

Franca van Alebeek
Joost Goedhart
Anneke Stavast
Aad Verkleij

onderzoek

LEREND ONDERZOEKEN, ONDERZOEKEND LEREN

Vier studenten van de Projectgroep Volwassenen Educatie (PVE) van de Universiteit van Amsterdam¹ leggen uit hoe (taal-)onderzoek veel directer in dienst van het onderwijs kan staan dan nu vaak het geval is. Ze beschrijven hoe de PVE dat probeert te doen, binnen en buiten de universiteit. Ze geven ook aan waardoor hun werk en dat van verwante anderen steeds moeilijker wordt.

Inleiding

Dit artikel gaat over onderzoek. Velen in het onderwijs hebben daar ervaring mee. Onderzoeksinstituten leggen je vragenlijsten voor: die vul je in en stuur je terug. Vaak hoor je er dan niets meer van en je hebt geen idee wat er met de resultaten gebeurt.

Studenten doen soms mee aan dit onderzoek. Zo heeft een medestudent van ons meegedaan aan een onderzoek naar fouten in schoolopstellen. De bedoeling was om op grond van een foutenanalyse aanwijzingen voor leraren te vinden, maar de groep kwam niet verder dan tellen (onderwerpen, zinnen, enz.) en fouten rangschikken naar leeftijd, geslacht enz. van de schrijvers. De schrijvers van de opstellen werden niet bij het onderzoek betrokken. Het was zelfs de vraag of ze ervan afwisten. Een andere student heeft de discriminatie van dialectsprekers onderzocht. Hij heeft bandopnamen gemaakt van scholieren uit de Achterhoek en uit Haarlem en die opnamen met vragen-

lijsten aan studenten voorgelegd. De scholieren wisten niet waarom ze een verhaaltje moesten voorlezen en ze hebben de uitkomsten van het onderzoek nooit vernomen.

Wij hebben de indruk dat de ruime meerderheid van de onderzoeken plaatsvindt zonder dat de 'onderzochten' inzicht krijgen in doel, werkwijze en de resultaten ervan. Laat staan dat ze er invloed op kunnen uitoefenen, behalve dan door niet mee te doen. Dat is bijvoorbeeld op grote schaal in het Open School-experiment gebeurd: de begeleidsters van Open School-groepen vonden dat het onderzoek hun werk teveel doorkruiste en weigerden aan verschillende onderdelen mee te werken.

Natuurlijk is er ook wel onderzoek waar je wel invloed op kunt uitoefenen. Als een schoolbegeleidingsdienst samen met jou als leerkracht onderzoekt waarom je ontevreden bent met een bepaalde taalmethode en of er alternatieven zijn, dan is dat zo'n onderzoek. Als je met begeleiders van volwassenenleergroepen bij elkaar gaat zitten

om erover te praten hoe de leden van de cursusgroep omgaan met de leerwensen van deelnemers, is dat ook zo'n onderzoek.

De resultaten van de laatste twee vormen van onderzoek zijn vooral bestemd voor degenen met wie het onderzoek gedaan is: die zijn de eerstbelanghebbenden. Een volgende stap kan dan zijn dat je nagaat of die resultaten ook bruikbaar zijn voor anderen in dergelijke situaties. En uiteindelijk kunnen zulke resultaten invloed hebben op het beleid, bijvoorbeeld voor het omgaan met leerbehoeften van cursisten.

Niet iedereen noemt dit soort activiteiten onderzoek. Je hoort vaak namen als deskundigheidsbevordering, begeleiding of ondersteuning. Wij vinden die onderscheidingen zinloos als ze samenhangen met de opvatting dat onderzoek voorbehouden is aan gespecialiseerde onderzoeksinstituten zoals universiteiten; en dat gebeurt vaak.

Voordat we nu de eisen beschrijven die wij aan onderzoek stellen, beschrijven we hoe wij in onze studie werken in de PVE. Die activiteiten gebruiken we als voorbeeld van een manier van onderzoeken waar we achter staan. Er zijn ook andere groepen en personen die met dezelfde denkbeelden over onderwijs en onderzoek werken. Maar wij beperken ons tot de PVE omdat we die praktijk van dichtbij meemaken als studenten en als begeleiders van volwassenenleergroepen.

De ontwikkeling van PVE-onderzoek binnen Taalbeheersing

Taalbeheersing en Open School

Sinds 1977 draait op het Instituut voor Neerlandistiek van de UvA binnen de vakgroep Taalbeheersing de Projectgroep Volwassenen Educatie. Steeds wisselende groepen studenten werken daar aan 'het ontwikkelen van doelstellingen en methoden voor het taalvaardigheidsonderwijs ten behoeve van leergroepen voor volwassenen'. Dit is een ruime doelstelling. Hij sluit aan bij wat van oudsher het doel geweest is van mensen die op de universiteit het vak Taalbeheersing beoefenen: adviezen tot verbetering van taalgebruik.

In de jaren '70 schonk de overheid onder de invloed van ontwikkelingen op de arbeidsmarkt en andere maatschappelijke veranderingen steeds meer aandacht aan 'permanente educatie' en 'wederkerend onderwijs'. Daar kwamen taalbeheersers op de universiteit mee in contact.

Eind 1976 ontving een wetenschappelijk mede-

werkster Taalbeheersing een brief van een begeleider van een proefproject Open School. Die beschreef ongerust een toets van het CITO om schoolse vaardigheden te meten en tests van onderzoekers van de Open School om 'intelligentie' en 'persoonlijke kenmerken' vast te stellen van degenen die deelnamen aan het experiment. Ze was bang dat zulke tests haar werk met de groep zouden storen. Dat een werkloze cursist bijvoorbeeld gillend zou weglopen als hij bij de beweringen 'ik houd niet zo van direct aanpakken' of 'ik ben tevreden met het werk dat ik doe' juist of onjuist moest aankruisen.

Omdat ze steeds meer ging twijfelen aan het progressieve image van de Open School stelde ze een werkgroep voor die een onderzoek zou instellen naar achtergronden, doelen, structuur, leerplan en taalvaardigheidsmateriaal van de Open School. Het resultaat van het werk van acht doctoraalstudenten taalbeheersing is beschreven in twee artikelen in *Moer*².

Naar een handleiding voor de begeleiders

Zomer 1977 was duidelijk dat er geen geschikt materiaal was voor Open School-groepen: het officiële materiaal was pas voor een deel klaar en wat er al was vonden begeleiders en cursisten nauwelijks bruikbaar voor hun manier van leren. Toen besloot de PVE een poging te wagen om materiaal te maken.

We wilden geen leerboek maken dat je van de eerste tot de laatste bladzijde door moest werken. Het moest een handleiding zijn: een hulpmiddel dat aangeeft hoe je thematisch kan werken in groepen, welke stappen je daarbij kan zetten. De thema's zou elke groep zelf moeten bepalen. Bovendien zou zo'n handleiding tips moeten geven voor hoe je aan taalvaardigheidsproblemen in de groep kan werken.

We lazen allerlei verslagen van groepen van Open School, spontane groepen, Volwassenen op Herhaling, VOS-cursussen, en literatuur over onderwijsopvattingen, taalonderwijs en leerprocessen. De meesten van ons gingen groepen begeleiden: spontane groepen, huisvrouwengroepen, in buurthuizen en groepen van de Sociale School NKV. Al doende vonden we het moeilijk om materiaal te maken voor een praktijk die we meer beperkt uit eigen ondervinding kenden en dat dat botste met wat we eigenlijk wilden. Toch schreven we begin 1978 een eerste versie van de handleiding *Leren in een groep* in een oplage van tweehon-

derd.

Daarna wilden we onderzoeken of de hulpmiddelen en tips uit die handleiding effectief waren. We wilden ook knelpunten in groepen op het spoor komen, waar de handleiding (nog) niet over repte. We vroegen gebruikers om commentaar. Daaruit bleek opnieuw hoe belangrijk het is om dicht bij de praktijk te staan als je met onderzoek steun wilt bieden. Zo hoorden we: 'Het taalgebruik in de handleiding wijkt teveel af van de normale wijze van praten van de groepen waar hij voor bedoeld is.'

Een andere activiteit was dat drie studenten de handleiding gebruikten in de groepen die ze zelf begeleidde. Zij hadden commentaar en aanwijzingen voor verbetering³. Studenten die later bij de PVE kwamen en niet aan de eerste versie hadden gewerkt, gaven ook commentaar. Op grond van al deze reacties kwam zomer 1980 een herziene versie van *Leren in een groep* uit⁴.

Studiegroepen

Intussen waren sinds september 1979 drie studiegroepen aan het werk.

Een groep verrichtte actie-onderzoek als voorbereiding op een onderzoek rondom de handleiding.

Een tweede groep richtte zich op alfabetiseringscursussen. Daar bleek geen materiaal voor te bestaan. Deze groep verdiepte zich ook in de oorzaken van analfabetisme en stuitte onder andere op leerstoornissen zoals woordblindheid: de school blijkt vaak een belangrijke rol te spelen bij het ontstaan van die stoornissen.⁵

Een derde groep ging de gesprekken in leergroepen analyseren: hoe geef je concrete aanwijzingen voor het uitwisselen en gemeenschappelijk maken van ervaringen?

De studiegroepen hebben een congres georganiseerd over *Taal en vorming* op 17 mei 1980. Daar hebben ze ervaringen op het gebied van onderzoeksmethoden, ervarend leren, gespreksanalyse, vrouwenleergroepen en alfabetisering uitgewisseld met andere begeleiders.

Opnieuw: de handleiding

In oktober 1980 hebben we het onderzoek rondom de handleiding weer opgevat. We hebben een plan gemaakt met drie onderzoeksvragen.

Ten eerste willen we met cursisten praten over de huidige handleiding, dus over: thematisch werken, de taalvaardigheden die daarbij te pas ko-

men en de meer technische onderdelen zoals spelling, zinnen maken, gebruik van het woordenboek, enz. Vinden ze de handleiding leesbaar, begrijpelijk? Hebben ze wat aan de tips, oefeningen en voorbeelden? Vinden ze die voldoende?

Een tweede soort vragen gaat over taalbeschuwing. Wij vinden dat je vaak moet stilstaan bij 'taal' als zodanig: dialect, het vroegere lees- en schrijfonderwijs, taalcultuur en de normen en waarden die daarmee samenhangen, geschiedenis van de spelling, enz. We willen daarvoor met begeleiders hulpmiddelen ontwikkelen en materiaal verzamelen en zonodig maken.

Een derde vraag luidt: hoe werken leergroepen aan het verband tussen taalvragen van cursisten en hun dagelijkse situatie?

In overleg met de begeleidsters waar we mee samenwerken, hebben we besloten dat we eerst met de laatste onderzoeksvraag aan de gang gaan. De eerste twee komen volgend studiejaar aan de orde.

Uitgangspunten voor ons onderzoek

We beschrijven nu onze manier van werken aan die onderzoeksvraag, met voorbeelden en problemen. Onze ideeën hebben we in de loop van de jaren ontwikkeld; tijdens het werk veranderen ze nog steeds.

Taal en context hangen samen

De manier waarop wij (taal-)onderzoek verrichten, hangt nauw samen met onze visie op taal en op ons vak Taalbeheersing.

Wie op de universiteit Taalbeheersing beoefent, heeft altijd al het doel gehad om adviezen te geven tot verbetering van taalgebruik. Dat leverde onder andere boeken met aanwijzingen op, een soort receptenboeken met aandacht voor de 'ambachtelijke' kant van taal: spreken, spellen, argumenteren, correct taalgebruik. Wie doet wat zo'n boek aanraadt, zou een goed taalgebruiker zijn. Maar dat ging in de praktijk niet altijd op. Wie goed uit zijn woorden kan komen, zal soms merken dat de dokter geen tijd heeft voor die goede woorden: er is meer nodig dan goed praten.

Nu de taalbeheersers dat weten, is er een groep⁶ die naarstig zoekt naar theoretische ondersteuning van adviezen; ze onderzoeken de kenmerken van de vormen van taalgebruik zonder daarbij de context te betrekken waarin taal gebruikt wordt.

Dat moet uitmonden in een beschrijving van de eisen voor 'ideaal' taalgebruik. Dit onderzoek raakt steeds losser van de oorspronkelijke ambachtelijke opvatting: adviezen geven. Dat is niet verwonderlijk omdat deze onderzoekers pas na een volledige beschrijving van 'wat ideaal taalgebruik is' adviezen willen geven. Ze laten bewust inhoud en context van taalgebruik buiten beschouwing, ook al beseffen ze dat de oorzaak van de problemen van taalgebruikers voor een belangrijk deel in de context ligt. Onderzoek naar de problemen met taalgebruik die uit de context voortkomen, rekenen zij niet tot het vak taalbeheersing.

Wij vinden dat je niet voorbij kunt gaan aan de context als je mensen wilt helpen hun problemen met taalgebruik op te lossen. Wij denken dat je taalvaardigheid al handelend vergroot. Wij willen samen met mensen nagaan hoe zij zélf hun moeilijkheden met taalgebruik onder woorden brengen en wanneer en waar die zich voordoen. En samen onderzoeken wat de oorzaken zijn van die moeilijkheden. Dat betekent samen met anderen je problemen uiten, analyseren en oplossingen zoeken en op grond daarvan handelen.

Met andere woorden: we propageren niet een 'bruikbaar' taalonderwijs zoals bijvoorbeeld normaal-functioneel of situationeel onderwijs. We zoeken met de cursisten naar zinvolle inhoud. Dit leren leidt tot verschillende activiteiten. Wij als taalbeheersers hebben dan vooral oog voor taalactiviteiten. (Agogen zullen bijvoorbeeld meer op het groepsproces letten.) Dus: teksten verwerken, discussiëren, brieven schrijven, dus ook spellen en zinnen maken. In het voorbeeld van daarnet betekent dat: leren *doorvragen* bij de dokter.

Met het onderzoek waar we nu aan werken, willen we een bijdrage leveren voor dit soort leren. Het gaat uit van het verband tussen taal en context en is gericht op taal in gebruikssituaties. Die situaties en de normen voor bepaald taalgebruik zijn dan meestal problematisch, taal op zich eigenlijk niet. Voorbeelden:

- iemand die op de cursus prima kan schrijven, blijkt op het postkantoor geen formulier in te kunnen vullen;
- goed praten kan iedereen in bepaalde situaties wel, in andere niet.

Taalvragen waar cursisten mee naar leergroepen komen, zijn vaak (zeker in het begin) ontdaan van die context. Dat komt door schoolverleden,

maatschappelijke normen, enz. Tijdens het leerproces betrekken ze in hun taalleervragen steeds meer de context.

Dat gaat niet vanzelf: veel hangt af van de manier waarop de begeleiding omgaat met die taalvragen. Het doel van ons onderzoek is: hulpmiddelen en tips ontwikkelen die cursisten en begeleiders kunnen helpen om taalvragen weer te verbinden met de dagelijkse situatie van de cursisten.

De praktijk stelt eisen

Op het congres *Taal en vorming* hebben we ook uitgebreid met begeleiders gepraat over de manier van onderzoeken. Zij legden er de nadruk op, dat de eerste en natuurlijkste vorm zou zijn om binnen je eigen team van begeleiders een gesprek op gang te brengen over het werk en de uitgangspunten van waaruit je dat doet.

Onderzoekers zouden dan geen mensen moeten zijn die weinig weten van de praktijk, die zich eerst moeten inlezen of die met een kant en klaar onderzoeksmodel komen. Ze moeten dicht bij de praktijk staan, er zelf mee bekend zijn en met hun onderzoek inspringen op de vragen die er al zijn. De begeleiders noemden de volgende voorwaarden:

- Onderzoekers moeten continuïteit en regelmatig garanderen. Ze moeten weten waar ze aan beginnen. Het onderzoek mag niet stoppen of verminderen wanneer de onderzoekers minder geld of tijd krijgen of wanneer de scriptie of het beleidsplan klaar is.
- Het onderzoek moet direct aansluiten bij de behoefte uit de praktijk. Het moet de creativiteit en vaardigheid bevorderen van de mensen waar het voor bestemd is, zodat die niet afhankelijk zijn van onderzoekers.
- Onderzoekers moeten niet geïsoleerd werken. Ze moeten steeds overleggen met de anderen die bij het onderzoek betrokken zijn.
- De methoden voor het onderzoek moeten de onderzoekers kiezen in overleg met de andere betrokkenen. Centrale vraag: waarom doen we dit? Onderzoekers moeten de spanningen beseffen tussen de positieve doelen en de negatieve kanten van onderzoek. Welke belangen dien je er nog meer mee dan die van de groepen? Waar gaan de resultaten naar toe? Wat gebeurt er met het materiaal?

Samenwerking tussen de betrokkenen

Wat we op het congres hoorden, bevestigde onze

opvatting dat we alleen met begeleiders en cursisten *samen* kunnen onderzoeken hoe leergroepen werken. Daarom hebben we contact gezocht met een aantal mensen

- die we hebben leren kennen door ons werken met leergroepen;
- die het met onze opvattingen over leren en onderzoek eens zijn;
- en die net als wij vinden dat die opvattingen versterkt moeten worden.

We werken samen met een spontane Open School-groep, een cursusgroep van een Sociale School van het NKV, een officiële Open School-groep en een cursus Volwassenen op Herhaling. Verder hebben we een aantal begeleiders gevraagd om als 'responsgroep' opzet en uitvoering van het onderzoek te bespreken; in die groep is bijvoorbeeld bepaald welke van de drie onderzoeksvragen we voorrang geven.

In ons onderzoek is de manier waarop we vorm geven aan de samenwerking met de leergroepen erg belangrijk. We streven ernaar dat begeleiders en cursisten niet alleen maar de gegevens leveren, maar dat ze ook de onderzoeksvragen formuleren, gegevens verzamelen, resultaten interpreteren en bepalen wat ermee gedaan wordt.

In ons onderzoek heeft een PVE-groep op grond van eigen ervaringen in en contacten met leergroepen globaal de onderzoeksvragen opgesteld. In het onderzoek werken we samen met leergroepen die vinden dat dat ook hun vragen zijn. Deze globale vragen spitsen we met de begeleiders toe op de specifieke situatie en vragen van hun groep. Voor dat toespitsen moeten we de feitelijke gegevens van de groepen verzamelen: werving, samenstelling van de groep, doelen van de begeleiding, manier van werken, materiaal, enz. Daar hebben we een vragenlijst voor gemaakt die we samen met de begeleiders invullen. Door gesprekken met begeleiders en met behulp van verslagen uit de groep schetsen we verder een beeld van hun werkwijze. Op grond daarvan bepalen we wat voor die groep de knelpunten zijn waarop we de globale onderzoeksvragen moeten toespitsen.

Onderzoek leidt tot verandering

Om de werkwijze van een van de leergroepen te schetsen, maakten we gebruik van de verslagen die de begeleidster voor de groep maakte. Die waren voor ons op een aantal punten niet duidelijk. Toen we daarover een gesprek hadden met de begeleidster, vroeg ze zich af of zulke versla-

gen wel zin hadden. Nu zoekt ze naar een ander soort verslaggeving.

Dit is een voorbeeld van de manier waarop het onderzoek direct invloed heeft op het werk in de groep. Dat is niet toevallig en we doen ook niet ons best het te voorkomen. We willen niet een jaar lang beschrijvend onderzoek doen om daarna 's te bekijken wat dat voor de groep oplevert. We vinden dat het onderzoeksproces een verandingsproces moet zijn. Door het beschrijven breng je reflectie op gang; die leidt tot veranderingen in het leerproces van de groep maar ook in het onderzoek.

Een probleem is wel hoe onderzoekers en begeleiders hun verantwoordelijkheden verdelen. Als een begeleidster bijvoorbeeld niet tevreden is over de verslagen die ze maakt, betekent dat dan dat de onderzoekers haar tips moet geven voor verbetering? In principe moeten veranderingen natuurlijk eigen beslissingen zijn en blijven van de begeleiding en van de groep.

Nog een spanningsveld ligt er tussen betrokkenheid en afstand. Onderzoekers moeten heel dicht bij de groep staan; anders weten ze niet wat belangrijk is en wat niet. Aan de andere kant zeggen begeleiders dat zij te dicht op het gebeuren in de groep zitten om het nog te kunnen beoordelen. Het gevaar is dat de onderzoekers door de nauwe samenwerking net zo betrokken raken bij de groep en dan ook niet meer de afstand kunnen nemen die nodig is. We vinden het moeilijk om de grens te trekken. In ieder geval bereiden wij geen bijeenkomsten van groepen voor en begeleiden we ze ook niet.

De lerende onderzoekt, de onderzoeker leert

Onze manier van onderzoeken verloopt niet — zoals wel vaak gedacht wordt — volgens het principe van 'u vraagt en wij draaien'. Alle betrokkenen, dus ook de onderzoekers, hebben hun doelen en belangen. Begeleiders willen bijvoorbeeld beter leren begeleiden, studenten moeten bijvoorbeeld een scriptie schrijven en van medewerkers wordt verwacht dat ze wetenschappelijke publicaties schrijven. Toch kunnen ze allemaal ook de bedoeling hebben om bijvoorbeeld onderwijs en onderzoek van onderop te ontwikkelen. Het gaat erom punten te vinden waar je samen aan kan werken.

Continuïteit is noodzakelijk

Onze wijze van onderzoek hangt af van langduri-

ge contacten en intensieve uitwisseling van ervaringen, doelen, bezigheden, plannen, enz. Voorwaarde is dat je weet waar je over praat (ervaring met groepsbegeleiding en kennis van de specifieke groep waar je mee samenwerkt) en dat je elkaar vertrouwt. Het duurt lang voor dat wederkerig vertrouwen er is. Wij denken dat het in ons geval ook belangrijk geweest is dat we *Leren in een groep* geschreven hebben. Dit is iets concreets dat een aanwijzing kon zijn voor begeleiders dat we in hun ogen met goede dingen bezig zijn, ook al ontbreekt er natuurlijk nog veel aan die handleiding.

Hoe belangrijk continuïteit ook is voor ons onderzoek, de eisen die de universiteit ons stelt, maken het moeilijk om die te waarborgen. Studenten kunnen maar een deel van hun studietijd aan PVE meewerken, omdat ze ook andere studieverplichtingen hebben (bijvakken, stage). Ook de universitaire medewerkers kunnen niet al hun tijd (beide werken half time) aan de projectgroep besteden omdat ze die moeten verdelen over onderwijs, onderzoek en bestuur.

Lastig is ook dat er elk half jaar nieuwe studenten bij de PVE komen en andere afstuderen. Continuïteit en tijd zijn nodig voor het ontwikkelen van onze manier van onderzoek. Het kost tijd om zelf te ontdekken wat 'onderzoek van onderop' in de praktijk betekent. Studenten zijn immers opgeleid volgens de traditionele opvattingen over wetenschappelijk onderzoek. Er zijn van onderzoek zoals wij dat willen, niet veel goede voorbeelden. Maar zelfs als veel onderzoekers zo zouden werken, dan zouden die ervaringen niet zonder meer bruikbaar zijn en zul je hulpmiddelen die anderen in een andere situatie ontwikkeld hebben, moeten bewerken voor je eigen onderzoek.

Heden en toekomst van dergelijk onderzoek

Onze plek op de universiteit

Ondanks allerlei problemen zijn er ook veel positieve kanten aan het bestaan van zo'n projectgroep en aan het werk dat de PVE verricht. Het is toch een plaats waar werk mogelijk is waar begeleiders niet aan toe komen.

Verder is het een plek waar moeite gedaan wordt om een andere manier van onderzoek te ontwikkelen als tegenpraktijk tegen de traditie van het wetenschappelijk onderzoek.

Voor ons studenten is het belangrijk dat we in de

PVE een verbinding leggen tussen praktijk en theorie. We doen door ons werk in volwassenenleergroepen ervaringen op die ons helpen bestaande theorieën kritisch te bekijken. Door reflectie op onze eigen ervaringen en die van de begeleiding proberen we gezichtspunten te formuleren die het praktijkwerk onderbouwen.

En tenslotte: de PVE is een van de weinige plekken op de universiteit waar studenten hun eigen onderwijs en onderzoek kunnen inrichten.

Negatieve tendensen in onderzoek en onderwijs

Op het moment dat we dit artikel schrijven, nemen we enkele tendensen waar die onze praktijk van onderwijs en onderzoek bedreigen.

Een van die tendensen is de groeiende scheiding tussen onderzoek en uitvoerend werk. Het lijkt erop dat onderwijsactiviteiten steeds strikter gescheiden gaan worden van onderzoeksactiviteiten.

Een duidelijk voorbeeld is de onlangs aangenomen Tweefasen-structuur Wetenschappelijk Onderwijs. Die voorziet in de tweede fase in een scheiding tussen de opleiding voor wetenschappelijk onderzoeker en de opleiding voor leerkracht. Studenten moeten dus kiezen: óf onderzoek óf onderwijs. Wat gaat dat betekenen voor medewerkers op de universiteit?

Bij de instellingen die het voortgezet onderwijs begeleiden, zien we soortgelijke ontwikkelingen. De Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO) heeft nu al weinig contact met de praktijk waar ze leerplannen voor moet ontwikkelen. Maar volgens de regeringsplannen mag de SLO in de toekomst helemaal geen rechtstreeks contact meer hebben met scholen. Die contacten mogen dan uitsluitend de Landelijke Pedagogische Centra onderhouden. Een definitieve scheiding tussen bedenkers en uitvoerders dus.

Een andere scheiding die weer sterker wordt, is die tussen scholing en vorming. Een belangrijke verworvenheid van het experiment met de Open School is de integratie tussen die twee aspecten van leren. Maar minister Pais heeft bepaald dat de 'echte' vakken weer moeten worden opgenomen in bestaande onderwijsinstellingen, zoals dagmavo's voor volwassenen; het 'vormingsachtige', werken met thema's bijvoorbeeld, kan dan worden ondergebracht bij instellingen voor vormingswerk en buurthuizen.

Een andere ontwikkeling is de stijging van het aantal officiële opleidingen en functies, de pro-

fessionalisering van het onderwijs. Dat valt vooral op in de volwasseneneducatie. De voortgezette opleidingen van de sociale academie kennen tegenwoordig een opleiding tot volwassenenwerker. Er is sprake van een specialisatie volwassenenonderwijs aan de pedagogische academies. Er komen nieuwe functies voor gekwalificeerde buurtwerkers, coördinatoren in buurthuizen, enz. Natuurlijk is het goed dat studenten die een reële kans hebben dat ze ooit in de volwasseneneducatie zullen werken, daar in hun studie mee bezig kunnen zijn. Natuurlijk is het goed dat er geld komt voor betaalde banen op dat gebied, dat de behoefte aan scholing en vorming serieus genomen wordt. Maar wie bepaalt aan welke eisen een begeleider moet voldoen? Van wie komen de exameneisen voor opleidingen? Wie hebben zeggenschap over leerplan en programma van de nieuwe opleidingen? Wij zijn bang dat dat allemaal van bovenaf bepaald gaat worden en dat 'het veld' er nauwelijks iets over te zeggen heeft. De tegenstelling tussen betaalde krachten en vrijwilligers zal nog groter worden dan ze nu vaak al is. Diploma's zullen meer gewicht in de schaal leggen dan jarenlange praktijkervaring. Taken zullen steeds sterker worden verdeeld overeenkomstig de opleiding die mensen hebben; een opleiding dus waarin onderwijs en onderzoek steeds systematischer gescheiden worden.

Tenslotte noemen we de 'bezuinigingstendens'. Die tast aan wat groepen waar we mee over onderzoek praten, als eerste vereiste noemen: tijd en geld. Ook op de universiteit merken we dat. Deze ontwikkelingen hangen natuurlijk samen en beïnvloeden elkaar. Wij signaleren dat door zulke ontwikkelingen het lopende onderzoek steeds verder van de praktijk afraakt. Dat betekent dat ons werk moeilijker wordt en dat er steeds minder ruimte komt voor de ideeën over onderzoek en onderwijs die we globaal hebben beschreven.

Tot slot

We hebben veel aandacht besteed aan de PVE. Die groep is maar een voorbeeld. We wilden laten zien dat er andere opvattingen van onderwijs en onderzoek bestaan dan de meest gangbare en dat die opvattingen meer inhouden dan alleen mooie woorden. Er zijn meer groepen en personen die op grond van die ideeën proberen een concrete praktijk te ontwikkelen. Al die pogingen lijden onder de ontwikkelingen

die we signaleren. De enige manier om die ontwikkelingen te beïnvloeden is: contact leggen met elkaar en de krachten bundelen. Verder moeten we werken aan verspreiding en versterking van onze ideeën door een discussie op gang te brengen binnen de VON. Wij hebben in de beleidsnota van de VON voor 1980-81 (*Moer* 1980: 2) gezocht naar uitspraken over onderzoek en over de koppeling tussen onderzoek en onderwijs. Het viel ons op dat het woord *onderzoek* in de hele nota niet voorkomt. Wél kunnen we uit een aantal activiteiten afleiden welke taken de VON voor zichzelf ziet (naast alles wat de leden in hun onderwijspraktijk ondernemen): de vereniging zal ervoor zorgen 'dat uitwisseling van ervaringen uit de praktijk plaats kan vinden, zowel door publikaties als door het organiseren van themadagen' (blz. 6); ze roept ook steeds leden op om zitting te nemen in steungroepen en werkgroepen en om mee te werken aan het schrijven van discussienota's, bijvoorbeeld over Nederlands aan anderstaligen, interactie in de klas en thematisch onderwijs. Misschien kan dit stuk ook binnen de VON een discussie op gang brengen over de manier waarop onderwijs en onderzoek gekoppeld moeten worden. We willen ook graag dat lezers reageren op de ideeën en de praktijk die we hier hebben beschreven.

Noten

- 1 Franca van Alebeek, Joost Goedhart, Anneke Stavast en Aad Verkleij begeleiden alle vier zelf een volwassenenleergroep. Ze sluiten binnen een jaar hun studie Nederlands af in de hoofdrichting Taalbeheersing.
- 2 Tineke Krol en Corrie van der Vaart 'Laten we het voor het gemak maar open noemen I & II' in: *Moer* 1978: 2 en 1978: 3.
- 3 Ella Bohnen, Heleen Gans en Jeanette Noordijk *We kunnen er toch gewoon over praten* Doctoraalscriptie taalbeheersing. Inst. voor Neerlandistiek, Amsterdam 1979. In 1980 herdrukt bij het Studiecentrum NCVO, Amersfoort.
- 4 Projectgroep Volwasseneneducatie *Leren in een groep. Materiaal voor het thematisch werken in het volwassenenonderwijs* Amsterdam 1980. Te bestellen door f 10,- (incl. porto) over te maken op giro-nummer 277929 t.n.v. T.F. Krol, Heiloo, onder vermelding van Leren in een groep.
- 5 Vanuit deze groep schreef Fie van Dijk 'Dyslexie en selectie' in: *Moer* 1980: 6, een discussiestuk over woordblindheid.
- 6 Wij doelen hier op taalbeheersers in Amsterdam (A-richting), Leiden en Utrecht.