

## HET VOORTBESTAAN VAN ONS VAK

WIETSE DE HOOP

De titel van dit schrijven is ontleend aan een artikel van Velema (1966). Velema breekt een lans voor het beoefenen van opvoedkunde als een gedragswetenschap op empirische basis. Hij acht zulk een nieuwe oriëntatie niet alleen zeer gewenst, maar noodzakelijk: „De opvoedkunde staat met de rug tegen de muur”. Als opvoedkundigen zulk een nieuwe oriëntatie niet op zich nemen, dan zullen andere gedragswetenschappen deze taak overnemen. De hoeksteen tot deze nieuwe ontwikkeling is de methodologie, en, aldus Velema, „het voortbestaan van ons vak is ermee gemoeid”.

Schrijver dezes wil graag beginnen met te zeggen dat hij volledig instemt met de gedachtengang van Dr. Velema. Het is goed om dit soort geluid te horen in de Nederlandse pedagogische wereld, en dit artikel is hoofdzakelijk geschreven ter ondersteuning van Velema's positie. Helaas is het de schrijver niet mogelijk geweest om volledig op de hoogte te blijven van de ontwikkelingen in het Nederlands denken omtrent opvoeding en onderwijs in het laatste tiental jaren.

Omvang en aard van nieuwe ontwikkelingen kunnen derhalve niet op hun invloed geschat worden. Dit moge een restrictie zijn op wat volgt.

Overziet men de ontwikkeling van het opvoedkundig denken sinds 1900, dan is het duidelijk dat de filosofische benadering reeds omstreeks 1930 overheersend was. Bavinck (1904), Waterink (1931) en Kohnstamm (1926) schreven systematisch ontwikkelde werken, later gevolgd door Langeveld (1944), terwijl nationaal bekende figuren als Gunning, Hoogveld en Casimir diverse kortere studiën en artikelen publiceerden. De instelling van opleidingen voor MO paedagogiek gaf de gelegenheid tot verspreiding van ideeën in wijdere kring, waarvan uiteraard vooral de twee Amsterdamse opleidingen profiteerden. Het is niet verwonderlijk dat deze geleerden een sterke affiniteit tot de wijsgerige pedagogiek vertoonden. Interessanter is het te onderkennen dat in elk geval Kohnstamm en Waterink de noodzaak voelden tot empirische verificatie van de consequenties van hun denken. In de dertiger jaren verscheen studie na studie in de „Mededelingen”. Waterink's gedeeltelijk op empirische verificatie gegronde monografie over de „opvoedbaarheid” van intelligentie kwam temidden van een levendig debat tussen hem en Kohnstamm. De congressen voor vernieuwing van op-

voeding en onderwijs in 1938 en 1939, waarin de twee genoemde geleerden een hoofdrol speelden, waren duidelijke manifestaties van de wens een brug te slaan tussen „practijk” en „theorie”. Het wil schrijver dezes voorkomen dat de top van dit streven maar empirische verificatie werd bereikt in de dissertatie van Prins (1951).

Als dus het streven aanwezig was, waarom heeft zich dan niet een op verificatie gerichte opvoedkunde ontwikkeld in Nederland? De schrijver kan niet pretenderen een volledig antwoord op deze vraag te kunnen geven. Het wil hem echter voorkomen dat er tenminste twee zaken zijn welke deze ontwikkeling tegenhielden.

Ten eerste is daar de oppositie tegen „psychische metingen”. Het denken over dit probleem werd ongetwijfeld grotendeels beheerst door Kohnstamm's positie nemen tegen de (vooral Amerikaanse) invloeden op dit terrein. Kohnstamm's positie t.a.v. psychische metingen heeft tot basis twee gedachten, n.l. de onmogelijkheid om kwaliteiten te kwantificeren, en de onmogelijkheid om een topologische orde lineair te „meten”. Verder waarschuwt hij tegen het toepassen van mathematische methoden op essentieel kwalitatieve gegevens. In het bijzonder moet de veel benutte Gaussiaanse (normale) verdeling het ontgelden, deze „orde der chaos”. Hoezeer dit vat heeft gekregen op het denken over onderwijs en opvoeding in Nederland blijkt wel uit het feit dat Langeveld (1943) deze positie ondersteunt en zelfs de Jonge en Wielenga (1963) herhalen Kohnstamm's betiteling „regel der regelloosheid” (Deze formulering is op zichzelf een contradictio in terminis – dat een formulering tegelijkertijd orde en chaos, of regel en regeloosheid is, is onmogelijk). Niet dat er geen tegenstemmen waren – maar zij waren zwak. Brugmans (1937) verdedigde het gebruik van kwantificatie. Chorus (1948), zeker geen voorstander van kwantificatie, schreef: „Daarom vind ik het zo jammer dat een man als Kohnstamm b.v. – en hierin is hij een voorbeeld voor velen van zijn leerlingen – zijn gering of matig vertrouwen in de intelligentietest soms probeert te rechtvaardigen met op zijn minst eenzijdige opgezette proefnemingen . . . Iemand, die zich terdege op de hoogte gesteld heeft van de jarenlange proefnemingen door tal van onderzoekers, welke nodig zijn om een goede testschaal te ijken – zoals dat b.v. door Terman en zijn staf is gedaan – kan het werk van Kuiper (leerling van Kohnstamm, deH.) slechts als een stuntelige amateurspoging beschouwen . . . Men zou er zijn schouders over kunnen ophalen, ware het niet dat zulke uiterst belangrijke werkers als Kohnstamm, Langeveld e.a. er telkens weer de rots van hun verzet in zoeken”.

Deze veroordeling van het psychisch meten richtte zich niet alleen tegen intelligentietests, maar werd ook gegeneraliseerd naar andere gebieden. Reeds in „Persoonlijkheid in Wording” scheert Kohnstamm de tests welke leerprestaties meten over dezelfde kam, hetgeen herhaald werd door vele opvoeders. En toch is (en was) deze positie in directe tegenstelling tot het dagelijkse gebruik in de klas, waar de onderwijzer dag in dag uit prestaties van leerlingen beloont met het geven van cijfers – en dus „meet”. Blijkbaar vaart de in de praktijk staande onderwijzer wel bij een door theoretici zozeer veroordeelde handelwijze. Waarom dit verschil tussen „praktijk” en „theorie”?

Het wil schrijver dezes voorkomen dat hier de tweede grondgedachte van invloed is, n.l. het vasthouden aan de dichotomie lichaam – ziel als een psychologisch en pedagogisch gegeven. Ook heden schijnt dit nog als een fundamentele kwestie te worden beschouwd. Een dergelijke dichotomie leidt er toe dat men (intuïtief of bewust) kwaliteit en kwantiteit meer of minder met het één of het ander verbindt. Het leidt er verder toe dat men een zekere hiërarchie van waarden verbindt met het opvoedkundig handelen, waarbij „hoger” waarden min of meer als binnen het domein van de ziel worden beschouwd.

In het Amerikaanse psychologisch en pedagogisch denken was dit standpunt reeds in de twintiger jaren aan het wankelen, om in de dertiger jaren vrijwel geheel te verdwijnen. Opvoeding was niet langer gericht op „geestelijke” en „lichamelijke” waarden, maar op het produceren van zekere *gedragswijzen*. Houdt dit in dat b.v. christelijke geloofswaarheden (zoals b.v. het geloof in het bestaan van een onsterfelijke ziel) ontkend wordt? Natuurlijk niet, maar het houdt inderdaad in dat zulk een ziel *niet* toegankelijk is voor empirisch psychologisch onderzoek. De psycholoog heeft tot taak de relaties tussen menselijke (en dierlijke) *gedragswijzen* vast te stellen. Een „verklaring” zoekt dan ook niet naar de oorzaak (of oorzaken), maar naar de relaties die het mogelijk maken een *gedragswijze* met meer of minder zekerheid te voorspellen. Dit resulteert in de precieze beschrijving van de prikkels, handelingen, enz. welke tot het gewenste resultaat leiden, in kort, een operationele definitie. Dit vormt de basis voor een opvoedkundige aanpak. En hier ziet men de juistheid van Velema’s opmerkingen omtrent de methodologie. Immers, een juiste voorspelling omtrent ht al of niet zich manifesteren van een resulterende *gedragswijze* is slechts mogelijk indien men de factoren kent die noodzakelijk en voldoende zijn voor dit resulteren. Dit vereist de (verdere) ontwikkeling van een onderzoeksmethodiek welke ons niet alleen de daartoe noodza-

kelijke gegevens verschaft, maar ook de voorspelling mogelijk maakt. Er is een sterk verbreide opvatting – ook hier in de USA – dat dit een onmogelijkheid is omdat zowel het kind als de situatie (psysisch en sociaal) zo gecompliceerd zijn, dat men niet alle factoren kan onderkennen en op hun „gewicht” te beoordelen. Derhalve kunnen we op z'n best de situatie beschrijven, welke van kind tot kind verschilt, en aanzien het patroon van al die factoren van kind tot kind verschilt, kunnen we niet werkelijk voorspellen. Schrijver dezes het met deze opvatting niet eens zijn. Het is niet nodig om *alle* factoren te onderkennen en te „wegen”, het is slechts nodig om *die* factoren te kennen die nodig en voldoende zijn om een zeker product voort te brengen. Nu klinkt het erg gemakkelijk, maar het is natuurlijk een moeilijk en langdurig proces om de methodologie voort te brengen die dit soort van conclusies mogelijk maakt. Voor een lange tijd hebben psychologen slechts die uitkomsten met een vrij grote mate van zekerheid kunnen voorspellen welke onder de categorieën van het z.g.n. „classical” en „operant conditioning” vallen. En hier komt een andere door Velema gemaakte opmerking tot zijn recht: al weet men dan weinig of niets van b.v. denkoperaties af, men kan modellen ontwerpen die althans zekere mogelijkheden suggereren, en dan deze gesuggereerde mogelijkheden wetenschappelijk testen. Kohnstamm's bezwaar tegen „een-dimensioneel meten” is reeds lang overwonnen, moderne statistische methoden stellen ons in staat tot „twee-, drie-, of méérdimensioneel” analyseren. Daar komt nog iets bij: de elektronische computer geeft ons zelfs de mogelijkheid om zekere operaties te simuleren en de factoren welke in gedragswijzen begrepen zijn te reduceren tot die welke nodig en voldoende zijn. Dit leidt dan weer tot revisie van de modellen, en dus een beter onderkennen (en dus voorspellen) van relaties. Lezers die geïnteresseerd zijn in intelligentieonderzoek zullen ongetwijfeld weten tot welke enorme resultaten dit soort aanpak heeft geleid in de onderzoekingen van Guilford en zijn medewerkers. En de geïnteresseerde in de relatie tussen taal en denken moge verwezen worden naar het werk van Osgood c.s., en naar de op Osgood's modellen ontwikkelde test door McCarthy en Kirk (1961). En een briljante onderzoeker als Lindsley (b.v. 1962, 1964, 1966) heeft aangetoond dat methodisch beïnvloeden het menselijk gedrag voorspelbaar maakt onder een grote variatie van omstandigheden.

Dit soort denken over opvoeding en onderwijs houdt de belofte in dat de kloof tussen „theorie” en „practijk” overbrugd wordt. Immers, in toenemende mate kan de moderne onderwijzer zijn „intuïtie” en de

„door ervaring opgedane wijsheid” (eigen zowel als van anderen) vervangen door een rationele aanpak, naarmate meer en betere methoden van studie en analyse bekend worden.

Wat thans nog een min of meer primitieve onderzoekingsmethode voor vakgeleerden is wordt morgen een „stuk gereedschap” in de handen van de deskundige onderwijzer. En doordat zulke vakkundigen op de hoogte zijn van van het denken dat tot die werktuigen geleid heeft, zullen zij zelf bij kunnen dragen tot de perfectionering van deze hulpmiddelen door feedback en analyse van de resultaten onder een variatie van omstandigheden. Aldus kan de moderne opvoeder en onderwijzer inderdaad een „behavioral engineer” in zijn vak worden. Wat weerhoudt deze ontwikkeling? De mensen die het betreft: de opvoedkundigen. De middelen zijn er reeds, „behavioral engineering” neemt hand over hand toe (men denke b.v. aan de ruimtevaart), maar de mens moet er, wat „innerlijke houding” betreft, voor openstaan. Dreigend? Zeker, maar niet in erger mate dan voorgaande technische ontwikkelingen. En daar is ook de kwestie van het *moeten*. Deze ontwikkeling gaat zich in de nabije toekomst onverbiddeijk voltrekken. En derhalve kan men aan Velema's woorden niet alleen een rechtvaardiging, maar ook een urgentie toekennen: „Indien wij ons niet expliciet tot die vraag zetten (dan zullen andere gedragswetenschappen de taak der opvoedkunde nog meer overnemen dan thans reeds het geval is. *De opvoedkunde staat in dit opzicht met de rug tegen de muur*”.

### Referenties

- Bavinck, H.: *Paedagogische beginselen*. Kampen: Kok, 1904.
- Brugmans, H. J. F. W.: *Psychologische methoden en begrippen*. Haarlem: Bohn, 1937.
- Chorus, A.: *Intelligentie-onderzoek en zijn kwalitatieve verdieping*. Utrecht: Spectrum, 1948.
- Jonge, de H. en Wielenga, G.: *Statistische methoden voor psychologen en sociologen*. Groningen: Wolters, 1963.
- Kohnstamm, Ph.: *Het waarheidsprobleem*. Haarlem: Tjeenk Willink, 1926.
- Langeveld, M. J.: *Inleiding tot de studie der paedagogische psychologie van de middelbare schoolleeftijd*. Groningen: Wolters, 1943.
- Lindsley, O. R.: A behavioral measure of television viewing *Journal of Advertising Research*, 1962, 2, 2-12.
- Lindsley, O. R.: Direct measurement and prothesis of retarded behavior. *Journal of Education*, 1964, 147, 62-81.
- Lindsley, O. R.: Experimental analysis of cooperation and competition. In: Verhave, T. (Ed.). *The experimental analysis of behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1966.

McCarthy, J. J. en Kirk, S. A.: *Examiner's Manual - Illinois Test of Psycholinguistic Abilities*. Urbana: Institute for Research on Exceptional Children, 1961.

Prins, F. W.: *Een experimenteel-didactische bijdrage tot de vorming van leerprestaties volgens denkpsychologische methode*. Groningen: Wolters, 1951.

Velema, E.: Methoden van onderzoek in de opvoedkunde. *Paedagogische Studiën*, 1966, 43, 409-415.

Waterink, J.: *Inleiding tot de theoretische paedagogiek*. Zutphen: Ruys, 1931.

### *Levensbeschrijving*

Dr. Wietse de Hoop. Geboren 1916 te St. Nicolaasga. Hervormde Kweek-school te Leeuwarden, Onderwijzer g.l.o. en b.l.o. Diverse akten, w.o. diploma b.l.o. Studeerde onder Waterink, van Houte en Prins. In 1950 naar Aruba, N.A., 4 jaar g.l.o. en 4 jaar b.l.o. Emigreerde in 1948 naar Amerika, waar hij aanvankelijk werkte in een instituut voor zwakzinnigen. Studeerde aan de University of Florida (BA, 1960), Florida State University, (MS, 1962), George Peabody College (MA, 1964) en de University of Georgia (D. Ed., 1965). Hoofdvak orthopedagogiek, bijvakken sociologie, psychologie. Sinds 1965 professor of education en coordinator of special education, West Georgia College, Carrollton, Ga.