

Van interview- naar interactie-practicum: beschouwing van een veranderende onderwijssituatie*

K. A. SOUDIJN

Psychologisch Laboratorium van de Universiteit van Amsterdam

1. Inleiding

Miles, die een omvangrijk boek over 'onderwijs-innovatie' heeft geredigeerd (1964) merkt op, dat er nog geen werkelijk goede theorie over 'sociale verandering' bestaat. Het beschouwen van concrete voorbeelden kan een beter begrip (en verdere theorie-vorming) ten goede komen.

In dit artikel willen wij een bepaalde onderwijssituatie in ogenschouw nemen: een practicum, zoals dat gegeven wordt voor pre-kandidaats studenten in de psychologie aan de Universiteit van Amsterdam. In 1968 zijn van dit practicum, dat een verplicht onderdeel van de studie is, de doelstelling en de vorm nogal ingrijpend gewijzigd. Sindsdien hebben verdere wijzigingen plaatsgevonden. Van deze wijzigingen en vooral van problemen die aan de veranderingen verbonden bleken te zijn, willen we hier een kort overzicht geven.

De terugblik in dit artikel werd mogelijk gemaakt door 'participerende observatie'¹, overigens zonder vooropgezet plan, en door een hoeveelheid documentatiemateriaal in de vorm van jaarverslagen (1969, 1970), nota's, notulen, en verslagen van practicanten en assistenten.

2. Overzicht van de veranderingen

2.1. Interviewpracticum

Sinds enige jaren werd op het Psychologisch Laboratorium een interviewpracticum gegeven;

in het algemeen namen de studenten hier in hun derde studiejaar aan deel. Alvorens toegelaten te worden, moest men enige literatuur over het interview bestuderen en er een toets over afleggen. Vervolgens waren er klassikale zittingen, onder leiding van een kandidaat-assistent, waarin enkele typen van interview-vragen behandeld werden; tevens werd op het interview als meet-instrument ingegaan. Een vragenlijst, aan de hand waarvan men later 'in het veld' moest interviewen, werd uitgereikt; interview-problemen werden op deze lijst toegespitst. Elke student kreeg (willekeurig gekozen) adressen van personen die men moest interviewen.

Het onderwerp en de eisen die gesteld werden, waren door de practicumleiding bepaald. De student moest steeds een protocol en een verslag inleveren, aan de hand waarvan gedane interviews individueel besproken werden. Op grond van de kwaliteit van de laatste protocollen en verslagen kreeg met een judicium.

Doelstelling van het interviewpracticum was dus: 1. het krijgen van oefening in het verwerven van informatie (over objectieve gegevens, opinies en attitudes) via gesprekken met personen; 2. het krijgen van enige informatie over de bruikbaarheid van dit soort gesprekken als onderzoeksinstrument.

Het practicum viel onder verantwoordelijkheid van een wetenschappelijk medewerker. Op grond van overleg met medewerkers die aan andere practica verbonden waren, en op grond van een eigen onderzoek (later beschreven in een intern rapport: Hartemink, 1969), waarin teleurstellend weinig leer-effect kon worden aangetoond, werd voorjaar 1968 besloten het practicum een ander aanzien te geven.

* Dank komt toe aan prof. dr. A. D. de Groot en drs. Th. IJzermans voor hun opmerkingen bij een eerdere versie van het manuscript.

2.2. *Gesprekspracticum 1968-1969*

In plaats van aan één gespreksvorm zou nu aandacht geschonken worden aan zes gesprekstypen waarmee de psycholoog in de praktijk geconfronteerd kan worden. Naast het eerder genoemde interview zou nu aandacht besteed worden aan anamnese-, advies-, probleem-gesprekken, groepsdiscussie en referaat. Op grond van ervaringen in enkele andere instituten werd besloten dat kennismaking met de gespreksvormen en oefening in de hantering ervan voornamelijk in groepszittingen zou plaatsvinden; oefening zou vooral door middel van rollenspel kunnen gebeuren. Verder werd gedacht aan andere leermiddelen, zoals: analyse van geluidsbanden en uitgeschreven teksten, hantering van categorieën-systemen, het aanvullen van gespreksfragmenten, etc. Gewerkt zou worden in groepen van 10 studenten, die gedurende drie maanden drie halve dagen per week bijeen zouden komen. Iedere groep zou werken met twee kandidaat-assistenten.

Met één van de laatste groepen die het oude interviewpracticum volgden, werden enkele onderdelen van het nieuwe practicum 'proefgedraaid' en in september 1968 vormden de betrokken assistenten met elkaar een groep, waarin de onderdelen van het practicum doorgewerkt werden.

Vanaf oktober 1968 werkte het gesprekspracticum definitief in zijn nieuwe vorm. Drie maal per jaar namen steeds vijf groepen studenten er aan deel. Tegelijk met het gesprekspracticum volgden zij ook nog een ander practicum, het researchpracticum (waarin een empirisch onderzoek opgezet en uitgevoerd werd). Dat de studenten nu twee practica tegelijk volgden, bood organisatorische voordelen, terwijl tevens verwacht werd dat beide practica van elkaar zouden profiteren. Het research- zou van het gesprekspracticum profiteren omdat de studenten sneller en beter met elkaar leerden discussiëren, terwijl zij verder nog een bruikbaar onderzoeksinstrument (het interview) leerden hanteren. Het gespreks- zou van het researchpracticum profiteren, omdat de studenten bij het opzetten van onderzoek geschoold werden in 'analytisch denken'.

Voor het gesprekspracticum werd aanvankelijk de volgende doelstelling geformuleerd: confrontatie met en opdoen van enige ervaring in voor de psycholoog relevante gespreksvormen. In de loop van de cursus 1968-1969 werd daar nog aan toegevoegd: aankweken van een 'problem-solving' attitude (zelf leren zien welke aspecten en problemen aan de gesprekssoorten vastzitten), en het verwerven van inzicht in groepsprocessen.

Oorspronkelijk was het practicum sterk geprogrammeerd: voor alle zittingen was voorgescreven waar men zich mee bezig moest houden. Na de eerste groepen werd echter besloten het programma vrijer te maken: een groot gedeelte van het practicum konden de studenten (na introductie van en ervaring met de mogelijke leermiddelen) naar eigen wens inrichten. Dit zou de motivatie ten goede komen: men zou zich meer kunnen bezighouden met de aspecten die aansloten bij de interesses van de groepsleden. Verder speelden bij het besluit ideologische overwegingen een rol: een 'niet-autoritaire' leersituatie was hier op zijn plaats, omdat 'confrontatie' met de gespreksvormen op zoveel verschillende manieren kon gebeuren; de benadering van de practicanten zou minstens even goed kunnen zijn als de oorspronkelijke benadering van de practicum-leiding. Tenslotte zouden in de vrijere onderwijs-situatie de toegevoegde doelstellingen beter tot hun recht kunnen komen; ten eerste omdat in een ongestructureerde situatie bepaalde groepsprocessen zouden voor komen, die dan weer bestudeerd konden worden, en ten tweede omdat de studenten zich actiever konden bezig houden met 'problem-solving'.

De toets en het iudicium, die het interviewpracticum kende, kwamen bij het gesprekspracticum niet meer voor; er werden alleen sancties ingesteld voor degenen die zich duidelijk aan het werk onttrokken.

2.3. *Groeps- en gesprekspracticum 1969-1970*

Geconstateerd werd, dat teveel groepen te lang bezig waren geweest met de eigen groepsproblemen, zodat aan het andere werk te weinig aandacht kon worden besteed. Dit probleem werd, samen met andere kwesties, aan de orde gesteld

tijdens een aantal bijeenkomsten in september 1969, die voor de assistenten zelf belegd werden. Karakteristieke groepsproblemen werden gesimuleerd, onderwijstechnische kwesties werden doorgesproken en een aantal theoretische opvattingen over groepswork, aan de hand gedaan door twee bij de besprekingen aanwezige andragogen, werden beschouwd.

Besloten werd, om het komende jaar het gespreks- en researchgedeelte te doen vooraf gaan door een drie weken durend *groepspracticum*. In deze periode zou iedere groep dagelijks enkele uren bij elkaar komen en beginnen aan het kiezen van een vraagstelling voor een onderzoek. Verder zou op deze zittingen steeds tijd uitgetrokken worden om in te gaan op de groepsprocessen die zich voor zouden doen. Uitgaande van het werk van de groep zelf zouden de studenten moeten leren om beter in de groep te functioneren; verder zouden zij inzicht moeten krijgen in groepsprocessen in het algemeen.

De assistenten van het gesprekspracticum zouden bij de behandeling van groepsproblemen behulpzaam zijn. De volgende middelen stonden hen hierbij ten dienste: discussie, analyse van bandopnames van de groep zelf, enige literatuur en enkele oefeningen waaraan bepaalde processen geïllustreerd konden worden.

Van het gesprekspracticum, dat op het groepspracticum volgde, werden in 1969-1970 de doelstellingen nader gespecificeerd: 1. enige oefening krijgen in het hanteren van gesprekstechnieken en de grootste fouten leren vermijden; 2. kennis over gespreksvormen vermeerderen; 3. enig inzicht krijgen in de wijze waarop men zelf in de interactie-situatie functioneert; 4. de criteria waaraan gespreksvormen naar de eigen mening moeten voldoen, leren ontwikkelen en hanteren; 5. een gesprek leren analyseren; 6. de waardesystemen die ten grondslag liggen aan de gesprekstechnieken leren expliciteren.

Zowel voor het groepspracticum als voor het gesprekspracticum moest dit cursusjaar door de groepen een verslag geschreven worden, opdat de studenten zich bewuster zouden zijn wat zich afspeelde in de diverse leer-situaties.

Ook in 1969-1970 was men van mening, dat

de doelstellingen van het gesprekspracticum het beste verwezenlijkt zouden kunnen worden, als de groepen in belangrijke mate de eigen activiteiten zouden kunnen bepalen.

In de loop van het jaar werden een aantal nieuwe oefeningen in het gesprekspracticum geïntroduceerd, waaronder empathie-, feedback- en nonverbale expressie-oefeningen. Sommige groepen besteedden hier vrij veel tijd aan; in deze groepen raakte het onderscheid tussen de verschillende gesprekstypen meer op de achtergrond.

2.4. *Veranderingen 1970-1971*

Op het moment waarop wij dit schrijven ligt de inhoud van het practicum voor het jaar 1970-1971 nog niet vast. Wel is besloten, dat het groepspracticum nu een korte, gestructureerde training zal zijn, waarin enige aspecten van het werken in groepen los van elkaar aan de orde komen (in de vorm van o.a. literatuur en speciaal op die aspecten gerichte oefeningen). De gespreks- en research-gedeeltes zijn nu niet meer naast elkaar, doch achter elkaar geplaatst; men vond dat er een te grote interferentie was van de twee onderdelen.

Wat betreft het gesprekspracticum worden van de zes gesprekssoorten enkele van weinig belang geacht, omdat diverse aspecten ervan bij andere gesprekssoorten aan de orde komen. Van de betrokken assistenten willen sommige een training geven in het practicum, die sterker dan voorheen gericht is op het aankweken van een bepaalde attitude in de gespreksituatie. Beslissingen over deze kwesties moeten nog genomen worden.

3. *Innovatie-problemen*

Aan de hand van het voorgaande willen we nu kort ingaan op enkele factoren die, naar onze mening, relevant zijn bij onderwijs-innovatie.

3.1. *Externe factoren*

De mate waarin men onderwijs kan veranderen, is mede afhankelijk van de context waarbinnen dat onderwijs gegeven wordt. Het besluit om van een interview- naar een gesprekspracticum

over te gaan, is dan ook mede genomen op grond van overleg met anderen. Al gedurende enige jaren werd gezocht naar een nieuwe opzet van alle practica in de psychologiestudie. Diverse ontwerpen waren op papier gezet, maar overeenstemming tussen de betrokken practicumleiders kon niet bereikt worden. Zo werd dan ook het in de tijd samengaan van gespreks- en research-practicum beschouwd als een verbetering, maar niet als de meest voor de hand liggende situatie: andere combinaties van practica werden wenselijker geacht. Het 'interpracticaal overleg' stimuleerde dus de verandering, maar legde daar ook beperkingen aan op.

Een belangrijke externe factor is de algemene studieopzet waarbinnen het practicum valt. Kan een verandering in doelstelling, onderwijsmethode en organisatorische opzet verantwoord worden binnen de algemene studieopzet? Zo moet men zich wat betreft een pre-kandidaats practicum bijvoorbeeld de vraag stellen, of er geen doelstellingen worden nagestreefd die beter passen in een specialisatie bij de doctoraal studie.

De invoering van een aparte groepstraining was ook voor een deel te danken aan een externe factor, n.l. het ontbreken van een specifiek op het werken in groepen gerichte training eerder in de studie. Het werken in groepen was op zichzelf noodzakelijk, omdat er (met een bepaalde hoeveelheid personeel en ruimte) jaarlijks een voorgeschreven aantal studenten verwerkt moest worden.

3.2. *Planning*

Beslissingen kunnen betrekking hebben op een enkele geïsoleerde factor, of op een complex van factoren. Bij de besluitvorming kunnen meer of minder personen betrokken zijn. Voor het nemen van een besluit kan kortere of langere tijd ter beschikking staan.

Aan het besluit, het interviewpracticum om te zetten in een gesprekspracticum is vrij langdurig overleg vooraf gegaan. Hierbij kon gebruik gemaakt worden van diverse informatiebronnen (zoals literatuur en experts, die aan andere instituten verbonden waren); tevens kon met de eerste opzet worden proefgedraaid. Latere

veranderingen werden op veel kortere termijn ontworpen. De behoefte aan een speciale groepstraining werd bijvoorbeeld al tegen het einde van de cursus 1968-1969 gevoeld, maar een definitief besluit hiertoe kon pas na de vakantie genomen worden - enkele weken voordat de eerste groepen van de nieuwe cursus van start gingen. Tijd en gelegenheid om buiten de kring van assistenten eerst nog op beperkte schaal met de groepstraining te experimenteren, was er niet.

Planning op korte termijn houdt vaak in, dat de veranderingen niet al te ingrijpend kunnen zijn. Ingrijpende veranderingen van opzet en organisatie betekenen een sterkere heroriëntatie en omscholing van het betrokken personeel, behoefte aan meestal nog niet aanwezig leermateriaal en grotere onzekerheid over de mate waarin de plannen verwezenlijkt kunnen worden. Het nadeel van planning op korte termijn is, dat doorgevoerde veranderingen misschien de kern van het probleem niet raken, of 'doekjes voor het bloeden' zijn. Bovendien loopt men het risico, de grote lijn uit het oog te verliezen, of realiseert men zich niet voldoende de consequenties van veranderingen. Toen enkele groepen eind 1969-1970 aandacht gingen schenken aan bepaalde soorten oefeningen in het gesprekspracticum, ging dit voor een deel ten koste van een aantal voor het practicum geformuleerde doelstellingen. De implicaties hiervan waren niet van tevoren expliciet overwogen.

Tijdgebrek maakt vaak een adequate planning minder goed mogelijk.

3.3. *Doelstellingen*

De opvattingen over wat de studenten in het practicum zouden moeten leren, waren in de periode 1968-1970 aan diverse veranderingen onderhevig.

Tot aan 1968 hadden alle practica voor pre-kandidaatsstudenten in de psychologie aan de Universiteit van Amsterdam twee doelstellingen met elkaar gemeen: (a) het 'geven van oefening in en informatie over' methoden van informatieverzamelen (via experimentele manipulatie of door middel van het gebruik van 'instrumenten', waartoe men het interview kan rekenen), en (b)

het leren rapporteren.

Bij het interpracticaal overleg werd het interview echter niet alleen gezien als instrument, maar vooral ook als een bepaalde gespreksvorm. Wat betreft de psychologie-opleiding werd binnen de categorie 'gesprekstechnieken' een tekort geconstateerd; in de opleiding zouden nog andere gesprekstypen behandeld kunnen worden, waaronder enkele die niet gericht zijn op informatie-verzamelen. Voor het nieuwe gesprekspracticum werd de doelstelling: confrontatie met en opdoen van enige ervaring in voor de psycholoog relevante gespreksvormen. Het aantal 'basisvaardigheden' dat in de pre-kandidaats practica aan de orde kwam, werd op deze wijze dus uitgebreid.

De oorspronkelijke doelstelling van het gesprekspracticum was in algemene termen geformuleerd; op grond van in de cursus opgedane ervaringen werden nog twee doelstellingen toegevoegd (aankweken van een 'problem-solving' attitude, en verwerven van inzicht in groepsprocessen). Beide toegevoegde doelstellingen kwamen voort uit de gevolgde onderwijsmethode. In het vrijere programma zouden de studenten voor een deel een eigen benaderingswijze kunnen bepalen - en deze autonomie zou (in de groep van 10 studenten) betere resultaten opleveren als men in bevredigende mate met elkaar had leren samenwerken.

Het door elkaar lopen van groeps- en gespreks-training leverde echter moeilijkheden op. Vandaar dat voor 1969-1970 besloten werd een aparte groepstraining in te stellen. Deze beoogde naast 'voorbereiding op de tweede fase' en 'beter leren werken in een groep' echter ook: 'inzicht krijgen in groepsprocessen in het algemeen'. Met andere woorden, het groepswerk werd nu niet meer gezien als een hulpmiddel voor de gespreksstraining, maar werd ook een doel op zichzelf. In het practicum als geheel kwamen nu steeds meer interactie-aspecten aan de orde.

In 1969-1970 werd de doelstelling van het gesprekspracticum, die oorspronkelijk in algemene termen geformuleerd was, uitgesplitst in zes met name genoemde doelstellingen. In de loop van het jaar bleek echter het probleem te

zijn, dat niet duidelijk was in welke mate de verschillende doelstellingen bereikt moesten worden. Het accent dat op elk ervan gelegd werd, kon van groep tot groep verschillen. Ook was het in dit studiejaar niet duidelijk, op welk moment men een bepaalde doelstelling in voldoende mate verwezenlijkt kon achten.

Toen het gesprekspracticum in 1968 pas begon, kon men de niet-gespecificeerde doelstelling verwezenlijkt achten als men het vaste programma had gevolgd. Met het vrijer worden van het programma en het uitsplitsen van de doelstellingen werd de vraag naar criteria urgent.

3.4. *Materiaal*

De overgang van interview- naar gesprekspracticum bracht met zich mee, dat een geheel nieuwe voorraad leermateriaal opgebouwd moest worden. Een verzameling van boeken en artikelen over gesprekstechnieken werd aangelegd, informatie-stencils werden geschreven, instructies voor mogelijke rollenspelen werden gemaakt, demonstratie-bandens werden opgespoord en, voor zover niet beschikbaar, zelf vervaardigd, etc. Dit materiaal werd in betrekkelijk korte tijd bijeen gebracht. De bruikbaarheid van een deel ervan kon tijdens het 'proefdraaien' worden vastgesteld; van een groter deel zou de bruikbaarheid pas tijdens het practicum blijken. Sommig materiaal bleek minder geschikt. De geschreven rol-instructies hadden bijvoorbeeld het nadeel, dat een aantal ervan vervaardigd waren door assistenten die op dat moment nog weinig wisten van de werkelijke situatie waarin een dergelijk gesprek zich afspeelt.

In de loop der tijd werd het materiaal aangevuld en verbeterd. Voor het groepspracticum werd nieuw materiaal bijeengezocht.

Er bleken echter geen mogelijkheden te zijn voor een grondige evaluatie van het in gebruik zijnde materiaal.

3.5. *Onderwijsmethode*

In het interviewpracticum werd, naast de klassieke lessen, individueel onderwijs gegeven; de zelf uitgevoerde taken werden met een assistent besproken.

Het gesprekspracticum vereiste een omschakeling naar het groepswerk. Dit werk leverde echter voortdurend moeilijkheden op. De oorspronkelijke programmering van de stof bleek bijvoorbeeld het nadeel te hebben, dat de studenten van sommige onderdelen de zin niet inzagen. Zo besteedde men enkele zittingen aan categoriseren, om de studenten kennis te laten maken met een manier waarop men gesprekken kan kwantificeren; een dergelijk systeem werd door vele studenten echter 'slecht' of 'vervelend' gevonden, omdat de categorieën waarmee men werkte niet direct eenduidig te hanteren bleken in de korte tijd die hiervoor beschikbaar was. Besloten werd, dat de volgende groepen meer vrijheid zouden hebben in de manier waarop men met de gesprekstypen bezig wilde zijn; alleen de eerste zittingen zouden geprogrammeerd zijn. De autonomie van de groep, bedoeld om de groepen 'creatiever' te doen zijn, bracht echter ook onvoorziene problemen met zich mee. In sommige groepen bleek men zich vele zittingen lang bezig te houden met het bediscussiëren van de doelstellingen van het practicum, zonder in deze periode aan de analyse van de gesprekstypen zelf toe te komen.

3.6. Beschikbaarheid informatie

In de Amsterdamse psychologie-opleiding kwam het niet eerder voor, dat er op grote schaal gewerkt werd met groepen die op een dergelijke manier autonoom waren in het uitvoeren van een vaag omschreven taak; groepstraining was evenmin eerder voorgekomen in de studie. Op al deze gebieden moest de practicumleiding zich dus informatie zien te verschaffen.

De literatuur die de practicumleiding bekend was, had echter meer betrekking op de vorm van bepaalde gesprekstypen en groepsaspecten, dan op het geven van een specifieke *opleiding*. Pas later werd meer van de laatste soort literatuur bekend. Hoewel bij de veranderingen van opzet en doelstelling steeds medewerkers van andere instituten en afdelingen geraadpleegd werden, hadden de wijzigingen in het practicum toch vaak het karakter van 'trial and error'.

3.7. Vaardigheden assistenten

De wijzigingen hielden voor de assistenten een omschakeling in. Tijdens het interviewpracticum moesten zij kennis hebben van één gesprekstype en moesten zij onderwijs geven in de vorm van (klassikale en individuele) 'lessen'. In het gesprekspracticum werden de gesprekstypen uitgebreid tot zes, terwijl de onderwijsmethode sterk veranderde. Al snel moesten de assistenten leren werken met 'autonome' groepen, waarbij o.a. het probleem rees een juist evenwicht te vinden tussen de eigen inbreng en die van de groep. Tenslotte moest men leren niet alleen gericht te zijn op gesprekstraining, maar ook op groepstraining. In korte tijd moesten de vaardigheden dus een breed 'interactie-gebied' bestrijken.

3.8. Generatie-problemen

Doordat het practicum een steeds breder terrein ging beslaan, werd personeelwisseling een groter probleem dan voorheen; nieuwe assistenten moesten op een breder gebied ingewerkt worden. Het inwerken kostte ook steeds meer tijd.

Voor dit probleem werd geen adequate oplossing gevonden. In meerdere gevallen werd in 1969-1970 als nieuwe assistent iemand gekozen, die het jaar tevoren het gesprekspracticum al had meegemaakt. Verondersteld werd, dat oudere studenten, die indertijd het interviewpracticum doorlopen hadden, moeilijker konden worden ingewerkt. De keuze betekende op zichzelf echter weer, dat nieuwe assistenten betrekkelijk vroeg in hun studie in dienst traden (met als nadeel o.a. minder algemene kennis van de psychologie). Bovendien trad een criterium-verschuiving op ten aanzien van de keuze van nieuwe assistenten; er werd niet alleen meer gekeken naar gesprekstechnische bekwaamheden, maar ook vooral naar hoe iemand 'het in de groep zou doen'.

In het algemeen bleken bepaalde houdingen tegenover groeps- en gespreksproblemen niet gemakkelijk overdraagbaar. Ideologische kwesties die in het eerste gesprekspracticumjaar gerezzen waren, bleken soms bij nieuwe assistenten ook moeilijkheden te geven, terwijl de oudere assistenten eerder gevonden oplossingen niet meteen bleken te kunnen overdragen.

3.9. *Ideologische problemen*

De onderwijsveranderingen brachten twee soorten ideologische problemen met zich mee.

Toen besloten werd, dat de groepen in hoge mate vrij zouden zijn om hun eigen programma te bepalen, kwam de vraag hoe ver de autonomie van de groep zich moest uitstrekken. Of anders gezegd: in welke mate mag de assistent nu nog invloed hebben op de beslissingen van de groep? De vraag spitste zich toe op het probleem, in hoeverre autonomie van de groep nog een extra doelstelling moest worden. In de loop der tijd werd deze ideologische kwestie als 'schijnprobleem' afgedaan. Autonomie bleef een 'middel' om met gesprekstechnieken bezig te zijn; de assistent kan naar eigen inzichten voorstellen doen voor een programma, als hij denkt dat dit het werken aan de eigenlijke doelstellingen ten goede komt.

Aan het einde van de cursus 1969-1970 kwam een tweede soort ideologisch probleem naar voren, n.l. dat van de inhoud van het practicum. Sommigen vinden het oorspronkelijke onderscheid in gesprekstypen kunstmatig en willen meer aandacht besteden aan algemenere interactie- en attitude-aspecten.

3.10. *Organisatie*

De veranderingen betekenden organisatorisch een verzwaring. Niet alleen was er de zorg voor het leer-materiaal, ook assistenten-vergaderingen werden belangrijker om o.a. de problemen te bespreken die zich in de nieuwe opzet bleken voor te doen. De personeelsstructuur is nog steeds dezelfde als die tijdens het interview-practicum: één wetenschappelijk medewerker en een aantal kandidaat-assistenten. Bij beslissingen over vorm en inhoud van het practicum werden de assistenten steeds sterker betrokken.

Bij sterke veranderingen kan men zich de vraag stellen, of de bestaande organisatie in de nieuwe opzet nog adequaat is. Zo zal het bijvoorbeeld zinvol zijn om bij bepaalde inhoudelijke veranderingen van het practicum andere afdelingen van het psychologisch laboratorium, of geschoolder personeel, te betrekken.

3.11. *Onderwijs-evaluatie*

Bij de introductie van het gesprekspracticum werd sterk de behoefte gevoeld de in het practicum gevolgde procedure te evalueren.

In het oorspronkelijke draaiboek was steeds tijd uitgetrokken om de practicanten naar hun mening over de gang van zaken tijdens de zittingen te vragen. Ook later werden de meningen van de practicanten sterk op prijs gesteld.

Problemen met de nieuwe opzet werden door de assistenten onderling besproken; iedere assistent maakte een verslag over zijn groep. Verdere veranderingen in de opzet kwamen tot stand op grond van de onderlinge besprekingen van de moeilijkheden.

Meer gericht onderzoek naar specifieke aspecten van het practicum werd gepropageerd, maar was slechts zeer ten dele te verwezenlijken. Enkele doctoraal-werkstukken werden gewijd aan aspecten van het groeps- of het gesprekspracticum; deze onderzoeken waren voor een deel exploratief van aard. Systematisch onderzoek naar de mate waarin de doelstellingen, zoals deze zijn geformuleerd, bereikt werden, is niet uitgevoerd. De veranderingen in het practicum zijn niet het onderwerp van systematisch onderzoek geweest.

3.12. *Onvoorziene problemen*

De ingevoerde veranderingen leverden onvoorziene problemen op; een aantal hiervan kwam in de vorige paragrafen aan de orde. We zouden nog meer voorbeelden kunnen geven. In 1969-1970, bijvoorbeeld, moesten de studenten ook over het gespreksgedeelte een verslag maken. Deze eis werd gesteld, om hen zich meer bewust te doen zijn wat nu eigenlijk geleerd was. Sterker dan voorzien werd, had het verslag een nadelig effect: de groepen, die tevens bezig waren met het schrijven van een eindrapport voor het researchpracticum, kwamen soms tot taakverdelingen die in een leer-situatie minder gunstig werden geacht; sommige practicanten werkten bijna uitsluitend aan het ene verslag, en andere aan het tweede.

Waarschijnlijk brengen veranderingen meer onvoorziene problemen met zich mee, naarmate de onderwijssituatie complexer is, de verande-

ringen zelf ingrijpender zijn, en de planning op kortere termijn plaatsvindt.

4. Conclusie

In het voorgaande werden een aantal veranderingen in opzet en doelstellingen van een practicum beschreven. Op een aantal, vaak onvoorziene, problemen werd ingegaan. Het nu volgende is bedoeld als een persoonlijke interpretatie.

In de discussie over een verandering zal vaak de nadruk liggen op één factor (b.v.: de gevolgde onderwijsmethode levert moeilijkheden op). Het blijkt, in een situatie zoals hier beschreven, vaak uitermate moeilijk om bij de planning rekening te houden met het effect dat een voorgestelde verandering op een aantal andere factoren zal hebben.

Onvrede met een bepaalde gang van zaken maakt, dat men zo snel mogelijk een aantal veranderingen wil doorvoeren, waarbij de kans op onvoorziene problemen groter wordt.

Het is vaak moeilijk om geheel op rationele gronden te besluiten of (en zo ja, welke) veranderingen aangebracht moeten worden. Aan de ene kant staat het spookbeeld van starheid en conservatisme, aan de andere kant dat van impulsief gedrag.

Gestreefd zal moeten worden naar planning op langere termijn. Het effect van onderwijsveranderingen, die op korte termijn besloten zijn, kan geheel teniet worden gedaan door het niet in de hand hebben van de voorwaarden waaronder dergelijke veranderingen pas effectief kunnen zijn. Het veranderen van de onderwijsmethode levert bijvoorbeeld zeker geen betere leerresultaten op, als de betrokken assistenten geen ervaring hebben kunnen opdoen in het hanteren van een dergelijke methode. Het 'proefdraaien' op kleine schaal zal vaak een noodzakelijke voorwaarde zijn voor het succes van een dergelijke verandering.

Een probleem van organisatorische aard is de vraag, wie verantwoordelijk is voor de beslissingen over veranderingen. Zo kan in ons geval 'autonomie van de groep' er toe leiden, dat men

moeilijke of vervelende benaderingen vermijdt, ongeacht de waarde van die benaderingen.

In sommige gevallen zijn onderwijs-veranderingen haast onvermijdelijk. Als er, zoals beschreven, 'generatie-problemen' optreden, loopt men het risico dat er in het onderwijs nauwelijks sprake is van 'systematische kennis-overdracht'. Dit betekent dan, dat de doelstellingen, de onderwijsmethode, of de organisatie van het onderwijs nodig veranderingen behoeven.

Doelstellingen en criteria zullen in een nieuwe onderwijssituatie meestal eerst in vrij algemene termen geformuleerd worden. Het is zaak om deze, op grond van opgedane ervaringen, steeds nader te preciseren. Indien geheel nieuwe doelstellingen toegevoegd worden, moet men zich afvragen, of dat in deze onderwijssituatie wenselijk is. Ook hier zal men moeten streven naar zo rationeel mogelijke beslissingen. Vermeden moet worden, dat nieuwe doelstellingen als het ware 'binnensluipen' (zoals beschreven, werd in ons practicum het groepswork van 'middel' plotseling ook een doel op zichzelf).

Als veranderingen elkaar snel opvolgen, is systematisch onderzoek naar het effect ervan nauwelijks mogelijk. Goed gecontroleerd onderzoek kost tijd; bij snelle veranderingen zijn de uitkomsten van een onderzoek vaak niet meer relevant op het moment dat ze ter beschikking komen. Bij planning op langere termijn, kan men streven naar experimenteel onderzoek om een hechtere basis te leveren voor het nemen van beslissingen.²

Noten

1. In de periode 1967-1969 als kandidaat-assistent bij het practicum, en sindsdien als medewerker bij het researchpracticum, waarbij nauw samengewerkt is met de leiding van het practicum in kwestie.
2. Bij experimenteel onderzoek krijgen de leerlingen onderwijs onder verschillende condities. Hiertegen kan men bezwaar inbrengen, door te stellen dat dit ethisch niet verantwoord is, omdat men er op uit is de ene groep leerlingen beter onderwijs te geven dan de andere. Daar is dan weer tegen in te brengen, dat het ethisch nog minder verantwoord is om

Van interview- naar interactie-practicum: beschouwing van een veranderende onderwijssituatie

alle leerlingen aan een onderwijsprocedure te onderwerpen, waarvan men het effect niet kent – men loopt dan de (vaak niet geringe) kans dat iedereen ongemerkt slecht onderwijs krijgt.

Literatuur

Hartemink, B. G. – Effect van een interviewer-training, een onderzoek naar de resultaten van een

praktikum. Psychologisch Laboratorium, Universiteit van Amsterdam, 1969.

Jaarverslag research- en gesprekspracticum, cursus 1968-1969. Psychologisch Laboratorium, Universiteit van Amsterdam, 1969.

Jaarverslag research- en gesprekspracticum, cursus 1969-1970. Psychologisch Laboratorium, Universiteit van Amsterdam, 1970.

Miles, M. B. (ed.) – Innovation in education. New York, Teacher College, 1964.

Boekbesprekingen

W. Kenneth Richmond, *The teaching revolution*, London, Methuen 1969², 220 pp., prijs 18s (paperback-editie).

Tot de belangrijkste kwaliteiten van dit boek behoort het realisme, waarmee het is geschreven. Voor degenen, die in het behandelde terrein ingevoerd is, is de wijze waarop Richmond tracht te preluderen op een nieuwe didactiek van belang. Hij stelt terecht, dat de ontwikkeling van de onderwijstechnologie om een nieuwe onderwijskundige theorie vraagt, waarin 'multi-media communication systems' worden geïntegreerd. Bovendien levert hij een eerste ontwerp voor een dergelijke theorie, waarin hij sterk beïnvloed blijkt door Bruner.

Vooraf gaat een heldere analyse van recente ontwikkelingen op het gebied van de leerpsychologie en de leerstofvernieuwing, waardoor het boek een

voortreffelijke inleiding is geworden tot de problemen die aan een moderne, dynamische leerplanontwikkeling vastzitten.

Achtereenvolgens komen aan de orde: de explosieve toename van de wereldbevolking, van de kennis, van de menselijke aspiraties en verwachtingen (I); het veranderende concept 'onderwijsbaarheid' (II); team-teaching (III); new mathematics (IV); een aantal vernieuwingsprojecten op het gebied van science-onderwijs (V); moedertaalonderwijs (VI); from audio-visual arts to multi-media communication systems (VII); ontwerp van een nieuwe onderwijsleer (VIII).

N. Deen

Hans Bokelmann und Hans Scheuerl, Herausg., *Der Aufbau erziehungswissenschaftlicher Studien und der Lehrberuf*, Quelle & Meyer, Heidelberg 1970, 370 S.

Een bundel opstellen, bijeengebracht ter gelegenheid van de 80ste verjaardag van Wilhelm Flitner, die groter homogeniteit vertoont dan bij zulke gelegenhedenpublicaties veelal het geval is. Het boek bestaat uit drie delen. Het eerste heeft betrekking op de huidige stand van de opvoedkunde in Duitsland. Hierin domineert het in krachtige lijnen opgetrokken artikel van Josef Derbolav, *Die Entwicklungskrise der Deutschen Pädagogik*. Het is gewijd aan de confrontatie van de pedagogiek als *einer Geisteswissenschaft* met operationalistische, behavioristische en pragmatische tendenties enerzijds en met de moderne 'emancipatorische pedagogiek' anderzijds. De studie munt uit door de objectiviteit in de weergave van de moderne stromingen en in de doelgerichtheid van de daarop gerichte antikritiek. Soms blijkt een zekere ontmoeting der tegenstellingen mogelijk. Derbolav erkent dat ook de geesteswetenschappelijke pedagogiek de theorie slechts in zoverre

aanvaardt 'als sie ein Instrument für die Lösung von Sach- und Kommunikationsproblemen der menschlichen Interaktionspraxis abgibt' (S. 20). Hij zoekt de zin van de kennis dus in de mogelijkheid van haar toepassing. Daarenboven aanvaardt hij van de revolutionaire pedagogen althans dat men er met goed geweten toe kan overgaan om de jeugd 'ein kritisches Verhältnis zu den Dingen und Ordnungen unserer Welt zu bringen' (S. 30), uiteraard geen vèrgaande tegemoetkoming aan mensen, die een maatschappij willen omzetten.

Het tweede deel houdt zich bezig met de studie der pedagogiek aan universiteiten en de *Pädagogische Hochschulen*. Een belangrijke rol speelt hier de oproep van Flitner aan de opvoedkundigen om tot een consensus te komen terzake van de pedagogiekstudie aan deze (en andere) instellingen en de poging die de *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* in 1968 gedaan heeft om te geraken tot een

gemeenschappelijk aanvaard *Kernstudium der Erziehungswissenschaft*. Het deel bevat talrijke suggesties en leerzame praktijkvoorbeelden. Ik noteer uit een bijdrage van Hans Bokelmann dat de bereidheid tot herziening van de opzet van het studieprogramma der opvoedkunde een test is 'für Reformwilligkeit und -fähigkeit aller akademischen Bürger' (S. 97). In aansluiting op deze stelling gaat de auteur uitvoerig in op de gezichtspunten, die bij zulk een herziening van de zijde der studenten worden bijgedragen. Zij bekritisieren o.a. 'die Undurchschaubarkeit des Lehrangebots'. In verband hiermede is een uitspraak van Flitner van belang. Zij betreft de wijze, waarop de studie der opvoedkunde moet worden ingeleid. Het begin moet gelegenheid geven 'eine Anschauung vom tatsächlichen Erziehungsgeschehen unserer Gegenwart wartzu gewinnen - und zwar eine solche, die das Engagement eines pädagogischen Impulses einget und auf eine kritische Reflexion zustrebt, die den heutigen wissenschaftlichen Erkenntnissen entspricht'. Ik ontleen dit citaat aan de bijdrage van Theo Dietrich (S. 177).

Het derde deel bespreekt de rol van de leraar en onderwijzer alsmede de organisatie van de opleiding. Oskar Anweiler wijst op het verband, dat in alle ontwikkelde landen wordt gelegd tussen de beroepsopleiding der docenten en de hervorming van het universitaire onderwijs. Hij vervolgt daarna met de beschrijving van hetgeen op dit stuk in de *Deutsche*

Demokratische Republik gaande is. Maar anderen zoals Karl Erlinghagen bespreken het probleem voor de Duitse Bondsrepubliek. Daarbij komt, zoals meermalen in dit boek, de aanbeveling van de Unesco (1966) ter sprake: dat de universitaire opleiding ook van de onderwijzer het einddoel van de reorganisatie moet zijn. Maar dit geschiedt in deze verzameling nergens zonder kritische zin. Ik noteer uit Erlinghagens artikel een opmerking, die op de Nederlandse pedagogische akademies van onveranderde toepassing is. 'Solange man sich nicht entschliesst, die Zahl der Pädagogischen Hochschulen, die ehemals aus einer ganz anderen Konzeption der Lehrerbildung entstanden und über das Land verstreut worden sind oder ihr späteres Entstehen blindem parteipolitischem Egoismus verdanken, radikal zu verringern, wird 'volles' wissenschaftliches Studium trotz aller Präntionen Utopie bleiben' (S. 339).

Het is niet mogelijk om aan een werk, waartoe 17 auteurs opstellen hebben bijgedragen, in een boekbespreking van de in *Pedagogische Studien* gebruikelijke omvang recht te doen. Het bovenstaande moge echter voldoende zijn om aannemelijk te maken dat hier een werk verschenen is, waarmede ook in de overleggingen, die terzake van de opvoedkunde en haar bestudering ten onzent gaande zijn, moet worden gerekend.

Ph. J. Idenburg

Rudolf Lengert, *Politik der Schulreform im Teufelskreis der Kompromisse*, Hermann Luchterhand Verlag GmbH, Neuwied und Berlin 1969, 132 S.

Dit boek behandelt 'die unbestimmte Expertenrolle der Pädagogik in der gegenwärtigen Praxis der 'Innovationen'. 'Het is in twee opzichten interessant. Vooreerst omdat het de situatie van de West-Duitse onderwijsvernieuwing tekent. Het werk van de *Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen*, afgesloten met rapporten die samen 900 bladzijden omvatten, wordt geanalyseerd. De verwachtingen, die thans van de dichter bij het beleid opgestelde *Deutsche Bildungsrat* mogen worden gekoesterd, worden in een kritisch licht gesteld. Toch ligt in deze informatie niet de essentie van het werk. De verstrekte gegevens zijn ter lering bedoeld. De lessen, die eruit getrokken worden, vormen het tweede aspect, waaronder dit boek belangwekkend is. De auteur waarschuwt tegen de menging van wetenschappelijk onderzoek ener- en beleid anderzijds. Let wel: hij meent dat pedagogisch inzicht aan het

beleid dienstbaar moet zijn. Maar de wetenschapsbeoefenaar verraadt zijn roeping als hij zich als politicus opstelt en de uitkomsten van zijn discipline onmerkbaar in het compromis, dat wezenlijk is voor het beleid, laat ondergaan. En als bij zulk een gedantioneerde opstelling nu eens zou blijken dat de pedagoog over problemen van onderwijsorganisatie niet aanstonds zovóél van betekenis heeft in te brengen? Welnu dan is het een publiek belang dat helder aan 't licht komt 'dass die Erziehungswissenschaft bislang versäumt hat, ihre Expertenrolle für Schulorganisationsfragen überzeugend nachzuweisen' (S. 7).

De auteur ontleent aan zijn analytisch beschrijvend gedeelte goede argumenten voor zijn standpunt. Radicaal nieuwe inzichten terzake van de toekomst van school en maatschappij zijn in ontwikkeling. Het is niet verantwoord ze onder de moeilijkheden

van de praktijk, waarvan de realiteit uiteraard door niemand wordt ontkend, te bedelven. Als de visie

E. J. King, ed., *The Teacher and the Needs of Society in Evolution*, Pergamon Press, Headington Hill Hall, Oxford 1970.

Na een inleiding van Dr. King volgen hier een aantal opstellen over actuele onderwijsproblemen. Daaronder zijn er een paar, die bijzondere waarde ontlenen aan de informatie, die zij bevatten. Ik denk hierbij aan de bijdrage van Elizabeth Adam, die een goed overzicht geeft van het werk van de *Schools Council*, en aan die van Lawrence Stenhouse, die het *Humanities Curriculum Project* van de *Schools Council* beschrijft, daarmede aangevende hoe men controverse vragen omtrent mens en samenleving in de school aan de orde kan stellen. Daarnaast noem ik een paar opstellen, die inzichten bieden, welke alge-

ontbreekt ontgaat ons de hoop.

Ph. J. Idenburg

mene aandacht verdienen. Ze zijn van de hand van de meest bekenden onder de auteurs, die tot dit boek bijdroegen. J. W. B. Douglas, de schrijver van *The Home and the School* (1964), publiceert hier verdere uitkomsten van het *National Survey*, dat ook aan zijn genoemde boek ten grondslag ligt. W. D. Hall van het *University of London Institute of Education* geeft een toekomstbeeld van het onderwijs, waarvan de strekking door de titel *From teaching to learning?* duidelijk wordt aangegeven.

Ph. J. Idenburg