

METHODEN VAN ONDERZOEK IN DE OPVOEDKUNDE *

E. VELEMA

Na lange aarzeling is de u bekende titel gekozen. Overwogen zijn ook 'Methodologische kanttekeningen' en 'Methoden van onderzoek in de wetenschap der opvoeding'. Methodologische kanttekeningen heb ik vermeden omdat in dat geval de 'study of methods' zoveel tijd zou vragen dat ik niet zou toekomen aan de zaken die ik hedenmiddag graag aan u wil voorleggen. De geïnteresseerden verwijs ik in het bijzonder naar de werken van De Groot, Kaplan en Nagel. De aanduiding 'wetenschap der opvoeding' sprak me bij nader inzien zo weinig aan dat ik voorlopig onvoldoende redenen zag de term opvoedkunde te laten vallen (vgl. o.m. Hehlmann, Wörterbuch der Pädagogik en een artikel van Döpp-Vorwald in het boek van Röhrs). Ik ben eerlijk gezegd ook maar matig geïnteresseerd in zulk soort terminologische zaken. Het gaat mij eerder om wat onder opvoedkunde kan worden begrepen dan om verandering van termen. De inrichting van het huis houdt mij meer bezig dan het naambordje op de voordeur.

Misschien is het daarom dienstig u nu reeds mee te delen dat ik in mijn denken op dit moment een scheiding tussen filosofie van opvoeding en onderwijs, opvoedkunde met inbegrip van onderwijskunde en pedagogisch-didactische technologie voorsta. Ik meen dat heel wat opklaring in de huidige situatie zou kunnen ontstaan indien werd ingezien dat de *opvoedkunde* zich op generlei wijze onderscheidt van andere gedragswetenschappen. Het filosofisch-antropologisch denken over pedagogisch-didactische verschijnselen heeft, hoewel geenszins afgerond, een hoogte bereikt die respect afdwingt. Ongetwijfeld zijn er ook aanzetten voor een opvoedkunde/onderwijskunde op empirische basis. Moet ik in deze kring nog wijzen op de wending van het systeemenken naar het fenomenologisch-empirisch denken, die door Langeveld, Perquin en Strasser tot stand is gebracht? Voorts beschikken we over een reeks vuistregels, waaruit een nog weinig systematische opvoedingsleer/onderwijsleer — ik geef de voorkeur aan de term pedagogisch-didactische technologie — is voortgekomen.

Nu is het geenszins zo dat de gekozen omschrijving de lading duidelijk aangeeft. Men kan immers nog alles verwachten. Laat ik u niet in

* Lezing, gehouden op de Najaarsconferentie 1965 van de Nederlandse Vereniging van Opvoedkundigen.

twijfel laten: ik zal niet naar de historie uitwijken noch een inventaris presenteren van de verschillende methoden van onderzoek, eventueel met een bespreking van de voor- en nadelen, eensdeels omdat empirisch-pedagogisch materiaal in onvoldoende mate voorhanden is en anderdeels omdat de handboeken, uiteraard niet geschreven door West-Europese opvoedkundigen, u meer dan voldoende kunnen inlichten (vgl. de werken van Monroe, De Groot, Gage, Bochenski, Kaplan, Nagel, Kruijjer, Vercruijse).

Ik bepaal mij tot enkele opmerkingen die naar ik hoop tot een boeiende discussie aanleiding zullen geven. Mag ik vooropstellen dat ik mij daarbij niet zal laten leiden door vakminderwaardigheidsgevoelens; door vragen van de al te hulpeloze praktijk of door bij vakgenoten vaak aangetroffen 'exacte-wetenschappen-' en/of 'metrische' complexen? Evenmin heb ik behoefte gevoeld u lastig te vallen met een betoog, doorschoten met: 'Professor So und So hat gesagt' of met een belerend verhaal in de trant van: De 'opvoedkunde is uiteindelijk de hooggezeten rechter. Gij, psychologen en sociologen moogt dan wat feitjes aandragen, maar wij, opvoedkundigen, weten van het wezen van de mens en van de pedagogische feiten en wij zullen uitmaken wat bruikbaar is en wat behoort'. Dames en Heren, praktijk, onderzoek, studie en vooral veelvuldig contact met niet-vakgenoten hebben mij in alle duidelijkheid geleerd dat de vaderlandse opvoedkunde onvoldoende onderscheid maakt tussen de opleiding tot opvoeder en die tot opvoedkundige en tussen filosofie van opvoeding en onderwijs enerzijds en opvoedkunde als gedragswetenschap anderzijds. De empirische basis is te smal, waardoor het eventueel beschikbaar inzicht in de 'Erziehungswirklichkeit' te weinig berust op verbindende uitspraken. Het beschouwen en het ordenen van de 'Erziehungswirklichkeit' wordt te zeer vereenzelvigd met het inzicht in de pedagogisch-didactische verschijnselen.

Een opvoedkundige verschilt naar mijn opvatting in de uitoefening van zijn taak op generlei wijze van andere wetenschapsbeoefenaren. Hij is allerminst een super-opvoeder; zijn bijdrage zal moeten bestaan in het inzichtelijk maken van de opvoedings- en onderwijswerkelijkheid en niet alleen in het overdekken dezer werkelijkheid met goed door-dachte, maar vaak onvoldoend getoetste theorieën. De opvoedkunde heeft tot taak de pedagogisch-didactische verschijnselen te bestuderen op een wijze, die als karakteristiek geldt voor elke ervaringswetenschap, d.w.z. deze verschijnselen te beschrijven en onder te brengen in een theorie, die het inzicht op een hoger niveau brengt. De opvoedkunde heeft een constaterende, analyserende, ordenende en verklarende taak.

Het zou heilzaam zijn als we ons minder bezighielden met psychologen, sociologen, etc. op meer of minder vernuftige wijze op hun feilen te wijzen of met het steeds weer poneren dat de opvoedkunde een wetenschap is wat andere vooral simpele zielen dan ook mogen beweren, maar met de vraag: 'Hoe is een opvoedkunde op empirische basis te ontwikkelen met voor deze wetenschap adequate methoden van onderzoek'. Het is met filosofische handen alleen slecht vechten. Ik voorspel u dat indien wij ons niet expliciet tot die vraag zetten andere gedragswetenschappen de taak der opvoedkunde nog meer zullen overnemen dan thans reeds het geval is. De opvoedkunde staat in dit opzicht met de rug tegen de muur.

Zij kan zich laten fusilleren of een doorbraak in haar denken plegen. Men kan de geschetste situatie vanzelfsprekend ook ontkennen, maar dan zal men zich meer en meer tevreden moeten stellen met het gieten van wat filosofisch-pedagogisch getinte saus over de maaltijd die anderen hebben bereid of met kritische kanttekeningen bij wat anderen ontdekten. Dit kan misschien leiden tot enige persoonlijke glorie, maar ik waag het te betwijfelen of hiermede de opvoedkunde tot verdere ontwikkeling wordt gebracht. Ik voel althans weinig voor een bewakersfunctie of voor een welbespraakt, eventueel belezen opvoederschap.

Mag ik het eens overtrokken stellen? Lief en wijs zijn worden dan meer en meer de hoofdkenmerken van toekomstige opvoedkundigen — niet te onderschatten persoonskenmerken weliswaar —, maar van te weinig betekenis als het gaat om empirisch materiaal aan te dragen ten dienste van het inzichtelijk handelen met opvoedelingen en van het voeren van een opvoed- en onderwijskundig beleid in ruimer verband. Het zou kunnen zijn dat u zich onbehaaglijk gaat voelen. Het moge u een troost zijn dat ik dat gevoel al tien jaar ken als ik in mijn schaarse vrije tijd poog na te denken over de ontwikkeling van de opvoedkunde in dit land. Ons vakjargon heeft zich uitgebreid, onze handboeken doen zo nu en dan hun best empirisch materiaal van andere wetenschappen te verwerken; zo nu en dan verschijnt er een dissertatie die een tabel of een grafiek bevat; wij zijn vrij goed als het om de historie gaat of om filosofisch-pedagogische aangelegenheden, maar wij beschrijven en toetsen te weinig.

Langeveld heeft gelijk als hij van leerkrücken spreekt; hij heeft andermaal gelijk als hij voor specialisatie pleit, maar hij is minder overtuigend als hij vergeet expliciet de nadruk te leggen op de kwalitatieve aspecten van ons vak. Kwaliteitsverbetering lijkt mij de eerste opgave en ik zoek die zonder ook maar een ogenblik te stellen dat het filosofisch-pedagogisch denken een overbodige zaak zou zijn — integendeel, laten wij door-

gaan met deze worsteling — in de ontwikkeling van een opvoedkunde op empirische grondslag en dus in die van een methodologie en dus in die van bruikbare methoden van onderzoek.

In 1854 is gesteld dat onmondigen tot mondigen moesten worden opgevoed en onderwezen; in 1965 bepleiten we dat en in het jaar 2000 zullen anderen dat waarschijnlijk nog eens herhalen. In 1854 werden doelen, middelen e.d. van de opvoeding aan de orde gesteld; in 1965 is dat ook het geval en in het jaar 2000 zal daarover wellicht opnieuw gesproken worden. Ik ben ervan overtuigd dat dit telkens weer nieuwe opgaven zijn, maar waar het mij nu en in de toekomst ook om gaat is of onze zienswijzen en opvattingen op grond van empirisch onderzoek houdbaar zijn.

Zijn de doelen die wij voorstaan inderdaad de doelen en in hoeverre worden ze nagestreefd? Zijn de middelen die wij aanreiken metterdaad de middelen en hebben ze het effect dat wij eraan toeschrijven? Zijn de onderwijsmethoden die wij aanbevelen in de opleidingen de meest efficiënte? Men kan het ganse veld van opvattingen en praktijken op deze wijze beschouwen en zich de vraag voorleggen of wij nog iets anders doen dan opvattingen met opvattingen en praktijken met praktijken bestrijden. Wie geeft mij bijvoorbeeld enige garantie dat de instellingen die zich met pedagogische en didactische evangelisatie-arbeid bezighouden, doelen nastreven en middelen hanteren die tot verbetering leiden? Wij herformuleren en herorganiseren doorlopend, maar nemen we ook toe in inzicht?

Waar in de opvoedkunde werkelijk sprake is van toename van inzicht heeft men meestal te doen met gezichtspunten of met empirisch materiaal, afkomstig van de antropologie, biologie, psychologie en sociologie. Is de opvoedkunde dan een wetenschap, die bestaat uit een taalvaardige compilatie van wat anderen beweerden of moeizaam onderzochten? Of moet deze wetenschap worden beschouwd als een vergaarbak van min of meer ethische principes voor verontruste zielen? Ik beschouw de opvoedkunde als een zelfstandige gedragswetenschap en meen op grond daarvan dat zij de in de opvoedings- en onderwijswerkelijkheid voorkomende pedagogisch-didactische verschijnselen met zo exact mogelijke methoden van onderzoek heeft te beschrijven, te analyseren, te begrijpen en te verklaren. Zij geeft geen normen, maar beschrijft de normen, die ze aantreft. Zij maakt geen propaganda voor nieuwe onderwijs- en opvoedingsmethoden, maar toetst ze op hun effect. Zij spreekt er zich niet over uit hoe de opvoeder behoort te zijn, maar gaat na welke invloeden van een bepaald opvoedersgedrag op de gedragingen van de

opvoeding uitgaan. Zij schrijft niet voor hoe gestraft dient te worden, maar onderzoekt bijvoorbeeld de frequentie der strafvormen. De opvoedkunde zal ons meer en meer inzicht moeten geven in de houdbaarheid van begripsomschrijvingen, in de frequentie van pedagogisch-didactische verschijnselen, in de samenhang ertussen, in de samenhang van pedagogisch-didactische verschijnselen met niet-pedagogisch-didactische verschijnselen en in het effect ervan. Het zou kunnen zijn dat een wetenschappelijke analyse van de opvoedings- en onderwijswerkelijkheid ons nog bewuster dan thans veelal het geval is tot verdere bezinning stimuleert op wat wij met onze kinderen willen en behoren te willen. De taak van de opvoedkunde is het behoren of het denken daarover te dienen door aan te tonen wat kan behoren. Zij heeft een ontdekkende, ontluisterende en een bevestigende opdracht.

Indien de taak der opvoedkunde zo kan worden gezien volgt daaruit consequent dat het vraagstuk van de methoden van onderzoek de hoeksteen van deze wetenschap is. Wij nemen in deze wetenschap alleen toe in inzicht als de beschikking kan worden verkregen over betrouwbare instrumenten. Vragen als: 'In hoeverre is kennen van het object mogelijk?' 'In welke mate zijn kwantificerende methoden van onderzoek toepasbaar?' rijzen onmiddellijk. Wat de eerste vraag betreft: het is in de vroegere en huidige opvoedkunde niet ongebruikelijk daarover te speculeren in de beste zin van het woord. Men wenst meestal niet de laagvlakten te betreden, maar vertoeft gaarne op de hoogvlakten. Men wil ten volle kennen of het wordt niet mogelijk geacht. Ik acht deze benaderingswijze in strijd met een normale wetenschapsbeoefening. Op de vraag of we kunnen kennen en in hoeverre is een duidelijker antwoord te geven met behulp van empirisch onderzoek. Langs die weg zullen we de mogelijkheden en de grenzen van ons kennen expliciet moeten maken. Indien de uniciteit grenzen stelt laten we dat dan aantonen. Indien het gedrag van opvoeders zover uiteenloopt dat generalisatie is uitgesloten, laten we dat dan niet alleen beweren. Indien het werken met controlegroepen bij effectmetingen niet mogelijk blijkt, laat het experiment dan uitwijzen waar de onoverkomelijke moeilijkheden schuilen. Ik zou graag afwillen van de huizenhoge diepzinnigheid en van al te praktisch gemompel over dit soort kwesties, maar gewoon aan het werk willen gaan.

De opvoedkunde is methodologisch beschouwd noch geesteswetenschap noch natuurwetenschap. Ik stel mij dan ook op pluralistisch-methodologisch standpunt. Bij voorbaat sluit ik derhalve geen enkele methode van onderzoek uit. Wij zullen met 'verstehend', fenomenologisch, dialectisch, hermeneutisch en historisch onderzoek voort moeten gaan, in-

dien mogelijk aangevuld met toetsende benaderingswijzen. Daarnaast hecht ik grote waarde aan de ontwikkeling van een *pedografie*¹. Ik versta hieronder voorlopig een aanpak die de opvoedings- en onderwijswerkelijkheid zo exact mogelijk in kaart brengt met behulp van beschrijvend-statistische methoden, enquête- en interviewtechnieken. Ik meen dat wij dringend behoefte hebben aan een analytische beschrijving van deze werkelijkheid. Wij kennen veelal slechts de organisatorische aspecten ervan. Er zullen vele facetstudies nodig zijn. Voorts gaan mijn gedachten uit naar de ontwikkeling van een *pedometrie*².

Het lijkt mij niet voldoende de experimenten uit te breiden, enquête- en interviewtechnieken op ruimer schaal toe te passen of het kwalitatief onderzoek op 'Ich-Du'-basis te verdiepen. Het zal bovenal nodig zijn dat onze vraagstellingen op zodanige wijze worden toegespitst dat operationalisering en modelontwerp mogelijk worden. Ik meen dat in hoge mate verbetering tot stand kan komen indien niet voorbij wordt gegaan aan methoden van onderzoek, die in de econometrie, psychometrie en sociometrie zijn en worden ontwikkeld. Misschien moeten we een eigen symbolensysteem ontwerpen, misschien moeten we met zeer complexe modellen werken, maar zeker is dat wij niet eerder tot afwijzing van een dergelijke aanpak kunnen overgaan alvorens deze te hebben beproefd. Als consequentie is aan deze benaderingswijze verbonden dat het mathematisch en taxonomisch denken over pedagogisch-didactische vraagstukken meer aandacht zal moeten ondervinden dan thans het geval is³. Het zou een waarlijk historisch moment in de ontwikkeling van de opvoedkunde zijn indien bestaande en nieuwe theorieën langs die weg zouden kunnen worden getoetst en indien door toenemende operationalisering onze effectmetingen en onze experimenten aan exactheid zouden kunnen winnen.

Dames en heren, ik ben mij ervan bewust slechts enkele aspecten van dit kardinale vraagstuk naar voren te hebben gebracht. Ik sta niet afwijzend tegenover het filosoferen over opvoeding en onderwijs, integendeel; ik heb ook geenszins behoefte aan nieuwe eenzijdigheden in de ontwikkeling van ons vak, maar ik ben er diep van overtuigd dat er voor de

¹ Indien het onderzoek betrekking heeft op onderwijsverschijnselen lijkt mij de invoering van de aanduiding *didaxografie* aan te bevelen.

² Indien het onderzoek betrekking heeft op onderwijsverschijnselen geef ik de voorkeur aan het gebruik van de term *didaxometrie*.

³ In dit verband zij opgemerkt dat de oprichting van een Didactisch-Technologisch Laboratorium in Nederland wenselijk is. Vgl. van de schrijver: 'Over de noodzakelijkheid van een meer exacte onderwijskunde' Groningen 1966.

huidige en toekomstige generatie van opvoedkundigen in bijzondere mate aan de ontwikkeling van een methodologie moet worden gewerkt. Ik aarzel niet te stellen dat het voortbestaan van ons vak ermee gemoeid is. De pedagogisch-didactische technologie kan niet voldoende tot ontwikkeling komen zonder de steun van een opvoedkunde op empirische grondslag en de filosofie van opvoeding en onderwijs zou aan gerichtheid kunnen winnen indien zij over meer getoetst materiaal de beschikking kon krijgen. Er schuilt ook voor onze situatie veel waars in de volgende opmerking van Brezinka:

‘Der vermehrte Anwendung empirischer Methoden, wo immer sie möglich ist, wird hoffentlich dazu beitragen, dass mehr und mehr pädagogische Probleme der blossen Spekulation, den ideologischen Kämpfen und der Tagespolitik entzogen werden. Auf diese Weise könnte die gemeinsame Basis von Erkenntnissen, die auch unabhängig von weltanschaulichen Bindungen gültig sind, weil ihre Logik für jeden nachvollziehbar ist, besser ausgebaut werden. Je rascher das unkontrollierte und tatsachenferne Denken verschwindet, desto besser wird sich die Pädagogik als Wissenschaft entwickeln können’.

Enige literatuur:

- I. M. BOCHENSKI, Die zeitgenössischen Denkmethode. Bern 1954.
 N. L. GAGE, Handbook of Research on Teaching. Chicago 1963.
 J. J. DE GELDER, Wetenschappelijke grondbeginselen der theoretische en historische pedagogie. Deventer 1854.
 A. D. DE GROOT, Methodologie. 's-Gravenhage 1961.
 H. G. HAMAKER, Over wetenschappelijke opvoedkunde. 's-Gravenhage 1924.
 A. KAPLAN, The conduct of inquiry. Methodology for Behavioral Science. Chandler Publishing Company, San Francisco 1964.
 G. J. KRUIJER, Observeren en redeneren. Meppel 1959.
 M. J. LANGEVELD, Voorgeschiedenis en toekomstmuziek. Mededelingenblad van de N.V. v. Opvoedkundigen. Jrg. 1, nr. 1, 1965.
 R. LOCHNER, Deutsche Erziehungswissenschaft. Meisenheim am Glan 1963.
 A. G. M. VAN MELSEN, Natuurwetenschap en techniek. Een wijsgerige bezinning. Utrecht/Antwerpen 1960.
 E. NAGEL, The structure of science. London 1961.
 H. RÖHRS, Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt a.M. 1964.
 H. W. F. STELLWAG, Over theoretische pedagogiek en empirische opvoedkunde in: 'Album Prof. J. E. Verheijen'. Gent 1959.
 E. V. W. VERCRUISSE, Het ontwerpen van een sociologisch onderzoek. Assen 1960.
 E. VELEMA, Het oriëntatiejaar van het lager technisch onderwijs. Een empirisch-pedagogisch onderzoek. Groningen 1963.