

Boekbespreking

Scheerens, J., *Evaluatie-onderzoek en beleid*, (SVO-reeks, nr. 68) Flevodruk, Harlingen, 1983, 251 pag., f 41,75, ISBN 90 6472 034 7

Scheerens, J., *Het sectoronderzoek: Onderwijs-onderzoek in de marge van wetenschap en beleid*, (SVO-reeks, nr. 69) Flevodruk, Harlingen, 1983, 218 pag. f 45,-, ISBN 90 6472 035 5

Over de soms moeizame relatie tussen beleidsgericht onderzoek en beleid bestaat een grote hoeveelheid publikaties. Het betreft zowel de functie die onderzoek kan hebben (diagnose, evaluatie, legitimering van beleid), soorten van onderzoek (beschrijvend onderzoek, instrumenteel onderzoek en dergelijke) als de knelpunten bij diverse functies en soorten van onderzoek in relatie tot het beleid.

Wat evaluatie-onderzoek betreft kan worden geconstateerd dat doelen en criteria – hoofdzakelijk voor de uitvoering van evaluatie-onderzoek – vaak ofwel niet of zeer vaag worden geformuleerd door het beleid. Naast evaluatiegegevens zouden andere overwegingen een rol spelen bij het nemen van beslissingen. Onderzoekers zouden op grond van hun rationaliteitsassumptie te weinig oog hebben voor de belangtenginstellingen tussen onderscheiden groeperingen van betrokkenen, het bedreigende karakter van het onderzoek zelf en dergelijke. Ook al zijn de studies gericht op de relatie tussen (evaluatie-) onderzoek en beleid, ze leggen meestal het accent op één van beide; in de meeste gevallen op het onderzoek waarbij de benutting van onderzoeksresultaten door het beleid als gegeven wordt aangenomen. Veelal volgen uit een dergelijke analyse allerlei aanbevelingen voor uitvoering van onderzoek, zoals het professioneel paradigma van sociaal beleidsonderzoek van Van der Vall.

Een eerste onderscheid tussen de bijdrage van Scheerens en die van anderen bestaat eruit dat hij een zorgvuldige analyse geeft zowel aan de kant van evaluatie-onderzoek als aan de kant van het beleid. Het beperkt zich niet alleen tot de inzichten van de sociaal-wetenschappelijk onderzoeker, maar ook de bijdrage van de bestuurswetenschappen is in de beschouwingen betrokken. Hij legt de nadruk op de wetenschappelijkheid van evaluatie-onderzoek en wijst nadrukkelijk op de problemen, die verbonden zijn met zogenaamde alternatieve benaderingen. De

opzet voor evaluatie-onderzoek wordt geplaatst op een continuüm van designsterkte in termen van interne validiteit en meetniveau van variabelen. Deze evaluatiebenaderingen variëren van evaluatie-onderzoek volgens het weddenschapmodel tot ex post facto evaluatie-onderzoek. Zij zijn vaak afhankelijk van de beperkingen in de context waarin evaluatie-onderzoek plaatsvindt. Op deze beleidsmatige context gaat Scheerens in hoofdstuk drie en vier uitvoerig in.

Hoofdstuk drie betreft de procedurele kant van het beleid. Scheerens onderscheidt diverse modellen van beleidsvoering waar aan het ene uiteinde: het model van de homo-economicus, volledige informatie over de middel-doel relatie aanwezig is en aan het andere uiteinde: het garbagecan model, slechts chaos. Kenmerken van het beleidsvoeringsproces zijn van invloed op de toepassing van evaluatiedesigns. Zo zijn de sterke evaluatiedesigns (weddenschapsmodel, experimentele en quasi-experimentele designs) vooral te associëren met de formelere invullingen van besluitvorming als het probleem opgelost wordt. Als beleidsvoering het karakter heeft van incrementalisme of van het vuilnisvatmodel zou evaluatie-onderzoek hooguit het karakter kunnen hebben van een rationele reconstructie achteraf.

In hoofdstuk vier wordt de structurele dimensie van de context nagegaan. Het betreft hier de setting waarin het onderzoek plaatsvindt. Daarbij is onderscheid gemaakt tussen de omgeving (E), het besturende orgaan (BO) en bestuurd systeem (BS). Vanuit de besturingstheorie is er een nog algemener punt te kiezen door een metabesturend orgaan te plaatsen boven het oorspronkelijke BO. Het oorspronkelijke BO is het BS van de metabestuurder. De metabestuurder heeft één andere E dan het oorspronkelijke BO. Verder kan de metabesturing zich behalve op het nieuwe BS, het oorspronkelijk BO inclusief het BS, ook op de nieuwe omgeving richten.

Voor evaluatie-onderzoek zou een volgende structuur denkbaar zijn: E is het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen en wetenschappelijke gemeenschap, BO is de S.V.O. en BS zijn de onderzoeksteams. Aan de onderscheiden componenten onderzoeksstrategie, beleidsvoering en organisatie-structuur voegde Scheerens een laatste toe, namelijk de contingentiefactoren die de passendheid betreffen, zoals de organisatie-omgeving, technologie, de organisatie-doelen, maar soms ook factoren als de eigenschappen van de organisatieleden en de complexiteit van de besturingsproblemen. Zowel ten aanzien van de onderdelen van het model als de relatie tussen de onderdelen is een groot aantal aanwijzingen voor

evaluatie-onderzoek en beleid te formuleren.

In een praktijkvoorbeeld van evaluatie-onderzoek ten aanzien van onderwijsvernieuwingen worden de diverse oplossingsmogelijkheden nagegaan. Nadat diverse bestuurlijke situaties geanalyseerd zijn kiest Scheerens voor een besturingsconfiguratie waarbij de E gevormd wordt door overheid, wetenschap en onderwijsveld, het besturend orgaan de geïnstitutionaliseerde onderwijsresearchers, het BS de beleidsgerichte onderwijsresearch en als meta-BO de S.V.O. optreedt. Hieruit wordt dan een groot aantal aanbevelingen afgeleid die tot doel hebben evaluatie-onderzoek en beleid beter op elkaar af te stemmen. De S.V.O. zou zich daarbij moeten concentreren op een voorwaarden scheppend beleid, en vooral de verantwoordelijkheid nemen voor de organisatorische structuur van het beleidsgerichte onderzoek. Verder blijkt het mogelijk te zijn uit de voorafgaande beschouwingen ten aanzien van opzet van evaluatie-onderzoek, beleidsvoering en de structuur van het beleid een groot aantal zeer concrete aanbevelingen af te leiden, die zowel de beleidsvoering als de onderzoeksuitvoering afzonderlijk, maar zeker de onderlinge relatie tussen de organen die daarbij betrokken zijn, kunnen bevorderen.

Dat deze voorstellen niet uit de lucht kunnen vallen en dat de voorstellen tot verbetering ook de bestaande praktijk kunnen verbeteren, blijkt uit de studie naar het sectoronderzoek, waarover ongeveer gelijktijdig met het verschijnen van de dissertatie verslag is gedaan. In deze studie worden de resultaten weergegeven van een zorgvuldig onderzoek naar de ervaringen van beleidsvoerders, scholen, onderwijs-onderzoekers e.a. dat in het kader van de onderwijsvernieuwing op het terrein van basisschool, middenschool en open school is opgezet en uitgevoerd. Daarenboven werden telkens conform het in de dissertatie beschreven model de contingentiefactoren, de organisatiestructuur, de beleidsvoering en het onderzoek zelf nagegaan. Uit het onderzoek blijkt dat bijvoorbeeld bij de sector middenschool een groot aantal factoren, zoals het onderwijssysteem, verschillen van inzicht ten aanzien van evaluatie, de politieke context en de scholen, van invloed is geweest. Ook in de organisatiestructuur en de beleidsvoering kan een groot aantal factoren worden aangewezen die opzet en uitvoering van onderzoek zeer nadelig beïnvloeden hebben. Tegen deze achtergrond is een aantal tekorten van het beleidsgericht onderzoek in de innovatiesectoren beter te begrijpen, zonder ze overigens goed te willen praten.

De opbrengst van deze studie is zowel theoretisch als praktisch. Theoretisch gezien kan deze een bijdrage leveren aan verdere theorievorming en onderzoek over o.a. de relatie beleid en onderzoek, het benuttingsdenken en innovatietheorieën en -strategieën. Wat de praktische opbrengst van de studie betreft is ze voor Scheerens een onderbouwing van zijn voorstellen voor de organisatie en beleidsvoering van onderzoek, waarbij de S.V.O. als meta-bestuur-

der van het beleidsgericht onderzoek optreedt. Op dit praktische niveau is natuurlijk een groot aantal aanbevelingen te formuleren en te concretiseren welke Scheerens in zijn dissertatie heeft gedaan over researchmanagement, benutting van onderzoeksstrategieën en dergelijke. De publikatie is voor onderwijsonderzoekers zo mogelijk nog interessanter dan de dissertatie; ze verschaft een onthullend beeld van het sectoronderzoek, 'geen successstory' in termen van de auteur.

Scheerens' publikaties handelen over bijzonder belangrijke onderwerpen in het onderwijsonderzoek. De organisatie ervan, de verhouding tot onderzoeksbeleid, de grenzen die er te stellen zijn aan programmering, de beleidsgerichtheid van onderzoek en dergelijke.

Scheerens is niet stil blijven staan bij een interne discussie tussen onderwijsonderzoekers, maar heeft diverse inzichten vanuit besturingstheorie en dergelijke te hulp geroepen bij de analyse en de constructie van de oplossingsmogelijkheden. Daarom is het niet alleen een goede heldere studie over probleemgebied, maar bevat het ook een aantal belangrijke voorstellen voor de oplossing van de problemen. Het is dan ook van belang dat over de voorstellen van Scheerens' verdere discussie binnen het beleid, tussen onderzoekers en tussen deze groepen plaats zal vinden. Als mogelijke bijdrage voor een dergelijke discussie een aantal opmerkingen:

- Kunnen een aantal standaards die van belang zijn bij evaluatie-onderzoek niet door het forum van de wetenschap zelf waaraan onderzoekers zich dienen te verantwoorden en waar discussie plaatsvindt, bewaakt worden.
- Zou het daarmee niet mogelijk zijn om direct contact tussen beleid en onderzoek tot stand te brengen, waarbij deze discussie over evaluatieobjecten, evaluatiecriteria en dergelijke kan leiden tot verscherping van de vraagstelling en tot een contract tussen beleid en onderzoekers.
- Is het, gezien het voorgaande, dan nodig dat de S.V.O. als meta-BO optreedt. Ook andere door Scheerens in zijn dissertatie geschetste besturingsmodellen lijken mogelijk. Overigens moet erop worden gewezen dat door de analyse van het sectoronderzoek de positie van S.V.O. als meta-BO wat discutabel is, gezien de positie die ze daarin heeft ingenomen (wisselend) en de invloed die ze heeft kunnen doen gelden. Om als meta-BO op te treden lijkt mij, behalve de positiebepaling van het besturend orgaan zelf, ook de consensus van de andere betrokkenen (E en overige BO en BS) nodig.
- Wanneer de mogelijkheid wordt geopperd van direct contact en overleg wordt daarmee impliciet er vanuit gegaan dat de beleidsvoering en wellicht ook de structuur ervan dynamischer zijn dan Scheerens ze presenteert in zijn dissertatie. Ik zou me kunnen voorstellen dat gezien het grote aantal betrokkenen en de steeds verschuivende posities

er een grote mate van dynamiek in de beleidsvoering en ook in de structuur ervan aanwezig zou moeten zijn.

- Ook al wordt erkend dat er alternatieve evaluatiedesigns zijn, is het duidelijk dat Scheerens' voorkeur naar de meer sterke designs uitgaat. Toch kan ik mij voorstellen dat er situaties zijn, zeker waarin de middel-doel relatie minder sterk gegeven is, waarin het onderwijs nog ver af is van een concreet produkt – leerlingprestaties – en dat een zachtere vorm van evaluatie een kwalitatieve, interpreventieve onderzoeksmethodologie een belangrijke bijdrage kan leveren aan de verdere ontwikkeling.

B. P. M. Creemers

H. van der Zee, *Tussen vraag en antwoord. Beginselen van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*, Boom, Meppel/Amsterdam, 1983, 255 pagina's, f 34,50, ISBN 90 600 95 472.

Zoals de auteur in zijn voorwoord vermeldt is *Tussen Vraag en Antwoord* een uit de hand gelopen bewerking van zijn voorloper *Het Vraaggesprek*. Was het vorige boek meer een raamwerk voor een interview-practicum, nu vormt het vraaggesprek een invalshoek van waaruit de methodologie van sociaal-wetenschappelijk onderzoek kan worden belicht. In dit verband noemt Van der Zee een drietal uitgangspunten: a) nadruk wordt gelegd op *praktijkgericht onderzoek*, d.w.z. onderzoek dat wordt uitgevoerd met de bedoeling antwoord te geven op vragen die rijzen in levensechte beslissingssituaties, b) onderzoek wordt door hem opgevat als een *ontwerpactiviteit*; er dient niet te worden uitgegaan van pasklare procedures, maar de onderzoeker wordt uitgenodigd tot het vinden van eigenzinnige oplossingen en c) het accent ligt op het *communicatieve aspect* van onderzoek en daarmee op de rol van de onderzoeker als steller van vragen.

De structuur van het boek wordt bepaald door de diverse fasen in het onderzoeksproces: 1. het formuleren van een probleemstelling, 2. het ontwerpen van een aanpak, 3. materiaalverzameling, 4. materiaalverwerking en 5. rapportage en publiciteit.

In het eerste hoofdstuk maakt de auteur verder op niet mis te verstane wijze gewag van zijn opvatting dat de conventionele wetenschapsbeoefening weinig tot niets bijdraagt aan de oplossing van problemen. De conventionele benadering wordt volgens Van der Zee geteisterd door de 'wet van het instrument' en het denken over verandering, vernieuwing en verbetering is zwak ontwikkeld. De academische wetenschapsbeoefening zet, zo stelt hij, maatschappelijk

gezien geen zoden aan de dijk. Hieruit volgt overigens niet zonder meer dat hij het academisch onderzoek volledig afwijst of als irrelevant bestempelt. Wel pleit hij voor een universitaire onderzoeksopleiding met meer oog (en hart) voor maatschappelijke problemen.

In hoofdstuk 2 wordt het begin van elk onderzoek, het formuleren van de probleemstelling, nader uitgewerkt. Na een inzichtelijke indeling van soorten probleemstellingen, waarbij het begrippenpaar *descriptief-prescriptief* als indelingscriterium wordt gehanteerd, worden vervolgens de kwaliteitseisen waaraan een probleemstelling moet voldoen besproken. Een en ander wordt overzichtelijk in tabellen samengevat. Ook in dit hoofdstuk wijst Van der Zee op het onderscheid tussen academisch en praktijkgericht onderzoek: bij praktijkgericht onderzoek stelt men *andere* vragen. In plaats van *Hoe zit het?* vraagt men zich vooral af: *Hoe kan het?*

In hoofdstuk 3 staat het *ontwerpen van een aanpak* centraal, waarbij het vraaggesprek wordt geconfronteerd met twee andere methoden van informatieverwerking, namelijk observatie (systematische en participerende) en 'communicatie-analyse'. Met laatstgenoemde term verwijst Van der Zee naar het bestuderen van allerlei uitingen en neerslagen van menselijke communicatie, zoals televisiedocumentaires, leerboeken, circulaire, ingezonden brieven, en andere 'documenten'. Een aantal subcategorieën of 'genres' die binnen deze hoofdcategorie aan bod komen zijn: archiefonderzoek, literatuurstudie, inhoudsanalyse, protocolanalyse en gespreksanalyse. In dit hoofdstuk wordt nog eens benadrukt dat de probleemstelling bepaald is voor de te kiezen methode van informatieverwerking. Zo niet, dan maakt men van onderzoek 'een spel met lege dozen' (blz. 32).

De communicatieve aspecten van het vraaggesprek als methode van informatieverwerking worden in hoofdstuk 4 nog eens extra belicht. Hiertoe licht de auteur het vraaggesprek uit de context van het wetenschappelijk onderzoek om daarmee de band met alledaagse en andersoortige vormen van 'gesprek' duidelijk te maken. Eveneens worden aanwijzingen gegeven voor het ontwerpen, hanteren en optimaal benutten van vraaggesprekken.

In hoofdstuk 5 wordt een achttal constructieprincipes besproken met betrekking tot de inrichting van een vraaggesprek. De nadruk ligt niet op beproefde modellen (enquête, psychometrische test, of diepte-interview), maar op de keuzen die in het geding zijn. Van der Zee wil het repertoire verbreden en een veelheid aan mogelijkheden en variaties op het vraaggesprek schetsen. Als één van de constructieprincipes beschrijft de auteur de *kracht van de herhaling*, bijvoorbeeld waar het gaat om bestudering van veranderingsprocessen. In dit verband toont Van der Zee zich een voorstander van longitudinaal onderzoek, een vorm van onderzoek die naar zijn mening veel te weinig wordt toegepast. Typierend is zijn uit-

spraak: 'Veel kennis is van het wegwerpsoort: het geheugen reikt niet verder dan de jongste stand van de hitparade' (blz. 117).

De derde fase in het onderzoeksproces, de materiaalverzameling, waarop in hoofdstuk 5 reeds werd geanticipeerd, komt gedetailleerd aan bod in de hoofdstukken 6 tot en met 12. Achtereenvolgens wordt daarin aandacht besteed aan de ondervraagde, de ondervrager, de situatie, de formulering van vragen en een groot aantal vraagtechnieken.

Hoofdstuk 6 belicht de positie van de ondervraagde aan de hand van een drietal 'rollen': de rol van *respondent*, *informant*, en *proefpersoon*. Met betrekking tot het probleem 'wie te ondervragen' besteedt de auteur terecht veel aandacht aan de *selecte* (gerichte) procedures van steekproeftrekking. Immers, in de sociaal-wetenschappelijke onderzoekspraktijk zijn de (vaak als ideaal afgeschilderde) *a-selecte* procedures nogal eens moeilijk realiseerbaar en vormt een selecte procedure dikwijls het enige alternatief. Maar . . . , dan moet het wel goed gebeuren. Van der Zee stelt twee voorwaarden: 1. er moet sprake zijn van een *procedure* en 2. een *verantwoording* moet zijn bijgesloten. Zijn deze condities niet vervuld dan is er in plaats van 'gericht selecteren' sprake van 'aanmodderen' (blz. 136). Tenslotte wordt in kort bestek ook nog aandacht besteed aan het verschijnsel *non-response* en worden enkele remedies hiertegen op hun merites doorgelicht.

Naar analogie van het functioneren van de ondervraagde komen in hoofdstuk 7 de diverse 'rollen' die de ondervrager kan spelen aan de orde: de ondervrager als *gemantkeerde machine*, als *deskundige* en als *plaatsbekleder*. Het interviewer- en proefleidereffect komt er, in aanmerking genomen dat het hier een methodologische inleiding betreft, nogal mager af. De geïnteresseerde lezer zij verwezen naar bijvoorbeeld Dijkstra en Van der Zouwen (1982, hoofdstuk 4 en 5). Verder worden in dit hoofdstuk de aan ondervragers te stellen (kwaliteits)eisen besproken, waarbij ook aan aspecten als opleiding, training en begeleiding aandacht wordt geschonken.

De omstandigheden waaronder het vraaggesprek plaats vindt komen in hoofdstuk 8 aan de orde. Van der Zee geeft onderzoekers in dit verband onder de noemer 'smaakmakers' een aantal behartenswaardige tips mee. Het gaat hier om zaken die nogal eens worden veronachtzaamd, maar wel degelijk het al dan niet slagen van een vraaggesprek kunnen beïnvloeden. Hoofdstuk 9 gaat over de vaardigheid van het vragen stellen. Na een meer theoretische inleiding, waarin verschillende vraagsoorten en 'taalspelen' de revue passeren, zoals het *allegaagse*, het *pragmatische* en het *wetenschappelijke* taalspel, mondt het hoofdstuk uit in een achttal tips die bij de formulering van vragen in acht genomen dienen te worden. Een sprekend voorbeeld van hoe het niét moet luidt: 'Ik doe het uitsluitend met mijn vrouw', met als antwoordmogelijkheden: soms/meestal. In hoofdstuk 10 wordt gewezen op het gevaar van bepaalde ont-

wikkelingen met betrekking tot uit voorraad leverbare vragen. In dit verband moet men denken aan itembanken, data-archieven e.d. Van der Zee voelt de behoefte tot het bieden van wat tegengas door de creativiteit van de individuele onderzoeker bij het stellen van vragen te accentueren.

Hoofdstuk 11 biedt een staalkaart van de diverse vraagtechnieken die in omloop zijn, van open essayvragen waarop een uitgebreid antwoord mogelijk is tot de multiple-choice vraag waarbij slechts één alternatief kan worden gekozen. De behandeling van het onderwerp 'sterkteschalen' is wat mager uitgevallen; een verwijzing naar bekende (attitude-)schaalmodellen als Likert, Thurstone of Guttman had er best afgekund. Anderzijds is de auteur er in geslaagd in een bestek van ruim 25 bladzijden een redelijk compleet overzicht van frequent gehanteerde technieken te verschaffen, waarbij de voorbeelden, zoals steeds, zijn ontleend aan de onderzoekspraktijk.

Als laatste onderdeel van de materiaalverzamelingsfase worden in hoofdstuk 12 de registratie van het materiaal en het belang van het verrichten van *vooronderzoek* aan de orde gesteld.

Wat met het verzamelde materiaal kan worden gedaan vindt men in hoofdstuk 13. De auteur behandelt deze fase van het onderzoeksproces in eerste instantie vanuit de vraag naar de *ordering*: een zinvolle rangschikking van de verzamelde gegevens. Afhankelijk van het gebezigde ordeningsprincipe kan dit geschieden via *denken in variabelen*, *denken in regels*, *denken in alternatieven* en *denken in thema's*. De data-analyse in engere zin wordt onderscheiden naar aspecten als statistische beschrijving, schatten en toetsen, dimensionale analyse, typologie en conditionele analyse. Deze aspecten worden overigens in zeer globale zin beschreven. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een korte discussie over de mogelijkheden van de computer als hulpmiddel bij de verwerking van de gegevens.

Terecht merkt de auteur in hoofdstuk 14 op dat bepaalde fasen van het onderzoek door methodologen en aanverwante wetenschappers overgewaardeerd worden (data-verzameling en data-analyse), terwijl andere belangrijke fasen in het onderzoeksproces nauwelijks serieuze aandacht krijgen. Naast het formuleren van een probleemstelling (de eerste fase) geldt dit ook voor de laatste fase in het onderzoeksproces, *rapportage en publiciteit*, in Van der Zee's woorden 'de kroon op het onderzoekswerk' (blz. 223). Gevolg van deze stand van zaken: onderbenutting en misbruik van onderzoeksresultaten. Vanuit het verschijnsel dat nogal wat studenten met moeite een wetenschappelijk verslag van hun activiteiten kunnen produceren, behandelt de auteur onder de noemer 'scriptieleed' een aantal adviezen, die dit leed tot aanvaardbare proporties terug kunnen brengen en mogelijk zelfs geheel verhelpen. Ook 'gearriveerde' (d.w.z. reeds met de doctorandustitel behpte) wetenschappers kunnen met zijn suggesties

zeker hun voordeel doen.

Het boek wordt afgesloten met een hoofdstuk onder de veelbelovende titel 'Hoe word je onderzoeker?'. Voor hen die Van der Zee kennen zal het geen verbazing wekken dat hij niet pretendeert het antwoord op deze vraag alleen via bestudering van zijn boek te kunnen verschaffen. Wel reikt hij de helpende hand door middel van een twaalfstal oefeningen, die de lezer enige uitgangspunten en wat houvast bieden bij het zelf verrichten van onderzoek. Moraal: onderzoeken leer je alleen door het te doen!

Tussen vraag en antwoord wordt gekenmerkt door een beeldend en bloemrijk taalgebruik. Dit maakt het bestuderen van de inhoud naast een leerzame tevens tot een aangename tijdsbesteding. Het betoog is praktisch steeds helder en duidelijk en wordt veelvuldig verlevendigd met sprekende voorbeelden uit de onderzoekspraktijk. Regelmatig wordt gebruik gemaakt van tabellen die de discussie overzichtelijk samenvatten. Achter elk hoofdstuk vindt men een verwijzing naar literatuur, die zowel bij het centrale thema van het hoofdstuk alsook bij bepaalde deelaspecten aansluit. Zeer verzorgd en up-to-date. Als leerboek in het kader van een interviewpracticum heeft het boek zijn waarde behouden. Het gedeelte over interviewmodellen (hoofdstuk 5) is herschreven en sterk verbeterd. Onderwerpen als *non-response* en *steekproefrekking* worden in vergelijking met het vorige boek systematischer en uitvoeriger aan de orde gesteld. Naar ons gevoel komt het 'interviewer-effect' er relatief bekaaid af. In dit verband werd reeds verwezen naar Dijkstra & Van der Zouwen (1982). Beziet men het boek als een 'kennismaking met de methodologie van het sociaal-wetenschappelijk onderzoek', de tweede doelstelling die de auteur in zijn voorwoord noemt, dan valt het volgende op te merken. Van der Zee pretendeert niet een alomvattende staalkaart te bieden van de methodologische benaderingswijzen die in omloop zijn. Hij heeft wel een interessante keuze gemaakt uit het onoverzienbare arsenaal aan direct en zijdelings relevante onderwerpen die met betrekking tot de methodologie van sociaal-wetenschappelijk onderzoek aan de orde gesteld kunnen worden. Natuurlijk kent het boek daardoor ook zijn beperkingen. Veel nadruk valt bijvoorbeeld op het verzamelen van informatie en relatief weinig aandacht wordt besteed aan begrippen en verworvenheden uit de 'traditionele' wetenschapsbeoefening, die naar ons gevoel van centraal belang zijn én blijven: operationaliseren, validiteit en betrouwbaarheid, om er slechts enkele te noemen. Van der Zee's ondubbelzinnige voorkeur voor praktijkgericht onderzoek had o.i. niet gepaard hoeven te gaan met een neiging tot veronachtzaming van deze aspecten. Het boek is daardoor minder een kennismaking met de (huidige) methodologie van het sociaal-wetenschappelijk onderzoek, dan een poging tot beschrijving van hoe het ook anders kan. Deze poging beschouwen wij als geslaagd. Smaken verschillen, maar ons is de toon-

zetting van het geheel niet in het verkeerde keelgat geschoten. Zij die zich storen aan de creatieve, niet via platgetreden paden verlopende betoogtrant van de auteur, dienen zich af te vragen of onderzoeksmethodologie nu echt alleen maar in de vorm van gortdroog taalgebruik en dito voorbeelden aan de man gebracht kan worden. Van der Zee heeft bewezen dat een boek van niveau ook anders geschreven kan worden.

L. W. C. Tavecchio
M. W. Vooijs

Referenties

Dijkstra, W. & Zouwen, J. van der, *Response Behaviour in the Survey-interview*. Academic Press: London: 1982.

J. A. van der Ven, *Kritische godsdienstdidactiek*, Kok, Kampen, 1982, 700 pp., f 72,50. ISBN 90 242 255 15.

Omdat de schrijver zijn boek mede adresseert aan 'pedagogen met interesse in religie en religieuze vorming', maar zeker ook omdat de ontwikkeling in Van der Vens denken, naar we menen, commentaar behoeft, willen we het boek op deze plaats beknopt bespreken. Hiertoe eerst een samenvatting, die niet anders dan summier kan zijn (het boek telt, registers en literatuurlijst meegeteld 700 pag.).

De Kritische godsdienstdidactiek bestaat uit een algemeen, funderend gedeelte dat betrekking heeft op de pedagogiek en de theologie en uitmondt in een 'kritisch theologische benadering' van het doel van opvoeding en onderwijs (drie hoofdstukken), en een bijzonder gedeelte dat gewijd is aan de religieuze vorming in kritisch theologisch perspectief en aan een curriculaire uitwerking daarvan. *Pedagogiek* en *theologie* worden door Van der Ven als autonome disciplines beschouwd die beide een *gelijkwaardige* bijdrage aan de godsdienstdidactiek te leveren hebben.

In hoofdstuk I stelt Van der Ven de diagnose. Aan de hand van de bestudering van twee episcopale documenten, een Nederlands en een Frans, constateert hij dat deze zo niet een expliciete dan toch zeker een impliciete burgerlijke ideologie bevatten (het Nederlandse meer dan het Franse). Extrapolerend stelt de schrijver vervolgens vast dat er sprake is van verwevenheid tussen kerkelijke opvoeding met burgerlijke ideologie. Het christendom als dekmantel voor een burgerlijke ideologie in opvoeding en onderwijs dus.

In het tweede hoofdstuk de analyse. Vanuit de pedagogiek wordt de relatie bestudeerd tussen pe-

dagogiek/didactiek en theologie, resulterend in een schematisch overzicht van zes verschillende (historische) relatiemodellen:

1. het normatief-deductieve model, waarin de pedagogiek de doelen en middelen van opvoeding en onderwijs uit de theologie afleidt (Comenius, Francke en de traditionele katholieke pedagogiek);
2. het teleologisch model, waarin de pedagogiek alleen de doelen, niet langer de middelen aan de theologie ontleent (Kohnstamm);
3. het funderingsmodel, waarin het christendom (de theologie) slechts de grondslag van opvoeding en onderwijs uitmaakt (Langeveld en Perquin);
4. het autonomie-model, waarin de pedagogiek geheel op zichzelf rust (Weniger);
5. het empirisch isolatiemodel, waarin de pedagogiek zich afscheidt van welke levensovertuiging of -beschouwing ook (Brezinka);
6. het emancipatiemodel, waarin de pedagogiek zich ideologisch tracht te bevrijden van (onder andere) de theologie en er zelfs de strijd mee aanbindt (Mollenhauer en Gamm).

Voor wat de *pedagogiek* betreft, zoekt Van der Ven weliswaar aansluiting bij het kritisch-emancipatorisch denken à la Gamm, maar toch opteert hij voor een alternatief model (noodzakelijkerwijs, gezien de fundamentele kritiek van Gamm op het christendom). Dit zogenaamde kritisch convergentiemodel krijgt z'n beslag in hoofdstuk III: 'In het kritisch convergentiemodel wordt uitgegaan van het autonomie-model, zonder de theologische rest, die nog in het pedagogisch en didactisch denken van Weniger aanwezig was. De pedagogiek en de didactiek vormen autonome disciplines. Dit geldt overigens ook voor de theologie' (174). Van der Ven stelde reeds: 'Voor het ontwikkelen, begrijpen en verklaren van opvoeding en onderwijs is God tot een overbodige hypothese verklaard' (142). Echter, naast de pedagogiek heeft ook — zoals boven reeds gezegd — de *theologie* haar eigen referentiekader — al is ze in het raam van de godsdienstpedagogiek wel afhankelijk van de pedagogiek in de bepaling van het object: de opvoeding. Dat referentiekader is 'de totaliteit van opvoeding en onderwijs in relatie tot God, in casu, in relatie tot het Rijk Gods' (174). De band tussen christendom en de ideologie van de burgerlijke maatschappij lijkt nu doorbroken. Het christendom kan terug naar z'n oorspronkelijke oriëntatie en inspiratie: bevrijding van de maatschappij en van de individuele mens door God. De lezer die inmiddels de wenkbrauwen frons, dient nog wat geduld uit te oefenen, een en ander wordt door Van der Ven nog van kritische kanttekeningen voorzien.

In het vierde hoofdstuk wordt voor het theologische idee van de bevrijding gekozen als een leidraad die passend is voor een kritische godsdienstdidactiek. Het hoofdstuk geeft een algemene inhoudsbepaling van de religieuze vorming. Het in hoofdstuk III geformuleerde opvoedingsdoel, 'de vorming met het

oog op de bevrijding tot vrijheid, gerechtigheid en solidariteit' (236) (geformuleerd vanuit de pedagogiek) wordt nu aangevuld tot doelstelling van de religieuze vorming met 'in het licht van de Rijk Gods-idee' (par. 14) (222); een uitgebreidere definitie staat op pag. 423-425. Deze doelstelling is willens en wetens partijdig: algemene religie bestaat niet en 'dus is een inleiding in algemene religie, in religieuze vorming altijd een inleiding in één of meer specifieke religies' (18). Het uitgangspunt van Van der Ven is de joods-christelijke traditie. Ondanks deze partijdigheid en ondanks dit staan in de joods-christelijke traditie dient men zich echter van manipulatie en inductriniteit te vrijwaren, aldus de schrijver.

Hoofdstuk V tenslotte bestaat uit een curriculaire uitwerking van de algemene doelstelling en de inhoudsbepalingen. Het een en ander geschiedt aan de hand van bijzondere doelstellingen van de religieuze vorming (par. 16). Verschillende onderwijskundige aspecten komen hier aan de orde: beginsituatie (par. 17), de concrete stof, de didactische werkvormen (par. 18) en de evaluatie (par. 19). Ook in dit hoofdstuk treft de lezer de oproep aan dat (religieuze) vorming in dienst moet staan van maatschappijverandering.

Wij zijn van mening dat het boek voortreffelijke impulsen geeft voor de leerplanontwikkeling van het vak godsdienstonderwijs (onderzoek naar de aspecten van de leerling en van de maatschappij voor het bepalen van de beginsituatie, het fijnzinnig bepalen van doelstellingen aan de hand van de ideologieën, het op elkaar afstemmen van produkt- en proces-evaluatie, etc.). Toch, zoals aangekondigd, een woord van kritiek. Het is van belang op te merken dat Van der Ven dermate omzichtig formuleert en zijn thema's op zo'n alzijdige wijze inleidt dat de schijn gewekt wordt dat kritiek zoals de onze reeds gewogen en verwerkt is. Toch menen wij ernstige tekortkomingen in het betoog te kunnen constateren. Pedagogische waakzaamheid van de lezer kan tot enige ontevredenheid leiden, om een understatement te hanteren.

Hoe zit het bijvoorbeeld met de rol van de theologie in het hierboven aangeduide kritisch convergentiemodel? Hierin waren pedagogiek en theologie autonoom. Maar we vermoeden dat de theologie toch onderscheidend te werk gaat: 'Zij is geen opperrechter, wel keurmeester; niet het laatste woord, wel een inhoudelijk gezagvol woord naast dat van andere kenners en keurmeesters; niet van bovenaf, wel uitnodigend, appellerend, getuigend, kritiserend; geen vonnis, wel een oordeel' (173). Criterium en toetssteen is (de idee) van het Rijk Gods. ('De idee' tussen aanhalingstekens omdat de schrijver op pag. 172 spreekt van de praxis van het Rijk Gods, hetgeen van een verlicht inzicht getuigt; een verschrijving? Maar dit terzijde). De eufemismen in het citaat kunnen hier natuurlijk niet verhullen dat de pedagogiek in laatste instantie onder het mes gaat van de theologie. Deze keurt onder het gezichtspunt van een theologische

visie op de bijbel, te weten die van de Rijk Gods idee. Dit is, het kritisch convergentiemodel ten spijt, christelijke (theologische) pedagogiek! (Zie ook de rol van de kerk zoals deze in paragraaf 13 naar voren komt; opmerkelijk verder, in vergelijking met Van der Vens dissertatie (1973) waarin de rol van de theologie nog overwegend formeel is.)

Dat het met de *kritische* Van der Ven niet zo'n vaart loopt of beter, dat er selectiviteit schuilt in hetgeen door hem onder kritiek gesteld wordt, blijkt, behalve uit het ontbreken van een systematische kritiek op de machtspositie van de kerk anno nu, tevens uit het feit dat hij niet echt in discussie treedt met de denkers die hem inspireerden. Waar Van der Ven het christendom van z'n burgerlijk ideologische smetten wil reinigen, ontmaskert Marx het christendom zelf als ideologie. Ook Gamm is sceptisch ten aanzien van christendom en theologie, maar even zo vrolijk knoopt Van der Ven bij hem aan, en wel op grond van Gamms opvatting over de rol van de mythe als uitdrukking voor het verlangen naar vrijheid en zijn sympathie voor de christelijke pedagogiek van Comenius. Voorwaar een hardnekkige strategie.

De kritiek van Van der Ven wordt gevoed, maar dus ook begrensd door zijn partijdigheid. Vanuit pedagogisch-didactisch standpunt mag men zich afvragen of de door de schrijver gekleurde godsdienstdidactiek de leerlingen ooit in staat stelt tot zelfstandige kritiek, in plaats van de kritiek van anderen na te praten. Zijn joods-christelijke bevrijdingstheologische partijdigheid ten aanzien van godsdienstonderwijs kan onzes inziens leiden tot een vertekend beeld bij de leerlingen. De complexiteit van religie, van ons leven in een post-christelijk tijdvak waarin tallozen verder van de christelijke godsdienst staan dan de schrijver ons doet geloven, van onze multiculturele samenleving, wordt dan ook eigenlijk geen recht gedaan – hoezeer Van der Ven ook blijk geeft van zijn betrokkenheid met deze problemen.

Als we nog een moment stil staan bij de leerling als object van de religieuze vorming, dan valt ons het volgende citaat op dat handelt over de praktische vorming, '... de religieuze praxis (heeft) als aspect van het doel van de religieuze vorming in het onderwijs deze betekenis, dat zij de leerling op het spoor zet van de bewustwording van de belemmeringen en de afweer in hem zelf –, en daardoor (draagt ze bij) tot de kritische verheldering en *evaluatie van het zelfbeeld*' (449). Kan de leerling anders dan op het spoor komen van de idee van het Pijk-Gods? Van der Ven praat natuurlijk uitdrukkelijk in termen van vrijheid en bevrijding. Strikt pedagogisch is de vrijheid van het subject geofferd aan een heilig (theologisch) doel. Opvoeding, vorming en onderwijs staan in dienst van een buitenpedagogisch doel. De religieuze inhouden van de kritische godsdienstpedagogiek van Van der Ven hebben een dusdanig dwingend karakter dat de vrijheid van de leerling in het geding is. Omdat godsdienstonderwijs onderwijs is, stellen wij het liever onder een *pedagogische* norm opdat de leerlingen op

grond van hun kennis van en inzicht in religies en godsdiensten zelfstandig hun plaats en oordeel kunnen verantwoorden, desnoods tegen de opvattingen van de opvoeder in!

Tot slot een wetenschapstheoretische kanttekening. Van der Ven constateert dat de technologie van Brezinka voor elke ideologische kar te spannen is en zich aldus isoleert van de normdiscussie. Brezinka vertegenwoordigt volgens de schrijver een paradigma dat voor de theologie ontoereikend is. Empirisch onderzoek is zinvol als het om beschrijven en inventariseren gaat, maar dan aangevuld met een hermeneutische en een kritische component (126). In zijn curriculaire uitwerking komt hem een pedagogische, empirische technologie echter niet ongelegen. Vanuit een norm (namelijk die van de kritische theorie (norm 1) + theologie, afkomstig uit een religieus paradigma (norm 2)), wordt gekeken naar de mogelijkheid van realisatie. Zie daar een pedagogische technologie à la Brezinka, die een maakmodel van opvoeding impliceert, en in dit geval is voorzien van de doelstelling van de religieuze vorming zoals Van der Ven deze voorstaat!

Vooralsnog houden we het (on)begrip van ondergetekende verantwoordelijk voor deze (schijnbare) tegenstrijdigheid, omdat ze slechts tussen de genuanceerd geformuleerde regels van de schrijver aan te treffen valt. Dit eenmaal gezien hebbende, blijken er zich meer voor deze 'onbegrijpelijke' tweeslachtigheden voor te doen. Bijvoorbeeld daar waar Van der Ven beweert dat de theologie de werkelijkheid vanuit het *aspect* van de *totaliteit* bestudeert (143) of daar waar hij Mollenhauer een synthetiserende benadering toeschrijft (146). Alsof er dan geen paradigma's, conceptuele kaders, invalshoeken met eigen aspectmatige, voorlopige, principieel discutabele betekenissen meer bestaan (zie p. 150).

Maar op deze plaats en in dit bestek dienen we ons te beperken en de hoop uit te spreken dat onze constructieve intentie begrepen is – in het tijdschrift *Verbum* besteden we uitgebreid aandacht aan een en ander (*Verbum*, 1984, 51, nr. 2) – en de onmisbare discussie omtrent aard en zin van de religieuze vorming voortgaat. Geïnteresseerde lezers (o.a. pedagogen) begrijpen dat deze bespreking uiteindelijk mede een aanbeveling inhoudt tot het lezen van Van der Vens kritische godsdienstdidactiek.

J. de Mönink
Werkgroep Godsdienstpedagogiek
R.U. Groningen

Mededelingen

Postacademisch onderwijs sociale wetenschappen

Voor het najaar 1984 staan o.a. de volgende cursussen op het programma:

Recente ontwikkelingen in het aanvankelijk leesonderwijs

Grootschaligheid in de onderwijsvernieuwing

Onderwijsbegeleidingskunde

Socialistische en anarchistische bouwstenen voor een bevrijdende pedagogiek

Vredesopvoeding

Vooroordeel en tolerantie

Ouderschap in verandering

Uitgebreide informatie is te verkrijgen bij:
PAOS, Stationsweg 46, 2312 AV Leiden,
tel. 071-14 83 33, tst. 2442

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift
9e jaargang, nr. 6, 1984

Wisselend landschap. Een terugblik op vijf vakdidactische bijdragen, door P. Roest

Het lot van een ontwikkelingsproject basisschool, door S. A. M. Veenman en M. L. C. Huiskes

Constructie en analyse van leerstofsequenties in de lerarenopleiding: een niet zo bruikbaar instrument en een alternatief, door K. Th. Boersma, P. J. M. Hoop en J. C. Schouw

Is een fusie van de subfaculteiten pedagogiek en psychologie mogelijk en gewenst? door F. W. Prins

Pedagogiek in Kiel. Impressies van het 9e congres van de DGfE, door S. Miedema en M. Santema

De ontwikkeling van wiskundige grondbegrippen, door P. M. van Hiele

Tijdschrift voor Onderwijsresearch
9e jaargang, nr. 3, 1984

De houding van laatstejaarsleerlingen uit het Algemeen Vormend en Technisch Secundair

Onderwijs in België tegenover moderne vreemde talen, door L. Delbeke en A. Sente
Relatief nut van klassieke indices voor de selectie van dichotome items, door R. F. van Naerssen

Effecten van aanwijzingen voor aantekeningen maken bij HAVO leerlingen, door H. van Oostendorp en I. Kok

Notities en commentaren

A note on Item-test and Item-rest regressions, door D. N. M. de Gruijter

Toelichting op de rubriek 'SVO-eindbeoordelingen' door J. Scheerens

SVO-beoordeling van het Project 'Groei en gezondheid van tieners', door J. Scheerens

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
23e jaargang, nr. 6, 1984

Probleemgedrag, sociaal element en sociale vaardigheden: aanpak in de klas, door S. E. K. Faber

Het gebruik van gebaren bij zwakzinnigen, door G. M. Schermer en R. Menke

Ouders met een kind op de LOM-school, door D. R. van Peer en H. C. Lutje Spelberg

Een krities commentaar bij een autisme onderzoek, door J. Rispens en J. Hoekman

Repliek op commentaar bij een autisme onderzoek, door J. M. A. M. Janssens

Info

15e jaargang, nr. 2, 1984

Diagnose van kennisstructuren, door H. H. Tillema

Enkele wetenswaardigheden over het gebruik van sociaal-wetenschappelijk onderzoek door de overheid. Een overzicht van de literatuur, door L. Kooistra

Onderwijs in de Derde Wereld. Hefboom voor ontwikkeling? door A. L. Heinink en J. M. B. Koetsier

Ontvangen boeken

Berg, R. van den & R. Vandenberghe, *Groot-schaligheid in de onderwijsvernieuwing*, Uitgeverij Zwijsen, Tilburg, 1984, f 48,50

Dyck, M. van, N. Mascini, Th. Steeman, *Ontwikkelingen in het middelbaar beroepsonderwijs: het MDGO in opbouw*, Swets & Zeitlinger, Lisse, 1984, f 39,90

Gelens, A., *Psychologische achtergronden van studeerproblemen*, Coutinho, Muiderberg, 1984, f 16,50

Joyce, B. & M. Weil, *Strategieën voor onderwijzen*. Nederlandse bewerking van de tweede editie van 'Models of Teaching' (1980), onder redactie van E. De Corte e.a., Van Walraven, Apeldoorn, 1984

Meijnen, G. W., *Van zes tot twaalf*. Een longitudinaal onderzoek naar de milieu- en schooleffecten van loopbanen in het lager onderwijs (SVO reeks 79), Flevodruk, Harlingen, 1984, f 27,50

Redmeijer, S. J., *Openheid en waardigheid; een persoonlijkheidsprobleem*, Uitgeverij Sas-senhein, Haren, 1984, f 26,50

Ontvangen rapporten

Barneveld, D. van, R. van 't Klooster, M. van Susante, *De opleidingen voor onderwijsgeverden en het onderwijsvoorrangsbeleid*, (eindrapport SVO-onderzoeksproject 1146), Vakgroep Onderwijskunde Rijksuniversiteit Utrecht

Meijer, J., F. Riemersma, *Evaluatie bij projekt-onderwijs. Ontwikkeling van evaluatie-instrumenten ten behoeve van projektonderwijs*, (eindrapport), SCO-rapport no. 30, Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de U.v.A., Amsterdam