oriëntering van een aantal instituten, die langs verschillende wegen, voornamelijk vanuit de pedagogiek en de psychologie langs de weg schoolpedagogiek en schoolpsychologie tot een conceptie van de onderwijskunde waren gekomen.

De Nijmeegse conferentie daarentegen had de indruk van een konfrontatie van een bijna tiental instituten die ondanks lokale verschillen, grote overeenstemming hadden bereikt van doelstellingen, structuren en inhoud.

Deze consolidatie werd praktisch gedemonstreerd in de overeenstemming tussen de Instituten op de punten van relevant empirisch onderzoek van het onderwijs, van meer evenwichtige opleidingspatronen, en van de dienstverlening aan het onderwijs.

De onderwijskunde is in staat gebleken een produktieve benadering te bieden voor de zeer vele en veelal complexe problematiek, die het

onderwijs in de huidige samenleving ons stelt.

2. Maatschappelijke relevantie.

Een tweede faktor, die een duidelijke lijn bracht in deze tweede conferentie is de erkenning van de onderwijskunde als een maatschappelijke relevante vorm van wetenschapsbeoefening.

Hoewel er natuurlijk nuancerings zijn in de gekozen posities ten aanzien van de mate en het tempo waarmee de onderwijskunde dient in te spelen op de problemen van het werkterrein: het onderwijsveld, was er principieel geen verschil van mening over de noodzaak van een discipline onderwijskunde, die op zijn minst beleidsondersteunend zou moeten zijn. Daarnaast werden ook andere maatschappelijk gerichte taken voor de onderwijskundige instituten gesteld in overeenstemming met de behoeften uit het veld. De ontwikkeling van het schooladvieswerk, in landelijke en regionale advies- en studiecentra, en de toenemende verwetenschappelijking van de innovatie-activiteiten, betekent dat er een groeiende vraag is naar geschoolde begeleiders en innovatoren.

De vernieuwde inhoudgeving aan veranderde structuren in het onderwijs (integratie kleuter- en basisonderwijs, geïntegreerd voortgezet onderwijs en het tertiair onderwijs) vereist de opleiding van curriculum-researchers en -ontwikkelaars. Minder duidelijk nog heeft tot nu toe de ontwikkelde onderwijskunde zich gericht op het probleem van de opleiding van de opleiders (de training of teacher-trainers).

Het inzicht in de maatschappelijke relevantie van de onderwijskunde, zoals dit tot uitdrukking is gebracht in de opleidingspatronen, in het empirisch onderwijskundig onderzoek en in de theorievorming, staat in schrille tegenstelling tot de zeer beperkte resources van de pas tot ontwikkeling gekomen instituten.

3. *Ontwikkelingsbeperkingen.*

Het op gang brengen van verantwoord onderwijskundig onderzoek en het overdragen van vernieuwingsinzichten in de brede kring van het onderwijsveld, vereist primair een groot aantal goed opgeleide onderwijskundigen.

Aan belangstelling voor deze opleiding tot onderwijskundige ontbreekt het niet, maar wel aan de voorzieningen in de instituten om een verantwoorde opleiding te bieden. In dit opzicht bleek de Nijmeegse conferentie geneigd dit belangrijke probleem uit de weg te gaan. Een zekere aarzeling om problemen, die nu eenmaal in de beleids sfeer tot een oplossing gebracht moeten worden, aan de orde te stellen, maakte dat de conferentie zich niet over deze problematiek uitsprak. Intussen wacht het Ministerie van Wetenschappen op een landelijk ontwikkelingsplan, adviseert de sectie Pedagogische en Andragogische Wetenschappen van de Academische Raad, heeft de commissie-Van Kemenade een eerste stap gedaan naar een betere organisatie van de onderwijskundige opleiding.

Het was misschien nuttiger geweest deze opleidingsproblematiek, die uiteraard een specifiek Nederlands probleem is, wel expliciet aan de orde te stellen, zodat de diskrepantie tussen de maatschappelijke behoefte en de opleidingsmogelijkheden aan het licht gekomen was. Nu zal dit probleem zeer waarschijnlijk een thema zijn voor het interuniversitair overleg, dat bij besluit van de conferentie op gang gebracht wordt.

4. *Naar een interdisciplinaire onderwijskunde.*

Het is opmerkelijk hoe snel de ontwikkeling binnen de onderwijskunde traditionele tegenstellingen heeft achterhaald. Terwijl op de Groninger conferentie nog voornamelijk gedacht werd aan een onderwijskunde binnen de pedagogiek, bleek drie jaar later, in Nijmegen, een vrijwel algehele overeenstemming te zijn in de richting van een interdisciplinaire opgebouwde onderwijskunde.

Uiteraard werd daarmee primair gedacht aan de samenhang met de onderwijspsychologie en

de onderwijssociologie, maar tevens werden toch ook uitbreidingen naar de onderwijs economie en het onderwijsrecht als reële mogelijkheden onderkend.

Het signaleren van deze mogelijkheden is natuurlijk niet voldoende. Er zal ook gedacht moeten worden over een praktisch bruikbare organisatie binnen de sociale fakulteiten.

Naast deze disciplinaire integratie dient echter ook aandacht besteed te worden aan de integratie van de activiteiten binnen het onderwijsveld.

Zo zien wij dat de centra voor onderzoek van het wetenschappelijk onderwijs veelal onafhankelijk van de instituten voor onderwijskunde opereren. Deze situatie is historisch wel verklaarbaar, maar wanneer wij goed geoutilleerde en duidelijk gestructureerde onderwijskundige instituten aan de universiteiten willen opbouwen, lijkt mij een gescheiden optreden niet meer te verdedigen. Ook in dit opzicht hebben zowel de commissie-Van Kemenade, als het centraal overleg de belangrijke taak deze integratie in een praktisch hanteerbare organisatie gestalte te geven.

5. *Buitenlandse kontakten.*

In de Nijmeegse conferentie participeerden zowel de Nederlandse als de Nederlandstalige Belgische instituten. In feite is deze samenwerking vanzelfsprekend, niet alleen door de gemeenschappelijke taal, maar ook door de grote overeenkomsten in wetenschappelijk opzicht. Toch zou het goed zijn wanneer de buitenlandse kontakten in een veel ruimer kader geplaatst konden worden. Tal van belangrijke onderwerpen in de onderwijskunde, b.v. de curriculum-research, de vergelijkende onderwijskunde kunnen zonder buitenlandse kontakten niet voldoende tot ontwikkeling gebracht worden. Nu enigermate orde in eigen huis verkregen is, zou het goed zijn wanneer de buitenlandse kontakten aandacht zouden krijgen.

6. *Nieuwe taken.*

Wij hebben hier in zeer beknopte vorm enig kom-

mentaar gegeven over de tweede conferentie onderwijskunde. Uitgaande van de consolidatie als positieve ervaring zijn enkele opmerkingen gemaakt, die als uitgangspunt kunnen dienen voor het opvatten van nieuwe taken voor de toekomstige conferentie.

Deze taken liggen zowel op het terrein van de organisatie van de onderwijskunde als op het terrein van de inhoud van de onderwijskunde.

De tweede conferentie heeft de mogelijkheden geschapen, dat in de volgende jaren de onderwijskunde tot verdere ontwikkeling gebracht kan worden. Het ziet er naar uit dat de organisatorische problemen op vrij korte termijn geregeld kunnen worden, zodat de derde conferentie onderwijskunde meer ruimte zal bieden voor de bespreking van de inhoudelijke problemen van de onderwijskunde.

4.2 Vrijmoedig commentaar op de Nijmeegse conferentie

PROF. DR. E. VELEMA.

Dit commentaar heeft niet de pretentie het geheel de revue te willen laten passeren. Ook laat ik allerlei praktische aspecten buiten beschouwing. Ik beperk mij derhalve tot enkele kwesties, die mij hebben geboeid en die mij als uiterst relevant voorkomen.

In de eerste plaats meen ik te moeten opmerken dat wij nog slechts onderweg zijn. Er is nog allerminst sprake van eenduidige omschrijvingen van onderwijskunde. De oorzaken daarvan zijn zeer uiteenlopend; de hoofdoorzaak moet naar alle waarschijnlijkheid worden gezocht in het feit dat tot nu toe geen getoetste theorieën over het onderwijs als subsysteem voorhanden zijn. Ons theoretisch niet-weten – ook internationaal bezien – is voorshands nog imponender dan ons weten als tenminste onder theorie wordt verstaan 'a set of statements that are related to one another'. Naar mijn overtuiging zal pas een consensus over wat met onderwijskunde wordt bedoeld groeien als condities worden geschapen die ons in staat stellen een of meer theorieën te ontwikkelen, hetgeen in mijn gedachtengang iets anders betekent als maatschappelijke en/of antropologische visies verdisconteren in min of meer operationele definities. Bescheidenheid en voorzichtigheid zijn in elk geval voorshands geboden.

Mijn tweede kanttekening heeft betrekking op het probleem van de eigen optiek. Onderwijskunde is alleen in staat een eigen optiek te realiseren

indien deze 'discipline' er in slaagt als een discipline te opereren. Als ik uitga van de omschrijving van een discipline zoals die in het rapport 'Interdisciplinarity' van de O.E.C.D. wordt aangeduid – a discipline is a specific body of teachable knowledge with its own background of education, training, procedures, methods and content areas – geraak ik onmiddellijk in de moeilijkheden. In elk geval zijn de voorwaarden om thans van een eigen optiek te willen spreken onvoldoende aanwezig. Ik ben bovendien van opvatting dat wij ons niet te energiek moeten bezighouden met wetenschappelijke folklore. Het denken in disciplines is eerder een historisch dan een wetenschappelijk gegeven. Het denken in probleemgebieden lijkt mij aanmerkelijk verantwoord. Welnu: onderwijs is een probleemgebied dat om studie en onderzoek vraagt. Er zijn evenwel onvoldoende redenen om dit terrein exclusief te laten bestuderen of onderzoeken door een der bestaande disciplines of door een nieuw te creëren discipline.

Een onderwijskunde die werkelijk pretendeert bijdragen te leveren tot de oplossing van theoretische en praktische onderwijsvraagstukken kan dit slechts onder voorwaarde dat deelproblemen in relatie tot het probleemgebied onderwijs als object van studie en onderzoek door wetenschapsbeoefenaren van uiteenlopende herkomst worden geanalyseerd. Het enige punt waaraan men gebonden is ligt in de verplichting aan het

probleemgebied als geheel.

Bij de toetreding tot de instituten voor onderwijskunde zou het onderschrijven van een gebod dan ook niet misstaan! Dit zou als volgt kunnen luiden: toetredende wetenschapsbeoefenaar, gij neemt de verplichting op u al uw theoretisch inzicht en al uw kennis van technieken en methoden dienstbaar te maken aan de ontwikkeling van een onderwijskunde en aan de oplossing van theoretische en praktische onderwijsvraagstukken. Op lange termijn kan langs de weg van intensieve niet-vrijblijvende samenwerking een theorie ontstaan, die tevens een eigen optiek rechtvaardigt, maar dan in transdisciplinaire zin.

Voorshands lijkt het mij verstandig niet te dogmatisch, te bestaansdriftig en te kortademig te redeneren en te handelen. Laten we met elkaar aan het werk gaan – bij voorkeur interdisciplinair – want de uitkomsten van het werk zullen in de eerste plaats moeten bewijzen dat we er terecht zijn. De hemel beware me voor steeds weer nieuwe discussies met nagenoeg theoretisch lege handen over wat onderwijskunde is! Bovendien meen ik door de zaken te stellen zoals hiervoor is gedaan dat een interdisciplinaire aanpak per probleemgebied tevens een bijdrage levert tot het opnieuw doordenken van vastgelopen disciplinaire structuren in ons universitair wetenschapsbedrijf. Ook om die reden dienen discussies die te zeer afgestemd zijn op bestaande situaties en denkwijzen met argwaan te worden gevolgd.

In de derde plaats veroorloof ik mij enkele opmerkingen te maken over de vaak lichtvaardig gebruikte term maatschappelijke relevantie. Eerlijk gezegd beschik ik niet over criteria met betrekking tot het plaatsen van deze term in relatie tot de wetenschapsbeoefening. Ik weet nauwelijks wat in dat verband maatschappelijk-relevant is en nog minder is mij duidelijk wie dat zouden moeten bepalen.

Practici, actie-groepen, vakbonden, wijze mannen, politieke partijen, studenten? Mij zijn wel enkele maatschappijvormen en groepen van practici bekend die nauwkeurig weten wat onderzocht mag worden en wat bestudeerd moet worden, maar in de praxis blijkt helaas de rele-

vantie ver te zoeken.

Ook is mij niet geheel onbekend dat er studies en onderzoeken worden verricht die soms de vraag oproepen of deze nu wel relevant zijn voor de ontwikkeling van de desbetreffende wetenschap of voor de oplossing van maatschappelijke problemen. Maar bovenstaande opmerkingen hebben steeds betrekking op extreme gevallen. Wat mij het meest hindert in de relevantie-discussies is het gemak waarmee deze nu bijkans versleten term wordt gehanteerd en het feit dat er van een vertekend beeld van wetenschap en wetenschapsbeoefening wordt uitgegaan. Hoe wil men de enorme ontwikkeling van wetenschap en techniek en de invloed daarvan op het maatschappelijk leven verklaren als de onderzoekers en de opdrachtgevers in het verleden de gerichtheid van hun werk op de oplossing van maatschappelijke problemen en op de ontwikkeling van nieuwe kennis hadden genegeerd? Ook onze vakgebieden kennen een respectabel aantal onderzoekers, die zonder kreten te slaken meer hebben bijgedragen tot de oplossing van maatschappelijke problemen dan alle zgn. maatschappelijk-relevante praters bij elkaar. In feite hebben de wetenschap en de wetenschapsbeoefenaren zich eerder te beklagen over het minimale wetenschappelijk-relevant denken van maatschappelijke groeperingen! Hoe het ook zij, het lijkt mij in elk geval raadzaam inhoudsloze termen in de discussies te vermijden en indien we bij gelegenheid wel weten waar we het over hebben nauwkeuriger aan te geven hoe relevant een en ander is voor het denken over onderwijskunde en onderwijs. Naar alle waarschijnlijkheid geldt hetzelfde voor een term als optimalisatie.

Met alle waardering voor deze tweede conferentie hoop ik dat het rationele denken over de verdere vormgeving en inhoud – die mijns inziens primair gericht zullen moeten zijn op de ontwikkeling van nieuwe kennis van het probleemgebied onderwijs – van de onderwijskunde in Nederland als 'key-concept' bij de voortgaande discussies zal blijven prevaleren. Het rapport van de 'Werkgroep Opleiding Onderwijskunde van de Academische Raad' zou daarbij als denkkader kunnen dienen.

4.3 Inventarisatie van standpunten

DRS. D. J. P. VAN DE LAAR

De hierna volgende inventarisatie wil samenvattend een overzichtelijk beeld geven van de onderscheidene standpunten bij de deelnemers aan de conferentie aanwezig. Ten behoeve van de inventarisatie werden de nota's van de inleiders en de discussieverslagen op de volgende punten geanalyseerd:

1. Opvattingen over onderwijskunde; algemeen.
2. Het materiële objekt van de onderwijskunde.
3. Het formele objekt van de onderwijskunde.
4. De interdisciplinariteit van de onderwijskunde.
5. Wie zijn onderwijskundigen?
6. De verhouding onderwijskunde - onderwijsbeleid; algemeen.
7. Verantwoordelijkheden van de onderwijskunde en de onderwijskundige als wetenschapper.
8. De opleiding tot onderwijskundige.

De inventarisatie is enkel konstaterend. Er wordt niet geïnterpreteerd, niet becommentarieerd. Er worden geen konklusies getrokken.

1. *Opvattingen over onderwijskunde: algemeen.*

De Keyser

'Onderwijskunde en schoolwezen . . . kunnen het voorwerp zijn van verschillende wetenschappen . . .' (De Keyser, blz. 51)¹.

'Wil men dit konglomeraat van benaderingen 'onderwijskunde' noemen, dan kan men dit doen. Maar het is in elk geval zinvol om er naar uit te zien of onderwijskunde ook meer is dan dat, en zo ja, waarin dat 'meer' eigenlijk kan bestaan, waardoor dit meer tot stand komt en welke het wetenschapstheoretisch statuut daarvan zou kunnen zijn'. (De Keyser, blz. 53; vergl. verslag blz. 67)².

Is er iets, zo vraagt De Keyser zich af, 'wat zich meer autonoom en 'eigenaardig' als onderwijskunde kan laten aandienen?' (De Keyser, blz. 53). Hij zoekt naar de 'eigen onderwijskundige optiek, die als eenheidsbewerkend principe beslissend kan zijn voor een onderwijskunde, die

meer is dan een 'cartefour des sciences', . . .' (De Keyser, blz. 53).

Velema

'Het is zeer de vraag of reeds nu gepoogd moet worden een min of meer sluitende definitie van onderwijskunde op te stellen . . .' (Velema, blz. 56)³.

'Voorlopig nemen wij het standpunt in, dat het onderwijs op micro-, meso- en macroniveau wetenschappelijk moet worden onderzocht. De bestudering van het probleemveld onderwijs kan noch wat de research betreft noch wat de opleiding aangaat worden toevertrouwd aan een bepaalde discipline (b.v. pedagogische en andragogische wetenschappen, psychologie, sociologie).

Onderwijskunde als interdisciplinaire wetenschap van het onderwijs gezien, biedt voldoende ruimte aan elke discipline, die een bijdrage kan leveren tot de vermeerdering van kennis omtrent het onderwijs'. (Velema, blz. 56, punt 4).

'Voor de verdere ontwikkeling van een onderwijskunde als wetenschap van het onderwijs lijkt het daarom weinig vruchtbaar nu reeds over een eigen optiek te spreken'. (Velema, blz. 57, punt 5).

'Het hoofddoel van de onderwijskunde is vermeerdering van kennis omtrent het onderwijs'. (Verslag, blz. 67, punt 2).

Ofschoon Velema de zinvolheid betwijfelt van een definiëring van de onderwijskunde op dit moment reeds, komt hijzelf tot de volgende definitie: '(Onderwijskunde is) een interdisciplinaire wetenschap, die het onderwijs als subsysteem van de samenleving, mede in relatie tot andere subsystemen, bestudeert en onderzoekt en op basis daarvan tracht bij te dragen tot de oplossing van theoretische en praktische vraagstukken'. (Verslag, blz. 67, punt 1).

Brus

Naar de opvatting van Brus is onderwijskunde

'de tak van wetenschap, die streeft naar uitspraken met betrekking tot het onderwijs en het onderwijzen, terwille van de optimalisering van het onderwijs. Zoals bij elke wetenschap is dit streven gericht op een geïntegreerd geheel van uitspraken, dat voor allen geldig is'. (Brus, blz. 57)⁴.

Sixma

'Op basis van doordenking en onderzoek ontwikkelt de onderwijskunde handelingstheorieën: de begripsvorming en de vaststelling van samenhangen geschiedt ten behoeve van het handelen. Deze handelingstheorieën verschijnen in meer abstract-algemene vorm als wetenschappelijke bijdragen, in meer concrete gerichte vorm als concepten voor het conditiesbepalende handelen (concepten voor ontwikkelingsplannen, voor leerplanontwikkeling enz.) en als concepten voor het didactisch handelen (leerplannen - onderwijsleerpakketten enz.)'. (Sixma, blz. 61, punt 3)⁵.

Diskussie

- Tijdens de discussies werd nog de volgende omschrijving van onderwijskunde gegeven: Onderwijskunde is het totaal van wetenschappelijke activiteiten met betrekking tot het onderwijs als maatschappelijk gegeven, in het perspectief van de optimalisering van het onderwijs (Verslag, blz. 68).
 - Gesteld wordt, dat Velema mogelijk een te vrijblijvend standpunt inneemt ten aanzien van de ontwikkeling van de onderwijskunde. Men doelt hierbij op zijn pleidooi voor ruimte. Hebben de instituten voor onderwijskunde, zo vraagt men zich af, niet de plicht de grenzen van de onderwijskunde aan te geven en zichzelf de vraag te stellen welke doelstellingen impliciet of expliciet worden gehanteerd (Verslag, blz. 68).
 - Velema blijkt van mening te zijn, dat de term 'kunde' meer geïnterpreteerd moet worden in de zin van natuurkunde dan in de zin van geneeskunde of bedrijfskunde. Het verslag vermeldt niet welke inzichten hieraan ten grondslag liggen (Verslag, blz. 67).
- In de discussie wordt daarentegen gesteld, dat

onderwijskunde beter vergeleken kan worden met o.a. geneeskunde en landbouwkunde (Verslag, blz. 68). Ook ten aanzien van dit inzicht maakt de rapportage geen melding van verklarende argumenten.

- Gekonstateerd kan worden, dat nauwelijks expliciet gediscussieerd is over de relatie onderwijskunde - onderwijsveld, met uitzondering dan van de relatie tussen de onderwijskunde en het onderwijsbeleidsveld

2. Het materiële object van de onderwijskunde.

In de konferentiestukken wordt het materiële object van de onderwijskunde op diverse wijzen aangeduid:

Bij *De Keyser en Velema* is het materiële object van de onderwijskunde het onderwijs als micro-, meso- en macrogegevens (De Keyser, blz. 52, Velema, blz. 56, punt 4).

Brus geeft als materieel object aan het onderwijs en het onderwijzen. (Brus, blz. 57).

Voor *Sixma* is het materiële object van de onderwijskunde het onderwijs, 'opgevat als gesystematiseerd onderwijs, zoals we dit aantreffen in de sociale werkelijkheid, speciaal het (mede) door de overheid geïnstitutionaliseerde onderwijs, dat we schoolonderwijs noemen'. (Sixma, blz. 61, punt 2).

Sixma geeft hierop de volgende aanvulling. Het onderwijs als deel van de sociale werkelijkheid kan worden gekenmerkt als menselijk handelen. Aan dit menselijk handelen zijn te onderscheiden: didactisch handelen en conditiesbepalend handelen. (Sixma, blz. 61, punt 2.1 en 2.2).

Tijdens de *diskussies* is de vraag naar het materiële object van de onderwijskunde niet expliciet aan de orde geweest.

3. Het formele object van de onderwijskunde.

De Keyser

'De mogelijkheid van onderwijskunde, als een eigen benaderingswijze, hangt . . . af van de mo-

gelijkheid om doelstellingen en functies van onderwijsvoorzieningen te kunnen duidelijk maken, en te kunnen belichten op hun samenhang, en van daaruit de doorheen het gehele onderwijsbestel bestaande relaties te kunnen aantonen'. (De Keyser, blz. 54; vrgl. verslag, blz. 67).

Velema

'Voor de verdere ontwikkeling van een onderwijskunde als wetenschap van het onderwijs lijkt het . . . weinig vruchtbaar nu reeds over een eigen optiek te spreken'. (Velema, blz. 57, punt 5). Er moet ruimte zijn, opdat er een eigen optiek tot ontwikkeling kan komen. (Verslag, blz. 68).

Sixma

'De onderwijskunde beoogt het didactisch handelen en ten behoeve hiervan het conditiesbepalende handelen te optimaliseren door motieven, beslissingsgronden, alternatieven voor dit handelen aan te reiken'. (Sixma, blz. 61, punt 3). Voor Sixma staat centraal de optimaliseringsgedachte: 'De onderwijskunde streeft naar optimalisering van het onderwijs'. (Verslag, blz. 72).

Brus

Het is niet duidelijk of ook voor Brus optimalisering het formele objekt van de onderwijskunde is. Hij schrijft: 'Onder onderwijskunde verstaan we de tak van wetenschap die streeft naar uitspraken met betrekking tot het onderwijs en het onderwijzen, terwille van het optimaliseren van het onderwijs'. (Brus, blz. 57).

Diskussie

Uit de verslagen van de diskussies blijkt, dat vele konferentiegangers zich in grote lijnen kunnen verenigen met de opvatting, dat optimalisering het formele objekt van de onderwijskunde is. Toch moet worden gekonstateerd, dat onvoldoende duidelijk is geworden wat daarmee wordt bedoeld. (Verslag, blz. 68, 69 en 70).

4. *De interdisciplinariteit van de onderwijskunde.*

Velema

Velema vermeldt slechts, dat onderwijskunde

interdisciplinair is (Velema, blz. 56, punt 4). Hij zegt nauwelijks wat hij onder interdisciplinariteit verstaat: 'Bij een interdisciplinaire benadering is sprake van een voortdurende dialoog tussen disciplines'. (Verslag, blz. 68).

Velema benadrukt, dat het van belang is ruimte te scheppen voor een interdisciplinaire uitbouw van de bestaande instituten voor onderwijskunde. Hij denkt aan een organisatie op interfakultair niveau. (Velema, blz. 57, punt 7c).

De Keyser

In zijn nota spreekt De Keyser niet over interdisciplinariteit van de onderwijskunde. Onderwijskunde moet iets autonooms zijn, iets met een 'eigen aard'. (De Keyser, blz. 53). Hij zegt wel, dat het onderwijs het materiële objekt kan zijn van verschillende wetenschappen (pluriforme benadering). (De Keyser, blz. 52 en 56). Bovendien merkt hij op, dat de onderwijskunde de hulp kan inroepen van methodische benaderingen uit andere wetenschappen. (De Keyser, blz. 55).

Diskussie

- Tijdens de diskussie blijkt De Keyser eveneens de mening te zijn toegedaan, dat bij een interdisciplinaire benadering sprake is van een voortdurende dialoog tussen meerdere disciplines. (Verslag, blz. 68).
- Behalve over interdisciplinariteit werd ook gesproken over multidisciplinariteit en pluridisciplinariteit. Bij multidisciplinariteit zouden geen relaties aanwezig zijn tussen de verschillende disciplines die eenzelfde veld bestuderen; bij pluridisciplinariteit zou sprake zijn van naast elkaar werkende disciplines die eenzelfde veld bestuderen, maar met enige onderlinge relatie. (Verslag, blz. 68).
- Het lijkt niet onverantwoord te stellen, dat de gedachtenwisseling over de interdisciplinariteit van de onderwijskunde onvoldoende een afronding vond. Enige citaten, in hun onderlinge samenhang gelezen, mogen dit illustreren:
'Het gebruik van de term interdisciplinair in de diskussies op deze conferentie, houdt het gevaar in, dat de autonomie van de verschillende

deeldisciplines extra wordt benadrukt'. (Verslag, blz. 68).

'Iedere discipline, die bereid is en bovendien de mogelijkheden heeft om vanuit de optiek 'optimalisering van het onderwijs' het object onderwijs te bestuderen, kan in principe aan de interdisciplinaire samenwerking participeren'. (Verslag, blz. 69).

'De centrale vraag was: hoe speelt zich de interdisciplinaire samenwerking af en hoe komt zij tot uitdrukking in de opleiding en het onderzoek?' (Verslag, blz. 69).

'... (voorgesteld wordt) de term onderwijskunde te vervangen door de benaming onderwijswetenschappen, aangezien alle wetenschappen, die zich vanuit de optiek van de optimalisering met het onderwijs bezig houden, als onderwijskunde beschouwd dienen te worden'. (Verslag, blz. 70).

- Voorts kan worden gesteld, dat de plaats van de onderwijskunde en de onderwijskundige in een 'interdisciplinair geheel' niet duidelijk wordt gezien. Ook hier mogen enige citaten dit illustreren:

'De vraag wordt gesteld wat men dient te verstaan onder een interdisciplinaire wetenschap, hoe men tot interdisciplinaire samenwerking komt en of de optiek te konkretiseren is? Anders geformuleerd, wat is de identiteit van de 'gastheer' (onderwijskundige), die de deskundigen van andere origine uitnodigt aan zijn onderwijstafel?' (Verslag, blz. 68).

'De onderwijskunde als relatief zelfstandige discipline is een van de participanten. De onderwijskundige, die deel uitmaakt van een interdisciplinair team, zal daarin in hoge mate een coördinerende positie innemen'. (Verslag, blz. 69).

'... de typische verantwoordelijkheid van de onderwijskundige zou zijn ervoor te zorgen, dat de kennis met betrekking tot het onderwijs kumuleert en de *totaliteit* van het onderwijs in het oog wordt gehouden. Vanuit deze totaliteit zouden dan aan andere disciplines vragen geformuleerd kunnen worden. Anders uitgedrukt: 'De onderwijskunde staat voor de bewaking van het geheel'. Als probleem wordt

ervaren de wijze van interacteren van interdisciplinaire kennisgehelen en de identiteit/plaats van de onderwijskundige in het gezelschap van andere sociale wetenschappers'. (Verslag, blz. 70).

'... de integrerende functie van de onderwijskunde (wordt) benadrukt'. (Verslag, blz. 71).

- Gekonstateerd moet worden, dat nog weinig zicht aanwezig is op de organisatorische voorzieningen, die nodig zijn om een interdisciplinaire benadering van het onderwijs optimaal mogelijk te maken. Vele vragen ten aanzien hiervan zijn onbeantwoord gebleven:

Dient gestreefd te worden naar een fakulteit onderwijskunde naar analogie van de fakulteit der geneeskunde en de landbouwhogeschool? (Verslag, blz. 69);

óf: dient gestreefd te worden naar betere voorzieningen van de nu bestaande instituten voor onderwijskunde? (Verslag, blz. 72);

óf: moet het streven mogelijk uitgaan naar interfakultaire instituten voor onderwijskunde? (Velema, blz. 57, punt 7c);

óf: moeten de gedachten meer gaan in de richting van interdisciplinaire werkgroepen, die te zijner tijd mogelijk kunnen uitgroeien tot interdisciplinaire vakgroepen? (Verslag, blz. 75).

Tijdens de conferentie werd gesteld, dat verschillende organisatorische vormen denkbaar zijn. (Verslag, blz. 72). Hierover werd echter weinig duidelijkheid verkregen.

5. Wie zijn onderwijskundigen?

Blijkens de rapportage is deze vraag tijdens de conferentie nauwelijks expliciet aan de orde geweest. In het verslag vinden we dan ook met betrekking tot de vraag slechts op twee plaatsen een enigszins duidelijke opvatting:

'... iedereen, die wetenschappelijke activiteiten ontplooit, die kunnen bijdragen tot de optimalisering van het onderwijs, (kan) als onderwijskundige worden beschouwd'. (Verslag, blz. 68). Bijgevolg kan b.v. een jurist, die een studie maakt van het onderwijsrecht, een onderwijskundige worden genoemd. (Verslag, blz. 70).

Opmerkelijk is, dat geen onderscheid wordt gemaakt tussen onderwijskundigen, werkzaam in de sektor van de wetenschap, en onderwijskundigen, werkzaam in het praktijkveld van het onderwijs, b.v. als begeleiders van onderwijs bij schooladviesdiensten.

6. *De verhouding onderwijskunde – onderwijsbeleid; algemeen.*

De Keyser

De Keyser spreekt zich niet duidelijk uit over het vraagstuk van de verhouding 'onderwijskunde – onderwijsbeleid'. Dit was hem ook niet gevraagd. In zijn nota doet hij evenwel enige uitspraken, die mogelijk toch een bepaald standpunt impliceren.

'Concreet en idealiter gezien betekent de bevestiging van de interne onderwijskundige samenhang, genormeerd door doelmatigheid en functionaliteit, dat het mogelijk moet zijn, uitgaande van waardevol bevonden leerdoelstellingen en onderwijsfuncties, leer-onderwijsprocessen te ontwerpen, ze tot een systematisch geheel in leeronderwijssequenties, in curricula, klas- en school- eventueel systeemleerplannen om te zetten, af te lijnen welke consequenties dit heeft voor de lerarenvoorbereiding, te bedenken op welke wijze deze in pedagogisch-didaktische en administratieve structuren en beleidsvormen zijn te vertalen, hoe deze in accommodaties het best hun plaats kunnen vinden, zodat de materiële cultuur adequaat symbool, en vooral bevorderend kader kan vormen, voor de te bieden leerhulp. Uiteindelijk zal men moeten zoeken naar de beste vorm van een aan dit geheel aangepast onderwijsbeleid, al dan niet gecentraliseerd, al dan niet associatief en op participatie beroep doende, enz. . . .' (De Keyser, blz. 54).

Brus

Het standpunt van Brus inzake de verhouding onderwijskunde – onderwijsbeleid ligt verwoord in de volgende citaten:

'Vanuit de onderwijskunde kan de uiteindelijke verantwoording voor onderwijs en onderwijs-

beleid niet gedragen worden. Het voeren van onderwijsbeleid betekent het dragen van een eigen verantwoordelijkheid die niet op een onderwijskunde kan worden afgewenteld'. (Brus, blz. 58, punt 3).

'De onderwijskunde kan met haar uitspraken, begrippenstelsels, theorieën, instrumenten, methoden enz. het onderwijsbeleid tot steun zijn. Zij kan er toe bijdragen, dat degene die het beleid voert zijn beslissingen neemt op grond van een duidelijker inzicht in de situatie en de gevolgen van zijn beslissingen'. (Brus, blz. 58, punt 4).

'... beslissingen ten aanzien van het onderwijsbeleid (zijn) nooit rechtstreeks uit een onderwijskunde af te leiden. De onderwijskunde heeft ten aanzien van het onderwijsbeleid slechts een ondersteunende functie'. (Verslag, blz. 73).

Sixma

Bij Sixma is optimalisering van de onderwijspraktijk het directe doel van de onderwijskunde: 'De onderwijskunde beoogt het didactisch handelen en ten behoeve hiervan het conditiesbepalende handelen te optimaliseren . . .' (Sixma, blz. 61, punt 3).

Betekent deze uitspraak, dat Sixma vanuit de onderwijskunde onmiddellijk het beleid wil beïnvloeden? Dit is niet zonder meer duidelijk.

Sixma benadrukt de noodzaak van een 'wetenschappelijk aktivisme' (Sixma, blz. 63). Het is mogelijk, dat dit er op duidt, dat hij inderdaad vanuit de onderwijskunde rechtstreeks in beleidszaken wil treden.

Ook Brus denkt aan optimalisering van de onderwijspraktijk. Men kan zich echter afvragen of dit bij hem niet een 'verderweg liggend' doel is. De intentie van de onderwijskunde is bij Brus eveneens de optimalisering van het onderwijs, echter niet onmiddellijk. De onderwijskunde moet wel haar activiteiten uiteindelijk steeds plaatsen in functie van de optimalisering van het onderwijs. 'Onder onderwijskunde verstaan we', zo schrijft hij, 'de tak van wetenschap die streeft naar uitspraken met betrekking tot het onderwijs en het onderwijzen, terwille van het optimaliseren van het onderwijs'. (Brus, blz. 57).

Helemaal duidelijk is Brus echter niet op dit punt. Hij schrijft immers ook: 'De onderwijskunde dient vanuit de eigen intentie en op haar wijze steeds gericht te zijn op optimalisering van het onderwijs en dus op optimalisering van het onderwijsbeleid'. (Brus, blz. 59). Ten aanzien van dit citaat zal belangrijk zijn de interpretatie van 'eigen inzicht' en 'op haar wijze'.

Diskussie

Uit de discussieverslagen is niet af te leiden welke meningen bij de overige deelnemers aan de conferentie aanwezig zijn met betrekking tot het vraagstuk van de verhouding onderwijskunde - onderwijsbeleid.

7. Verantwoordelijkheden van de onderwijskunde en de onderwijskundige als wetenschapper.

Het feit, dat in de discussies te weinig onderscheid werd aangebracht tussen de verantwoordelijkheden van de onderwijskunde en de verantwoordelijkheden van de onderwijskundige als wetenschapper, stichtte verwarring (Vgl. Verslag, blz. 73 en 74).

In de nota's en de verslagen komen wij de volgende standpunten tegen betreffende het vraagstuk, in de aanhef van deze paragraaf aangeduid:

- De onderwijskunde, gedefinieerd als het geheel van gerealiseerde kennis kan geen uiteindelijke verantwoordelijkheid dragen voor de concrete vormgeving van onderwijs en onderwijsbeleid. Bijgevolg mag de onderwijskunde niet treden in de verantwoordelijkheden van het beleid. (Verslag, blz. 73).
- De wetenschapper neemt verantwoordelijkheid op zich door de probleemkeuze, door zijn wijze van werken en door de vormgeving van de resultaten. Tevens is hij verantwoordelijk voor het effect, dat zijn onderzoek heeft op het onderwijsveld. (Verslag, blz. 73). De onderzoeker is dus niet alleen verantwoordelijk voor de konklusies waartoe hij komt, maar ook voor het effect van de konklusies.
- De onderzoeker is als onderzoeker enkel verantwoordelijk voor de konklusies waartoe zijn

onderzoek leidt; hij dient zich als onderzoeker niet verantwoordelijk te achten voor de praktische uitwerking van die konklusies naar het onderwijsveld toe. (Verslag, blz. 74). 'Hun directe invloed (= invloed van de konklusies) op het feitelijke onderwijs hier en nu is . . . nihil. Er wordt iets gezegd, geschreven of gedrukt, er wordt iets meegedeeld. Meer gebeurt er niet en meer dient men in eerste instantie ook niet na te streven'. (Brus, blz. 58).

Dit standpunt impliceert niet, dat de onderzoeker er niet toe mag bijdragen, dat zijn vondsten een uitwerking krijgen naar de onderwijspraktijk toe (via eigen onderwijs, ontwikkelingswerk of vernieuwingswerk); zeer zeker wel, maar dan doet hij dit niet vanuit zijn verantwoordelijkheden als wetenschapper. Bovendien handelt hij dan niet enkel uitgaande van de onderwijskunde. (Brus, blz. 59 en 60).

8. De opleiding tot onderwijskundige.

Velema

Velema is van mening, dat gestreefd moet worden naar een volledige universitaire studierichting voor de opleiding tot onderwijskundige. (Velema, blz. 57, punt 8).

Van Gelder en De Block

- Van Gelder pleit voor een algemene oriëntatie in de onderwijskunde. Naar zijn inzicht dient gestreefd te worden naar een brede opleiding tot onderwijskundige met beperkte mogelijkheid tot differentiatie en geen specialisatie. Specialisaties volgen voornamelijk in een post-doktorale fase. (Van Gelder, blz. 63, punt 3; blz. 64, punt 7)⁶.
- Ook De Block pleit voor een zo breed mogelijke algemeen-onderwijskundige opleiding: 'Er wordt geopteerd voor een opleiding die aan alle afgestudeerden een zo breed mogelijke algemeen-onderwijskundige vorming zou verschaffen. Dus geen opleiding tot werkelijke 'specialisten'. Dit sluit niet uit dat een bepaalde differentiatie zich opdringt, vooral daar het werkterrein van de onderwijskundige zich steeds uitbreidt. Daarnaast kan ook gedacht

worden aan zekere opties of keuzevakken die in de richting gaan van een zekere specialisatie'. (De Block, blz. 65, punt 2)?

Wat de differentiatiemogelijkheden betreft, denkt De Block aan de volgende drie richtingen: guidance + counseling, opleiding en research. (De Block, blz. 66).

- Zowel bij Van Gelder als bij De Block treffen wij de opvatting aan, dat de differentiaties afgeleid moeten worden enerzijds van de behoeften die aanwezig zijn in het beroepsveld, anderzijds van de behoefte die bestaat aan wetenschappers, die werken aan de verdere ontwikkeling van een onderwijskunde en de opleiding tot onderwijskundige. (Van Gelder, blz. 64, punt 6; De Block, blz. 65, punt 3).
- Van Gelder noemt een aantal argumenten, die pleiten voor een brede oriëntatie van de onderwijskundige met een beperkte differentiatie. De Block noemt geen argumenten; hoogstens impliciet. (De Block, blz. 65, punt 1).

De argumenten van Van Gelder zijn de volgende:

'De functie van onderwijskundige is nog weinig uitgekristalliseerd in het onderwijsveld. De onderwijskundige moet vaak zelf zijn functie inhoud geven'.

'Een vroege differentiatie kan tot verwaarlozing van belangrijke delen van de studie leiden, b.v. een onderwijsbegeleider is geneigd het researchaspect minder nuttig voor zijn latere taak te achten'.

'Zowel in de opleiding als voor het werk in het veld is het wenselijk dat de onderwijskundigen gemeenschappelijk over een ongeveer gelijke basis kunnen beschikken. Dit bevordert de mogelijkheden tot communicatie en identificatie'. (Van Gelder, blz. 64, punt 7).

Diskussie

De gedachtenwisseling over de inhoud en de structuur van de opleiding tot onderwijskundige heeft geen voorstellen opgeleverd, die enigszins

uitgekristalliseerd zijn. Lezing van het verslag maakt duidelijk, dat er op dit punt nog vele onduidelijkheden zijn.

Het verslag roept minstens de volgende vragen op, die tijdens de conferentie niet of nauwelijks, en zeker niet voldoende systematisch, zijn beantwoord:

Op grond van welke criteria bepaalt men differentiaties en specialisaties? Verdient een brede algemene opleiding tot onderwijskundige inderdaad de voorkeur? Dient gestreefd te worden naar een volledige universitaire studierichting voor de opleiding tot onderwijskundige? Welke fasen moeten in de opleiding worden onderscheiden en hoe zal hun inhoudelijke vulling zijn? Moet worden gestreefd naar een uniform opleidingsmodel voor alle Nederlandse - eventueel ook Belgische - universiteiten?

Tot zover de inventarisatie van standpunten. Zoals gezegd, zouden wij noch interpreteren, noch konkluderen. Bovendien zou commentaar onzerzijds achterwege blijven. Wij veronderstellen, dat de inventarisatie voor zichzelf spreekt.

Noten

1. *De Keyser* = nota van DE KEYSER, C. C.: Onderwijskunde in het raam van de zgn. sociale wetenschappen, blz. 51 e.v.
2. *Verslag* = verslag van de discussies, blz. 67 e.v.
3. *Velema* = nota van VELEMA, E.: Stellingen/kanttekeningen met betrekking tot het thema 'De plaats van de onderwijskunde in de sociale wetenschappen', blz. 56 e.v.
4. *Brus* = nota van BRUS, B. TH.: Onderwijskunde en onderwijsbeleid, blz. 57 e.v.
5. *Sixma* = nota van SIXMA, J.: De verhouding onderwijskunde - onderwijsbeleid, blz. 61 e.v.
6. *Van Gelder* = nota van VAN GELDER, L.: Aantekeningen betreffende differentiaties in de onderwijskunde, blz. 63 e.v.
7. *De Block* = nota van DE BLOCK, A.: Differentiaties in de onderwijskunde, blz. 65 e.v.

5. Bijlagen

5.1 Aansluiting opleidingsdoelen onderwijskunde en beroepspraktijk - enige gedachten over een te ontwerpen onderzoek

DRS. W. L. WARDEKKER EN DRS. S. J. C. VAN EYNDOVEN

I. *Motivering van een onderzoek.*

1. De universitaire instituten voor onderwijskunde zijn de plaatsen waar de onderwijskunde als wetenschap beoefend wordt; zij leveren bijdragen aan de opbouw van de discipline onderwijskunde en bereiden voor op het functioneren van onderwijskundigen in de verschillende beroepsvelden. Als omschrijving van 'onderwijskunde' kan men hanteren:

- a. een discipline, die onderwijssystemen - alle systematisch opgebouwde onderwijssituaties daar- onder begrepen - beschrijft en verklaart. Zij zal mede streven naar de optimalisering ervan volgens omschreven criteria van individueel en maatschappelijk belang¹; of:
 - b. onderwijskunde wil, vanuit een geëxpliciteerde visie op mens, onderwijs en samenleving, op wetenschappelijk verantwoorde wijze het onderwijs optimaliseren door het onderwijsveld te onderzoeken, te begeleiden en te veranderen ten aanzien van functies, structuren en processen².
2. In de opleidingsdoelen van de universitaire instituten voor onderwijskunde moet de bijdrage aan de onderwijskunde als discipline zijn terug te vinden. Evenzo dient een aandeel geleverd te worden door een analyse van de taken, waarvoor een afgestudeerd onderwijskundige zich geplaatst ziet.

II. *Mogelijke probleemstelling.*

3. Om een inzicht te krijgen in de aansluiting tussen de opleidingsdoelen van de onderwijskunde en de praktijk van de beroepsvelden, zou men de volgende vraag kunnen hanteren:
- In hoeverre leveren de opleidingsdoelen in de universitaire instituten voor onderwijskunde een voldoende en noodzakelijke bijdrage aan de opbouw van de discipline onderwijskunde en het optimaal functioneren van onderwijskundigen in de te onderscheiden beroepsvelden?

III. *Uitwerking.*

4. *Operationalisering van de probleemstelling.* Er is behoefte aan een definiëring van 'onderwijsverschijnselen', 'optimalisering', 'opleidingsdoelen' en 'beroepsvelden'.
Er dient ontwikkeld te worden een analyse-schema van opleidingsdoelen, b.v. naar inzichten, vaardigheden en attitudes.
5. *Inventariseren opleidingsdoelen.* Op grond van de gehouden enquête is deze inventarisatie uit te voeren.
6. *Exploratie beroepsvelden.* Een onderzoek naar de in gangbare beroepsvelden gevraagde inzichten, vaardigheden en attitudes die als opleidingsdoelen kunnen gelden.

Een mogelijke indeling van de beroepsvelden zou kunnen zijn:

- (1) voorbereiding docenten (leerkrachten),
- (2) schoolleiding,
- (3) onderwijsinspectie,
- (4) research-instituten,
- (5) leerplanontwikkeling,
- (6) onderwijstechnologie,
- (7) innovatie-instituten,
- (8) onderwijsbestuur en beheer.

IV. *Uitvoering.*

7. Het onderzoek dient als S.V.O.-project door een full-time onderzoeker te worden uitgevoerd.
8. Voor de begeleiding van deze onderzoeker wordt door het 'inter-universitaire overleg onderwijskunde' een resonansgroep ingesteld.
1. Idenburg, Ph. e.a. Een studierichting onderwijskunde. Amsterdam, 1971.
 2. Verslag conferentie ontwikkelingsplan onderwijskunde. Instituut voor Onderwijskunde, Groningen, 1972.

5.2 Verklaring

Onderwijskundigen, bijeen op de tweede conferentie onderwijskunde, gehouden in het kader van het 'interuniversitaire overleg onderwijskunde van Nederlandse en Belgische universiteiten', stellen zich de volgende taken:

1. in gezamenlijk overleg de verdere ontwikkeling van een interdisciplinaire onderwijskunde na te streven;
2. een permanent overlegorgaan in het leven te roepen, waarbij ook andere dan universitaire centra voor onderwijskunde betrokken kunnen worden;
3. een onderzoek in te stellen naar de relatie tussen opleidingsdoelen en de verschillende beroepsvelen, overeenkomstig de geformuleerde aanbevelingen.

Daartoe stellen zij een voorbereidingskommissie in bestaande uit . . .¹.

Deze voorbereidingskommissie neemt ook initiatieven om te komen tot een derde conferentie onderwijskunde, welke voor 1 september 1974 gehouden moet worden.

Tussen de Nederlandse deelnemers worden bovendien de volgende afspraken gemaakt:

1. in de Academische Raad wordt een sectie onderwijskunde nagestreefd;
2. er wordt een coördinatie nagestreefd in de richting van de basisopleiding en de daarbij geboden differentiatiemogelijkheden;

tevens in de opzet van postdoctorale cursussen;

3. er wordt een omschrijving opgesteld van de noodzakelijke voorzieningen in leerstoelen, etc.;
4. er wordt een voorstel opgesteld voor de taakverdeling met betrekking tot de in te richten specialisaties aan de verschillende universiteiten;
5. de werkzaamheden van de 'Werkgroep opleiding onderwijskundigen' van de Academische Raad worden intensief gevolgd en ondersteund.

Tussen de Belgische deelnemers aan de conferentie wordt afgesproken, dat vóór einde 1972 overleg zal plaats hebben over specifieke problemen van de opleiding Onderwijskunde.

De conferentiedeelnemers.

Nijmegen, 1 september 1972.

1. De inmiddels samengestelde voorbereidingskommissie bestaat uit: drs. A. H. van den Berg (Kohnstamm Instituut, Amsterdam), drs. G. J. Bergenhenegouwen (G.U., Amsterdam), drs. J. Heene (R.U. Gent), drs. W. L. L. Hulsman (R.U. Leiden), drs. D. J. P. van de Laar (K.U. Nijmegen), drs. S. van Laer (V.U. Brussel), drs. N. Lagerwey (R.U. Groningen), drs. J. Leistra (V.U., Amsterdam), drs. W. Nijhof (R.U. Utrecht), drs. S. Sandbergen (R.I.T.P., Amsterdam), drs. G. Tisaert (K.U. Leuven).

5.3 Conferentieprogramma

Eerste dag (31 augustus 1972).

- 10.00 u. Opening door prof. dr. E. Velema. Inleiding op de conferentie door dr. P. van den Broek.
- 11.00-12.30 u. Bespreking van het enquêteverslag over de opleidingen onderwijskunde gedurende het studiejaar 1970-1971.
- 14.00-15.00 u. Inleidende plenaire bespreking over het thema: De plaats van de onderwijskunde in de sociale wetenschappen (diskussienota's 2.1 en 2.2).
- 15.15-17.00 u. Groepsdiskussie over hetzelfde thema.
- 20.30-22.30 u. Plenaire diskussie over het thema: De verhouding onderwijskunde-onderwijsbeleid (nota's 2.3 en 2.4).

Tweede dag (1 september 1972).

- 10.00-11.00 u. Samenvatting van de verslagen van de groepsdiskussies over het thema: De plaats van de onderwijskunde in de sociale wetenschappen. Inleidende bespreking over het thema: Differentiaties in de opleiding tot onderwijskundige (nota's 2.5 en 2.6).
- 11.15-12.30 u. Groepsdiskussie over hetzelfde thema.
- 14.00-14.30 u. Korte plenaire bijeenkomst.
- 14.30-15.30 u. Groepsdiskussie over:
- de 'Aanbevelingen naar aanleiding van de diskussie' (zie pag. 71 - e.v.). de evaluatie van de conferentie (zie Ten Geleide, p. 51).

15.45-17.00 u. Plenaire slotzitting.
Bespreking van het onderzoeksvoor-
stel (Bijlage 5.1) en de 'Verklaring'

(Bijlage 5.2).
17.00 u. Sluiting door dr. P. van den Broek
en prof. dr. E. Velema.

5.4 Lijst van deelnemers

Universiteit van Amsterdam
Pedagogisch-Didactisch Instituut
Prinsengracht 225-227
Amsterdam-C

drs. J. P. Boorsma
drs. S. J. C. van Eyndhoven
dhr. P. Peters
drs. A. M. L. van Wieringen

Vrije Universiteit
Subfaculteit Pedagogische en Andragogische Weten-
schappen
Afdeling Didactiek en Onderwijskunde
Prins Hendriklaan 27-29
Amsterdam

prof. dr. R. Eikeboom
drs. C. de Kool
drs. B. van Oorsouw

Vrije Universiteit Brussel
Laboratorium voor psychologische en proefonder-
vindelijke didactiek
Generaal Jacqueslaan 139
1050 Brussel

prof. dr. H. Rigaux
mej. S. Hanssens
drs. S. van Laer

Rijksuniversiteit Gent
Seminarie en Laboratorium voor Didactiek
Pasteurlaan 2
9000-Gent

prof. dr. A. de Block
drs. J. Heene
drs. A. Louwijck
drs. L. Martens

Rijksuniversiteit Groningen
Instituut voor Onderwijskunde
Westerhaven 16
Groningen

prof. dr. W. J. Brandenburg
prof. dr. L. van Gelder
drs. N. A. J. Lagerweij

drs. J. J. Peters
drs. J. F. Vos
drs. W. L. Wardekker

Rijksuniversiteit Leiden
Vakgroep Onderwijskunde
p/a Pedagogisch Instituut
Stationsplein 10
Leiden

dr. P. van den Broek
dr. F. K. Kieviet
dhr. F. J. H. Harinck
drs. W. Hulsmann

Katholieke Universiteit Leuven
Departement Pedagogische Wetenschappen
Afdeling Didactiek en Psychopedagogiek
Dekenstraat 28-30
B-3000-Leuven

prof. dr. C. C. de Keyser
dr. E. de Corte
dr. R. Vandenberghe
drs. G. Tistaert
drs. J. Lowijck
drs. W. Wielemans

Katholieke Universiteit Nijmegen
Instituut voor Onderwijskunde
Berg en Dalseweg 83 en 103a
Nijmegen

prof. dr. E. Velema
drs. B. Th. Brus
drs. D. J. P. van de Laar
drs. M. J. C. Mommers
drs. Th. Hendriks

Rijksuniversiteit Utrecht
Instituut voor Pedagogische en Andragogische We-
tenschappen
Afdeling Onderwijskunde/Schoolpedagogiek
Trans 14
Utrecht
drs. J. Sixma

drs. C. Boonman
drs. E. Keuken
drs. B. Creemers

Instituut voor Toegepaste Sociologie
Verlengde Groenestraat 55
Nijmegen
prof. dr. J. van Kemenade

Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs
Jan van Nassastraat 19
's-Gravenhage
drs. J. van Lierop
drs. C. Leuven

Research Instituut voor Toegepaste Psychologie
Herengracht 510
Amsterdam
dr. E. Warries

Kohnstamm-Instituut voor Onderwijskunde
Keizersgracht 73
Amsterdam-C
mej. drs. G. Boomsma

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen
Nieuwe Uitleg 1
's-Gravenhage
dhr. P. J. Klijnhout