



"DE ZEVEN DIDACTISCHE PRINCIPES VAN MURSELL"

Zowel de docent op een school als de change-agent in een organisatie hebben als voornaamste taak mensen en groepen "iets nieuws bij te brengen". Hun werkzaamheden hebben ten doel nieuwe inzichten, oordelen, denkwijzen, enz. in mensen te doen "rijpen", al dan niet ter vervanging of aanvulling van reeds aanwezige inzichten, enz.

Vooraf voor de "vernieuwer" bestaat het grote probleem, dat iemand pas iets nieuws kan verwerven als eerst de vroeger opgedane "in-drukken" (b.v. inzichten, enz. uit voorgaande opleidingen of werkervaringen) enigszins "opgelost" zijn.

In de periode van schoolbezoek - van lagere tot en met hogeschool - moet een mens zich een grote hoeveelheid algemene en meer specialistische know-how eigen maken en min of meer stevig inprenten, opdat hij later deze "in-drukken" kan gebruiken voor zijn waarnemingen en zijn handelingen.

Het blijkt dat het op school en daarbuiten "geleerde" tot stereotypen of "hersenzetsels" is geworden, waardoor het vermogen tot vrij, improviserend hanteren van de eigen geworden voorstellingen, inzichten, oordelen, enz. in een aantal verschillende situaties zeer beperkt is.

Deze gang van zaken geeft juist in de tegenwoordige tijd, met zijn enorme dynamiek, aanleiding tot spanningen: de gebeurtenissen en hun samenhangen, op wereldschaal of binnen de bedrijfsgrenzen kijkend, vereisen juist een benadering met een minimum aan schablonen.

Dit proces van "schablonisering" van onze voorstellingen, enz. komt o.a. door de doelstelling en methodieken van het onderwijs. Doelstelling was en is voor velen nog: "het gehad hebben van een hoeveelheid leerstof en deze op een examen - in het gunstigste geval ook nog daarna - kunnen reproduceren".

In verband met de reeds genoemde "versnelde verandering" in maatschappelijk en wetenschap krijgt een andere doelstelling geleidelijk aan meer "volgelingen": echt leren krijgt meer en meer de betekenis van: "de kern van de stof, verbonden met een groot aantal zeer gevarieerde, zo mogelijk zelf ervaren verschijningsvormen, op een zodanige wijze in je opnemen, dat een herkenning en vrije toepassing van deze centrale begrippen in variabele situaties mogelijk wordt".

De verhoging van het studie- respectievelijk cursusrendement wordt meestal nagestreefd door te grijpen naar nieuwe of opgepoetste oude leermethoden, b.v. overschakeling van "doceren" naar "zelfactiviteit".

Het methodenpakket breidt zich voortdurend uit; in de sco-
len- en kadervormingswereld worden verhitte discussies ge-
voerd en toch wordt het doel - belangrijke verbetering van
het leereffect - niet echt bereikt.

De "Methodenstreit" is vaak weinig vruchtbaar en geen ophel-
dering gevend: gebruik van een "goede" methode biedt nog
geen garantie voor succes: hij kan verkeerd of niet in de
juiste situatie gehanteerd worden.

J.M. Mursell, docent aan een "teachers college", heeft zich
in zijn boek "Successful Teaching" niet gericht op het vraag-
stuk van de leermethoden, maar op de daarachterliggende
vraag: "Zijn er algemene didactische gezichtspunten, welke
in een opleiding moeten worden gehonoreerd t.b.v. het berei-
ken van het leerdoel?"

Binnen het raamwerk van deze principes kan de keuze van me-
thoden en de concrete vormgeving aan de opleiding variëren
met de situatie en de doelstelling.

In zijn boek beschrijft hij een zestal - paarsgewijs gerang-
schikte - didactische principes. Het zevende principe is dat
van de integratie: de 6 enkelvoudige principes moeten tot
een harmonisch geheel samengevoegd worden.

Deze 6 principes noemde hij:

1. focus

(de vorm die we aan de leerstof - de inhouden - geven)

2. context

3. individualisation

(de leersituatie: individuele of groepsactiviteit)

4. socialisation

5. sequence

(de opbouw van het programma: ontwerpen en evalueren van
de leerweg).

6. evaluation

Ad 1 + 2

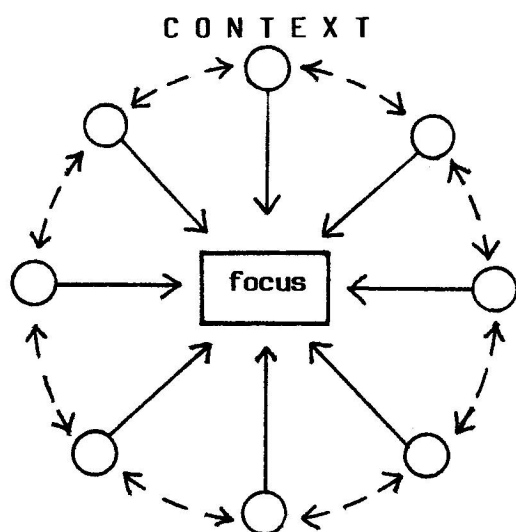
De principes van "focus" en "context", ook wel genoemd de
principes van de **centrale gedachte** en van de **rijkgevarieerde
ervaring**, welke zo mogelijk door de leerling zelf opgedaan
en niet door anderen (uit 2e, 3e, en 4e, hand) overge-
dragen moet zijn.

Voorbeeld: op school wordt het begrip "rechthoek" behandeld,
met alle daaraan verbonden eigenschappen.

Door de tijdnoed kan meestal alleen de leerstofkern - de
theorie - besproken worden; er is geen tijd voor het zelf
opdoen van ervaringen, welke de theoretische inhoud kunnen
vullen. De leerstof blijft een theoretische abstractie,
waardoor veel leerlingen niet in staat zijn tot herkenning
en zelfstandige hantering van dit begrip "rechthoek", met
zijn verschillende eigenschappen, in de praktijk.

Beperking van de leerstof tot centrale gedachten veroorzaakt bij de leerling vaak een povere gevuldheid van het begrip, dat hij niet in de werkelijkheid plaatst, maar in de school-sfeer. Anderzijds zien we ook vaak dat de centrale gedachten geheel ontbreken.

Presentatie van een massa leerstof zonder voldoende kerngedachten leidt gemakkelijk tot een chaos van verleden feiten of huidige ervaringen, waardoor de leerling niet meer tot echt inzicht/overzicht kan komen.



Het op de juiste wijze hanteren van deze principes bij de vormgeving van de leerstof in de lessen, c.q. cursus, kan een belangrijke bijdrage leveren tot het realiseren van het beoogde leereffect.

Ad 3 + 4

De principes van "individualisation" en "socialisation".

Centraal staat hier de vraag: "In welke individuele en sociale leersituaties moet een leerling successievelijk geplaatst worden, opdat het leereffect - in ieder individu apart - zo goed mogelijk bereikt wordt?"

Alvorens hier nader op in te gaan moet een verschil gesignaleerd worden tussen de min of meer bekende "tegenstelling": individueel ↔ klassikaal onderwijs en de begrippen van Mursell: individuele en sociale leersituatie.

Mursell bedoelt dat het leerproces afwisselend moet bestaan uit fasen van individueel "actief" en lerend bezig zijn en van als groep leerlingen samenwerkend een activiteit ont-plooiën en daaraan individueel een stuk lering verwerven. Een samenwerkende groep is derhalve iets geheel anders dan een klas of een verzameling van zelfstandig werkende enkelingen. Daardoor zijn ook de leereffecten bij gebruik van de bekende of de Mursell-didactiek nogal verschillend. Ontwikkelen van een stuk samenwerking in een groep kan op zich zelf reeds een leerdoel zijn, daarnaast is er de ruimte voor de groepsleden om hun eigen kennen en kunnen in te brengen en van andermans bijdragen te leren.

De kwaliteit van het groepsproces en de betekenis van de sociale leersituatie kunnen we o.a. afmeten aan:

- de activiteit en creativiteit van de groep;
- de blijken van enthousiasme of verveeldheid;
- de mate van nieuw verworven inzicht, welke blijkt bij evaluatie van de individuele leerresultaten.

Het probleem bij dit principe-paar is dat het ideale evenwicht "onmogelijk" is, doordat de groepsleden waarschijnlijk ieder een eigen tempo van voortgang en uiteenlopende behoeften van afwisseling hebben.

Dit neemt natuurlijk niet weg, dat deze principes een belangrijk hulpmiddel kunnen zijn voor het ontwerpen, toetsen en vernieuwen van een opleidings- of cursusactiviteit.

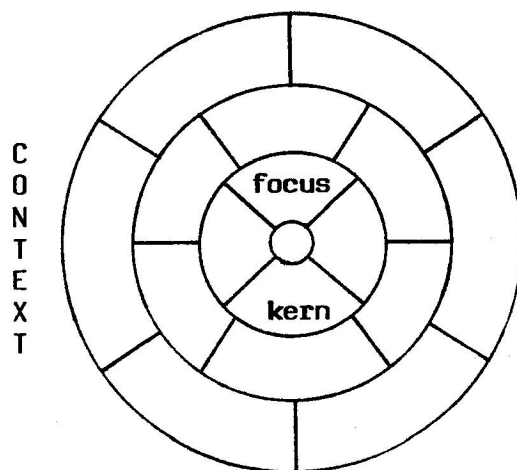
Ad 5 + 6

De principes van "sequence" en "evaluation" hebben betrekking op het ontwerpen en evalueren van een leerplan of -programma overeenkomstig de logica van een menselijk leerproces.

Het gaat om een opeenvolging van onderling verbonden stappen, waarbij niet de logica van de leerstof, maar die van het leerproces centraal staat. Dat leerproces is geen weg die eenmaal gedacht en daarna in alle situaties, met verschillende leerlingen en doelstellingen, ongewijzigd gebruikt kan worden.

De omzetting van een hoeveelheid leerstof in een "leerweg", met fasen van nieuwe leerstof, verwerken, toetsen, herhalen, enz., kan gebeuren vanuit het gezichtspunt van de concentrische of van de successieve methode.

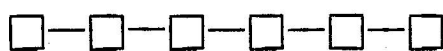
a. De concentrische methode:



Hier wordt begonnen met een globale aanduiding van de kerngedachte en een eerste contextvulling; daaromheen kan een steeds ruimere context geplaatst worden met "verwijzingen" naar de centrale gedachte(n). B.v. behandeling van de 80-jarige oorlog:

1. centrale problematiek + oorsprong daarvan;
2. 80 jaar in hoofdlijnen;
3. verdere opvulling van bepaalde fasen, met terugspelen naar 1 en 2.

òf

b. De successieve methode:

Hier bestaat het leerprogramma uit een hoeveelheid leerstofelementen, welke wel of niet zichtbaar onderling samenhangen en waarbij de principes van focus en context veel minder op de voorgrond staan: b.v. de losse landen-behandeling in de aardrijkskunde, de geschiedenislessen van 4000 v. Chr. tot waar de leraar komt, b.v. ergens in de 19e of 20e eeuw, of de 80-jarige oorlog, vanaf 1568 to 1648 de gebeurtenissen vertellen en het vertelde min of meer volledig uit het hoofd laten leren.

De evaluatie betreft zowel de leerresultaten van de leergang als de kwaliteit van de ontworpen en geheel of ten dele afgelegde leerweg.

Thans is het in de schoolsituatie gebruikelijk, dat bijna uitsluitend cijfers worden gebruikt als maatstaf voor de beoordeling van de individuele leerresultaten. Gevolg hiervan is dat de leerling geheel cijfer-gericht wordt, terwijl in zijn hart de leerstof hem helemaal niet aanspreekt.

Meer nauwkeurige aandacht voor de capaciteiten en voor de nog niet 100% begrepen en opgenomen stof moet gecombineerd worden met een grotere mate van uitdaging tot zelfwaardering, aan de hand van op maat gesneden of zelf gestelde opgaven. Dan gaat de docent meer "helpen" om een volgend punt op de leerweg te bereiken: successieve doelstellingen worden daardoor een beter en sterker richtpunt dan het halen van een voldoende.

Ook de leerweg zelf moet op zijn waarde getoetst worden: hoe paste dit leerproces (-gedeelte) in deze situatie, met deze groep leerlingen c.q. cursisten? In principe moet vernieuwing of bijsturing mogelijk zijn en waar nodig gerealiseerd worden. Nog vele docenten en cursusleiders kijken alleen maar òf en hoe deze pupillengroep er doorheen komt, zonder zich zelf echt verantwoordelijk te voelen voor de leerweg. Het mislukken van het leerproces kan immers afdoende gerechtvaardigd worden door de slachtoffers schuldig te verklaren: vele anderen zijn wèl geslaagd, ergo: de leerweg is goed.