

Beleidslijnen voor moedertaaldidactisch onderzoek

0.

In *Spiegel* 3 (1985), nr. 2, pp. 35 vlgg. heb ik een aantal discussiepunten aangegeven "waarover moedertaaldidactici, met name de wetenschapsbeoefenaars onder hen, zich in de komende tijd gezamenlijk zouden kunnen beraden om in hun vak meer cohesie aan te brengen". (p.35). Als dergelijke discussiepunten noemde ik:

1. Wat is ons werkterrein, en hoe is de aard daarvan (zijn we een interdiscipline of niet?).
2. Moeten bepaalde grondtheorieën worden aanvaard?
3. Wat moet de relatie zijn tot a. de wetenschappelijke wereld en b. de onderwijspraktijk, dit in het licht van de verplichting dat de discipline bijdraagt tot de kwaliteit van de onderwijspraktijk?
4. Wat voor standpunt moet worden ingenomen ten aanzien van de diverse waarden-oriëntaties die mogelijk zijn?
5. Hoe moeten de volgende organisatorische kwesties worden geregeld:
 - a. de instelling van fora voor kwaliteitsbeoordeling;
 - b. de werkverdeling tussen diverse instituties;
 - c. het creëren van geïnstitutionaliseerde contacten met het buitenland?

Deze vragen zou de wetenschappelijke moedertaaldidactiek zich m.i. moeten stellen, wil ze zich in de richting van volgroeiheid ontwikkelen.

Over vraag 1 heb ik in de genoemde *Spiegel*-artikel al geschreven. Ik zal er hieronder dus slechts een korte samenvatting van geven (paragraaf 1). Deze inleiding gaat vooral over de punten 3 en 4 (zie resp. de par. 2 en 3).

1. Werkterrein en disciplinair karakter: (samenvatting Spiegel-artikel)

1.1 Mijn definitie van het werkkerrein luidt:

De wetenschappelijke moedertaaldidactiek - eventueel moedertaaldidaxologie te noemen - heeft tot taak theorievorming, ontwikkeling en praktische opleiding over (in) de didactiek van het systematische moedertaalonderwijs binnen en buiten het schoolvak "Taal" of "Nederlands".

1.2

Voor de bepaling van het disciplinair karakter ga ik uit van een licht aangepaste definitie van Walraven:

Een interdiscipline beweegt zich op een gebied dat op de grens ligt tussen de activiteiten van disciplines die zich al eerder ontwikkeld hebben. In onderlinge samenwerking en/of betrokkenheid worden verschillende disciplines beoefend, wat ertoe leidt dat met een wederzijdse inbreng nieuwe facetten van een object bestudeerd en nieuwe probleemstellingen geformuleerd worden. Men probeert een zo gunstig mogelijk gebruik te maken van elkaars methoden en theorieën.

1.3

Via een exemplarische bestudering van drie onderzoeken kom ik tot de taxatie dat het wetenschappelijk bedrijf moedertaaldidactiek voor zover het het voortgezet onderwijs betreft, in zijn huidige staat een vrijwel geheel monodisciplinair bedrijf is, dat vrijwel uitsluitend monodisciplinaire onderzoeken uitvoert. Wel spelen bij diverse onderzoeken hulpwetenschappen die tot andere hoofddisciplines behoren, een rol. Interdisciplinaire onderzoeken vormen in het bedrijf een kleine minderheid.

1.4

T.a.v. het gebruik van de hulpwetenschappen probeer ik enige kwaliteitscriteria vast te stellen (zie einde van het bewuste artikel).

2. De relatie tot A. de wetenschappelijke wereld en B. de onderwijspraktijk

2.0 Vooropmerking

De vraag is geplaatst in het licht van de "verplichting dat de discipline bijdraagt tot de kwaliteit van de onderwijspraktijk" (zie boven). Logisch gezien is het dan gewenst eerst de vraag aan de orde te stellen wat die kwaliteit inhoudt. Dat zou ons echter meteen op het terrein van de waarden-oriëntaties brengen die in

par.3 aan de orde worden gesteld. Ik zal de vraag dus daar behandelen.

2.1 De relatie tot de wetenschappelijke wereld

In de huidige situatie zie ik één punt dat nadere aandacht verdient. Dat is het, door velen gesignaleerde, feit dat de moedertaaldidactiek nog te weinig respect heeft verworven in zowel Sociale Wetenschappen als Letteren. Dit is overigens een klacht die men ook in andere vakdidactieken kan horen.

Eén remedie hiertegen is natuurlijk zoveel mogelijk goed onderzoek te doen. Ik denk echter dat we het onze collega's in de Sociale Wetenschappen zowel als de Letteren daarbij gemakkelijker moeten maken ons werk te beoordelen, door aan te geven welke discipline (of, bij een interdisciplinair onderzoek, disciplines) in een bepaald onderzoek als hoofddiscipline(s), d.i. creatief, (worden) beoefend en welke als hulp-discipline. In het laatste geval is creatieve beoefening geen voorschrift, maar is "slechts" beoefening op voldoende basisoniveau vereist.

Via dergelijke aanduidingen weet een beoordelaar uit hetzij Sociale Wetenschappen, hetzij Letteren, welke kwaliteitscriteria hij voor een onderzoeksproduct moet aanleggen. Daardoor wordt het grote gevaar verminderd dat hij/zij een hulp-wetenschappelijk gedeelte in één onzer publicaties beoordeelt alsof het een hoofd-wetenschappelijk element betrof, en dus afkraakt; en omgekeerd. Juist omdat bij vakdidactisch onderzoek gewoonlijk diverse hulpwetenschappen een rol spelen, is de noodzaak van dergelijke disciplinaire karakterisering naar verhouding sterk. Bij het geven van dergelijke karakterisering kan een nuttig gebruik gemaakt worden van de volgende drie terminologische tegenstellingen:

- taalonderwijskunde vs. onderwijstaalkunde
- taalgebruiks-onderwijskunde vs. onderwijs-taalgebruikskunde
- literaire onderwijskunde vs. onderwijsletterkunde.

Vgl. hiervoor het *Spiegel*artikel, par.2.2. In de linkerrij in dit lijstje wordt in essentie didactiek bedreven, en zijn de basisprobleemstellingen didactisch (of nog ruimer genomen: sociaal-wetenschappelijk) van aard. In de rechterrij wordt in essentie taal(gebruiks)- en letterkunde bedreven - met uiteraard een analoog gevolg voor de aard van de basis-probleemstellingen.

2.2 De relatie tot de onderwijspraktijk

2.2.1

Het praktijkveld verdeel ik in eerste instantie in leraren, leerlingen en ouders, in tweede instantie in "beleid", verzorgingsstructuur, lerarenopleiders, uitgevers e.a. Bij al deze groepen leven vragen, waaronder voor hen belangrijke. Mijn stelling luidt dat al deze groepen er recht op hebben dat

een of meer van hun vragen door moedertaal­didactici worden aangepakt en dat dus geen van deze groepen in dit opzicht wordt ver­waar­loosd. Een en ander sluit niet uit dat moedertaal­didactici ook hun eigen vragen mogen stellen. Ik heb deze stelling al eens bij een eerdere gelegenheid, nl. mijn Nijmeegse oratie, ge­poneerd, maar haar nog niet eerder uit­ge­werkt t.a.v. toepassingscon­se­quenties. Ik vind dat ze een grote rol moet spelen bij de ontwikkeling van ons werk­veld. Het is uiteraard een ideële stelling, en daarom moet men be­dacht zijn op moeilijkheden bij de toepassing. In de eerste plaats gaat bij deze toepassing het man­kracht­probleem een rol spelen; daar kom ik hieronder bij par. 2.2.3. nog op terug. In de tweede plaats is er het gegeven dat personen en groepen met macht (en in be­paalde gevallen, b.v. in dat van de overheid, ook met geld) de vragen die bij hen leven veel gemakkelijker bij onderzoekers aan de orde gesteld krijgen dan zij die geen of weinig macht hebben. In dat licht in het inter­essant om te zien dat aan vragen van leraren gaandeweg door onderzoekers iets meer aandacht wordt be­steed dan vroeger, al is het nog veel te weinig; blijkbaar be­gint men hen als machtsfactor wat beter in het vizier te krijgen. Onderzoek op basis van leer­lingen­vragen ken ik nog niet; blijkbaar is hun emancipatie nog niet ver genoeg gevorderd en zal hiervoor tot in de 21ste eeuw ge­wacht moeten worden. Ik twijfel er niet aan dat hun vragen, als men voor hen geschikte ge­spreks­con­dities schept, boven tafel te krijgen zijn, en dat een aantal daarvan de moeite waard zal blijken om via goed onderzoek te be­ant­woorden. T.a.v. het eerste deel van deze aanname (leer­lingen­vragen boven tafel krijgen) heb ik ervaring (zie mijn werk uit 1977, p.72), t.a.v. het tweede deel (er onderzoek op uit­voeren) niet. Als ik echter de leer­lingen­vraag bezie waarover ik in 1977 schreef, nl. "Wat is er voor ons, 15-jarigen, te lezen?", dan stel ik als per­soon­lijke mening vast dat die vraag niet alleen goed onder­zoek­baar is, maar ook goed onderzoek waard is.

Als ik zou moeten taxeren in hoeverre de zojuist genoemde stelling van toepassing is op het moedertaal­didactisch onderzoek zoals zich dat heeft ontwikkeld, zou mijn schatting zijn dat dit zich tot nu toe vooral op eigen vragen en vragen vanuit het beleid heeft gericht.

2.2.2

Tegen het zich met-onderzoek-richten op vragen vanuit bepaalde veldsectoren kan wetenschapstheoretisch geen enkel bezwaar bestaan. Dergelijk onderzoek kan immers in niet mindere mate dan ander onderzoek bijdragen aan theorie. "Theorie" kan men opvatten als een bepaald soort antwoord (nl. een theoretisch antwoord) op een vraag of op vragen. Welnu, er is geen enkele reden om aan te nemen dat vragen vanuit bepaalde veldsectoren niet het recht of de kwaliteiten zouden hebben om theoretisch beantwoord te worden.

Uiteraard zullen ze daartoe gewoonlijk wel een zekere bewerking moeten ondergaan.

Publicatietechnisch levert toepassing van de stelling in 2.2.1 wel problemen op. Naar mijn ervaring is het on-werkzaam om het wetenschappelijk antwoord op een veldvraag aan lezers uit de betrokken sector aan te bieden in de vorm van een wetenschappelijk rapport. Dit behoort immers in voldoende mate in overeenstemming te zijn met de criteria, het woordgebruik en de denkkaders van het wetenschappelijk forum, hetgeen het vrijwel onleesbaar maakt voor de betrokkenen uit het veld: die hanteren voor een groot deel ander criteria en ander woordgebruik en denkkaders (vgl. J van Nieuwenhuijzen in *Onderwijswetenschap en onderwijspraktijk*, 1984, p.13). De laatsten of vertegenwoordigers daarvan, maken hier nogal eens ten onrechte bezwaar tegen. Zo b.v. Th. Hoogbergen (z.j.pl., p.13): "Er is nog een reden waarom ik bezwaren maak tegen publicaties van deskundigen: het jargon dat ze gebruiken"; waarna hij even verder, Pedagogische Studiën een klassiek voorbeeld van een onleesbaar blad noemt, en dat typeert als "verschrikkelijk, rampzalig". Die publicaties zijn echter als regel niet voor hem bestemd resp. op hem gericht, en dus is zijn felle kritiek niet ontvankelijk.

Het middel om de kloof te overbruggen is te vinden in de wetenschapsjournalistiek. Dit wordt in hetzelfde gesprek als waaruit ik zojuist citeerde, opgemerkt door Th. A. Pleij (t.z.pl., p.13-14). Ook deze trekt echter weer wat al te hard van leer: "Waarom neemt de wetenschap geen journalist in de arm?" De tegenvraag moet natuurlijk luiden: waarom moet het allemaal van één kant komen, waarom neemt het veld geen enz? Afgezien van dit weinig uitzicht biedende Zwarte-Pietenspel: dat wetenschapsjournalistiek het middel is om de gemelde kloof te overbruggen is een gegeven waarvoor wij terdege oog moeten hebben. Waarschijnlijk moeten we er daarbij van uitgaan dat een journalistieke bewerking steeds specifiek op een bepaalde sector van het veld gericht moet zijn. M.a.w., het proces van overdracht naar het veld van de inhoud van een onderwijskundig onderzoek is een bewerkelijke zaak.

Voor het overbruggen is theoretisch nog een tweede middel denkbaar, nl. dat onderzoekers hun rapporten zo schrijven dat ze tegelijk voldoen aan de lees-criteria van de betrokken veldsector(en). Naar mijn ervaring ontstaat er dan echter een hybridisch product, dat zeker voor het wetenschappelijk forum niet goed beoordeelbaar meer is.

2.2.3

En dan krijgen we bij toepassingen van de stelling onder 2.2.1 natuurlijk met het mankrachtprobleem te maken. Reeds nu al is het aantal thema's dat zich binnen de moedertaal didactiek aanbiedt, te groot in verhouding tot de bescheiden beschikbare mankracht.

Door aan die thema's de bedoelde veldvragen toe te voegen zou deze wanverhouding nog versterkt worden. In dit verband kan ook de noodzaak tot het toepassen van journalistieke bewerkingen (zie par.2.2.2) nog voor complicaties zorgen.

Het lijkt me dus duidelijk dat toepassing van de stelling zeer ingrijpende maatregelen vergt. Dergelijke maatregelen zouden de volgende kunnen zijn.

- Onze discipline gaat zich veel sterker organiseren dan nu het geval is.
- Ze bepaalt, via discussie, een thema dat voor enige jaren haar hoofdthema gaat vormen.
- Ze komt tot een zekere taakverdeling t.a.v. het contact houden resp. samenwerken met veldsectoren, en het peilen van hun vragen.
- Ze zoekt samenwerking met beoefenaars van de onderwijstaalkunde, -taalgebruikskunde en -letterkunde (zie par.2.2 Spiegel-artikel), teneinde met hen interdisciplinaire projecten uit te voeren; van interdisciplinariteit kan m.i. een verrijkende invloed op onze onderzoeksprojecten uitgaan.
- Ze zoekt samenwerking met functionarissen in de verzorgingsstructuur.
- Ze probeert ook uit de praktijksectoren mankracht te verwerven, o.a. ten behoeve van het maken van wetenschaps-journalistieke bewerkingen en, zo mogelijk, ook t.a.v. uitvoeringsactiviteiten binnen een onderzoek. Om dat te bereiken zal ze er tenminste voor moeten zorgen dat de veld-deelnemers volledig in de vreugden en vruchten van het werk delen en als gelijkwaardige partners medezeggenschap hebben.

Met het op deze wijze samen met leraren doen van onderzoek heeft de Nederlandse onderwijskunde nog weinig ervaring. Ik heb de indruk dat Engeland op dit punt voorligt (zie b.v. Stenhouse (1975), hfdst. 10; Nixó (1981), Elliot (1981).

Dit lijstje laat zien dat werkelijke toepassing van het principe dat onze discipline de plicht heeft één of meer vragen uit de diverse veldsectoren via onderzoek aan te pakken (stelling 2.2.1), een veelomvattende, ingrijpende operatie is, die jaren zal vergen.

3. De moedertaal didactiek en de diverse waardenoriëntaties

3.0

De al of niet uitgesproken waardenoriëntaties die iemand heeft, bepalen ook de inhoud die hij/zij aan het begrip "kwaliteit van het moedertaalonderwijs" geeft. Omdat dit laatste een sleutelwoord is in punt 3 (par.0; zie ook hierboven bij 2.0), vertaal ik het probleem in:

de moedertaal didactiek en de diverse *kwaliteitsopvattingen*.

Ik formuleer de concrete vraag die hier aan de orde is dan als:

Moet de moedertaaldidactiek alle bestaande kwaliteitsopvattingen honoreren? Of slechts enkele, en zo ja, welke?

3.1 Een tweede stelling

Ik poneer als stelling dat de moedertaaldidactiek in principe alle bestaande kwaliteitsopvattingen moet honoreren die in overeenstemming zijn met de Nederlandse rechtsopvattingen, maar dat zij om pragmatische redenen (mankracht, tegengaan van verdere versnippering; vgl. par.2.2.3 hierboven) gedwongen is daaruit slechts twee opvattingen te kiezen; deze dienen dan polair tegenover elkaar te staan, optimale verschillen te vertonen qua concrete leerinhouden, werkwijzen enz., en een groep aanhangers te vertegenwoordigen van niet te geringe omvang.

Toelichting van de stelling

Voor de goede orde vermeld ik eerst, dat het formuleren van deze stelling voor mij persoonlijk een wijziging van opvatting inhoudt. Ze heeft immers als consequentie dat ook schools-functionele kwaliteitsopvattingen gehonoreerd dienen te worden: deze zijn weliswaar niet in overeenstemming met mijn rechtsopvattingen over behoorlijk onderwijs (vgl. Nielen, van Driel, ten Brinke, Bonset 1982), maar wel met die van veel andere Nederlanders. Als persoon zal ik overigens het principe van normaal-functioneel onderwijs met overtuiging verdedigen en verder praktisch ontwikkelen, samen met vele collega's. Kijkend vanuit een objectief-maatschappelijk gezichtspunt wens ik echter aan schools-functionele kwaliteitsopvattingen de ruimte te laten die hun rechtens toekomt. Ik denk overigens dat deze tolerantie de ontwikkeling van de wetenschappelijke moedertaaldidactiek meer goed dan kwaad zal doen, daar wetenschapsontwikkeling toch uiteindelijk het best gedijt op een fundament van uiterste redelijkheid.

De zinsnede "in overeenstemming zijn met de Nederlandse rechtsopvattingen" sluit wel degelijk bepaalde kwaliteitsopvattingen uit, b.v. opvattingen die doordrenkt zijn van racisme.

Zet de stelling dus de deur open voor schools-functionele kwaliteitsopvattingen als mede-rechthebbers op ondersteuning voor onderzoek, ze zet die niet open voor alle opvattingen die in het veld leven. Bij voorbeeld de opvatting: "Ik wil leuk grammatica-onderwijs geven; onderzoek dat eens voor me" is niet ontvankelijk voor aanpak door onderzoekers, omdat ze niet het bereiken van kwaliteit impliceert; onder "kwaliteit" versta ik daarbij een inhoudelijk kwaliteit. De opvatting is wel ontvankelijk als ze b.v. wordt geformuleerd als: "Ik streef met m'n grammatica-onderwijs naar inhoudelijke kwaliteit A (nader te omschrijven), maar ik heb geen idee of ik die met m'n leerlingen bereiken kan, en zo ja, hoe." Met andere woorden: de stelling

impliceert niet dat in het moedertaalonderwijs "alles mag." Een zeer belangrijk praktisch onderdeel van de stelling is dat we gedwongen zijn om uit het rijke reservoir van in het Nederlandse moedertaalonderwijs levende kwaliteitsopvattingen slechts twee (polair verschillende) opvattingen te kiezen, om deze als bakens te gebruiken voor onderzoeksprojecten. Dat het er slechts twee mogen zijn en niet b.v. vier kan ik slechts verdedigen met het argument dat de in par.2 op basis van de eerste stelling geschetste taak mij al zo'n grote belasting voor de aanwezig mankracht lijkt te zijn, dat honorering van ook nog de tweede stelling alleen verantwoord is via de geringst-mogelijke versnippering, dat is via het kiezen van twee kwaliteitsopvattingen. De toevoeging dat deze twee opvattingen "optimaal" dienen te verschillen houdt een poging in om, uiteraard vaag, aan te duiden dat ze weliswaar flink moeten verschillen, maar niet extreem; in dit laatste geval zouden we ons immers exemplarisch gaan richten op twee opvattingen die door een relatief groot deel van het veld niet erkend zouden worden - wat uiterst ineffectief zou zijn. Willen we optimale herkenbaarheid, dan moeten de twee te kiezen opvattingen dichter bij het gemiddelde liggen.

3.2 Criteria voor de twee voor onderzoek te selecteren kwaliteitsopvattingen

We hoeven als onderzoekers van moedertaalonderwijs de juist besproken twee kwaliteitsopvattingen niet voor de eeuwigheid te kiezen, maar ze moeten toch wel een aantal jaren, b.v. vijf, als effectief baken kunnen meegaan. Daartoe moeten ze m.i. minimaal aan de volgende criteria voldoen.

- a. Ze moeten regelrecht terug te vinden zijn in werkelijk gegeven onderwijs, en niet voornamelijk in beweringen daarover; in de terminologie van het Nijmeegse Werkverband Onderzoek Moedertaalonderwijs: het gaat om pragmatische, niet om paradigmatische kwaliteitsopvattingen.
- b. Ze moeten alle sectoren van het moedertaalonderwijs (spreken, schrijven, lezen, luisteren, taalkunde, letterkunde en eventueel nog andere) doorsnijden.
- c. Ze moeten goed geassocieerd kunnen worden met de noties "conservatief" resp. "progressief", omdat deze tegenstelling een relatief zeer grote rol speelt in discussie die over ontwikkeling van moedertaalonderwijs gaan. De eerstgenoemde notie, "conservatief", hoort daarbij ontdaan te zijn en te blijven van negatieve connotaties, zoals "ouderwets", "bekrompen", e.d. Zij behoort "behoudend" te betekenen, niet meer dan dat, en erkend dient te worden dat zij evenzeer met "kwaliteit" verbonden kan worden als "vooruitstrevend" dat kan.

3.3 Mogelijke procedures om tot een keus te komen

In de laatste tien jaar zijn diverse waardenschema's voor onderwijs resp. moedertaalonderwijs geproduceerd. Van de eerste groep noem ik bij wijze van voorbeeld Nijhoff (1979), toegepast in Schrijven enz., DCN-cahier (1984); Standaert en Troch (1980); Joyce en Weil (1984). Standaert en Troch baseren zich inderdaad op een tweedeling, nl. selectief vs. adaptief onderwijs. Van de laatste groep noem ik als voorbeeld ten Brinke (1977), Klinkenberg, Sturm, van den Ven en de Vroomen (1984, p. 21; Schut (1984), p. 46. Hier worden resp. twee, drie en vier basis-waardenclassificaties gegeven, onderling verschillend, aan te duiden met resp. de trefwoorden normaal-functioneel; schools-functioneel; grammatikaal-literair; individueel-creatief; communicatief; conservatief; liberaal; socialistisch; technologisch.

Ik heb nog niet nauwkeurig nagegaan in hoeverre deze en dergelijke classificaties aan de in de vorige paragraaf genoemde normen voldoen. Alle lijken mij in redelijke mate aan de criteria a (hoog realiteitsgehalte) en b (alle sectoren van moedertaalonderwijs doorsnijdend) te voldoen. Die van Nijhoff en Joyce en Weil voldoen niet aan het getalscriterium: hun classificaties bevatten een te groot aantal componenten. T.a.v. de andere is het meest interessant de vraag in hoeverre zij goed met de tegenstelling "progressief-conservatief" te associëren zijn.

Zoals de lezer bemerkt draagt mijn betoog inmiddels een speculatief karakter. Ik ben dan ook tot het verste punt gekomen tot waarop ik bij deze "tocht naar de toekomst" nog op een enigszins betrouwbaar pad kon lopen.

Hoe dan ook zullen we de keus van twee baken-kwaliteitsopvattingen op uiterst gedegen wijze moeten maken, waarbij het resultaat uiteindelijk door een representatieve groep uit ons midden geratificeerd dient te worden wil het de kans maken inderdaad als baken te gaan dienen. T.a.v. de tussenliggende werkprocedure bestaan er verschillende mogelijkheden. We kunnen verdergaan op de al hierboven genoemde voorbeelden. We kunnen er ook apart veldonderzoek aan wijden, dat b.v. gebruik maakt van analyse van schoolboeken, (in relatie tot hun marktaandeel) en/of eindexamenopgaven. De meest gedegen onderzoeksvorm zou er een zijn gebaseerd op lesobservaties, maar deze is voor het beoogde doel, althans voor zover ik het nu zie, te kostbaar.

Bibliografie

- Brinke, J.S. ten - *The complete mother-tongue curriculum*.
A tentative survey of all the relevant ways of teaching
the mother tongue in secondary education. Groningen
- Londen, 1977.
- Brinke, J.S. ten - De moedertaaldidactiek als wetenschappelijk
bedrijf; haar werkterrein en haar disciplinair karakter.
Spiegel 3 (1985), 2, p. 35-55.
- Elliot, John - Action-research: a framework for self-evaluation
in schools. Schools Council Programme 2, Working paper no
1, pl,z.j.; Cambridge Institute of Education, 1981.
- Joyce, Bruce en Marsha Weil - *Strategieën voor onderwijzen*.
Theorie in praktijk. Nederlandstalige bewerking onder
redactie van Erik de Corte, Theo Hendriks, Jozef Kok,
Joost Lowijck en Nico Verloop. Apeldoorn, 1984
- Klinkenberg, Sjeff, Jan Sturm, Piet Hein van de Ven en
Jacques de Vroomen - Onderzoek naar vernieuwing en
vernieuwingsweerstand in het
(voortgezet)moedertaalonderwijs. Spiegel 2 (1984), nr. 3,
p. 5 vlgg.
Wat is een "Behoorlijke school"? - Toepassing van
juridische en ethische normen op het onderwijs. Een
verkennd onderzoek. Utrecht, PDI, 1982
- Nielen, E. C., van Driel, S. ten Brinke, H. Bonset.
Wat is een "Behoorlijke School"? - Toepassing van
juridische en ethische normen op het onderwijs. Een
verkennd onderzoek, Utrecht, PDI, 1982
- Nijhoff, W.J. (red.) - *Aspecten van curriculumontwikkeling*.
Groningen, 1979.
- Nixon, John (ed.) - *A teacher's guide to action research*.
Evaluation, enquiry and development in the classroom.
London, 1981.
- Onderwijswetenschap en onderwijspraktijk, een LAT-relatie?*
Gesprekken met prof.dr. M. Boekaerts e.a. J.P.P. Haenen,
J.J. Hermans, G.J. Westhoff, Th. Wubbels (red.),
Purmerend, 1984.
- Schrijven: theorie en praktijk van het schrijfvaardigheidsonder-*
wijs. Een bundel artikelen over schrijfonderwijs,
samengesteld en geredigeerd voor de Didactiek Commissie

Nederlands door G. Rijlaarsdam en H. Hulshof.
's-Hertogenbosch, 1984.

Schut, B.J.M. - *Literatuurdidactiek*. Een bijdrage tot de
theorievorming. (Z.pl.), 1984. Diss.

Standaert, R. en F. Troch - *Leren en onderwijzen*. Inleiding tot
de algemene didactiek. Leuven (Acco), 1980.

dl. I

dl. II Praktijkboek.

Stenhouse, L. - *An introduction to curriculum research and
development*. London, 1975.

In de volgende paragrafen reager ik op de inleiding van T. van
Brinke op de studiedag van de VON van 30 november 1985 en op zijn
stuk in *Spiegel* (Van Brinke 1986). Het is de verwachting van Ten
Brinke de collega's in de methodischdidactiek ertoe aanzet te
hebben te reflecteren op de aard van het vak onderwijs van andere,
in academisch kringen meer respectabele, disciplines.
Terwille van de duidelijkheid zal ik de grote lijnen van Ten
Brinkes betoog volgen.

1. Het vak onderwijs van andere disciplines

Ten Brinkes eerste vraag luidt: "Het welke voorwaarden moet de
wetenschappelijke methodischdidactiek hebben voldaan en moet zij
blijven voldoen, om als volwaardig beschouwd te kunnen worden?" En
Ten Brinke stelt dat een volwaardige methodischdidactiek haar
werkterrein en haar aard moet onder interdisciplinair of niet??
heeft bepaald.

1.1 Het vak onderwijs van andere disciplines

Een eerste, een beetje flauwe, opmerking is dat geen enkele
wetenschap volwaardig is. De kwalificatie 'volwaardig' lijkt de door
overbodig.

1.2 Het vak onderwijs van andere disciplines

Een belangrijker punt betreft de beschrijving die Ten
Brinke als Schut (1982) geven van de aard van de
wetenschappelijke methodischdidactiek. Daar heb ik een
bedenkingen bij.

Ten Brinke en Schut noemen drie taken: theoretisering,
ontwikkeling en praktische training.

