

*Wat hebben onderwetenschappen de praktijk te bieden?*

# ER WORDT NOG ONTZETTEND SLECHT ONDERWIJS GEGEVEN

*Wat hebben de onderwijswetenschappen de onderwijspraktijk te bieden?*

Ik onderscheid in de onderwijskunde de micro- en de macro-benadering. De macro-benadering is die van sociologen en beleidsmensen: sleutelen aan structuren zoals de instelling van de midschool en de integratie van kleuter- en lagere school tot basisonderwijs. In de micro-benadering kijk je naar wat er in een klas gebeurt tussen onderwijsgevers en leerlingen. Wat vinden daar voor interacties, activiteiten en processen plaats? Dit is bij uitstek het terrein van de psychologie. Ik vind de bijdrage van de psychologie in het beleid nog veel te gering. Men denkt in het beleid altijd in macro-termen zonder op het micro-niveau eerst na te gaan wat de gevolgen zijn van die macro-maatregelen. Wat gebeurt er in concreto in een klas als je bijvoorbeeld maatregelen neemt om de kansen-ongelijkheid wat te verkleinen? Als je dat weet, kun je op het micro-niveau verbeteringen aanbrengen. Ik ben er van overtuigd dat er binnen de bestaande structuren nog erg veel in het onderwijs te verbeteren is.

Praktijkmensen worden vaak gefrustreerd door die macro-benadering. Hun werkgever verandert structuren en zij moeten zelf maar zien hoe ze dat in de klas in het vat gieten. Tegenwoordig zijn er wel begeleiders maar die zijn ook niet altijd even competent op dit gebied. De relatie tussen een macro-verandering en de betekenis daarvan voor het micro-niveau is onvoldoende onderzocht. Je kunt veel beter vanuit micro-onderzoek op kleine en experimentele schaal de structuur plaatselijk veranderen en eens kijken hoe dat daar uitwerkt. Soms gebeurt dat ook wel.

*Kun je een voorbeeld geven van zo'n micro-onderzoek?*

Echte voorbeelden waarbij dat zo keurig is gegaan, weet ik zo gauw niet. Ik ken wel een onderzoek dat is opge-



**PROF. DR. C. F. VAN PARREREN**

zet, omdat een macro-verandering 'dreigde'. Jaren geleden was al bekend dat Engels in de basisschool gegeven zou gaan worden. Men wilde een vreemde taal in het basisonderwijs en dat zou waarschijnlijk Engels worden. Toen hebben we in Utrecht een project opgezet om na te gaan hoe je Engels aan basisschoolleerlingen zou kunnen geven. We vroegen bij SVO subsidie aan en zeiden dat we in één klas wilden beginnen. Daar wilden ze niet van horen, het moest meteen in vijftig klassen. Met grote moeite hebben we ze kunnen overtuigen dat dat waanzin was. Gelukkig kregen we onze zin en zo ontstond het project van Carpay en Bol.

Daarna hebben we steeds vergroot: eerst naar zes, toen naar twaalf en vervolgens naar vijftig klassen. Bij elke schaalvergroting bleken allerlei nieuwe factoren een rol te gaan spelen, een verschijnsel dat ook bekend is in de technologie. Het zou in de onderwijsresearch gebruikelijk moeten zijn om te werken van klein naar groot.

Een ander voorbeeld is het kwantijzer-project, waar ik een tijd bij betrokken ben geweest. Dat project is opgezet in overleg met het IOWO, dat zich bezighield met vernieuwing van het wiskundeonderwijs. We hebben een diagnostisch instrumentarium ontwikkeld om problemen in het rekenon-

derwijs te achterhalen, zowel in de methode als bij individuele kinderen. Dat begon ook op kleine schaal, maar is nu in het stadium van de overdracht. Nu zijn ze bezig een trainingscursus uit te proberen op een steekproefje van de groep mensen die met dit instrumentarium moeten werken. Loopt dat goed, dan kunnen ze die cursus op grotere schaal aanbieden. De ontwikkeling van dit instrumentarium verloopt dus van heel experimenteel naar iets dat praktisch bruikbaar is. Als je het zo samen met praktijkmensen opbouwt, kun je veel beter zeggen waar het goed voor is en vooral waarom het zo gemaakt is. Zo wek je er belangstelling voor.

### **TWEE SCHOLEN IN DE ONDERWIJSPSYCHOLOGIE**

Deze aanpak 'van klein naar groot' hangt ook samen met de opvattingen over de wetenschappelijke psychologie. Er zijn in Nederland twee scholen die veel invloed hebben en die heel verschillende procédés voorstaan: de Amerikaanse cognitieve psychologie en de handelingspsychologie. De handelingspsychologie is vooral, maar niet uitsluitend, Oosteuropes georiënteerd; ik was er zelf al mee bezig geweest voordat ik Russisch kon lezen. Deze psychologie is echter niet alleen van de Russen afkomstig, maar ook van de psychologie uit de Weimar-tijd, Selz, Lewin, de Gestalt-psychologie.

*Waarom biedt de ene school de onderwijspraktijk meer dan de andere?*

Om te beginnen heeft de cognitieve psychologie een positivistische benadering, die de psychologie opvat als een natuurwetenschap waarin je wetmatigheden moet onderzoeken en theorieën moet construeren die uit een systeem van strenge wetten bestaan. Volgens deze benadering moet je een onderwijstheorie maken waaruit je kunt deduceren wat je moet doen. Dat is geweldig pretentief en leidt in de praktijk tot niets. Als je zo'n wetmatig systeem wil bereiken, moet je hele speciale situaties onderzoeken waarbij je allerlei praktische factoren uitsluit. Zo'n aanpak levert een doodgeboren kindje op, want zo'n systeem past alleen op situaties die niet realistisch zijn.

De tweede factor is dat cognitieve psychologen a-genetisch zijn, hoewel daar enige verandering in komt. Ze hadden helemaal geen belangstelling voor de ontwikkeling van kinderen. De ontwikkelingspsychologie bleef buiten schot, hoewel je toch onderwijs geeft aan kinderen met een bepaald ontwikkelingsniveau, met een geschiedenis.

**Wat hebben onderwijswetenschappen de onderwijspraktijk te bieden? Weinig, zeggen enkele mensen uit de praktijk in het boek 'Onderwijswetenschap en Onderwijspraktijk: een LAT-relatie?' dat deze week verschijnt. Met al die 'dure taal' van de wetenschappers schiet je in de praktijk niets op. Theorieën en modellen leveren lege dozen, die je zelf maar moet zien te vullen. In dat boek staan ook acht interviews met kopstukken uit de onderwijswetenschappen. Ook zij vinden dat de kloof tussen theorie en praktijk vaak breed en diep is.**

**De bundel is opgedragen aan mevr. prof. dr. M. Geensen van het Pedago-**

**gisch Didactisch Instituut voor de Lerarenopleiding te Utrecht, die afscheid neemt. De materie komt ook aan de orde op een symposium dat vrijdag 28 september in Utrecht wordt gehouden. Wij bieden u op deze pagina's een kennismaking met het boek aan. We kozen daarvoor het interview met prof. C. van Parreren, dat in het boek de volgende titel kreeg: 'In de onderwijspsychologie wordt het verloop van onderwijsleerprocessen nog onvoldoende bestudeerd.'**

**De redactie van het bij Muusses verschenen boek was in handen van J. Haenen, J. Hermans, G. Westhoff en Th. Wubbels. De prijs is f 29,-.**

Daarom moet je bij de analyse van een leertaak het cognitief ontwikkelingsniveau van de betreffende leeftijdsgroep kennen. Cognitieve psychologen maken echter leertaak-analyses die niet op kinderen zijn toegespitst, maar op computerprogramma's. De Amerikaanse cognitieve psychologe Resnick analyseert bijvoorbeeld het leren lezen van de moedertaal met behulp van een computer. Zij houdt er helemaal geen rekening mee dat kinderen, als ze leren lezen, de taal grammaticaal al behoorlijk beheersen en kunnen spreken en verstaan. Ze wil een machine leren lezen. Daar laat ze een enorme analyse op los, waar ze allerlei concrete factoren uit moet laten, anders is er geen beginnen aan. Zo ontstaat er iets wat niet erg relevant is en weinig oplevert. De cognitieve psychologie doet veel schade en 'bederft' het gezicht van de onderwijspsychologie. Ze biedt allerlei dingen aan die nergens op slaan, zoals die stroomdiagrammen met vierkantjes en ruitjes en die computerachtige modellen van wat een kind zou doen.

### **HEURISTISCHE REGELS**

Het kan ook anders. Ik ben bij wijze van hobby nogal goed thuis in het schaken. Vanaf 1800 is er een praktisch volledige verzameling van alle belangrijke toernooi-partijen. Als je die partijen analyseert, blijkt dat een schaker die om-

streeks 1850 wereldkampioen was, niet sterker speelde dan een huidige hoofdklasser. Hoe komt dat, want je kunt niet aannemen dat de creativiteit of intelligentie van mensen zo veranderd is? Als iemand een sterke schaker wil worden, bestudeert hij wat er tot dan toe in de schaakboeken staat. Daarin vindt hij een systeem van heuristische regels. Niet van: als je dit doet volgt noodzakelijk dat, maar: als dit op het bord staat, kun je het beste proberen om zus of zo te spelen. Het systeem van heuristische regels blijkt nu in die anderhalve eeuw gigantisch verbeterd en vernieuwd te zijn. Een van die wereldkampioenen heeft dat systeem ook expliciet ontdekt en stelde een beschrijvingsprocédé op voor de kenmerken van stellingen op het schaakbord. Zijn leerlingen begonnen dat systeem te bestuderen en speelden meteen al een stuk sterker dan degenen die er niet aan wilden geloven. Nu spreek je van een schaaktheorie, die je in dikke boeken kunt bestuderen. Dit is een voorbeeld van theorievorming die de praktijk heeft verder geholpen.

De onderwijspsychologie moet op een vergelijkbare manier de kenmerken van onderwijsleersituaties beschrijven en vervolgens regels opstellen waar iemand in de praktijk meer mee kan bereiken dan wanneer hij alleen intuïtief te werk zou gaan. Je kunt die heuristische regels ten dele vanuit de praktijk opstel-

len, maar je kunt ze verfijnen en preciseren door in een onderzoekssituatie de praktijksituatie na te doen. Zo krijg je iets waarmee de onderwijsgevende een zekere professionaliteit kan ontwikkelen. Voor het leren van woorden in een vreemde taal geldt bijvoorbeeld de volgende regel: naarmate iemand zich meer in de betekenis van woorden verdiept, onthoudt hij ze gemakkelijker. Dit kun je onder meer instigeren door leerlingen een taak te geven, waarbij zij zich moeten verdiepen in de betekenis. In plaats van het klassieke inprenten van woorden met behulp van idioomboekjes, moet je dus taken bedenken waarin leerlingen met woorden moeten werken. Dergelijke heuristische regels moeten eerst in een onderwijsleersituatie op kleine schaal worden verbeterd, en dan gaandeweg worden uitgebouwd.

In de onderwijspsychologie wordt nog veel te weinig het verloop van onderwijsleerprocessen bestudeerd. Er wordt meteen onderzoek gedaan met 30 of 50 proefpersonen. Bij zo'n onderzoek kun je alleen maar gissen naar de processen bij afzonderlijke proefpersonen. Men wordt niet gevraagd wat ze precies doen. Ik pleit dus voor kwalitatief onderzoek: napluizen van wat voor handelingen er worden verricht en hoe je die kunt beïnvloeden.

*Je schetst een pessimistisch beeld van de onderwijsresearch.*

Ja, de zaak schiet weinig op. Wat mij deprimeert is dat subsidies meestal gegeven worden aan grootschalige projecten met alle mogelijke verfijnde meettechnieken, maar met geen enkele aandacht voor de processen die zich bij individuele proefpersonen afspelen. Zo'n subsidiebeleid is funest, want als je kwalitatief onderzoek aanvraagt, wordt dat als onwetenschappelijk terzijde geschoven en krijg je geen cent. Dat is mij meermalen gebeurd. Bovendien moet je bij je aanvraag praktisch doen of je het onderzoek al gedaan hebt. Dat sluit toch elke creativiteit uit! Werkelijk iets vinden doe je niet, als je al een hele onderzoekskalender hebt.

## PARTIJ KIEZEN

*Je had het zojuist over twee typen onderwijspsychologie. Je hebt een duidelijke voorkeur voor de handelingspsychologie en een afkeer van de cognitieve psychologie. Loop je nu niet het gevaar dat praktijkmensen zeggen: 'Laat die ruziënde onderwijspsychologen het eerst zelf maar uitvechten?'*

Ik denk dat praktijkmensen zich niet zo zullen verbazen over het bestaan van verschillende scholen in de onderwijs-

psychologie, want dat geldt ook voor de andere menswetenschappen. Je kunt wel doen alsof het allemaal een pot nat is, maar daar bedank ik voor. Wanneer onderwijsmensen aan mij vragen: 'Ik heb dat en dat gelezen en wat heb ik daar nu aan?', behoud ik me het recht voor om eerlijk te zeggen: 'Daar heeft u ook niets aan'. Er wordt vooral van de kant van de cognitieve psychologie vaak gesteld dat handelingspsychologie en cognitieve psychologie ongeveer hetzelfde zijn, maar ik vind de verschillen nogal essentieel.\*)

**Praktijkmensen zouden meer in onderwijsbladen moeten schrijven, over hoe ze worstelen met een bepaald probleem, wat ze aangereikt krijgen van de obd.**

*Praktijkmensen kunnen al die 'nuances' niet overzien.*

Nee, dat ben ik met je eens en dat is ook erg jammer. Maar het is geen remedie om dan eclecticisch te werken of verschillen toe te dekken. Mensen in de onderwijspraktijk moeten zelf bepalen waar ze iets aan hebben. Ook in de opleiding moeten docenten laten zien dat de studenten uiteindelijk zelf moeten kiezen wat ze de moeite waard vinden. Tijdens de evaluatie van een door mij geleide theoriëdiscussiegroep zei een biologiestudent: 'In de meeste universitaire onderwijsprogramma's krijg je van alles en nog wat te horen. Docenten kiezen geen partij, terwijl u ons een duidelijk theoretische structuur aanbiedt. Je kunt die aannemen of je er tegen verzetten, maar je hebt er in ieder geval houvast aan.' Ik vond dat aardig om te horen, want ik vind inderdaad dat docenten zich vaak verschansen achter allerlei beschouwingen van: 'Die zegt dit en die zegt dat!' Zelf zeggen ze: 'Mijn naam is Haas', en vertellen niet wat ze vinden.

In de revolutionaire periode van 1968 en later is ook bij studenten in de psychologie en pedagogiek de grote belangstelling voor leren en onderwijs ontstaan. In die welvaartstijd nam het

aantal studenten in de sociale wetenschappen gigantische afmetingen aan. Ik was toen voorzitter van de sociale faculteit en elk jaar kregen we er zo'n tien leerstoelen en 50-80 medewerkersplaatsen bij, maar die posten waren nauwelijks te bezetten. Er kwamen hoogleraren die misschien wel een behoorlijk medewerker zouden zijn geweest, maar die absoluut niet de kennis, achtergrond en creativiteit hadden om hoogleraar te worden. Het is allemaal gemassificeerd, het was niet bij te houden. Als er nu maar voldoende tegengas uit de praktijk komt, is het misschien mogelijk de onderwijswetenschappen in zinvoller banen te leiden. De praktijk moet zeggen: 'Dit is flauwekul, hier hebben we niks aan.'

*Dat zeggen praktijkmensen al jaren.*

Praktijkmensen zouden dat beter moeten beargumenteren. Ze zouden bijvoorbeeld meer in onderwijsbladen moeten schrijven. Hoe worstelen ze met een bepaald probleem in de klas, wat kregen ze aangereikt van begeleidingsdiensten, hoe werkte dat uit, enz.? Dat zou geweldig nuttig zijn.

Een tijdschrift als Pedagogische Studiën wordt volgens mij volgeschreven door mensen die in hun instituut of laboratorium onderzoekjes doen en alleen op een school komen voor proefpersonen. Ze houden zich niet bezig met de gang van zaken in het onderwijs en stellen zich te eenzijdig op. Er wordt te weinig op didactisch gebied gepubliceerd vanuit de praktijk. Ik houd me de laatste tijd nogal bezig met leerstoornissen en het valt me op dat er in het Tijdschrift voor Orthopedagogiek vrijwel niets over orthodidactiek staat. Er wordt weinig geschreven over wat er bijvoorbeeld in een MLK-school moet gebeuren. Mensen in de praktijk denken kennelijk dat ze zelf niets op kunnen schrijven. Ze durven niet in de pen te klimmen, terwijl dat juist waardevol zou zijn.

Ik heb nooit moeite gehad om contacten in de praktijk te krijgen. Dat komt misschien wel, omdat ik als wetenschapper van het begin af aan ontzag heb gehad voor mensen die in het onderwijs voor zo'n vaak lastige en ongemotiveerde klas moeten staan. Ik heb dan ook altijd de instelling gehad om eerst te kijken hoe ze dat doen en wat hun filosofie daarbij is in plaats van meteen te vertellen hoe het moet.

Ik krijg veel terugkoppeling - vaak te veel om op te antwoorden - van mensen die mijn publikaties hebben gelezen en op grond daarvan iets hebben uitge-

werkt in hun eigen onderwijspraktijk. Ik heb ook met mijn ideeën, die langzamerhand gegroeid zijn en niet alleen van mijzelf afkomstig zijn, een zekere school gemaakt. Er is nu een hele groep mensen die langs verwante wegen werkt, hoewel ze natuurlijk niet precies napraten wat ik heb gezegd. Dat vind ik hoopgevend.

## VAKDIDACTIEK

Positief vind ik ook dat in Nederland de vakdidactiek van de grond komt. Ik heb het afgelopen jaar op twee conferenties voor natuurkunde- en wiskundeleraren gesproken en ook de lezingen van de andere sprekers bijgewoond. Die mensen hadden echt het nodige gelezen en konden daar ook zinnig over praten. Dat vind ik een bijzonder verheugende ontwikkeling vergeleken met twintig jaar geleden.

Vroeger heb ik veel gepubliceerd en ook wat onderzoek gedaan op het gebied van de vreemde-talen-didactiek. Dat vond het eerste belangstelling in Duitsland. Jarenlang sprak ik daar op allerlei congressen, mijn stukken werden veel aangehaald en in allerlei bundels herdrukt. In Nederland had geen mens daar toen belangstelling voor, maar nu is dat geweldig veranderd. Ik vind het een winstpunt dat vakdidactici nu behoorlijk beslagen ten ijs komen. Dat zijn de mensen die een brug kunnen slaan tussen het vakwetenschappelijke en de praktijk. Zij moeten praktijkgericht onderzoek op scholen in hun eigen vak doen. Psychologen zouden zich eigenlijk meer bezig moeten houden met experimenteel onderzoek op laboratoriumschaal van problemen die de vakdidactici aandragen. Dat zou een goede taakverdeling zijn. Ik moest zo'n beetje een manusje-van-alles zijn, omdat er nog op geen enkel gebied veel onderzoek was gedaan. Ik heb wel eens ergens opgesomd met wat voor soorten onderwijs ik me heb beziggehouden en dat loopt van de naaldvakken tot de vluchtleiding op vliegvelden.

## ONDERZOEK

*Je pleit dus voor meer onderzoek vanuit het schoolvak?*

Ja, dergelijk onderzoek zou veel meer gedaan moeten worden. Onderwijspsychologen moeten werken in een experimentele situatie, die zo ontworpen is dat daar een relevant aspect van een onderwijssituatie uit een schoolvak aanwezig is. Bijvoorbeeld het onderzoek waarop eerst Carpay en toen Westhoff promoveerde en waarop nu Caroline (Schouten-Van Parreren) gaat

promoveren.\*\*\*) Dat vind ik een onderzoekslijn die het nodige oplevert. Ik hoop dat iemand anders het na Caroline weer oppakt. Deze trend omvat dan wel niet het hele vreemde-talen-onderwijs, maar verschillende aspecten daarvan worden op een zinvolle wijze aangepakt.

*Is Wiskobas ook een voorbeeld van dergelijk onderzoek?*

Ja, maar Wiskobas heeft een beetje het nadeel dat het te weinig op de gewone, reële praktijk gericht is van de gewone leerling in de gewone basis-

**In de verzorgingsstructuur zitten allerlei factoren die de verkeerde kant optrekken. Bijvoorbeeld die test-toestand, dat is toch een ramp voor het onderwijs.**

school. Het is erg leuk, maar naar mijn smaak slaat het voornamelijk aan bij scholen die in de buurten staan van de sociale élite. Niettemin heeft Wiskobas een heleboel belangrijk werk gedaan.

*En het middenschoolexperiment?*

Zoals het tot nu toe gerund werd, vond ik het eerlijk gezegd waardeloos. In een van de betere nummers van Pedagogische Studiën werd dat experiment besproken en als je dat leest, rijzen je de haren te berge. Het is eigenlijk helemaal geen experiment geweest. Men heeft gewoon een aantal scholen laten doen wat ze toch al aan het doen waren. Volstrekt onvergelijkbaar.

*Hoe sta je tegenover interdisciplinair onderzoek?*

Daar heb ik veel ervaring mee. Bij interdisciplinair onderzoek duurt het een hele tijd voordat je begrijpt wat die anderen bedoelen. Ik heb in verschillende projecten met taalkundigen gewerkt en in het begin heb je dan moeite met die andere terminologie. Bovendien heb je ook elk het idee: wat zij doen is toch eigenlijk niet zo goed. Het duurt gewoon een tijd voordat je met die mensen plezierig kunt werken, maar die tijd word je vaak in projecten niet gegund. In de aanvraag voor een onderzoeksproject waar een aantal mensen

uit verschillende vakken aan mee moeten werken, mocht je nooit zetten dat je een paar jaar nodig had om te snappen wat de ander bedoelde. Bij het kwantijzerproject, waar Freudenthal ook in zat, heb ik dat ook gemerkt. In het begin zat hij zo'n beetje dwars aan tafel en dacht: dat gedoe van die psychologen is allemaal onzin en ten dele had hij daar misschien ook wel gelijk in. Anderzijds bracht hij dingen in waarvan ik niet snapte wat hij er mee bedoelde. Na zo'n 1 à 2 jaar was je helemaal op elkaar ingespeeld en kon je ontzettend veel van elkaar leren. Ik geloof dat dat wederzijds was, Freudenthal en ik hebben, elk vanuit onze eigen wetenschappelijke achtergrond enorm veel aan elkaar gehad. Ik vind het belangrijk dat je in teamverband werkt, bijvoorbeeld bij het project 'Engels op de basisschool' werkten ook docenten Engels. De samenwerking binnen zo'n team is evenwel geen kwestie van een paar vergaderingetjes! Onderwijswetenschappers moeten leren luisteren naar praktijkmensen.

## VERZORGINGSSTRUCTUUR

*Kunnen schoolbegeleidingsdiensten hierbij nog een rol spelen?*

Schoolbegeleidingsdiensten functioneren niet. Die hebben zich tijdenlang – en misschien doen ze het nog wel – met het zogenaamde proces-begeleiden beziggehouden. Wat ze daaronder verstonden, vond ik waardeloos. Inhoudelijk deden ze niets en wisten ze ook niet veel. Ze hielden alleen wat gesprekken gaande, maar zo kom je er niet. Ik denk dat er wel behoefte is aan begeleidingsdiensten, mits ze ook didactisch-inhoudelijk voeling houden met scholen. In de verzorgingsstructuur zitten allerlei factoren die de verkeerde kant optrekken. Bijvoorbeeld die test-toestand, dat is toch een ramp voor het onderwijs. De filosofie achter het CITO is om dat wat de standaard-leraar van belang vindt in de vorm van een metende test te gieten. Men vraagt zich niet af of het wel zo verstandig is om daarvan uit te gaan. Bovendien oefenen die testen een ontzaglijke invloed uit op het eraan voorafgaande onderwijs. Die terugkoppeling was er altijd al van het eind-examen uit, maar wordt hier nog zwaarder doordat het zogenaamd wetenschappelijk is. Ik moet er altijd om lachen als men zegt dat die toetsen zo wetenschappelijk zijn, want ze zijn natuurlijk volslagen onwetenschappelijk. De Gestaltpsycholoog Köhler geeft het voorbeeld dat je de kwaliteit van een automotor bepaalt door hem te wegen,

zonder na te gaan wat er in die motor gebeurt. Zo is het ook met die metende toets, je stelt alleen wat prestaties vast en je vraagt je niet af wat het kind daarbij dacht.

*Praktijkmensen vinden die CITO-toetsen juist een concrete en bruikbare bijdrage van de wetenschap.*

Ja, omdat het makkelijk is. Je hebt het gevoel dat je iets doet dat wat voorstelt: je krijgt getalletjes, je weet iets. Maar hoe die getallen tot stand komen...? Als je leerlingen bij het maken van zo'n toets hardop laat denken, rijzen je de haren te berge van wat er allemaal gebeuren kan, waar je niets van ziet op grond van die score. Die toetsen geven een heel 'schraal' beeld van wat leerlingen kunnen. Allerlei dingen zijn niet in een toets te gieten en worden dan ook maar niet onderzocht. Een enorme verschraling is het gevolg.

Je krijgt ook lelijke effecten. Ik herinner me een geval uit België – dus het CITO had er geen schuld aan. Ouders van brugklasleerlingen waren in conflict met de schoolleiding, omdat die de scores van de leerlingen wilden weten op de schooltoets aan het einde van de basisschool. De ouders zeiden: 'Als jullie dat weten, beschouwen jullie meteen dié leerling als slim en dié als dom. En wie slim is krijgt beter onderwijs van jullie, want dat zijn de leuke leerlingen.' De schoolleiding legde mij dit probleem voor, maar ik moest de ouders gelijk geven, want je krijgt dan een self-fulfilling prophecy. Dat is zelfs bij ratten aangetoond. Geef aan twee groepen studenten gelijkwaardige ratten en zeg aan een groep: 'Dit zijn maze-wise rats die erg snel in een doolhof de weg leren vinden.' Zeg aan de andere groep dat hun ratten dat heel slecht kunnen. De ratten van de eerste groep studenten zullen inderdaad veel sneller leren. Hoe komt dat? Deze studenten vinden hun ratten heel slim, knuffelen ze, aaien ze over hun kopje en zetten ze heel vriendelijk in het doolhof. Al die aandacht helpt toch ook zo'n rat om actiever en exploratiever te worden, terwijl de 'domme' rat die extra aandacht niet krijgt. Dat verklaart het betere leren. Als dat bij ratten al gebeurt, kun je nagaan dat dat bij kinderen zeker het geval is.

### SOVJETUNIE

Ik ben bepaald geen communist of aanhanger van het Sovjet-regime, maar de verzorgingsstructuur hebben ze in de Sovjetunie beter opgezet. Onder de Academie van Pedagogische Wetenschappen vallen een groot aantal insti-

tuten voor allerlei sectoren van onderwijs en opvoeding, bijvoorbeeld het research-instituut voor het kleuteronderwijs. Dat is geen universitair instituut, maar er werken wel wetenschappers. Enerzijds doen ze onderzoek naar de ontwikkeling in de kleuterleeftijd, anderzijds maken ze ook programma's en materialen voor de kleuterschool. Bovendien geven ze een blad uit voor kleuterleidsters met begrijpelijke en praktijkgerichte wetenschappelijke artikelen. Zo'n instituut is een tussenform die bij ons ontbreekt. Schoolbe-

**Ik vind dat  
psychologen en  
überhaupt sociale  
wetenschappers  
belachelijk veel jargon  
gebruiken, vooral als  
je ziet dat die termen  
vaak uitermate slecht  
gedefinieerd zijn.**

geleidingsdiensten zouden zo kunnen functioneren, maar dan moeten ze zich meer op het didactisch-inhoudelijke aspect richten. Ze zouden dan een brugfunctie kunnen vervullen tussen de universitaire research en de onderwijspraktijk. Van Kemenade heeft dan wel een mooie verzorgingsstructuur opgebouwd, maar naar mijn idee had hij die brug moeten slaan! Dan had hij iets belangrijks gedaan. Je zou iets dergelijks kunnen opzetten via universitaire studietoelagen waarbij ook onderwijskunde en onderwijspsychologie betrokken zijn.

### STUDIEBOEKEN

*Hoe dringt datgene wat de onderwijspsychologie wél te bieden heeft, door in de praktijk?*

Door veel lezingen op scholen en voor schoolmensen te houden en door te zorgen voor goede leergangen voor de opleiding. Dat boekje 'Leren door handelen' heb ik eigenlijk voor de NLO's geschreven. Vroeger heb ik 'Leren op School' geschreven en dat is veel op PA's gebruikt. Daar is behoefte aan, want in Nederland is er op dit gebied weinig. Wat er is, is veel te eclecticisch, met van alles wat, zoals het boek van Knoers en van De Klerk. Dat zijn van die compilatie-boekjes waarin iets staat

over Bruner of Gagné. Maar die dingen zijn niet aan elkaar te praten, daar heb je in de praktijk niet veel aan. 'Beknopte Didaxologie' vind ik al een stuk beter, hoewel dat ook voor verbetering vatbaar is. Ik vind de beschrijving van processen veel te schematisch, dat zou door meer input van psychologische kennis 'pakkender' gemaakt kunnen worden. Er zijn weinig boeken die concreet georiënteerd zijn op praktijkproblemen en die tegelijkertijd een goede theoretische achtergrond bieden. Ik denk dat die boeken vooral geschreven moeten worden door mensen die dat doen vanuit een handelingsgeoriënteerde psychologie.\*\*\*)

Een eclecticische benadering biedt geen echt denkmodel, geen beschrijvingsmodel voor onderwijsleersituaties. Zo'n model moet voortkomen uit een visie op onderwijs. Al die feitelijke resultaten van allerlei onderzoek zijn minder belangrijk dan de manier van kijken naar een onderwijsleersituatie. Vanuit de handelingpsychologie heb je een groot ontzag voor de manier waarop mensen in het dagelijks leven naar een handeling van anderen kijken. Daardoor ben je ook geneigd om zo min mogelijk jargon te gebruiken en alleen maar termen in te voeren als het echt nodig is. De handelingpsychologie is meer common sense georiënteerd dan andere stromingen in de psychologie en dat is ook haar kracht. Cognitieve psychologen daarentegen werken met een verschrikkelijk en onnodig jargon. Die hebben overal termen voor, ook voor dingen die je veel beter met gewone woorden kunt aanduiden. Dat klatergoud van termen staat me tegen.

Ik vind dat psychologen, en überhaupt sociale wetenschappers, belachelijk veel jargon gebruiken, vooral als je ziet dat die termen vaak uitermate slecht gedefinieerd zijn. In Amerikaanse publikaties wordt vaak een of ander effect geconstateerd en benoemd zonder een analyse in de zin van: welk proces vindt er nu eigenlijk plaats. Zo'n naam doet dan de ronde door de wetenschappelijke literatuur.

*Toen ik begon met het bestuderen van de Russische psychologie, schrok ik ook van al die nieuwe termen.*

Toch ook...? Sovjetpsychologen gebruiken inderdaad allerlei eigen termen.

*Je eigen term: Handlingsstructuur?*

Ja, dat vind ik ook altijd nog een moeilijk woord. Je hebt nu eenmaal een wetenschappelijke taal nodig, maar je moet toch proberen een minimum aan termen te gebruiken. Vervolgens moet



je die termen uitgebreid uitleggen aan de hand van voorbeelden. Dan kunnen die termen echt gaan functioneren.

## OPLEIDING VAN ONDERWIJSGEVENDEN

Er wordt nog ontzettend slecht onderwijs gegeven, vooral – heb ik de indruk – in het basisonderwijs. Als ik zo hoor wat mijn kleinkinderen voor onzin op school moeten leren en welke volkomen nutteloze dingen ze daar moeten inprenten... En hoe vaak worden op zichzelf aardige methoden niet verkeerd gebruikt? Wat er nou net leuk aan was verdwijnt door de proefwerken die ze de kinderen laten maken.

*Dat zijn wel dezelfde onderwijzers die ook jouw boekjes op de opleiding gelezen hebben.*

Mijn boekje 'Leren op School' heeft dan wel succes gehad, maar wat het in de praktijk heeft uitgewerkt, weet ik niet zo precies. Het heeft wel tot effect gehad dat men inziet dat je meer aandacht moet besteden aan leerprocessen. Toen ik het boekje schreef, was ik jarenlang gecommiteerde geweest bij wat toen nog de kweekscholen waren. Het verbaasde me dat er nooit over leren gesproken werd in de psychologie- en pedagogieklessen. Allerlei moois en ingewikkelds over Jung en Adler, maar niets over leerprocessen. Het plan om zo'n boekje te maken is ontstaan tijdens een gesprek met een kweekschool-docent. Maar één boekje verandert niets. Vandaar dat ik blij ben dat ze nu bezig zijn een heel samenhangend stelsel van

boeken te maken voor de nieuwe PA-BO's, niet alleen over psychologie en pedagogiek, maar ook over de vakdidactieken. Zoiets is nodig, dan kun je er gaandeweg greep op krijgen. Ik geloof dat de veranderingen in het onderwijs vooral moeten gebeuren via de opleiding van onderwijsgevenden. Dat is de beste hefboom.

*En de opleiding van onderwijspsychologen?*

Dat hangt er van af waar het gebeurt. De kwaliteit is nogal verschillend. De invloed van de Amerikaanse psycholo-



gie is vaak erg sterk. Toen in Nijmegen een hoogleraar onderwijspsychologie benoemd moest worden, kregen kandidaten die bij mij gepromoveerd waren geen kans. Van tevoren was al bedisseld

dat het iemand moest worden die Amerikaans georiënteerd was. Russische invloeden werden geweerd. In zo'n burcht breek je niet zo gemakkelijk door. Tja, en wat de studenten dan leren...? Ik hoor wel dat de studenten in Nijmegen vragen om meer handelingspsychologie in de opleiding, dus er verandert wel iets.

Je moet een opleiding voor onderwijskunde en onderwijspsychologie zo inrichten dat je in vier jaar een maximum aan tijd besteedt aan onderwijswetenschappelijke thema's en heel selectief kiest uit dingen die niet direct het onderwijs betreffen. Ten tweede moeten er flinke praktische stages worden ingebouwd, zodat de studenten in het onderwijs zelf ervaring opdoen. Eventueel doen ze daar een onderzoek dat ze zelf moeten aanpakken, zodat ze in contact komen met praktijkmensen en zicht krijgen op hun problemen. Misschien komt het dan ook niet meer voor dat psychologen 'genieten' van het feit dat ze van didactiek niets afweten. Ik heb daar mooie voorbeelden van. Voor de serie 'Psychologen over het kind' schreven de mensen van het kwantijzer-project een bijdrage over rekenproblemen. Ik vond het een relevante bijdrage, maar de redactie stuurde het terug met de opmerking dat er allerlei rekenkundige zaken aan de orde kwamen, en dat het dus geen psychologie, maar didactiek was. Bij de onderwijskundigen komt dat ook voor. In het project 'Begrijpend Lezen' wilden we eerst samenwerken met onderwijskunde in Nijmegen, maar Velema zei: 'Nee, een leergang maken we niet, we kunnen hoogstens richtlijnen formuleren voor het opstellen van een prototype!' Ook weer dat distantieëren van de praktijk. Dat moet veranderen, en dat kan door het micro-niveau te ontwikkelen, door de processen te bestuderen op de plek waar leerlingen en onderwijsgevenden elkaar dagelijks ontmoeten: de klas.

*\*) Zie voor een overzicht van deze verschillen: C. F. van Parreren, Leren door handelen. Onderwijsvernieuwing in de klas. Apeldoorn, 1983, hoofdstuk 5.*

*\*\*\*) Bedoeld zijn de publikaties: J. A. M. Carpay, Onderwijsleerpsychologie en leergangenontwikkeling in het moderne vreemde-talenonderwijs. Groningen, 1975; G. Westhoff, Voorspellend lezen. Groningen, 1981; M. C. Schouten-Van Parreren, Vreemdtalige woorden: de betekenis onmiddellijk gegeven of eerst laten raden? Toegepaste taalkunde in artikelen, 7. Amsterdam, 1980.*

*\*\*\*\*\*) Genoemd werden: C. F. van Parreren, Leren op School, Groningen, 1976; C. F. van Parreren, Leren door handelen. Apeldoorn, 1983; E. de Corte e.a., Beknopte didactologie. Groningen, 1981.*

