

Boekbesprekingen

Nan Lin, *Innovative methods for studying innovation in education*, Michigan, 1968 (1)

1. Verspreiding (diffusie, disseminatie) en invoering (implementatie) van nieuwe onderwijskundige ideeën en praktijken in onderwijsinstellingen is een nog weinig onderzocht en weinig planmatig verloopend proces. Ervaringen bij industriële vernieuwingen wezen uit, dat vijf tot elf keer zoveel tijd nodig is voor verspreiding en toepassing van onderzoeksuitkomsten, dan voor het spoorwerk zelf. (2) Van Miles is de beruchte berekening, dat in het onderwijs invoering van vernieuwingen gemiddeld vijftig jaar vraagt. (3)
2. Tegen deze achtergrond lijkt het nuttig kennis te nemen van veldonderzoek als van *Nan Lin*, die enkele diffusie-aspekten naging bij een vernieuwingsproject aan scholen voor voortgezet onderwijs in Michigan State. De vernieuwing betrof het overgaan van een strakke, uniforme naar een flexibele, variabele roostering van de leervakken. De beslissing raakte rechtstreeks alle leraren. Het onderzoek vond plaats op drie scholen, die vergelijkbaar waren naar omvang, leerling-rekrutering, lerarenbestand (opleiding, salaris, geslacht, leeftijd), alsook algemene vernieuwingsgezindheid. Lin ging na de relatie tussen de reacties van de leraren op de betreffende innovatie en de interne communicatie-structuur in het lerarenkorps. De 109 leraren van de drie scholen werd vanuit deze probleemstelling gevraagd aan te geven:
 - de mate waarin zij de innovatie relevant en waardevol vonden voor hun taakuitoefening (innovatie-internalisatie)
 - wanneer zij voor het eerst in hun school van de innovatie hoorden (innovatie-besef)
 - drie kollega's in de school van wiens mening over onderwijszaken men refereerde (interne communicatie-structuur).
3. De school met de hoogste mate van innovatie-

internalisatie en de kleinste (tijds)variatie tussen de leraren voor wat betreft het innovatie-besef bleek zich door de volgende sociale structuur in het lerarenkorps te onderscheiden:

- geen van de leraren stond los van het netwerk (geen van de leraren noemde geen enkele kollega of werd door niemand genoemd)
- evenmin bleken zich kleine subgroepen af te tekenen los van de hoofdgroep
- er deden zich geen primaire of sekundaire 'liaisons' voor (bij het wegvallen van een of twee invloedrijke leraren zou het netwerk niet in subgroepen uiteenvallen)
- niet minder dan zeven van de dertig leraren van de betreffende school kwamen uit het onderzoek als opinie-leider naar voren (leraar die door meer dan 10% van zijn kollega's werd genoemd).

In de twee minder positief op de innovatie reagerende scholen kwamen van de hoofdgroep geïsoleerde leraren en subgroepen voor, meerdere liaisonfiguren, weinig opinie-leiders met een smal invloedssfeer.

4. Het in dit onderzoek gehanteerde innovatie-kriterium (positieve reactie op vragenlijst) en communicatie-begrip (noemen van kollega's) is schraal. De betrouwbaarheid van de lerarenuitspraken, waarmee uitsluitend werd gewerkt, blijft moeilijk te schatten. Niettemin kan vanuit dit onderzoek met Lin worden gekonkludeerd, dat het vaak zo grillige en ongrijpbare diffusie-proces in onderwijsorganisaties voor een deel verklaard en voorspeld kan worden vanuit de communicatie-structurele eigenschappen van die organisaties. Lin komt op grond hiervan tot praktische aanwijzingen. Wie nieuwe inzichten en werkwijzen in onderwijsinstellingen wil introduceren moet eerst onderzoeken wie de sleutelfiguren in die organisaties zijn. Minstens

dezen dienen vanaf het begin volledig bij de discussie over en de invoering van de vernieuwing te worden betrokken. Zonder hun steun is de operatie tot mislukking gedoemd. Tevens dient onderzocht of de formele structuur ('hierarchie', 'bevoegde organen') en de informele structuur (invloedsdomein opinieleiders) kongruent zijn.

Wanneer dit laatste niet het geval is, dan kunnen bij de implementatie van de vernieuwing conflicten en mislukkingen worden voorspeld, hoe waardevol de vernieuwing en hoe 'bevoegd het gezag' ook moge zijn.

H. Blankertz – *Theorien und Modelle der Didaktik*, München 1972, 6, überarbeitete Auflage.

B. ziet drie groepen modellen: de Bildungstheoretische uit de school van Dilthey, de informatie-theoretische als Alzudi en Cogendi van Frank en zijn medewerkers en de leertheoretische modellen.

Blankertz bespreekt alles waarderend-critisch, waarbij hij er van uitgaat dat de drie stromingen niet met

Noten

1. Nan Lin, 'Innovative methods for studying innovation in education', Research implications for educational diffusion, National Conference on the diffusion of educational ideas, Michigan 1968, Bibliotheek Voorlichtingskunde, Landbouwhogeschool, Wageningen.
2. E. Guba, Development, diffusion and evaluation, in: T. Eidell, 'Knowledge production and utilization', Colombia 1968.
3. M. Miles, 'Innovation in education', New York 1967. *Q. L. Th. van der Meer*

elkaar concurreren, maar elkaar juist ontwikkelen door het open houden van de vraagstellingen.

Het is een van de beste, zo niet de beste inleiding in de theorie van de didaktiek van de laatste tijd. Dit oordeel van Klafki kan volledig onderschreven worden.

N. F. Noordam

J. Bowen – *A History of Western Education* dl I The Ancient World, 2000 B.C. – A.D. – 1054, London 1972.

De geschiedenis van de opvoeding verheugt zich blijken de vele werken die de laatste tijd verschijnen in een grote belangstelling. Een voorbeeld van een goed, maar overigens niet opzienbarend werk is dit werk van Bowen.

Het is kennelijk geschreven door een historicus en het gaat grotendeels voorbij aan wat pedagogen interesseert op het gebied van de didaktiek, het leven van de kinderen en hun pedagogische begeleiding.

Het verwondert dan ook niet dat het bekende werk van Beck over de Griekse school ontbreekt. Duitse literatuur heeft Bowen vrijwel niet gebruikt: hij kent Dolch niet, noch Nilsson en zelfs Marrou's *Histoire de l'éducation* is afwezig, hoewel daarvan een Engelse vertaling bestaat.

Een prachtig uitgegeven werk, goed voor wat het geeft, maar met grote lacunes.

N. F. Noordam

G. Priesemann – *Zur Theorie der Unterrichtssprache*, Düsseldorf 1971.

Tussen de taal van de wetenschap en die van de gewone omgang bevindt zich de taal van het onderwijs die daartussen een brug moet slaan. Priesemann geeft een beschrijving van de problemen en de moeilijkheden die daarbij te pas komen.

Hij vergelijkt opstellen en verslagen van kinderen uit het begin van hun schoolloopbaan en aan het eind en constateert dan het verschil in taalgebruik.

Ook geeft hij een aantal lesvoorbeelden en voorziet die van kritische aanmerkingen: onjuist tempo, verkeerd woordgebruik, enz. Wat is echter onjuist,

schadelijk? Is dat voor alle leerlingen hetzelfde? En: kan men zich een juist tempo – wat dat dan ook is – eigen maken?

Veel wezenlijke vragen worden niet gesteld, laat staan beantwoord. Een empirische basis ontbreekt, de uiteenzetting van het verschil tussen objekttaal en meta-taal heeft weinig met de praktijk te maken.

Toch kan deze vrij volledige inleiding in het vraagstuk van de taal in het onderwijs als inventarisatie zijn nut hebben.

N. F. Noordam

J. Hough & J. Duncan *Teaching, Description and Analysis*, Reading 1970, Addison-Wesley, p. 445.

De achtergrond van deze co-productie is de frustratie die de schrijvers voelen bij het ontbreken van een onderwijstheorie die de praktijk of het onderzoek kan leiden, een frustratie die versterkt wordt door leertheorieën die slechts zeer beperkt toepasbaar zijn op de klaspraktijk. Vandaar dit boek, bestemd voor a.s. docenten in pre-service en meer ervaren docenten in in-service programma's. De schrijvers willen hen een geïntegreerd begrippenapparaat bieden om eigen onderwijsactiviteiten te sturen en kritische vragen over het eigen onderwijs te beantwoorden. Het accent wordt gelegd op wat leerkrachten kunnen doen t.a.v. het plannen, uitvoeren, evalueren en verbeteren van hun onderwijs, waarbij wel getracht wordt om dit onderwijsproces te beschrijven en te analyseren, niet om normen te geven volgens welke de docent moet handelen. Deel een is gewijd aan een begripsbepaling en -uitwerking van onderwijzen, een proces dat de schrijvers definiëren als een unieke, professionele, rationele en menselijke activiteit waarin men zichzelf en zijn kennis creatief en imaginatief gebruikt om het leren en welzijn van anderen te bevorderen. Het is een proces in vier fasen, waarmee tevens de structuur van het boek is gegeven, want elke fase: curriculum planning – instructie – toetsing – evaluatie wordt in een apart deel behandeld. Men is geneigd zich mismoedig af te vragen of er werkelijk ruim

400 bladzijden nodig zijn om een dergelijk simpel model te vullen maar, zoals elke lezer van Pedagogische Studiën weet, in de wereld der onderwijskunde is niets onmogelijk en door een overvloed aan voorbeelden, protocollen, case-histories, modellen, grafieken en tabellen slagen de auteurs erin hun ideeën over te dragen aan zelfs de meest ondeskundige lezer. Zij verklaren zich verplicht aan grootheden zoals Allen, Amidon, Flanders, Bloom, Guilford, Krathwohl, Mager, Popham en vele anderen, en inderdaad, de ideeën, theorieën en opvattingen die men verspreid bij deze specialisten tegenkomt, vinden we in dit boek keurig bij elkaar gezet en degelijk, hoewel vaak omstandig, uitgelegd, waardoor Hough en Duncan hun karakterisering van dit geschrift als een 'synthesis of a number of ideas drawn from theory, research, and conventional wisdom' (p. IX) volledig waarmaken.

In deze zin liggen de positieve eigenschappen, maar tevens de tekorten van dit werk; ik vind het wel geslaagd als naslagwerk, maar ongeschikt om als tekstboek met studenten of leerkrachten systematisch te bestuderen. Natuurlijk is *Teaching* een zeer complex en wijdvertakt proces maar ik vraag me af of men dit proces veel inzichtelijker maakt door de *Description and Analysis* die ons hier geboden wordt.

J. H. G. I. Giesbers

J. McNeil: *Toward Accountable Teachers*, New York 1971, Holt, Rinehart and Winston N.V., 176 p.

Bestemd voor onderwijspractici en supervisors van aanstaande en in functie zijnde leerkrachten beoogt dit boek hen te helpen eigen en andermans onderwijsgedrag te evalueren en te verbeteren.

Door de vorderingen van de leerling centraal te stellen bij het beoordelen van de leraar hoopt McNeil een tegenwicht te scheppen tegen de vele subjectieve factoren en criteria die een rol spelen bij dit evaluatieproces.

Schrijver begint met de bemoedigende constatering dat: 'current practices in evaluating teachers are shocking' (p. 4). De adstructie van deze stelling maakt spoedig duidelijk dat de situatie in de Verenigde Staten – hoewel niet zo slecht als in ons land – verre van ideaal is.

Geconstateerd wordt dat beoordeling door superieuren, collega's, studenten, de leerkracht zelf en systematische observatie niet optimaal is; aanbevolen

wordt evaluatie op basis van onderwijsresultaten, d.w.z. 'student progress'. Dit impliceert echter dat men slecht of niet-functionerende docenten kan identificeren en het onderwijsgedrag van anderen kan verbeteren.

Het grootste gedeelte van dit boek wordt dan gewijd aan het 'supervision by objectives'-model, een procedure waarbij supervisor en docent vóór de aanvang van het onderwijsproces afspreken welke gedragsveranderingen in de leerling geaccepteerd zullen worden als indicatoren dat hij nieuwe kennis, kundigheden of attitudes verworven heeft. Na deze zg. Preobservational Conference, begint de tweede fase waarin de docent doceert en de supervisor observeert, gevolgd door een derde fase van interpretatie der observatiedata. De cyclus wordt afgerond met een Postobservational Conference waarin docent en supervisor de resultaten van de les evalueren en de nieuwe les

plannen.

McNeil wijdt een apart hoofdstuk aan de eisen waaraan een goed supervisor moet voldoen: Hij moet onderwijsdoelstellingen volgens de regels der kunst (zie bijvoorbeeld R. Mager) kunnen formuleren – in staat zijn na te gaan of de doelstelling bereikt is – onderwijsdoelstellingen in grotere gehelen kunnen plaatsen – observatie kunnen scheiden van interpretatie – situaties kunnen creëren waarin het aan te leren onderwijsgedrag gepraktiseerd kan worden.

In een veertigtal bladzijden wordt dan nagegaan hoe men het 'supervision by objectives'-model kan toepassen bij pre-service en in-service training, met name op het gebied van de leerproeven. De auteur geeft een overzicht van de belangrijkste problemen die zich voordoen bij de toepassing van het 'supervision by objectives'-model op de leerproeven. Hij geeft een overzicht van de belangrijkste problemen die zich voordoen bij de toepassing van het 'supervision by objectives'-model op de leerproeven. Hij geeft een overzicht van de belangrijkste problemen die zich voordoen bij de toepassing van het 'supervision by objectives'-model op de leerproeven.

terwijl in de piloot schrijver een aantal vragen bij elkaar zet die hij kennelijk nergens anders kwijt kon. Vragen naar het nut van zelf-analyse, het gebruik van de video-tape, de generaliseerbaarheid van gedragsverandering, 'learning for mastery', etc.

Het boek dunkt me interessant voor studenten onderwijskunde mits ze niet te ver gevorderd zijn, daarnaast biedt het bruikbare informatie aan onderwijzers en leraren.

McNeil werkt voldoende met voorbeelden, schuwt het gebruik van research gegevens niet en schrijft begrijpelijk, hoewel soms slordig, Amerikaans.

J. H. G. I. Giesbers