

ONDERWIJSWETENSCHAP & ONDERWIJSPRAKTIJK

EEN LAT- RELATIE?

Gesprekken met:

Prof. dr. M. Bochaerts

Prof. dr. ir. P. C. van de Griend

Prof. dr. A. D. de Groot

Prof. dr. N. A. J. Lagerweij

Prof. dr. M. J. Langeveld

Prof. dr. R. S. Mossel

Prof. dr. C. F. van Darreren

Prof. dr. J. Rispen

MUUSSES OVER ONDERWIJS

*ONDERWIJSWETENSCHAP &
ONDERWIJSPRAKTIJK*

EEN LAT-RELATIE?

MUUSSES OVER ONDERWIJS

ONDERWIJSWETENSCHAP & ONDERWIJSPRAKTIJK

EEN LAT-RELATIE?

Gesprekken met

prof. dr. M. Boekaerts
prof. dr. ir. P. C. van de Griend
prof. dr. A. D. de Groot
prof. dr. N. A. J. Lagerweij
prof. dr. M. J. Langeveld
prof. dr. R. S. Mossel
prof. dr. C. F. van Parreren
prof. dr. J. Rispens

Onder redactie van

J. P. P. Haenen (eindredacteur)
J. J. Hermans
G. J. Westhoff
Th. Wubbels

Vormgeving: Donald Jans / MUUSSES
Produktie: Ria Jaarsma, Nederhorst den Berg
Druk: MUUSSES - Purmerend

ISBN 90 231 7202 7

© 1984 MUUSSES - Purmerend

Alle rechten voorbehouden.

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Opgedragen aan mevrouw prof. dr. M. Geensen,
ter gelegenheid van haar emeritaat als
hoogleraar aan het
Pedagogisch Didactisch Instituut voor
de leraarsopleiding van de
Rijksuniversiteit Utrecht, met als
leeropdracht pedagogische psychologie
ten behoeve van de leraarsopleiding.

INHOUD

	<i>Startvraag</i>	8
1	<i>De onmacht van de wetenschap of het onvermogen van haar beoefenaars?</i> Gesprek met: dhr. Th. Hoogbergen drs. J. van Nieuwenhuijzen dr. Th. A. Pleij drs. J. van der Rijst	10
2	<i>'Ik vind het wetenschappelijke eerlijkheid om bijsluiters te geven'</i> Gesprek met prof. dr. M. Boekaerts	24
3	<i>'Die wetenschappen zijn onvoldoende geëvolueerd om werkelijke bijdragen te kunnen leveren'</i> Gesprek met prof. dr. ir. P. C. van de Griend	41
4	<i>'De psychologie heeft veel zinvol en bruikbaar in huis; de vraag is in hoeverre docenten van dat vak dat ook hebben ...'</i> Gesprek met prof. dr. A. D. de Groot	53
5	<i>'Wetenschappers problematiseren vaker dan dat ze oplossingen aandragen'</i> Gesprek met prof. dr. N. A. J. Lagerweij	67
6	<i>'Ik moet van dit kind veel meer weten dan wat er uit een of ander flauwekul-testje komt'</i> Gesprek met prof. dr. M. J. Langeveld	84
7	<i>'Het is een kwestie van mentaliteit; gebruik als leraar in godsnaam je gezonde verstand'</i> Gesprek met prof. dr. R. S. Mossel	98
8	<i>'In de onderwijspsychologie wordt het verloop van onderwijsleerprocessen nog onvoldoende bestudeerd'</i> Gesprek met prof. dr. C. F. van Parreren	112
9	<i>'De practicus is geen gemankeerde theoreticus'</i> Gesprek met prof. dr. J. Rispens	126
10	Een problematische relatie	141

STARTVRAAG

Wat hebben de onderwijswetenschappen de onderwijspraktijk te bieden?

Deze vraag hebben we voorgelegd aan vertegenwoordigers uit deze sectoren: onderwijswetenschappers en praktijkmensen. We waren vanuit ons dagelijks werk als universitaire lerarenopleiders benieuwd naar hun opvattingen over het bestaan van een kloof tussen theorie en praktijk: aan de ene kant het onderwijsveld van waaruit allerlei praktijkvragen worden gesteld, aan de andere kant de onderwijswetenschappen die hierop antwoorden willen geven en soms pretenderen te hebben. In dit boek laten we vertegenwoordigers van deze beide 'polen' aan het woord. We wilden nagaan wat zij precies verstaan onder de theorie-praktijk-kloof en wat de kenmerken en consequenties hiervan zijn.

De aanleiding om het theorie-praktijk-probleem te bespreken met de betrokkenen vormde het emeritaat van mevrouw prof. dr. M. Geensen als hoogleraar aan het Pedagogisch Didactisch Instituut voor de leraarsopleiding van de Rijksuniversiteit Utrecht. Aan haar is dit boek opgedragen als blijk van waardering voor haar werk en inzet binnen ons instituut. Haar leeropdracht is de pedagogische psychologie ten behoeve van de leraarsopleiding. We stelden ons de vraag wat de psychologie – en meer in het algemeen de onderwijswetenschappen – bijdragen of zouden kunnen bijdragen aan de opleiding van leraren, en daarmee aan de onderwijspraktijk. Voordat we deze vraag voorlegden aan prominenten uit de onderwijswetenschappen, hebben we tijdens een ronde-tafelgesprek de mening gevraagd van praktijkmensen. We hebben vier praktijkmensen uitgenodigd die vanuit hun werk en achtergrond verschillende aspecten van de onderwijspraktijk vertegenwoordigen. Het eerste hoofdstuk bevat het verslag van dit gesprek. Dit gesprek leek ons nodig, omdat we zelf als lerarenopleiders te bevooroordeeld zijn geworden. We bevinden ons immers op het breukvlak van de wetenschap en de onderwijspraktijk en in deze positie zitten we misschien wel te ver van de praktijk af om nog de goede vragen te kunnen stellen. Bovendien ervaren wij dagelijks, dat de kloof tussen theorie en praktijk in de praktijk nog sterker gevoeld

wordt dan wij hem zelf ondergaan. Wij zijn geneigd als lerarenopleiders deze kloof te relativieren, want wij ontlene een deel van ons zelfrespect en beroepsgenoegen juist aan pogingen om min of meer wetenschappelijke noties aan de onderwijspraktijk door te geven. Vervolgens hebben we dezelfde vraag voorgelegd aan acht vooraanstaande sociale wetenschappers, wier namen het omslag van dit boek sieren. We hebben hen gevraagd om in een relatief open interview, ieder vanuit de eigen betrokkenheid op onderwijsvraagstukken, te reageren op onze startvraag. Het verslag van elk interview vormt een hoofdstuk van het boek en gezamenlijk geven ze een gevarieerd en persoonlijk beeld van de diepte en breedte van de kloof.

Tijdens de gesprekken met praktijkmensen en onderwijswetenschappers hebben we ervaren hoe problematisch de relatie tussen beiden is. Beide partners dienen het onderwijs en hebben dus onmiskenbaar een gemeenschappelijk belang. Het is ook duidelijk dat ze elkaar daarin tot hulp en steun willen zijn. Als ze dat proberen, ontstaan echter telkens problemen en irritaties. Het laatste, redactionele hoofdstuk is een terugblik op en een samenvatting van de gesprekken en geeft een typering van een relatie waarin de partners 'are Living Apart Together', in goed Nederlands: een LAT-relatie.

Voordat we onze gesprekspartners aan het woord laten, willen we hen bedanken voor hun medewerking aan de totstandkoming van dit boek. Alle personen die wij om hun medewerking gevraagd hebben, reageerden positief. Dit geldt ook voor Els Gompelman, Vera van der Wal en Lia Wieles die het manuscript typten.

Utrecht, juli 1984

*Jacques Haenen
Joost Hermans
Gerard Westhoff
Theo Wubbels*

1. DE ONMACHT VAN DE WETENSCHAP OF HET ONVERMOGEN VAN HAAR BEOEFENAARS?

Gesprek met:

*dhr. Th. Hoogbergen, voorzitter Adviesraad Voortgezet Onderwijs,
tweede fase (ARVO-II) en onderwijs-columnist*

*drs. J. van Nieuwenhuijzen, voorzitter van de
Middenschoolvereniging*

dr. Th. A. Pleij, schoolleider en onderwijs-columnist

*drs. J. van der Rijst, docent natuurkunde en auteur van Toegepaste
Onderwijskunde voor de Natuurwetenschappen*

Het onderstaande gesprek met praktijkmensen vond plaats op 2 november 1983.

*Voordat we onze vraag 'Wat hebben de onderwijswetenschappen de
onderwijspraktijk te bieden?' voorlegden aan wetenschappers, wilden we
tijdens een ronde-tafelgesprek de mening vragen van praktijkmensen. We wilden
polsen hoe het staat met de relevantie van die wetenschappen voor de praktijk en of
hun resultaten de praktijk bereiken. In aansluiting hierop vroegen we ons af: 'Als
de wetenschap al een bijdrage kan leveren aan de onderwijspraktijk,
op welke terreinen ligt deze bijdrage dan?'*

*Theo Hoogbergen heeft in het tijdschrift School (december 1983) verslag gedaan
van dit gesprek: 'Een gesprek, waarvan je bij voorbaat geringe uitkomsten
verwacht, neemt niet vaak zo'n verrassende wending, dat het de deelnemers
gaandeweg zichtbaar boeit en inspireert tot opmerkelijke beweringen. (...) Dat
pratende gezelschap ... startte wijs met enkele ongevaarlijke uitspraken, bereed
aanvankelijk al te persoonlijke stokpaardjes, maar raakte toch ... vrij spoedig op
dreef.' Hij was ook degene die in de discussie de spits afbeet en zijn eerste grief op
tafel legde:*

Relevantie

Hoogbergen: Ik vind de relevantie van de psychologie voor de
onderwijspraktijk vaak gering, zo niet afwezig. Mag ik meteen een
voorbeeld geven van het falen van de theorie? Dat betreft de
studielessen. We kennen 't verhaal: Men nam aan dat er overdracht
plaatsvindt van aangeleerde houdingen. Aangrijpingspunt voor het

bewerkstelligen van deze overdracht waren de vermaarde (en thans afgeschafte) studielessen. Eén van de belangrijkste dingen bij determinatie en motivatie was en is dat de leerlingen moeten 'leren leren'. Dat kunnen ze niet en hun leraren hebben dat nieuwe vak niet geleerd, dus die kunnen dat de leerlingen ook niet leren. Na allerlei stuntelige pogingen om studielessen voor leerlingen én leraren in elkaar te steken, kwam er plotseling een wetenschappelijke publikatie van mevrouw Vuyk. Iedereen en alles werd opzij gezet, dát was het: Vuyk. Vuyk werd als het paard van Troje binnengehaald ... en viel na twee jaar als een baksteen: de manier van leren bleek gebonden aan vakken en er treedt geen transfer op naar enig ander vak. Hooguit hebben de studielessen ertoe bijgedragen, dat docenten zich bewust werden dat die overdracht niet optreedt, maar tegelijkertijd voelden ze ook de machteloosheid er iets aan te doen. Bovendien konden ze de verwachtingen niet waarmaken, die door de school naar de ouders toe waren gewekt. Het was frappant dat ik dit als praktijkman moest uitleggen aan een teleurgestelde Vuyk.

Van der Rijst: Deze kritiek op de studielessen zegt niets over de waarde van de bijdrage van de psychologie en de pedagogiek. Het uiteindelijke produkt van het leren is immers op te vatten als het produkt van een aantal factoren: de wetenschappelijke bijdragen, de kwaliteit en mogelijkheden van de docent, de kwaliteit van het materiaal en de omgeving. Al deze factoren zijn van invloed op het uiteindelijke produkt en het woord gebruik ik hier ook in natuurkundige zin: als één van de factoren bijna nul wordt, is het resultaat ook nul. In Amerika bijvoorbeeld is een pracht-project, het natuurkundeproject *Harvard Project Physics*, ontwikkeld. Het materiaal zat prachtig in elkaar, maar het werd zonder de docenten erin te kennen de school ingeslingerd. De leraren wisten niet wat er met het materiaal werd nagestreefd, wat er precies achterstak, enzovoort. Een aantal factoren laat men kortweg liggen: hoe goed bedoeld en volmaakt de produkten ook zijn, ze komen dan niet door in de praktijk.

Wanneer de praktijk dus weinig heeft aan de wetenschap, dan is dat een overdrachtsprobleem. Degenen die de prachtige plannen moeten uitvoeren worden behandeld als oud vuil; de docenten moeten het uitvoeren en erin geloven – maar daar ligt juist het gat. Het ligt echter niet aan de theorieën, die zijn levensvatbaar genoeg.

Pleij: De wetenschap inventariseert de aanwezige feiten, maar daarin ligt juist ook het probleem. Voor dat inventariseren moet je eerst het onderwijsveld kennen en daarvoor heb je dus praktijkmensen nodig. De theorie die derhalve door de wetenschap ontwikkeld wordt, staat

zover van de praktijk af, dat je daar in eerste instantie niets mee aan kunt. Bovendien worden in wetenschappelijke publikaties over het onderwijs modellen ontwikkeld, die door de wetenschap niet worden ingevuld: zij predikt dus een leer van lege dozen. Dat staat er trouwens vaak ook bij: 'Het is niet om te gebruiken.' De praktijk wil wel luisteren, maar er is niks: alleen lege modellen.

Van Nieuwenhuijzen: Toch zou de psychologie, als de wetenschap van het gedrag van mensen, veel moeten kunnen bieden aan de brede massa van leraren. Dat lukt haar blijkbaar niet. Volgens mij omdat men niet genoeg heeft nagedacht over de toepassing in de praktijk.

Hoogbergen: Ik ben het daarmee eens, misschien heeft de wetenschap wel een bijdrage te leveren, maar die bijdrage is niet praktijkgericht. Als de wetenschap wel bereid is die bijdrage te leveren, dan is de centrale vraag: Welke behoefte bestaat er nu concreet bij de wetenschap wát te droppen in het onderwijs én welke behoefte bestaat er nu bij de leraar om wát te ontvangen van de wetenschap? Wat denkt de wetenschap dat relevant zou zijn voor het onderwijs vanuit haar gezichtspunt en – omgekeerd – wat denken de ontvangers dat de wetenschap zou kunnen doen? Laat de wetenschap eerst maar eens inventariseren welke praktijkvragen er zijn, dan kan ze aan het onderzoeken slaan.

In de huidige situatie 'focused' de wetenschap verkeerd; ze doet bijvoorbeeld niets aan onderzoek naar de 'persoonsstructuur' van de leraar, naar de opleiding en vorming van de leraar, naar de ontwikkeling van een test om te bepalen of iemand geschikt is voor het leraarsvak, enzovoort.

Pleij: Een uitzondering hierop vormt de toetstheorie, die heeft een concrete bijdrage geleverd. Neem bijvoorbeeld A. D. de Groot met zijn boek *Vijven en Zessen*. Dat heeft uitstekend gewerkt en was een eye-opener voor bijna iedereen. Het boek is populariserend, goed, maar ook provocerend geschreven en was herkenbaar in de praktijk van het onderwijs. Dat boek heeft ertoe geleid dat de opvatting over cijfergeving werd gerelativeerd, in ieder geval ging men erover nadenken.

Van der Rijst: Ik vind dat we nou wel erg hoge eisen stellen aan de wetenschap. Misschien hoeft die wetenschap zich niet verantwoordelijk te voelen voor de bruikbaarheid van haar theorieën in de praktijk. Dat is haar zorg niet, vertaal het zelf maar. De psychologie wordt in dit opzicht overschat. Haar deskundigheid ligt op een ander terrein dan die van de onderwijsgevende. Een stukje van die deskundigheid kan je gebruiken. Al komt een hoop van die theorieën over je heen als

waan zin, je kunt eruit oppikken wat je bruikbaar vindt. Misschien doen we sommige psychologen onrecht wanneer we zeggen dat de psychologie niets oplevert, omdat psychologen dingen beweerd hebben die we via een andere weg zijn tegengekomen, en dus onder een andere naam. We hebben dan wel dingen van ze geleerd, maar we weten het gewoon niet. De algemene mening onder leraren (en ook aan deze tafel, bij mensen met meer achtergrond dan de gemiddelde leraar) is: je hebt geen moer aan de psychologie. Als je echter doorpraat komen er dingen boven water, die vanuit de wetenschap zijn doorgesijpeld en die functioneren in de praktijk. Maar dat verandert de houding van de leraren ten opzichte van de wetenschap niet.

Overdracht

Hoogbergen: Er is nog een reden waarom ik bezwaren maak tegen publikaties van deskundigen: het jargon dat ze gebruiken. Wetenschappelijke publikaties zijn – voor zover ik ze tenminste lees – gegoten in een vaktechnisch jargon, waarvoor het onderwijsveld in toenemende mate allergisch is en waardoor dit soort publikaties absoluut niet gelezen wordt (ook niet door eerstegraders). Dit verhindert dat een mogelijke bijdrage van de wetenschap doordringt tot de onderwijspraktijk.

Van Nieuwenhuijzen: Inderdaad, en dat geldt in nog sterkere mate voor leraren in het LBO dat toch 35% van het voortgezet onderwijs omvat. Deze leraren zijn sterk op de praktijk gericht en zijn theoretisch nauwelijks geschoold of getraind. De onderwijswetenschap heeft deze LBO-leraren misschien wel iets te bieden, maar slaagt er feitelijk niet in, omdat de opleiding en het theoretische niveau van die leraren onvoldoende is. Het kan overigens ook zijn dat de onderwijswetenschap zich met het LBO nooit heeft ingelaten. In ieder geval geldt, dat de onderwijswetenschap zich in haar theoretische kaders en woordgebruik niet op deze leraren richt, en zij bereikt hen dan ook niet. Deze leraren zouden trouwens ook dit gesprek na enkele minuten al niet meer hebben kunnen volgen.

Pleij: De doorsnee-leraar leest geen enkel boek. Mijn zoon zit op een lerarenopleiding en bestudeert daar *Beknopte didaxologie*. Dat boek vermoordt al zijn emotionele bindingen met het onderwijs op een wel zeer systematische wijze. Hij leest wel eens om de maaltijd op te luisteren en vrolijkheid te bieden enkele passages voor uit dat boek. Hoe halen ze het in hun hoofd?! Wie gaat dan later ooit nog eens een soortgelijk boek lezen? Waarom neemt de wetenschap geen journalist

in de arm, en dan liefst nog een leraar, die meeleeft met iedere regel die een wetenschapper opschrijft?

Hoogbergen: Pedagogische Studiën is een klassiek voorbeeld van een onleesbaar blad. Dat is verschrikkelijk, rampzalig (behalve dat nummer over de middenschool). Het schijnt zo te zijn dat de auteurs die het meest onleesbaar schrijven, beloond worden. In de medische wereld gaat dat wel anders. In het tijdschrift *Medisch Contact* staan wetenschappelijke artikelen die zo op de praktijk zijn geënt, dat bijna iedereen ze kan lezen. Hoe komt het nu dat zo'n tijdschrift, gericht op de gemiddelde huisarts, die ook maar weinig tijd heeft en vluchtig moet lezen, wél leesbaar is en moeilijke dingen handzaam kan overdragen? Waarom kunnen onderwijskundigen dat niet?

De verbreding van de middenschool-gedachte is hier eveneens een voorbeeld van, want ze is mede ondersteund door onderwijskundigen. Die hebben er echter een context aan gegeven en een wijze van denken geïntroduceerd – denk aan de beroemde blauwe boekjes van de innovatiecommissie – waarop iemand die zeker enthousiasme voor de middenschool kon opbrengen, ogenblikkelijk afknapt. Inmiddels tekent zich wel een kentering af. Mensen als Leune en Van Kemenade zien nu ook wel in dat, als we zó doorgaan, geen enkel ideaal wordt verwezenlijkt.

Pleij: Ik vraag me af of het geen taak van de wetenschap is om theorieën in praktische concepten te vertalen en in leesbare publikaties over te dragen, en wel zo, dat leraren weten dat ze er iets aan hebben als ze die publikaties lezen. Kan de wetenschap haar theoretische bijdrage leveren zonder zich te bekommeren om de receptie ervan in de onderwijspraktijk óf moet je die receptie helemaal overlaten aan de onderwijsgevende zelf?

Van Nieuwenhuijzen: Nee, dat moet niet. Volgens mij heeft de wetenschap zonder meer de taak zijn producten handzaam en toepasbaar over te dragen. Bij de oprichting van de pedagogische centra werd onder meer als doel geformuleerd, dat deze centra een taak zouden moeten hebben bij het vertalen van de wetenschap naar de onderwijspraktijk. Dat hebben die centra onvoldoende gedaan.

Hoogbergen: Dat zal nu allemaal overigens wel beter worden. In deze tijd van bezuinigingen zal de dwang en de roep om verantwoording af te leggen van wetenschappelijke research waarschijnlijk steeds sterker worden. Als wetenschappers niet in staat blijken te zijn hun wetenschap toepasbaar te maken, dan graven ze hun eigen graf.

De voorwaardelijke financiering van wetenschappelijk onderzoek, die thans aan de

universiteiten wordt doorgevoerd, werkt eerder precies in omgekeerde richting. Bij de beoordeling van je produktiviteit, scoor je – en dus overleef je – als wetenschapper met een artikel in een buitenlands, liefst Amerikaans blad. Zeker niet met een artikel in een praktijkblad voor leraren.

Hoogbergen: Dat vind ik vreselijk.

Van Nieuwenhuijzen: Het is, cultureel gezien, een interessant verschijnsel dat de theorie zo hoog boven alles drijft en dat de praktijk qua gevoelswaarde zoveel minder wordt gewaardeerd. Het is bizar dat je je – wetenschappelijke – waarde kennelijk moet ontlenen aan theorieën, en niet aan de praktische bruikbaarheid ervan. En blijkbaar zijn er nu weer krachten werkzaam aan de universiteiten, die de wetenschap drijven in een richting van nog meer afstand nemen van de praktijk. Het is trouwens ook merkwaardig dat we in ons onderwijsbestel universiteiten hebben om geheel en al theoretisch onderwijs te verzorgen, met daarnaast het HBO voor de toegepaste wetenschap. Dat is een onzinnige kloof.

Van der Rijst: De kloof tussen theorie en praktijk ligt wel wat genuanceerder. Bijvoorbeeld de diepte ervan kan per vak verschillen. In de exacte vakken is het gelukt om het werk van Piaget voor de onderwijspraktijk te vertalen (analyse van teksten, aangeven van vereiste denkniveaus, en dergelijke). Dit Amerikaanse materiaal is naar Nederland gekomen en leraren die zo'n vijf à zes jaar les hebben gegeven, zijn hierin zeker geïnteresseerd. Bij dergelijke vertalingen naar de onderwijspraktijk is wel een tussenstap nodig, in eerste instantie kun je met die theorieën niets. Zo gauw je na enige jaren ondervinding wel iets met die theorieën aan zou kunnen en willen, ervaar je die kloof.

Men neemt niet de moeite om dat gat te dichten. Daar is tijd voor nodig en zolang niemand die tijd neemt, zal er niets veranderen. Degenen die dit bijvoorbeeld moeten overdragen naar het LBO, moeten leren zich te uiten in een taal die daar verstaanbaar is. In de huidige onderwijspraktijk laat men dat liggen. Nogmaals: het ligt niet aan de theorieën, die zijn levensvatbaar genoeg. Er moeten mensen in de gelegenheid worden gesteld om zich erin te bekwamen een vertaalfunctie uit te oefenen in hun eigen omgeving. Het aantal mensen dat in Nederland zo'n kans krijgt, is veel te klein. We moeten beseffen dat overdragen iets anders is dan zomaar vertalen of populariseren. Het overbruggen van de kloof tussen theorie en praktijk is een vak apart. In Nederland bestaat in dit opzicht geen traditie die wil dat verstaanbaarheid, leesbaarheid en overdracht een normale zaak

is, waarvoor elke onderzoeker zich moet inzetten.

De merkwaardige beroepsopvatting die leraren er op na schijnen te houden, vormt een belemmering om wetenschappelijke resultaten in de praktijk toegepast te krijgen. Heel weinig leraren vinden van zichzelf dat ze leraar zijn. Iedere medicus weet dat hij medicus is, maar 80% van de natuurkundeleraren denkt dat ze natuurkundige zijn, terwijl ze natuurlijk leraar zijn. Er is dan ook geen orgaan, waarin je artikelen over het leraarsvak kwijt kunt. Die artikelen vinden heel moeilijk hun weg, want als je zo'n tijdschrift zou maken dan is het moeilijk om mensen in het veld zo ver te krijgen om zich te identificeren met de inhoud van zo'n blad. Op grond van deze beroepsopvatting zijn leraren niet gemotiveerd zich te professionaliseren.

Van Nieuwenhuijzen: Inderdaad zijn leraren niet geneigd om na afloop van hun studies tijdens de uitoefening van hun vak te lezen. Dat geldt trouwens niet alleen voor het leraarsvak, maar ook voor allerlei andere vakken. Daardoor ontstaat een steeds grotere kloof tussen wetenschap en leraarspraktijk.

Hoogbergen: Met bijscholing kun je die kloof niet overbruggen. Je hoort en leest ook vaak dat leraren zich zouden moeten bijscholen, zodat ze op de hoogte raken van wat er in de wetenschap over het onderwijs bekend zou zijn. Ik geloof daar niet in, omdat tijd, mankracht en geld ontbreken (Nederland telt alleen al in het voortgezet onderwijs zo'n 180.000 onderwijsgevenden). Ik geloof alleen in schoolsgewijze bijscholing, niet particulier. De roep om bijscholing is een zwakgebod. Op ieder moment zeggen vooral mensen buiten het onderwijs, dat leraren moeten worden bijgeschoold, en dat klinkt dan heel verwijtend, alsof leraren achterlijk zijn.

Van der Rijst: Toch hebben leraren na zo'n jaar of vijf, als ze de ins en outs van hun vak kennen, behoefte aan nascholing. Ze zijn ergens ontevreden over, maar ze weten niet precies wat. Ze zijn op zoek naar een nieuwe inspiratie, de vlam is gedoofd.

Pleij: Het hoofdeffect van een nascholingscursus is misschien ook wel de algemene motivatie die ervan uitgaat. Je ontmoet gelijkgestemden die dezelfde problemen voorleggen, en dat werkt bemoedigend.

Op welke terreinen of aandachtsgebieden moeten de onderwijswetenschappen zich richten, willen zij zich dienstbaar voor de praktijk maken?

Tijdens de discussie werd door de praktijkmensen een aantal terreinen besproken, waarop een bijdrage van de wetenschap nuttig zou zijn. Hoewel de verwachtingen in dit opzicht niet al te hoog gespannen waren, werden zes aandachtsgebieden genoemd:

Pleij: Feitelijk gaat het om twee probleemvelden:

- een leerling die iets leert moet daartoe de potentie, een zekere aanleg hebben. Wat is de leerling waard, wat kan hij/zij: determinatie;
- een leerling moet willen leren: motivatie.

Om bij het eerste punt te beginnen: Wanneer een vaksectie op school gemeenschappelijk verantwoordelijk wil zijn voor het eindprodukt, moet er binnen zo'n sectie een vakmatige samenwerking zijn. Je moet met elkaar weten hoe ver je wil komen en wat uiteindelijk het niveau moet zijn aan het eind van elke klas. Daarvoor heb je niveaubepalende proefwerken nodig, die het niveau van een bepaalde klas vaststellen. Het CITO levert dergelijke proefwerken en dat vind ik nu een praktische bijdrage. Merkwaardig overigens dat het CITO die toetsen voor het vak natuurkunde voor alle klassen levert, dat geldt niet voor alle vakken. Hier is ook geen sprake van een vertaalprobleem. Ik denk dat je hieraan kunt zien, dat het omschrijven van de kloof tussen theorie en praktijk als een vertaalprobleem, alleen maar een vluchtweg is. Je moet gewoon praktische dingen leveren waarmee het onderwijs kan werken. Als een school het belangrijk vindt niveau-bepalende proefwerken te hebben, zodat een vaksectie met elkaar weet hoever ze in een bepaalde klas moeten zijn, dan is daar het CITO als een toeleverende instantie. Dat vind ik nu een praktische bijdrage van de wetenschap aan het onderwijs.

Van der Rijst: Nee, dat is nu juist een volslagen oninteressante bijdrage, dit valt puur onder de receptuur. Wat belangrijker is, is dat die sectie blijkbaar een methode heeft om te bepalen wat het niveau van onderwijs is. Ze kunnen immers nagaan of die CITO-toetsen goed zijn of niet, of die toetsen voldoen aan hun eisen. Dat is belangrijker dan dat het CITO die toetsen levert. Er is dan iets gebeurd binnen die sectie waardoor ze kennelijk een notie hebben over wat in hun onderwijs niveau is.

Hoogbergen: Denk je nu werkelijk dat in het gemiddelde onderwijs de gemiddelde docent op ieder moment met zekerheid weet op welk niveau hij bezig is? Het is bijvoorbeeld een groot probleem om vanuit de brugklas te bepalen of een leerling naar het MAVO, HAVO, Atheneum of Gymnasium (of het LBO) moet. Dat kan men niet. In de praktijk kun je zien dat leerlingen die het advies MAVO of HAVO of enig ander advies gekregen hebben, na één jaar soms hele andere leerlingen zijn geworden. Er zijn dan twee mogelijkheden:

- het advies was wel goed, maar de leerling heeft zich anders

ontwikkeld dan te voorzien was;
– het advies is fout.

In ieder geval is de validiteit van het advies gering. Men heeft voor zulke adviezen totaal geen instrumenten. Als er op het rapport vier zevens staan, dan krijgt de leerling een VWO-advies, drie zevens en twee zessen een HAVO-advies, enzovoort.

Motivatie

Van Nieuwenhuijzen: Het tweede veld dat Pleij noemde, is het probleem van de motivatie. Er zijn de laatste tijd veel publikaties verschenen, waarin een nieuwe generatie leerlingen wordt aangekondigd. Heeft de wetenschap op dit gebied iets te bieden, in eerste instantie met betrekking tot de verheldering van de problematiek? Dit probleem wordt immers veelal in generaliserende termen op papier gezet.

Ik geloof niet zo in een dramatische verandering in de periode van 1975-1980, de jaartallen die in dit verband worden genoemd. Zou er echt in vijf jaar opeens een andere leerling zijn ontstaan, waarmee de leraren opeens geen raad meer weten? De leerlingen zouden gedemotiveerder en brutaler zijn geworden, maar de vraag hierbij is:
– komt deze demotivatie uit de leerlingen voort, of
– komt die voort uit het onderwijs dat niet meer geschikt is voor die leerlingen.

Leren

Van der Rijst: Ten aanzien van het leren van de leerling kan de psychologie een belangrijke bijdrage leveren en het is onmiskenbaar dat ze die bijdrage ook al heeft geleverd.

Theoretische kennis moet mondjesmaat in de praktijk ingebracht worden. Als het in z'n totaal komt, dan schrikt men van het omvangrijke raamwerk en vindt men het maar bla-bla-bla. Kennelijk moet het in stukjes. Zo'n sterk stukje is de psychologie van het leren. Deze is heel concreet en ook concreet vertaald. Met name Piaget en Vygotskij geven aan hoe je naar leerlingen kunt kijken, die aan het leren zijn. Vroeger ging dat met onduidelijke toetsen en in vergelijking daarmee zijn we nu een stap verder. Het gaat hierbij wel om de psychologie van het verstandelijk leren. Daar kun je echter mee beginnen en als je ziet dat het werkt, ben je misschien ook bereid in minder concrete situaties een stukje theorie toe te laten. Het is echter moeilijk leraren bereid te krijgen die kennis op te nemen. Er wordt niet

echt geluisterd. Er bestaat van tevoren al een drempel, men vindt het maar geklets.

Pleij: Wat levert die leerpsychologie nu op? Ze is gericht op leerprocessen en stuit daarbij op allerlei onduidelijkheden, die men het 'black box'-probleem noemt. Men ontwikkelt dan allerlei modellen die gegoten zijn in een vaktechnisch jargon, waarmee de praktijk van alledag niet uit de voeten kan.

Verzorgingsstructuur

Hoogbergen: Er zou nodig iets aan de verzorgingsstructuur gedaan moeten worden. Er is geen leraar in Nederland – de uitzondering bevestigt de regel – die veel eerbied heeft voor welk pedagogisch centrum ook. Er zijn hier en daar best goede ervaringen met goede mensen, maar dat neemt niet weg dat die instituten weinig in tel zijn en dat de algemene waardering ervoor laag is.

Van Nieuwenhuijzen: Het is toch heel gek dat die hele verzorgingsstructuur met ontzettend veel middelen en mensen – nu worden ze weliswaar tot de helft afgebroken – in die twintig jaar niet in staat is gebleken om zoveel goodwill te kweken, dat ze althans op een aantal scholen met vreugde worden binnengehaald. Uit eigen ervaring met de ondersteuning vanuit een pedagogisch centrum kan ik – enigszins globaal en zwart-wit – stellen dat er een deskundige vanuit een deskundig instituut naar de school komt, daar zijn wetenschap dropt met de opdracht 'ga je gang maar' en vertrekt. Het is gebleken dat het niet lukt, als wetenschappers met de theorie naar de school gaan, maar niet bereid zijn om ook in die school te stappen, met de docenten samen te werken en gezamenlijke verantwoordelijkheid te dragen voor wat ze willen overdragen. Vooral het mede-nemen van die verantwoordelijkheid voor wat men wil veranderen, is bijna nooit aanwezig. Men brandt zijn vingers liever niet. Dus behalve het grote gat tussen theoretici en de schoolpraktijk, is er ook nog een attitudeprobleem. Daardoor werken die pedagogische centra niet, nog steeds niet, hoewel men hier en daar wel inziet dat het anders moet. Zou de wetenschap stof kunnen leveren om bij de ondersteuners een andere attitude te bewerkstelligen ten opzichte van de school?

Van der Rijst: Ik ben het eens met de constatering dat de verzorgingsstructuur niet functioneert, ik deel echter niet jullie fatalisme dat het ook niet werken kán. De keren dat ik met een deskundige praatte, had ik zélf een vraag, en dat ontbreekt vaak in het samenspel. Na zo'n gesprek zat ik dan wel met meer vragen, maar die

waren tenminste concreet vertaalbaar. Bijvoorbeeld bij het praten over doelstellingen moet je keuzes maken en een deskundige kan helpen de verschillende keuzemogelijkheden te expliciteren.

Hoogbergen: Bij ons op school werd men kregelig bij het praten over doelstellingen en identiteit. Als die woorden vielen, haakten mensen massaal af.

Van Nieuwenhuijzen: De overdracht van wat men theoretisch heeft verworven, lukt niet; het gat blijft zitten. Een van de eerste effecten bij goedwillende leraren is, nadat ze alles van de deskundige hebben aangehoord: 'O, ik doe het dus fout. Ik kan het niet, ik ben niet goed opgeleid.' En daarmee zijn demotivatie en ontmoediging een feit, waardoor er niets meer overkomt. Het ligt echter ook aan het gedrag van de deskundigen die geleerde dingen droppen op een veel lager niveau. Zo stopt het proces.

Hoogbergen: Het belangrijkste is dat de pretenties van de deskundigen te groot zijn, terwijl ze feitelijk weinig in huis hebben. Ze komen met een geweldig verbaal-opgetuigd programma, maar je prikt er zo doorheen. Bijvoorbeeld de verslagen van het project *Participerend leren*. Ook bij de tweede keer lezen snap ik het niet. Enkel woorden, woorden, woorden. Dat roept toch aversie op.

Als je vraagt: 'Noem mij één school waar ermee begonnen is', dan moet je drie kwartier praten en krijg je geen antwoord. Ze vinden het een schande dat je hen vraagt het bewijs te leveren, dat de theorie praktijkgericht is en uitgevoerd kan worden. Zo'n vraag vinden ze blasfemisch.

Pleij: Mijn ervaring is net zo. Wij zijn met enthousiasme in het MAVO-project gestapt, met heel wat faciliteiten van de overheid. Als je ziet wat er dan aan deskundigheid vanuit de pedagogische centra de scholen binnenstapt, is dat teleurstellend.

Hoogbergen: Dat is eufemistisch uitgedrukt! De faciliteiten zijn aanwezig, het docentencorps is gewillig, maar de deskundigen zijn niet in staat de zaak uit te werken.

De persoon van de leraar

Hoogbergen: Alles draait om de persoon van de docent. Garantie voor succes zit in de persoonsstructuur van de docent, de rest leer je vanzelf. Leraren moeten toegankelijk en uitnodigend zijn, met het vak als paal middenin, waaraan alles verankerd is. Ze moeten van kinderen houden en er iets voor over hebben. Als ik het scherp en onvriendelijk zeg: Introverte, saaie mensen zijn vaak slechte leraren.

Ik geloof in de geboren pedagoog. De wijze van uitleggen leer je dan weliswaar niet op de leraarsopleiding, maar allà, dat leer je wel in de praktijk, dat technische lesgeven heb je na een paar jaar lespraktijk wel opgedaan. Dat kijk je af van collega's.

Van der Rijst: Hoe hebben die collega's dat dan geleerd?

Hoogbergen: In de praktijk experimenteer je met een aantal manieren van uitleggen en daar hou je de goede van over. Die worden uitgezeefd en zo ontstaat een bepaalde traditie van lesgeven, waarin een aantal werkwijzen uiteindelijk zijn overgebleven. Maar centraal staat de vraag of de leraar in staat is om de leerlingen zich te laten identificeren met het vak. Staat er voor de klas een persoon die leerlingen aanspreekt en hun affectie oproept? Ja, ik geloof in de 'geboren pedagoog'.

Van Nieuwenhuijzen: Een rijkelijk romantische opvatting! Hiermee verdraai je de situatie, zoals die in werkelijkheid is. Natuurlijk is er verschil in aanleg, in liefde, in persoonlijkheid, maar de theorie achter het omgaan met leerlingen en achter het overdragen is even belangrijk. Als een leraar die theorie niet kent, mist hij iets wezenlijks.

Hoogbergen: Een leraar kent doorgaans zijn vak, maar of hij het ook kan overdragen is nog de vraag. Daarvoor heb je een zekere persoonsstructuur nodig, waarvan je 20% best kunt aanleren, maar 80% is in de man of vrouw gegeven. Ontbreekt dat, dan is die 20% van de lerarenopleiding, uit het boekje of de theorie onvoldoende.

Van der Rijst: Nee, hoor. Mijn vak is leraar zijn, dat wil zeggen kennis overdragen. Dat is een vakgebied en in dat vakgebied kun je gewoon wat leren. Je kunt domweg leren hoe je met een overhead-projector omgaat, maar je kunt ook leren hoe leerprocessen verlopen. Dat wordt je niet gegeven, dat moet je leren. Er zit een heel ambachtelijk stuk in het leraarsvak.

Pleij: Ik ben het eens met Hoogbergen. Kijk, wat is nu eigenlijk de essentie van leren? Het wezenlijke van leren is dat een kind de kans krijgt zich te ontwikkelen. Een leerling leert zelf. De docent schept de voorwaarden. Wanneer gaat een leerling zélf leren? Dat is een emotionele aangelegenheid. Als het niet klikt – en dat kan romantisch klinken – dan lukt het niet. Dat neemt het andere, wat Hoogbergen de 'rest' noemde, niet weg. Maar die rest is vrij simpel: dat je aansluit bij het bekende, dat je het in kleine stukjes uitbreidt, dat je bij tijd en wijle repeteert, dat ... Dat is allemaal bijkomstig.

Van der Rijst: Naast het feit dat je aan de voorwaarde hebt voldaan, dat je een soort persoon bent die voldoende affectie heeft met kinderen, zodat ze naar je willen luisteren, heb je instrumenten nodig om te

weten wát je moet doen: je moet weten hoe je vak in elkaar zit wat betreft niveau-opbouw, welke begrippen moeilijk zijn of makkelijk, welke begrippen voor of na de andere komen. Er zijn talloze leraren die dat van hun eigen vak niet weten. Je moet weten wat voor werkvormen er zijn en je moet ze kunnen beheersen, welke media er zijn en wanneer je ze wilt gebruiken en waarvoor. Er zijn kinderen die een leraar ontzettend aardig kunnen vinden en graag iets van hem willen leren, maar hij kan een project zo opzetten, dat ze na een paar uur kotsend weglopen.

Je geeft geen project aan leerlingen, als ze als einddoel een rijtje woorden uit hun kop moeten weten. Bepalen wat je wil en daarbij geschikte werkvormen kiezen, dát moet een leraar kunnen. Je moet per situatie zoeken wat je gedrag is. Het is een stukje vakmanschap om te weten, welk gereedschap je moet kiezen.

Hoogbergen: Dat klinkt allemaal zo geloofwaardig, hè. Ik zou bijna willen dat ik het kon geloven. Het is allemaal waar, maar dat vakmanschap krijgt een leraar als hij niet te dom is – en dat zijn de meeste niet – vanzelf in de gaten.

Van der Rijst: Absoluut niet waar! Dat klinkt veel te fatalistisch, alsof er niks aan te doen is.

Pleij: Je bent een goede leraar of je bent het niet. Als het belangrijkste deel van mijn werk als schoolleider beschouw ik sollicitaties en personeelsbeleid; daar wil ik veel tijd aan besteden. Als driekwart van het corps uit goede leraren bestaat, dan is het karwei grotendeels geklaard.

Van Nieuwenhuijzen: De invloed van de persoonsstructuur van de leraar op zijn functioneren als leraar zou een object van onderzoek kunnen zijn. Dan komen we af van die romantiek en het 'Fingerspitzengefühl'.

Hoogbergen: Is er onderzoek gedaan naar de typologie van de leraar? Welke eigenschappen van de leraar zijn vooral heel belangrijk, welke veel minder en welke zelfs heel desastreus? Je zou dan een lijstje kunnen maken met prioriteiten en mensen kunnen indelen naar hun leraarsgeschiktheid.

Leerlingbegeleiding

Het is opvallend dat een thema als leerlingbegeleiding helemaal niet genoemd wordt. Is dat niet belangrijk?

Hoogbergen: Dat is zeker belangrijk, maar vaak leidt dit tot een inbreuk op de privacy van leerlingen; het ontardt in agogie. Je moet je

afvragen hoever je hierin als leraar kunt gaan en waar je beperkingen liggen. Leerlingbegeleiding moet vooral plaatsvinden vanuit het vak, anders wordt het vaak gezeur en flauwekul. Je moet het schuttinkje om mensen heen overeind laten, je moet niet te dicht op iemands huid kruipen.

2. 'IK VIND HET WETENSCHAPPELIJKE EERLIJKHEID OM BIJSLUITERS TE GEVEN'

Gesprek met prof. dr. M. Boekaerts

M. Boekaerts was aanvankelijk docente vreemde talen, maar besloot na enige praktijkervaring psychologie te gaan studeren aan Britse universiteiten. Zij behaalde het doctoraalexamen in de psychologie aan de University of Reading in 1974 en werd onmiddellijk daarna als wetenschappelijk medewerker aangesteld aan de Universitaire Instelling Antwerpen. In de periode 1974-1978 doceerde zij onderwijspsychologie en vakdidactiek Engels aan de lerarenopleiding van de UIA, behaalde het doctoraalexamen in de onderwijspsychologie aan de Katholieke Hogeschool Tilburg en promoveerde op het proefschrift Towards a Theory of Learning based on Individual Differences aan de KHT (1978). Begin 1981 werd zij benoemd als gewoon hoogleraar in de onderwijskunde in het bijzonder de onderwijspsychologie aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen.

Momenteel is ze programmaleider van het Voorwaardelijke Financieringsprogramma 'Optimaliseren van Onderwijsleerprocessen' waaraan negen seniores en negen tijdelijke medewerkers verbonden zijn, en coördinator van de afstudeerrichting 'Vormgeving en Begeleiding van Onderwijsleerprocessen'. Haar wetenschappelijk werk heeft vooral betrekking op individuele verschillen in informatieverwerking (meer specifiek: lezen en vreemde talen), motivationele aspecten van het leren en probleemoplossen.

Wat hebben naar uw idee de onderwijswetenschappen (in uw geval eventueel ingeperkt tot de onderwijspsychologie) aan de praktijk te bieden?

Modellen

Ik denk dat er op dit moment binnen de psychologie, en daarmee bedoel ik de totale psychologie met haar verschillende subdisciplines zoals functieleer en ontwikkelingspsychologie, enorm veel kennis aanwezig is over hoe mensen functioneren. Maar die kennis is verzameld vanuit verschillende modellen, die ik 'smal-spectrummodellen' noem, naar analogie met de antibiotica. Functieleer-psychologen hebben bijvoorbeeld enorm veel informatie over een heel smal veld: hoe verwerkt men teksten, hoe kun je processen bij het aanvankelijk lezen beschrijven en verklaren, enzovoort. Door het feit dat ze een bepaald model hebben gekozen,

zitten ze echter ook in een keurslijf. Vanuit het gekozen model wordt in het laboratorium een meervoudige reductie aangebracht, waarbij als het ware stukjes worden afgeknipt van een zeer complex geheel. De setting, het aantal proefpersonen, de taak, en dergelijke worden aangepast aan het model. Daardoor krijg je gedetailleerde en systematische informatie over een heel klein terrein, bijvoorbeeld subprocessen bij het lezen, maar die informatie is niet generaliseerbaar naar praktijksituaties.

Ik zie de onderwijspsycholoog als degene die binnen die verschillende subdisciplines kijkt wat er op dit moment aan bruikbaar is en wat daarmee is aan te vangen. Vervolgens integreert hij dat in een groter geheel, zodat er een meerdimensioneel model, een 'breed-spectrummodel' ontstaat. Met dat model beschrijft, verklaart en eventueel voorspelt hij het gedrag van mensen in de ecologisch valide setting: de klas. Dit alles met het doel om aanwijzingen te formuleren voor de praktijk.

Reductie

Met een ecologisch valide setting bedoel ik een situatie, zoals die zich in de realiteit voordoet. Een situatie binnen een klas is enorm complex en specifiek. Die complexiteit en specificiteit worden ten behoeve van het smal-spectrumonderzoek gereduceerd om de zaak controleerbaar te houden. De nadruk ligt hierbij voornamelijk op de interne validiteit, zodat er vanuit het onderzoek conclusies getrokken kunnen worden ten aanzien van hypothesen die men gegenereerd heeft. Met ecologische validiteit bedoel ik, dat die reductie niet zo stringent is doorgevoerd. Dat wil niet zeggen dat men alles maar moet open laten. Men heeft natuurlijk altijd die reductie nodig, maar men moet een balans vinden tussen de ecologische en de interne validiteit, zodat én de werkelijkheid tot haar recht komt én alles onder controle blijft.

En die balans kan volgens u gevonden worden door smal-spectrummodellen te integreren in een breed-spectrummodel?

Nou, integreren op zich is niet voldoende. Je moet niet de fout begaan appelen en peren op te tellen, want smal-spectrummodellen zijn niet optelbaar. Men moet ze integreren op grond van 'common sense' en gebruiken als een soort eclectisch denkkader, als een soort framework om naar de realiteit te gaan kijken.

Praktijk

Nu de keerzijde van de medaille. Ga vervolgens naar de praktijksituatie, naar de klas. Blijf niet in het labo op de twintigste verdieping zitten integreren, maar gebruik de expertise van de man die in de praktijk met leerlingen werkt en daarin enorm veel ervaring en intuïtie heeft opgebouwd. Je kunt dan de wetenschappelijke kennis confronteren met die praktijkkennis, zodat je het inmiddels opgebouwde eclectische denkkader kunt bijstellen, of eigenlijk moet je zeggen: robuust genoeg kunt maken om die classesituatie te lijf te gaan.

Door, waar mogelijk, die deeltjes van de puzzel die bekend zijn, neer te leggen, ontdek je de 'gaps in knowledge'. Dan kun je op grond daarvan heel gericht zeggen: 'Hier hebben we smal-spectrumonderzoek nodig. Mensen van functieleer, van ontwikkelingspsychologie en dergelijke, kunnen jullie dat even voor ons uitzoeken?' Want ja, zij zijn daarvoor veel beter geëquipeerd. Je kunt niet alles zelf doen, je moet uitbesteden. Op andere plekken in de puzzel merk je dat er wel genoeg smal-spectrumonderzoek gedaan is, maar je weet nog niet of het ook valide is in de klas. Die vraag moet je doorspelen naar mensen die de praktijksituatie goed kennen en die dat bij een paar leerlingen of in een paar klassen gaan bekijken. Zo ondersteunen breed- en smal-spectrumonderzoek elkaar om dat eclectisch denkkader meer vorm te geven. Op die manier kun je situatie-specifieke informatie verzamelen over de complexiteit van de klas.

Als je op zo'n manier met onderzoekers wilt samenwerken, vraagt dat natuurlijk wel enorm veel afspraken. Maar dan zijn we allemaal bezig met dat ene doel: in verklaringsgericht onderzoek meer kennis verzamelen over de processen die zich afspelen, om vervolgens op die solide basis beslissingsgericht onderzoek op te zetten.

Bijverschijnselen

Ik voel wel dat mensen uit de praktijk dan zeggen: 'Hoe lang moeten we wachten tot dat mooie idee en dat mooie model vanuit de psychologie zijn ingevuld? We zitten nú met een aantal problemen en er moet nú iets gebeuren!' Natuurlijk moet dat gebeuren, want die vragen leven in de praktijk en ik kan mij best voorstellen dat iemand vraagt hoe hij bijvoorbeeld dat hele demotivatatie-probleem moet oplossen. In zo'n geval kunnen onderzoekers voor één groep, bijvoorbeeld LTS-leerlingen, dat probleem onderzoeken met de

bedoeling om voor die groep een beslissing te treffen. Dan heb je op dat moment een 'N = 1 onderzoek'. Je kunt dan niet de pretentie hebben om vanuit de conclusies van dat onderzoek je model verder aan te vullen. Je mag alleen maar generaliseren naar de groep waarvoor het bedoeld is.

Ook bij dit soort onderzoek moet je werken vanuit een breed-spectrummodel. Vanuit het smal-spectrumonderzoek kun je dat niet en dat is een verwarring op dit moment. Onderzoekers vanuit verschillende subdisciplines formuleren een conclusie. Een pientere onderzoeker of een leraar denkt dat te kunnen gebruiken en gaat het totaal zonder samenhang en vanuit onvoldoende expertise integreren in zijn eigen praktijksituatie. Ik zou het eigenlijk willen vergelijken met de geneeskunde, waarin je op dit moment zowel een traditionele als een alternatieve kant hebt. Sommige mensen houden van die alternatieve kant, omdat die hun problemen oplost en ze daarin geloven. Anderen zweren bij de traditionele kant en willen helemaal niks van dat alternatieve weten. De hele slechte groep – vind ik dan persoonlijk – neemt wat van de ene en de andere kant, maar weet helemaal niet wat voor effect dat heeft. En dan krijg je eigenaardige bijverschijnselen.

Zoals?

Iemand heeft bijvoorbeeld in zijn klas last van een aantal agressieve leerlingen, agressief in de zin van lesondergravend gedrag en geen huiswerk maken. Die leraar klopt bij een onderzoeker aan en zegt: 'Ik heb zelf al een soort van onderzoekje opgezet en ik weet dat enkele leerlingen een slechte thuissituatie hebben.' Zo geeft hij een reden voor agressief gedrag die op zichzelf heel plausibel is, want het is een normale teneur van mensen om een causaal verband te zoeken achter dingen die ze zien. Die leraar denkt dus dat een aantal leerlingen agressief is, omdat ze uit een milieu komen waar ze maar weinig ondersteuning krijgen ten aanzien van schoolse taken in het algemeen en in het bijzonder huiswerk. Op grond daarvan wordt een soort remediëringsprogramma opgezet, waarbij deze leerlingen na schooltijd hun huiswerk kunnen maken. Thuis lukt dat niet, omdat bijvoorbeeld beide ouders werken en pas om half zeven thuis zijn.

Maar via wetenschappelijk onderzoek vind je ook, dat er verbanden bestaan tussen faalangst en prestatie-motivatie enerzijds en het soort taken dat mensen willen en kunnen uitvoeren anderzijds. Zo hebben mislukking-georiënteerde leerlingen de neiging taken te kiezen, die een te hoog of juist een te laag moeilijkheidsniveau hebben, terwijl meer

succes-georiënteerden hun doelstellingen meer realistisch op hun competentie afstemmen. Dit gegeven zou wel eens totaal in strijd kunnen zijn met de aanwijzing van de docent, dat het agressief gedrag van die leerlingen exclusief vanuit het milieu verklaard moet worden. Ga je vanuit de idee van de leraar, dat deze leerlingen te veel vrijheid en te weinig toezicht hebben, een huiswerk cursus opzetten, dan vergroot je zo de druk op die leerling. Terwijl het misschien juist een leerling betreft die dichtslaat als hij onder druk wordt gezet en op grond daarvan alleen nog maar agressiever wordt. Ga je vanuit de mislukking-georiënteerde visie een remediëringsprogramma opzetten, dan moet je er vooral zorg voor dragen, dat de leerling leert realistische doelen te kiezen, zodat hij succes en competentie kan beleven en zo de neerwaartse prestatiespiraal, waarin hij terecht is gekomen, weet te doorbreken.

Labels

Een probleem is dat we op dit moment nog niet genoeg weten om dat hele multidimensionale veld in handen te houden. We zijn op het ogenblik bezig kennis te accumuleren en daar hebben we tijd voor nodig. Maar je kunt het veld niet zo maar vijf of tien jaar laten wachten. Dus moet je ervoor zorgen dat problemen die er nu zijn via 'N = 1 onderzoek' en beslissingsgericht onderzoek opgelost worden. Dat flesje met die pilletjes erin moet dan wel duidelijk gelabeld worden, want de mensen gaan zeggen: 'Er is nog zo weinig en dus nemen we maar wat er wel is.' Ze denken, dat het net als bij breed-spectrumantibiotica altijd wel enig effect zal hebben. Dat vind ik een beetje gevaarlijk. Dus moet er op dat flesje staan wat het is en dat het tijd- en contextgebonden is. Net zoals bij smal-spectrumonderzoek vermeld zou moeten worden welke nevenverschijnselen er te verwachten zijn. Dan is degene die die pilletjes neemt, gewaarschuwd. Dat gebeurt op dit moment niet. Als je in wetenschappelijke tijdschriften kijkt, dan staan daar al die smal-spectrummodellen door elkaar. Het is een wirwar van gegevens en hoe goedwillend een praktijkmens ook is, hij kan niet identificeren wat de nevenverschijnselen zijn en hoe breed of hoe smal iets is. Onderzoekers zijn er op dit moment niet aan gehouden om op hun produkten die gegevens te vermelden. In de geneeskunde is dat wel het geval en wij zouden daar een voorbeeld aan kunnen nemen.

In de geneeskunde kun je ook nog placebo's toedienen.

Gaat dat ook op voor de onderwijswetenschappen?

Ik denk het eigenlijk wel. Ik denk dat het mensen, wanneer ze een probleem in hun klas hebben, al veel helpt als ze voelen dat er ondersteuning en aandacht is. Het is niet altijd nodig om een onderzoek te gaan opzetten voor een bepaalde klas. Mensen kunnen heel wat aan, als ze weten dat anderen ook met dat probleem zitten en dat er op dit moment nog geen pil is om in te nemen. Dan nemen ze niet allerlei verschillende pilletjes in, maar wachten tot het over is. Je kunt – en ik geef dit als voorbeeld, wat dus niet betekent dat ik het zo zie – demotivatie beschouwen als tijdsverschijnsel. Je ziet immers juist bij het demotivatie-probleem heel duidelijk de ‘swing of the pendulum’. De leraren die in de periode rond 1968 jong waren en gestudeerd hebben, hebben geleerd op de barricaden te staan en idealistisch naar het onderwijs te kijken. Zodoende zijn die leraren soms veel meer vernieuwingsgezind dan hun leerlingen. Zo’n jonge, goedmenende leraar heeft in zijn opleiding heel idealistisch leren werken en denkt dat zijn leerlingen wel leren, als hij zijn onderwijs maar afstemt op hun leefwereld, als hij maar teksten zoekt die interessant genoeg zijn, als hij maar werkvormen gebruikt die ze prettig vinden en als hij maar een aangename sfeer in z’n klas heeft. Toch ziet hij dat dat bij bepaalde klassen helemaal niet werkt. Ondanks het feit dat hij dag en nacht investeert in zijn onderwijs, staat hij toch voor een gedemotiveerde klas. Dat soort dingen raakt deze generatie leraren, omdat ze niet geleerd hebben dat zo’n idealistische opstelling soms averechts kan werken. Bij een vak als maatschappijleer zeggen leerlingen: ‘Dat discussiëren willen we niet meer. Zeg ons duidelijk wat we moeten weten.’ Al dat rekening houden met die leerlingen past niet meer in de huidige ‘no nonsense’-mentaliteit. Wat die leerlingen vragen strookt helemaal niet met wat zo’n idealistische leraar geleerd heeft op de lerarenopleiding. Als hij zelf uit dat conflict moet zien te komen, zal dat niet meevallen. Maar als hij met anderen kan praten over die ‘swing of the pendulum’ is het voor hem makkelijker te begrijpen dat je soepel en flexibel moet blijven en je moet aanpassen aan de eisen die het moment stelt.

Clusters

U schetst de onderwijspsycholoog als een soort pendelaar tussen psychologie als wetenschap en de praktijk als toepassingsveld. Is dat geen onrustig bestaan?

Ja, maar daarom moet hij ook niet alles alleen aanpakken: de basisschool, het voortgezet en hoger onderwijs, niet alleen verbale

tekstverwerking maar ook nog rekenen en wiskunde, en dan ook nog affectieve processen en didactische werkvormen, enzovoort. Als hij dat allemaal tegelijk wil aanpakken, lukt het nooit. Ik denk dat we in kaart zouden moeten brengen wat we op dit moment weten en waar de 'gaps of evidence' zitten. Vervolgens zouden we dan in Nederland of internationaal de koek zo'n beetje moeten opsplitsen en moeten afspreken: 'Hier doet men dit en daar doet men dat.' Op die manier zou je clusters kunnen maken van onderzoeksgroepen, waar niet alleen onderwijspsychologen in zouden moeten zitten, maar ook mensen vanuit de praktijk die de problemen aandragen en zeggen: 'Ik heb nu dat model van jullie uitprobeerd, maar het lukt niet.' Die praktijkmensen, die de ecologische validiteit als het ware dagelijks insnuiven, moeten zo één groep vormen met die wetenschappers. Die verschillende clusters zouden hun werk op elkaar moeten afstemmen en een paar keer per jaar nationaal en één keer per jaar internationaal bij elkaar komen.

Motivatie-onderzoek

Heeft u een voorbeeld van onderzoek dat helemaal voldoet aan dat beeld?

Binnen het motivatie-onderzoek is er heel wat smal-spectrumonderzoek verricht, bijvoorbeeld onderzoek naar de prestatie-motivatie van leerlingen, maar ook naar hun intrinsieke motivatie, hun doorzettingsvermogen, hun ego-veerkracht, hun ego-controle en dergelijke. Dit zijn echter gescheiden onderzoeksstromen waartussen het integratieproces slechts zeer langzaam tot stand komt. Aan de andere kant zijn er de noodkreten van onderwijsgevend en beleidsmakers met betrekking tot het demotivatie-verschijnsel en de talrijke artikelen in de populaire pers, waarin kenmerken van niet-gemotiveerde leerlingen worden beschreven en oorzaken voor dit gedrag worden gepostuleerd. Tussen deze beide uitersten in beweegt zich de onderwijspsycholoog, die beseft dat wat waar is in de laboratoriumsituatie of in een artificieel gestructureerde of gereduceerde situatie nog niet waar is in de klas. Elk van de motivatiemodellen beschrijft en verklaart maar een deel van de klassewerkelijkheid. Wat nodig is, is dat (1) uit elk van de modellen die in de gescheiden stromen zijn ontwikkeld, constructen, of componenten, worden gehaald die noodzakelijk en voldoende zijn om het concrete gedrag van leerlingen in reële klassesituaties te beschrijven en te verklaren, (2) dat het gedrag van leerlingen in diverse leersituaties wordt geobserveerd en beschreven en (3) dat op

grond hiervan nieuwe *praktijkgeoriënteerde* motivatie-modellen ontstaan. Momenteel hebben we in Nijmegen de aanzet gegeven voor een dergelijk motivatie-model. Het vormt de basis voor instrument-constructie op verschillende niveaus. Met behulp van dit model wordt het motivationele gedrag van leerlingen met betrekking tot diverse leertaken in kaart gebracht. Het betreft hier onderdelen van het reguliere curriculum, zoals bijvoorbeeld een tekening maken, een kruiswoordpuzzel invullen, begrijpend lezen en een toets maken. Een van de onderzoeksvragen die we ons bijvoorbeeld stellen, is: Aan welke handelingsbereidheid-inducerende factoren kan worden toegeschreven dat een leerling al of niet bereid is zich in te zetten voor de diverse leeractiviteiten. Om dit in kaart te brengen, proberen wij via vragenlijsten, observaties en gedragsmaten het gedrag van de leerling en zijn denken en gevoelens daaromtrent te beschrijven. Bij het construeren van deze meet- en observatie-instrumenten proberen we zoveel mogelijk gebruik te maken van de expertise die docenten hebben. Op deze wijze proberen we recht te doen aan de ecologische validiteit van de setting zonder daarbij de interne validiteit van het 'natuurlijk experiment' uit het oog te verliezen. Wanneer blijkt dat de concrete leersituatie te ruim of te specifiek is om ze via de meet- en observatie-instrumenten te kunnen vangen, wordt opnieuw overgegaan tot bijstelling van het praktijkgeoriënteerde model. Ook als in elk van de gehanteerde smal-spectrummodellen de empirische cyclus al doorlopen werd, moet je dat hier opnieuw doen. Telkens weer die cyclus van beschrijven, systematiseren, ordenen, op grond van een model een hypothese formuleren, die hypothese toetsen en het model bijstellen. Die empirische cyclus moet je ook met een geïntegreerd praktijkmodel steeds weer doorlopen.

Toekomstmuziek

Wie bepaalt voor de onderwijspsychologie als dienstbare wetenschap de vraagstelling?

Op dit moment kan een aantal mensen uit persoonlijk hobbyisme of interesse een aantal onderwerpen kiezen en daar zelfs voor heel hun leven onderzoek op doen. Heel belangrijke vragen uit de praktijk kunnen zij, als ze dat willen, naast zich neerleggen. Behoeften van de praktijk en mogelijkheden van het smal-spectrumonderzoek zouden veel beter op elkaar afgestemd moeten worden. Dat middenveld waar het breed-spectrumonderzoek gedaan wordt, zou daarbij een belangrijke rol kunnen spelen.

Maar als iedereen geïsoleerd blijft verder werken, is het eind zoek.

U praat veel over wat zou moeten gebeuren. Het klinkt als toekomstmuziek. Bent u van mening dat de onderwijspsychologie op dit moment niet veel te bieden heeft?
Voor specifieke situaties wel. Er is bijvoorbeeld heel wat kennis voorradig om problemen binnen het leesonderwijs op te lossen of om iets te doen aan informatieverwerkingsprocessen of probleemoplossingsprocessen die mis lopen. Maar eigenlijk weten we nog te weinig over de invloed van omgevingsfactoren op het leerproces. De onderwijspsychologie onderschrijft het interactionistisch model, dat wil zeggen het model waarin het gedrag van een persoon wordt gezien als de interactie tussen de persoon en zijn omgeving. Van die persoon weten we al heel wat. De psychologie heeft zich al jaren bezig gehouden met het beschrijven van eigenschappen zoals bijvoorbeeld agressie en faalangst. De invloed van bepaalde omgevingsfactoren op die persoonlijke eigenschappen hebben we wel in laboratoriumsituaties onderzocht, maar de invloed van typische omgevingsfactoren in de klas hebben we op dit moment nog niet volledig in kaart gebracht.

Bijsluiters

Maar niettemin is er op dit moment al heel wat te merken van de psychologie, we zijn al een heel eind gevorderd. We zullen nu eenmaal toch eerst kennis moeten vergaren in de basiswetenschappen, voordat we die daarna kunnen toepassen. Tegen die achtergrond denk ik dat de psychologie in die honderd jaar dat ze eigenlijk pas bestaat, fantastische stappen heeft gezet en enorm veel kennis heeft verzameld. Maar je kunt niet van zo'n jonge wetenschap – want honderd jaar is eigenlijk niks – verwachten dat die kennis ook al op een systematische manier in het onderwijs (of in een ander veld) ingebracht kan worden. Het gaat maar mondjesmaat.

De onderwijspsychologie heeft als doel om op een wetenschappelijk verantwoorde manier leersituaties en gedrag binnen leersituaties te beschrijven, te verklaren en te voorspellen. En voorspellen is heel wat meer dan verklaren. Ik denk dat maar heel weinig sociale wetenschappen op dit moment de pretentie hebben al te kunnen voorspellen.

De praktijk moet dus inderdaad op dit moment van de onderwijswetenschappen niet zoveel verwachten?

Ja, eigenlijk wil ik dat onderschrijven. Ik heb zelf ook op verschillende

congressen daarvoor mijn nek uitgestoken en gezegd: 'Dit zijn de resultaten van mijn onderzoek, maar ik zou ervoor willen waarschuwen dat die niet nu rechtstreeks in de praktijk worden toegepast. Want dat en dat en dat heb ik er niet als variabele bij betrokken. Ik durf bij mijn onderzoeksresultaten een bijsluitertje te voegen, waar ik op zet: Let bij het gebruik op voor die en die dingen. Het kan voor die specifieke groep leerlingen goed werken, maar het zou nevenverschijnselen kunnen hebben en dat hebben we nog niet onderzocht.'

Dus als uw collega's dikke boeken schrijven met op de flap: 'Dit is nuttig voor de praktijk', heeft u daar zo uw twijfels bij.

Ja, maar ik praat niet voor andere mensen. Die hebben misschien een heel andere mening. Als ik zo'n boekje* schrijf voor mensen uit de praktijk en ik zeg daarin iets over groepswork of over motivatie, kan ik als wetenschapper met mijn hand op mijn hart tegen die mensen zeggen: 'Ik denk dat jullie op dit moment aan dat en dat iets hebben.' We weten bijvoorbeeld dat handelingsbereidheid voor een heel groot stuk bepaald wordt door het subjectief belang dat iemand aan een taak hecht. Dat vertalen we naar de praktijk door aan te sluiten bij de ervaringswereld van leerlingen en dat soort dingen. Dat kunnen we op die manier al vertalen en daar zitten we dus safe. Maar wanneer praktijkmensen mij vragen om over mijn onderzoeksresultaten heen dingen te gaan zeggen, dan is dat voor hun eigen rekening. Ik probeer duidelijk te maken wat ik heb aan te bieden en waar de geldigheid of bruikbaarheid van die uitspraken ophoudt. Over de structuur van het geheugen is bijvoorbeeld al heel wat bekend. Op grond daarvan kunnen we een leraar ervan doordringen dat er maar een beperkte verwerkingscapaciteit is en dat iets, wat je in een tekst leest, niet zomaar in het geheugen belandt. Dus als leerlingen moeite hebben met het begrijpen van een definitie, probeer dan bijvoorbeeld een medeleerling die het wel snapt, een definitie te laten geven, want wat je zelf formuleert, ligt misschien op een te hoog niveau. Op dit concrete terrein kunnen we al heel wat aanwijzingen geven. Maar, en daar gaat het aldoor weer om, dan geef ik daarbij de bijsluitertje: 'Dit is relatief ongevaarlijk, is keer op keer bewezen en werkt in de praktijk.' Maar wanneer een leraar vraagt: 'Hoe reageren nu leerlingen die faalangstig of agressief zijn? Zullen die dat ook zo doen?' Dan zeg ik:

* M. Boekaerts *Onderwijsleerprocessen organiseren. Hoe doe je dat?* Nijmegen 1982.

‘Dat weet ik nog niet. Ik denk dat je voor 80% van je klas succes zult hebben met de dingen die ik hier vertel. Als je ziet dat het niet werkt – beste leraar – dan is wat jij denkt minstens even zo verstandig als wat ik daar nu over kan zeggen. Laat ons dus samen over dat probleem nadenken en eens kijken hoe we tot een speculatie kunnen komen met de beperkte kennis die we nu hebben en op grond van je eigen intuïtie en ervaring als leraar.’ Als ik dat tegen zo’n leraar zeg, weet ik bewust dat ik hem geen ‘evidence’ geef.

Signaleringsplicht

Een onderwijspsycholoog als Van Parreren heeft uitgesproken ideeën over de inrichting van het onderwijs. Vindt u zijn pretenties voorbarig?

Dat is een heel moeilijke vraag. Ik vind de situatie waar het om gaat zo complex. Er zitten zoveel leerlingen in een klas en allemaal functioneren ze op een andere manier. Als je voor elke leerling een ander model wil maken, is het eind zoek. We moeten inderdaad de gemeenschappelijke eigenschappen uit die leerlingen halen en op grond daarvan aanwijzingen geven. Wat Van Parreren doet is enorm stimulerend voor de praktijk, omdat hij aan onderwijsgevendend handvaten geeft om leertaken stapmatig uit elkaar te halen.

Praktijkmensen kunnen dus dingen uit de Russische psychologie oppikken en er hun voordeel mee doen. Maar het houdt ook gevaren in, want een aantal mensen gaat vervolgens alles via ‘de methode van Gal’perin’ doen. Dat vind ik te beperkt, want in die stapsgewijze methode verloopt het leerproces vooral via het verbale systeem, dat zodoende de status krijgt van het kanaal waarmee alles verwerkt wordt. Je zet dan de ‘visualizers’, de leerlingen die meer op het visuele systeem steunen, in de kou. Dan zeg ik: ‘Waarschuwing! Rood lichtje! Even een bijsluiter.’ Die methode is misschien goed voor de helft van de klas en voor bepaalde leertaken, maar je mag hem niet als algemene waarheid in het onderwijs droppen.

Als andere mensen dus verder willen gaan dan ik en aanwijzingen formuleren die voor alle onderwijzers en voor alle leerlingen bruikbaar zijn, dan is dat voor hun eigen rekening. Ik vind het een kwestie van wetenschappelijke eerlijkheid om bijsluiters te geven, waarop je aangeeft wat je zinvol lijkt, maar waarop je tevens de leraar aanspoort om zelf te kijken in welke gevallen de aanwijzing klopt en in welke gevallen niet. Die leraar, die man in de praktijk, is veel te veel onmondig gehouden. Ik denk dat je moet proberen – en ik probeer dat ook via mijn boeken – mensen inzicht te geven in wat je op gang

brenkt door een bepaalde didactische werkvorm te hanteren. Een leer- of onderwijsmethode is maar een leidraad die je met je eigen gezonde verstand moet gebruiken en bijstellen. Als je ziet in je klas dat het niet werkt, moet je niet aan jezelf twijfelen en alleen onzag hebben voor wat daar in het laboratorium is ontwikkeld, maar je eigen intuïtie volgen. Op zo'n moment moet je zeggen: 'Ik ga nu eens kijken wanneer het wel en wanneer het niet werkt.' Het resultaat daarvan moet je dan niet in een la stoppen, maar signaleren. Ik vind dat er, via de bijsluiters, een signaleringsplicht is voor onderzoekers, maar omgekeerd ook voor praktijkmensen. Die hebben ook hun verantwoordelijkheid. Alleen hebben we daar op dit moment geen netwerk van relaties voor.

Individuele verschillen

U legt de nadruk op het belang van rekening houden met individuele verschillen tussen leerlingen. Is er al voldoende bekend om praktijkmensen hierbij concrete aanwijzingen te geven?

Ik denk dat we op dit moment nog niet voldoende aanwijzingen kunnen geven hoe een docent met die verschillen rekening kan houden. Nochtans wordt het, zowel vanuit het departement als vanuit alle raden die zich daarmee bezig houden, van een leraar verwacht. De last van het doen, ligt zo dus eigenlijk op zijn rug. Onderwijspsychologen hebben de realiteit van individuele verschillen aangetoond. Maar hoe de leraar die adequaat en snel moet diagnostiseren en hoe hij daar rekening mee moet houden, weet op dit moment – en dat durf ik eerlijk te zeggen – niemand. We weten al heel wat over bepaalde individuele verschillen, maar hoe al de delen van de puzzel in elkaar passen moet nog uitgezocht worden. Als een leraar mij vraagt: 'Welke individuele verschillen moet je accentueren en welke moet je nivelleren?', sta ik met de handen in het haar. Ik kan alleen zeggen: 'Heb een open mind, sta open voor die individuele verschillen.'

Als een leraar bijvoorbeeld ontdekt dat een leerling niks heeft aan de visuele schemaatjes die hij in de lessen geeft, moet hij proberen aan de weet te komen op welke manier die leerling wél iets oppikt. Hij moet dan bijvoorbeeld zo'n leerling de tijd geven om iets op z'n eigen manier op te schrijven of er thuis nog eens over na te denken. Hij kan de leerlingen er tijdens de les ook op attenderen dat de één het zus aanpakt en de ander zo. Daar kunnen alle leerlingen hun voordeel mee doen, want ze zien dan dat hun vriendje het anders doet en er misschien zelfs betere punten mee haalt. Dan wil zo'n leerling dat ook

wel eens proberen. Naast de taak van informatie-overdracht heeft de docent de taak ervoor te zorgen, dat de leerstrategieën die een leerling op grond van toevalligheden heeft ontwikkeld en die daardoor misschien heel erg inefficiënt zijn, niet vastroesten, maar bespreekbaar worden gemaakt. Als een leerling zich beter bewust is van zijn strategieën, kan hij daar iets mee doen. Mijn boodschap met betrekking tot die individuele verschillen is dus: Signaleer ze, vertrouw op je eigen expertise om er iets aan te doen en ruim er ook tijd voor in, want dat heeft een belangrijk effect op het leerproces en op het leerresultaat.

De wetenschap heeft dus aan de ene kant de plicht om op die verschillen te wijzen, maar anderzijds ook de plicht om erbij te zeggen dat er nog te weinig over bekend is. Is dat niet zowel voor de praktijkmens als voor de wetenschapper frustrerend?

Ja, omdat zoals altijd de last van het integreren op de rug van die docent ligt. Wat geven we hem? Een optelsom van allemaal individuele verschillen. Zo heeft hij een hele reeks dingen waarvan wij gezegd hebben, dat hij er op moet letten. Dan let hij er op, maar ja, hij heeft maar zoveel uur ter beschikking met zoveel leerlingen, dus hij gaat al snel stereotyperen. Op dit moment is het daarom belangrijk dat de wetenschap die verschillende individuele verschillen niet gewoon bij elkaar optelt, zoals appels en peren, maar ze op elkaar betreft, zodat er clusters van leerlingkenmerken ontstaan waarmee een leerlingprofiel kan worden opgesteld. Vervolgens kan de wetenschap dan tegen een docent zeggen: 'Als een leerling zó is, dan hoort daar waarschijnlijk dát bij, dus kijk daar eens naar.' Maar op dit moment laat de wetenschap het integreren en het waarmaken te veel aan de docenten over.

Recepten

De situatie lijkt een beetje op die van een patiënt die van zijn dokter hoort dat hij zijn voedingspatroon moet veranderen, maar dat hij zelf maar moet uitzoeken welke voeding voor hem het beste is. Wordt die patiënt daar niet zenuwachtig van?

Ja, wel als hij een onmondige patiënt is die niks weet. Maar ook al weet hij misschien niet voor 100% wat hij moet doen, hij weet toch wel wat hij níet moet doen. Dat geldt ook voor een leraar. Die is geen tabula rasa die niks weet en voortdurend door die wetenschappers met de paplepel gevoed moet worden. Er zijn gelukkig heel wat goeie leraren, gelukkig meer goeie dan slechte, die kinderen hebben leren lezen en leren rekenen. Laat ons nu alsjeblieft niet gaan stigmatiseren

en zeggen: 'Jongens, jullie hebben de wetenschap nodig om ieder probleem dat opdoemt in je klas op te lossen.' Het is mijn overtuiging dat je een goede leraar, een leraar die het écht heeft, niet voortdurend moet begeleiden. Die geeft vanzelf wel goed les. Modellessen en aanwijzingen heb je nodig voor leraren die het minder goed kunnen. Die geef je een soort recept, net als bij het koken. Maar als je eenmaal kunt koken, ga je uit jezelf hier wat meer zout in doen en daar wat minder. We moeten er niet van uit gaan dat de praktijk op de wetenschap zit te wachten. Wij kunnen meer informatie geven over mislopende processen. Maar er loopt toch godzijdank heel wat goed.

Vakdidactiek

Onderwijswetenschappen krijgen het verwijt dat ze te vaag en te algemeen zijn: ze bieden 'lege dozen' aan. Denkt u dat dit zou veranderen als er meer vanuit het schoolvak wordt gedacht?

Ik kan natuurlijk alleen voor mijzelf spreken. Ik leid mensen op die zich specialiseren met betrekking tot de micro-kant van het onderwijsgebeuren. Ik zie het als een conditio sine qua non, dat mensen die onderwijspsycholoog willen worden of deskundige op het gebied van onderwijsleerprocessen, minstens één vakdidactiek beheersen en ervaring hebben met concrete lessituaties. Ze moeten lessen zelf kunnen opzetten. Want als je dat nooit gedaan hebt, kun je ook geen leraren begeleiden en vertellen hoe ze het moeten doen. Dat zou een van de belangrijkste onderdelen moeten zijn van de opleiding. Als men daarentegen zegt: 'Hij moet een algemeen onderwijskundige worden en hij moet alles weten van het meso-, macro- én micro-niveau', dan is er geen tijd over om de studenten voldoende te scholen en ervoor te zorgen dat ze van dat micro-niveau alles kennen. Ik ben er dus een fervente voorstander van, studenten zo op te leiden, dat ze goed op de hoogte zijn van de leerinhouden die in het reguliere onderwijs worden onderwezen, en van het unieke samenspel tussen de stof-logische en de psychologische lijn.

Infrastructuur

Praktijkmensen zeggen dat wetenschappers te veel jargon produceren.

Daar hebben ze gelijk in. Er is inderdaad een goed vertaalproces nodig. Ik heb zelf ondervonden hoe moeilijk het is om iets op zo'n manier te formuleren, dat mensen die het jargon niet kennen, het toch begrijpen. Dat is ontzettend moeilijk, want als je een alledaagse term

gebruikt dan dekt die de realiteit niet meer. Onze alledaagse taal is niet zo soepel dat je alle nuances die in de wetenschap gebruikelijk zijn, kunt verwoorden. Je valt al heel snel op het jargon terug. Maar ik denk dat iemand die voortdurend met leraren bezig is, dat talent, die vaardigheid wel heeft. Hij zou die vaardigheid in dienst moeten stellen van de wetenschappers die die vaardigheid misschien niet hebben, maar een andere weer wel.

Als je wilt dat informatie van een bepaalde groep wordt overgedragen naar een andere groep, dan zul je dat infrastructureel moeten oplossen. Dat lukt niet door maar te hopen dat die mensen het wel ergens oppikken. Toen een aantal jaren geleden groepswork een belangrijke nieuwe didactische werkvorm werd, waren er heel wat onderwijzers en docenten die dat gingen proberen, omdat ze dachten dat het hun probleem met een bepaalde klas zou kunnen oplossen. Ze hadden ergens horen waaien of collega's horen zeggen dat dát nu jé van hét was. Toen ik nog aan de lerarenopleiding verbonden was, hebben we het nodig geacht om een bijscholingsmogelijkheid te creëren. Toen bleek duidelijk dat die werkvorm bij heel wat mensen niet werkte. Sommigen waren afgegaan voor de klas, anderen konden de klas niet in de hand houden, nog anderen vonden het helemaal niks en waren ermee opgehouden. Als je groepswork zinvol vindt voor het onderwijs, moet je het niet overlaten aan de koers van een toevallige wind, maar het infrastructureel opzetten door bijvoorbeeld bijscholingscursussen te organiseren. Daar kan iemand de resultaten van het wetenschappelijk onderzoek rapporteren, waarna weer iemand anders de vraag stelt hoe dat nu vertaald zou kunnen worden naar de praktijk. Het uitproberen daarvan zou begeleid moeten worden, zodat mensen hun eerste reacties kunnen terugrapporteren. Zo zou je een serieus systeem kunnen opzetten om mensen op een zinvolle manier te confronteren met onderwijsinnovaties.

Ik vind het heel belangrijk dat die infrastructuur er komt. Ik denk dat veel, en zeker jonge, docenten bij het begin van hun carrière enorm vernieuwingsbereid zijn. Als iemand ze komt vertellen hoe het allemaal veel leuker kan, zijn ze echt bereid om daar naar te luisteren. Ik zou willen waarschuwen tegen het kapotmaken van die vernieuwingsbereidheid door voortdurend maar nieuwe dingen te introduceren zonder de noodzakelijke begeleiding. De mensen proberen het, maar het werkt niet of half, of ze snappen toch niet goed hoe ze het moeten doen. Als dat niet infrastructureel begeleid wordt, als de mensen niet in de gelegenheid worden gesteld, en er ook geen compensatie voor krijgen, om niet alleen die bijscholing te volgen,

maar ook om wat ze daar leren in de praktijk om te zetten, dan gaan nieuwe ideeën nooit in de praktijk functioneren.

Vertalers

U zei zojuist dat sommige mensen het talent hebben om wetenschappelijke kennis naar de praktijk toe te vertalen. Waar zitten die vertalers?

Ik heb bijvoorbeeld dat boekje van mij geschreven vanuit mijn psychologische ervaring, aangevuld met het feit dat ik gelukkig zelf heb lesgegeven en ook een lange tijd in een lerarenopleiding heb gefunctioneerd. Dus ik ken de concrete werkelijkheid van de klas en de problemen waar leraren mee zitten. (Dat is natuurlijk onderwijs ook weer vijf jaar geleden, maar ik blijf voeling houden met het veld.) Van daaruit heb ik geprobeerd om een stukje theorie naar de praktijk te vertalen. Maar als praktijkmensen me komen vertellen: 'Er staat wel een voorbeeld in voor maatschappijleer, maar hoe pak ik dat nu aan voor wiskunde?', moet ik concluderen dat ze niet in staat zijn zelf het vertaalproces op gang te brengen. Dan moet dat aan die leraren aangeboden worden via een docent die een bepaalde didactische aanwijzing als trainingseenheid neemt en hen aanspoort om daar met hun klas eens mee te experimenteren. Zoiets kan het best gedaan worden door iemand die leraren vormt en die goed weet hoe de praktijk functioneert. Ik denk dus dat die vertaler iemand moet zijn, die binnen de lerarenopleiding werkt. Maar hij moet ook weten hoe onderzoek wordt opgezet en het zou nog beter zijn als hij het zelf ook doet. Dan is hij nog beter in staat om die brug naar de praktijk te slaan.

Bijscholing

Naast vertalers noemde u de bijscholing als onderdeel van de infrastructuur. Denkt u dat mensen in de praktijk behoefte hebben aan bijscholing?

Ik denk – op het gevaar af dat de mensen dat ondemocratisch vinden – aan het systeem dat ik in bepaalde staten van Amerika heb gezien, waar mensen om de vijf jaar een soort beoordeling krijgen. Daarbij wordt onder andere gekeken of iemand nog gewoon alles hetzelfde doet of ook soms iets nieuws probeert. Na die vijf jaar wordt dan gelegenheid geboden om je bij te scholen. Dat is een verplichting en dat aanvaardt ook iedereen, omdat het gewoon ingebakken zit in het systeem. Zet daar de situatie hier tegenover. Als iemand op z'n vijftiende beslist om tot z'n zestigste dezelfde lessen te draaien, is

er geen mens die daar iets aan kan doen. Je moet docenten wel echt de gelegenheid geven zich bij te scholen en niet alleen maar zeggen dat ze het zelf moeten betalen, dat ze hun vrije weekend ervoor moeten opofferen, dat ze er niks voor in de plaats krijgen en dat hun salaris er niet beter van wordt. Dat apprecieert niemand. De manier waarop het nu georganiseerd is, trekt misschien wel degenen die altijd idealistisch blijven, maar de meesten hebben toch even een extra stimulans nodig om weer op die schoolbank te gaan zitten. Daarvoor heb je een infrastructuur nodig. Je moet iets bedenken waardoor zo'n innovatie een reële kans heeft om iedereen te bereiken.

Dat betekent dat er jaarlijks duizenden leraren zouden moeten worden bijgeschoold. Is er op dit moment in ons land voldoende deskundigheid aanwezig om die cursussen te geven?

Dat denk ik wel, maar je moet ook niet te veel ineens willen. Je kunt er ook best buitenlanders bij betrekken, maar ook de beschikbare deskundigen zouden anderen kunnen bijscholen, die dan weer op hun beurt ... enzovoort. Voor de basisschool zou het wel lukken, denk ik. Voor het voortgezet onderwijs zou het misschien wat moeilijker zijn, maar als we het echt zouden willen, met van die sneeuwbalgroepen en zo, zou het best lukken. Het kost wel geld, maar ja ... wat is onderwijs ons waard?

3. 'DIE WETENSCHAPPEN ZIJN ONVOLDOENDE GEËVOLUEERD OM WERKELIJKE BIJDAGEN TE KUNNEN LEVEREN'

Gesprek met prof. dr. ir. P. C. van de Griend

Pieter Cornelis van de Griend werd in 1922 geboren in Heerlen. Na een HBS-opleiding studeerde hij scheikunde in Delft. Behorend tot de generatie die de Tweede Wereldoorlog als student meemaakte, verlegde hij na zijn ingenieursexamen in 1949 zijn interesse naar sociale psychologie en pedagogiek. (Studie in Amsterdam aan de toenmalige zevende faculteit in combinatie met het leraarschap in schei- en natuurkunde.) In 1962 volgde een promotie op het proefschrift Leiderschapsvormen in de schoolklas. De verhouding leraar-leerling (en ook die tussen docenten onderling) bleef een belangrijk aandachtspunt bij werkzaamheden in verband met de leraarsopleiding (achtereenvolgens te Amsterdam, aan de TH Eindhoven en tot op heden aan de Erasmus Universiteit Rotterdam). Ook in een vierjarig research-project (Mogelijkheden en grenzen van het brugjaar 1966) vindt men dit aandachtspunt terug, evenals in andere publikaties in de vorm van boeken en tijdschriftartikelen. In latere jaren kreeg de ontwikkeling van theorievorming op het gebied van communicatieprocessen veel aandacht. Theorie en toepassing vindt men onder meer behandeld in Relatievormen en zelfkennis (1983). Van de Griend is, behalve buitengewoon hoogleraar aan de Erasmus Universiteit, wetenschappelijk adviseur van het Ministerie van Justitie. Sinds een aantal jaren houdt hij zich bezig met de communicatieve opleiding van rechters. Ook op de specifieke problematiek daarvan hebben een aantal publikaties betrekking.

Wat hebben de onderwijswetenschappen de onderwijspraktijk te bieden?

Sociaal-wetenschappelijke theorievorming _____

Waarschijnlijk omdat ik zelf leraar ben geweest en eerst vanuit die hoek wat ervaring heb opgedaan en pas daarna in contact kwam met de sociale wetenschappen, ben ik altijd vrij sceptisch geweest. Gevoelsmatig zeg ik dat de sociale wetenschappen de praktijk weinig te bieden hebben, omdat het theorie-arme wetenschappen zijn. Arm aan echte abstracte theorieën, waarmee je geldige uitspraken kunt doen en waarmee je een hele hoop dingen kunt verklaren. Ik heb altijd op het standpunt gestaan 'niets is zo praktisch als een goede theorie'. Voorzover er al sociaal-wetenschappelijke theorieën zijn, zijn die te filosofisch of zelfs te theologisch of te laag bij de grond. Dat er bijvoorbeeld in groepen zoiets als 'n groepsnorm ontstaat, weet

iedereen. Dat vind ik dan ook geen theorie, want die moet een dieper inzicht geven.

Het feit dat de sociaal-wetenschappelijke theorie weinig ontwikkeld is, heeft grote consequenties voor wat je praktisch waar kunt maken. Voor leken zijn de sociale wetenschappen daardoor vaak niet overtuigend. Die wetenschappen zijn onvoldoende geëvolueerd om werkelijke bijdragen te kunnen leveren. Bij de natuurwetenschappen ligt dat duidelijk anders; daar kun je zoveel mee doen, dat het niet meer te loochenen is, dat haar wetenschappelijke basis iets voorstelt. Bij economie is dat wat minder, maar niemand zou toch aan crisisbestrijding durven doen zonder de hulp in te roepen van een econoom; dat betekent dat zo'n wetenschap praktische relevantie heeft. Ik denk dat 'im groszen und ganzen' de sociale wetenschap die praktijkrelevantie niet heeft. De resultaten blijven eigenlijk altijd omstreden en worden daardoor nooit overtuigend. Overtuigingskracht krijg je pas als je prioriteit geeft aan het bereiken van echte wetenschappelijke vorderingen. Dan pas kunnen toepassingen in de praktijk van de grond komen. Nu is het helaas vaak zo, dat de sociale wetenschappen weinig relevant zijn, omdat de theorie te dicht bij de praktijk blijft en daardoor niet echt inzicht geeft. Dat klinkt wat paradoxaal: de afstand is zo groot, omdat de distantie te klein is.

Hoe komt het dat de sociale wetenschappen zo theorie-arm zijn?

Er zitten teveel maatschappijhervormers in die hoek, die alleen maar willen hervormen. Ik vind de praktijk volstrekt onmisbaar, als je zuiver wetenschappelijke vorderingen wilt maken. Maar je moet niet overijld willen toepassen zonder te weten wát je toepast. Misschien komt dit onder meer doordat de continentale sociale wetenschap voortkomt uit de filosofie en de theologie en daarin is het traditie om achter je bureau systemen te bedenken, die alleen gebaseerd zijn op de eigen ervaring. Dan ontstaan vaak stokpaardjes. Een andere basis van de sociale wetenschap is een verkeerd begrepen natuurwetenschappelijk model: empirisch onderzoeken en meten. Alsof vorderingen in de natuurwetenschap het gevolg van meten zijn! Men vergeet dan dat daar ook eerst de theorie kwam: eerst Copernicus en dan Galileï. Alle grote fysici en chemici zijn theoretici. Empirie komt daarna. Psychologen meten te veel, zonder te weten vanuit welke theorie zij aan het meten zijn.

Ik ben een aanhanger van Spinoza, die veel te weinig wordt begrepen. Van hem zegt iedereen 'hij is zo moeilijk', maar ja, hij is wel heel relevant en actueel. De eenheid van natuur en geest is bij hem

uitgangspunt. Geen twee gescheiden sfeertjes, maar één geheel. In zijn kennis-idee liggen ervaring en denken erg dicht bij elkaar. Mensen hebben het vermogen om dat ene proces van denken en ervaren uit te splitsen, om zich logisch of wiskundig wat te vervreemden van hun ervaring. In de natuurwetenschappen kun je dat ongestraft een heel eind doen, maar in de menswetenschappen niet. Daar moeten ervaring en denken dichter bij elkaar blijven, zonder dat ze hetzelfde worden. Zo'n waarheidsbeginsel vind ik een bijzonder geschikte basis voor de sociale wetenschappen. Ervaring speelt er een belangrijke rol in. Je eigen mens-zijn is een belangrijk aspect in de zuivere menswetenschap – zo die al bestaat. Een pedagoog die zijn eigen opvoeding niet tot op de bodem toe kan doorgronden vanuit de wetenschap die hij beoefent, dat willen zeggen veel dieper dan iemand die geen pedagogiek heeft gestudeerd, deugt niet als pedagoog.

Samenvattend komt Van de Griend tot de conclusie dat de theorievorming in de sociale wetenschappen nogal achterblijft om drie redenen. Ten eerste omdat er te veel wordt getheoretiseerd achter het bureau, ten tweede omdat er te veel wordt gemeten zonder dat men precies weet wat men meet en ten derde omdat men te veel en te vlug wil veranderen.

Ik ga niet uit van normatieve sociale wetenschappen. Het gaat mij puur en alleen om kennis en merkwaardigerwijze is voor de toepassing de norm helemaal niet nodig. Je kunt kennis zodanig formuleren, dat het overdragen van die kennis iemand in staat stelt om daarmee te werken. Welke normen hij daarbij stelt, moet hij zelf weten, daarover hoeft de wetenschapper geen uitspraak te doen. Aan veranderingsprocessen hoeven geen normen ten grondslag te liggen waaruit doelen en middelen worden afgeleid. Ik hanteer alleen het uitgangspunt 'kennis is goed', hoewel dat natuurlijk ook een normatief uitgangspunt is. Het is mijn overtuiging dat kennis tot veranderingen leidt, als wij het veld tot meer ware kennis over haar functioneren brengen. Door gebruik te maken van de literatuur waarin een hele hoop ongeschifte kennis voorkomt, door te denken, door eigen ervaringen en door het in praktijk brengen van ideeën heb je elementen om tot kennis en theorie te komen. Confrontatie met de praktijk is wel essentieel. Als ik een idee heb, ga ik altijd onmiddellijk aan de gang om met mensen te kijken of het klopt. Alle kennis heeft zijn oorsprong in de interactie van reflectie, logica en ervaring.

Ik maak uit uw woorden op dat het wel mogelijk is theorieën te ontwikkelen die relevant zijn voor de praktijk. Hoe moet dat proces verlopen?

Er moeten eerst echte vorderingen van de wetenschap zijn. Die vind je niet achter je bureau, ook niet door meten en ook niet door driftig te gaan hervormen. Die vind je wel in directe relatie met de praktijk, door om te gaan met de praktijk en daaraan een theoretische onderbouwing te verschaffen, door dingen te beschrijven en te verklaren op een veel fundamenteeler niveau dan de practicus het zelf zou kunnen. Als je er in slaagt het onderwijsleerproces veel dieper te kennen dan al die practici die daar inzitten, heb je een heel solide basis om aan het werk te gaan. Daarvoor heb je 'ware kennis' nodig, en ik ga er maar even vanuit dat die bestaat. Je moet de werkelijkheid kennen. Echte kennis zit in de theorie. De theorie omvat diepe, algemeen geldige uitspraken en bedient zich van andere begrippen dan de praktijk. Mijn eigen theorie is ontstaan doordat ik een hoop gelezen heb. Er dringen zich dan bepaalde gezichtspunten op, doordat je steeds dezelfde grondstructuren tegenkomt. Maar al die beschrijvingen zijn verschillend, overlappen elkaar maar gedeeltelijk en kloppen dus niet met elkaar. Ik vond die beschrijvingen te weinig abstract, te dicht bij het concrete blijven en daardoor te weinig reikwijdte hebben. Ik ben toen gaan nadenken over een sluitend systeem.

Praktische abstracties

Leidt dat niet tot abstracte theorieën waarvan praktijkmensen zullen zeggen dat het 'lege dozen' zijn?

Ik begrijp die kreet wel en practici hebben daar ook wel een beetje gelijk in, maar het hoeft niet. Kijk, ik geloof dat een goede abstractie tegelijk heel diep is. Dat is niet hetzelfde als 'hoog', want ze raakt de essentie van de werkelijkheid. Goede abstracties zijn wel degelijk te verkopen.

Geeft u eens wat voorbeelden van zulke abstracties.

Begrippen als autonomie en homonomie.* Ik heb nooit moeite gehad om die over te brengen. Verder buitenwereld- en binnenwereld-ervaring. Of angst en angstreductie: mensen voelen zich allemaal bedreigd en dat is te reduceren door op een bepaalde manier met

* Autonomie en homonomie zijn begrippen die Van de Griend ontleent aan Angyal. Het zijn grondtendenties van menselijk streven. Autonomoos streven is het streven naar zelfexpansie: zich losmaken van de beïnvloeding door de omgeving. Homonomoos streven is de drang tot participatie, tot opgaan in grotere gehelen.

anderen om te gaan. Mensen hebben de behoefte om in grotere gehelen een gevoel van participatie te hebben, maar ze willen ook individu blijven, los en gescheiden van de anderen functioneren. Hoe hangt dat nu samen met 'angst' en 'angstreductie'? Dat zijn theoretische termen die iedereen herkent vanuit zijn eigen ervaring, maar waarvan je zegt: 'Wat bedoel je er nu precies mee?' Hoewel het moeilijk grijpbare categorieën zijn, heb ik met die begrippen een logisch, intern consistent geheel gemaakt. Het is misschien moeilijk te volgen, maar als je het eenmaal begrepen hebt, is het volkomen logisch. Het is abstracte theorievorming die toch een raakvlak heeft met dieperliggende ervaringen.

Lerarenopleiding

Wat de lerarenopleiding betreft ben ik altijd uitsluitend geïnteresseerd geweest in de vraag welke houding een leraar in de klas moet hebben. Ik heb me vroeger veel beziggehouden met de vraag: Hoe loopt het onderwijsproces, hoe functioneren de leerlingen? Maar mijn huidige opvatting is dat je dat net zo goed allemaal kunt laten zitten en dat je helemaal moet focussen op de zelfkennis van de docent. Hoe ervaart hij zelf zijn relaties met anderen, en dit opgevat in hele ruime zin, niet eens betrokken op onderwijs. De centrale vraag is dus niet hoe voeden we leerlingen op, maar hoe voed je leraren op. Ik denk dat men in de onderwijskunde veel te vaak net doet of iemand een onbeschreven blad is. Iemand die leraar wordt, heeft natuurlijk twintig jaar onderwijs gehad. Hij heeft allerlei kennis en opvattingen over hoe onderwijsleerprocessen werken. Als je dat buiten beschouwing laat en gaat vertellen hoe het moet en hoe het werkt, negeer je iets dat veel belangrijker is en dat gefundeerd is in de eigen opvoeding en ervaring. Soms leer je ze iets dat consonant is met hun ervaring en dan kun je de opleiding net zo goed achterwege laten. Als het echter dissonant is, zijn de vroegere ervaringen sterker en haalt de opleiding ook weinig uit, tenzij je al die aanwezige kennis en attitudes mede in dat vormingsproces betreft. Dat lukt niet door alles wat iemand voelt en denkt alleen maar te inventariseren, maar wel door een theorie aan te bieden die zo fundamenteel is, dat het verwerken ervan onvermijdelijk die diepere ervaring raakt.

Ik zal dat met een voorbeeld proberen te concretiseren. Sommige mensen zijn bang voor een klas. Wanneer ze niet voor de klas staan, kun je dat soort angsten en gevoelens ook terugkoppelen naar het actuele gedrag in de groep. Dan wordt die angst concreet en van

daaruit kun je haar theoretisch doorlichten. Dat leidt tot Aha- Erlebnissen en veranderingsprocessen die doorwerken in de onderwijssituatie. Bijvoorbeeld een leraar die in een groep zat die ik begeleidde, zei: 'Ik heb ordeproblemen en ik slaag er niet in om een klas te boeien. Dat lukt wel eens even, maar als het lukt begin ik snel te praten en dan gaat het weer fout.' Daar zit een self-fulfilling prophecy in. Iemand is bang dat het mis gaat en daardoor gaat het ook mis. Dat kun je zo'n leraar dan uitleggen, maar zo werkt dat niet, daar schiet hij natuurlijk weinig mee op. Naar aanleiding van processen in de groep is doorgepraat over de vraag waarom die leraar bang was. Toen bleek dat hij voortdurend achter een oudere broer aanhinkte. Hij had het gevoel hem nooit te kunnen overtroeven en daardoor kon hij nooit in een leidende positie komen, want de ander is altijd beter. Dat werd nader als een wat afhankelijke houding geïnterpreteerd. Vanuit die analyse begreep hij zichzelf beter. Het werd hem duidelijk waarom hij in de klas problemen had: daar werkte namelijk dezelfde emotionaliteit. Doordat iemand zich dat bewust wordt, kan hij er rationeel mee omgaan. Het is een heel diepte-psychologische benadering, waarbij de theorie een heel waardevolle bijdrage kan leveren.

Is onderwijswetenschap alleen maar relevant voor de praktijk als ze mensen ertoe brengt zich met hun eigen gedrag bezig te houden?

Volgens mij wel. Hoewel ik helemaal niet uitsluit dat er andere mogelijkheden zijn die ook wat opleveren. Maar het is wel zo, dat ik vanuit een zekere scepsis over die andere mogelijkheden, gezocht heb naar een weg die ergens toe leidt. Die heb ik nu gevonden. Ik heb die theorie beschreven in mijn laatste boek*. Maar het contact tussen theorie en ervaring komt niet tot stand door mijn boek alleen maar te lezen. Mijn theorie is een communicatieve theorie, die helemaal uitgaat van de noodzaak om te reflecteren op de communicatie tussen mensen. Het lezen van een boek is nu eenmaal geen tussen-menselijke communicatie, je bereikt dan alleen het theoretische niveau. Dat de theorie klikt met ervaringen van de lezer kan dan wel eens voorkomen. Veel mensen hebben echter een ander, meer persoonlijk communicatieproces nodig om tot reflectie te komen. Dan worden

* Bedoeld wordt de theorie, waarin begrippen als autonomie, homonomie, angst, angstreductie en binnenwereld- en buitenwereldervaring met elkaar zijn verbonden (zie: P.C. van de Griend *Relatievormen en zelfkennis* Lisse 1983).

theorie en ervaring helderder. De theorie kun je pas begrijpen als je jezelf kent en omgekeerd kun je jezelf pas begrijpen als je de theorie kent. Het begrijpen van het algemeen geldige gaat dus hand in hand met de persoonlijke ervaring.

Studielessen

De hele gang van zaken rond de invoering van de brugklas is een illustratie van mijn standpunt, dat wetenschap pas relevant wordt, als veranderingen in relatie met practici worden uitgevoerd. In '59/'60 – vóór de invoering van de Mammoetwet – was er erg weinig ontwikkeling in het voortgezet onderwijs. Er moest geëxperimenteerd worden met de brugklas. Het enige dat daarvan overgebleven is zijn de studielessen, waarmee ik toen begon. Ik werkte met een aantal scholen vanuit het principe, dat mensen vanuit hun eigen ervaring in zo'n ontwikkelingsproject moeten participeren. Je moet niet met voorgekookte modellen komen. Uit die opzet kwamen aardige activiteiten voort, niet alleen sociale maar ook didactische. De experimenterende scholen waren redelijk tevreden.

Maar wat gebeurde er toen? Mijn opdrachtgevers, en met name het departement, zeiden: 'Nou moeten we een model hebben.' De brugklas moest ingevoerd worden en er moest een algemeen geldig model komen, dat met één klap opgelegd kon worden. Ik heb meteen gezegd dat dat niet kon. Je probeert dan een veranderingsproces, dat niet zijn uitgangspunt heeft in structuren, veel te snel in structuren vast te leggen. Het studie-uur was het enige dat uit dat experiment zo over te nemen was, omdat dat louter organisatorisch geregeld kon worden. Iedere school werd geacht dat in te voeren. Ik weet niet wat ze er nu mee doen, maar ik kreeg al gauw de indruk, dat het niet was wat ik bedoelde: geen leren-leren-proces, maar allerlei andere dingen. Er is dus een veranderingsproces geïnduceerd dat puur vanuit de organisatie gedefinieerd werd, en waarin weinig gedragswetenschappelijke inbreng zat. Het werd een verandering vanuit de politiek en niet vanuit de wetenschap. Het echte veranderingsproces, waarbij mensen moeten veranderen, gaat natuurlijk veel langzamer en vergt een andere denkwijze dan waarmee beleidsvoerders en besluitvormers vertrouwd zijn; zij zijn nu eenmaal geen gedragswetenschappers.

Het overbruggen van de kloof

Je hoort wel eens dat de wetenschap antwoorden geeft op vragen die de praktijk

niet stelt en dat zij de vragen die het veld wél stelt, onbeantwoord laat. Hoe moet die kloof worden overbrugd?

Ik ben bang dat als je alleen de vragen van het veld als uitgangspunt neemt, je je vaak op de verkeerde vragen richt. In de vraag van bijvoorbeeld een beginnend leraar hoe hij orde moet houden, zit een verkeerd uitgangspunt. Je kunt dan wel tegen hem zeggen: 'Vergeet het orde-probleem, je moet goed lesgeven en niet denken in termen van orde en wanorde, want het gaat om je relatie met de klas.' Maar dan heb je de vraag geherformuleerd en daarmee voelt die leraar zich niet geholpen. En zo zijn er veel voorbeelden. De kloof blijft echter niet alleen in stand als de wetenschap zegt wat de juiste vragen zijn, maar ook als zij antwoorden geeft op de verkeerde vragen. In het eerste geval lost ze niets op en in het tweede geval komt de wetenschap niet van de grond. In beide gevallen levert de wetenschap geen bijdrage aan de praktijk.

Men verwacht altijd van een gedragswetenschap snelle oplossingen en kant-en-klare recepten. Dat kan natuurlijk niet. Het vergt inspanning en inzet. Alles wat de moeite waard is, is moeilijk, daar moet je helaas van uitgaan. Pasklare oplossingen zijn niets waard, ofwel omdat ze toch niet passend zijn voor deze unieke situatie, ofwel omdat ze stenen voor brood geven. Het ontbreekt bij de toepassing van gedragswetenschappen vaak aan tijd en ruimte om er heel diepgaand en serieus mee om te gaan. Bij de brugklas-implementatie had dat bijvoorbeeld volgens mij moeten gebeuren door middel van uitvoerige trainingen en cursussen over het geven van studielessen. Je moet er consequent aan vasthouden dat het alleen maar lukt als je er grondig in geschoold bent. Ik begrijp wel dat men daar niet vanzelfsprekend toe bereid is. Men twijfelt eraan of men wel wat te bieden heeft en zo ontstaat er een vicieuze cirkel: men heeft weinig te bieden en dus hoeven we aan de implementatie weinig tijd en moeite te besteden. Zo kom je niet verder. Je moet overtuigd zijn van je rol als onderzoeker. Ik ben erg consequent op dit punt, desnoods in mijn eentje, ook al zal de toepasbaarheid van mijn werk – voorlopig althans – niet erg groot zijn.

Die kloof tussen wetenschap en praktijk is te overbruggen door een intensievere analyse van beide kanten. Er is een dieper contact nodig. In de eerste plaats moet je als wetenschapper, onafhankelijk van de vraag van het veld, precies weten wat je te bieden hebt. Anders raak je afhankelijk van de andere partij en sta je wetenschappelijk niet sterk. Wat de ander wil, maak je dan tot je eigen zekerheid om zo je eigen onzekerheid te maskeren. Ten tweede moet je via diepgaande

communicatie de ander tot het inzicht brengen, dat je inderdaad wat te bieden hebt. De ander moet daarvoor natuurlijk wel een zekere openheid hebben. De wetenschap moet relevante concepten bedenken en deze op sociaal-verantwoorde wijze bij de praktijk brengen. Je moet aansluiten bij wat er leeft in de praktijk. Bij de studielessen is die kloof niet overbrugd. Een ander voorbeeld vormen de studietoetsen, waarmee De Groot aantrapt tegen het gangbare. Dat is heel gemakkelijk. Die kritiek is trouwens terecht. Maar het alternatief van objectieve studietoetsen is 'zomaar' en 'dwingend' ingevoerd. Het is de vraag of het project wetenschappelijk zo stevig in de schoenen staat, maar afgezien daarvan is er nooit een implementatieproces geweest. De praktijk hikt er dus geweldig tegenaan. De kloof is daardoor eerder aangescherpt dan verkleind. Leraren en onderwijzers die ermee moeten werken, zijn niet rijp gemaakt voor het idee. Met name die overgangstoetsing is helemaal in externe handen terecht gekomen. Wil je ooit medewerking en actief begrip van de kant van het onderwijs krijgen, dan moet je die mensen er natuurlijk meer bij betrekken. De sociale wetenschappen hebben op het punt van studietoetsen docenten iets te bieden, maar dan moet je leraren zo opleiden, dat ze er zelf over gaan denken en er zelf mee aan het werk gaan. Door het dwingend in te voeren en door psychologen te laten zeggen hoe het moet, omzeil je dat lange, moeilijke, maar noodzakelijke proces van implementatie.

Toepasbaarheid van wetenschap

U lijkt erg overtuigd van de juistheid van uw aanpak. Waaraan ontleent u dat vertrouwen?

Dat hangt samen met mijn eigen ontwikkeling. Ik heb altijd gemeend, dat wanneer je psycholoog bent en iets in praktijk brengt, je overtuigend iets beter moet kunnen dan anderen. Je moet ze het gevoel geven: ik kan iets, wat jullie niet kunnen. Dat heb ik altijd proberen waar te maken. Als mij dat niet lukte, wist ik dat het niets voorstelde wat ik te bieden had. Op een gegeven moment ontdekte ik waar mijn kracht lag: ik kan communicatie dieper analyseren dan mensen die mijn vak niet beoefenen. Als mensen hun functioneren in relaties beter willen leren kennen en bereid zijn met elkaar te communiceren, kan ik ze duidelijk maken hoe dat werkt. Ik heb dan het volste vertrouwen, dat ze na enige tijd zullen zeggen: 'Het is waar wat hij zegt, daar waren we zelf nooit achtergekomen; zijn inbreng is fundamenteel.' Het is steeds mijn streven geweest op wetenschappelijke wijze iets te ontwikkelen en te bewijzen. Een criterium om vast te stellen of het wat

voorstelt, is dat het waar moet zijn. Natuurlijk is dat subjectief. Ik slaag erin om met de theorie die ik nu heb de meeste mensen tot een fundamenteel inzicht te brengen. Met zekere marges uiteraard, want het lukt niet altijd, niet bij iedereen en soms niet zonder twijfels. Ik acht de toepasbaarheid bewezen als er overeenstemming is, als de ander en ik denken dat het waar is. Verder dan dat ga ik niet. Verificatie zou wellicht wel moeten, maar voor mij is het een afdoende criterium dat ik steeds meer mensen tegenkom die zeggen: 'Het is waar, relevant en het is algemeen geldig voor mijn persoon.' Die laatste constatering wijst op diepgang. Als iemand iets ontdekt over zijn eigen functioneren, dat alleen voor situatie A en niet voor situatie B geldt, dan zegt dat waarschijnlijk meer over de situatie dan over de persoon. Maar de universaliteit van een theorie zit juist ook in het algemeen geldige binnen één persoon. De overtuigingskracht van de theorie wordt versterkt wanneer men zegt: 'Ja, dat speelt hier, maar ook in de relatie met mijn vrouw en ook wanneer ik voor de klas sta. Ik herken nu ineens een aantal dingen die ik nooit begreep en die allemaal in één patroon passen.'

Klinkt dat niet wat elitair, alsof u het veel beter weet dan het veld?

Dat soort verwijten krijg je dan inderdaad. Ik vergelijk dat met de taalkunde. Ik denk dat Shakespeare geen doctoraal Engels heeft gedaan, maar hij schreef beter Engels dan alle doctorandi in dat vak. Om goed met kinderen om te gaan hoef je geen pedagogiek gestudeerd te hebben. Ik claim ook helemaal niet dat ik beter met mensen om kan gaan dan iemand die mijn theorie niet kent. Integendeel, misschien wel veel slechter dan allerlei anderen. Maar wat kan de taalkundige, wat de dichter niet kan? Hij kan theoretisch denken over taalstructuren. Mensen maken allerlei taalfouten en als ze daar zelf iets aan willen doen, kunnen ze naar een taalkundige gaan. Ook voor de pedagoog geldt dat hij vanuit de theorie anderen kan helpen. Hij moet dan zelf wel elementaire fouten in het omgaan met mensen vermijden, anders deugt hij als theoreticus niet.

Het veld moet dus zelf een beroep doen op de wetenschap?

In laatste instantie wel, maar er moet wel eerst aangetoond worden dat er hulp mogelijk is. De hulpverlener moet iets te bieden hebben waarvan de practicus denkt: 'Daar zou ik niet uit mijzelf op gekomen zijn, dat is iets wat zeer relevant is, wat mijn handelen verbetert en wat ik zonder de medewerking van pedagogen of psychologen nooit tot stand zou kunnen brengen.' Ik denk trouwens dat er wel behoefte is

aan hulp. In ieder veld van praktijkuitoefening, en zeker in het onderwijs, zijn voldoende mensen die het gevoel hebben dat ze geen vaste grond onder de voeten hebben en die dus openstaan voor professionele hulpverlening. In die zin is er een basis. Het is echter niet gemakkelijk en het doet pijn, want wat de theorie te bieden heeft, valt je niet als rijpe vruchten in de schoot. Maar je inzet wordt wel beloond, mits hulpverleners waken voor overijlde toepassingen en voor uitgangspunten, die te weinig theoretisch gefundeerd zijn. Ik vind het soms jammer dat de sociale wetenschappen in de zestiger jaren zo de wind mee hebben gehad. Daardoor is er veel te veel gebeurd in te korte tijd. Dat leidde tóen tot overspannen verwachtingen van het veld, terwijl nú wetenschappers te hoge verwachtingen hebben. Je zou centra moeten hebben die zich heel bescheiden en op beperkte schaal, maar wel heel fundamenteel, met het overbruggen van de theorie-praktijk-kloof bezig gaan houden – veel fundamenteeler dan LPC's en SBD-en dat nu doen. Maar ook dan zal de kloof zich wel weer manifesteren, want het overbruggen ervan stelt zeer hoge eisen aan de gedragswetenschapper. Ik vind psychologie als wetenschap een veel moeilijker vak dan chemie. Men gaat dit vak echter vaak studeren om moeilijke vakken te ontlopen. De beoefening van de psychologie als vak stelt echter hoge eisen aan jezelf.

Jargon

Wat is uw reactie op de klacht van het veld dat sociale wetenschappers niet leesbaar schrijven?

Veel van wat er in de sociale wetenschap wordt geschreven is inderdaad niet te lezen, maar ik hoop dat dat voor mijn laatste boek* niet geldt. Ik vind dat je sociaal-wetenschappelijke teksten, zonder enige concessie te doen aan de wetenschappelijkheid, zo moet kunnen schrijven, dat niet-vakmensen het ook kunnen lezen, want iedereen is in zeker opzicht pedagoog en psycholoog. Je moet voorzichtig zijn met jargon, hoewel het ook weer niet gemakkelijk hoeft te zijn. Als er iets nieuws in staat is het natuurlijk wél moeilijk, want je hebt nieuwe begrippen nodig. Ik hoor over mijn laatste boek dat je het wel vijf keer moet lezen, maar dan wordt het wel steeds duidelijker. Mijn vorige

* P.C. van de Griend *Relatievormen en zelfkennis* Lisse 1983.

boek* was veel minder duidelijk, te cryptisch. Toen ik dat schreef, vond ik mijn theorie toch rijp voor publikatie. Ik heb er achteraf geen spijt van, maar je denken gaat verder. Je gaat dan allerlei tekorten in je eerdere werk zien. Ik had dat boek eigenlijk niet moeten publiceren, want het was nog niet zo rijp als ik dacht. Een tweede punt was, dat ik het pas ná het schrijven ben gaan toepassen en dan komt er een dimensie bij waarover je verder gaat denken. Maar met het boek dat ik nu heb geschreven is dat anders. Het is een theorie die je in praktijk kunt brengen en die mensen ertoe brengt op een heel fundamenteel niveau zichzelf beter te begrijpen. Dat verandert hun houding en heeft dus effect.

Zou het veld minder kritiek hebben op de wetenschap als alle onderwijswetenschappers aan u een voorbeeld zouden nemen?

Dat is natuurlijk moeilijk te beantwoorden zonder het misverstand te wekken, alsof iedereen het zo zou moeten doen als ik. Dat bedoel ik niet, maar ik geloof niet dat het arrogant is, dat ik de overtuiging heb dat mijn weg die kritiek zou kunnen opheffen. Of dat met precies dezelfde vormgeving zou moeten laat ik open. Maar het zou beter gaan als iedereen zich zou houden aan de criteria van een praktijk-relevante theorie, namelijk niet te snel meten en niets willen hervormen.

* P.C. van de Griend *In het perspectief van de angst* Groningen 1975.

4. 'DE PSYCHOLOGIE HEEFT VEEL ZINVOLS EN BRUIKBAARS IN HUIS; DE VRAAG IS IN HOEVERRE DOCENTEN VAN DAT VAK DAT OOK HEBBEN...'

Gesprek met prof. dr. A. D. de Groot

Adriaan D. de Groot (geb. 1914) studeerde eerst wiskunde, daarna psychologie aan de Universiteit van Amsterdam, alwaar hij na de oorlog ook promoveerde (Het denken van den schaker 1946). Na een praktijkloopbaan als wiskundeleraar (1941-1943), school- en beroepskeuze- en bedrijfspsycholoog (1942-1949), werd hij benoemd als kroondocent aan de Universiteit van Amsterdam, eerst lector, later hoogleraar (1949-1979).

Sinds 1980 vervult hij, met dezelfde opdracht als bij zijn afscheid van Amsterdam, namelijk 'methodenleer en grondslagen van de gedragswetenschappen, inzonderheid de psychologie', een part-time, persoonsgebonden extraordinariaat aan de Rijksuniversiteit Groningen. Behalve aan scholieren en psychologiestudenten heeft hij ook onderwijs gegeven aan studenten van het NOIB te Breukelen (1950-1956) en van het Nutsseminarium voor Pedagogiek (1954-1964).

Van zijn talrijke publikaties heeft ongeveer de helft betrekking op onderwijs, onderwijsresearch en onderwijsbeleid. Bekend zijn vooral Vijven en Zessen (1966; tiende druk, samen met W. H. F. Wijnen, 1983) en het zogenaamde Selectierapport (van de Commissie-De Moor 1973). Van zijn meer recente werk zijn onder meer te noemen Onderwijs van binnen en van buiten (samen met J. C. Traas 1980) en Academie en Forum (1983), alsmede een aantal artikelen in het Handboek voor de Onderwijspraktijk. Verder was De Groot, met zijn Amsterdams Instituut, het RITP, een belangrijke voorbereider van het CITO (opgericht 1968), waarvoor hij al in 1958 een 'blauwdruk' gepubliceerd had.

Wat heeft de psychologie de onderwijspraktijk te bieden?

Principiële vragen

Daar vraagt u nogal wat – om zo maar te beantwoorden. Tja ... Je zou bij deze vraag drie aspecten moeten onderscheiden: 'Wat zou de psychologie moeten bieden?', 'Heeft de psychologie dat in huis?' en 'Als ze dat in huis heeft, geeft ze het dan, en geeft de docent het dan?' Ik denk dat de psychologie in de eerste plaats een visie op de ontwikkeling van kind tot volwassene zou moeten bieden. Ik weet niet of wat ik daarover vind in ontwikkelingspsychologische boeken – voor zover ik die ken – me wel zo bevalt. Ik vraag me af of ze wel voldoende uitgaan van de wereld van het kind dat zich ontwikkelt, zich bewust

wordt, moet kiezen, enzovoort. Over die ontwikkeling is vrij veel bekend, althans in de bibliotheken. Maar het is de vraag of de docenten dat kunnen overdragen zonder het teveel in stukjes te verdelen en op te hangen aan speciale theorieën van bepaalde autoriteiten, zeg maar: Piaget. Je zou dat onderwerp moeten brengen in het kader van 'de zin van het leven', om zo te zeggen, de zin van het eigen leven van het zich ontwikkelende kind. Daarbij speelt een aantal nuchtere facts of life, als uitgangspunten voor opvoeding en onderwijs een belangrijke rol. De laatste vijftien jaar ben ik me daarmee steeds meer gaan bezighouden. Laat ik er een paar noemen.

Een belangrijke boodschap die je voortdurend moet overbrengen is bijvoorbeeld: je hebt maar één leven. De kunst is om die boodschap niet meteen in schoolse termen over te brengen – zo van: doe dus maar goed je best op school – maar om de algemene consequenties van dat simpele feit te doen beseffen. Van dat ene leven moet je proberen iets te maken, je bent er zelf (mede-)verantwoordelijk voor. Het leven is een permanent leerproces dat je zo goed mogelijk zelf moet leren reguleren. Je moet jezelf en je plaats leren vinden.

Daarbij speelt een ander punt mee, dat naar mijn indruk heel vaak niet goed wordt behandeld, namelijk de rol die 'verschillen in kunnen' en 'competitie met anderen' in het leven spelen. De pedagoog die probeert die elementen uit de wereld van het schoolkind te weren, verricht zijn taak niet goed. Wie zich nooit aan competitie waagt en léért wagen en van vergelijking met anderen verschoond blijft, mist een essentieel stuk opvoeding. Hij of zij kan in de illusie blijven verkeren alles te kunnen. 'Iedereen kan alles leren' is een heel verkeerde leuze! Zo van: 'Ik (jij) zou dat óók best kunnen en niet slechter dan een ander, maar ik (jij) had geen interesse om het te proberen.' Vermijden van confrontatie met de eigen grenzen is een slechte pedagogische strategie. Kinderen moeten juist leren leven met de grote verschillen in leervermogen en in kunnen die er zijn en met competitie-elementen die in het sociale leven overal voorkomen. De pedagoog kàn trouwens helemaal niet vermijden dat kinderen beoordeeld worden; ze beoordelen elkaar bijvoorbeeld.

Wat hij wél kan doen is: laten merken dat 'goed' of 'slecht' zijn in iets van geen belang is voor je menselijke waarde; en: zoeken naar compensaties, dat wil zeggen naar dingen waar een kind, dat er bijvoorbeeld op schools gebied weinig van terecht brengt en daarmee zit, wél goed in is. Dat lukt lang niet altijd, maar gelukkig zijn er maar weinig kinderen die in àlles het slechtste zijn, als je dat 'alles' maar breed genoeg maakt. Maar dat hoef ik aan pedagogen niet te vertellen.

Ik denk trouwens dat het enige belangrijke argument vóór verruiming en verrijking van het leeraanbod en tegen een strak 'back to basics'-programma is, dat er onderwerpen moeten zijn waarin de zwakke leerders niet wéér tot de slechtste behoren. Dus méér 'ladders', waaronder gemakkelijke, met maar één of twee treden. Maar in ieder geval níet: afschaffen of verhullen van die lange en hoge ladders van de 'basics', waarop de verschillen in schools kunnen zo duidelijk blijken. Ieder kind moet leren leven met die ladders, dat wil zeggen zijn eigen plaats daarop leren kennen en aanvaarden. Dat zijn 'pecking orders' – wie wint van wie – die in het leven gewoon aanwezig zijn, met daarbij natuurlijk ook het besef dat die plaatsen voortdurend verschuiven: je kunt klimmen, allereerst in absolute zin door iets te leren beheersen, maar soms ook in relatieve zin door ergens beter in te worden dan een ander die eerst boven je stond. Een goede behandeling van dit onderwerp is mijns inziens van groot belang; de pedagogische psychologie kan daarbij helpen, maar of het in het programma voldoende voorkomt?

Verder zijn natuurlijk in het algemeen leren leren en zorgen dat kinderen daarin plezier krijgen een hoofdtaak, om niet te zeggen dé hoofdtaak van de onderwijzer. Dat houdt in: aanmoedigen, niet ontmoedigen. Dat is natuurlijk niets nieuws, maar ook dit is een onderwerp waarover in de psychologie veel bekend is en waar praktische pedagogen hun voordeel mee kunnen doen.

Verder: leren kiezen wat in verband met dat 'ene leven' zo goed mogelijk in overeenstemming is met je eigen aard en mogelijkheden. Die mogelijkheden kun je, behalve door die al genoemde competitie, op eigen initiatief en zonder bang te zijn exploreren door actief te zoeken en te proberen. De pedagogische consequentie is duidelijk: proberen en initiatief aanmoedigen, niet ontmoedigen. Over de vraag hoe je dat het beste kunt doen, heeft de psychologie weer vrij veel nuttigs te zeggen.

Een interessant punt voor de theorie van dat kiezen heeft mij de laatste tijd sterk beziggehouden. Bij dat kiezen gaat het erom je eigen welzijn zo goed mogelijk te bevorderen. Mijn definitie van 'welzijn' is: datgene dat ieder levend wezen, biologisch gesproken, voortdurend nastreeft. Maar vaak gebeurt dat op een verkeerde manier. Dat kun je verbeteren door beter te leren kiezen. En wat heet dan 'beter', gegeven dat ene leven? Antwoord: zó dat je minder vaak spijt krijgt van wat je gedaan hebt. Daarbij spelen twee eenvoudige basisprincipes van de opvoeding een rol: Denk ook aan later, niet alleen aan nu; en: Denk ook aan anderen, niet alleen aan jezelf. Dat laat zien dat behartigen

van eigen welzijn alle menselijke behoeften omvat, ook de behoefte om vooruit te denken en ook de sociale behoeften.

Dit zijn natuurlijk doodsimpele waarheden, maar ze worden te vaak vergeten of te weinig benadrukt. Al deze onderwerpen zouden binnen de ontwikkelingspsychologie, gegeven voor onderwijzers en leraren, duidelijker geprofileerd en meer 'kindgericht' zou ik haast zeggen, naar voren moeten komen dan nu meestal gebeurt. Inbedding van het schoolse leren in leren voor het leven, zou je kunnen zeggen: *non scholae sed vitae docemus* (we onderwijzen niet voor de school maar voor het leven).

Aansluiting bij de praktijk

Maar u twijfelt er toch ook aan of 'de wetenschap' zelf wel voldoende in huis heeft? Hoe zou dat dan komen?

Tja, het eerste antwoord op die vraag is natuurlijk dat het leven gecompliceerd is en dat de wetenschap lang niet alles kan oplossen of verhelderen. Daar komt bij dat die wetenschap – mensenwerk tenslotte – verre van perfect functioneert. Over dat laatste wil ik nog wel een paar opmerkingen kwijt.

In het wetenschappelijk onderzoek wordt de gang van zaken voor een belangrijk deel bepaald door vragen als: of je er eer mee kunt inleggen, of je het interessant vindt en of het ingewikkeld genoeg is om interessant te zijn.

Wat dat laatste betreft, een wetenschappelijke onderneming wordt vaak 'beter' geacht naarmate onderwerp en methode moeilijker zijn, meer 'geavanceerd'. Wordt de keuze teveel door zulke factoren bepaald, dan blijven de fundamentele problemen liggen. Als je bijvoorbeeld psychologen vraagt om over problemen van leermotivatie te adviseren of daar onderzoek naar te doen, dan grijpen ze naar tests en andere instrumenten en naar motivatietheorieën uit de psychologische hoek – op dezelfde manier waarop pedagogen meteen naar pedagogische normen en principes grijpen. Je treft nog weinig een manier van denken aan, die ervan uitgaat dat het een praktijkprobleem in de school is en dat je dáár eerst beter moet leren kijken en analyseren. Wetenschapsmensen beginnen – en ik hoop dat ik nu overdrijf – met wat ze zelf in huis hebben. Ze gaan niet naar scholen om erachter te komen wat er precies aan de hand is, ze praten niet of te weinig met leerlingen en onderwijzers. En ook als onderzoekers het veld gaan verkennen, keren ze te snel weer terug naar hun studeerkamer, hun methoden en technieken, hun vak-

vooroordelen en eventueel hun carrièredrang. Kortom, de probleemanalyse schiet al tekort. Allemaal heel menselijk, maar het werkt bepaald niet optimaal. Een ander voorbeeld is intelligentie. Hoe definieer je zo'n begrip? De psycholoog grijpt dan naar zijn boeken en zegt: 'Intelligentie is, in principe, wat een test meet; en wat ik zo niet kan vangen hoort er niet bij', of zelfs: 'bestaat eigenlijk niet' (bijvoorbeeld sociale intelligentie). Dat is verkeerd geredeneerd. De definitie van intelligentie moet allereerst zo zijn dat, als je met een onderwijzer of ouders over intelligentie praat, je er betrekkelijk zeker van kunt zijn dat je het over hetzelfde hebt. Zo simpel als ik het nu zeg, ligt het natuurlijk niet, maar dat er ook hier veel ontbreekt aan de aansluiting bij de praktijk is duidelijk – alleen al omdat de theoretici het zo duidelijk oneens zijn.

Wetenschappelijk en beleidsgericht onderzoek

Er wordt wel gezegd dat de praktijk-relevantie van onderzoek beperkt is, omdat – en dat klinkt paradoxaal – het onderzoek te dicht op de praktijk wordt uitgevoerd: er zou te weinig theorievorming zijn.

Dat is het omgekeerde van het voorgaande en óók een beetje waar. Onvriendelijk gezegd: er is praktijk- of beleidsgericht onderzoek dat zo dicht bij de praktijk of het beleid staat, dat het wetenschappelijk niets voorstelt en daardóór ook voor de praktijk niet veel betekent, omdat het niet generaliseerbaar is. Aan de andere kant is er dat, al genoemde, wetenschappelijk georiënteerde onderzoek, dat algemene problemen bestudeert, maar te ver van de praktijk staat om er daar iets mee te kunnen doen.

Beleidsgericht onderzoek is er vaak teveel op gericht het politieke beleid te 'ondersteunen' of informatie te bieden waar het bestaande beleid op korte termijn iets aan heeft. De onderzoeker moet er dan geen moeilijke, kritische vragen bij stellen, want die heeft de beleidsmaker al beantwoord. Je mag bijvoorbeeld uitzoeken welke problemen je tegenkomt bij het invoeren van de middenschool, maar je moet je liever niet bemoeien met de vraag of de moeilijkheden en nadelen niet zwaarder wegen dan de verhoopte voordelen, dus met de vraag of die invoering nu een goed of een slecht idee is. Informatie die daarop licht kan werpen wordt niet gevraagd. De mogelijkheden van research en deskundigheid worden zo onderbenut, het middengebied tussen de twee soorten onderzoek wordt verwaarloosd.

Dat zou beter kunnen, als onderzoekers bij beleidsgericht onderzoek ook de gestelde vraag kritisch moesten doorlichten, maar dat vereist

dat die vraagstelling niet al politiek voorgekookt is.

Vertegenwoordigers van het wetenschappelijk forum en het ministerie zouden eerst grondig moeten onderhandelen om de onderzoeksvraag te verbeteren. Maar onderzoekers durven en kunnen dat niet. Ze zijn, en dat is begrijpelijk, dolblij als ze een opdracht krijgen. Ze hebben niet de guts en de status om tegen de opdrachtgever te zeggen: 'Je moet dat anders doen, zo leveren wij ondermaats werk, we moeten samen de vraagstelling herformuleren.'

Over dit onderwerp heb ik nogal wat geschreven. Er is een kloof tussen zogenaamd wetenschappelijk en zogenaamd beleidsgericht onderzoek, een verwaarloosd gebied waar mensen aan het werk moeten. Maar de tegenkrachten zijn sterk: het beleid en de praktijk willen antwoorden krijgen die ze graag horen en zonder nadenken kunnen gebruiken, terwijl de onderzoekers hun boterham en establishment in stand willen houden.

Methodologie

Hoe ziet u uw eigen rol in het ontstaan van een psychologie die, naar u toch zelf suggereert, te eenzijdig op meten, testen, kortom op het kwantitatieve is georiënteerd?

Voordat ik *Methodologie* schreef, in de vijftiger jaren, zat ik zelf ook nog als tester in de psychologiepraktijk en in de psychodiagnostiek. In die tijd bloeiden de projectieve test en de kwalitatieve interpretatie. Maar daarbij hadden allerlei nogal vage en irrationeel getinte stromingen, zoals fenomenologie en 'Verstehende' psychologie, een grote aanhang. Aan de ene kant zat er wel wat in die interpretaties, maar voor een ander deel bleek het bij kritische analyse en toetsing toch ook ongevalideerde onzin te zijn. Om die reden heb ik in *Methodologie* sterk de nadruk gelegd op toetsen, exactheid, objectiviteit, enzovoort, eenvoudig omdat dat in die tijd bar nodig was. Niettemin heb ik ook geprobeerd andere punten hun plaats te geven: nadenken over grondslagen en basisbegrippen, descriptief onderzoek, interpretatie – als u wilt ook 'Verstehen', maar dan als ontwerp, als hypothesevorming. Maar het ziet er nu naar uit dat alleen die eerste boodschap is overgekomen. Misschien heeft de manier van formuleren in het boek daar wel aanleiding toe gegeven. Maar een veel belangrijker factor was de stroom van publikaties uit Amerika. Wij hebben daar in Nederland sterk van geprofiteerd, dat moet worden vooropgesteld – op psychometrisch gebied bijvoorbeeld staat Nederland er goed op – maar de internationale (vooral Amerikaanse)

connectie heeft de psychologie ook eenzijdiger gemaakt. Met die andere boodschap – zeg maar: met analyse en definitie van het ‘begrip-zoals-bedoeld’ – daarmee werkt bijna niemand. Ik ben nu bezig die kant te benadrukken.

Intussen is het grootste probleem niet dat er teveel wordt ‘gemeten’, gekwantificeerd, maar dat er te vrijblijvend wordt getheoretiseerd. Onder invloed van operationalisme en behaviorisme worden er te gemakkelijk, te lichtvaardig telkens weer nieuwe ‘modellen’ geproduceerd. Dat heeft geleid tot een proliferatie van ideetjes, modellen, begrippen en termen, en tot een onnodige divergentie; bijna niemand werkt aan een groter geheel. Het is in veel onderdelen van de psychologie erg los-zand-achtig wat er gebeurt.

Interdisciplinariteit

Hoe zou de wetenschap een betere bijdrage aan de oplossing van praktijkproblemen kunnen leveren? Is interdisciplinariteit daarbij belangrijk?

Een interdisciplinaire aanpak is niet voldoende, maar wel nodig in veel gevallen van praktijkproblemen (niet in alle). Maar als je drie disciplines bij elkaar zet, heb je nog geen gezond verstand. En dat is het eerste wat je nodig hebt voor een goede probleemanalyse. Bij zo’n analyse heb je de basisideeën van verschillende disciplines wel nodig, maar feitelijke samenwerking is veel moeilijker dan je denkt. Je moet samen aan een probleem werken. Dat is iets heel anders dan dat iedereen z’n eigen straatje zo goed mogelijk in het project probeert onder te brengen. Onderzoekers zouden een sterkere bereidheid moeten hebben om op dergelijke problemen in te gaan. Die sterkere bereidheid – of liever: behoefte – is echter niet voldoende, ook de financiële mogelijkheid moet er zijn. Dat is belangrijk, want grondig interdisciplinair – niet alleen maar multidisciplinair – onderzoek is relatief duur. Je moet elkaars talen eerst leren verstaan en, om het eens moeilijk te zeggen, een bruikbare terminologische ‘interface’ opbouwen. Daarbij komt dat praktijkproblemen uit zichzelf nooit wetenschappelijk zijn, maar vermengd zijn met allerlei praktische gegevens en met levensbeschouwelijke, bijvoorbeeld pedagogisch-normatieve, elementen. Daarvoor moet je niet te gauw op de vlucht slaan; je moet ze voorzichtig ombouwen tot objectief onderzoekbare vraagstellingen. En, zoals ik al heb gezegd, je moet met een descriptieve benadering beginnen.

De moeilijkheid is dat je voor al dit soort voorbereidende werk niet gemakkelijk ‘beloond’ wordt – noch in geld door de sponsor die

resultaten wil zien, noch in verhoogde status in je eigen discipline-groep. Het is dus niet alleen een kwestie van terugvinden van het gezond verstand, maar vaak ook van de bereidheid en de mogelijkheid om zo'n grondige, interdisciplinaire analyse van het praktijkprobleem te laten voorgaan boven het behartigen van je carrière. Kortom, een interdisciplinaire aanpak is voor veel praktijkproblemen onmisbaar, maar gemakkelijker gezegd dan goed uitgevoerd.

Ervaring met onderwijs

Vanuit het veld hebben we in vele toonaarden gehoord, dat de onderwijswetenschappen de praktijk niets te bieden hebben. Een uitzondering werd daarbij gemaakt voor Vijven en Zessen van De Groot. Hoe komt het dat het veld zo denkt?

Eerst iets over het algemene punt: Hebben de onderwijswetenschappen nu echt 'niets te bieden'? Ook hier moet je die drie aspecten onderscheiden: 'Wat heeft de onderwijskunde als geheel in huis?', 'Wat is daarvan voor de onderwijzer of de leraar direct relevant – dus los van wat van belang is voor theorie en beleid?' en: 'Wat daarvan wordt er in feite door onderwijskundedocenten gegeven?'

Een belangrijk punt is ook nu weer die afstand tussen theorie en praktijk. Dat is aan het geval van *Vijven en Zessen* te illustreren. Voor zover de opinie, dat daar een uitzondering voor moet worden gemaakt, juist is – daar kom ik nog op terug – denk ik dat het betrekkelijke succes van dat boek voor een belangrijk deel het gevolg is van het feit dat ik een paar jaar leraar ben geweest. Dat helpt, dan ken je het onderwijs niet alleen maar van buiten – via onderzoek, studie en schoolkeuze-adviezen – maar ook enigszins van binnen. Een triest feit in de opbouw in Nederland van de onderwijskundestudie vind ik, dat je in dat vak kunt afstuderen zonder enige ondervinding te hebben. Daardoor lopen er hier veel onderwijskundigen rond, die door de practici als stuurlui aan de wal worden gezien. Als die zeggen: 'Je moet het zo doen', dan denkt het veld al gauw: 'Daar hebben we niets aan'. Je hebt in die positie, om zo te zeggen, geen recht van spreken in de ogen van de practici, en daar hebben zij tot op zekere hoogte gelijk in. Alleen al het niet in 'school-taal' kunnen meepraten over wat er in een klas aan de hand kan zijn, is een grote handicap.

Misschien is dit ook een oorzaak van het feit dat onderzoek tot dusverre zo weinig heeft bijgedragen tot de oplossing van het ordeprobleem. Daarover is in de vakliteratuur nog steeds weinig te vinden waar je in de praktijk wat aan hebt. De redenering ligt dan

voor de hand: Als onderwijskundigen dit basisprobleem van het klassikaal onderwijs-geven niet goed kunnen analyseren, laat staan oplossen, wat heb ik dan aan die mensen? Die redenering is weliswaar niet helemaal eerlijk, want zoals ik al heb gezegd: sommige problemen zijn gewoon (nog) te moeilijk. Maar toch ...

Bruikbare wetenschappelijke kennis

Maar aan de andere kant: Ik kan niet geloven dat het onderwijs 'niets' zou kunnen 'hebben' aan wat er bekend is – bijvoorbeeld over algemene didactiek, over de ontwikkelingsfasen van de opgroeiende mens, over verschillen in leervermogen, over leer- en denkprocessen, over motivatie, over de problemen van prestatiebeoordeling, over toetsen en andere meer moderne instrumenten die in het onderwijs in gebruik geraakt zijn en nog zullen raken (denk aan computers) en die een zekere achtergrondkennis vereisen. Misschien kun je dat niet allemaal meteen toepassen, maar ook dan: kennis hiervan geeft wel inzicht – tenminste aan wie het begrijpen kan én er zijn best voor doet. Eerlijk gezegd heb ik ook sterke twijfels aan de vervulling van die twee voorwaarden, vooral van de laatste. Maar daarover komen we misschien nog apart te spreken? In ieder geval: als mensen zeggen: 'Wij hebben daar niets aan', dan kun je de oorzaak behalve in 'daar' ook zoeken in 'wij'. Een passende tegenvraag is dan: Wat doen 'wij' er eigenlijk aan of voor om er iets aan te hebben?

Nog een punt dat de positie van de algemene onderwijskunde bemoeilijkt heeft, moet worden vermeld, namelijk het feit dat dit onderwerp, met name in de NLO's, te zwaar en vooral te apart van vakstudie en speciale didactiek naar voren is geschoven en geïstitutionaliseerd. U citeerde in ons voorgesprek de uitdrukking: 'lege dozen'. Ik neem aan dat de uitvinder van die uitdrukking daarmee niet de algemene onderwijskundigen heeft willen karakteriseren, maar datgene wat zij brengen. Dat zou dan zoiets betekenen als: 'Zij handelen in indelingen, categorieën en abstracties die wij niet nodig hebben.' Voor zover die klacht terecht wordt geuit – en de oorzaak dus niet ligt in een te beperkt idee (bij die 'wij') van 'nodig hebben' – kan hij samenhangen met die aparte, zware institutionalisering. Dus gewoon: overdaad schaadt.

Daarnaast is ongetwijfeld het derde aspect van zoëven een factor: Is dat wat onderwijskundigen in feite geven wel een goede selectie uit wat 'de' onderwijskunde en met name de onderwijspsychologie in huis hebben? Er zijn ernstige redenen om daaraan te twijfelen, en wel niet

alleen vanwege het menselijk tekort van de individuele docent in dat vak. Er is minstens een systematische oorzaak in het spel, en wel op een punt dat ik al eerder heb aangeroerd.

Individuele verschillen in intelligentie en leervermogen

Het onderwerp ‘individuele verschillen’ was vroeger een apart, ‘groot’ vak in de psychologie. Hoewel er bibliotheken vol over bestaan met – ook voor de praktijk – nog steeds zeer relevante informatie erin, is dat vak langzamerhand uit de roulatie geraakt. Het onderwerp is impopulair geworden, en wel om geen andere aanwijsbare reden dan de sociaal-politieke, dat menselijke ongelijkheid tegenwoordig als iets ‘lelijks’ wordt gezien. Het is ook iets waar je ruzie over kunt krijgen – denk maar aan het intelligentiedebat begin van de jaren zeventig. Het belangrijkste twistpunt, hoewel niet het enige, is de vraag in hoeverre feitelijke verschillen in schoolse en andere verstandelijke prestaties door aanleg worden bepaald, en dan nog in het bijzonder de vraag of de relatief grote systematische verschillen in gemiddeld IQ (en leervermogen) die tussen bevolkingsgroepen worden gevonden aan aanleg- of aan milieuverschillen moeten worden toegeschreven. Vind je of rapporteer je zulke systematische verschillen tussen bevolkingsgroepen, die bijvoorbeeld naar sekse, naar ras of naar sociale klasse van herkomst verschillen, dan loop je het risico van seksisme, racisme of elitarisme te worden beschuldigd. Er rust een soort taboe op de aanlegverklaring en zelfs op de feiten. Nu heeft het onderwijs met die groepsverschillen niet zó veel te maken – behalve in één opzicht: de bestrijding van twee hardnekkige vooroordelen. Het eerste en gevaarlijkste is de opvatting dat (bijna) alle leerlingen van groep A niet veel zouden kunnen leren of minder intelligent zouden zijn dan (bijna) alle leerlingen van groep B. Het tweede vooroordeel – ook niet mis – is, dat zulke op een of ander kenmerk verschillende bevolkingsgroepen qua intelligentie-aanleg gemiddeld gelijk zouden moeten zijn. Dat is even evidente onzin als dat zij naar gemiddelde lichaamslengte of muzikale aanleg gelijk zouden moeten zijn. Het gaat niet om een ‘ethisch’ maar om een empirisch probleem, dat goed te onderzoeken is. Veel meer heeft het onderwijs te maken met individuele verschillen: in de klas, bij de doorstroming, in wat voor een leerling wel of niet bereikbaar is. Ook over dat onderwerp heeft de psychologie veel en uiterst relevante kennis in huis. Maar lang niet alle individuele psychologen en onderwijskundigen bezitten die kennis; het vak wordt

niet meer goed gegeven. En, als zij die kennis wel bezitten, dragen zij die om de al genoemde redenen vaak liever niet over. Dat is buitengewoon betreurenswaardig. Waarom? Omdat daarmee de populaire, 'egalitaristische' opvatting dat er géén aanlegverschillen zouden bestaan, of dat zij vergeleken bij de invloed van het milieu (en geluk) verwaarloosbaar klein zouden zijn, in de kaart wordt gespeeld. Die opvatting is niet alleen onjuist, zij heeft ook sociaal zeer ongewenste consequenties. Je kunt het zo zeggen: Als het waar zou zijn dat vrijwel alles aan het milieu ligt, dan betekent dat, dat iedereen die geen Einstein wordt, of – iets bescheidener – het vwo niet aankan, klaarblijkelijk door zijn milieu is 'beknot'. Behalve dat dat klinkklare onzin is, houdt het in dat er 'schuldigen' worden gecreëerd: of de ouder, of de onderwijzers en leraren, of die alomvattende zondebok, 'de maatschappij', hebben het al die verstandelijk niet zo succesvollen 'aangedaan'.

Kloof tussen wetenschap en onderwijsveld

Hoe komt het dat psychologen, maar ook anderen, de gegevens uit de differentiële psychologie niet kennen en dat er op dit punt zo'n hardnekkige kloof bestaat?
Het algemeenste antwoord heb ik al gegeven: men wil het niet horen, omdat daarmee ongelijkheid wordt gepredikt. Het gekke is dat iedere volksschool- of LBO-leraar eigenlijk wel weet dat die opvatting niet klopt. De vraag die u stelt is een sociaal-psychologische, maar ook een uiterst relevante onderwijs-psychologische vraag. Behalve dat de gelijkheidswens de vader van de gedachte is, ontstaat die kloof omdat mensen die zelf géén directe ervaring hebben met die verschillen in bereikbaar 'plafond' – dus in aanleg – en die ook de kennis die de differentiële psychologie te bieden heeft, niet bezitten, geneigd zijn te denken dat iedere 'normale', gemiddelde Nederlander qua verstand net zo iemand is als hijzelf, zijn vrienden en kennissen of zijn vak- of klasgenoten. Met andere groepen dan die beperkte selectie gaan ze op verstandelijk gebied niet om, dus die zullen wel 'ongeveer net zo' zijn. vwo-leraren, bijvoorbeeld, zien alleen dat kleine topje van knappe jongetjes en meisjes en hebben er vaak geen idee van hoe ver daaronder het verstand van zowat een heel volk ligt. Verder is het ook geruststellend om te kunnen blijven denken dat wie veel méér kan dan jijzelf, alleen wat meer milieu-geluk heeft gehad of wat meer 'eierzucht'. Kortom, de grote verschillen in intelligentie-aanleg en schools leervermogen worden algemeen sterk onderschat. De differentiële psychologie kan ons van dat misverstand afhelpen, maar dan moet die

ook wel bestudeerd worden en in het onderwijspakket voor onderwijzers en leraren opgenomen worden. Het taboe op dat onderwerp is desastreus – ook, misschien zelfs juist, voor die grote categorie van niet-debiele maar wel zwak-begaafde leerlingen (zo'n 20 à 30%) in het basisonderwijs. Want wat gebeurt er als we denken dat zij ook zo'n beetje 'net als wij' zijn, alleen wat minder geprivilegeerd? Dan gaan we ook van hen verwachten dat ze best goed Nederlands kunnen leren schrijven, zonder (teveel) fouten in werkwoordsvormen en tegen andere spellingregels, en dat ze best de wat moeilijker, al dan niet ingeklede, rekensommen kunnen leren oplossen. We gaan dan de communale leerdoelen, die iedereen die niet debiel is moet kunnen halen, te hoog stellen. Daarmee doen wij die hele groep onrecht. Over die 'hardnekkigheid' van de kloof zou meer te zeggen zijn. Maar het punt waar het op aankomt is, dat dit onderwerpen zijn die veel meer aandacht verdienen dan ze krijgen. Aan het dempen van de kloof kan wat worden gedaan. Daarbij is natuurlijk ook de wijze waarop dit soort wetenschappelijke gegevens en inzichten wordt gebracht van veel belang. Men moet mensen zorgvuldig en voorzichtig meer inzicht geven in de wereld om hen heen, in de schoolklas en het huisgezin. Zorgvuldig wil bijvoorbeeld zeggen, dat je uitgaat van de opvatting over intelligentie die in onze cultuur leeft en die veel ouder is dan het begrip testintelligentie. Je hebt allerlei begrippen die samenhangen met intelligentie, zoals leervermogen, begripsvermogen, aanpassingsvermogen, talenten en begaafdheid. Interessant is bijvoorbeeld dat iedereen erkent dat er verschil is in schaakaanleg en dat het plafond van sommige mensen daarin hoger ligt dan dat van andere. Bij onderwerpen als dansen, entertainment en sport is het nog minder bedreigend dat er geweldig lange 'ladders' zijn. Met zulke analogieën kun je voorzichtig duidelijk maken hoe het met plafonds bij intelligentie zit. Je kunt dan duidelijk maken dat je uiterst voorzichtig moet zijn met bijvoorbeeld de uitspraak dat het onderwijs tekort schiet als 30% van de kinderen de werkwoordsvormen niet beheerst. Dat is nooit anders geweest. Het kan er wel eens aan liggen dat dit een veel abstracter onderwerp is dan wij ons realiseren, een onderwerp dat helemaal niet zo gemakkelijk te begrijpen is. Reflectie op je eigen taal is echt niet iedereen gegeven. Om dit soort zaken duidelijk te maken, bijvoorbeeld in het onderwijs aan aanstaande docenten, moet je onderzoeksfeiten naar voren brengen en verbanden laten zien tussen intelligentie en leervermogen.

Eigen bijdrage

Wat heeft professor A. D. de Groot de onderwijspraktijk geboden waarvan u zegt: 'Als ze dat niet hebben opgepikt, dan ligt het niet aan mij maar aan het veld'?

Dan zou ik in de eerste plaats noemen de analyse van beoordelingsprocessen op school in *Vijven en Zessen*, dat nu weer is uitgekomen. In de tweede plaats natuurlijk toetsontwikkeling, waar ik erg veel aan gedaan heb. Dat is tien jaar lang mijn hoofdonderwerp geweest. Het CITO is er voor een groot deel gekomen op grond van experimenteel werk in het (voormalige) RITP en een ontwerp dat ik gemaakt heb. Een derde punt vind ik mijn bijdrage tot begripsverheldering, zoals in een aantal bijdragen die in het *Handboek voor de Onderwijspraktijk* staan, bijvoorbeeld over het dekkingsprobleem bij curriculumontwikkeling en over wat de leerling meeneemt van onderwijs. En dan het boekje dat ik met Traas heb geschreven.* Ik denk dat het onderwijs daar wel wat aan kan hebben, maar hoeveel is moeilijk te peilen natuurlijk.

Zie je de invloed van uw werk in het onderwijsgedrag van leraren of in leerboekjes terug?

Wat het onderwijsgedrag betreft lijkt me dat erg moeilijk na te gaan. Het zou kunnen zijn, maar ik weet het gewoon niet. In boekjes zie je op bepaalde plaatsen waarschijnlijk wel iets terug, in citaten, terminologie, probleemstellingen en dan het meest nog mijn ideeën over toetsing en over objectiviteit bij beoordeling. De instrumenten die men gebruikt om leerprestaties te meten zijn natuurlijk wel veranderd. Maar eigenlijk moet ik zeggen: ik heb dat nooit echt nagegaan.

Jargon

Wat vindt u van de klacht dat wat onderwijskundigen schrijven niet te lezen is?

Ik vind zelf ook veel onderwijskundige publikaties afschuwelijk geschreven: 'onleesbaar'. Er worden te vaak met veel jargon en indrukwekkende terminologie doodgewone of waardeloze dingen gezegd. In het *Handboek voor de Onderwijspraktijk* waarvan ik in de redactie heb gezeten, hebben we geprobeerd alleen artikelen op te nemen die goed leesbaar zijn, die begrijpelijk zijn en waar je wat mee

* A. D. de Groot en J. C. Traas *Onderwijs van binnen en van buiten* Deventer 1980.

kunt. Maar dat waren wel voor een groot deel uit het Engels vertaalde artikelen. Voor onderwijzers zal het wel, voor negen van de tien, te zware kost zijn. Voor leraren is dat minder. Daaronder moet toch zo'n 5 à 10% zitten, die dat kan lezen en er belangstelling voor heeft. De lezers mogen best een selecte groep zijn. Je hoopt dan dat zo'n groep zelf weer uitstraalt. Dan is het niet zo erg als je alleen een topgroep bereikt. Helaas is het wel zo, dat je vaak de mensen bereikt die het al wisten en niet de mensen die het het meest nodig hebben – maar dat is een algemeen probleem.

Weet u dat uitgevers zeggen: 'Leraren kopen geen boeken over hun vak'?

Ja, dat wist ik. Dat punt hebben we al aangeroerd en het zal wel ongeveer waar zijn, want uitgevers kunnen dat weten. Maar intussen is dat *Handboek* bepaald goed verkocht, ook aan grote aantallen leraren. Voor zover het waar is, betekent het dat het goedkoop is om te zeggen: 'We hebben niets aan jullie'. De realiteit is dat verreweg de meeste leraren, en waarschijnlijk nog meer onderwijzers, helemaal niet zo hun best doen om iets aan onderwijskundige publikaties te hebben. Er is een sterk vooroordeel, omdat het contact tussen onderwijskundigen en de praktijk zo gering is. Praktijkmensen die niet toevallig in een opleiding of nascholing zitten, horen alleen wat uit de krant, lezen Jan Blokker en 'weten dan genoeg'. Jan Blokker kan zijn oordelen over vakken als onderwijskunde en, meer nog, welzijnswerk geestig brengen, maar heeft een akelige, vooroordeel-bevestigende invloed op de omgeving: 'Zie je wel, zo is het, dat heb ik altijd al gedacht.'

5. 'WETENSCHAPPERS PROBLEMATISEREN VAKER DAN DAT ZE OPLOSSINGEN AANDRAGEN'

Gesprek met prof. dr. N. A. J. Lagerweij

N. A. J. Lagerweij studeerde pedagogiek aan de Rijksuniversiteit te Groningen en deed in 1970 doctoraal examen met specialisatie onderwijskunde. Hij was sindsdien werkzaam als wetenschappelijk medewerker aan de Vakgroep Onderwijskunde der Rijksuniversiteit te Groningen.

Daarvoor werkte hij in het lager onderwijs en het lager en hoger beroepsonderwijs. In 1976 promoveerde hij op een onderzoek naar het functioneren van handleidingen bij schoolboeken. Van 1973 tot 1981 was hij lid van de Innovatiecommissie Middenschool. Sindsdien is hij hoogleraar onderwijskunde in het bijzonder voor onderwijsinnovatie bij de vakgroep onderwijskunde aan de Rijksuniversiteit te Utrecht.

Wat hebben de onderwijswetenschappen de onderwijspraktijk te bieden?

Interdisciplinariteit

Je zegt terecht onderwijswetenschappen, want er houden zich verschillende takken van wetenschap met het verschijnsel onderwijs bezig. De laatste tien à vijftien jaar is er een combinatie van die verschillende disciplines ontstaan, die zich als interdisciplinaire onderwijskunde presenteert. Dat is niet alleen omdat het leuk is om bij elkaar te gaan zitten, maar ook omdat er vanuit verschillende invalshoeken en tradities in de sociale wetenschappen kennis te verzamelen is over het verschijnsel onderwijs. Sinds kort is er een erkenning van dat interdisciplinaire karakter in de vorm van een aparte bovenbouw-studierichting onderwijskunde aan een aantal universiteiten. Het is dus een vak dat nog niet kan bogen op een heel lang bestaan, maar dat geldt ook voor de toeleverende disciplines als psychologie, sociologie en pedagogiek. Van oudsher heeft met name de pedagogiek zich het meest met onderwijs bezig gehouden en veel van de interdisciplinaire onderwijskunde draagt nog duidelijk de sporen van de pedagogische inbedding. Dat betekent onder andere dat zij zich bezig zal moeten houden met de zin en de functie van het onderwijs voor zowel de maatschappij als het individu en met de vraag wat de spanning daartussen betekent voor de inrichting en de ontwikkeling

van het onderwijs. Maar zij zal ook de waarden- en normenvraag moeten stellen: Wat is goed onderwijs? Waarom is het goed? Wat is goed voor het kind? Wat is goed voor de samenleving?

Het karakter van de wetenschap

De onderwijswetenschappen zijn voor het merendeel disciplines uit de sociale wetenschappen. Die houden zich bezig met sociale verschijnselen, waarin mensen centraal staan. Een typisch probleem daarbij is dat de voorspelbaarheid van het gedrag van mensen zo gering is. Zo gauw mensen weten dat je zus of zo van ze verwacht, zijn ze in staat om in dat geval net iets anders te reageren. Daarom gaan veel methodologische vanzelfsprekendheden die de sociale wetenschap heeft overgenomen uit de natuurwetenschappen juist in een sociale context niet op. We hebben niet voor niets geweldige problemen rond de methodologie van de wetenschapsbeoefening op het sociale vlak. Het karakter van de sociale wetenschappen is en moet anders zijn dan dat van natuurwetenschappen, want in de natuurwetenschappen kun je met veel meer zekerheid voorspellingen doen. Over welke kennis in de sociale context beschikken we, waarvan we zeker zijn dat die voor altijd geldig is: de échte waarheid ...? Ik denk dat eeuwige waarheden binnen de sociale wetenschappen alleen bestaan als ze in heel abstracte bewoordingen zijn verrat.

Het probleem is dus nog veel groter en ingewikkelder dan het op het eerste gezicht lijkt. Enerzijds heeft die wetenschap nog maar een hele korte traditie, anderzijds is het een hele moeilijke wetenschap met een eigen karakter. Kan die wetenschap de praktijk wel iets bieden?

Voordat ik aan die vraag toe ben, moet ik nog aangeven wat ik onder praktijk versta. Ik beschouw onderwijs als een belangrijk maatschappelijk subsysteem. Met het onderscheid in het macro-, meso- en micro-niveau van het onderwijs dek je naar mijn gevoel nog niet geheel de verwevenheid van dat subsysteem met andere maatschappelijke subsystemen als economie, demografische samenstelling en dergelijke. De vraag: 'Wat heeft de wetenschap te bieden aan de praktijk?' kun je beantwoorden vanuit de individuele beroepsbeoefenaar, vanuit de opvoeders, vanuit beleidsmakers, vanuit de besturen, vanuit maatschappelijke groeperingen, enzovoort. Ik denk dat onderwijskunde voor al die groepen iets kan betekenen. De sector onderwijs is een belangengroep geworden: de werkers in het onderwijs, de organisatie rond het onderwijs, de verzorgingsstructuur,

de politieke kant van het ontwikkelen van onderwijs. De oude driehoek 'kind, leerstof, leraar' is natuurlijk maar een hele enge. Daar is een hele wereld omheen van maatschappelijke groeperingen die verwachtingen hebben over wat er in die micro-situatie gebeurt. Het is kenmerkend voor de ontwikkeling van de onderwijskunde van de laatste tien à vijftien jaar, dat het zoveel meer is geworden dan de interactie tussen leraar en leerling en dat we ons nu bewust zijn dat onderwijs veel meer omvat dan alleen lesgeven. Die jonge en soms overmoedige onderwijswetenschappen proberen het onderwijs te verbeteren. Deze vorm van wetenschapsbeoefening stelt zich dus een doel, dat meer omvat dan alleen maar kennisvermeerdering. Het is ook het bijdragen aan het zo goed mogelijk functioneren van de sector onderwijs. Niet alle wetenschapsopvattingen hebben zo'n intentie.

Ecologie

Men moet echter niet denken dat er sprake zou zijn van een theoretisch kennisbestand dat goed is en in de praktijk kan worden uitgezaaid en toegepast. Het karakter – en daarmee kom ik weer terug bij het begin – van de kennis van de onderwijskunde is zodanig, dat toepassing daarvan in de praktijk veel minder mogelijk is dan in de natuurwetenschappen. Het grote probleem van de aanwezige onderwijskundige kennis is de ecologische validiteit. Om de praktische hier-en-nu betekenis van die kennis te versterken, heb je meer nodig dan alleen maar het boek waar het in staat. Ter plaatse moet je in de concrete situatie bekijken of een aannemelijke, interessante procedure of een bepaald kennisbestand wel zo waar zijn. Niet alleen om die procedure of kennis te verbeteren, maar ook om ze in die praktische situatie hanteerbaar te maken. Wat in een plattelandsschool is ontwikkeld, is niet zonder meer toepasbaar in een stadssituatie. Wat in Amerika voor het onderwijs geldt, hoeft nog niet in het Nederlandse onderwijs te gelden. Wat voor leraren Frans geldt, hoeft niet voor leraressen Frans te gelden, enzovoort. Dat zijn allemaal situatiegegevens of persoonsvariabelen die invloed hebben op de betekenis die bepaalde kennis heeft voor de situatie waarin die kennis zou moeten functioneren. Elke kennis krijgt een eigen betekenis op basis van de aan te treffen situatie.

Dan kom je wel heel moeilijk tot generaliseerbare theorieën?

Ja, het is nu eenmaal mensenwerk. Een aardig voorbeeld is onderwijs

aan kinderen uit achterstandssituaties, of liever gezegd – dat klinkt minder superieur – aan kinderen die problemen hebben met het Nederlandse onderwijs. De kans dat ze goed uit het onderwijs komen, hangt van veel factoren af, onder meer van de verwachting van degenen die hen lesgeven. Als een leerkracht denkt dat er veel te doen is met die kinderen, komen ze bij die leerkracht verder dan bij een leerkracht die denkt: zonde van de tijd, die leerlingen zijn zover achter, dat wordt niks. Je kunt zo'n verwachting meten en de verschillen bij gelijkblijvende factoren vaststellen. Onderwijswetenschappelijk onderzoek heeft op verschillende plaatsen, zeker in het buitenland, op overtuigende wijze vastgesteld dat de verwachtingen van de individuele leerkracht een significant effect hebben op de schoolprestaties van kinderen.

Nu ben jij een leerkracht die er geen hoge verwachtingen van heeft en ik ga proberen jouw attitude te veranderen. Je bent het met me eens, maar je kúnt nog niet anders werken, want je hebt de vaardigheid niet om het anders te doen. Ook al heb je dus in dit individuele geval de kennis en de bereidheid, je kunt er nog zo weinig mee in de toepassingssfeer. Succes hangt samen met veel persoons- en omgevingsvariabelen, zoals beschikbaar materiaal, voldoende motivatie en sociale aanvaarding. De theorie werkt dus vaak niet vanwege de – wat men dan noemt – storende variabelen. Dat is een onjuiste terminologie, want zo is de ecologie, zo hangen omgevingsfactoren met elkaar samen.

Optimisme

Word je daar niet moedeloos van?

Dat vragen ze me vaak, maar ik ben een optimist. Ik blijf bescheiden in mijn verwachtingen en temper te hooggestemde verwachtingen. Ik denk dat we ideeën, suggesties en gegevens bescheiden kunnen aandragen en in samenspraak met de feiten, de normen en de betrokkenen verder kunnen komen. Vanuit die samenspraak kunnen we heel verhelderend en realistisch zijn.

Geef daar eens een voorbeeld van?

Verhelderen is samenhangen aan het licht brengen. Is er verband tussen schoolgrootte en welbevinden van leerlingen? Nee, dus! Niet in die zin dat een grotere school qua welbevinden significant verschilt met een kleinere school. Maar er zijn andere relaties te leggen tussen welbevinden en school en dat kunnen we aan het licht brengen. Ik

vind dat we tegenwoordig ontzettend veel weten. We weten bijvoorbeeld dat de school, de organisatie ervan, de schoolleiding en de individuele leerkracht, ertoe doen. Het maakt een verschil of je naar school X of naar school Y gaat.

Weet je ook wát het ertoe doet?

Ja, gemeten aan objectieve toetsen voor schoolvorderingen, spijbelen, welbevinden, motivatie, angst, enzovoort. Je kunt veel dingen op die manier in kaart brengen en verschillen tussen scholen bepalen. We weten dat effecten in motivatie, interesse, welbevinden, angst, leerprestaties en dergelijke ontstaan en kunnen ontstaan ten gevolge van de organisatie van een school, de stijl van een schoolleiding en de attitude van een leerkracht.

Onderwijsvernieuwing

We weten dat leerkrachten op verschillende manieren routines en automatismen verwerven. De literatuur daarover heeft voor mij verhelderd waarom bepaalde onderwijsleerpakketten niet aanslaan bij bepaalde groepen van onderwijsgeevenden. Die pakketten passen namelijk niet bij hun routinegedrag en wie kan van de ene dag op de andere z'n routine veranderen. Dit verklaart waarom die pakketten verkeerd worden gebruikt. Dan weet ik ook waar ik het moet aanpakken, waar ik die pakketten kan verbeteren of waarop ik bijscholing moet doen. Innovatie-onderzoek toont aan welke mogelijkheden er zijn om die veranderingen al of niet in een bepaalde termijn te realiseren. Ik weet nu dat het niet snel gaat, om maar eens iets onnozels te noemen. Zelfs de geringste verandering kost op zijn minst twee jaar. Na één jaar kun je de effecten van de verandering nog niet meten, het eindpunt is nog niet bereikt. Een onderwijsgevende doet zo'n nieuw programma het tweede jaar al wat meer ontspannen en minder geforceerd. Ik vind het dus ook in principe onjuist dat je de huidige twee-fasenstructuur aan de universiteit na één jaar evaluatie al helemaal op z'n kop zet.

We weten veel, zonder dat we kunnen zeggen: zo moet je het doen. We kunnen tegen de minister zeggen: wil je die basisschool, dan moet je vijf jaar zorgen voor een uitvoerig nascholingsprogramma; wil je hem niet hebben zoals je hem beoogt, dan moet je vooral geen nascholing geven die iets voorstelt en als je doorgaat op de weg die je nu bent ingeslagen, kunnen we op grond van redelijke verwachtingen zeggen dat het in het algemeen flut zal zijn. De minister heeft ontdekt dat die

hele basisschoolverandering inhoudelijk niets voorstelt. En wat heeft de Mammoetwet gedaan ...? Met alleen maar structurele veranderingen kom je er niet. Als je bij veranderingen bijvoorbeeld de rechtspositionele zekerheid niet betreft, doe je iets doms. Het is niet zo dat ik nu achter het NGL ga aanlopen en roep: eerst de rechtspositie en dan de rest. Maar de rechtspositie behoort tot het wezen van het bestaan van ieder mens, en dus ook van de onderwijsgevende. Die kan je niet met voeten treden.

We kunnen echter ook tegen de minister zeggen: als je iets wil, dan moet je je in het openbaar daar positief over uitlaten. De effecten daarvan zijn in het praktijkveld aanwijsbaar aanwezig. Als een minister zegt: 'Middenschool eenheidsworst', regent het telefoontjes en afmeldingen van middenscholeren; als de minister zegt: 'Middenschool moet!' regent het meldingen van scholen die dat willen worden. Dat is nog maar de adoptie van een idee, de implementatie moet dan nog komen. Dat is toch verhelderend? We weten dat veel vernieuwingen zijn blijven steken in het uitzaaien van ideeën en het eventueel verspreiden van het lespakket. Ook is gebleken dat er vervolgens niets veranderde. We weten nu zo'n vijftiental factoren die van invloed zijn op het in de praktijk ten uitvoer brengen van die ideeën. Dat stemt me optimistisch, want ik weet nu tenminste waar ik aan kan werken.

En lukt dat?

Niet in m'n eentje. Als universitaire docent is het maar heel bescheiden wat ik kan doen. Ik merk wel een toenemende belangstelling van de massamedia voor bijvoorbeeld mijn ideeën over onderwijsvernieuwing. Om het even persoonlijk te houden: ik ben daar blij mee – dat is het menselijke in de mens. Maar ook vanuit het vak gezien – waar ik mijn mens-zijn ook in leg – vind ik het fijn dat je iets kan vertellen dat voor een breed publiek toegankelijk is. Niet de wetenschap voor de wetenschap, maar de wetenschap voor de samenleving. Het verspreiden van inzichten die binnen het innovatie-onderzoek verzameld zijn, heeft op de lange duur invloed op het denken en handelen.

Klopt het dat je vooral inzicht hebt gekregen in waarom het niét lukt?

Ja ..., alleen dat soort voorbeelden heb ik gegeven.

Heb je ook een voorbeeld waar het wél lukte?

Wiskobas

De vernieuwing van het wiskunde-onderwijs via Wiskobas is enorm snel en op grote schaal gegaan. Onderzoek naar de gewenste inhoudelijke vernieuwingen in het wiskunde-onderwijs toont aan dat in alle schoolboeken wel iets van Wiskobas staat. Die innovatiemaatregelen hebben dus effect gehad. Nu brengen we die maatregelen in kaart, zodat anderen er gebruik van kunnen maken bij vernieuwing in een verwant leerstofgebied.

Waarom lukt het bij Wiskobas wel?

De ontwikkelgroep die binnen het vakgebied een status had, is niet zelf een boek gaan maken, maar heeft de ideeën proberen te verspreiden. Daardoor konden ook anderen die ideeën op eigen wijze vormgeven, zodat er een zekere variatie op de markt mogelijk was. Ook werden de opleidingen van onderwijsgevendenden met die nieuwe ideeën geïnfiltreerd, wat natuurlijk een voortreffelijke manier is om een nieuwe generatie met een andere vorm van wiskunde-onderwijs vertrouwd te maken. De uitgevers hebben bovendien altijd alle toegang gehad tot de denkbeelden, waardoor de schoolboekenwereld ook de kans kreeg om van die ideeën gebruik te maken. Daarnaast werden buitenlandse uitgaven, die wel of niet beantwoorden aan de opvattingen van Wiskobas, gerecenseerd. Er werden bijscholingscursussen opgezet, enzovoort.

Ondanks dit positieve voorbeeld is het algemene beeld wat pessimistisch. Je signaleert in je publikaties een kloof tussen theorie en praktijk. Hoe zou die kloof ontstaan?

Jargon

Er zitten zoveel kanten aan die kloof. Ik ga het daarmee niet verzachten, maar de kloof kan betrekking hebben op de wijze waarop onderwijskundigen zich onder mekaar uitdrukken. Ik heb me wel opgewonden over het onnodige jargon. Door duister taalgebruik met van die samengestelde zinnen zijn teksten slecht toegankelijk. Ik laat hier geen tekst met van die lange zinnen onberoerd. Ik ga doorstrepen en probeer gedachten met moeilijke woorden te veranderen in gewoon Nederlands. Dat wil niet zeggen dat enig vakjargon niet noodzakelijk is. Curriculum kun je niet voortdurend omschrijven, aan zo'n woord ontkom je niet. Maar het niet helder schrijven is een bekend euvel van

vele onderwijswetenschappers. Maar zij zijn niet de enigen!

Geef eens een positief en een negatief voorbeeld.

Positief vind ik de meeste onderzoeksrapporten van het Instituut voor Toegepaste Sociologie, om nou maar een concurrerende onderzoeksinstelling te noemen. Die rapporten worden heel nadrukkelijk op leesbaarheid getoetst voordat ze gepubliceerd worden. Soms bestaat er het misverstand dat alles wat onderwijskundigen schrijven door iedere willekeurige leraar begrepen moet worden. Ons boek *Onderwijskunde in ontwikkeling** is door Traas niet gelezen en te licht bevonden, want het was onnodig moeilijk geschreven, zei hij in *Didactief*** . Ik denk dat het een blunder is van de redactie dat ze het Traas hebben laten lezen. Die schrijft zelf dat hij het niet gelezen heeft, maar hij spreekt er wel oordelen over uit. Bovendien is het niet een boek dat geschreven is voor het publiek dat *Didactief* leest. Dat blad beoogt voor een breed en geïnteresseerd publiek van vooral onderwijsgevendenden resultaten van onderzoek en ontwikkeling begrijpelijk en toegankelijk te maken. Dat publiek heeft geen boodschap aan statistiek of methodologische problemen. Het wil weten wat er gebeurd is, wat voor belangrijke resultaten er zijn en welke betekenis die hebben voor de praktijk. *Didactief* is een prima blad, dat vind ik een voorbeeld van een goede vorm van onderwijsjournalistiek. Ook de wijze waarop Han van Gessel, Jos Ahlers en bladen als *School* en *Onderwijs & Opvoeding* de berichtgeving over het onderwijs verzorgen, vind ik daar een voorbeeld van. Er is een heel regiment van mensen die schrijven voor het publiek waar het voor een groot deel om begonnen is: de onderwijsgevendenden.

Wat vind je van Pedagogische Studiën?

Daarvan denk ik dat het alleen bestemd is voor onderwijskundigen, voor wetenschappers.

Schrijven mandarijnen daarin voor mandarijnen?

Ja, maar daarvoor is het bedoeld. Maar waarom mandarijnen? Het is gewoon informatie die van belang is voor de uitwisseling onder wetenschappers.

* H. A. M. Franssen en N. A. J. Lagerweij (red.) *Onderwijskunde in ontwikkeling* Culemborg 1983.

** Recensie van J. C. Traas in *Didactief* december 1983.

En het veel gebruikte Studieboek Beknopte didaxologie?*
Dat is wat taalgebruik betreft niet helemaal geslaagd voor de doelgroep: studenten onderwijskunde.

*En Onderwijs: Bestel en Beleid**?*
Dat is een redelijk leesbaar boek. Niet alle hoofdstukken zijn even goed wat leesbaarheid betreft, maar voor de doelgroep is het kennelijk een waardevolle informatiebron. Van Kemenade heeft ook in dat boek geschreven. Hij is bekend om zijn lange zinnen, hij kan een zin maken van linksboven tot rechtsonder. Hij vindt dat ook mooi en we hebben hem daar met veel moeite van afgebracht. Dat is zijn klassieke opvoeding die een rol speelt. Het gymnasium is verderfelijk voor de leesbaarheid; de klassieke vorming vind ik in dit opzicht fataal.

Verkeerde verwachtingen

Eén oorzaak van die kloof is dus het jargon. Zijn er nog andere oorzaken?
Een ander aspect van de kloof is dat er verkeerde verwachtingen bestaan. Men denkt dat als een wetenschapper spreekt, dat dat dan ook onmiddellijk in de praktijk toepasbaar is. Als je die verwachting hebt, ontstaat er een kloof en raak je teleurgesteld. Er bestaan misvattingen over het karakter van die wetenschap. Bijvoorbeeld de vraag: 'Hoe kunnen we er in korte tijd voor zorgen dat elk kind krijgt wat het toekomst?' is door de wetenschap niet op één manier te beantwoorden. Bovendien is de kennis daarover nog onvoldoende ontwikkeld. Als je dus een antwoord op zo'n vraag verwacht, moet ik je teleurstellen. De wetenschap heeft geen antwoord op elk praktijkprobleem. Het is een misvatting om te denken, dat als je wetenschappers inschakelt, het vanaf de volgende dag alleen maar bergopwaarts zal gaan. Wetenschappers problematiseren vaker dan dat ze oplossingen aandragen.

De kloof komt ook doordat wetenschappers en praktijkmensen nog te weinig met elkaar praten. Men ontmoet elkaar te weinig, maar de omstandigheden zijn er ook niet naar dat die ontmoetingen gemakkelijk tot stand komen. Het is niet gebruikelijk dat universitaire vakgroepen veel werkzaam zijn in het onderwijsveld. Medewerkers van

* E. de Corte e.a. *Beknopte didaxologie* Groningen 1981⁵.

** J. A. van Kemenade (red.) *Onderwijs: Bestel en Beleid* Groningen 1981.

vakgroepen moeten 60% van hun tijd onderwijs geven en door de vele vernieuwingen aan de universiteit blijft van de overige tijd steeds minder over voor hulp aan de onderwijspraktijk.

Onderzoek

Daarnaast hebben de universitaire vakgroepen de opdracht om wetenschappelijk onderzoek te verrichten. Daarvoor heb je geld nodig en de subsidiegever stelt zeer speciale eisen aan het wetenschappelijke onderzoek. Die eisen zijn doorgaans niet geheel in overeenstemming met de onmiddellijke behoeften die er in de praktijk leven en daardoor ontstaat ook een kloof.

Je maakt meer kans op financiering van je onderzoek als je in internationale bladen publiceert dan als je in School schrijft.

Men hecht inderdaad meer waarde aan internationale wetenschappelijke publikaties dan aan publikaties die voor een breed publiek toegankelijk zijn. Ik vind dat een slechte zaak, want als dit één van de criteria wordt voor de financiering van onderzoek, belemmert dat een nauwe samenspraak tussen wetenschap en praktijk. Ik zou me wel kunnen voorstellen dat je een aantal rubrieken gaat onderscheiden die je in principe gelijkwaardig acht, zodat je kunt zeggen: een onderzoeksprogramma komt minder in aanmerking als het alleen publikaties in één rubriek bevat.

Ook de strenge methodologische eisen van de 'diehards' in de klassiek empirisch-analytische traditie belemmeren die samenspraak tussen wetenschap en praktijk. Nog altijd krijgt het onderzoek waar veel toetsing en hypothesevorming in zit, een hogere waardering dan een exploratieve of eventueel andere onderzoeksbenadering. Dat is, zeker bij SVO, nog steeds zo.

Denk je dat onderzoek alleen waardevolle resultaten oplevert, wanneer het is opgezet vanuit een schoolvak?

Het primaat van de inhoud? Nee, daar ben ik het niet mee eens. Ik denk dat beide nodig zijn. Inhoud en vormgeving hebben veel met elkaar te maken. De verhouding tussen onderwijskunde, algemene didactiek en vakdidactiek ...? Ik zou er niet voor voelen om te zeggen: 'Je kunt alleen onderzoek doen als je leerstof-inhoudelijk weet waar het over gaat.' Ik denk dat in de praktijk ook wel is aangetoond dat dat niet zo is.

Onderwijskundigen krijgen wel eens het verwijt dat ze 'lege dozen' aandragen, waarvan ze de invulling en de praktische uitwerking overlaten aan praktijkmensen.

Dat vind ik geen sterk verhaal, omdat onderwijskundige bijdragen ook terecht voor een deel lege dozen zijn. Er moet dus inderdaad in de praktijk iets mee gebeuren. Als de praktijk weigert om die lege dozen te vullen volgens eigen ideeën verandert er niets. De onderwijskunde verandert de praktijk niet door alleen te verhelderen en bepaalde samenhangen aan te geven. Je moet samen de hand aan de ploeg slaan, en dan moet samenspraak duidelijk vorm krijgen.

In je oratie zei je dat onderwijskunde voor de dagelijkse praktijk weinig relevant is. Dat is zo'n twee jaar geleden.*

Dat is nog steeds zo. Ik vind alleen dat er ook andere signalen zijn en dat die uitspraak, dat er alleen maar lege dozen zijn, niet helemaal meer waar is. Ik erken dat er nog steeds onvrede is met de onderwijskunde, maar ik denk dat je dan niet bij de pakken neer moet gaan zitten. De kloof moet je proberen zo klein mogelijk en overbrugbaar te maken.

Het model DA

Het professionele karakter van het didactische handelen heeft een sterk eigen stempel. Het rationele model van de mens heeft te lang overheerst in de onderwijswetenschappen en al veel modellen van het didactisch handelen gingen uit van de opvatting dat een mens een rationeel handelend wezen is. Daarom werken die modellen niet. Je kan ze wel leren, maar later als je zelfstandig beroepsbeoefenaar bent, denk je niet meer zo. Je denkt vanuit inhouden, vanuit organisatie-termen, niet vanuit 'doelen naar inhouden naar werkwijzen'. Sinds we dat weten, kunnen we ook de opleiding daarop gaan afstemmen. In de opleidingsliteratuur worden 'reflecteren' en 'teacher thinking' veel meer benadrukt dan vroeger. We weten nu dat we er een verkeerd en eenzijdig mensbeeld op na hielden.

Het bekende model Didactische Analyse is dus een verkeerd denkmodel?

Ja, het is onjuist om het te gebruiken als een model dat voor altijd de leidraad zal blijven bij het didactisch handelen. Het is wel een nuttig

* N. A. J. Lagerweij *Werken aan ander onderwijs* Groningen 1982.

en verhelderend model om factoren aan te wijzen die in onderwijsleerprocessen een rol spelen. Het is een heuristisch en geen prescriptief model, maar zo is het wel gebruikt. Het model is vooral te beperkt, omdat er te weinig ecologische factoren een plaats in hebben gekregen. De doelen en inhoud die je op basis van dat model hebt voorbereid, passen vaak niet in de hier-en-nu situatie waarin ze gerealiseerd moeten worden.

Progressie

Er is te zeer een controverse gecreëerd tussen theorie en praktijk. In elke theorie van onderwijswetenschappelijke snit zitten ook praktische elementen en je eigen ervaringen, maar ook gewoon dingen die je nog niet als theorie, als een vastgesteld geheel van beweringen kan beschouwen. Maar in alle praktijk zit ook theorie: onreflecteerde ervaringen, die we ons nog niet bewust zijn en die we praktijktheorie zouden kunnen noemen. Er moet dus een heel andere verhouding tussen theorie en praktijk gevolgd worden dan we nu doen. Wardekker heeft dat in *Pedagogische Studiën* goed uiteengezet.*

Stagneert die complexe verhouding theorie-praktijk de ontwikkeling van theorieën niet?

Nee, er is duidelijk sprake van vooruitgang. Op het terrein van de bestudering van het onderwijzen – effectiviteit, leiderschap-stijlen, teacher style, teacher thinking – zien we ontwikkelingen, waar progressie in zit. Het onderzoek van gelijke kansen heeft ertoe geleid dat we daar steeds ruimer en anders over gaan denken. Het onderwijs aan culturele minderheden wordt niet langer meer vanuit een eenzijdig model opgezet. Op het gebied van curriculumontwikkeling zijn inzichten ontstaan, die duidelijk kunnen bijdragen aan praktijkverbetering. Dat zijn allemaal voorbeelden van vooruitgang. In ieder geval heeft die nieuwe visie op de verhouding tussen theorie en praktijk het aanvankelijk optimisme over de waarde van de empirisch-analytische benadering gerelativeerd. Dat vind ik ook vooruitgang.

Je bent nogal sceptisch over de empirisch-analytische benadering. Maar als ik je

* W. L. Wardekker 'Onderwijskunde en onderwijsinnovatie' in: *Pedagogische Studiën* jrg. 58 (1981), nr. 11 en 12.

die voorbeelden hoor noemen, denk ik dat vooruitgang op die terreinen vooral via empirisch onderzoek tot stand is gekomen.

Ja, maar er is tegenwicht nodig, omdat nog teveel mensen geloven dat er bij elke uitspraak een empirische basis moet zijn. Dat vind ik voor de sociale wetenschappen geen sterk uitgangspunt. Onze samenleving begint de wrange vruchten te plukken van de overheersing van een rationeel en eenzijdig denkmodel. Milieuvervuiling, een niet meer te stoppen bewapeningswedloop en een eenzijdige overwaardering van het cognitieve hangen hiermee samen. Ik pleit voor een veel ruimere benadering van menselijke kwaliteiten en voor een constructieve, niet alleen maar analytische, vorm van wetenschapsbeoefening.

Cultuurcrisis

Van Steenbergen, die zich 'ontwerp-socioloog' noemt, wijst erop dat veel sociale bewegingen, zoals de vrouwenbeweging, de groenen, de terug-naar-de-natuur-beweging, de vredesbeweging en de human potential movement, manifesteren dat het niet goed gaat met onze cultuur en dat er sprake is van een cultuurcrisis. We staan aan het einde van de industriële epoche en er komt een post-industrieel tijdperk naar voren. Dat betekent dat ook de functie van de onderwijskunde verandert en dat de ontwikkeling van mensen in de scholen minder eenzijdig-intellectueel moet zijn. Vanuit die brede maatschappelijke context kom ik naar de wetenschapsbeoefening toe.

Je ziet ook een taak voor de onderwijskunde in het overwinnen van die crisis?

Ja, dat staat uitvoerig beschreven in mijn laatste artikel*. Daarin wijs ik op de eenzijdigheid van het gangbare wetenschapsmodel, dat heel goed past in onze huidige cultuur en dat ook leidt tot spectaculaire reisjes naar de maan en verder, en soms weer terug. Maar wat doe je ermee, wat is daar de relevantie van? Dat wordt dan verdedigd met: 'Dan kom je allerlei interessante dingen op het spoor, die we anders niet ontdekt hadden!' Maar als je daarvoor naar de maan moet ... Niet voor niets krijgen andere culturele ontwikkelingen, zoals de oosterse filosofie, aandacht. De Bhagwan is daar een aardig voorbeeld van. Maar ook de secularisatie van de godsdienst leidt tot vervangingsmiddelen daarvoor. Ik ben wel van mijn geloof afgestapt,

* N. Lagerweij 'Schoolcrisis dwingt tot ander onderwijs' in: *Vorming* jrg. 32 (1983), nr. 9/10.

maar ik denk niet dat daarmee de mystiek en de metafysica de wereld uit zijn.

Traditie

Mogen we uit dit pleidooi voor een andere wetenschapsopvatting concluderen, dat je de Utrechtse traditie in de onderwijskunde – de lijn van Bijl, Langeveld en Sixma – in een wat meer geactualiseerde vorm gaat voortzetten?

Nee, ik voel niet dat ik in die traditie sta, ik plaats mezelf niet in dat lijntje. Ik heb die traditie wel voor een deel gehad, omdat ik een tijd in de fenomenologische wereld heb gezeten. Maar door mijn Groningse opvoeding ben ik de empirische benadering ook gaan waarderen. Ik houd niet van die uitspraak: in de traditie staan van. In ieder geval ben ik wel een leerling van Van Gelder. In zijn intrede-verhaal, getiteld *Deelname en Distantie*, heeft hij de boodschap neergelegd, waar ik nog steeds de erfenis van voel. Van Gelder is een soort vader van de onderwijskunde geweest, die vanuit een gedreven, sociaal-democratische gezindheid zijn studenten, tenminste een groot deel daarvan, inspireerde om bij te dragen aan de verbetering van het onderwijs. De inzichten die hij in de zestiger jaren verwoordde, zijn ook nu nog actueel. Sindsdien is er eigenlijk weinig veranderd.

Veranderingen

Is er sinds de jaren zestig zo weinig veranderd in de onderwijskunde?

Tsja, het is geen spectaculaire vorm van wetenschap. Er zijn geen grote ontdekkingen en revolutionaire inzichten in dit vakgebied. Het is een voordurend zoeken naar enig houvast, waarvan je weet dat het na verloop van tijd niet zoveel steun meer biedt als je had verwacht. De onderwijskunde heeft een soort dienstbaarheidsfunctie ten opzichte van het onderwijsveld en de veranderingen in dat veld voltrekken zich heel geleidelijk. Een periode van twintig jaar is niet veel.

Je zou bijvoorbeeld eens, net zoals dat voor het weekblad Margriet gedaan is, het Weekblad voor Leraren van twintig jaar geleden moeten vergelijken met dat van nu.

Dat is een leuke! Ik vermoed dat er tussen *Margriet* van toen en nu spectaculaire visuele verschillen zijn. Ik lees dat blad niet zo, maar vroeger op de huishoudschool heb ik het als leermiddel gebruikt. De vorm is veranderd, maar de intentie en de boodschap niet. Er staan nog steeds korte, romantische verhalen in en de lezers stellen nog

steeds vragen, hoewel het soort vragen natuurlijk verandert, want de openheid over relaties, seksualiteit, enzovoort, neemt toe. Advertenties, bloetheid, foto's, haardracht en kleding zijn inmiddels veranderd, maar het zijn nog wel damesbladen.

In dit soort onderzoek hebben sociologen toch wel spectaculaire veranderingen geconstateerd in het normen- en waardenpatroon. Zie je in het Weekblad voor Leraren ook dat soort verschuivingen, maar dan in het denken over onderwijs?
Het denken over onderwijs in het *Weekblad* is natuurlijk niet representatief voor het denken over onderwijs onder de onderwijsgeveden. Het *Weekblad* heeft maar een beperkt aantal lezers en bovendien nog van een bepaalde snit: de eerstegraders. Kijk eens naar *het Schoolblad*, een blad dat ik wel regelmatig lees, omdat ik lid ben van de ABOP. Dat is een vakbondsblad geworden met voornamelijk oppositie tegen alle maatregelen, terwijl het in de tijd dat Van Gelder erin schreef ook heel duidelijk meer inhoudelijke thematieken bevatte. Dat is een verschuiving.

Vind je dat jammer?

Ja, maar economische regressie heeft ook invloed op de activiteiten van de vakbonden. *Margriet* heeft dat optimisme nog wel, daar zit het consument-zijn nog volop in de advertenties met vrolijke huismoeders, tevreden huisvaders, autootjes, enzovoort.

Er zit meer emancipatie in Margriet dan je denkt.

Nou ja, ik weet dus niet waar ik over spreek ... Laat ik me maar beperken tot veranderingen in het onderwijs. Ik denk dat er met name veel veranderd is in de manier waarop volwassenen met kinderen omgaan. Het klimaat in de klas is veel vriendelijker geworden. Ik heb nog meegemaakt dat ik als kwekeling, zoals dat toen heette, een reprimande kreeg, omdat ik geen colbertje maar een trui droeg, of omdat ik bij het lesgeven niet vóór de klas stond, maar tegen de centrale verwarming leunde. Zoiets komt niet meer voor, die tijd is voorbij, dat was in 1950.

Heeft de onderwijskunde daaraan bijgedragen?

Nee, dat is niet de verdienste van de onderwijskunde geweest.

Onderwijsbeleid

Wat heeft de onderwijskunde dan bewerkstelligd?

Het onderwijsbeleid in Nederland is de laatste 25 jaar behoorlijk veranderd. Het denken van politici over onderwijs is gelardeerd met onderwijskundige kennis. Ik denk dat we bijgedragen hebben aan de hantering van begrippen en het zien van verbanden, die in de besluitvorming op politiek niveau van belang zijn. Het zogenaamde constructief onderwijsbeleid is voor een groot deel terug te brengen op de initiatieven van mensen als Velema en Idenburg, die het onderwijsbeleid hebben aangeklaagd. Idenburg zei nog bij het verschijnen van *Onderwijs: Bestel en Beleid* dat er veel veranderd is op het ministerie; daar zitten nu niet alleen juristen, maar ook heel veel onderwijskundigen en sociologen. Hun inbreng is in de vorm van vele nota's naar buiten gekomen. De *Contourennota* is een omwenteling van historische betekenis in het constructief onderwijsbeleid. Nooit hebben zovelen zo uitvoerig over een beleidsvoornemen gesproken in het onderwijs als toen. Maar ook Pais had de moed een nota te schrijven over de kwaliteit van het onderwijs. Dat was een heilig huisje, daar moest de overheid vanaf blijven. Hij heeft zich dan ook niet zo uitgesproken over wat hij vindt, maar hij heeft wel het probleem behoorlijk in kaart gebracht. Dat vind ik mede een gevolg van het werk van onderwijskundigen en hun publikaties.

En op het meso- en micro-niveau?

Ik zit te denken aan de schoolleider, het decanaat, de leerlingbegeleiding, maar of dat nou door de onderwijskunde is ontstaan, weet ik ook zo gauw niet. Op het meso-niveau, het niveau van de schoolorganisatie, zijn wel invloeden merkbaar. Neem het organisatiemodel van Marx en de schoolleiderscursussen van de Gelderse Leergangen over managementtheorie voor het onderwijs. Op het micro-niveau: de organisatie van leerlingen, groeperingsvormen, omgaan met heterogene groepen, de vormgeving en de inhoud van schoolboeken.

Ik denk dat de lerarenopleiding veranderd is. De NLO's hebben een aanzienlijke verbetering van de opleiding gebracht. Daar wordt naast didactische vaardigheden ook veel gedaan aan attitudes en persoonlijkheidsontwikkeling, maar helaas krijgen dat soort plantjes weinig voedsel in de werkelijkheid van alledag. Ik verwacht niet veel van de mogelijkheden om via de opleidingen het onderwijs te veranderen. Ik ken de fatale gevolgen van het binnenkomen in een

systeem. Alleen via nascholing, en dan vooral teamgerichte nascholing, kun je wat bereiken, maar ook dat is allemaal zo mondjesmaat.

De praktijkmensen waarmee wij hebben gesproken, konden geen onderwijskundigen noemen waarvan ze zeiden: 'Dat is interessant, daar heb je wat aan'.

Tsja, er zijn geen indrukwekkende meesterwerken geschreven. Zo werkt het ook niet. Er zijn weinig Einsteins in de onderwijs-wetenschappen, maar die zijn ook in de natuurwetenschappen zeldzaam.

6. 'IK MOET VAN DIT KIND VEEL MEER WETEN DAN WAT ER UIT EEN OF ANDER FLAUWEKUL-TESTJE KOMT'

Gesprek met prof. dr. M. J. Langeveld

M. J. Langeveld werd op 30 oktober 1905 in Haarlem geboren. Zijn vader was onderwijzer, later leraar te Amsterdam. Hij groeide op in een omgeving, die zich op de opgaven van opvoeding en onderwijs richtte. Hij kwam vroeg toe aan het leren en gebruiken van vreemde talen, was leerling van het Amsterdams Lyceum, studeerde bij Kohnstamm en Pos wijsbegeerte, pedagogiek en psychologie. Daarnaast in Duitsland onder meer bij Stern en Theodor Litt, en vele anderen. Hij studeerde Nederlands, geschiedenis en pedagogiek aan de GU te Amsterdam, werd leraar aan het Baarns Lyceum in 1931, promoveerde cum laude in 1934 bij Kohnstamm op het proefschrift Taal en Denken. Een theoretische en didactische bijdrage tot het voortgezet onderwijs in de Moedertaal.

Van het begin af was hij naast zijn leraarschap betrokken bij de werkzaamheden van het Nutseminarium voor Pedagogiek, waar de opleiding voor de middelbare akte pedagogiek plaatsvond. In 1939 werd hij eerst buitengewoon, later gewoon hoogleraar in de pedagogiek (Utrecht en Amsterdam, na de Tweede Wereldoorlog alleen Utrecht). Hij richtte zich in onderzoek en publikaties vooral op de ontbrekende basisliteratuur op pedagogisch en psychologisch terrein (bijvoorbeeld Beknopte theoretische pedagogiek 1944 en Inleiding tot de Studie der pedagogische psychologie van de middelbare schoolleeftijd zevende, opnieuw herziene druk 1961). Hij doceerde in vele landen en aan vele universiteiten (bijvoorbeeld in Amerika en Canada en aan 26 universiteiten, ook in Duitsland, Japan, enzovoort).

In 1971 ging hij met pensioen. Hij werd onder meer tot lid gekozen van de Koninklijke Academie voor Wetenschappen, kreeg in 1973 een eredoctoraat van de Universiteit in Zürich in de theologie en ontving in 1981 als eerste in de wereld de Comenius-prijs, uitgereikt door een internationaal lichaam.

Vooropleiding

Ik deed eigenlijk twee studies parallel, één in Holland en één in Duitsland. In Holland studeerde ik braaf voor de onderwijsbevoegdheden Nederlands en geschiedenis om later een boterham te verdienen. Nederlands, omdat ik wel door had dat de moedertaal voor het kind de meest fundamentele communicatievorm is. Daarnaast had ik een grote belangstelling voor bepaalde aspecten van de literatuur, voornamelijk de poëzie, die we in Nederland bij

bepaalde dichters zo grandioos aantreffen – diep treurig dat zowat niemand ze leest, maar de rommel die we ervoor in de plaats hebben gekregen wel. Maar enfin, dat was dus de ene kant van de zaak. Daarnaast dacht ik: ‘Ik moet van dit kind veel meer weten dan wat er uit een of ander flauwekul-testje komt.’ Die Amerikaanse tests overtuigden nooit en zaten bovendien nog mathematisch verkeerd in mekaar. Ze telden volstrekt heterogene teleenheden bij mekaar op en sloegen ermee aan het rekenen of er niets aan de hand was. Ik had toen, doordat mijn vader goeie vrienden in Leipzig had, het geluk daar Theodor Litt te ontmoeten. Dat kon gewoon niet beter. Litt was een hoogst onafhankelijke Duitser en in dat opzicht zeer uitzonderlijk. Die zei: ‘Ga nou eerst kinderpsychologie doen in Hamburg bij Ludwig William Stern.’ Dus filosofie bij Litt, psychologie bij Stern en als ik in Holland kwam, dan was daar de ouwe Kohnstamm – daar staat z’n portretje – die toen nog maar in het begin van zijn pedagogische denken zat. De mensen verliezen vaak uit het oog dat de man fysicus, thermodynamicus, was. In de Eerste Wereldoorlog is hij danig geschrokken toen hij met een vrachtwagen met kleren en andere dingen in Zuid-België de ellende zag waarin de kinderen moesten leven. Toen hij daar vandaan kwam, zei hij: ‘Er is niets zoveel verwaarloosd als het kind.’ Hij is toen als het ware pedagogisch wakker geschud. Naast z’n thermodynamische werk creëerde hij de middelbare akte pedagogiek aan het Nutsseminarium. En daar op de Herengracht, in het latere belastingkantoor, kwam ik er als enige student bij te zitten. Ik kende Kohnstamm niet omdat ik wat van pedagogiek afwist, maar gewoon omdat ik bij zijn kinderen in de klas had gezeten. Toen ik met hem over mijn malle belangstelling voor het kind sprak, vonden we elkaar spoedig in constatering en als: ‘Wat weten we eigenlijk weinig van hoe een kind in mekaar zit’ en: ‘Wat vreemd dat dezelfde beïnvloeding bij het ene kind tot dit en bij het andere tot dat resultaat leidt’ en: ‘Hoe verwerkt een kind zo’n beïnvloeding en vooral hoe onderzoeken we dat?’ Kijk, die Amerikaanse onderzoeksmethoden bleven zo aan de buitenkant en waren op zulke andere sociale achtergronden gebaseerd, dat we daar gewoon niets aan hadden. Veel later heb ik daarom mijn eigen Columbus-test gemaakt. Aanvankelijk zei men, toen die in ’69 uitkwam, dat dat ding onverkoopbaar was. Maar we hebben op dit ogenblik de vierde druk en hij gaat rustig door verkocht te worden. Hij is niet nationaal gebonden, ze gebruiken hem ook in Japan. Mijn instituut had vanaf het begin veel relaties met Japan, maar dat is een verhaal op zich. Maar ja ... nou uw zaken!

Wij willen met u praten over de vraag: Wat hebben de onderwijswetenschappen te betekenen voor de onderwijsgevende in de klas, voor de practicus?

Als iemand die primair gewerkt heeft op het gebied van de lerarenopleiding, wil ik graag de nadruk op de opleiding leggen. Toen ik als hoogleraar in Utrecht benoemd werd, ben ik vrijwel onmiddellijk begonnen. Ik kon natuurlijk niet rustig gaan zitten wachten, totdat er voldoende onderzoek en gepubliceerd was, wat ik mijn studenten kon aanbieden. We moesten gewoon beginnen waar we stonden.

Verantwoordelijkheid

Ik zie de school als een bestaande maatschappelijke institutie waarop een groot aantal factoren op een heel specifieke manier inwerkt. Ik denk aan de onderwijswetgeving maar ook aan de selectie door de leraar. We raken daar aan de verantwoordelijkheid van de leraar ten opzichte van zijn leerlingen. Kijk, als ouder voel je je primair verantwoordelijk voor je kind, dat is duidelijk. Maar voelt de onderwijzer ook zoiets als een primaire verantwoordelijkheid ten aanzien van de kinderen in zijn klas? Is hij ook bezig met de persoonlijkheidsontwikkeling van zijn leerling, met zijn algeheel mens-zijn? Daar weten we eigenlijk nog zo weinig van en daar hebben we ook nog geen vakken voor ontwikkeld. Er moet op dit gebied nog heel wat onderzoekswerk gedaan worden. We moeten ons daarbij blijven afvragen welke onderzoeksmethoden de meest relevante informatie opleveren. Bij veel, vroeger gebruikte methoden is dat duidelijk niet het geval.

De moeilijkheid is, dat de verantwoordelijke samenleving, die zich in wetgeving uitdrukt, niet in staat is die wetgeving te baseren op een voorafgaande, concrete en pedagogisch relevante bestudering van wat er moet gebeuren met dit kind. Wat is het doel van het onderwijs? Daarover bestaat een veelheid van opvattingen. Laten we zeggen dat een van die doelen is: het kind uit zijn kleine Nederlandje halen en het in staat stellen zich vrij door de omringende wereld te bewegen. Daar heb je onder andere moderne vreemde talen voor nodig. Dan doemt de vraag op: hoe leert een kind Engels en hoe leer je een kind Engels? Vroeger was er in de schoolboeken nog nauwelijks sprake van pedagogisch-didactische uitgangspunten en aanwijzingen – en in vele gevallen is dat helaas nog steeds zo. Je moest het overlaten aan de leraar die vanuit de onderwijswetenschappelijke hoek niet veel steun te verwachten had. De conclusie was daarom niet zo moeilijk: we

moesten op korte termijn een zo goed mogelijke lerarenopleiding van de grond proberen te krijgen.

Leraarschap

Wat kon u als onderwijswetenschapper in die lerarenopleiding meegeven aan een leraar in wording?

In de allereerste plaats het besef, dat hij zich niet alleen kan baseren op datgene wat hij van zijn vak weet, hoe goed zijn voorschooling ook is geweest. Met al zijn kennis en wijsheid die hij op de universiteit heeft opgedaan, snapt hij niet automatisch hoe zijn vak door een kind wordt opgenomen en verwerkt. Dat moet hij voor een groot deel al doende leren. Verder moet hij weten dat hij al gauw tussen 'the devil and the deep blue sea' komt te zitten met het vaststellen van het niveau van de leerstof. Enerzijds heeft hij te maken met dit kind met zijn actuele niveau, anderzijds moet hij toewerken naar een haalbaar eindniveau. Het voorspellen van wat er in zit, blijft een hachelijke onderneming. Daarom heeft Kohnstamm indertijd zo'n gelijk gehad om van meet af aan onderzoek te doen naar de overgang van lager naar voortgezet onderwijs. De uitkomsten hiervan vinden we terug in die vele mededelingen van het Nutsseminarium die hij samen met Gé van Veel (een lager-onderwijsman) en ondergetekende opstelde. Het leraarschap stelt vele vragen aan de leraar, één daarvan is hoe vertaal ik dit vak naar het kind toe. Hij moet zich daarbij telkens realiseren, dat hij zich niet kan laten leiden door allerlei opbouwsystemen, die misschien zakelijk en vanuit het vak gezien heel goed zijn, maar die niet overeenkomen met het opbouwsysteem dat voor dit kind geëigend is.

Zijn die pogingen om de leraar didactisch bewust te maken gelukt?

Ik vind dat moeilijk te beoordelen. Je zou dan eerst na moeten gaan wat er op kweekscholen en in lerarenopleidingen aan bronnen is gebruikt en hoe daar door de docenten mee is omgesprongen. Ik dacht toch wel te mogen zeggen, dat veel leraren er iets van door hebben gekregen. Hoe ze eraan zijn gekomen, laat ik dan maar in het midden.

Mensen uit de praktijk die wij om hun mening hebben gevraagd, zeiden ons dat zij slechts 'lege dozen' krijgen aangereikt van de theoretici. Wat vindt u van die uitspraak?

Ach, ik kan me dat wel een beetje voorstellen, maar ik vraag me toch af of ze wel echt in de doos hebben gekeken. Misschien hebben ze er

alleen maar het deksel vanaf gehaald, en misschien dat niet eens! Ik wil daarmee zeggen dat er heus wel wat vooruitgang is geboekt op theoretisch gebied, maar dat het niet wordt opgepakt. Wat wordt er op de universiteiten nou aangeboden aan opleidingselementen voor hen die het leraarschap tot hun meest concrete toekomstmogelijkheid moeten rekenen? Niks toch? Het leraarschap is vaak gewoon een consequentie van het gekozen studievak. Als je Frans gaat studeren, kun je op je klompen aanvoelen dat het leraarschap waarschijnlijk je toekomst betekent. Maar de universitaire opleiding heeft lak aan jouw toekomst. Nou wil het geval dat de relatie tussen het studievak – laten we zeggen het leerstofvak – en het vak van leraar nog onvoldoende is geanalyseerd, laat staan dat daar al veel oplossingen zijn uitgekomen. Daar zit nog heel wat werk aan vast voor ons pedagogen en didactici. Maar dat er heel veel is geschreven dat weinig relevantie heeft voor de praktijk, wil ik niet bestrijden. De kloof is er stellig nog, net zoals vroeger. We hebben nog veel te weinig vanuit een primair pedagogisch-didactisch denken schoolboeken, onderwijsvormen en toetsmethoden ontwikkeld. Een aantal leraren doet het dan toch ondanks alles heel redelijk, maar er zijn er ook een heleboel die het nog net zoals vroeger doen, en dat is niks natuurlijk. Laten we zeggen: de instelling van de leraarsopleiding heeft de bewustwording voor de problemen waarvoor de leraar staat al enigszins vergroot. Maar we zijn er nog lang niet. Daarom is wat men op dit ogenblik in Den Haag doet, volstrekt ontoelaatbaar vanuit een pedagogisch standpunt.

Didactiek

Waar denkt u concreet aan?

Nou, als de minister de universitaire lerarenopleiding wil afschaffen, dan zet hij een belangrijke ontwikkeling stop en vernietigt hij indirect de toekomstmogelijkheden van ontelbare kinderen. Uit primitieve culturen, waar scholen van de ene dag op de andere worden opgericht, weten we hoeveel tijd en energie het kost om zoiets op te bouwen. Dat duurt generaties lang. En dat wordt nou gewoon stopgezet. Natuurlijk, als de NLO's erin zouden slagen om de vakinhouden beter te formuleren en het beroep van leraar onder andere via het schoolpracticum beter toegankelijk te maken, dan hebben zij een bijdrage geleverd. Maar we praten dan niet meer over het eerste-graadsgebied.

Ik ben het wel met veel van de door u geuite kritiek eens. Een echte didactiek moet op de meeste gebieden nog van de grond komen. De

didactici zijn vaak zelf nog onvoldoende voorbereid op hun taak. Zij moeten nog leren om buiten hun vakdenken te durven treden en om naar de leerstof te kijken vanuit het kind. Hoe moet een Duitse tekst worden aangeboden, zodat die aansluit bij wat er al is bij dit kind? Hoe wordt die verwerkt en wat betekent dat voor mijn manier van toetsing en beoordeling? Ik zie dat langs die weg de onderwijswetenschappen het meest zouden kunnen aankomen in het pedagogisch veld. Het gaat immers over de opvoeding van kinderen, nietwaar?

Onderwijskunde

Hoe kijkt u tegen onderwijskunde als discipline aan?

Daar zou ik simpelweg dit van willen zeggen: Het is een oriëntatie op het onderwijs, die naar mijn smaak duidelijk secundair, dat wil zeggen dienstbaar, zou moeten zijn binnen het kader van de leraarsopleiding. Anders krijgen we gemakkelijk een gebied van te afstandelijke theorievorming. Wat er uit de theorieën komt, moet getoetst worden aan concrete behoeften van mensen in het veld en moet primair gericht zijn op 'het geven en ontvangen van onderwijs'. Als de mensen die daar mee bezig zijn zelf niet sterk gericht zijn op de praktijk van het lesgeven, dreigt vervreemding. Onderwijskunde betekent dan heel duidelijk: 'kunde van het sociale tusseninstrument dat de gemeenschap door wetgeving heeft vormgegeven'. Dat is prachtig, maar wat betekent dat nou concreet? Nog heel weinig. Men moet eerst nog antwoord krijgen op allerlei vragen: Van welke vooronderstellingen over didactische bekwaamheid wordt uitgegaan? Welke geleiding van de leerstof wordt gehanteerd en waarom? Hoe wordt getoetst? Aan welke criteria moet voldaan zijn? Als ik dat zo allemaal overzie, durf ik rustig te zeggen dat dat voor de meeste vakken nog niet sterk ontwikkeld is.

U pleit voor onderwijskunde als een toegepaste wetenschap?

Ik zou het niet primair toegepaste onderwijskunde willen noemen. We passen de concrete pedagogische eis die in het onderwijs zit, toe op de onderwijskunde. Dan wordt het pas onderwijskunde, anders blijft het schrijftafel-theorie. Het moet functioneel worden in een concrete onderwijssituatie en in concrete onderwijsrelaties. Het moet antwoord geven op de vraag: welke opbouw van het onderwijs hebben we nodig hier op deze school in Bilthoven? Als we in Timboektoe aankomen, zullen we daar wel weer voor andere opgaven staan, dat zal best. Dan

moeten we erachter zien te komen wat die verschillen zijn, welke sociale achtergronden een rol spelen en welke niet. Waar het om gaat is: hoe verloopt het leerproces voor dit kind, gelet op zijn/haar persoonlijkheid, omgeving, leeftijd, enzovoort? Daar zit een heleboel aan vast dat voor empirisch onderzoek in aanmerking komt.

Fenomenologie

Onderwijskunde mag niet te ver van de praktijk afstaan. Dat doet ze op het ogenblik teveel naar mijn smaak en dat komt niet omdat ze slecht willen of dom zijn of zo, maar omdat er te weinig mensen in zitten, die binnen het vak onderwijskunde hun eigen schoolvak, en met name de didactiek ervan, willen ontwikkelen. Dat betekent in de eerste plaats leerstof-analyse en in de tweede plaats leerstof-overdracht. Er zijn er een aantal – ik noem bewust geen namen – die dat heel goed zien en die het ook de lerarenopleiding hebben binnengebracht. Er gebeurt wel iets, maar dat betekent toch nog niet dat we al te maken hebben met een vak dat qua invloed en betekenis voor de student op gelijk niveau staat met zijn ‘studievak’ dat hij wordt geacht te onderwijzen. Zijn ‘leerstof-vak’ is een erkende vaststaande wetenschap; wat geschiedenis en Nederlands is, dat weten we wel. Maar hoe zit dat nou bij een kind, hoe functioneert geschiedenis daar? Bij het antwoord op dat soort vragen blijft men teveel aan de buitenkant.

De vraag is telkens of de onderwijskunde of de didactiek voldoende op concrete situaties steunt. Dat is een kwestie van empirische instelling en – nou gebruik ik een heel naar woord – van fenomenologisch denken. Hebben ze zich fenomenologisch al eens afgevraagd in welke situatie een kind zich eigenlijk bevindt, wanneer het de school binnenkomt? Wat gebeurt er dan? Waar is het kind dan? Is het dan nog in zijn gewone leefwereld? Nee, dan is het uit z’n gewone leefwereld! Wat is er dan veranderd? Welke eisen worden er dan gesteld en welke onderwijsprocessen heeft het kind dan al – hopen we – achter de rug? Allemaal belangrijke vragen, maar de kernvraag vind ik nog steeds: Wat komt er van een schoolvak bij dit kind terecht en op welk niveau functioneert die kennis?

De problematiek waar de scholen mee zitten is praktisch hetzelfde als vroeger. Ik heb kortgeleden nog te maken gehad met een school in een zich snel ontwikkelende gemeente. Precies als vroeger! Misschien dat de leraren er via hun opleiding een beetje meer voor zijn wakker gemaakt, maar veel meer is het niet. Ik vind het buitengewoon te betreuren dat men zich niet bewuster en doelgerichter heeft kunnen

voorbereiden op het leraarschap. Men is teveel met leerstof bezig geweest in zijn opleiding. Dat is op zich prachtig, maar de student zit er niet alleen om Spaans te leren voor zichzelf, maar omdat hij Spaans moet kunnen onderwijzen.

Vakvorming

De vakopleiding aan de universiteit schiet tekort?

Ongetwijfeld. Ik bedoel niet alleen dat men daar allerlei didactische bekwaamheden moet leren beheersen, maar ook dat men leert nadenken over vragen als: Hoe leid ik nou kinderen van een bepaalde sociale achtergrond binnen in de cultuur, zodat ze daar later aan deel kunnen hebben – op z'n minst passief acceptierend, maar liever actief deelnemend? Hoe doe je dat? Wat ik nu ga zeggen, vind ik niet lollig om gepubliceerd te zien, maar het is wel mijn mening: Wat weten ze nou van de Nederlandse literatuur? Ja, ze weten misschien wanneer allerlei auteurs geboren en gestorven zijn. Maar waarom kan een absolute prul van een vent als deze meneer Jan Wolkers de boekwinkels volschrijven? Omdat de mensen nog geen enkele maatstaf in zichzelf hebben ontwikkeld om te zien wat een flut dat is. Als je mensen op dit gebied wilt vormen, zul je vroeg moeten beginnen. En als je leraren wilt wijzen op een bepaalde verantwoordelijkheid in deze, moet je niet wachten totdat ze zich afvragen: 'Wat ga ik later met mijn studie doen?' Dan is het al veel te laat. 'Vakvorming' hoort van meet af aan bij 'vakstudie'.

Dat klinkt zo theoretisch en dat is nou net het verwijt dat de praktijkmensen telkens uiten.

Ja, ze zien de afstand tussen de theorie en wat ze zelf doen als te groot. Daar kunnen ze best gelijk in hebben. Dat weet ik niet, maar we hebben tot taak om dat op te lossen. De onderwijswetenschappen redeneren nog te veel van: 'Wat experimentele psychologie (à la De Groot) is, weten we precies. Dus weten we ook hoe we moeten onderzoeken.' Nee meneer! Het enige woordje dat mis is in die zin – en dat woordje is vaker mis – is: dus. Dat weten we namelijk níet.

De praktijkmensen hebben een beetje gelijk als ze zeggen dat de onderwijswetenschap weinig te bieden heeft?

Ze hebben vaak gelijk, omdat ze veel te weinig de boel aangereikt krijgen vanuit de gerichtheid wat ermee moet gebeuren in het onderwijs voor dit kind. Verder moeten we niet vergeten dat er vanuit

verschillende vakken gewerkt moet worden, want de aanpak per vak kan erg verschillend zijn. Dat alles maakt dat het lang duurt. Als iemand zou zeggen: 'Om de zaak een beetje op orde te krijgen, daar hebben we een halve eeuw voor nodig', nou, dan zou ik antwoorden: 'Dat valt mij dik mee!' Dat neemt niet weg dat de onderwijswetenschappen zich meer zullen moeten gaan realiseren dat hun onderzoek en de toepasbaarheid ervan voortdurend getoetst moeten worden aan de onderwijswerkelijkheid zoals die zich in de school voordoet.

Hoe ziet u dat concreet?

Dat zou concreet moeten gebeuren, doordat er een zekere categorie leraren gerecrueteerd wordt uit alle vakken die onderwezen worden – het moet een redelijk aantal zijn – die zich in hun onderwijs gaan richten op de vraag: Hoe kan ik mijn onderwijs niet alleen begrijpelijk, maar ook zo vruchtbaar mogelijk maken voor dit kind? Welnu, dan zou er een hele sociale analyse gemaakt moeten worden van de achtergronden van dit kind. Ook zou nagegaan moeten worden hoe bepaalde informatie die ik aan dit kind verschaf, maatschappelijk functioneert. Daarbij zou rekening gehouden moeten worden met bepaalde cultuuraspecten, bijvoorbeeld ten aanzien van de moedertaal. Als je ziet welke aandacht er in Frankrijk aan het taalonderwijs gegeven wordt! Dat is reusachtig. Betekent dat nou dat de taalanalyse die zij gemaakt hebben, didactisch zo geweldig goed is? Nee, dat vind ik niet. Pedagogisch en psychologisch is daar van alles op aan te merken. Maar wat is het verschil met ons? Dat zij er op een geweldige manier achterheen zitten, dat de kinderen zich op een bepaald niveau leren uitdrukken en leren formuleren. De leerstof wordt daar helemaal op ingericht. En wat is het eindresultaat? Dat een Fransman zijn taal uitstekend beheerst, veel beter dan een Nederlander de zijne.

Overdraagbare kennis

Maar de vraag was: Wat zouden we in Nederland kunnen doen om de theorie-praktijkkloof te dichten?

In de universitaire opleiding moet men vroeger beginnen met zich af te vragen wát moet hóe worden overgedragen in dit vak. Aanstaaende leraren moeten vroegtijdig geconfronteerd worden met de concrete problematiek van het onderwijs en dat betekent niet alleen leren orde te houden en dat soort grappen. Ik weet wel dat heel wat mensen zich daarvoor hebben ingezet, maar zonder wie dan ook te kort te doen,

moet ik toch constateren dat er maar weinig in een vorm is gegoten of schriftelijk is neergelegd, waarvan je kunt zeggen: ‘Het is overdraagbaar in de opleiding van leraren.’

Maar er is toch heel veel dat wél is beschreven. Ik denk aan het werk van mensen als Vogel en Van Hiele. Waarom komt dat niet aan?

Oh ..., u bent van mening dat 't niet aankomt? De mensen zijn geïnteresseerd in het vak dat ze onderwijzen. Dat vind ik ook respectabel, hoor. Maar ze zijn veel te weinig bezig met de vraag: Hoe wordt het begrepen en hoe wordt het gevoelsmatig verwerkt door de leerlingen uit deze klas? Nogmaals, ik zou zo namen kunnen noemen van mensen die het serieus geprobeerd hebben, maar geloof me, ik ken dit vakgebied beter als geen ander: er zijn nog een heleboel niet opgeloste moeilijkheden.

U benadrukt telkens de bereidheid die een toekomstig leraar moet hebben om zich te verplaatsen in de situatie van de leerling.

Ja, inderdaad. Als hij dat niet wil of niet kan, dan is hij een knap vakman misschien, maar een slecht leraar, wat zeg ik, géén leraar. Teveel leraren zijn alleen maar ‘vakman’ en sommigen zijn dat onbedoeld of onbewust. Ze beseffen te weinig dat ze almaar lopen te wandelen over een geweldig hoog dijkje, langs de kinderen heen, die daar in de diepte aan het spelen zijn. Maar ik zeg er meteen bij: ‘Wat wil je? Waar zou die leraar dat vandaan moeten hebben?’ Hij wordt er niet mee geconfronteerd in zijn opleiding, in elk geval niet op een wijze die de werkelijke situatie voldoende duidelijk maakt. Kijk, op de kweekscholen wordt veel meer directe praktijkrelatie gezocht en dat lukt daar ook wel, maar voor de lerarenopleiding voor het middelbaar onderwijs moet dit nog een hele ontwikkeling doormaken. Ik wil niet in herhalingen vervallen, maar het is toch te gek als iemand, vóórdat hij een vak kiest, zich niet afvraagt wat zijn toekomstige beroep wordt. Wordt hij bibliothecaris of leraar, dat maakt toch verschil? Nou, en als hij het dan toch nog niet weet in het begin, moet zijn studie maar verlengd worden. Hij weet dan wat meer van zijn vak en dat kan positief en ook negatief werken, maar hij moet nog leren lesgeven. We hebben genoeg knappe vakmensen die niet kunnen onderwijzen. Ik ken ze en u ook!

Als u een grote zak met geld had en u moest het besteden aan ‘de bestrijding van de kloof’, waar zou u het dan aan uitgeven?

Nou, ik wil wel bekennen – en niet omdat u hier zit – dat het wat mij

betreft zou gaan naar het gebied waarover we nu spreken: de lerarenopleiding. (Ik zou er ook graag wat vitaliteit voor willen kopen voor mezelf.) We zouden de docenten met zorg moeten uitzoeken én begeleiden, omdat het nog zo'n nieuw gebied is, die universitaire lerarenopleiding. Ik maak me wat dit betreft veel minder zorg om het lager onderwijs en het MAVO dan om het HAVO en VWO. In die eerste categorie zitten toch meer mensen die zich bewuster zijn van deze dingen, ik bedoel van het probleem hoe de lesinhoud wordt opgenomen en verwerkt door de kinderen. Daarvoor is het nodig dat de leerstof eerst is geanalyseerd, en dat gebeurt te weinig.

Cultuurarmoede

We praten met u als een vooraanstaand pedagoog over de school. Het valt me op, dat we het toch voornamelijk over het leerdomein hebben gehad.

Oh, ik dacht dat u daar voor kwam, want ik vind het personale domein in hoge mate belangrijk hoor. Het gebied van de persoonlijke communicatie, dat wat de leraar als persoon overbrengt, is iets dat in de academische opleiding al helemaal ontbreekt. Op het gebied van het leren gebeurt tenminste nog iets dat de studenten als concreet kunnen ervaren, bijvoorbeeld dat je een les langs didactische stappen kunt opbouwen. Nee, daar heeft u gelijk in, het wordt pas echt problematisch waar het personale, interactieve begint. Er is, denk ik, weinig terug te vinden in de klas wat de sociale wetenschappen, zoals agologie of sociale psychologie, hebben uitgedacht. Er zit een enorme leemte in de analyse die vooraf moet gaan aan het hele proces van overdracht. Dat betekent dat de man of vrouw voor de klas ook op zijn vakgebied eigenlijk onvruchtbaarheid scheidt en derhalve de cultuurarmoe niet zal verminderen.

Hoe bedoelt u dat?

Nou, omdat aan die overdracht een heel sterke personale kant zit. Dat vraagt van de leraar een capaciteit, die heel iets anders inhoudt dan intellectuele bekwaamheid. Vooral bij de zogenaamde geesteswetenschappelijke vakken komen natuurlijk die aspecten van de persoonlijkheid heel sterk naar voren. Maar ook bij geschiedenis hangt het zo van de leraar af of hij historische belangstelling kan opwekken. Ook bij aardrijkskunde ligt het vaak aan hem of hij enige culturele variatie kan aangeven en een werkelijke oriëntatie op de wereld. Ja, bij die vakken komen heel andere opgaven voor de dag dan bijvoorbeeld bij wiskunde of natuurkunde. En dat geldt, zoals ik al eerder gezegd

heb, in zeer sterke mate voor het literatuuronderwijs. Het leren lezen van de grote literatuur is toch wel een belangrijke taak voor het middelbaar onderwijs. Dat wordt nergens onderwezen aan de universiteit. Hoe moet een leraar het dat weten? De hoogleraar die het vak doceert, belicht veel te weinig de personale en de sensitieve betekenis. Sommigen doen het wel, zoals professor Sötemann die Boutens doceerde. Daarvan kon je zeggen: 'Die ként Boutens niet alleen, maar hij kán 'm ook'!

Toen ik zelf leraar aan het Baarns Lyceum was, las ik ook Boutens en dan zeiden soms collega's: 'Je leest veel te moeilijke dingen met die kinderen.' Dan antwoordde ik: 'Man, klets niet, kom d'r dan bij zitten, dan kun je zien en horen dat ze genieten.' Ik deed er wel lang over om ze te laten ontdekken wat er precies stond en wat de dichter op een hele bijzondere manier wist uit te drukken.

Waarom deden uw collega's zoiets niet?

Er was niemand op de universiteit die er op enig college ook maar ooit iets over zei, het werd niet gedoceerd. Je zat alleen maar filosofisch te analyseren en verder niks.

Theorievorming

Even terug naar de beginvraag: de practici zeggen dat de onderwijswetenschappen theorie-arm zijn. Wat vindt u daarvan?

Dat wil ik helemaal niet bestrijden. Daar zijn we het gauw over eens. Maar, hoeveel jaren hebben die andere, minder moeilijk grijpbare vakken erover gedaan om een vak te worden? Dat is in de geesteswetenschappen nog heel wat moeilijker. Ik weet dat vanuit mijn theoretische pedagogiek, waarin je nog het voordeel had, dat je kon steunen op een stuk filosofische voorscholing, onderschat dat niet. Ja ik weet wel, dat in naam van de onderwijswetenschappen veel kletskoek is verkocht, maar er zijn toch ook wel wat lui die hele goeie dingen hebben gezegd. Er is toch wel wat aan theorievorming gedaan. Maar je moet er wel op ingaan natuurlijk. En doen de didactiekdocenten dat in de lerarenopleiding? Ik wil er geen kwaad van spreken hoor, maar ...

We stellen hoge eisen aan meneer de minister en vragen hem een aparte didactiekdocent per schoolvak. Dat is wel terecht hoor, want je kunt moeilijk zeggen: 'Deze man geven we "de" didactiek van de moderne vreemde talen.' Dat is kolder natuurlijk, dan doe je het eigen karakter van de afzonderlijke talen tekort. Ik kan u met tal van

voorbeelden illustreren hoe belangrijk een zinsmelodie kan zijn, en als je de zinsmelodie niet hebt, heb je de taal niet. Stelt u zich een toneelstuk voor waarvan je niet alleen de woorden, maar ook de intonaties niet begrijpt. Dat hele stuk komt toch niet over. Ik ben het met u eens dat er nog heel wat verbeterd moet worden, maar vaak wordt ook onvoldoende gebruik gemaakt van de theorie die er wel degelijk is. Ze zouden de psychologie en de pedagogiek beter kunnen bevragen, maar ze doen het niet. Deze zogenaamde wetenschappers zijn gevangenen van hun beperkte probleemstelling. Hun kijk is te eng, maar wat wil je, deze vakken moeten nog helemaal ontwikkeld worden.

Geesteswetenschappen

En de praktijk, treft die ook blaam?

Nou ja, natuurlijk speelt die ook een rol. De leraren moeten zelf ook zorgen dat ze bij blijven en steeds meer kijk krijgen op hun vak. De leraar vervult een wezenlijke functie in het hele proces van onderwijsontwikkeling en cultuuroverdracht. Bij Nederlands en de moderne vreemde talen is dat duidelijker aan te geven dan bij Latijn en Grieks. Moeten ze hun leerlingen bijvoorbeeld nou wel of niet de terminologie van Aristoteles leren? De katholieke onderwijskundigen zullen zeggen: 'Als ze iets van Thomas van Aquino willen begrijpen, is Aristotelische kennis een must.' (Gemene weervraag aan die katholieken: ik dacht dat Thomas Christendom was en niet toegepaste 'heidense' filosofie. Daar valt leuk over te discussiëren.) Maar goed, wat ik wil zeggen is, dat we moeten oppassen voor overvraging. Voor Aristoteles moet je Grieks kennen, voor het Christendom moet je Thomas weer kennen ... Grote God van Bennebroek, waar blijven we? Toch hebben al die dingen met elkaar te maken en wanneer iemand zegt, dat werkelijke didactiek niet over deze zaken moet nadenken, antwoord ik: 'Hou je kop maar dicht, want je begrijpt niet hoe geesteswetenschappen in mekaar zitten.' Je moet daar echt allemaal wat vanaf weten, je moet snappen hoe het in mekaar zit. Als iemand begint te praten over hoe de Joden nu in Israel leven, dan vraag ik: 'Ken je het boek van Ben Goerion?' – daar staat het, ik heb het van hem persoonlijk gekregen. Daarin kom je heel veel dingen tegen, waarvan je nooit hebt gehoord. Ik heb daar zoveel uit moeten leren eer ik begreep hoe verschillende culturen met elkaar omgaan. Dat heb je nodig als je iets over cultuur wilt uitleggen aan kinderen. En als iemand dan zegt: 'Dat vak groeit niet hard', dan zeg ik: 'Wat wil je,

het is een vak dat zich met cultuur bezighoudt en niet alleen met zijn eigen interne consistentie.' Wetenschappers die zich alleen daarmee bezighouden, hebben het gemakkelijker. Die hebben niet zoveel last van allerlei interpretatieve varianten en kwalitatieve aspecten. Verbaas je je dan nog, dat zo'n wetenschap niet gauw voor mekaar komt? We moeten meer geduld hebben en bescheidener zijn, maar er wel keihard aan blijven werken. Ik kom terug op mijn voorbeeld. Hoeveel leraren Nederlands kunnen een gedicht behoorlijk goed voordragen. Ik bedoel niet lyrisch of sentimenteel of zoiets, nee. Wie kunnen het goed aanbieden? Veel te weinig. En als het dan over Frans, Duits of Engels gaat, dan zijn het er nog minder.

Maar we hebben misschien al te lang gepraat. Er zit ook zoveel aan vast. We hebben het over een belangrijk gebied, maar we staan pas op de drempel. Veel verder zijn we nog niet. Hoe we verder moeten komen? In elk geval niet door de universitaire lerarenopleiding af te schaffen. Dat is volstrekt ontoelaatbaar. Maar ja ... we doen er weinig tegen. Kijk hier staan de verzamelde werken van Boutens ...

7. 'HET IS EEN KWESTIE VAN MENTALITEIT; GEBRUIK ALS LERAAR IN GODSNAAM JE GEZONDE VERSTAND'

Gesprek met prof. dr. R. S. Mossel

R. S. Mossel is geboren te Amsterdam op 24 juni 1916. Hij bezocht de HBS te Bussum en Zutphen en deed eindexamen HBS-B in 1934 en aanvullend staatsexamen HBS-A in 1939. In 1939 begon hij met de studie Frans aan de Gemeentelijke Universiteit te Amsterdam, deed kandidaats in 1942, maar moest onderduiken. Hij ging in het verzet en was na de oorlog enkele jaren ziek.

Van september 1948 tot september 1949 was hij part-time leraar Frans aan het Jacques P. Thijsse-Montessorilyceum te Overveen. Hij deed doctoraal Romaanse Taal en Letterkunde in 1951 en was van 1951 tot 1955 leraar Frans aan het Westfries Lyceum te Hoorn en van 1955 tot 1961 part-time leraar Frans aan de Openbare Scholengemeenschap 'Schoonoord' te Zeist. Van 1955 tot 1967 was hij didactiekdocent Frans aan de Rijksuniversiteit Utrecht, eerst part-time en later volledig. In 1964 promoveerde hij.

Vanaf de oprichting in 1964 tot oktober 1967 was hij directeur van het Instituut voor Toegepaste Taalkunde RU Utrecht en van oktober 1967 tot oktober 1981 hoogleraar didactiek van het VWO en het HAVO, pedagogische psychologie – bij de benoeming van mevrouw dr. M. Geensen van de leerstoel afgesplitst – en pedagogiek ten behoeve van de lerarenopleiding. In oktober 1981 ging hij met emeritaat.

Wat hebben de onderwijswetenschappen de praktijk te bieden?

Mentaliteit

Voor mij betekent dat: Wat heb ik er eerst zelf als leraar Frans en wat heb ik er later als docent aan de universitaire lerarenopleiding aan gehad? Wat dat eerste betreft is het volgende heel cruciaal. Aan het eind van mijn studie heb ik echt besloten om leraar te worden en niet literatuur- of taalkundige. Dus ben ik in de oorlog privatissimum college gaan volgen bij Langeveld en ook bij Stellwag. Echt met de intentie om te kijken wat ik ervan kon oppikken. Ik denk dat zo'n besluit om leraar te worden ontzettend belangrijk is, omdat je daardoor die intentie krijgt. Dat ik bijvoorbeeld wat had aan enkele leerpsychologische opmerkingen van Stellwag, heeft te maken met mijn mentaliteit van toen om zoveel mogelijk bruikbare wetenschappelijke kennis ook inderdaad in de praktijk toe te passen.

Er was kennelijk iets dat je bruikbaar genoeg vond om op te pikken?

Nou ja ... Langeveld, dat was midden in de oorlog, dus daar ben ik niet zo vaak geweest. Bij Stellwag heb ik wel niet zo veel opgestoken, maar een paar dingen die ik van haar geleerd heb, zijn echt van invloed geweest. Bijvoorbeeld dat leerlingen de leerstof niet uit het hoofd moet leren, maar juist moet integreren, en dat de leerstof er dan heel anders uitziet. Ik weet nog precies hoe ze dat zei: 'Je eist eigenlijk van die leerlingen dat ze hun eten opeten en vervolgens onverteerd weer uitkotsen.' Dat is voor mij van belang geweest, omdat ik me daardoor als leraar kritisch ging afvragen: Wat doe ik eigenlijk met dat grammatica-onderwijs? Het gaat er dus helemaal niet om, dat leerlingen die kennis letterlijk kunnen reproduceren, maar dat ze die bij het gebruiken van taal kunnen toepassen. Ik ben daardoor naar wegen gaan zoeken om dat te realiseren.

Wat ik ook goed heb kunnen gebruiken was, dat zij ons zei, dat ook vergéten een onderdeel is van het leerproces. Dat heb ik in mijn oren geknoot en gebruikt bij de zo moeilijke spelling van het Frans. Als ik leerlingen bijvoorbeeld bepaalde moeilijke werkwoordsvormen had laten leren, dan bleek een paar weken later bij het overhoren, dat die dingen weer waren weggezaakt. Op grond van het feit dat ik me realiseerde dat vergeten normaal is, rekende ik dat niet fout. Ik verbeterde het alleen maar en ontdekte tot mijn grote vreugde dat al die moeilijke dingen zo in het tweede jaar vanzelf in patroon vielen, mits je dat verbeteren maar consequent bleef doen. Ik vertel dit als illustratie van mijn stelling dat het van je mentaliteit als leraar afhangt of je wat aan die wetenschappelijke kennis hebt. Hoe sta je tegenover het feit dat je leraar bent? Dat bepaalt het antwoord op de vraag of je er wat aan hebt.

Verbijstering

Dat is één ding. Maar ik geloof dat er nog iets heel anders is, dat ik ook ontleen aan mijn eigen ervaring als leraar: mijn verbijstering als ik naar mijn collega's keek en zag hoe weinig kritisch ze waren ten opzichte van wat ze deden. Het leek bij wijze van spreken wel of ze nog niet eens hun gezonde verstand gebruikten. Voorbeelden te over. Ik noem er een. Toen ik als leraar op school kwam, ben ik begonnen met een soort sectietje te maken. Dat vonden die twee oude heren, mijn collega's voor Duits en voor Engels, prachtig. Mijn idee was om met z'n drieën wat meer lijn te brengen in het literatuuronderwijs. 'Ja, zij lieten altijd uittreksels maken', zeiden ze. Maar als leerlingen die

uittreksels zelf maakten, kregen ze er een onvoldoende voor, dus ze kochten uittreksels van zeer goede voorgangers van zes generaties geleden en leerden die uit hun hoofd. Het betreffende boek zagen ze nooit. Ik vertelde mijn collega's dat ik de leerlingen vragen stelde over die boeken. 'Goh', zei die Duitse leraar, 'maar dan moet je al die boeken zelf lezen.' Die leraren deden zoiets al jaren lang zonder zich ooit een keer af te vragen: 'Wat heeft het eigenlijk voor zin?' Dat is één voorbeeld, zo kun je er honderd noemen. Dan zeg ik: 'Voor je toe bent aan weet ik veel wat voor hulp van wat voor wetenschap dan ook, gebruik in godsnaam je gezonde boerenverstand als leraar!' Ik dacht toen: 'Dat komt natuurlijk omdat ze tijdens hun opleiding nooit van dat soort dingen gehoord hebben. Ze hebben een opleiding gehad in aardrijkskunde of Frans, maar dat je ook over déze dingen kunt nadenken, is bij die mensen blijkbaar nooit overgekomen!' Dat was mijn verbijstering.

Toen mij gevraagd werd om die vakdidactiek te gaan geven, realiseerde ik me dat ik van de grond af aan moest beginnen. Ik moest eerst, voor ik überhaupt toe was aan de vraag of en zo ja welke wetenschap hen kan helpen, aan die studenten leren om hun gezonde verstand, hun kritische zin mee te nemen als ze leraar worden. Dat vind ik eigenlijk nog steeds. Bij mijn eigen colleges en werkgroepen heb ik ook altijd gezegd: 'Probeer eerst heel kritisch te kijken naar wat je eigenlijk aan het doen bent. En dan kun je een verdomde hoop, voor je met je vragen naar de wetenschap gaat.' Dat gezonde verstand is ontzettend belangrijk. Als bepaalde uitspraken van de wetenschap kritiekloos worden toegepast, omdat het mode is of omdat het moet, dan kan er de grootst mogelijke onzin gebeuren.

Heb je daar nog meer voorbeelden van?

Een voorbeeld dat me ook weer heeft verbijsterd, heeft te maken met het gebruik van audiovisuele middelen. Helemaal in de begintijd had ik een bandrecorder en die gebruikte ik onder andere om gesprekjes van leerlingen over een tekstje op te nemen. Ik liet ze van zo'n tekstje een dialoog maken en dat nam ik op. Om het gebruik van die bandrecorder moest ik altijd vechten met de leraar aardrijkskunde. Maar wat deed die man? Die ging naar huis, sprak zijn les in en liet de volgende dag tijdens zijn les de bandrecorder afspelen, terwijl hij zelf een beetje rondliep. Dat was zijn versie van het gebruik van audiovisuele hulpmiddelen in het onderwijs.

Wat minder anecdotisch, maar wat toch op grote schaal heeft plaatsgevonden, is het misbruik van elementen uit de leerpsychologie

bij de structure drills in het talenpracticum. Dat is niet voldoende vertaald naar de werkelijkheid van het taalgebruik. Men heeft dat veel te weinig kritisch en klakkeloos overgenomen uit een theorie die gebaseerd was op onderzoek bij ratten en muizen.

Maar bij wie ligt in zulke gevallen de oorzaak? Vooral bij het veld, waar men te weinig zijn gezonde verstand gebruikt of te weinig kritisch is?

Nou, dat denk ik niet. Het gebruik van die drills was zo verweven met de methode en met de boekjes die volgens die methode werden geschreven. Elke leraar kan niet zijn eigen leerboek schrijven. Als je zo'n boekje ging gebruiken, hoorden die dingen er gewoon bij. Maar het is wel een van de redenen geweest waarom – helaas – die audiovisuele apparatuur in het verdomhoekje is geraakt. Wat ik altijd nog ontzettend jammer vind, want er zijn natuurlijk schitterende dingen mee te doen.

Didactici

Het punt is: je moet niet alleen vanuit de leerpsychologie redeneren, maar ook vanuit de structuur van het vak. Dat is vaak veel te weinig gebeurd. Je kunt het niet alleen de leraren verwijten. De schuld ligt ook bij didactici die het blindelings hebben overgenomen en boekjes hebben gemaakt, die met zo veel tam tam verkocht werden aan het veld. Je ziet zoiets vaker gebeuren met dat soort vernieuwingen, vooral in Amerika. Zoals bijvoorbeeld geprogrammeerde instructie, dát is het dan plotseling. Dat kwam ook uit een bepaalde psychologie-hoek en werd verkocht als het nieuwste. Leraren zijn wat dat betreft toch onvoldoende gewaarschuwd, zodat ze of niks willen, of bij wijze van spreken alles nemen, omdat het weer wat anders is. In geen van beide gevallen vind ik dat de kritische geest goed functioneert.

Als je wat dieper op de zaak ingaat, kom je op het volgende probleem terecht: Hoe komen bepaalde wetenschappelijke uitspraken tot stand? Bij de psychologie, en vooral bij de leerpsychologie, is het vaak zo, dat die afkomstig zijn uit gecontroleerde proefsituaties. Je krijgt dus uitspraken die in feite heel abstract zijn. Ze komen vanuit een heel specifieke situatie terecht in de complexe leersituatie en je moet je dan wel afvragen hoe geldig ze daar nog zijn. Een ander punt is, denk ik, dat wetenschappelijke uitspraken hoe dan ook abstract zijn. Ze moeten algemeen geldig zijn en pas daarna vertaald worden naar een complexe situatie.

Wat hebben de onderwijswetenschappen, of in dit voorbeeld de psychologie, de praktijk dan te bieden? Ze leveren immers zeer abstracte uitspraken en de vertaling daarvan naar de praktijk ontbreekt.

Je zou kunnen zeggen: 'Juist omdat die uitspraken wetenschappelijk proberen te zijn, ontbreekt die vertaling.' Als de wetenschap echt goed wil zijn, moet die abstract zijn en er zich niets van aantrekken of haar uitspraken wel direct toepasbaar zijn; de wetenschap moet zich bekommeren om ware uitspraken. Voor een didacticus, die zowel wetenschapper als lerarenopleider is, levert dat een heel concreet probleem op. Toen ik in de lerarenopleiding begon, heb ik dat ook aan den lijve ondervonden. Ik ben tot de overtuiging gekomen, dat het de taak is van de didacticus die leraren opleidt, om zelf te kijken wat bekend is uit de verschillende wetenschappen en na te gaan hoe dat vertaald kan worden naar concrete praktijksituaties. Vervolgens moet hij studenten helpen bepaalde uitspraken te leren gebruiken, of althans een poging daartoe wagen.

Dus de wetenschap moet via de lerarenopleiding haar weg vinden naar de praktijk?

Ja. Als je nou aan mij vraagt: 'Wat is de kern-professionaliteit van de didacticus?', dan is dat: leer studenten wetenschappelijke uitspraken naar de praktijk te vertalen. Dat wil zeggen, ga samen met studenten praktijksituaties onderzoeken op de vraag: Wat voor uitspraken die je bij X, Y en Z hebt geleerd, zouden op deze zaak van toepassing kunnen zijn? Als een student bijvoorbeeld problemen met een klas heeft gehad, ga dan samen met hem na waar die problemen zitten en in welke hoek van de wetenschap hij misschien wat verhelderends kan vinden. Als het te maken heeft met algemene persoonlijkheidsfactoren, dan ga je zoeken in die richting. Als het te maken heeft met het feit dat hij zijn leerlingen iets heeft aangeboden, waarvan min of meer vast staat dat ze dat (op die leeftijd) niet kunnen leren, dan heb je een andere invalshoek en moet je ergens anders naar een oplossing zoeken.

Simpele dingen

Maar er is ook een ander punt. Je kunt niet alle theorie die er is, aanbieden. Ik denk dat het belangrijker is dat je een beperkt aantal dingen te weten komt uit de psychologie die je goed kunt gebruiken, dan dat je ontzettend veel weet zonder het te kunnen toepassen. Het gaat soms om heel simpele en triviale dingen. Wat ontzettend belangrijk is voor een leraar om uit de psychologie te weten is, dat je

door aanmoediging leerlingen verder brengt dan door afstraffing. Het is zo essentieel voor het handelen van een leraar, dat hij daar goed van doordrongen moet zijn en dat hij steeds naar middelen moet zoeken om dat in de praktijk te vertalen. Als hij nog drie van die dingen weet, is hij al een betere leraar dan de gemiddelde.

Als een leraar maar een paar dingen hoeft te weten en je overziet daarnaast het enorme terrein van de onderwijswetenschappen, hoe zit het dan met de kosten-baten verhouding?

Dat is het probleem van de didacticus. Ik herinner me boeken over de didactiek van het moderne-talenonderwijs waarin alles uit de leerpsychologie bijegeharkt was wat bruikbaar was. Dat waren, geloof ik, tien uitspraakjes. Of die auteur daar nou gelijk in had, weet ik niet, maar dat is nou typisch een opgaaft voor de man die verantwoordelijk is voor de lerarenopleiding. Hij probeert uit te zoeken wat hij denkt dat belangrijk is. De uitspraken waarvan hij denkt: 'Die vind ik minder belangrijk', nou die laat hij dan maar. Het is belangrijker dat hij een bepaalde uitspraak er goed intimmert en steeds maar laat zien waar zo'n uitspraak in de praktijk wel functioneert en waar niet, dan dat hij er ontzettend veel bijhaalt.

Hoe dringen dan nieuwe ontwikkelingen in de wetenschap, die ook relevant zijn voor de praktijk, daarin door?

Ja kijk, er komen natuurlijk steeds nieuwe dingen. Op een gegeven ogenblik komt iemand aan met die attributie-theorie. Daar staan een hele hoop leuke dingen in, die je ook kunt gebruiken voor je onderwijs. Dan zul je dat toch in onderwijstijdschriften moeten signaleren en erop moeten wijzen dat het ook in de klas heel goed te gebruiken is. Het is toch de verantwoordelijkheid van de wetenschappers dat het via kanalen als het *Weekblad* of via bijscholing bij de leraren terecht komt.

Jij ziet de leraar niet geabonneerd op de Journal of Educational Psychology?
Nee, dat is allemaal veel te moeilijk, met al die statistiek en zo. Die artikelen schrijven ze toch ook niet voor de mensen in het veld? Die schrijven ze toch voor elkaar! Net zo'n tijdschrift als de *International Review for Applied Linguistics*, de IRAL. Dat wordt toch niet voor leraren geschreven. De onderwijswetenschappen hebben de praktijk misschien wel wat te bieden, maar je moet niet verwachten dat leraren zich in die wetenschappen oriënteren om er uit te pikken wat voor hen bruikbaar is en ook niet dat die wetenschappers leraren bereiken. Daar is een tussenstation voor nodig. Dat hele proces van nagaan in hoeverre je

iets kunt gebruiken, vraagt vrij veel tijd. En er zijn heel wat situaties nodig voordat het gaat doordringen tot de studenten, dat het voor de praktijk zinvol is om op die en die manier met een stuk leerpsychologie om te gaan. Alleen om die laatste reden al ben je als opleider genoodzaakt om te selecteren. Je kunt kennis aanreiken en zeggen: 'Nou je ziet maar wat je ermee doet.' Je kunt ook proberen te bereiken dat die kennis geïntegreerd wordt, maar dat kost veel tijd.

Bedoelde je dat honend, dat ze in die tijdschriften niet voor de mensen in het veld schrijven, maar voor elkaar?

Nee hoor, eigenlijk niet. Want ik denk dat je ook in de onderwijswetenschappen verschillende niveaus van abstractie hebt. En dat is ook nodig natuurlijk.

Vertaalproces

Wat vind je van de uitspraak dat onderwijswetenschappers de praktijk 'lege dozen' aanbieden?

Ik denk dat dat allemaal niet to the point is. Dat kan zijn, hoewel ik niet geloof dat die dozen leeg zijn, want ik kan me niet voorstellen dat als een intelligent iemand ergens lang aan werkt, dat het dan helemaal zinloos is. Maar ik denk dat het de taak van de lerarenopleider is om voor dat hele vertaalproces te zorgen. En dat bedoel ik dan in die twee betekenissen: het selecteren van wat bruikbaar is voor de klas en het vertalen van die kennis ten behoeve van het praktisch handelen van de leraar.

Vervult de lerarenopleider die rol op dit moment naar jouw idee op een bevredigende wijze?

Ja, dat is net als overal in het onderwijs. Hoe goed is de juf? Als studenten begeleid worden door, laten we zeggen vakdidacticus A, dan steken ze daar een hoop van op, want dat is een heel flexibele man die goed kan vertalen wat hij weet. Maar de vakdidacticus B? Die hadden ze nooit moeten aanstellen, die snapt er geen moer van. Maar ja, je kunt hem niet ontslaan. Maar op zich is het een goed idee om zo'n vakdidacticus in een instituut samen te brengen met andere vakdidactici en met allerlei mensen uit de sociale wetenschappen, zodat hij van al die mensen allerlei dingen aangereikt krijgt. Je moet de zaak natuurlijk nog wat beter organiseren en ervoor zorgen dat ze wat meer informatie krijgen en wat minder tijd hoeven te besteden aan

overleven en noem al die dingen maar op die op dit moment de zaak teisteren.

Ook voor die vakdidactici geldt, dat het niet zo belangrijk is of ze vreselijk véél weten. Veel belangrijker is dat ze goed kunnen vertalen en dat ze in staat zijn de praktijk die ze zien, zo te analyseren, dat ze kunnen vertellen welke dingen uit de onderwijswetenschappen de leraar in die situatie kunnen helpen.

Als je het zo overziet, dan is die vertaalklus nogal een opdracht. Die anderhalve didacticus die we hebben in Nederland moet informatie schiften en daarvoor de literatuur op een heel breed terrein bijhouden. Daarnaast moet hij opleiden en artikelen schrijven.

Daarom moet je die didactici ook bij elkaar zetten. Dan kunnen ze de zaak een beetje verdelen en via een soort interne bijscholing van elkaar dingen aangereikt krijgen.

Ik vraag dat ook, omdat je uit het veld vrijwel zonder uitzondering hoort, dat men niets heeft aan al die theorie.

Ja, dat heeft toch ook te maken met het feit dat onderwijswetenschappers over het algemeen in eerste instantie voor elkaar publiceren en – moet je toegeven – dat in de manier waarop geschreven wordt statusoverwegingen mee een rol spelen. Dat ligt ook aan een tijdschrift als *Pedagogische Studiën*. Vroeger, jaren geleden, stonden er nog wel eens artikelen in waar een leek wat aan had. Maar dat mag niet meer. Die worden geweerd door de redactieraad. Dat is dan niet geleerd genoeg. Dat is helemaal een kwestie van je niet afvragen wat het veld eraan heeft. En dan krijg je inderdaad dat het publiek zo gaat reageren. Daar kun je donder op zeggen.

Ik begrijp uit het voorgaande dat je het niet zo erg vond dat wetenschappers voor elkaar schrijven. Als er maar een instantie is tussen wetenschappers en leraren, namelijk de didactici. Maar kennelijk slagen die er niet in om de brug te slaan. In de eerste plaats vraag ik me eigenlijk af, in hoeverre uitspraken over 'lege dozen' van mensen uit de praktijk oprecht zijn. Komen die werkelijk voort uit het feit dat ze vinden dat het absoluut niets voorstelt of uit een soort frustratie? Wordt bij zo'n uitspraak wel doorggevraagd naar de mate waarin men zich verdiept heeft in de problematiek? Want zoiets algemeen is natuurlijk makkelijk gezegd. Ik vraag me wel eens af of de hele afkeer van onderwijswetenschappen en lerarenopleiding niet voortkomt uit een lerarencorps dat in eerste instantie niet in aanraking is geweest met dit soort dingen in hun

opleiding. En die leraren krijgen nu te horen, dat er allerlei dingen zijn die ze zouden behoren te weten, maar die zij nooit gehad hebben. Ik ben nooit zo vreselijk onder de indruk van dit soort uitspraken, hoewel ze natuurlijk wel een zekere geldigheid hebben. Maar om ze nu helemaal 100% te nemen voor dé waarheid? Je moet dat wel serieus nemen, maar het hoeft niet perse verklaard te worden uit een tekort schieten van onderwijswetenschappers en didactici. Het kan zijn dat die leraren er vanuit hun vooropleiding en hun situatie niet zo goed bij kunnen.

Datzelfde geldt natuurlijk omgekeerd ook voor veel onderwijswetenschappers. Er zijn er nogal wat onder die door onvoldoende ervaring met de praktijk, ook onvoldoende op de hoogte zijn met wat de problemen in die praktijk zijn. Ik heb dat bij wijze van spreken aan den lijve ondervonden toen ik in een commissie zat, een soort begeleidingscommissie bij een onderzoek naar het schoolpracticum. Daar was toen speciaal iemand voor aangetrokken, maar dat was een onderwijswetenschapper zonder praktijkervaring. Dat wás iets. Werkelijk mijn haren rezen me ten berge. Bladzijden, bladzijden, bladzijden vol methodologie en god weet wat allemaal. Allemaal verhalen die voor mij, een man die toch dicht bij de praktijk stond, niet terzake waren. Zo moet je zoiets helemaal niet aanpakken. Op zo'n manier bereik je de mensen niet en los je het probleem, het echte probleem, niet op. Als je met zo'n praktisch probleem bezig bent, ga dan alsjeblieft eerst wat beter in het veld rondwoelen, voordat je begint je vraagstellingen te preciseren. Ik denk dat dat te weinig gebeurt en dat er dus ook een stuk waarheid zit in de klacht dat onderwijswetenschappers zo ver van de praktijk staan. Aan de andere kant kun je vaststellen dat die vertaling naar de praktijk soms wel lukt, maar ook dan kan er iets helemaal mis gaan. Ik denk dan met name aan A. D. de Groot met zijn multiple choice, met zijn geweldig vermogen om een paar ministers om te praten, met het oprichten van het CITO. Zo zie je dat het doorzetten van de macht van een paar onderwijskundigen tot dingen leidt, waarvan ik denk dat ze erg slecht zijn en die ik nog steeds betreur. Ik vind het nog altijd een ramp. Er wordt bij de vreemde talen nog steeds veel te veel tijd besteed aan het trainen met die multiple-choicevragen en mede daardoor veel te weinig aan taalgebruik.

Aan de ene kant ben je heel mild voor de onderwijswetenschappers. Ze hoeven niet direct voor de praktijk te schrijven, want daar moet een vertaalinstantie voor zorgen. Aan de andere kant vind je dat ze te weinig van de praktijk weten.

Jawel, een echt intelligent onderwijswetenschapper mag best op een heel klein gebiedje heel abstract bezig zijn. Maar hij zou toch ook moeten weten dat je het onderwijs niet kunt onderzoeken zonder de flauwste notie te hebben van wat er zich in de praktijk afspeelt. Als ze daar meer rekening mee hielden, zou een hoop onheil kunnen worden voorkomen. Maar ook al weten die wetenschappers wél wat zich in die praktijk afspeelt, dan blijft die vertaalinstantie nodig.

Wat bij die didacticus trouwens nog speelt, is dat hij niet het gevoel moet hebben dat hij zo weinig weet. Zo van: 'Goh, ik weet zo veel minder dan die psycholoog of die taalkundige. Wat naar. Dat moet ik ook allemaal weten.' Hij moet zich vooral niet schamen dat hij niet alles weet wat elk van die anderen voor zich apart weet. Zijn eigen status moet hij ontlenen aan het feit, dat hij die dingen kan vertalen. En dat is heel moeilijk. Hij moet zich vooral niet gaan beschouwen als een soort gevallen academische engel.

Je zei daarstraks, dat een leraar een paar dingen goed moet weten en dat de wetenschap daarin behulpzaam kan zijn. Zou je daar nog een paar voorbeelden van kunnen noemen?

Ja, ik heb die dingen natuurlijk niet direct op een rijtje. Waar het mij vooral om gaat, is toch die mentaliteit van naar alles kijken met de instelling: Kan ik daar wat van gebruiken? Ik zou eens even moeten nadenken over welke dingen ik zelf in mijn colleges naar voren heb gebracht. Wat ik nu noem is betrekkelijk willekeurig. Ik noem dan dingen, omdat ik daar persoonlijk toevallig goed mee heb kunnen werken.

Neem bijvoorbeeld die positieve en negatieve faalangst. Dat is een stukje theorie waarmee je met studenten heel concreet bezig kunt zijn. Dat vind ik een heel bruikbaar stukje kennis, dat een leraar eigenlijk moet bezitten. Dan kun je dat in een college een keer noemen en op dat boek wijzen. Maar voordat die student of leraar met zijn leerlingen daar echt wat mee kan, is een heel proces.

Voor mij is ook van ontzettend grote betekenis geweest, dat ik leerde inzien dat iemand pas leert, als hij actief met de stof bezig is. Dat is wel zo ongeveer de allerbelangrijkste uitspraak geweest, die ik als leraar en later als didacticus heb kunnen gebruiken. Dat had zoveel directe consequenties bij het gewone dagelijkse voorbereiden van je lessen. Het betekende dat je je telkens afvroeg: Hoe kan ik dat wat ik ze te vertellen heb, zo klein mogelijk houden en hoe verzin ik iets, zodat ze iets met die stof doen? En dan gaat het soms om heel erg simpele, triviale consequenties. Een heel simpel voorbeeld: dat je je

leerlingen bij het leesonderwijs gewoon laat lezen, ieder voor zich. Dan zijn ze allemaal bezig met die tekst. In plaats van dat, zoals dat vroeger ging en op veel scholen nog gaat, één leerling een zinnetje leest en dan de volgende. Terwijl je als leraar kan weten dat die anderen dan niks leren.

Systemsecheidung

Hoe weet een leraar dat?

Ja, dat heeft te maken met die hele vertaalproblematiek. Het aanpakken daarvan is eigenlijk een systematische poging om de systemsecheidung te doorbreken. Als je mensen alleen een stukje leerpsychologie geeft of wat dan ook, en je wijst ze er in een concrete situatie niet op, dat ze dat daar kunnen gebruiken, dan zullen ze het ook niet gebruiken. Die nadruk op wat je ermee kunt doen, betekent dat je het in de opleiding niet bij het noemen van een paar uitspraken moet laten. Je moet ook in de diepte gaan met studenten. Je moet ze laten zien hoe zo'n uitspraak tot stand is gekomen en wat voor soort onderzoek ervoor gedaan is. Dus je bent wel degelijk bezig met het doorgeven van een stukje wetenschap dat ook als zodanig herkenbaar is. Maar als je het daarbij laat, is het haast vanzelfsprekend dat ze het niet zullen gebruiken. Want ze hebben dat in dat college daarginds gehad, maar nu staan ze hier voor die klas. Dat zijn twee werelden. Dan is er systemsecheidung en die moet je zien te doorbreken. Dat kun je proberen door tijdens de opleiding heel intensief bezig te zijn met die vertaalproblematiek als ze met hun praktijk, hun stage bezig zijn. Zodat ze voortdurend bezig zijn hun theorie met de praktijk waar ze in zitten, te combineren.

Een probleem van de universiteit is dat studenten toch een tijd moeten bezig zijn zonder direct aan toepassing te denken. Dat móet gewoon. Ook al omdat je helemaal in het begin nog allerlei beroepsmogelijkheden moet open houden. Wat dat betreft hebben de universiteiten het moeilijker dan bijvoorbeeld de NLO's. Hoewel ik moet zeggen dat ik me zeer sterk afvraag of de opleiding daar vakinhoudelijk wel zo vreselijk is afgestemd op het leraarsberoep.

Creativiteit

Je hoort ook wel, dat de onderwijswetenschappen nog zo jong zijn en eigenlijk nog veel te weinig weten. Het duurt gewoon een hele tijd voordat ze de praktijk wat te bieden hebben.

Ja, nou komen we op een nieuw punt. Ik denk dat je ook weer niet teveel moet verwachten van de wetenschap. Onderwijssituaties zijn zo complex en er zit altijd een creatief element in. Wat je ook bedenkt, hoe goed het ook verder van didactisch oogpunt uit is, het staat of valt met de creativiteit van de man die ermee werkt. Dat geldt net zo voor een leerboek. Dat kan didactisch prima in elkaar zitten. Maar hoe het gepresenteerd wordt, hoe het er uitziet en of het echt een goed boek is dat werkt, daar speelt altijd dat creatieve aspect een rol. En dan nog de persoon van de man die het uitvoert. Dat is allemaal niet uit te schakelen. In die situatie kun je wat steun vragen van de wetenschap, maar je kunt niet alles van ze verwachten. De wetenschap zal in die situaties altijd te weinig weten.

Dus een deel van de onvrede in het veld verklaar je vanuit te hoog gespannen verwachtingen.

Ja, absoluut!

Wekken wetenschappers die verwachtingen niet vaak zelf?

Een goede wetenschapper is altijd bescheiden, want hij weet dat er altijd nog ontzettend veel meer is dat hij niet weet, dan wat hij wel weet. Ik denk nou bijvoorbeeld aan de taalkundige De Groot. Een man waar ik een geweldig respect voor had. Die wist ontzettend veel, maar was reuze bescheiden. Hij luisterde naar wat studenten zeiden, want misschien zeiden die iets wat verstandig was. Het ging per slot om hun moedertaal, daar konden ze toch iets over vertellen.

Wat vind je van de uitspraak dat een leraar het voornamelijk moet hebben van zijn aanleg en dat de wetenschap hem alleen maar wat marginale hulp kan geven?

Nee, dat vind ik niet. Het gaat misschien wel niet om zo veel kennis, maar een leraar zal toch een paar dingen moeten weten, die ontzettend belangrijk zijn. Ik heb er in de loop van het gesprek al een paar genoemd. Leren is actief met de stof bezig zijn. Dat is een uitspraak die je in talloze leerpsychologische boekjes kunt vinden. De wetenschap kan je niet aanreiken hoe je dat in de praktijk moet doen. Dat is iedere keer weer de voorbereiding van een concreet stuk les. Dat doet die leraar zelf. Bij die voorbereiding is het ontzettend belangrijk dat een leraar die kennis heeft. En zo zijn er nog wel een paar andere dingen. Zoals, dat de doelstellingen zinvol moeten zijn, dat je niet moet werken aan dingen waarvan de leerling zich vertwijfeld afvraagt waar dat in godsnaam goed voor is. Dat je moet weten in welke fase van het leerproces je aan welke subdoelen moet werken, enzovoort. Er

zijn gewoon een aantal dingen die je moet weten en dat heeft niet zoveel te maken met jouw creativiteit als leraar. Hoe meer kennis je op dit gebied hebt, van leerstofordening, subdoelen, hoe leeractiviteiten uitwerken bij leerlingen, wat je moet doen om een goed groepsproces te krijgen, des te beter je bent toegerust. Maar die leraar zal het zelf in de praktijk moeten toepassen.

Bijscholing

Als het maar om een paar van zulke relatief simpele dingen gaat, heb je daar die wetenschap dan eigenlijk wel voor nodig? Is een behoorlijke dosis gezond verstand dan niet genoeg?

Dat komt er natuurlijk altijd bij. Het is voor een groot deel ook een kwestie van houding. Maar hoe meer je weet ... Ik heb bijvoorbeeld zelf ontzettend veel geleerd van de groepsrelatie-mensen. Daar wist ik heel weinig vanaf en op een gegeven moment kon ik dat toepassen in mijn colleges en die werden daardoor veel beter. Dat zijn dan toch dingen die je aangereikt krijgt van een ander. Je kunt niet alles zelf weten. Soms moet je je laten bijscholen, dan leer je weer eens wat nieuws.

Nu blijkt dat die bijscholing maar heel weinig leraren bereikt. Hoe zou je bijscholing kunnen stimuleren?

Ja, hoe doe je dat? Ik denk dat het belangrijk is, dat die bijscholing minder vrijblijvend is. Dat klinkt heel autoritair, maar ik denk toch dat dat belangrijk is. Ik juich dan ook eigenlijk die maatregel toe, dat je twee soorten leraren krijgt. Dat er binnen dat leraarschap een carrièremogelijkheid is, die berust op het feit dat iemand zich meer inspant om zijn beroep goed te doen. Het is vaak zo, dat je mensen maar een duw over de drempel heen hoeft te geven en dan lukt het in veel gevallen wel. Ik zou zelf ook nooit begrepen hebben hoe mooi die middeleeuwse literatuur was, als ik niet het duwtje had gehad, dat ik het voor mijn tentamen moest doen.

Is dat niet strijdig met de filosofie dat mensen alleen maar dingen leren die ze willen leren en dat je ze niet moet dwingen iets te leren?

Heb ik dat gezegd? Nou ja, dat is natuurlijk wel zo. Maar weet iemand wel altijd wat hij wil leren? Ik denk dat er wel een aantal van die harde jongens zijn, die denken dat ze niks meer te leren hebben en die ook niks willen leren. Die zullen er zeker zijn. Maar ik denk dat er toch meer zijn, die in het begin eens komen kijken en die na een paar keer

zeggen: 'Goh, het is toch wel aardig.' En die mensen die echt niks willen leren, ach, laat ze dood vallen. Maar die grotere groep die er misschien in het begin wat negatief tegenover staat, die neemt er wel wat van mee naar huis misschien, als daar een beetje goede docent voor staat, een goede didacticus die weet hoe je mensen aan de slag moet krijgen. Maar ik ben ervan overtuigd, dat een beetje druk om mensen over de drempel te helpen, heel gezond is.

Denk je dat er genoeg didactici zijn om zo'n bijscholing te organiseren? Er wordt in dat verband wel eens gedacht aan het bijscholen van zo'n 10% van alle leraren per jaar.

Nee, ik denk in het begin niet. Als je het op zo'n schaal zou opzetten moet je er rekening mee houden dat al die honderd cursussen niet meteen helemaal goed gaan de eerste jaren. Je zou dat in vijf tot tien jaar op moeten bouwen. Dat heb je altijd met dat soort dingen. Als het er niet is, moet je de mensen de gelegenheid geven om het te leren. Ik ben daar niet zo pessimistisch over. Als je iemand maar een concrete opdracht geeft en je zegt: 'Je krijgt er een paar jaar voor om jezelf voor te bereiden. En je hoeft ook niet zo vreselijk véél te weten. Het is heus niet erg als je maar drie dingen weet, dus ga je daar maar op concentreren.' Ik heb voldoende vertrouwen in mensen in het algemeen. Als je ze een opdracht geeft en ook de tijd daarvoor, dan komt er best wat van terecht.

8. 'IN DE ONDERWIJSPSYCHOLOGIE WORDT HET VERLOOP VAN ONDERWIJSLERPROCESSEN NOG ONVOLDOENDE BESTUDDEERD'

Gesprek met prof. dr. C. F. van Parreren

Na een hogere beroepsopleiding chemische technologie studeerde C. F. van Parreren psychologie aan de Universiteit van Amsterdam. In 1951 promoveerde hij op het proefschrift Intentie en autonomie in het leerproces. Na een lectoraat in Amsterdam werd hij aldaar in 1964 benoemd tot hoogleraar in de psychologische functieleer en van 1965 tot 1982 was hij in dit vak hoogleraar in Utrecht.

Zijn speciale belangstelling geldt de leerpsychologie, waarover hij een aantal boeken en artikelen publiceerde (onder andere Psychologie van het leren, dat ook in Duitse vertaling verscheen). Via de leerpsychologie betrad hij ook het terrein van de onderwijspsychologie, aanvankelijk vooral met betrekking tot het vreemde-talenonderwijs, waarover hij in Duitse vaktijdschriften artikelen publiceerde, die in diverse Europese landen weerklank vonden. In 1968 maakte hij kennis met de psychologie in de Sovjetunie, waarover van hem of onder zijn redactie verschillende boekpublicaties verschenen, mede gebaseerd op de persoonlijke contacten die hij met Russische collega's legde tijdens een vijftal reizen naar Moskou en Leningrad.

Momenteel heeft hij een nieuw boek over leerpsychologie in voorbereiding, waarin leren in samenhang met de cognitieve en sociale ontwikkeling van het kind wordt behandeld. Voorts is zijn belangstelling thans sterk gericht op de grondslagen van de psychologie en de filosofie van het menselijke handelen. Met de filosofie houdt hij geregeld contact via zijn voorzitterschap van het Curatorium van de Internationale School voor Wijsbegeerte te Leusden.

Wat hebben de onderwijswetenschappen de onderwijspraktijk te bieden?

Micro- en macro-benadering

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 middenschool en de integratie van kleuter- en lagere school tot basisonderwijs. In de micro-benadering kijk je naar wat er in een klas gebeurt tussen onderwijsgeevenden 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 aan 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 ervan 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.

Van klein naar groot

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 opgezet, 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 ervan 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 *Kwantiwijzer-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 wiskunde-onderwijs. We hebben een diagnostisch instrumentarium ontwikkeld om problemen in het rekenonderwijs 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, Oosteuropaes 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 wilt 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. 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 omstreeks 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 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 opstellen, 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 kan 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. Hun 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 kan 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 onderwijspsychologie, want dat geldt ook voor de andere menswetenschappen. Je kunt wel doen alsof het allemaal één 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 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 theoriediscussiegroep 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 duidelijke 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.

Praktijk

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 zinnvoller banen te leiden. De

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

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, enzovoort? 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 teveel om op te antwoorden – van mensen die mijn publikaties hebben gelezen en op grond daarvan iets hebben uitgewerkt 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 spreker bijgewoond. Die mensen hadden echt het nodige gelezen en konden daar ook zinnig over praten. Dat vind ik een

verheugende ontwikkeling vergeleken met twintig jaar geleden. Vroeger heb ik veel gepubliceerd en ook wat onderzoek gedaan op het gebied van de vreemde-talendidactiek. 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 opgesomd met wat voor soorten onderwijs ik me heb beziggehouden. 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-talenonderwijs, maar verschillende aspecten daarvan worden op een zinvolle wijze aangepakt.

Is Wiskobas ook een voorbeeld van dergelijk onderzoek?

* 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.

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 basisschool. 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 jaar nodig had om te snappen wat de ander bedoelde. Bij het *Kwantiwijzer-project*, 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 ermee bedoelde. Na zo'n een à twee 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.

* *Pedagogische Studiën* maart 1983.

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 daar onder 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 op trekken. Bijvoorbeeld die test-toestand, dat is toch een ramp voor het onderwijs. De filosofie achter het CITO is om dat wat de standaardleraar van belang vindt in de vorm van een metende test te gieten. Men vraagt zich niet af of het wel zo verstandig is om daar vanuit te gaan. Bovendien oefenen die testen een ontzaglijke invloed uit op het eraan voorafgaande onderwijs. Die terugkoppeling was er altijd al van het eindexamen 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 die leerling als slim en die 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 één 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 valt een groot aantal instituten 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 tussenvorm die bij ons ontbreekt. Schoolbegeleidingsdiensten 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 studies vakdidactiek 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.*

Jargon

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 handelingspsychologie 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 handelingspsychologie 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,

* Genoemd werden:

C. F. van Parreren *Leren op school* Groningen 1976¹⁰

C. F. van Parreren *Leren door handelen* Apeldoorn 1983

E. de Corte e. a. *Beknopte didaxologie* Groningen 1981⁵.

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: handelingsstructuur?

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 onderwijsgeevenden

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 gecommitteerde 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 PABO'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 verandering in het onderwijs vooral moet gebeuren via de opleiding van onderwijsgeevenden. 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 psychologie 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. Tsjja, 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 zélf ervaring opdoen. Eventueel doen ze daar een onderzoek dat ze zelf moeten aankaarten, 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 *Kwantiwijzer-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 onderwijsgeevenden elkaar dagelijks ontmoeten: de klas.

9. 'DE PRACTICUS IS GEEN GEMANKEERDE THEORETICUS'

Gesprek met prof. dr. J. Rispens

J. Rispens werd op 15 april 1939 te Oosthem (Fr.) geboren. Hij studeerde opvoedkunde aan de Universiteit van Utrecht. Na voltooiing van zijn studie werd hij te Utrecht benoemd tot wetenschappelijk medewerker aan de vakgroep orthopedagogiek. Promoveerde aldaar in 1974. Van 1974 tot 1979 was hij wetenschappelijk medewerker aan het Instituut voor Onderwijskunde van de Universiteit van Groningen. Vanaf januari 1979 was hij hoogleraar orthopedagogiek te Groningen.

Hij verrichtte onderzoek op het gebied van de diagnostiek en behandeling van kinderen met leerstoornissen en de hulp aan ouders met probleemkinderen. Zijn publikaties hebben betrekking op genoemde thema's; verder publiceert hij boeken en artikelen op het gebied van de theoretische orthopedagogiek.

Sinds mei 1983 is J. Rispens hoogleraar klinische en orthopedagogiek aan de Rijksuniversiteit te Leiden.

Perspectief

Er is een kloof tussen de onderwijswetenschappen en de onderwijspraktijk. Wat vind je van zo'n beschuldiging?

Dat er sprake is van een kloof tussen theorie en praktijk lijkt me evident. Over de vraag hoe erg dat is, kun je van mening verschillen. Dat hangt af van het perspectief van waaruit je kijkt. Als ik vanuit een bepaald wetenschappelijk perspectief naar de praktijk kijk, moet ik constateren dat daar heel veel practici bezig zijn op een manier waarvan ik me verbaasd afvraag: 'Waarom doen ze dat nou zo? Haalt dat wel wat uit?' Je kunt allerlei vragen stellen over het gerechtvaardigd zijn van een bepaalde aanpak. Het meest fameuze voorbeeld hiervan betrof indertijd de psychotherapie. Eijssenck en vele anderen zetten duidelijk vraagtekens bij het effect van veel psychotherapeutische behandelingen. De kans op spontaan herstel achtten zij even groot of misschien zelfs groter dan de kans op genezing via een of andere deskundige ingreep.

Hetzelfde geldt voor het onderwijs. Ook daar kun je vanuit de theorie allerlei vragen stellen bij de gang van zaken op school. Ook daar blijkt dat een aantal werkwijzen niet erg valide is. De onderwijspraktijk gaat z'n gang zonder zich al te veel aan te trekken van allerlei

wetenschappelijke uitkomsten. Neem nou het hardnekkige geloof, dat naarmate het aantal kinderen in een klas kleiner wordt, ook het aantal probleemgevallen vermindert. De onderwijsresearch daarentegen beweert te hebben aangetoond dat het er niet veel toe doet of je nou 20, 25, 30 of 35 kinderen bij elkaar zet. Of neem de organisatiesystemen in een school. Volgens de theorie deugt daar vaak niet veel van.

Dat is één kant van het verhaal. Nu kun je de zaak omkeren en constateren, dat vanuit het perspectief van de praktijk de wetenschappers het hebben over een zeer beperkte uitsnede van de werkelijkheid waarin de practicus zich nauwelijks herkent. Hij ziet dan ook niet wat hij met de gegevens kan doen en heeft op z'n minst allerlei twijfels over de bruikbaarheid in zijn concrete situatie. Ik denk dat in dit opzicht het bestaan van een kloof heel evident is.

De practicus laat zich vaak te weinig gelegen liggen aan wat de theorie hem te bieden heeft en de theoreticus kent de praktijk niet. Is dat wat je zeggen wilt?
Ja, precies. Neem als voorbeeld 'conflicthantering'. Daar is van alles over bekend. Als men daar in het onderwijs kennis van had genomen, zou men veel verstandiger met groepsproblemen kunnen omgaan dan nu vaak het geval is. Dat is de pretentie van de wetenschapper. Maar ook de kritiek van de practicus. Hij zal al gauw zeggen: 'Kunst, dat hebben ze uitgetest in een laboratorium, waar de proefleider drie dagen kon nadenken over zijn volgende zet. In mijn klas speelt zich een conflict in drie seconden af en moet ik onmiddellijk reageren. Dat is iets heel anders.'

Pretenties

Het is vaak een kwestie van pretenties, denk ik. Veel theorie, vooral pedagogische, heeft de pretentie iets te zeggen dat hout snijdt voor de practicus. Men bestudeert immers het object niet alleen om het te leren kennen, maar ook om het te optimaliseren. Veel definities van pedagogiek en onderwijskunde gaan daarvan uit. Ze willen soms zoveel: beter onderwijs, efficiënter onderwijs, betere prestaties voor onze kinderen, gelukkiger kinderen, minder kosten, meer rendement, meer maatschappelijke gelijkheid en wat al niet meer.

Waarom zouden we als onderwijswetenschappers meer pretentie hebben dan de traditionele doorsnee-wetenschapper die zegt: 'Ik beschrijf wat er gaande is en probeer te verklaren waarom het gaat zoals het gaat.' Als onze enige pretentie zou zijn, het ontwerpen van

bevredigende theorieën die verklarende kracht hebben, dan zouden we volgens de normen van de doorsnee-wetenschapper werken. Maar dat is kennelijk voor sommigen niet genoeg. We wekken al gauw te hoge verwachtingen die je nooit kunt waarmaken. Dat schaadt je imago. Noem nou eens een theorie die kan verklaren waarom leerlingresultaten zijn zoals ze zijn? Er zijn natuurlijk ontzettend veel pogingen gedaan om ze toe te schrijven aan de leerkracht, aan de gebruikte methode of aan een combinatie van de twee. Maar er blijft toch steeds een heleboel ruis in zitten, die de uitkomsten twijfelachtig maakt.

Autonome praktijk

Er zijn onderzoekers die vinden, dat de wetenschap zich veel terughoudender, veel bescheidener moet opstellen. Ze redeneren van: 'Wacht maar liever een hele tijd met het formuleren van je omvattende pretenties. Probeer eerst maar eens wat beter "te theoretiseren". Als je dat gelukt is, komt de practicus vanzelf in jouw richting. Dan gaat hij zich als het ware vanzelfsprekend gedragen volgens de theorie, want hij heeft er belang bij. Tot dat moment moet je hem z'n gang laten gaan. Het terrein van de practicus is een autonoom gebied, daar moet je je niet teveel mee willen bemoeien. Je moet hem niet voortdurend willen ophangen aan wetenschappelijk uitgedachte werkwijzen.'

De kloof moet dus blijven?

Ja, dat is 'n opvatting. Theorie en praktijk zijn twee gescheiden gebieden. Laten we maar toegeven dat daar een kloof tussen bestaat. Zadel de practicus niet op met van alles en nog wat. Verkoop hem vooral geen stenen voor brood. Hij moet gewoon zijn handwerk goed doen. Dat is zijn klus. De theoreticus op zijn beurt moet ook zijn ('hoofd'-)werk goed doen. En dat is theoretiseren, verklaren, verbanden zoeken, niet minder maar ook niet meer.

Praktijktheorie

Maar we praten toch over praktische wetenschappen. Moet er dan niet op z'n minst enige relatie zijn tussen die wetenschap en de praktijk?

Jazeker, dat moet, als je tenminste de pretentie van praktijkgerichte wetenschap overeind wilt houden. Maar nogmaals, ik denk dat je moet beginnen met de heel verschillende rollen van de practicus en de

theoreticus uiteen te halen. Misschien kunnen ze wel in één persoon verenigd worden, maar ze blijven verschillend qua doelstelling en qua werkwijze. We moeten zeker niet in de valkuil stappen, waarin veel zogenaamde bruggebouwers terechtkomen, die de practicus gaan beschouwen als een gemankeerde theoreticus, als iemand die van een wat lagere orde is, omdat nou eenmaal niet iedereen even geleerd kan zijn en er ook tweede-echelon-mensen nodig zijn. Deze opvatting zit naar mijn smaak te vaak impliciet in de bruggenbouwerij. Ik blijf erop hameren dat de brug moet beginnen bij de erkenning van de rol van de practicus en de bescheiden bijdrage van de theorie aan zijn werk.

Hoe moet ik me die bijdrage voorstellen, of anders gezegd, welke eisen moet je aan een goede theorie stellen? Bestaat er zoiets als praktijktheorie?

Tja, als we nou eens wisten wat dat laatste precies was. Ik denk dat je staande kunt houden dat elk menselijk handelen momenten van reflectie kent. Momenten waarop de handeling wordt stopgezet om even na te denken of te reflecteren. Dat geldt voor bijna alle handelen, dus ook voor dat van de practicus. Nou zou je datgene praktijktheorie kunnen noemen wat op noemer brengt en expliciteert wat er aan vanzelfsprekendheden in het handelen van de practicus is terug te vinden. Neem een leraar. Veel van zijn handelen wordt ingegeven door vanzelfsprekendheden. 'Altags-wissen' zeggen onze oosterburen. Voor de hand liggende interpretatiekaders die ontstaan op basis van gezond verstand of door eigen of andermans ervaring. 'Zo doe je dat nou eenmaal' is meestal de sturende motivering achter dit gedrag, zonder dat dit expliciet is.

Een bijdrage van de wetenschap zou kunnen bestaan in het helpen bij dat proces van bewustwording en explicitering. Dan hebben we het wel over een andere benadering van theorie dan de doorsnee-wetenschapsbeoefenaar doet. Want die is juist sterk deductief en probeert het object zoveel mogelijk te formaliseren en te beschrijven in theorie-termen. Als je denkt aan praktijktheorie, dan probeer je het gebruikte interpretatiekader als het ware zichtbaar te maken. Je gaat daarbij veel inductiever te werk. Maar zolang de vorm van wetenschapsbeoefening, die uitgaat van wat er werkelijk in de praktijk gebeurt, een zeer lage status heeft, is het werkelijk tot stand brengen van een goede praktijktheorie nog illusoir.

Dit probleem wordt onder andere in stand gehouden door de wetenschappelijke strijd tussen de methoden. Zolang er mensen zijn die een eenheidsmethodologie voorstaan en niets willen weten van een meer interpreterende, 'verstehende' manier van onderzoeken, zal de

kloof onoverbrugbaar zijn. Als men daarentegen steeds meer oog krijgt voor de waarde van wat we als praktijktheorie hebben omschreven, is er hoop. Mits deze theorie inderdaad verkregen is na zorgvuldige explicitering, getoetst is en in verbinding gebracht is met de 'officiële theorie', die op de standaard-manier tot stand is gekomen. Dit soort ontwikkelingswerk moet dan wel van meet af aan worden opgezet in nauw overleg tussen theorie en praktijk.

Kun je in een voorbeeld wat concreter maken hoe volgens jou theorie en praktijk elkaar kunnen ontmoeten in het maken van zo'n ontwerp?

Ik kan me voorstellen dat je bijvoorbeeld de leelingbegeleiding op een bepaalde school bij de kop neemt. Je zult dan eerst gaan inventariseren wat er gebeurt op dit gebied. Wat doet de school met leerlingen die uit de boot dreigen te vallen? Wie doet wat en waarom? Men kan proberen de achter de routine liggende gedachten en opvattingen te expliciteren. Daarbij zou al een stukje bijdrage vanuit de theorie kunnen worden verwacht, telkens aangevuld met wat er op school voorhanden is. Na dit proces van explicitering kan binnen de wensen en mogelijkheden van de school een ontwerp voor een alternatieve aanpak worden gemaakt. Bijvoorbeeld interne differentiatie, individuele begeleiding, counseling, enzovoort. Onderzoek gaat daar dus over in het plannen, uitvoeren en evalueren van een ontwerp. Op micro-niveau is dat al vaak met succes geprobeerd, maar op macro-niveau heb ik helaas nog niet zoveel succesvolle ontwerpen zien ontstaan. Ik denk aan de middenschool, maar laten we het daar maar niet over hebben ...!

Je kunt aan mijn voorbeeld zien dat je van beide kanten de brug op moet. Dat vraagt van de practicus dat hij wat afstand neemt van zijn werkwijze hier en nu, bereid is om mee te werken aan de explicitering en toe wil geven dat er nog een aantal gaten zitten in zijn praktische werk.

Kwalitatieve benadering

En de theoreticus?

Die moet beginnen met de praktijk serieus te nemen. Vervolgens is het nodig dat hij zijn standaard-manier van wetenschapsbeoefening achter zich laat. Die vervormt namelijk het alledaagse leven op een ontzettende manier. Intelligentie wordt bijvoorbeeld niet als 'denkvermogen' beschreven of zo operationeel gedefinieerd, dat een leraar er iets mee kan. Nee, intelligentie is gelijk aan een testscore of

een quotiënt van een rekenkundige bewerking. Ook de leraar zelf wordt bij zo'n aanpak een bundel variabelen die stuk voor stuk kwantificeerbaar zijn. Ik heb niks tegen kwantificeren, versta me goed. Maar om een probleem in zijn volle omvang te begrijpen, zul je toch ook oog moeten hebben voor een aantal processen die je op een andere manier moet benaderen. Greep krijgen op het alledaagse weten, op percepties van leerkrachten, veronderstelt dat je adequaat naar die percepties kunt kijken. Dat je bereid bent als theoreticus op een 'hermeneutisch-achtige', interpretatieve manier met de leraar te redeneren. Zijn 'vooroordelen' zullen dan blijken zeer belangrijke, sturende gedachten te zijn achter zijn handelen. Ik weet dan nog niet of die gedachten goed of slecht zijn. Daar kunnen we altijd nog naar kijken. Als ik als theoreticus op die manier te werk ga, verrijk ik tevens de theorie. De tamelijk eenzijdige uitsnede uit de werkelijkheid die ik aanvankelijk had gemaakt, wordt rijker nu ik er opvattingen vanuit een ander perspectief opleg. Deze kwalitatieve benadering is niet alleen nodig om de brug naar de praktijk te slaan, ik krijg er ook een waardevollere theorie door. Ik blijf er overigens op wijzen dat de theoreticus die zo werkt door de standaard-wetenschapsbeoefenaren nogal sceptisch bekeken werd en nog wordt.

Ik hoor in je betoog toch telkens het primaat van de wetenschappen. Die kunnen of moeten verrijkt worden, maar hoe zit het met de praktijk, die schreeuwt om hulp. Wie verrijkt die?

Ik ben ervan overtuigd dat op de manier die ik zo juist heb aangegeven, de wetenschap de praktijk een betere dienst bewijst dan ze nu doet. Als de praktijk serieuzer genomen wordt, zal ze een steeds waardevoller inbreng hebben in het gesprek. Maar mijn uitgangspunt blijft, dat de wetenschap nooit de pretentie moet hebben dat ze de praktijk bij alles kan en moet helpen. Theoreticus en practicus moeten elkaars rol niet overnemen. De practicus kan uitstekend gebruik maken van de uitkomsten van de theorie, maar er blijft een heel groot gebied over dat niet gedekt wordt door enige theorie. Het unieke van de praktijkbeoefening is dat deze steeds weer voor nieuwe en unieke situaties wordt geplaatst waarvoor geen algemeen geldende oplossingen te bedenken zijn.

Neem nou de diagnostisering van kinderen voor LOM-scholen. Je zou dat voor een belangrijk stuk kunnen 'computeriseren'. Met een stel algoritmen kom je een heel eind met je indeling en classificaties. Maar als er wat dieper inzicht nodig is, zal er naast de computer toch iemand moeten zijn die de informatie die verkregen is, via allerlei

interpretatieve processen toevoegt. Ik geloof nooit dat het hele diagnoseproces gecomputeriseerd kan worden. Dat geldt ook voor het andere werk van de practicus. Hij kan zich voor een groot stuk bedienen van allerlei wetenschappelijk uitgedachte handelingsvoorschriften, maar als het op de concrete vormgeving aankomt en het nemen van beslissingen, zal hij steeds terugvallen op z'n vakmanschap. De theorie-praktijk-kloof is mijns inziens ontstaan doordat de eerste de pretentie had dat ze oplossingen wist voor de tweede. Dat neemt gelukkig steeds meer af, maar vroeger zag men die praktijk als één systeem waarvoor dan ook één oplossing bestond. Als de practicus nou maar zo en zo zou doen, liep alles op rolletjes.

Je vindt dat wetenschappers de praktijk te simplistisch opvatten?

Inderdaad. Waar het mij nu om gaat is om vraagtekens te plaatsen bij het theoretische model dat zegt: 'Geef me een goede theorie, die de werkelijkheid voldoende verklaart, leid daar een aantal handelingsvoorschriften uit af en de zaak is gepiept.' Kijk, zo eenvoudig ligt dat niet.

Doorgeefluik

Hoe zou de communicatie tussen theorie en praktijk verbeterd kunnen worden?

Bestaat er zoiets als een doorgeefluik en functioneert dat?

Nee, een echt doorgeefluik hebben we niet in ons land. Het lager onderwijs heeft nog enigszins hulp van schoolbegeleidingsdiensten en pedagogische centra, maar het voortgezet onderwijs blijft zo goed als verstoken van systematische ondersteuning. De aandacht voor het opvoeren van de handelingsbekwaamheid van leraren is niet erg groot. Neem her- en bijscholing, daar blinken we bepaald niet in uit. We zouden daarvoor een veel beter beleid en een betere structuur moeten ontwikkelen. Een vruchtbare dialoog moet als het ware gewaarborgd zijn door zo'n structuur. Af en toe eens een geleerde uitnodigen om een praatje te houden, lost niks op. Dan kun je net zo goed een boek verspreiden.

Nee, echt systematisch werken aan het opzetten, uitvoeren en evalueren van (na)scholingsexperimenten, daar zijn wij niet goed in. Het ontbreekt ons vaak aan geduld. Het blijft te brokkelig: hier een experimentje, daar een aanzetje. Het moet al gauw een pay off hebben, anders wordt het weer van tafel geveegd. We hebben in ons land niet echt een instantie waarin scholen die wat tot stand willen brengen en theoretici die daar een bijdrage aan willen leveren, elkaar ontmoeten.

De pedagogische centra zouden het kunnen doen, maar daar ben ik, onder ons gezegd, een beetje in teleurgesteld.

Lerarenopleiding

Kan de lerarenopleiding zo'n doorgeefluik zijn?

Inderdaad zouden lerarenopleidingen een belangrijk trait d'union moeten vormen tussen theorie en praktijk. Maar het lijkt me wel een schier onmogelijke opgave, dat zeg ik er meteen bij. In de lerarenopleiding moet zoveel. De theorie moet operationeel worden gemaakt, op concreet handelen gericht, toepasbaar. Maar alleen theorie onderwijzen, dat kun je als lerarenopleider niet maken. Je moet ook de omgekeerde weg bewandelen en het concrete handelen analyseren, alternatieven bespreken en tenslotte kijken of die alternatieven weer generaliseerbaar zijn binnen een bepaalde theorie. En dan ben je er nóg niet.

Mag ik het eens toespitsen op mijn onderwijs in de diagnostiek. Je kunt voortdurend zeggen: 'Kijk, nu is er dit aan de hand, nu gebeurt dat. Zo moet je een test afnemen, zo moet je dit antwoord interpreteren enzovoort.' Dat is echter maar een stukje van de werkelijkheid. Tijdens de testafname is er nog veel meer aan de gang: je kijkt naar de cliënten en zij naar jou. Dat beïnvloedt elkaar. Hoe reageer jij daarop en hoe reageert de cliënt daar weer op, enzovoort, enzovoort. Dat is waar het om gaat. Dat moet je de toekomstige practicus ook leren.

Maar terug naar de lerarenopleiding. We weten uit vrij veel onderzoeken dat er standaard-vooroordelen bestaan tegen afwijkend gedrag van leerlingen en dat die vooroordelen werken als een self-fulfilling prophecy. De leerling in kwestie zal zich steeds meer overeenkomstig de aan hem toegedichte afwijking gaan gedragen. Nou blijkt dat leraren ook na hun opleiding blijven volharden in die standaard-vooroordelen, met alle stigmatiserende gevolgen vandien. De lerarenopleiding is kennelijk niet in staat geweest om een vakmatiger houding aan te brengen bij die leraar.

Theoretische kennis

Kun je een voorbeeld geven van zo'n standaard-oordeel?

Als kinderen het niet goed doen op school, dan is de eerste gedachte dat het ligt aan hun inzet, hun begaafdheid of aan allebei. Met andere woorden, het gedrag van de leerling wordt geheel en al geïnterpreteerd

als de resultante van kind-kenmerken. Men reageert dan met aansporingen als: 'Je moet beter je best doen' of men denkt: 'Je bent te dom voor deze school, je kunt maar beter opkrassen!' Vanuit de theorie over deviant gedrag weten we echter dat niet alleen de kind-kenmerken maar ook de situatie-kenmerken een belangrijke rol spelen. Een meer ter zake doende vraag zou zijn: wat gebeurt er in ons schoolsysteem als we merken dat bepaalde leerlingen niet meer mee kunnen? Allerlei onderzoeken maken duidelijk, dat de leraar die vraag niet stelt, maar dat hij net als de groenteman of de postbode geneigd is om alleen op die kind-kenmerken te letten. De lerarenopleiding krijgt dat er kennelijk niet uit. Men zou daar meer aandacht moeten besteden aan de invloed van die systeemfactoren.

Je zegt dus: we hebben het in huis maar we gebruiken het niet goed?

Nou, ten dele. We moeten vooral oppassen voor grootspraak. Er is zeker enige theoretische know how in huis. Neem nou 'leren lezen', waarschijnlijk het meest onderzochte gebied als het gaat om toegepaste psychologie of pedagogiek. Wat levert dat onderzoek op? Dat de 'variantie in presteren' binnen één methode groter of minstens even groot is als die tussen de methoden. Dat maakt mijns inziens duidelijk, dat je het niet moet zoeken in één zaligmakende methode. Elke leesmethode kent z'n uitvallers en als kinderen uitvallen betekent dat niet automatisch dat de methode niet goed is. Dat zijn noties die de theorie kan aandragen voor de practicus die met een nieuwe methode wil gaan werken. En zo zijn er natuurlijk meer voorbeelden te bedenken. Groeperingsvormen bijvoorbeeld. Elke vorm heeft z'n didactische voordelen maar ook z'n tekorten. Welke dat zijn, daarover kan de theoreticus best wat vertellen.

Hoe komt het nou dat al deze wetenschap toch niet doordringt tot de praktijk? We weten dat de ideale leesmethode niet bestaat en we blijven hem uitvinden. We weten van het bestaan van systeemscheiding en klontering en we blijven het negeren.

Je bent nu wel op een heel concreet niveau bezig. Dat verrast me een beetje ...! Ik blijf erbij, dat ik veel geloof hecht aan de opleiding. Ik denk dat het voor een deel een opleidingskwestie is. De lerarenopleiding zou de vertaling van al die wetenschappelijke uitkomsten beter moeten verzorgen. Het overdrachtsproces tussen de lerarenopleiding en het moedertaalonderwijs verloopt bijvoorbeeld niet goed. De leesdidactiek wordt ter hand genomen door Neerlandici die erg veel weten van hun vak, ook nog wel overzicht hebben over

verschillende methodieken om de stof in te delen, didactische werkvormen kunnen bedenken en hanteren, maar niet of onvoldoende kennis hebben van de psychologische principes die in acht moeten worden genomen. Bij het ontwerpen van leermiddelen maakt men onvoldoende gebruik van theoretische kennis die voorhanden is.

Maar hoe komt dat?

Onder andere doordat men het teveel overlaat aan het particulier initiatief en te weinig bundelt, denk ik. We zijn in dit land doodsbenauwd voor centralisme, invloed van bovenaf, staatspedagogiek en dergelijke. Ik vind die angst overigens terecht, maar wat meer bundeling van deskundigheid zou van mij wel mogen.

Zoiets als de SLO?

Tja, daar heb je weer zoiets. Ik loop er niet over te gillen, hoor. En de praktijkmensen al helemaal niet, voor zover ik dat kan beoordelen. Het is toch te weinig geworden wat we dachten dat het had kunnen zijn. Maar de SLO zou een brugfunctie kunnen vervullen.

Onderzoek

Denk je dat meer praktijkgericht onderzoek hierin verbetering zou kunnen brengen?

Ik herhaal wat ik al eerder zei: laat de verwachtingen van de maatschappij niet te voorbarig en te overspannen zijn. Ten onrechte is de status van dit onderzoek laag als je de vergelijking maakt met het theoriegerichte onderzoek. Ik vind het belangrijk dat het gebeurt. We moeten wel zorgen dat er een infrastructuur voor dit soort onderzoek komt om er continuïteit in te brengen. Het onderzoek in Nederland is een chaotisch bedrijf, dat sterk afhankelijk is van de toevallige interesses van wat lieden en wat instituten. Hoewel ik de laatste ben om een centralistische aanpak voor onderzoek te bepleiten, vind ik toch dat we een structuur zouden moeten maken waarvan we langdurige en deskundig begeleide onderzoeksprogramma's kunnen verwachten, zo in de trant van wat het IOWO heeft gedaan.

En onderzoek door de universitaire lerarenopleiding?

Wat ik als mogelijkheid zie, is vooral onderzoek dat zich richt op het operationeel maken van theorieën. Er bestaan allerlei theorieën over 'attituden van leraren'. Een onderzoeksvraag zou kunnen zijn: Op welke wijze kun je toekomstige leraren zich het beste bepaalde attituden laten eigen maken? Aan welke didactische eisen zou zo'n

curriculumonderdeel moeten voldoen? Enzovoort.

Vind je vakdidactisch onderzoek een logische taak voor de lerarenopleiding?

Ik aarzel. Het hangt af van de aard van de opleiding. Een voorwaarde vind ik wel, dat er een stevige link is met het instituut waar de discipline gedoceerd wordt. Maar ja, waar zou het anders moeten gebeuren, kun je je afvragen. Ik zou me niet verzetten tegen de in jouw vraag gesuggereerde opvatting, onder de restrictie dat die lerarenopleiding ingebed is in een structuur, waarbinnen voldoende contact is met de psychologie aan de ene en de vakdiscipline aan de andere kant. Door zijn specifieke taakstelling heeft de lerarenopleiding een minder vrijblijvende positie ten aanzien van de praktijk dan een los onderzoeksinstituut. Daar kunnen allerlei conflicten uit voortkomen.

Hoe sta je tegenover de voorwaardelijke financiering van het wetenschappelijk onderzoek?

Daar heb ik – in verband met ons gespreksthema – geen hoge verwachtingen van. Allereerst omdat daarin eveneens een lage status zal worden toegekend aan praktijkrelevant onderzoek. Allerlei criteria die voor voorwaardelijk gefinancierd onderzoek gelden, staan op gespannen voet met die praktijkrelevantie. Neem de neiging om het te willen inpassen in de mainstream van de disciplines. In de praktijk tref je geen disciplines aan, maar problemen die vaak multidisciplinair moeten worden aangepakt. Door de bezuinigingen en de inkrimping zal er echter vanuit de universiteiten een tendens bestaan om langs traditionele wegen te blijven onderzoeken. Alles wat extra rompslomp met zich meebrengt, zal niet worden toegejuicht. ‘Inpassen in bestaande disciplines’ zal het motto zijn. Dat betekent een conservatief onderzoeksbeleid waarbinnen vernieuwende impulsen weinig kans zullen krijgen.

Kunnen de bezuinigingen ook een positief effect hebben op de vermaatschappelijking van het onderzoek? Het maatschappelijk belang is immers ook een criterium voor de voorwaardelijke financiering.

Ik geloof daar niets van. We hebben een mogelijkheid tot toetsing. In het kader van het zwaartepuntenbeleid hebben Groningen en Leiden een onderzoek aangevraagd, dat er juist op gericht is de theorie-praktijk-kloof op te heffen. Ik geef je op een briefje dat dat door tal van vakgenoten ontvangen zal worden met een reactie van: ‘Moet dat nou? Laat de praktijkmensen maar hun eigen boontjes doppen en houden

jullie je liever met theorievorming bezig!' De universiteit zal niet veel geld over hebben voor een geïntegreerd project dat zowel vanuit de theorie als de praktijk wordt aangepakt. Het zal – naar ik vrees – niet worden gezien als zuiver wetenschappelijk. Nee, je zou daar bepaalde instituten voor in het leven moeten roepen.*

Maar daar hoor ik nauwelijks over praten?

Nee, toch zou het erg nuttig zijn om de accumulatie van theoretische kennis en de systematische confrontatie daarvan met de praktijk te institutionaliseren. Je zou het ook anders kunnen doen, door bijvoorbeeld een soort laboratoria te stichten naar het model van het Pedologisch Instituut. Dat werkt als een liaison tussen de universiteit en de behandelingscentra. Je moet wel oppassen dat je het niet te grootschalig maakt. Niet zoals de pedagogische centra, dat zijn net kerstbomen waar van alles in hangt. Je zou moeten streven naar een tripartiet geheel met een stukje praktijk, opleiding en onderzoek.

Eigen bijdrage

Hoe is je eigen positie? Wat doe je zelf aan verkleining van de kloof?

Ik hoop allereerst dat ik het werk en de eigen positie van de practicus in mijn wetenschapsbeoefening voldoende erken. Voorts hoop ik dat mijn eigen onderzoek de toets van de wetenschappelijke kritiek kan doorstaan. Anders blijft het bij aardige ideeën – dat is ook nooit weg, maar dan zit je in een andere rol.

Op concreet niveau ben ik bezig met onderzoek naar diagnostische procedures. Ik wil een soort drietrapsmodel ontwikkelen, een soort driedimensionaal iets, waarin ik de uitkomsten van de beslissingstheorie meeneem, maar ook de ouderwetse klinische intuïtie een plaats geef. Ik probeer dat te doen samen met de practici. Eerst inventariseren we welke pijnpunten er in de diagnostiek bestaan voor de practicus, vervolgens proberen we die te confronteren met bepaalde bestaande theorieën en tenslotte spelen we het geheel als een ontwerp terug naar de practici. Daar moet het dan verder worden ingevuld, geconcretiseerd en gevalideerd in een paar toetsingsronden. Het standaard-model van de diagnostiek kwam en komt vaak neer op het werken met een paar stroomdiagrammen. Dat zou je vergaand

* Het zwaartepunt heeft het, naar thans blijkt, inderdaad niet gehaald (toegevoegde mededeling van prof. Rispens).

kunnen computeriseren, daar is op zich niets tegen. Alleen weet je dan nog niet wat er nou moet gebeuren met dit leergestoorde kind. Daarvoor moet je veel meer weten. Neem het voorbeeld van de LOM-scholen. Alle kinderen moeten daar een toelatingsonderzoek ondergaan. De bedoeling is dat daaruit een aantal handelingsaanwijzingen voor de onderwijzer voortvloeien. Als RION ontdekten we dat de scholen in 60% van de gevallen nooit gebruik maakten van de uitkomsten van dit toelatingsonderzoek. De onderwijzer schijnt te denken: 'Ik wil dat kind eerst zelf zien', en begint helemaal opnieuw met het stellen van een diagnose. Toch moet het mogelijk zijn dat diagnostici een aanzet geven tot een behandelingsplan. Het werkt alleen niet, omdat er kennelijk geen antwoord wordt gegeven op vragen die de onderwijzers stellen. In mijn onderzoek wil ik daar iets aan doen. Veel energie van de deskundigen zal dan ook gericht worden op het helpen van de onderwijzer met zijn diagnosticerende arbeid. Naast hem gaan staan, hem leren diagnosticerend te onderwijzen; dan gaat diagnostiek pas echt functioneren. Diagnosticeren is niet alleen classificeren maar ook al zeggen wat er moet gebeuren om de situatie te veranderen. Diagnostiek is voor mij de eerste stap in een behandelingsproces. Het is informatie-inwinning met de bedoeling een probleemsituatie te schetsen in het perspectief van een behandeling. Dus niet het schetsen van een psychologisch portret, dat na twee dagen testen ontstaat en dat er vaak naar vorm en inhoud prima uitziet, maar nergens toe dient. Aan geleerde verhalen hebben we niet voldoende. We missen in ons land een instituut waar systematisch onderzoek wordt verricht naar middelen en methoden. Wat we bijvoorbeeld over orthodidactiek weten, is meestal voortgekomen uit ander onderzoek, als een soort bijproduct. Ik ben ervan overtuigd, dat de voorwaardelijke financiering dit didactisch en ander toepassingsgericht onderzoek niet erg zal stimuleren. Leerpsychologie en informatieverwerkingstechnieken zullen veel hoger scoren, denk ik. Onderzoek naar 'het vormgeven in middelen' heeft gewoon geen pay off. Het telt niet als krediet voor een onderzoeker als hij zegt: 'Ik heb gedurende twee jaar met zes scholen gewerkt en nu is dat en dat systeem eruit gekomen.' Het is jammer, maar waar.

Er is ook geen plek waar praktijkmensen hun ervaringen kunnen rapporteren?
Dat hangt ook weer samen met die mainstream-opvatting. Casuïstiek wordt een dubieuze aangelegenheid gevonden. Er worden ook maar weinig casuïstische verslagen gepubliceerd.

Toch lijkt het erop dat de casuïstiek weer in de belangstelling komt.

Ja, het ziet er naar uit dat de slinger inderdaad die kant opzwaait. Ik denk dat men doorkrijgt dat die hele abstracte theorievorming maar een deel van de werkelijkheid verklaart. De fenomenologie en de hermeneutiek zijn weer on the way back. In allerlei top-universiteiten houden personen van betekenis zich weer bezig met die manier van wetenschapsbeoefening. Het begrip ecologische validiteit is daar een uiting van. Naast de interne validiteit gaat de ecologische validiteit een steeds belangrijker rol spelen in de moderne methodologie. Je ziet allerlei mensen weer teruggrijpen naar de meer intuïtieve verworvenheden. Wetenschapstheoretisch is dat sterk beïnvloed door de betekenis die het symbolisch interactionisme langzamerhand heeft verkregen. De interpretatieve sociologie komt wat meer op poten en in de Duitse pedagogiek zie je een zelfde ontwikkeling.

Hoe vind je dat?

Ik geloof er heel sterk in.

Beschouw je jezelf als hermeneuticus?

Nou, dat wordt wel van me gezegd, maar ik ben dat zeker niet alleen ... Na m'n oratie zeiden sommigen: 'Kijk, hij komt helemaal terug op z'n Utrechtse opleiding.' Ik vind dat geen schande. Ik geloof dat je bepaalde problemen op een heel technische manier moet aanpakken. Maar voor andere geldt, dat je ze moet inbedden in een breder geheel.

Hoe zou je jezelf dan omschrijven?

Moeilijke vraag. Ik ben iemand die van twee walletjes eet. Ik probeer een synthese tot stand te brengen tussen de standaard-manier van wetenschapsbeoefening en die richting in de wetenschapstheorie die heel sterk benadrukt, dat je een soort vóórgreep moet hebben op je object, met andere woorden, dat je moet meevoelen en inleven wil je tot zinvol handelen komen. Er is nu eenmaal verschil tussen het onderzoeken van mensen en van zakken zand of erwten. De dialoog met degene die je onderzoekt is een belangrijk kenmerk van het werken met mensen. Ik kan me dus niet verenigen met methodologieën die dat verschil wegpoetsen. Tegelijkertijd zijn we ook allemaal fysische objecten en dat stelt ook zo z'n eigen beperkingen. Je zou mijn benadering dus als nu eens kwantitatief dan weer kwalitatief kunnen betitelen.

Daarmee maak ik het mezelf niet gemakkelijk. Het vereist een voortdurende blikwisseling en je moet van twee totaal verschillende manieren van alles afweten. Soms bekruipt me de neiging om er maar één optiek op na te houden: als je je langs de oude gebaande wegen beweegt, weet je dat succes verzekerd is. Bovendien is die andere manier veel moeilijker. Ik probeer een synthese tot stand te brengen. Uiteindelijk berust mijn opvatting over onderzoek toch op een aantal noties over ontologie en antropologie.

Zo te horen heeft Langeveld z'n werk goed gedaan!

Ja nou, dat mag je aan Langeveld toeschrijven. Maar je treft het bijvoorbeeld ook aan bij De Boer in zijn boekje over kritische psychologie en de postulaten van de dialoog.* Ik denk dat je er niet aan kunt ontkomen om mensen dialogisch te ontmoeten. Mag ik nog één voorbeeldje geven?

Vooruit.

Een psycholoog vertaalde de klachten over vernielzucht van kinderen in een inrichting voor gehandicapten als 'bizar gedrag'. Hij zocht naar determinanten voor dat gedrag in de persoon van de gehandicapten. Dat is toch een heel beperkte blik, lijkt me. Ik voel meer voor een benadering zo in de trant van: 'Het is toch wat als je 16 jaar bent en je moet je hele leven in een rolstoel zitten.' Ik kan me voorstellen dat dat voor deze kinderen een geweldig probleem is, waar ze uitwegen voor zoeken.

Wat ik wil zeggen is dit: Je kunt je blik sterk focussen en heel bovend naar een bepaald aspect kijken. Je kunt er dan echter ook behoorlijk naast zitten. Veel onderzoek gebeurt te eclecticisch: er wordt wel in de diepte gewerkt maar ten koste van veel ecologische validiteit. Dat maakt het onderzoek onherkenbaar voor de practicus. Het zit te ver naast de menselijke ervaring. Dat houdt de kloof ook in stand.

* Th. de Boer *Grondslagen van de kritische psychologie* Baarn 1980.

10. EEN PROBLEMATISCHE RELATIE

Onderwijswetenschap en onderwijspraktijk: een problematische relatie. Als er één ding uit het voorgaande naar voren komt, is het dát wel. We zullen in dit slothoofdstuk niet proberen dat probleem voor eens en voor altijd op te lossen. Daarvoor is de relatie te gecompliceerd en spelen er teveel factoren een rol. De opgetekende gesprekken maken dat voldoende duidelijk. Er zijn wel enkele lijnen te trekken ter afsluiting van onze exploratie en die willen we in de volgende samenvatting aangeven.

Soms vraag je je bij problematische relaties wel eens af, of het voor beide partijen niet beter zou zijn als de betrokkenen uit elkaar gingen. Maar uit de gesprekken blijkt dat in ons geval de betrokkenen wel degelijk 'wat hebben met elkaar' en dat ook zo willen houden. Alleen, het werkt zo slecht en, kennelijk vooral voor de praktijk, zo frustrerend. In het gesprek met praktijkmensen leek het er vaak meer op alsof over een ex-partner werd gesproken (met alle bijbehorende sarcasme en hoon), dan over een relatie waarin je samen bezig bent iets moois te bouwen. Globaal samengevat hebben de meeste van de praktijkmensen een vernietigend oordeel over de inbreng van onderwijswetenschappers. Het gaat daarbij vooral om drie hoofdpunten:

- 1 Eigenlijk heeft de wetenschap überhaupt niets te bieden. Wat ze aanbiedt zijn lege dozen, die je zelf maar moet zien te vullen. Ze leidt 'deskundige' begeleiders op, die, als het erop aankomt, niks kunnen. Trouwens, je hebt de wetenschap eigenlijk helemaal niet nodig. Als je de goede persoonlijkheidsstructuur maar hebt, leer je wat je als leraar moet kunnen vanzelf.
- 2 De wetenschap is niet voldoende praktijkgericht. Zij werkt niet vanuit vragen en problemen waar je in de praktijk voor komt te staan, maar vanuit theorieën en modellen. Wat die voor de praktijk betekenen en wat ze concreet met elkaar te maken hebben, moet je zelf maar uitzoeken. Als je in zulke gevallen vraagt, hoe iets in de praktijk werkt en hoe je je dat voor moet stellen, reageert de wetenschapper vaak alsof je iets onnozels vraagt. Het gaat kennelijk helemaal niet om de relevantie voor de praktijk, maar om de

vooruitgang van de wetenschap. Daar komt nog bij, dat de praktijk grotendeels vakgericht is en juist in het kader van schoolvakken wordt weinig onderzoek gedaan.

3 Tenslotte: als er iets wordt ontdekt dat de moeite waard is, dan blijkt de communicatie te stagneren. Het wetenschappelijke jargon leidt bij de praktijkmensen tot grote hilariteit. Onze gesprekspartners 'uit het veld' raakten er haast niet over uitgepraat. Wat opvalt is dat daarbij vrijwel geen uitzonderingen worden gemaakt. Alleen *Vijven en Zessen* van A.D. de Groot kan ermee door. Maar verder, van het absoluut onleesbare vakblad *Pedagogische Studiën* tot aan het veel gebruikte leerboek *Beknopte didaxologie*, het geeft allemaal aanleiding tot grote vrolijkheid.

Wat smartelijk gemist wordt is een vertaal-instantie. Ook degenen die op dit moment geacht worden dit te doen, de werkers in de verzorgingsstructuur, vinden in dit verband geen genade in de ogen van praktijkmensen. Het blijft allemaal veel te algemeen: de overdragers kunnen het niet operationeel maken en presenteren lege dozen met slecht vertaalde opschriften. Onder dat alles blijkt nog iets anders te zitten: de structuur van de communicatie wordt ervaren als doorgeven van hoog naar laag. Er zit iets in dat aan de praktijkkant het gevoel oproept: 'We doen het dus niet goed'. Dat is ontmoedigend en roept weerstand op.

Wat is de conclusie? Moeten onderwijswetenschappers ophouden zich te bemoeien met de praktijk? Nee, zover wil niemand gaan. Integendeel, er worden allerlei suggesties gedaan over wat die wetenschap allemaal zou kunnen, als ze wat meer naar de praktijk zou kijken en luisteren. Er komt een hele verlanglijst uit, van 'motivatie' via 'determinatie van leerlingen' naar de 'persoonsstructuur van de leraar'. Al blijft men sceptisch, men ziet wel degelijk mogelijkheden.

Als je dan de acht gesprekken met de wetenschappers leest, verwacht je tegengas: het verhaal van de andere kant. Het opvallende is echter dat je in die interviews alleen maar bevestiging vindt van wat de praktijkmensen naar voren brachten: de kloof bestaat. Hij is breed en diep en er wordt eigenlijk maar weinig uitzicht geboden op een overbrugging, laat staan op het dichten ervan. Daarbij wordt, en dat is misschien wel eigen aan wetenschappers, veel langer en uitvoeriger geanalyseerd hoe dat nu komt dan dat er oplossingen worden aangedragen.

Het is duidelijk dat de interviews acht verschillende, persoonlijk gekleurde verhalen hebben opgeleverd. Daarbij is over het algemeen

goed merkbaar, hoe de persoonlijke instelling en de discipline waaruit de geïnterviewde afkomstig is, zowel de manier van kijken als wát er gezien wordt, sterk bepalen. Toch springen, door alle verschillen heen, enkele dingen in het oog, die in verschillende variaties en schakeringen, te vaak voorkomen om alleen aan persoonlijke inzichten van de geïnterviewden te kunnen worden toegeschreven. Deze min of meer gemeenschappelijke uitlatingen over de theorie-praktijk-kloof vatten we samen onder vier kopjes: het wetenschapsbedrijf, het beleid, de praktijk en de overdracht.

Het wetenschapsbedrijf

De geïnterviewde wetenschappers steken vooral de hand in eigen boezem. Het grootste deel van de beschouwingen gaat over wat er mis is in het wetenschapsbedrijf. Daarbij komen onder andere de volgende factoren naar voren:

- De wetenschap weet inderdaad nog niet veel. Onderwijswetenschappen bestaan nog maar kort en ook de toeleverende disciplines hebben nog niet zo'n lange traditie. Dat betekent voor sommigen dat je de praktijk dan ook maar de praktijk moet laten. Zolang je een aantal basisproblemen niet eens kunt oplossen, wek je al gauw te hoge verwachtingen. Trek je vooralsnog terug in de wetenschap en probeer eerst maar eens een behoorlijke theorie van de grond te krijgen. Dat kan nog lang duren en niet iedereen kan of wil zo lang wachten. In het besef nog maar zeer weinig te weten, zal de praktijk dan ook met grote bescheidenheid en vele slagen om de arm tegemoet moeten worden getreden.
- De onderwijswetenschappen zijn niet alleen jong, maar ook erg moeilijk. Het studie-object is buitengewoon complex en de processen die zich erin afspelen, verlopen snel. Het is moeilijk om op dat object met al zijn variabelen vat te krijgen. Kennelijk wordt dat allemaal nogal eens onderschat. Een belemmerende factor daarbij is, dat door de geweldige toeloop van studenten aan de universiteit medewerkers zijn aangesteld, die voor het beoefenen van die wetenschap niet het vereiste niveau bezitten.
- Door het ontbreken van een eigen traditie, hebben de onderwijswetenschappen zich te veel gespiegeld aan andere disciplines, die in de wetenschappelijke wereld een behoorlijke status hebben. Te veel en te lang is onderwijswetenschappelijk onderzoek gedomineerd door, voor dit onderzoek in veel gevallen minder geschikte, natuurwetenschappelijke onderzoeksmethoden. Bijna alle

ondervraagden laten zich, meer of minder uitgesproken, negatief uit over het primaat van de kwantitatieve onderzoeksmethoden. Dat soort onderzoek gaat ten koste van wat tegenwoordig ‘ecologische validiteit’ wordt genoemd, omdat er teveel vanuit het laboratorium wordt gewerkt. De onderzoeker moet de reële praktijksituatie sterk reduceren om uitspraken te kunnen doen, die volgens de strenge criteria van de natuurwetenschappelijke benadering geldig zijn. Er wordt alleen gemeten (zegt onder andere A. D. de Groot) en te weinig gekeken naar wat er eigenlijk in een onderwijssituatie gebeurt. Op die manier hebben onderzoeksresultaten nog maar weinig geldigheid en relevantie voor de praktijksituatie. In diverse interviews wordt voor meer gebruik van kwalitatieve methoden gepleit, met een sterker accent op de vraag, wat er in een complexe onderwijssituatie in en met de leraar en de leerling gebeurt. Omdat die praktijk zich over het algemeen in het kader van een vak afspeelt, zie je – al is niet iedereen het daarmee eens – bij velen de overtuiging, dat zulk onderzoek ook degelijke kennis van één of meer schoolvakken en de didactiek daarvan vereist.

- Waar men het op het eerste gezicht ook aardig over eens lijkt, is dat de focus van het onderzoek niet goed is. Men zou naar andere dingen moeten kijken en bij het onderzoek andere accenten moeten leggen. Bij nadere beschouwing blijken de opvattingen over de juiste focus nogal uiteen te lopen en meestal sterk af te hangen van de discipline van de ondervraagde. De pedagoog vindt dat het kind meer centraal moet staan, de sociaal-psycholoog daarentegen wil de zelfkennis van de docent meer accent geven en de leerpsycholoog vindt dat veel meer gekeken moet worden naar het verloop van leerprocessen, enzovoort.
- Bij enkele ondervraagden vinden we de opvatting dat de praktijk zowel bij het onderzoek zelf als bij de implementatie van de resultaten ervan niet serieus wordt genomen. Begonnen moet worden met veel beter en bescheidener naar mensen uit de praktijk te luisteren. Wat doen ze, waarom doen ze dat zo en wat zijn hun problemen? Als je via onderzoek wat wilt bereiken, moet je de leerkracht actief bij de opzet en uitvoering van dat onderzoek betrekken en je daarbij realiseren dat de meeste leerkrachten op hun terrein in de loop der jaren een enorme expertise hebben opgebouwd. Die expertise moet je zoveel mogelijk benutten.
- Een veel genoemd euvel is de versnippering: er is op allerlei gebieden al veel bekend, maar het wordt niet gebruikt, omdat onderzoekers het overzicht missen. Er is te weinig coördinatie en

teveel hobbyïsme, zodat veel van wat door de wetenschap wordt geproduceerd een 'los-zand-karakter' heeft. Daarbij komt dan nog, dat door het gescheiden optrekken van de disciplines, oplossingen van verschillende deelproblemen nog al eens moeilijk met elkaar te combineren zijn.

- Enkelen schrijven een deel van het probleem toe aan onduidelijkheid over de eigen taak en rol van de wetenschap. Door zich teveel als toegepaste wetenschap, als bringer van praktische oplossingen te presenteren, worden verkeerde verwachtingen gewekt. Wetenschap is er om theorie te ontwikkelen, moet dus abstract zijn en hoeft zich er niet om te bekommeren of haar resultaten praktisch bruikbaar zijn. Niet alle geïnterviewden zijn het hiermee eens, hoewel bijna niemand de 'vertaallast' bij de wetenschappers zelf wil leggen. Men signaleert de noodzaak van een vertaal-instantie die voor de praktijk bruikbare krenten uit de wetenschappelijke pap haalt.

Het beleid

Men steekt niet alleen de hand in eigen boezem, ook het beleid van de overheid wordt genoemd als oorzaak van de nogal bescheiden bijdrage van de wetenschap aan het oplossen van praktijkproblemen:

- In veel interviews wordt erop gewezen, dat de hulp van de wetenschap nogal eens wordt ingeroepen bij vernieuwingsprojecten die te eenzijdig uitgaan van gewenste structuurveranderingen. In zulke gevallen wordt niet gekeken naar wat er gebeurt en hoe je dat zou kunnen verbeteren, maar wordt er van tevoren al gesteld in welke richting de praktijk op grote schaal moet veranderen. De wetenschap wordt dan door het beleid ingehuurd om meer greep op de praktijk te krijgen. De wetenschap heeft zich te gemakkelijk voor die kar laten spannen en heeft zich daarmee niet alleen vervreemd van de praktijk, maar is zich ook gaan bezighouden met problemen die ze niet kán oplossen. In dat verband is het illustratief dat de verzorgingsstructuur (de pedagogische centra, begeleidingsdiensten, en dergelijke) als voorbeeld wordt genoemd van een niet gelukte poging om de kloof te overbruggen, terwijl een instituut waar het wel lukte – het IOWO – door de overheid werd ontmanteld.
- Als tweede factor wordt een aantal malen het subsidiebeleid genoemd. Criteria die bijvoorbeeld worden gehanteerd bij toewijzing van middelen uit de tweede en derde geldstroom verstikken de creativiteit van de onderzoekers en leiden ertoe dat vooral onderzoek wordt gedaan met hoge wetenschappelijke status. De mate waarin

onderzoek aan die criteria voldoet, is vaak omgekeerd evenredig met relevantie en bruikbaarheid voor de praktijk. Men gaat onderzoeken waar je 'eer mee in legt'. Het fenomeen 'voorwaardelijke financiering van onderzoek' versterkt deze tendens nog aanmerkelijk en leidt ertoe, dat ook in de eerste geldstroom eerder wordt gekeken naar het veiligstellen van personeelsformatie via onderzoek dan naar de bruikbaarheid voor de praktijk.

De praktijk

In enkele interviews wordt voorzichtig geopperd, dat er misschien ook aan de kant van de praktijk wel iets zou kunnen veranderen. Er wordt bijvoorbeeld op gewezen dat 'iets hebben aan de wetenschap' ook iets te maken heeft met een bepaalde mentaliteit. Je moet bijvoorbeeld wel *willen* lezen. Je moet je beroep serieus nemen, kritisch staan tegenover de manier waarop je dat beroep uitoefent en met gezond verstand uitzoeken wat de wetenschap kan bieden. Kennelijk gebeurt dat te weinig en de leraarsopleidingen worden daarbij enkele keren als oorzaak genoemd. In de opleidingen staan de specifieke vakinhouden teveel centraal, terwijl het onderwijzen van een vak en het vormingsaspect van het onderwijs te weinig aan bod komen. Bovendien heeft men geen zicht op de mogelijke hulp die onderwijswetenschappen zouden kunnen bieden. Studenten leren tijdens hun opleiding te weinig om voor het beantwoorden van praktijkvragen na te gaan wat de wetenschap daar bij zou kunnen betekenen. Als ze later met dat soort mogelijkheden worden geconfronteerd, werkt dat slecht, omdat ze 'dat nooit gehad hebben'.

Het overdrachtsprobleem

Ten aanzien van het stagneren van de communicatie wordt in de interviews met de wetenschappers het beeld bevestigd, dat de praktijkmensen schilderen:

- Men is het eens over overmatig gebruik van potjes-latijn en *Pedagogische Studiën* is een schoolvoorbeeld van onleesbaarheid. Over de leesbaarheid voor niet-wetenschappers van vakbladen wordt trouwens genuanceerd gedacht. Er mogen of moeten zelfs plekken zijn waar wetenschappers onder elkaar hun eigen problemen en oplossingen kunnen bespreken, zonder dat ze daarbij elke vakterm behoeven uit te leggen. Toch blijft de teneur dat er teveel en onnodig jargon gebruikt wordt.

- Als één van de oorzaken voor de gebrekkige communicatie wordt verder een enkele keer gesignaleerd, dat men elkaars terrein slecht kent en dat er te weinig contact is tussen praktijkmensen en wetenschappers die ‘alleen maar in de school komen om er hun proefpersonen te halen’. Het is opvallend hoe vaak eigen relatief succes verklaard wordt uit het feit dat de betreffende wetenschapper zelf leraar is geweest.
- Als belangrijkste euvel komt echter uit de interviews naar voren het ontbreken van een vertaal-instantie. Hoe die eruit zou moeten zien, daar heeft iedereen zo zijn eigen gedachten over. Maar over één ding zijn zowel de praktijkmensen als de wetenschappers het eens: de schoolbegeleidingsdiensten en de landelijke pedagogische centra vervullen deze functie niet of slecht. De instellingen uit de verzorgingsstructuur spelen dan ook geen rol in de opgeworpen ideeën over de vormgeving van zo’n vertaal-instantie.

Oplossingen

Zoals gezegd, verschilt men over het bestaan van de kloof niet van mening en over de breedte en diepte ervan eigenlijk alleen maar in nuances. Er is dan ook niemand die pretendeert te weten hoe je deze kloof (althans op korte termijn) zou kunnen dichten. Niettemin worden er suggesties gedaan en de meeste daarvan volgen direct uit de gesignaleerde problemen: minder jargon, een ander overheidsbeleid, een andere focus, andere methodologie en dergelijke. We willen er twee aspecten uit lichten, één ten aanzien van het onderzoek en één ten aanzien van de overdracht:

- Onderzoekers wordt aangeraden het laboratorium uit te komen en de klas in te gaan en daarbij oog te hebben voor de complexiteit van de onderwijssituatie. Kortom: streven naar de hoogste mate van ecologische validiteit. Betrek bovendien de onderwijsgegenden bij het onderzoek en wel zoveel mogelijk bij alle fasen: bij het preciseren van de probleemstelling, bij de uitvoering en bij de evaluatie. Neem ze serieus en maak gebruik van de expertise die ze op onderwijsgebied hebben opgebouwd.
- Met betrekking tot de overdracht wordt het gemis geconstateerd van een goede vertaal-instantie, terwijl de instituties die dat thans geacht worden te doen, die functie kennelijk niet vervullen. Men zoekt naar oplossingen in de opleiding en in het verlengde daarvan: de nascholing. Door meer aandacht voor de pedagogisch-didactische kant van het leraarsvak (ook qua attitude ten opzichte van de

mogelijkheden van de onderwijswetenschappen) kunnen de fundamenteën worden gelegd, waarop later in de nascholing kan worden voortgebouwd. In de opleiding en nascholing zou de nadruk moeten liggen op het toepassen van verworvenheden van de wetenschap bij het oplossen van praktijkproblemen. Daarbij rijzen echter twee problemen. In de eerste plaats zijn er niet voldoende gekwalificeerde opleiders om zoiets op behoorlijke schaal uit te voeren. Het tweede probleem is zeker lastiger: hoe krijg je de docenten massaal naar de nascholing? Het is interessant om te zien, dat verschillende geïnterviewden met suggesties komen in de sfeer van belonen door middel van geld, carrièremogelijkheden, voorzieningen, status en dergelijke.

Living Apart Together: LAT

Onderwijswetenschappers en praktijkmensen onderhouden een problematische LAT-relatie. Ze hebben iets wezenlijks gemeen: ze dienen hetzelfde object. Het is ook duidelijk dat ze daarin elkaar tot hulp en steun willen zijn. Ze zouden graag nog veel meer dagelijkse gewone en concrete dingen willen delen. Als ze dat echter proberen, ontstaan telkens problemen en irritaties. Het is duidelijk dat ze vooralsnog hun eigen territorium nodig hebben en daarbij vertonen beiden 'chauvinistische' trekken: 'Wel een verenigd Europa, maar er gaat niks boven onze manier van boterbereiding'. Een trots die misschien bij beiden wortelt in een gevoel van onzekerheid en kwetsbaarheid. Net zoals in elke menselijke relatie komen partners dicht bij elkaar wanneer ze dit van elkaar accepteren. Dat overbruggt de afstand, zodat de A in de LAT-relatie kan vervagen – wat in het belang van het onderwijs zou zijn.