

Pedagogische Akademie en Didaktische Analyse

J. SIXMA,¹⁾

Pedagogisch Instituut, Rijksuniversiteit Utrecht

1. *Didaktische analyse: twee betekenissen*

De term Didaktische Analyse begint sinds enige jaren bekendheid te verkrijgen in de onderwijskunde in ons land. Naar oorsprong heeft zij betrekking op een didactisch model, waartoe Van Gelder de aanzet heeft geleverd (Van Gelder, 1965).

Het onderwijs-leerpakket, dat momenteel door een werkgroep voor de Pedagogische Akademies wordt ontwikkeld t.b.v. het geïntegreerde onderwijs in de didaktiek-pedagogiek-psychologie, praktisch zowel als theoretisch, gebruikt het bovengenoemde model als basis en de Werkgroep koos daarom als naam voor dit pakket: 'Didaktische Analyse'.

In dit artikel willen we trachten in het kort enkele essentiële lijnen te schetsen van het denkader, de experimentele opzet, de samenstelling, de doelstellingen en de inhoud van het onderwijs-leerpakket Didaktische Analyse, waarbij dus vanzelfsprekend het model van Didaktische Analyse aan de orde komt.

2. *Denkkader*

2.1. *Onderwijskunde en het model van Didaktische Analyse*

2.1.1. De onderwijskunde bestudeert het menselijk handelen op een aangegeven en afgebakend terrein, teneinde dit handelen (mede) voor te bereiden, te motiveren en te richten. Met Bijl-Beekman noemen we haar een sociale planwetenschap.

De 'werk'-definitie van deze auteurs nemen we ook tot de onze: 'Wetenschap is gesystematiseerde en kritische kennis aangaande een voldoende

belangrijk deel van de werkelijkheid' (Bijl en Beekman, z. j.). Wel zouden we onder wetenschap ook willen rekenen de wegen om tot deze kennis te komen. Het geheel zowel als afgebakende delen van deze kennis noemen we een theorie. Deze theorieën komen voort uit het handelen ten bate van ditzelfde handelen (t.a.p. blz. 13).

De genoemde terreinafbakening wordt ontleend aan de samenleving en haar voor-wetenschappelijk reeds geldende geledingen en komt niet tot stand door een ontologische indeling.

Voor de onderwijskunde is dit terrein, dit 'voldoende belangrijk deel van de werkelijkheid' het onderwijs of deelgebied van het onderwijs.

Centraal in het onderwijsgebeuren staat het didactisch handelen, het handelen van de prakticus. Het kan omschreven worden als het creëren, d.w.z. plannen, introduceren, onderhouden en evalueren van reeksen onderwijs/leersituaties. Aan het didactisch handelen kunnen we onderscheiden:

- a. *vóór* de les(sen)
planning
- b. *tijdens* de les(sen)
uitvoering van de planning
creativiteit } van de leerkracht
persoon }
- c. *na* de les(sen)
evaluatie

Het totaal van dit didactisch handelen noemen we de praktijk. Het beoefenen van de praktijk is één van de taken van de leerkracht. De praktijk vormt het hart van het gehele terrein, dat we het onderwijs noemen.

Onder 'het onderwijs' willen wij niet slechts het onderwijs-geven rekenen, maar ook het complex van verschijnselen, dat dit onderwijs-geven mogelijk maakt: de wetgeving, het pedagogisch systeem (Idenburg, 1964²), de leerplannen, de leermiddelen, de opleiding en begeleiding. Deze verschijnselen vormen de condities van het didaktisch handelen.

We spreken in dit verband van conditie(s)-bepalend handelen: de beslissingen van dit handelen maken het werk van de practicus mogelijk en bepalen in hoge mate doelstellingen, inhoud, werkwijzen, organisatievormen en leermiddelen van het onderwijs.

De onderwijskunde betreft zowel het didaktisch handelen als het conditie-bepalend handelen in haar studie en wil deze beide niet alleen beschrijven, verklaren en voorspellen, maar ook voorbereiden, motiveren en richten en zodoende een bijdrage leveren tot voortgaande besluitvorming. Dit laatste betekent niet 'voorschrijven'. Wel wil de onderwijskunde op basis van theorievorming en empirisch onderzoek voor het genoemde handelen

- alternatieven aanreiken
- beslissingsgronden formuleren
- informatie verschaffen.

Dit geldt ook voor 'waardegeladen' gebieden.

De onderwijskundige beseft, dat het didaktisch handelen en de geïnstitutionaliseerde condities er reeds waren vóórdát de wetenschap er zich mee bemoeide. Ook dat de daarbij behorende besluitvorming doorgaat, ondanks of onafhankelijk van de wetenschap. De onderwijskunde bepaalt niet het didaktisch handelen. Wel werkt zij als motief voor dit handelen (Brus 1967, blz. 91) en draagt in haar theorievorming en onderzoek bij tot het rationeel herzien van de historisch gegroeide condities. Als zodanig neemt zij t.o.v. de practicus een stuk verantwoordelijkheid op zich, al is het duidelijk, dat zij nooit de gehele verantwoordelijkheid kan dragen (Brus 1967, blz. 90).

Hiermee is duidelijk geworden, dat de onderwijskunde handelingstheorieën ontwerpt en verifieert. Zij draagt een karakter van dienstbaarheid.

2.1.2.

Voor de onderwijskunde als planwetenschap zijn er twee cycli van onderwijskundig handelen:

- a. De didaktische cyclus: descriptie van de bestaande structuren en processen, analyse en beoordeling hiervan, en het ontwerpen van optimale mogelijkheden tot handelen in het onderwijs resp. deelgebied van het onderwijs (vorming, advies, planning) (Vgl. ook Bijl, 1968).
- b. De innovatie-cyclus: analyse van de discrepantie tussen bestaande en ontworpen structuren en processen, beoordeling van de mogelijkheden tot verandering en het ontwerpen van optimale innovatiestrategieën.

Hiermee wil niet gezegd zijn, dat bij elk onderwijskundig onderzoek alle stappen in beide cycli altijd volledig uitgewerkt moeten zijn. Een historisch of zuiver inventariserend onderzoek b.v. beperkt zich tot de descriptie. Dienstverlening beoogt bruikbaarheid en uit deze overweging is het goed beide cycli *èn deze in samenhang met elkaar* niet te negeren. Wie het bestaande uit het oog verliest, concipieert gemakkelijk een onbereikbaar onderwijsideaal; wie de innovatiemogelijkheden niet benut zal de mogelijke onderwijsveranderende alternatieven niet voldoende kunnen uitbuiten. Onderzoek en planning in de didaktische cyclus is in opzet en resultaat sterk afhankelijk van de mogelijkheden tot begeleiding, bedoeld onder optimale innovatie strategieën.

Het begrip optimaal is niet in utopische of idealistische zin bedoeld maar zuiver realistisch: het geeft de gewenste en tevens bereikbare graad van onderwijsveranderingen resp. onderwijsbegeleiding aan. Het is een centrale opgave van het onderwijskundig onderzoek deze graad telkens zo verantwoord mogelijk vast te stellen.

2.1.3.

Voor de didaktische cyclus wordt als benaderingswijze van een reeks problemen in het veld gebruik gemaakt van een werkwijze, die aanknoopt bij fundamentele structuren van het doelgericht menselijk handelen. Zij begint in ons land bekendheid te verkrijgen onder de naam 'didaktische analyse'. In het werk van Bijl, nl.

zijn 'Inleiding tot de algemene didaktiek van het basisonderwijs', is deze benaderingswijze reeds te bespeuren. In de betoogtrant gaat ze wel eens een beetje verloren, maar de grote lijn, zoals deze uit de titels der hoofdstukken blijkt, wijst reeds op de belangrijke aspecten van het didactisch gebeuren, nl.:

Doelen; hoofdstuk II – Opvoeding voor 'de' praktijk van 'het' leven der volwassenen? Hoofdstuk III – Opvoeden tot 'weten' en 'kunnen'.

Het *kind* dat betrokken wordt in het didactisch gebeuren; hoofdstuk IV – De geestelijke uitrusting van het kind met het oog op zijn 'schoolbaarheid'.

De wijzen waarop het onderwijs kan worden gegeven en georganiseerd; hoofdstuk V – de structuur van het dagelijkse leven van het kind en het leren; hoofdstuk VI – Kind en school, organisatorisch bezien in het licht van het voorgaande (Bijl, 1960).

In 1968 spreekt Bijl van doelstellingen, aanvangstoestand en wegen en middelen (Bijl, 1968).

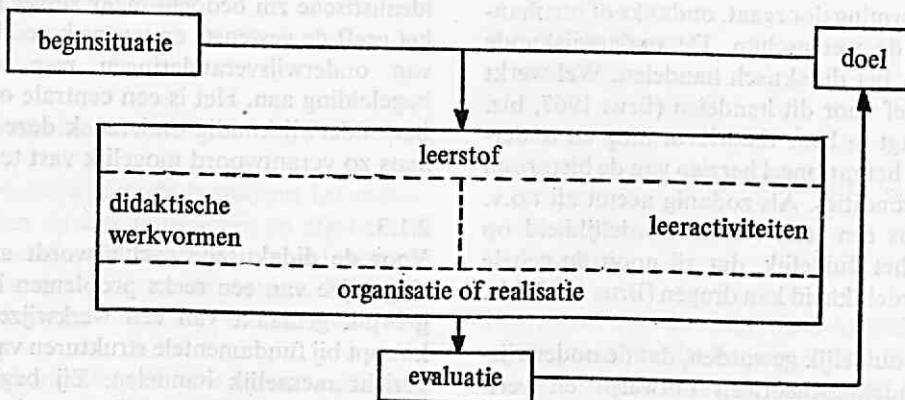
Aanknappende bij Gage en Bruner komt Van Gelder tot de conclusie 'dat beide analyses elkaar kunnen aanvullen en in onderlinge samenhang een meer volledige analyse geven van het didactische proces' (Van Gelder 1967). In Mededelingen van het Pedagogisch Instituut der R.U. te Groningen (1965), gaat Van Gelder uit van een vijftal grondvragen om een theoretisch model op te stellen. Deze vragen zijn:

1. Wat wil ik met mijn onderwijs bereiken?
2. Hoe dien ik de leerstof te kiezen en te ordenen?
3. Welke werkvormen zijn daarbij dienstig?
4. Welke leeractiviteiten dienen hierbij gebruikt te worden?
5. Hoe bepaal ik de resultaten van dit onderwijsleerproces met betrekking tot de gestelde doelen?

De werkgroep Didactische Analyse werkte een paradigma voor deze benaderingswijze uit. (Werkgroep D.A.I. 1969.)

Het is verheugend, dat in verschillende landen soortgelijke benaderingen van het onderwijsgebeuren te constateren zijn. Voor Amerika noemden we reeds Gage en Bruner. Daarnaast kan gewezen worden op Glaser en DeCecco. In België hanteren Vandenberghe en DeCorte dezelfde werkwijzen, de Berliner Arbeitskreis Didaktik, met name Heimann, Otto, Schulz komen met een verwant model.

Onder de benaderingswijze, genaamd 'Didactische Analyse' willen we verstaan: een onderwijskundige werkwijze om macro-, meso- en micro-didactische structuren en processen in het onderwijs (Kieviet, 1969) te analyseren en te plannen, waarbij een bepaald paradigma, dat de fundamentele componenten van deze structuren en processen en de samenhangen tussen deze componenten aanwijst, als grondslag wordt genomen.



Schema 1. Paradigma didactische structuren en processen

Het paradigma van 'Didaktische Analyse' is ontstaan door explicitering van de fundamentele grondstructuren van het voor-wetenschappelijk denkend-handelen en is tijdens het hanteren in de onderwijskunde op grond van explicitering van het denkend-handelen in haar specifieke terrein, nl. het onderwijs, verfijnd en aangevuld. Deze verfijning zal bij voortgaande studie (onderzoek) moeten worden voortgezet. De explicitering (en beproeving) betreft zowel de hoofdmomenten die het handelen bepalen (de componenten), als de relaties tussen deze componenten.

In het paradigma ligt opgesloten, dat bij analyse, beoordeling en planning:

a. *Alle* componenten moeten worden bestudeerd (de complexiteit van het onderwijsgebeuren), daar een gefundeerde planning vereist, dat men zich rekenschap heeft gegeven van *alle* als fundamenteel aangewezen aspecten, die het handelen in de praktijk bepalen.

Blankertz wijst bij de bespreking van de Lerntheoretische Modelle in de didaktiek – modellen waar didaktische analyse zich heel goed in terug kan vinden – ook op deze noodzaak. 'Didaktik als Wissenschaft vom Unterricht muss aber gerade auf eine vollständige Erfassung aller Faktoren Wert legen. Denn wenn Unterricht wissenschaftlich beurteilt werden soll, müssen alle Bedingungen für den Erfolg des pädagogischen Handelns rational durchsichtig gemacht, d.h. lückenlos kontrolliert werden.' (Blankertz 1969, blz. 98).

De analyse van verschillende wetenschappelijke benaderingswijzen en planning van het onderwijs toont aan, dat men bij verwaarlozing van de bovengenoemde grondregel van de didaktische analyse verviel in eenzijdigheden. Het Montessori-onderwijs liet de leerstof ongemoeid; totaliteitsonderwijs presenteerde zich slechts als ordeningsvorm van bestaande, aan de vakken ontleende leerstof; leerpsychologische benadering van het didaktisch proces en modellen van leiderschapsvormen in de klas, hoe waardevol ook om deelproblemen te verhelderen, bagatelliseren

de complexiteit van de specifieke interactie van leerlingen en leerkracht en de conditionerende invloed van de institutionalisering.

b. De componenten *in samenhang met elkaar* moeten worden bestudeerd. Het onderkennen van componenten in het onderwijs mag niet leiden tot een kunstmatige verbrokkeling van wat in feitelijk en gewenst functioneren in de praktijk een eenheid is. Het uitgangspunt dat de aangewezen componenten in onderlinge samenhang moeten worden bestudeerd sluit niet uit, dat er deelstudies van problemen binnen bepaalde componenten uitgevoerd kunnen worden (studies op het gebied van het bepalen van doelen, het analyseren van werkwijzen en organisatievormen, enz.). Deze deelstudies zullen echter in hun opzet gemakkelijk eenzijdig of onbruikbaar worden als zij de samenhang te zeer uit het oog verliezen.

Het is mede op deze gronden dat Blankertz twee modellen van didactisch denken als te eenzijdig afwijst. 'Bildungstheoretische' concepties beperken zich te zeer tot het overdenken van de opvoedende waarde van de te kiezen cultuurgoederen. Didaktiek staat hierbij onder het 'Primat des Bildungsbegriffes'. Maar 'die Strukturen und Kategorien des Bildungstheoretischen Ansatzes seien so allgemein, dass sie für den Schulalltag folgenlos bleiben' (Blankertz 1969, blz. 90).

'Informations-kybernetische Modellen' elimineren het doeldenken, wat vele gevaren oproept: 'Würde Didaktik als Ganzes sich auf die hier (in der kybernetischen Didaktik, J.S.) verlangte Borniertheit einlassen, so müsste sie jene nur scheinbar wertneutrale Exaktheit im Dienste der bestehenden Herrschaftsstrukturen erlangen' (blz. 87). Ook Nipkow komt in zijn studie over de 'Allgemeindidaktische Theorien der Gegenwart' tot de uitspraak 'in der Tat muss als Gegenstand einer in diesen Sinne erweiterten 'didaktischen Analyse' der Gesamtzusammenhang von inhaltlich-intentionalen, prozessualen und organisatorisch-institutionellen Bezügen angesehen werden' (Nipkow 1968).

Samenhang van de componenten wil echter niet zeggen, dat deze voor de analyse, beoordeling en planning alle gelijkwaardig zijn.

In het onderwijskundig denken staat het doeldenken centraal. Samen met de beginsituatie staat het aan de aanvang van het in het paradigma geschetste relatiepatroon. Na de doelanalyse en -bepaling kunnen de leerstof en de werkwijzen, de organisatievormen en de evaluatiemogelijkheden worden bestudeerd.

Het mag voor mogelijkheden van effectmeting en kwantificerend verantwoord van de waarde van onderwijsprocedures zeer bevredigend zijn na het vaststellen van de doelen, de leerstof en de werkwijzen te kiezen op grond van beschikbare toetsingsmogelijkheden, uit onderwijskundig oogpunt lijkt ons, dat bij deze gang van zaken het relevante te zeer afhankelijk gesteld wordt van het betrouwbare (vgl. Onderzoek en Onderwijsbeleid 1970, blz. 30).

De in het paradigma geboden benaderingswijze van het onderwijsgebeuren laat toe, dat het momenteel aanwezige kan worden beschreven en het optimale kan worden ontworpen. Dit laatste kan geschieden door per component de geëigende descriptie van het bestaande toe te passen, deze te analyseren en te beoordelen ook in samenhang met de andere componenten en te komen tot een rationeel afwegen resp. in een onderzoek toetsen van alternatieven, gevolgd door een zo goed mogelijk verantwoorde keuze-beslissing, die bij kan dragen tot de besluitvorming (planning, advies). Deze procedure zal niet voor iedere component gelijk kunnen zijn. Wat betreft de doelstellingen geschiedt de beoordeling van het bestaande, en het afwegen van de alternatieven o.a. door bezinning op de antropologisch-pedagogische vooronderstellingen en de confrontatie met taxonomieën van doelstellingen.

De leerstof vraagt procedures om de levens-taak te analyseren. De cyclus betreffende de beginsituatie en de werkwijzen kan worden gediend met behulp van relevante keuzen uit data en theorieën opgeslagen in de informatiewetenschappen zoals ontwikkelingspsycholo-

gie, leerpsychologie, sociale psychologie. Bij diverse componenten (ontwikkeling van effectieve onderwijs/leersituaties, ontwikkeling van andere organisatievormen, ontwikkeling van andere toetsvormen) kunnen alternatieve oplossingen in de vorm van hypothesen getoetst worden.

2.2. *De Pedagogische Akademie en het model van didactische analyse*

2.2.1.

De opleiding en vorming van onderwijzers aan de Pedagogische Akademie welke in 1954 zijn beslag kreeg in de 'nieuwe kweekschool' bestaat nu bijna zeventien jaar.

Deze periode heeft bijgedragen tot een beter zicht op de mogelijkheden en grenzen van de Pedagogische Akademie en de met haar samenwerkende oefenscholen.

Eenzijds is de didactiek als wetenschap aanzienlijk gevorderd vooral wat betreft de didactiek van de basisschool, maar ook de didactiek in het algemeen. Anderzijds heeft de bijna zeventienjarige ervaring van de Pedagogische Akademie de mening versterkt, dat een vergaande integratie van theoretische en praktische vorming evenals een goede samenwerking van pedagogie-leraren, vakdocenten en mentoren-oefenschool noodzakelijk is, terwijl ook de onderwijs/leersituaties op de Pedagogische Akademie afgestemd dienen te worden op de te bestuderen onderwijsvormen.

In het nieuwe programma voor de Pedagogische Akademie is het aantal didactiek-(pedagogiek) uren verminderd, terwijl het aantal uren vakdidactiek uitgebreid is. Het wijst er ook op, dat er een 'betere' integratie tussen de algemene en de bijzondere didactiek tot stand moet komen. vooral wat betreft de praktische activiteiten in de oefenschool en de theoretische verheldering op de Pedagogische Akademie.

In het onderwijsgebeuren op de Pedagogische Akademies zijn een vijftal spanningsvelden aan te wijzen:

a. De theorie (pedagogiek-didactiek) van de vakopleiding is nog te weinig op de praktijk

- van het onderwijs in de basisschool afgestemd.
- b. De theorie van de vakopleiding wordt nog te weinig gesteund door de praktijk van de oefenscholen.
 - c. De theorie van de vakopleiding wordt nog te weinig in het onderwijsgebeuren op de Pedagogische Akademie zelf gerealiseerd in gepaste werkvormen en leeractiviteiten.
 - d. De algemene didaktiek en de diverse didactieken van de vakgebieden zijn nog te weinig op elkaar afgestemd.
 - c. De leerstof(keuze) voor pedagogiek en psychologie is nog niet bevredigend geïntegreerd in de leerstof(keuze) voor didaktiek.

Door de werkgroep wordt als doel van de Pedagogische Akademie de volgende omschrijving gehanteerd: het leggen van een voldoende basis voor het vakmanschap van de onderwijzer, zodat dit vakmanschap gesteund door eigen ervaring en voortgaande begeleiding, zich zo volwaardig mogelijk kan ontwikkelen. Dit moet in ruime zin worden verstaan: het vakmanschap toont zich vooral in de praktijk van de basisschool, maar ook in de bekwaamheid en behoefte over eigen vak na te denken en te lezen en over dit vak te praten met collega's, ouders, beleidsinstanties en begeleidingsorganen.

De vaardigheid in het didactisch handelen t.o.v. de leerlingen en school wordt hierbij centraal gesteld. Als in het begrip vakmanschap de vaardigheid tot didactisch handelen het belangrijkste is, is de coaching in de opleiding een zwaarwegende taak.

Coachingsresultaten worden bepaald door drie momenten:

- Het rationeel-normatieve: langs verbale weg wordt invloed op het onderwijsgedrag uitgeoefend teneinde dit te verbeteren;
- Attitudevorming: het trainingsaspect is hierbij het belangrijkste om het onderwijsgedrag te verbeteren;
- Pressie: langs welke weg dan ook wordt 'druk' uitgeoefend op de onderwijsgevende om het onderwijsgedrag te verbeteren.

2.2.3.

Het onderwijs-leerpakket voor de Pedagogische

Akademie is gebaseerd op het model van didactische analyse: het presenteert dit model eerst in globale vorm en stelt daarna de componenten aan de orde. Het streeft ook uitdrukkelijk de bedoelingen van een model na, n.l. een brug te zijn tussen praktijk en theorie. Hierbij moet duidelijk vermeld worden, dat het model bedoeld is voor het praktisch en theoretisch werk zowel van de pedagogen als van de vakdidactici en de mentoren van de oefenscholen.

De werkgroep meent, dat op deze wijze vier belangrijke perspectieven voor de voorbereiding tot vakmanschap op Pedagogische Akademies worden geopend:

- a. Eenheid in de opleiding wat betreft de theoretische en praktische vorming door niet alleen de theorie d.m.v. het model aan te laten sluiten bij de praktijk (observaties), maar ook de voorbereiding van de lessen, het lesgeven en de lesbeoordelingen te benaderen vanuit de mogelijkheden die het model biedt. Tevens wordt met behulp van het model een poging gedaan het vakmanschap te verhogen wat betreft de vertrouwdsheid met gegevens op het gebied van de meso- en macrostructuren.

De werkgroep is er zich van bewust, dat haar bijdrage tot het centrale probleem van de vakopleiding n.l. de coaching, een bijdrage die zij dus uitdrukkelijk ziet als een eenheid van theorie en praktijk, voorlopig alleen nog in één bepaalde vorm aangeboden kan worden, n.l. als een rationeel-normatieve. Zij meent echter, dat zodoende een basis is geschapen, waarop de andere momenten van de coaching, zoals attitudevorming en pressie door de docenten en mentoren gemakkelijker kunnen worden benut.

- b. Een gemeenschappelijke basis voor het theoretisch zowel als praktisch aspect van het onderwijs, gegeven door pedagogie-docenten en vakdidactici en mentoren.

Met het aan deze drie groepen verstrekken van een gemeenschappelijk kader van denken en handelen t.o.v. de studenten heeft de werkgroep uiteraard lang niet alle problemen opgelost: de concrete uitwerking voor en doorwerking in de diverse Pedagogische Akade-

- mies blijft een taak voor deze scholen zelf.
- c. Mogelijkheden tot akademisering van de opleidingsscholen.
Het pakket probeert ook in eigen presentatie de alternatieven, de beslissingsgronden en informatie, verzameld voor de componenten van het model, voor de Pedagogische Akademies beschikbaar te stellen. Zo biedt het mogelijkheden voor diverse vormen van doceren, voor discussiegroepen, voor individuele studievormen gedurende de practica en voor zeer verschillende opdrachten voor de stages.
- d. Bijdragen tot het doorbreken van het starre basisonderwijs, door het denken vanuit doelstellingen zeer centraal te stellen en ook door in het onderwijs op de Akademies de meer gedifferentieerde werkwijzen te beoefenen, die de basisschool als middelen ter bereiking van de gestelde doelen benutten moet.

De uitgangspunten, welke tegelijkertijd als innovatiedoelen opgevat kunnen worden, die de werkgroep heeft om het onderwijsdoel van de Pedagogische Akademie te bereiken zijn dan ook (onder andere):

- Het bevorderen van het proces van democratisering op de Pedagogische Akademies en oefenscholen;
- Het bevorderen van het proces van akademisering op de Pedagogische Akademies en oefenscholen;
- Het opzettelijk integreren van de opleiding op de Pedagogische Akademies en oefenscholen;
- Het bieden van meer samenhang in de praktische activiteiten in de oefenscholen én de theoretische verheldering op de Pedagogische Akademie;
- Het integreren van vakdidaktiek en algemene didaktiek, zowel in theorie als praktijk;
- Het integreren van de theoretische en praktische vorming op de Pedagogische Akademie en de oefenschool;
- Het laten samenwerken van pedagogiekeraren, vakdocenten en mentoren oefenscholen;
- Het door middel van opdrachten intensiveren van de studie door de stof zo goed mogelijk

- af te stemmen op datgene wat de studenten aan inzicht, kennis en interesse reeds veroverden, door het inschakelen van een werkvorm die het 'groepspotentieel' en de persoonlijke activiteit zo optimaal mogelijk aanspreekt;
- Het afstemmen van de te bestuderen onderwijsvormen op de Pedagogische Akademie op de onderwijs/leersituaties in de basisschool.

3. Het onderwijs-leerpakket 'Didaktische Analyse'

3.1.

In 1967 nam de werkgroep 'Didaktische Analyse' in overleg met en materieel gesteund door Wolters-Noordhoff N.V., het initiatief om te komen tot de ontwikkeling van een geïntegreerd onderwijs-leerpakket voor didaktiek, pedagogiek en psychologie ten behoeve van de studenten en docenten aan Pedagogische Akademies en mentoren op oefenscholen.

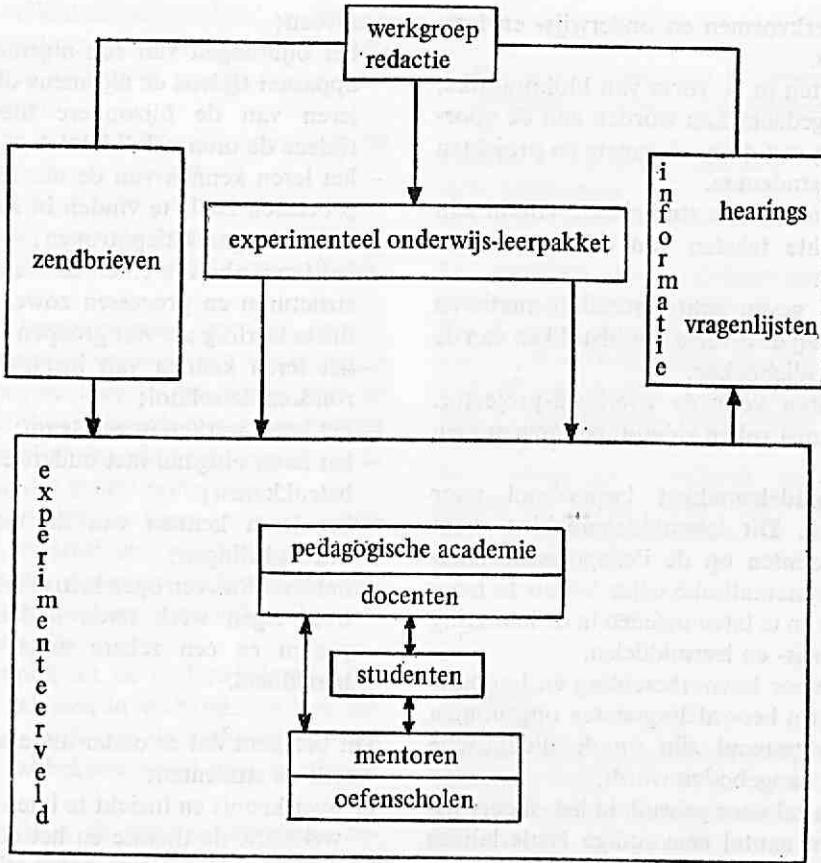
De werkgroep startte in augustus 1969 in een aantal Pedagogische Akademies en oefenscholen met een experimenteel onderwijs-leerpakket.

3.2.

De werkgroep heeft een opzet gekozen die het mogelijk maakt om reeds ontwikkeld materiaal in de praktische situatie te beproeven. Van meet af aan is een werkwijze gevolgd, waarbij van de zijde van de studenten, docenten en mentoren de mogelijkheid aanwezig is om suggesties te doen en veranderingen in het experimentele materiaal aan te brengen. De redactie stuurt regelmatig zendbrieven naar de experimentele Pedagogische Akademies. De zendbrieven bevatten toelichtingen en suggesties zowel t.a.v. de inhoud als de organisatie van het experimentele materiaal.

De evaluatie van het onderwijs-leerpakket vindt plaats door middel van vragenlijsten die door studenten, docenten en mentoren ingevuld worden en door hearings met correspondenten (docent welke als contact-persoon op de Pedagogische Akademie optreedt) en studenten.

De experimentele opzet van het onderwijs-leerpakket omvat, afgezien van de voorbereiding en produktie, voor ieder deel drie jaar. Eén jaar voor het experimenteel beproeven op de Peda-



Schema 2. Vereenvoudigde weergave van de strategie van de experimentele opzet.

gogische Akademies en oefenscholen, één jaar voor de evaluatie en verwerking van de in het experimentele jaar binnengekomen gegevens, en één jaar voor het innoveren van de Pedagogische Akademies en oefenscholen die met het gereedgekomen materiaal gaan werken.

In augustus 1969 is gestart met het experimentele materiaal voor studiejaar 1. De definitieve versie van het onderwijs-leerpakket verschijnt ruim twee jaar later. Dit betekent dat de Pedagogische Akademies en oefenscholen vanaf eind 1971 kunnen beschikken over het onderwijs-leerpakket en in augustus 1972 er mee kunnen starten.

3.3.

Het totale pakket van onderwijs- en leermitde-

len zal gaan bestaan uit:

- a. Losbladig en met wit doorschoten werk- en studieboeken voor studenten, docenten en mentoren voor de studie jaren 1, 2 en 3. De werk- en studieboeken geven voor elk hoofdstuk een groot aantal opdrachten. Er zijn vijf soorten opdrachten:
 1. Stage-opdrachten in de vorm van aanwijzingen voor observaties en interviews. Zij worden ter voorbereiding van komende theorie-uren gegeven.
 2. Opdrachten ter introductie van een probleemgebied.
 3. Opdrachten als verwerking van een stuk theorie.
 4. Opdrachten om vaardigheden in te oefenen, zoals het kunnen hanteren van didak-

tische werkvormen en onderwijs- en leermiddelen.

5. Opdrachten in de vorm van blokpraktika, waarbij gedacht kan worden aan de voorbereiding van discussiepapers en projecten door de studenten.
- b. Readers voor de drie studie jaren. Hierin zijn bijeengezochte teksten van diverse auteurs opgenomen.
De readers geven achtergrondinformatie en sluiten aan bij de diverse hoofdstukken van de werk- en studieboeken.
- c. Transparanten voor de overhead-projector. In de toekomst zullen video-tapes opgenomen worden.
- d. Een leermiddelenpakket basisschool voor studiejaar 1. Dit leermiddelenpakket dient om de studenten op de Pedagogische Akademie op systematische wijze kennis te laten maken met en te laten oefenen in de hantering van onderwijs- en leermiddelen.
- e. Een boek voor lesvoorbereiding en lesobservaties, waarin beoordelingsstaten opgenomen zijn, die afgestemd zijn op de didactische theorie die aangeboden wordt.

De werkgroep zal voor gebruik in het onderwijsleerpakket een aantal eenvoudige Nederlandse monografieën opnemen.

Tevens ligt het in de bedoeling in de komende jaren het onderwijsleerpakket uit te breiden met sets vaardigheden.

3.4.

Het onderwijsleerpakket wil de volgende doelstellingen bij de studenten helpen bereiken:

- het bieden van inzicht in verschillende didactische processen;
- het kunnen hanteren van de begrippen en samenhangen uit de didactische analyse als theorie en als praktisch instrument;
- het leren voorbereiden van de lessen door de studenten;
- het leren observeren van de lessen van de mentoren door de studenten;
- het beoefenen tijdens de theorie-uren van werkvormen, die de student als onderwijzer ook zal moeten toepassen, zij het op een ander

niveau;

- het bijbrengen van een algemeen begrippenapparaat tijdens de algemene didactiek en het leren van de bijzondere toepassing ervan tijdens de uren vakdidactiek;
- het leren kennen van de macro-structuren en processen zoals te vinden in schooltypen met diverse organisatiepatronen;
- het leren observeren en kennen van de micro-structuren en processen zowel van de individuele leerling als van groepen leerlingen;
- het leren kennen van instanties en organen rondom de school;
- het leren werken in een team;
- het leren omgaan met ouders en andere direct betrokkenen;
- het leren kennen van de maatschappelijke ontwikkelingen;
- het leren van een open kritische houding, d.w.z. over eigen werk leren nadenken, lezen en praten en een zekere mate van innovatiebereidheid.

Dit betekent dat er onder andere naar gestreefd wordt de studenten:

- a. over kennis en inzicht te laten beschikken zowel t.a.v. de theorie en het empirisch onderzoek van de componenten uit de didactische analyse als het onderwijs in het algemeen;
- b. die kennis en inzicht te laten functioneren bij het didactisch handelen, zowel bij planning, realisatie en evaluatie;
- c. een aantal vaardigheden te laten beheersen, die nodig zijn om didactisch optimaal te kunnen handelen.
Naast kennis, inzicht en vaardigheden wordt ernaar gestreefd de studenten tot attitude te laten komen welke bij kunnen dragen tot een meer professionele taakopvatting.

3.5.

Het onderwijsleerpakket 'Didactische Analyse' valt uiteen in drie delen, verdeeld over de studie jaren 1, 2 en 3.

In deel I staat de verheldering van de directe ervaring van de praktijk d.m.v. observatie en zelf-doen centraal.

Het model 'Didaktische Analyse' wordt gebruikt ter verheldering van de praktijk (didactisch handelen in de klas of groep) en om deze praktijk te richten.

De theorie is hier direkt verbonden met de eigen ervaringen van de student.

In deel II wordt daar zoveel mogelijk bij aangesloten. Het model van didaktische analyse wordt tevens toegepast op meso-structuren (schoolorganisatie).

De diverse componenten van het model worden uitgewerkt ter verheldering van het werk van de onderwijzer binnen het geheel van de basisschool. De theorie wordt hier exemplarisch behandeld, terwijl er geanticipeerd wordt op de bestudering van het gehele onderwijs.

Het didaktiekonderwijs staat in beide eerste delen centraal, waarbij de voor het didactisch handelen relevante gedeelten onderwijspedagogiek, onderwijspsychologie en onderwijssociologie opgenomen zijn.

Deel III geeft capita uit de onderwijskunde. De capita worden gekozen in verband met hun betekenis voor het werk van de onderwijzer (verhoging van de vakbekwaamheid naar de diverse aspecten).

Onderwijskunde is de wetenschappelijke bestudering van het onderwijs. De a.s. onderwijzer dient een introductie te hebben in 'zijn' wetenschap, omdat hij

1. mede deze wetenschap, zij het praktisch, moet gebruiken;
2. naast en vanuit systematische toegangswegen van de onderwijskunde informatie nodig heeft uit hulpbiedende, ondersteunende wetenschappen, zgn. informatiewetenschappen. (Onderwijsagogiek, onderwijspsychologie, onderwijssociologie, onderwijsgeschiedenis, onderwijs-economie, onderwijsrecht, onderwijs-politicologie).

De capita uit de onderwijskunde centreren zich rond een aantal terreinen:

- het didactisch handelen in de klas/groep
- de school als geheel en het didactisch handelen
- school - schoolsysteem - samenleving
- school en begeleidende organen
- school en onderwijskunde.

Noot:

1. Dit artikel is ontstaan in samenwerking met de werkgroep 'Didaktische Analyse' welke bestaat uit:

Prof. dr. L. van Gelder (Instituut v. Onderwijskunde R.U. Groningen)

Drs. J. J. Peters (Instituut v. Onderwijskunde R.U. Groningen)

Th. Oudkerk Pool (Kohnstamm-Instituut voor Onderwijsresearch Amsterdam)

Drs. J. Sixma (Pedagogisch Instituut R.U. Utrecht)

Drs. W. Bos (Wolters-Noordhoff N.V. Groningen)

A. F. M. van den Berghe (Ped. Akademie Hilversum)

Drs. C. van Vilsteren (Pedagogisch Instituut R.U. Utrecht).

Deze werkgroep ontwikkelt een onderwijs-leerpakket dat onder redactie staat van Prof. dr. L. van Gelder, drs. J. J. Peters, Th. Oudkerk Pool en drs. J. Sixma.

Literatuur

Blanckertz, H. Theorien und Modelle der Didaktik, München, 1969.

Brus, B. Didaktiek naar menselijke maat, Malmberg, 1967.

Bijl, J. Inleiding in de Algemene Didaktiek van het Basisonderwijs, Groningen, 1960.

Bijl, J. Wetenschappelijke arbeid voor het basisonderwijs in: Pedagogische Studiën, jrg. 45 nr. 6, 1968, blz. 267.

Bijl, J. en Beekman, A. J. De dienstverlening der sociale wetenschappen en hun methodologie. Ped. Inst., Utrecht, z.j.

DeCecco, J. P. The Psychology of Learning and Instruction, Educational Psychology, New York, 1968.

De Corte, E. - Vandenberghe, R. Centrale didactische problemen, in: Nova et Cetera nr 45, 1967/68, blz. 321-335.

Glaser, R. Training Research and Education, Columbia, 1965.

Heimann, P. - Otto, G. - Schulz, W. Unterricht, Analyse und Planung, Hannover, 1968³.

Idenburg, Ph. J. Schets van het Nederlandse schoolwezen, Groningen, 1964³.

Kieviet, F. K. Structuren in het onderwijs in: Ad Fontes, jrg. 16 nr 9, 1969.

Nipkow, K. E. Allgemeindidaktische Theorien der Gegenwart, Zeitschrift für Pädagogik, Aug. 1969 (335-366).

Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (S.V.O.) Onderzoek en onderwijsbeleid, Groningen, 1970.

Van Gelder, L. Leerplanontwikkeling en analyse van het didactisch proces in: Pedagogische Studiën, jrg. 44, 1967, blz. 258-270.

Van Gelder, L. Onderzoek van het onderwijzen in: Pedagogische Studiën, jrg. 44, 1967 nr 2.

Curriculum vitae

Drs. J. Sixma, geb. 1918, werkte vijftien jaar als onderwijzer en hoofd aan de Montessori-scholen te Sneek en Bussum. Na het behalen van de akten pedagogiek MO-A en B was hij vijf jaar werkzaam als leraar pedagogiek aan de kweekschool van het Haagsch Genootschap en drie jaar als didactisch medewerker aan het Pedagogisch Centrum van de gemeente 's-Gravenhage. In 1964 studeerde hij af aan de R.U. Utrecht met als hoofdvak schoolpedagogiek. Sinds dat jaar is hij als wetenschappelijk hoofdmedewerker verbonden aan het Pedagogisch Instituut van de R.U. Utrecht.