



Foto Van Parreren
1982

Van leerpsychologie naar handelingspsychologie Carel Frederik van Parreren (1920 – 1991) ¹

Gellof Kanselaar¹

Carel Frederik van Parreren is ongetwijfeld de invloedrijkste onderwijsleerpsycholoog geweest in de jaren zestig en zeventig van de twintigste eeuw. Hij startte met onderzoek waarin proefpersonen individueel benaderd werden en observatie, hardop denken en introspectie de belangrijkste methoden waren. Zijn bekendheid in de periode tot 1966 dankte hij vooral aan zijn kritische analyse van het werk van ‘oude’ Europese psychologen. Hij integreerde dit met enkele door hemzelf uitgevoerde onderzoeken tot een eigen leertheorie. In de tweede periode (1966 tot 1991) is hij vooral bekend geworden door publicaties in het Nederlands van het werk van Russische psychologen. Hij begon als leerpsycholoog en ontwikkelde later zijn eigen handelingspsychologie, waarbij hij met zijn werk velen heeft geïnspireerd en invloed heeft gehad op de praktijk van het onderwijs. Veel van zijn boeken werden bestsellers.

Jeugdjaren

Geboren op 17 januari 1920, groeide hij op in een Amsterdams gezin waar de sociaaldemocratie van de SDAP de kleur bepaalde. Vader (geboren 1886 in Amsterdam en overleden in 1958) werkte bij de drukkerij Tetterode als letterzetter en moeder (geboren 1884 in Haarlem en overleden in 1972) las graag en veel, waaronder werken van Tolstoi. Na hun huwelijk in 1911 werd in 1912 zoon Wim geboren en in 1913 dochter Jo. Wim is later in het onderwijs gaan werken. Jo is in 1953 naar Zuid-Afrika verhuisd en later naar Australië. In 1920 kwam, door de geboorte van Carel Frederik, de

¹ Kanselaar, G. (2016). Van leerpsychologie naar handelingspsychologie, Carel Frederik van Parreren (1920-1991). In: V. Busato, M. van Essen en W. Koops (Eds.), *Zeven grondleggers van de onderwijskunde: B. Brugsma, Ph.J. Idenburg, H. Freudenthal, F.W. Prins, J.W. van Hulst, L. van Gelder, C.F. van Parreren*. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker, 283-332. ISBN: 9789035140509

voorspelling van een waarzegster aan de moeder uit, dat zij nog een zoon zou krijgen aan wie zij veel plezier zou beleven.

In zijn jonge jaren was Carel van Parreren lid van de Arbeiders Jeugd Centrale (AJC). Hij ging in die periode op kamp met onder anderen zijn vriend Jan Spitz², met wie hij ook in de oorlog bleef omgaan. Van Parreren is lange tijd lid geweest van eerst de SDAP en daarna de PvdA. Volgens zijn dochters is hij in zijn latere jaren opgeschoven naar de VVD. Politiek actief is hij daar echter niet geweest.

In 1936 behaalde Van Parreren zijn hbs-B diploma aan de hbs op de Prinsengracht in Amsterdam. Na de hbs studeerde hij scheikunde aan de mts, waar hij in 1938 het eindexamen behaalde. Daarna was hij gedurende enkele jaren werkzaam op het Laboratorium van BPM (Bataafsche Petroleum Maatschappij, later onderdeel van Shell) in Amsterdam in de fysisch-chemische research.

Studeren in de oorlogsjaren

In het begin van de Tweede Wereldoorlog verschoof Van Parreren's belangstelling van de levenloze materie (scheikunde) naar een blijvende interesse in de psychologie en de filosofie. Al voor zijn inschrijving als student vormde Van Parreren met enkele vrienden een studieclubje, 'Jocaja'. Jocaja slaat op drie namen van de oprichters: Jo Jordens, Carel van Parreren en Jan Spitz. Vanaf 1941 hoorde bij deze Jocaja-club ook Dick Zeldenrust en later Piet Huizinga. Er waren ook enkele vrouwelijke leden, onder wie de zus van Dick Zeldenrust, Claar, met wie Van Parreren in juni 1945 trouwde. Dit huwelijk heeft slechts enkele maanden geduurd.

De Jocaja-club kwam vanaf juni 1941 een paar keer per maand bijeen. Als voorbereiding werd door een van de leden een syllabus van 15 tot 30 bladzijden geschreven over een onderwerp uit de psychologie of de filosofie. De eerste beschikbare syllabus heette: 'Uitgewerkte aantekeningen van de cursus PSYCHOLOGIE gehouden in het kader van de Jocaja door Dick Zeldenrust.

Eerste avond, Zaterdag 14 juni 1941'.³ In deze syllabus zien we onder andere het zich afzetten tegen het niet-bewuste (autonome) aspect van de associatiewetten als enige verklaringsprincipe voor leren. De tegenstelling tussen doelgericht (bewust streven) handelen en de autonome (onbewuste) processen, loopt als een rode draad door het werk van Van Parreren, van zijn proefschrift in 1951 tot aan zijn afscheidsrede als hoogleraar in Utrecht in 1982.

Kennelijk waren deze studieavonden van de Jocaja-club voor Van Parreren voldoende aanleiding om zich in te schrijven voor de studie psychologie aan de gemeente universiteit Amsterdam, iets wat voor een hbs-B abituriënt in 1942 voor het eerst mogelijk was. De bijeenkomsten van Jocaja met eigen geschreven syllabi gingen door. Zo verschijnt op 11 augustus 1942 de cursus Wijsbegeerte, geschreven voor de Jocaja door Carel van Parreren. Deze ging over kennistheorie; zijn er algemeen menselijke wetten; het wetenschappelijke denken; voorstellingen, begrippen en oordelen. Na deze eerste syllabus over de wijsbegeerte schrijft hij in oktober 1942 een volgende over Kant. Zijn interesse voor de filosofie en zeker voor die van Kant is Van Parreren zijn hele leven blijven houden. Deze interesse blijkt ook uit zijn filosofische scriptie 'Denken en objectiviteit in de kennistheorie van Kant en de Kantianen' voor het doctoraal examen psychologie in 1947⁴.

In 1942 had Van Parreren nog een voorkeur om in Groningen te gaan studeren, waar de hoogleraar Gerard Heymans (overleden in 1930 en opgevolgd door Henri Brugmans) zijn sporen had nagelaten.⁵ Deze interesse komt terug in zijn eerste gepubliceerde onderzoek waarin de dimensie introvert-extravert uit de kubus van Heymans onderzocht werd.⁶ Praktische argumenten gaven echter de doorslag zich in Amsterdam in te schrijven, waar hij snel zijn scepsis kwijtraakte door de meer experimentele interesse en brede belangstelling van de hoogleraar Révész voor o.a. kunst en taal.⁷

In maart 1943 verscheen het bevel om de Loyaliteitsverklaring aan de Duitse bezetter te ondertekenen. In Amsterdam deed ruim 82% van de studenten dat niet onder wie Van Parreren.

Van de bijna 15.000 studenten in Nederland werden daarop ongeveer 3.500 studenten gearresteerd. Het universitaire onderwijs kwam stil te liggen. De Jocaja-club ging echter in hetzelfde tempo met hun eigen bijeenkomsten door. Na februari 1943 volgde van Parreren ook clandestiene werkgroepen bij enkele docenten thuis: Révész – die door Van Parreren als ‘leermeester’ werd beschouwd – en Hubert Duijker, zijn latere promotor. In een brief van broer Wim aan dochter Carolien staat: ‘Tijdens de oorlog woonde je vader bij Dick Zeldenrust op de Weteringschans [...] Hij was daar feitelijk ondergedoken.’⁸

Een van de 40 psychologiestudenten in 1942 was Miep Ingenegeren. Volgens een voorspelling door een waarzegster zou zij haar man ontmoeten als deze een trap afkwam. En zij ontmoetten elkaar inderdaad op de Keizersgracht waarbij Carel de trap van het Psychologisch Laboratorium afkwam. Miep ging in 1943 terug naar Rotterdam, waar zij tijdens de oorlog een tbc-kuur onderging. Na de oorlog ontmoetten zij elkaar weer en trouwden in 1946. Zijn echtgenote studeerde in 1950 af in de psychologie. Samen kregen zij twee dochters. Zij zijn gescheiden in 1983.

Van Parreren ontwikkelde tijdens en na de oorlog ook enkele hobby's. Hij ontwikkelde zich tot een goed schaker en maakte een uitgebreid knipselarchief van schaakwedstrijden. Hij ontwikkelde ook een toenemende interesse in muziek. Aanvankelijk in jazzmuziek, waarbij het lied ‘I'm gonna sit right down and write myself a letter’ voor de Jocaja-club werd veranderd in: ‘I'm gonna sit right down and write a splendid syllabus’. Vanaf de jaren vijftig ontwikkelde hij een sterke affiniteit voor operamuziek. Onder zijn leiding is in 1963 nog een onderzoek uitgevoerd samen met zijn medewerker Pieter Span en zijn echtgenote Miep naar de mening van het publiek over de operavoorstellingen in Amsterdam.⁹ Hij heeft, volgens zijn dochters Carolien en Hanneke, zelfs met succes toelatingsexamen gedaan voor het conservatorium voor piano, maar is daar niet mee doorgegaan.

Het experimenteel practicum

Na de oorlog zette Van Parreren zijn studie snel voort. In 1946 behaalde hij het kandidaats en in oktober 1947 het doctoraal examen, beide cum laude. Al in september 1945 kreeg Van Parreren een aanstelling als tijdelijk student-assistent van Duijker. Na zijn afstuderen volgde vanaf januari 1948 bevordering. Eerst werd hij kandidaat-assistent in tijdelijke dienst, daarna achtereenvolgens 1e assistent en hoofdassistent in tijdelijke dienst. Een vaste aanstelling tot wetenschappelijk ambtenaar eerste klasse kwam in september 1951, vier jaar later werd hij benoemd tot wetenschappelijk hoofdambtenaar.

In de periode na de oorlog moest de opleiding psychologie opnieuw vormgegeven worden. Interessant is een brief van een aantal studenten, onder wie Van Parreren, aan Prof. Révész als verantwoordelijke voor de opleiding psychologie. In de brief wordt een uitgebreid voorstel gedaan voor de te bestuderen literatuur en de omvang en vorm van stages in het doctoraal programma. Deze brief geeft blijk van een sterke voorkeur van de schrijvers voor een grotere bijdrage van de algemene, experimentele psychologie en een goede methodologische scholing ten koste van op de praktijk gerichte specialisaties, in de brief 'randgebieden' genoemd.¹⁰

In 1948 volgde Van Parreren Dr. Ten Have op als leider van het experimenteel practicum.¹¹ Vanwege de veronderstelde vormende waarde in een academische opleiding, werd dat practicum gezien als de kern van de opleiding psychologie. Als assistent van Duijker kreeg Van Parreren de verantwoordelijkheid over de uitvoering van de onderzoekopleiding van eerste- en tweedejaars studenten psychologie. In 1950 was hiertoe de bundel *Psychologisch Practicum* uitgebracht, die in 1955 herzien werd door Van Parreren.¹² In deze bundel werden 40 proeven zeer nauwkeurig beschreven. De opdrachten gingen over waarnemingspsychologie, associatie en reproductie, leren waaronder het lettertableau en twee leer- en omleerprocessen, oplossen van problemen en denken, uitdrukking en waardering.

Eerste publicatie en dissertatie

De eerste officiële publicatie van Van Parreren was in 1946, samen met Dick Zeldenrust.¹³ Het interessante van deze publicatie is dat hij aanvankelijk gebaseerd is op de persoonlijkheidstypologie van Heymans, namelijk de secundaire en primaire functie. Dit onderzoek is achteraf te beschouwen als de basis voor zijn dissertatieonderzoek en zijn latere twee boeken over *Psychologie van het leren*.¹⁴ Het onderzoek had al plaats gevonden tijdens de oorlog, waarbij zij niet de beschikking hadden over een laboratorium met apparatuur. De 24 proefpersonen waren personen uit de familie- en kennissenkring. Deze personen werden door de experimentatoren ingedeeld in primair en secundair functionerende mensen.

Het onderzoek ging over het 'omleerproces' dat onder anderen ontleend was aan Heymans. In dit experiment moesten de proefpersonen eerst de koppeling van vier cijfers aan vier letters leren tot deze koppelingen geautomatiseerd waren. Na een korte pauze moesten zij vervolgens met dezelfde cijfers en letters een nieuwe set van koppelingen leren. De extra tijd die nodig was in het 'omleerproces' in fase 2 werd de relatieve 'storing' genoemd. De veronderstelling was dat de storende nawerking van de eerste set geleerde koppelingen op het leren van de tweede set bij secundair functionerende mensen sterker zou zijn. Later werd de term 'storing' op advies van zijn promotor Duijker vervangen door 'interferentie'.

In zijn dissertatie *Intentie en autonomie in het leerproces* onderzoekt Van Parreren interferentie met het lettertableau.¹⁵ De opstelling van dit tableau lijkt enigszins op een memory-spel. Er liggen een aantal blokjes omgekeerd op tafel in een vierkant patroon. Aan de onderkant van een blokje staat een letter of een tweeklank (bijv. 'eu'). De proefpersoon krijgt een woord dat door middel van het omkeren van de juiste blokjes gelegd kan worden. Er worden verschillende variaties van het lettertableau onderzocht: het aantal blokjes (4, 9, 16 en 25), het aantal blokjes dat tussen de eerste en de tweede leerfase een andere positie kreeg, de tijd tussen de twee leerfasen, etcetera. Het patroon

van de blokjes met letters blijft in deze eerste leerfase hetzelfde (patroon A) totdat de proefpersoon de positie van alle letters heeft geleerd. Anders gezegd, totdat het nemen van het juiste blokje een automatische valentiehandeling is.¹⁶ In leerfase 2 zijn alle of een deel van de blokjes van positie veranderd (patroon B) en begint het leren opnieuw tot het beheersingscriterium is bereikt. Sommige personen hebben in leerfase 2 heel veel last (storing, interferentie) van de positie van een letter uit leerfase 1 van patroon A, terwijl bij anderen patroon A en patroon B als twee gescheiden systemen functioneerden. Het latere begrip 'systeemscheiding' is hier al aan de orde.

De kritiek van Van Parreren op de interpretatie van Heymans c.s. gaat over de relatie tussen intentie en autonomie. Door de laatsen werden door leren opgedane *gedragsgewoonten* gezien als bijdragen aan het intentionele gedrag. Daarmee geven zij volgens Van Parreren een rationalistische verklaring voor het gebruik van 'autonome' gedragingen als bijdragen aan het latere leren of probleem oplossen. Doordat Van Parreren zich juist op het mogelijk storende karakter van die autonome gewoonten richtte, was hij het niet eens met de interpretatie van Heymans e.a. en bleven volgens Van Parreren autonome tendenties mogelijk (niet noodzakelijk) onbewust en *niet* intentioneel werken.

In de inleiding van zijn dissertatie schrijft hij, dat het gezichtspunt over autonome factoren in *leerprocessen* in de zeer omvangrijke literatuur over het leren ternauwernood voorkomt. Dit heeft tot gevolg dat hij in de literatuurlijst van zijn dissertatie slechts 34 auteurs vermeldt. Voor een lid van de beoordelingscommissie van zijn dissertatie was dit aanleiding om geen cum laude te geven. Van Parreren vond dit volstrekt onterecht en was trots op zijn 'eigen' werk.¹⁷

Het onderscheid tussen intentie (bewust leren of handelen) en autonomie (onbewuste processen) blijft een zeer belangrijk onderscheid in het werk van Van Parreren.

Kritiek op Selz

In 1952 en 1953 verschijnen twee publicaties.¹⁸ In deze artikelen bespreekt van Parreren de theorie van Otto Selz (in 1938 uit Duitsland gevlucht, maar in 1943 in of bij Auschwitz omgekomen), die als een van de eerste psychologen een niet-associatienistisch model voor denkprocessen ontwikkelde.¹⁹ Volgens Selz werden door de opgave en een (vage) geanticipeerde oplossing specifieke denkoperaties opgeroepen, die hij 'determinerende tendenties' noemde. Van Parreren breidde de theorie van Selz uit door naast bewuste tendenties ook onbewuste processen te veronderstellen. Van Parreren veronderstelde hierbij een gelaagdheid in het denken (autonome processen in de onderste laag en intentionele, bewuste leer- en denkactiviteiten in de hogere laag). Hij ontleende dit onderscheid aan het begrip '*Mehrschichtigkeit*' van D. Katz bij diens bespreking van de Gestaltpsychologie.²⁰ Hij vertaalde dit in het begrip 'stratiformiteit'. Ging het in zijn dissertatie nog over de gelaagdheid bij *leerprocessen*, in deze twee publicaties gaat hij in op de gelaagdheid bij *denkprocessen* en levert daarbij naar zijn mening fundamentele kritiek op onderdelen van de denktheorie van Selz. Autonome processen hebben hun eigen karakteristieke wetmatigheden en onderscheiden zich daarin van intentionele processen. Het begrip stratiformiteit evolueert later bij Van Parreren in verschillen in *verloopsvormen* bij leer- en denkprocessen en in het begrip *pluriformiteit* bij leerprocessen. Interessant in deze periode is dat Van Parreren in zijn analytische benadering ook de eigen ervaring van bepaalde processen gebruikt als empirische evidentie: 'Men herkent in Selz' uiteenzetting gebeurlijkheden, die ieder denkend mens uit eigen ervaring vertrouwd zijn, en men heeft de zekerheid, dat Selz hiermede een empirische realiteit getroffen heeft.'²¹

In de tweede publicatie gebruikt hij zijn stratiformiteits-theorie om het promotieonderzoek van Adriaan de Groot naar het denken van de schaker kritisch te analyseren.²² Bij de vraag: hoe kun je vaststellen wat de beste zet is bij een bepaald patroon in het schaakspel, meent Van Parreren dat De Groot te veel blijft bij een logische redenering van de schaker. Ondanks dat De

Groot op basis van protocollen ook zegt dat een schaakzet zich 'niet langs de logische weg hoeft te ontwikkelen',²³ blijft hij volgens Van Parreren toch teveel trouw aan de 'rationalistische' theorie van Selz. Van Parreren meent dat de denkpsychologie ook denkfouten als centraal object van onderzoek moet beschouwen, wil zij ongewenste rationalismen vermijden.²⁴ Evenals fouten in de waarneming, zoals illusies, een belangrijk onderwerp in de waarnemingspsychologie zijn geworden, moeten ook bepaalde denkfouten onderwerp van denkpsychologisch onderzoek worden. Van Parreren vindt dat de psychologie als empirische wetenschap bij het formuleren van wetmatigheden geen genoegen moet nemen met het classificeren van verschijnselen met vage begrippen die onvoldoende verklaren, hetgeen hij De Groot verwijt.²⁵

In zijn rede bij de aanvaarding van het lectoraat in Amsterdam in 1958, komt Van Parreren nog terug op de min of meer vinnige wijze waarop hij met De Groot de degenis kruiste over de theorie van Otto Selz.²⁶

Lector in Amsterdam

Op 16 mei 1958 kwam er een missive van Burgemeester en Wethouders van Amsterdam met een aanbeveling aan het College van Curatoren der Universiteit van Amsterdam om aan de Verenigde Faculteiten der Wis- en Natuurkunde en Letteren en Wijsbegeerte een lector in de experimentele psychologie te benoemen. Deze benoeming is ingegaan op 15 september 1958 en al op 14 oktober 1958 gevolgd door de openbare les *Pluralisme in de leerpsychologie*.²⁷

Van Parreren verbreedde in deze rede zijn stratiformiteitstheorie tot een opvatting over pluralisme in de leerpsychologie, een kerngedachte in zijn werk. Voortbordurend op Tolmans toespraak in 1948²⁸ 'There is more than one kind of learning' spreekt Van Parreren zich uit tegen de unitaristische pretentie dat één leerprincipe alle leervormen zou verklaren. Hij is van mening dat voor verschillende (intentionele en autonome) leerprocessen

verschillende wetmatigheden kunnen gelden (pluralisme). Hij is zich hierbij ook bewust van de moeilijkheden van dit standpunt. Het vraagt zowel om variatie in methodologische aanpak bij onderzoek als om de keuze welke variaties in leerprocessen van belang zijn voor onderzoek en theorievorming. Om te komen tot een ordening van te onderzoeken leerprocessen, neemt hij als eerste aspect verschillen in eindresultaat. Maar daarbij

moeten wij niet afgaan op de verschillen in prestatie-gehalte van die eindresultaten, doch veeleer de psychologische structuur van de handelingen, die achter die prestaties schuilgaan [...] Wij willen dus het eindresultaat van een leerproces niet meer bekijken als eindprestatie, maar als een gedragspatroon met een bepaalde psychologische geaardheid, het gaat ons om de *handelingsstructuur*.²⁹

Zo kan de vermenigvuldiging van 6 x 7 de eindprestatie 42 geven als resultaat van een geautomatiseerd proces (*number fact*), of als het gevolg van steeds 7 bij de vorige uitkomst optellen (vormen van een reeks optellingen) of het wel weten van $5 \times 7 = 35$ als feit en daarna doortellen tot er 7 enen verder is geteld, etcetera.

In deze rede wordt het rijden van een route behandeld om verschillende aspecten uit het leren van bepaalde handelingsstructuren te tonen. Bijvoorbeeld, als iemand jarenlang van zijn werk (plaats A) naar zijn huis (plaats B) is gereden maar op een bepaald moment is verhuisd (plaats C), is de kans groot dat als het eerste deel van de weg van A naar B overeenkomt met de weg van A naar C, de persoon op een bepaald moment niet naar zijn nieuwe huis (C) rijdt maar naar (B). Hij is zich op dat moment niet bewust van zijn route naar C en handelt *autonoom* op grond van niet bewust waargenomen kenmerken in de omgeving. De *handelingsstructuur* bestaat hier uit een systeem van *valentie-handelingen*³⁰ op basis van onbewust waargenomen stimuli in de omgeving (*veldfactoren*). Als hij zich van zijn 'fout' bewust wordt, kan hij door *explicitering* toch doel C bereiken door over te gaan op een handelingsstructuur gebaseerd op een *aanschouwelijk cognitief schema* van de route. De onderzoeksmethode zal hier vaak *introspectie*

bevatten naast eventueel observatie van gedrag en beschrijving van de afgelegde route. Bij *handeling* moet hierbij niet alleen aan motorisch handelen gedacht worden maar ook aan mentale handelingen in het hoofd.

In een op video opgenomen interview in 1981 door Pieter Span vertelt Van Parreren dat hij al vroeg beïnvloed was door Kurt Lewins werk van vóór 1933 (de periode voor het vertrek van Lewin uit Duitsland naar de VS).³¹ Lewin sprak van '*Handlungs- und Affekt*' psychologie en van '*Handlungsstruktur*' of '*Struktur der Handlung*'. Begrippen die bij Van Parreren een centrale rol zijn blijven vervullen in zijn theorievorming over leren.

Psychologie van het leren

Als magnum opus van Van Parrerens wetenschappelijke publicaties gelden de twee delen van *Psychologie van het leren*.³² Deze twee boeken zijn in 1966 als één band integraal in het Duits uitgebracht met een 'Geleitwort' van Langeveld en Thomae (Bonn).³³ Martinus Jan Langeveld die de nodige contacten in Duitsland had, heeft Van Parreren hierin gestimuleerd. Van deze Duitse versie is zelfs een tweede druk verschenen. Een Engelse vertaling is niet tot stand gekomen. De eis vanuit Amerika dat een eerste hoofdstuk over conditioneringstheorieën toegevoegd moest worden, riep bij Van Parreren een dusdanige aversie op dat hij mede hierdoor de ontwikkelingen in de Verenigde Staten in de richting van de cognitieve psychologie niet heeft kunnen waarderen.³⁴ De uitzondering is David P. Ausubel, die ook in Utrecht een gastcollege heeft gegeven.³⁵

Het eerste deel van *Psychologie van het leren* begint in het Voorwoord met 'Deze inleiding in de leerpsychologie wijkt in veel opzichten af van de gangbare Amerikaanse werken'. In een inleidend boek horen niet veel onderzoeken oppervlakkig opgesomd te worden, maar moeten slechts enkele belangrijke onderzoeken grondig behandeld worden. Dit principe volgt hij niet alleen in dit boek, maar het is ook kenmerkend voor veel van zijn publicaties. In het Voorwoord van deel II (3^e druk) gaat hij

hier nog explicieter op in: 'Het is echter mijn fundamentele overtuiging, dat men bij de verklaring van psychologische verschijnselen moet beginnen met een theorie die op een nauwkeurige beschrijvende analyse van de fenomenen is gebaseerd, ook al voldoet die nog niet aan eisen van spaarzaamheid en van strenge hypothetisch-deductieve opbouw'.³⁶ Zoals hij ook op p. 197 schrijft, worden experimentele gegevens meer exemplarisch beschreven en zijn niet voor alle gevolgtrekkingen uit de systeemtheorie empirische gegevens aanwezig. Hij was wel van mening dat de theorie in experimenteel onderzoek empirisch onderzocht moest worden.

Deel I is vooral een uitwerking van eerdere publicaties over de begrippen intentie (bewust, doelgericht leren), autonomie (processen die zich los van onze wil of streven voltrekken, de autonome tendenties), en pluralisme (in zijn oratie als lector in 1958 uitgewerkt). Het begrip interferentie (negatieve of positieve invloeden van wat eerder geleerd is op nieuw leren) heeft hij in deel II behandeld bij de systeemtheorie.

De definitie van leren van Van Parreren is: 'Leren is een proces met duurzame resultaten, waardoor nieuwe activiteiten van de persoon kunnen ontstaan of reeds in diens repertoire aanwezige zich kunnen wijzigen.'³⁷ Het vernieuwende van dit boek zit in de benadering van leren als een verandering in de verloopsvorm van handelingen en handelingsstructuren. Leren als de ontwikkeling van begin- tot eindhandeling met een kwalitatieve verandering in het verloop daarvan. Hierin onderscheidt hij verschillende typen handelingsstructuren met diverse verloopsvormen. Hij onderscheidt de niet-cognitieve handelingsstructuren als valentiehandeling (onbewust een schilderij recht hangen), bewegingspatronen (evenwicht als fietser bewaren) en spraakmotorische patronen (ritmisch opdreunen van het alfabet); daarnaast de cognitieve handelingsstructuren zoals een modelschema, begripsschema, middel-doel schema, symboolschema, structureringswijzen (heuristische principes) en oplossingschema's bij complexe problemen. Hierin beschrijft hij o.a. het verloop van het leren van begrippen, van iets memoriseren en het leren probleemoplossen.

Psychologie van het leren deel II, gaat over het gebruiken van leerresultaten en bouwt vooral voort op de begrippen transfer en interferentie. Hij voegt in dit deel echter een belangrijke uitbreiding en integratie toe van zijn werk hierover in de z.g. systeemtheorie. De proefpersonen moesten de positie leren van omgekeerde kaartjes met letters of lettercombinaties (zie beschrijving van het lettertableau hierboven). Bij sommige proefpersonen ontstond hierbij veel interferentie (verwisseling van positie in patroon B met patroon A), terwijl andere personen functioneerden alsof zij twee gescheiden systemen A en B onafhankelijk van elkaar konden gebruiken. Hier werkte systeemseparatie positief bij de prestatie.

Een ander voorbeeld van een positief effect bij systeemseparatie is een tolk die bij het simultaan vertalen twee gescheiden taalsystemen (bijv. Nederlands en Frans) bezit en een niet-talige betekenisrepresentatie van een zin in de brontaal weet om te zetten in dezelfde betekenis in de doeltaal. In het onderwijs werkt systeemseparatie heel vaak negatief. Bijv. een leerling die de spellingsregels van werkwoordsvormen gebruikt bij een dictee Nederlands, maar die regels 'vergeet' bij een repetitie aardrijkskunde.

In een andere publicatie wijst Van Parreren op het belang van de systeemtheorie voor het onderwijs en onder andere op het negatieve effect van vakkensplitsing in het voortgezet onderwijs.³⁸ Hij onderschrijft het belang van *inzicht* bij het leren voor transfer, zoals dat door Ph. A. Kohnstamm op basis van de theorie van Selz is uitgewerkt. Hij meent wel dat inzicht vaak niet (automatisch) tot transfer leidt. In zijn systeemtheorie wordt gewezen op allerlei condities in de leersituatie of in de situatie waarin een eerder leerresultaat gebruikt moet worden, waarbij systeemseparatie kan ontstaan die transfer tussen systemen bemoeilijkt. Volgens Van Parreren laat iedere leeractiviteit sporen in het geheugen na. Binnen een systeem kunnen deze sporen klonteren (als een eenheid gaan functioneren). Tussen systemen kunnen wel sporen actief zijn (infusie) maar actualisering van sporen binnen een systeem is veel gemakkelijker.

Van deel I zijn vier drukken uitgekomen en van deel II drie

(1970). Een systematisch vervolg op zijn systeemtheorie in een onderzoeksprogramma en in publicaties heeft niet plaatsgevonden. Zijn belangstelling voor de Russische psychologie vanaf 1966 heeft ertoe geleid dat hij zich meer richtte op het verspreiden van het werk van anderen dan op het verder uitwerken van zijn 'eigen' theorie. In de paragraaf over *Sovjetpsychologen aan het woord* zullen we enkele overeenkomsten en verschillen bespreken tussen Van Parrerens 'eigen' theorievorming tot 1965 en zijn werk over de Russische psychologie vanaf 1966.

Interesse in het onderwijs

Van Parreren werd op het spoor van het onderwijs gezet door zijn aanstelling bij de opleiding MO-pedagogiek in Utrecht, waarvoor hij door Langeveld al in 1954 was gevraagd. Zijn onderwijs aan mensen uit het primair en voortgezet onderwijs riep bij die studenten allerlei toepassingsvragen op. Door publicaties in 1964 werd zijn interesse voor de toepassing van de leerpsychologie in het onderwijs duidelijk zichtbaar. In Duitsland had hij een lezing gegeven over zijn opvattingen over het leren van vreemde talen, die daar veel aandacht kreeg; hij werd gevraagd voor lezingen op congressen in Duitsland en interviews voor de radio.³⁹ Voor het Nutsseminarium in Amsterdam had Van Parreren een lezing gehouden over de relatie tussen leerpsychologie en didactiek, die veel aandacht in het onderwijs in Nederland kreeg.⁴⁰ Tot slot kwam zijn *Leren op school* uit.⁴¹ Dit boekje was bedoeld als een hoofdstuk in een leerboek psychologie voor de kweekschool. Daar kwam het niet van en toen heeft Van Parreren zijn hoofdstuk als boekje uit laten geven. Van dit boekje zijn in de 25 jaren daarna rond de 180.000 exemplaren verkocht.⁴²

In *Leren op school* werden op eenvoudige wijze de verschillende onderwerpen uit de delen I en II van *Psychologie van het leren* behandeld; de aanpak van de fenomenologische analyse werpt hier zijn vruchten af.⁴³ In enkele bladzijden per onderwerp beschreef hij inzicht bevorderend leren, leren van feitenkennis en memoriseren, parate en functionele (wendbare) kennis, functioneren

van het geheugen en geheugensporen, systeemscheiding en het integreren van het geleerde, het belang van zelf ontdekken, maar ook motivatie, aanpak bij leren (intentionele aanpak en momentaanpak), beloning en straf, motorisch leren, affectieve aspecten en het ontwikkelen van een leerhouding. Hij pretendeerde niet een overzicht van de leerpsychologie te geven in dit boekje, maar hij wilde de pluriformiteit van leerprocessen laten zien zodat docenten in hun didactische aanpak daarmee rekening konden houden.

Het is moeilijk na te gaan wat precies de invloed van *Leren op school* in het Nederlandse onderwijs is geweest, maar er waren in de jaren zeventig vermoedelijk weinig studenten van de kweekschool/Pedagogische Academie die dit boekje niet in hun handen hebben gehad. Bovendien heeft de naamsbekendheid van Van Parreren door dit boekje waarschijnlijk ook bijgedragen aan een grotere bekendheid van zijn werk over de Russische psychologie in Nederland.

Ook bekend uit dezelfde tijd is het sterk toegepaste boek *Effectief studeren*, waarvan in 1979 nog een 8^e druk uitkwam.⁴⁴ Dit boek bevatte vooral adviezen aan beginnende studenten over wonen, eten, omgang met het andere geslacht tot het plannen van je studie en het gebruiken van de studiemethode 'SQ3R'.⁴⁵ De interesse in het onderwijs heeft verder vorm gekregen in zijn publicaties over de Russische onderwijspsychologie in boeken en tijdschriften. In het boek *Ontwikkeland onderwijs* heeft hij op een heldere en toegankelijke manier veel van zijn werk van na 1965 over onderwijs beschreven.⁴⁶

Relatie met Langeveld (Utrecht)

De relatie tussen Van Parreren en de Rijksuniversiteit Utrecht heeft zich over een periode van ruim 10 jaar ontwikkeld. In een door Van Parreren getypt cv uit het persoonlijk archief van 1956 staat: 'Op grond van publikaties over de psychologie van het leren en het denken werd ik in 1954 door prof. Langeveld van de R.U. te Utrecht uitgenodigd de colleges in de algemene psychologie

aan het door hem geleide pedagogisch seminarium te geven'. In 1957 schreef Langeveld: 'Systematischer dan enig psycholoog, die zich met leer- en denkprocessen heeft beziggehouden, heeft Van Parreren de nadruk gelegd op een tweetal aspecten van deze processen: 1. op het vóórkomen van "autonome" momenten in de leerprocessen, en 2. op de betekenis van "materiaalfactoren." [...] Hoewel Van Parrerens werk nog in een stadium van discussie is, menen wij toch dat het een belangrijke basis legt en dat een voortzetting er van ook van didactisch belang zal blijken.'⁴⁷

Langeveld vraagt Van Parreren ook om het eerste hoofdstuk van de tweede druk van de door hem geredigeerde 'Inleiding in de psychologie' te schrijven.⁴⁸ In de eerste druk was dit hoofdstuk geschreven door Ph.A. Kohnstamm (overleden in 1951) voor wie Van Parreren een grote waardering had. Het eerste hoofdstuk betrof de beschrijving van het object en de methoden van de psychologie. In het eerste deel van dit hoofdstuk, 'Bewustzijn en gedrag', herhaalt Van Parreren zijn kritiek op de uitsluitend rationalistische verklaringen van Heymans en Selz bij leren en denken. Vervolgens verbreedt hij het object van de psychologie naar 'gedrag'. Hij zet zich hierbij uiteraard af tegen de behavioristische verklaringen die het bewustzijn willen uitsluiten in de theorievorming en het gedrag te elementaristisch, moleculair benaderen. Hij vindt het behaviorisme achterhaald en meent dat de psychologie zich vooral op molair gedrag moet richten, bijvoorbeeld bij de studie van psychische functies als zien, streven en emoties. Hij is ook van mening dat een zekere subjectiviteit in de interpretatie van gedrag, ook in de wetenschappelijke benadering, principieel niet is uit te sluiten.

Van Parreren verwijst in zijn hoofdstuk naar de gedeelde opvatting van hem met Johannes Linschoten, de auteur van hoofdstuk 2.⁴⁹ Deze overeenkomst in opvattingen tussen Van Parreren en Linschoten heeft ertoe geleid dat Linschoten aan Van Parreren in 1961 heeft gevraagd om voor hem een serie colleges in Utrecht te geven als Hans Linschoten enkele maanden naar Pittsburgh vertrekt. 'Hans had hem zelf gekozen, en was van plan na zijn terugkomst meer met hem te gaan samenwerken.'⁵⁰ Linschoten overlijdt in 1964; Van Parreren volgt hem in 1965 op.

Langeveld was ook gecharmeerd van Van Parreren omdat hij meende een duidelijke belangstelling voor de fenomenologie bij Van Parreren te zien. De door Van Parreren gebruikte introspectie en het belang dat hij daaraan hechtte, gekoppeld aan de opvatting van Van Parreren dat de mens intentioneel en zinvol betrokken is op zijn omgeving versterkte deze verwachting. In het genoemde hoofdstuk beschrijft Van Parreren tot Langevelds teleurstelling⁵¹ de rol van de fenomenologie echter, in navolging van De Groot, als de eerste fase in het onderzoek, nl. de descriptie van het fenomeen, dat wat aan ons verschijnt. Maar in fase twee moet wel empirisch onderzoek plaatsvinden.

Leerstoelendans

Uit Van Parrerens persoonlijke archief blijkt dat zich achter de schermen rond zijn benoeming tot hoogleraar in 1964 wel enige machinaties hebben voorgedaan.

Op 19 maart 1964 ontvangt Van Parreren van de curatoren van de Universiteit van Amsterdam een vertrouwelijke brief met als inhoud: 'Hierbij delen wij U mede, dat wij U met ingang van 1 januari 1964 hebben benoemd tot gewoon hoogleraar in de psychologische functieleer. Op de benoeming zal de Koninklijke bekrachtiging worden gevraagd. In verband met het laatste verzoeken wij U onze mededeling voorlopig nog als vertrouwelijk te willen beschouwen.' Op 3 mei 1964 wordt in een vervolgbrief de Koninklijke bekrachtiging gemeld. In deze brief wordt ook gevraagd een datum voor de oratie af te spreken, maar daarvan is het niet gekomen.

Op 8 april 1964 verzoekt Langeveld in een handgeschreven memo aan Van Parreren om hem een 'beknopt curriculum vitae + overzichtje' van zijn publicaties te verschaffen. Verder schrijft Langeveld 'Natuurlijk heeft de Faculteit ook belangstelling voor alles wat overigens, de vervulling van haar wens – die U bekend is – zou helpen bevorderen.' Van Parreren beantwoordt Langeveld op 11 april 1964, met de volgende inhoud:

‘Zeer geachte professor L. (GK: Langeveld), Hierbij zend ik u de gegevens waarom u mij vroeg. Ik kan hier nog aan toevoegen, dat U - indien u dit wenselijk acht- aan de Faculteit kunt meedelen, dat ik door Curatorium tot hoogleraar in de functieer ben benoemd aan de univ. van Amsterdam, doch dat deze benoeming op dit moment nog niet door koninklijke bekrachtiging is gevolgd. Voorts kan het misschien ook voor de Faculteit van belang zijn te weten, dat ik de eventuele benoeming in Utrecht de voorkeur zou geven. De reden, die ik hiervoor heb zijn de volgende. In de eerste plaats voorzie ik in dat geval een veel zinvoller samenwerking met de andere hoogleraren in de psychologie en in de pedagogiek dan in Amsterdam mogelijk is. In de tweede plaats zou het Utrechtse Psychologisch Laboratorium met zijn voortreffelijke outillage veel grotere mogelijkheden voor de voortzetting van mijn onderzoekingen bieden dan er in Amsterdam tot mijn beschikking staan. Met vriendelijke groet en de meeste hoogachting’.

Van Parreren had in Amsterdam ook de taak om psychologieonderwijs te geven aan pedagogiekstudenten. In Amsterdam studeerden rond 1964 bij de hoogleraar Stellwag slechts een klein aantal studenten pedagogiek. Van Parreren kon niet goed met Stellwag opschieten en het onderwijs aan de pedagogiekstudenten werd mede daarom in Amsterdam door Span verzorgd.⁵² In Utrecht waren door de bekendheid van Langeveld veel meer studenten pedagogiek ingeschreven. Met zijn toegenomen interesse in onderwijs en didactiek vond Van Parreren in Amsterdam weinig weerklank, terwijl hij in Utrecht goede kansen zag. Langevelds antwoord liet niets te wensen over:

‘Ik ben U zeer erkentelijk voor Uw verhelderende brief. Ik zal heel rustig en onnadrukkelijk te werk gaan. Dat is het aangenaamst voor iedereen. Wacht dit kalm af. Er is geen twijfel of men wil U. Overigens: Stilte op alle fronten!’

Op 8 juni 1964 feliciteert Langeveld Van Parreren met de openlijk gepubliceerde benoeming in Amsterdam, maar voegt daaraan toe ‘Slechts één verzoek: houd voorlopig geen inaugurele

oratie!'. Het eerstvolgende dat in het archief is te vinden, bestaat uit een reactie van 2-11-1964 van Van Parreren op een verzoek van Langeveld om te reageren op het overzicht van de materiële uitgaven over 1965 en de personele begroting voor 1966 van het Psychologisch Laboratorium in Utrecht. Op 30 november 1964 ontvangt Van Parreren een telegram van de curatoren van de Rijksuniversiteit te Utrecht met het Koninklijk Besluit van zijn benoeming tot gewoon hoogleraar in de psychologische functie-leer.

Start hoogleraarschap in Utrecht

Op 21 juni 1965 houdt Van Parreren zijn oratie in Utrecht met als onderwerp 'herkennen'.⁵³ Mogelijk probeerde hij een verbinding te leggen tussen zijn leerpsychologisch onderzoek en het waarnemingsonderzoek dat op het Psychologisch Laboratorium in Utrecht bij de medewerkers van de overleden Linschoten plaatsvond. Maar hoewel Van Parreren voor empirisch onderzoek was, beschouwden de volgelingen van Linschoten hem niet als een 'harde' functieleerman. Zoals klinisch psycholoog Jos Dijkhuis in zijn autobiografie opmerkt: 'Zijn (GK: Linschoten) plotselinge dood in 1964 was een bevrijding voor het "tegenkamp", zeker voor Langeveld, die meteen ingreep. ... (Langeveld) zag kans om binnen een jaar - ondanks een tegenstrevend Psychologisch Laboratorium - Van Parreren te laten benoemen als opvolger van Linschoten: niet een waarnemingspsycholoog maar een deskundige op het gebied van denkpsychologie en onderwijs.' In Van Parrerens rede vonden de medewerkers van Linschoten hun argwaan bevestigd. Weliswaar nam hij duidelijk afstand van de fenomenologische psychologie als zodanig, maar hij benadrukte wel het belang van de fenomenologische analyse als methode bij het begin van een onderzoek.⁵⁴

Het contact met de medewerkers van Langeveld bij schoolpedagogiek (later onderwijskunde), onder wie Jelle Sixma, Jacob Bijl en Frans Teunissen verliep minder stimulerend dan verwacht. In die tijd stond de opvoeder en de docent binnen de normatief

gerichte pedagogiek meer centraal dan het lerende kind. De samenwerking tussen de leerstoel van Van Parreren en de pedagogiek beperkte zich daardoor tot het geven van psychologieonderwijs aan de pedagogiek- en onderwijskundestudenten. Dit onderwijs werd vanaf het begin waargenomen door Span, die ook het psychologieonderwijs aan pedagogiekstudenten in Amsterdam had verzorgd. Span kreeg van Van Parreren in Utrecht alle vrijheid om het psychologieonderwijs aan pedagogiek- en onderwijskunde studenten fors uit te breiden, hetgeen zelfs leidde tot het instellen van een vakgroep Psychologie voor pedagogen en onderwijskundigen.

Uit Amsterdam kwamen in de loop van 1965 vier personen mee naar Utrecht. Naast Pieter Span waren dit Johan Peeck, Jan de Jong en Gerrit van Dam. Van Parreren zette met deze staf het onderwijs in de psychologie in Utrecht opnieuw op. Zijn colleges over probleem oplossen en denken van de Duits-Amerikaanse Gestaltpsycholoog K. Duncker (1903-1940) werden zeer gewaardeerd. Het experimenteel practicum dat hij in Amsterdam mee had vormgegeven, werd in Utrecht ingevoerd, waardoor zowel het opzetten en uitvoeren van het doen van onderzoek als het gestructureerd rapporteren daarover in de driejarige kandidaatsopleiding grondig geoefend werd. In 1966 hadden zich ongeveer 160 studenten voor psychologie aangemeld, waarbij de staf van het Psychologisch Laboratorium het grootste aandeel leverde in het onderwijs in de kandidaatsfase, mede omdat het onderwijs in onderzoeksmethoden en statistiek onder de leerstoel van Van Parreren viel.

Van 1966 tot 1971 was Van Parreren decaan van de faculteit sociale wetenschappen. Dit was in de roerige jaren van de studentenopstanden en het begin van de democratisering aan de universiteit. Als sociaaldemocraat had Van Parreren geen principiële bezwaren tegen deze beweging. Ik (GK) was de eerste gekozen studentafgevaardigde in de raad van het Psychologisch Laboratorium. In vergaderingen was Van Parreren altijd bereid te luisteren naar de inbreng van studenten en toelichting te geven op genomen besluiten. Ook Dijkhuis (toen voorzitter van de subfaculteit psychologie) beschrijft dit in zijn autobiografie:

‘Het Psychologisch Laboratorium (PL) was het meest rechts, met uitzondering eigenlijk van Van Parreren en zijn naaste staf.’ Het meest fel waren daar de medewerkers die zich nog met Linschoten identificeerden (Ep Köster, Sjef Slangen, Piet Vroon en de leden van hun groepen). Er waren echter wel grenzen aan wat Van Parreren accepteerde van studenten. Eén voorval tijdens een vergadering van de faculteit heeft met een foto de landelijke pers (dagblad Trouw) gehaald. In de autobiografie van Dijkhuis staat hierover:

Van Parreren, de decaan, gaf de bezetters (studenten en ook medewerkers) drie minuten de tijd om te vertrekken en legde zijn horloge voor zich op tafel. De bezetters gingen achter de hoogleraren en lectoren staan en riepen sarrend: moet je ze daar bang zien zitten! ze durven niet eens wat te zeggen! Drie minuten duren dan eindeloos. Van Parreren sloot na afloop van de tijd de vergadering en alle hoogleraren en lectoren liepen boos weg.⁵⁵

Al een paar jaar na zijn benoeming ging Van Parreren zich richten op het bestuderen van de Russische onderwijs-leerpsychologie. De bekendste aanleiding tot die verandering is het gegeven dat in Moskou in 1966 voor het eerst een door de Communistische Partij georganiseerd congres over de psychologie plaatsvond. Veel wetenschappers uit Nederland gingen daar naartoe, onder wie de psycholoog Dolph Kohnstamm, die eveneens in Utrecht werkte. Kohnstamm ging om er Piaget te spreken maar nam ook kennis van het werk van de Russische psycholoog Pjotr Gal’perin. Bij terugkomst had hij een overdruk van een artikel van Gal’perin bij zich en zei tegen Van Parreren dat in Moskou veel werk gebeurde dat goed aansloot bij zijn opvattingen over ‘handelingen’ en ‘handelingsstructuur’.⁵⁶

Er zijn echter meer aanleidingen die een voorbereiding waren op deze verandering.

Zijn dochters Carolien en Hanneke

Zijn oudste dochter Carolien (1948) zat in 1964 op het Vossius gymnasium in Amsterdam. In dat jaar werd daar een nieuw vak Russisch ingevoerd dat na schooltijd kon worden gevolgd. Carolien volgde vanaf de vierde klas Russisch bij de docent Jacques Carpay. Van Parreren had interesse in de vakdidactiek van het vreemdetalenonderwijs en hoorde de enthousiaste verhalen van Carolien over de Russische les en de docent. Hij maakte een afspraak met Carpay en dit wekte zijn interesse om zelf Russisch te leren. Het contact met Carpay resulteerde later in diens aanstelling als medewerker bij Van Parreren in Utrecht. Het bekendste werk uit de samenwerking tussen Van Parreren en Carpay is het boek *Sovjetpsychologen aan het woord* uit 1972.⁵⁷

Carolien heeft Slavische taal- en letterkunde gestudeerd aan de Gemeente Universiteit van Amsterdam. Zij promoveerde in 1985 bij Carpay en haar vader aan de VU, waar Carpay in 1977 hoogleraar was geworden.⁵⁸ Carolien heeft vanaf het begin meegewerkt aan vertalingen van artikelen uit de Russische onderwijspsychologie. Het boek *Sovjetpsychologen aan het woord* bestaat voor de helft uit door Carolien vertaalde artikelen. Met *Onderwijsproceskunde* heeft zij een boek samengesteld met een voor het onderwijs relevante selectie van publicaties van haar vader van voor 1981.⁵⁹

Zijn tweede dochter Hanneke (1953) deelde met haar vader de belangstelling voor het schaken. Zij studeerde wiskunde aan de UvA vanaf 1972. Ondanks haar aanleg voor wiskunde beviel de studie haar niet en in 1975 begon zij een studie psychologie aan de VU. Halverwege haar eerste jaar kreeg zij tuberculose, evenals haar moeder ruim 30 jaar eerder. Dit leidde er toe dat zij een lange tijd niet kon studeren. Na haar herstel heeft zij op aanraden van haar vader de wiskunde afgerond met een MO-akte. Zij heeft o.a. gewerkt in het project Kwantiwijzer waar haar vader en Hans Freudenthal lid van de stuurgroep waren.

Haar schaakactiviteiten brachten haar in contact met haar latere echtgenoot, de internationaal schaakgrootmeester Paul van der Sterren, terwijl zij zelf in 1985 Nederlands schaakkampioen

werd bij de dames. Volgens Hanneke is het niet zeker of haar vader Russisch is gaan leren voor de psychologie óf het schaken, maar naar haar idee was het kunnen lezen van Russische schaakliteratuur vooral een prettig bijproduct (hij had abonnementen op Russische schaaktijdschriften en las analyses in Russische schaakboeken).

Van Parreren had met zijn dochters een goede relatie, hij stimuleerde hen in hun middelbare schoolfase, steunde hen in hun werk, terwijl zij ook bijdroegen aan zijn wetenschappelijke activiteiten.

Sovjetpsychologen aan het woord

Het bestuderen van de Russische psychologie vanaf eind jaren zestig leidde tot zeer veel publicaties over het werk van Sovjetpsychologen over onderwijs.

Piotr Gal'perin (1902 – 1988)

Het artikel van Gal'perin dat Kohnstamm uit Moskou meegebracht had, heeft een blijvende invloed op het werk van Van Parreren gehad. Het werk van Gal'perin werd gezien als een goede uitwerking van het principe van de interiorisatie van Vygotsky. Gal'perin ziet uitwendige (sensualistisch-materiële) handelingen als de grondslag voor de ontwikkeling van inwendige (mentale) handelingen. De opbouw van de trapsgewijze vorming van mentale handelingen bij Gal'perin luidde: de aanbidding van een volledige oriënteringsbasis; daarna de uitvoering van materiële handelingen door de leerling; dan de verbale handeling (abstractie); overgaand in de mentale handelingen (hardop en daarna inwendig spreken) en tot slot de verkorting.⁶⁰ De uit te voeren handelingen moesten voor de leerling een zinvolle context bieden zodat het leerproces een intentioneel leerproces is.

De aanbidding van de volledige oriënteringsbasis zou in Van Parrerens theorie beschreven kunnen worden als: uitgaande van een analyse van de handelingen moet de verloopsvorm van de beginhandelingsstructuur tot en met de eindhandelingsstructuur

expliciet getoond worden aan de leerling. In het leerproces moet niet te vroeg verkorting of automatisering nagestreefd worden, omdat dat de wendbaarheid (transfer) tegengaat.

Van Parreren zag veel overeenkomsten met zijn opvattingen over intentioneel handelen, de handelingsstructuur en de verloopsvormen in het leren. Hij had wel bezwaren tegen de eenzijdig algoritmische benadering van de volledige oriënteringsbasis van Gal'perin. Hij noemde dit 'sturend onderwijs' en vond dat er ook ruimte moest zijn voor een onvolledige oriënteringsbasis ('banend onderwijs') waarin plaats is voor een heuristische aanpak van een taak of probleem. Een tweede uitbreiding van Van Parreren e.a. in Nederland ging over de materiële handelingen. Als alternatief voor materiële handelingen zouden ook perceptieve handelingen (visuele analyse) kunnen dienen bij bepaalde taken. Mogelijk is hier een verschil van mening over de materiële basis bij het begin van een leerproces. De filosofische grondslag van de Russische psychologie is het dialectisch en historisch materialisme. Materialisme in de zin dat het (maatschappelijk) bewustzijn een weerspiegeling is van de objectieve werkelijkheid. Dialectisch omdat de mens door de hogere cognitieve functies, met name door de taal en het denken, de 'werkelijkheid' ook kan beïnvloeden. Historisch (we spreken ook van de cultuur-historische school) betekent dat de cognitieve functies in de menselijke evolutie verklaard worden vanuit gezamenlijke arbeid en in de kinderlijke ontwikkeling vanuit de interactie tussen kind en volwassene.⁶¹ Van Parreren zegt over deze grondslag van de Russische psychologie: 'Wij nemen hier ook niet kritisch stelling tegenover het dialectisch-materialistische uitgangspunt, hetgeen echter niet moet worden uitgelegd als bewijs van instemming.'⁶²

Een kritiek die ook in Rusland werd geuit, betrof de moeilijke toepasbaarheid van geleerde begrippen volgens de trapsgewijze procedure op verschillende praktische situaties. Volgens Van Parreren kunnen we spreken van geringe wendbaarheid van het geleerde.⁶³ Jo Nelissen wijst op het gevaar dat het materiële object waaraan in de eerste fase wordt gehandeld, kan leiden tot een 'reïficatie' ('verdingelijking') van het te leren abstracte, wiskundige begrip wat het abstraheren belemmert.⁶⁴ Alhoewel Gal'perin

lange tijd vrij dogmatisch vasthield aan de materiële handeling (aan materieel tastbare dingen), is hij later toch gaan spreken van gematerialiseerde handelingen (handelen aan aanschouwelijke representaties in de vorm van symbolen, formules, schema's e.d. van tastbare objecten) aan het begin van een leerproces.⁶⁵

Naast de overeenstemming in terminologie en bepaalde uitgangspunten is er nog een belangrijke reden waarom Van Parreren het grootste deel van zijn tijd vanaf 1967 gaat besteden aan het kennismaken van en bekend maken van de Russische psychologie. In zijn ontwikkeling van laboratoriumonderzoek in de functieleer naar de toegepaste leerpsychologie voor het onderwijs, miste hij het onderzoek in de onderwijspraktijk. Op allerlei onderwerpen uit het rekenonderwijs, het taal- en spellingonderwijs, het spel, de kleuterontwikkeling werd in Rusland onderzoek uitgevoerd in de onderwijspraktijk, dat met observaties van en gesprekken met leerlingen nauwkeurig werd beschreven en geanalyseerd.

Om daar met eigen ogen kennis van te nemen, werden bezoeken gebracht aan Moskou en ook Oost-Berlijn. Daar werd met wetenschappers gesproken over hun onderzoek en publicaties en er werden ook scholen bezocht. Van Parreren heeft in totaal zes reizen naar de Sovjetunie gemaakt. Op deze reizen was het soms lastig om een bepaalde persoon te spreken te krijgen en een uitstapje naar iemand verder buiten Moskou of Leningrad kon soms om 'onbekende' redenen niet doorgaan. Enkele verslagen van deze reizen zijn gepubliceerd in *Met Oosteuropese psychologen in gesprek*.⁶⁶

Lev Vygotsky (1896 – 1934)

Gal'perin was een leerling van Vygotsky. Omdat Van Parreren eerst met het werk van Gal'perin in aanraking kwam, is de invloed van Vygotsky op het werk van Van Parreren later gekomen. Vygotsky las Marx voordat diens werk in het Russisch vertaald was en geloofde in het begin van het communisme in de utopische ideeën daarvan.⁶⁷ Hij probeerde te doordenken hoe Marx' opvattingen in de psychologie toegepast zouden kunnen worden. Hij wordt daarmee gezien als de grondlegger van de cultuur-historische school.

Vygotsky, die verbaal zeer begaafd was, legde zich in zijn werk sterk toe op de hogere cognitieve functies, zoals taal en denken. Rond 1930 werd zijn werk als te individualistisch en te ideëel gezien en raakte het uit de gratie.

De invloed van Vygotsky op Van Parreren is vooral aanwezig in het denken over de relatie tussen het leren en de ontwikkeling van het kind. De term van Vygotsky 'zone van naaste ontwikkeling' geeft aan dat het onderwijs niet moet aansluiten op het ontwikkelingsniveau waarin de lerende zich bevindt, maar in de taken juist vooruit moet lopen op die ontwikkeling.⁶⁸ De zone van naaste ontwikkeling geeft het niveau aan waarop het kind een bepaalde taak kan uitvoeren als het enige hulp krijgt van een volwassene of een ouder kind. Later is hiervoor in Nederland de term 'ontwikkeld onderwijs' gebruikt. Deze term is afkomstig van een leerling van Vygotsky (Mencinskaja). De tegenhanger van ontwikkeld onderwijs is 'volgend onderwijs', waarbij gedacht wordt aan de wijze waarop het onderwijs ingericht wordt als men uitgaat van Piagets opvattingen over de natuurlijke (biologische) ontwikkeling waarin het onderwijs pas iets aanbiedt als het kind eraan toe is. De ontwikkelingspsychologie en de leerpsychologie komen hier bij Van Parreren bij elkaar en deze samenhang wordt ook wel 'genetische onderwijs-leerpsychologie' genoemd. In de Russische psychologie heeft 'genetisch' niet alleen betrekking op de ontwikkeling van het individu, maar ook hoe de functies als denken en taal geleidelijk in de geschiedenis van de menselijke cultuur zijn ontstaan en hoe ze door de gemeenschap op het opgroeiende kind worden overgedragen.

Volgens Carpay heeft Vygotsky in Nederland te weinig aandacht gekregen, in tegenstelling tot Amerika in latere jaren. Ook Van Parreren heeft hier volgens Carpay aan bijgedragen door de nadruk vooral op Gal'perin te leggen en te weinig op de dialogische en sociale aspecten in het werk van Vygotsky.⁶⁹

Davydov (1930 - 1998)

Davydov was een student van El'konin die weer een leerling van Vygotsky was. Davydov heeft enige invloed gehad op Van Parreren's opvattingen over het reken-wiskunde onderwijs.

Davydov was van mening dat we ons in het onderwijs niet op empirische maar op wetenschappelijke begrippen en wijze van denken (essentiële relaties) moesten richten.⁷⁰ Davydov vond Gal'perins trapsgewijze procedure te sensualistisch-empiristisch, die niet uitging van 'essentiële relaties' tussen begrippen. Davydov was van mening dat Vygostky met het uitwendige het 'sociale' bedoelde en dat interiorisatie vooral via de taal van intermenselijk naar intramenselijk handelen overgaat.⁷¹ Van Parreren is in zijn werk dichter bij Gal'perins interpretatie van Vygostky gebleven dan bij die van Davydov.⁷²

Het benadrukken van het leren van wetenschappelijke begrippen en oplossingsmethoden als cognitieve instrumenten in een gereedschapskist, maakt onderdeel uit van Van Parrerens opvattingen over 'Ontwikkeld Onderwijs'.

Verspreiding van de Sovjetpsychologie

De verspreiding van het werk van de Russische psychologen gebeurde op een aantal manieren. Door Carpay, Carolien Schouten-Van Parreren en Van Parreren zelf werden een aantal artikelen uit het Russisch vertaald. Vervolgens werden vertaalde artikelen in discussiegroepen van medewerkers en kandidaatsstudenten op het Psychologisch Laboratorium besproken. Deze studenten werden ook gestimuleerd om Russisch te leren. Zo ontstond een groepje studenten die ook na hun afstuderen meededen aan het vertalen van en publiceren over de Russische psychologie.⁷³ Daarnaast werden artikelen in tijdschriften als *Pedagogische Studiën (PS)* geplaatst. Toen ik eind 1975 redactiesecretaris van *PS* werd, had dit 4500 abonnees onder onderwijskundigen, schoolbegeleiders, docenten op onderwijzersopleidingen en scholen. In de periode van 1970 tot 1988 verschenen in veel afleveringen één of meer (vertaalde) artikelen over de Russische psychologie.

Van Parreren gaf veel lezingen op conferenties, studiedagen van onderwijsorganisaties en gastcolleges in Nederland en België. In deze periode was Van Parreren ook al betrokken bij de Internationale School Voor Wijsbegeerte in Leusden waar hij

mede conferenties organiseerde.

Later verschenen ook een aantal proefschriften die vooral gebaseerd waren op het werk van Gal'perin of Davydov.⁷⁴ De medewerkers die in 1965 uit Amsterdam meegekomen waren naar Utrecht namen kennis van deze ontwikkeling en participeerden in sommige activiteiten, maar vonden dat het afwijzen van de Amerikaanse cognitieve psychologie door Van Parreren leidde tot een te grote eenzijdigheid.

Internationaal is vooral het contact met de universiteit van Leuven in België belangrijk geweest. Gedurende de jaren zeventig zijn verschillende conferenties georganiseerd tussen medewerkers uit Leuven (o.a. Erik DeCorte, Lieven Verschaffel en Joost Lowyck) en medewerkers uit Utrecht onder leiding van Van Parreren.⁷⁵ Na een aantal jaren ontstond er een verwijdering tussen Van Parreren en DeCorte die zich in toenemende mate op de Amerikaanse cognitieve psychologie richtte.

Vakdidactiek: relatie met Freudenthal⁷⁶

Van Parreren kreeg een steeds sterkere oriëntatie op de vakdidactiek in het onderwijs. De interesse in het vreemdetalenonderwijs dateerde al van voor 1960. Het onderzoek naar het leren van Engels in het basisonderwijs, voorafgaande aan een mogelijk wettelijke invoering, werd vanaf 1968 georganiseerd vanuit het Psychologisch Laboratorium onder leiding van Carpay.⁷⁷ Het reken-wiskundeonderwijs is het tweede domein waar Van Parreren vanaf midden jaren zeventig bij betrokken raakte.

In 1975 werd door de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO) een subsidie toegekend aan Klaas Koster, werkzaam bij de vakgroep onderwijskunde in Utrecht, voor onderzoek naar rekenvoorwaarden bij kinderen van 4 tot 6 jaar. Hij zocht hierbij een stuurgroep waarin Hans Freudenthal en Van Parreren veertien jaar lang zitting hebben gehad. Dolly van Eerde werd projectleider van het Kwantiwijzerproject⁷⁸ na het vertrek van Koster. Interessant is dat bij de start van het project in sterke mate werd uitgegaan van de Piagetiaanse opvatting over rekenvoorwaarden met classificeren, seriëren en conserveren.

Met Van Parreren en Freudenthal in de stuurgroep werd de aanvankelijke opzet veranderd. Bij Van Parreren was het uitgangspunt zijn handelingstheorie met daarbij invloed vanuit de opvattingen van Davydov. Freudenthal ging uit van de Wiskobas-benadering, het intentioneel mathematiseren van betekenisvolle, rijke contexten uit de realiteit via semiformele representaties en reflectie naar de formele structuren van de wiskunde.

Van Eerde beschrijft hoe de relatie zich ontwikkelde tussen Van Parreren en Freudenthal, die meestal weinig met psychologen en onderwijskundigen op had als zij het terrein van de wiskundendidactiek betraden.⁷⁹ Freudenthal nam de eerste jaren een afwachtende houding aan. Van Parreren nam tijdens de vergadering meestal als eerste het woord om te reageren op voorstellen van de projectmedewerkers. Als Freudenthal gevraagd werd te reageren, kwam hij vaak met een anekdotisch verhaal over een kind dat een begin van 'wiskundig' gedrag had vertoond, dat ogenschijnlijk weinig te maken had met de opmerkingen van Van Parreren. Pas in de loop der jaren kwam een directere discussie tussen Freudenthal en Van Parreren op gang. Hun raakvlakken betroffen vooral interesse in 'rekenhandelingen', het nauwkeurig observeren en beschrijven van de ontwikkeling van kinderen in hun leerprocessen en hun afkeer van zogenoemde metende, objectieve tests. Het beroep op observatie en ervaring als empirische evidentie zien we ook bij Freudenthal als hij zegt over het wel of niet gelukt zijn van een leerproces: 'Is het gelukt? U kunt het bewijs leveren door zelf naar kinderen te kijken. Doe het dan.'⁸⁰ Bij deze observaties zijn in beider opvatting discontinuïteiten in de ontwikkeling (het plotselinge inzicht, de 'Aha-Erlebnis') bijzonder belangrijk.⁸¹

Verschillen in de opvattingen van Van Parreren en Freudenthal zijn ook duidelijk aanwezig. Van Parreren was gericht op systematisering met het oog op overdraagbaarheid van de te ontwikkelen instrumenten en op theorievorming, terwijl Freudenthal niet zoveel had met theorievorming. Hij vond zijn 'geleide herontdekking' wel een soort leertheorie en ging veel meer intuïtief te werk. De theorie die zich in het Kwantiwijzer project ontwikkelde, werd vanuit een handelingspsychologische optiek

beschreven, maar zo geïntegreerd met observaties en een vakdidactische benadering dat Freudenthal daarmee instemde.

De grote verschillen tussen Van Parreren en Freudenthal kwamen bij Van Parreren voort uit de invloed van Gal'perin en Davydov op zijn denken. Van Parreren was voor een veel sterkere mate van sturing (Gal'perin) in het onderwijs dan Freudenthal. Freudenthal ging uit van de spanning tussen de vrijheid van de leerling en de geleide herontdekking ('re invention') van de wiskunde met begeleiding van de leerkracht. Het tweede punt betrof de begripsvorming. Bij Van Parreren was de vorming van theoretische begrippen het startpunt van het onderwijsleerproces (zoals bij Davydov met wetenschappelijke begrippen⁸²) terwijl bij Freudenthal de begripsvorming het resultaat van het hele leerproces was. Freudenthal wees de te sterke nadruk op theoretische begrippen bij Davydov af en vond zijn onderscheid tussen theoretische en empirische begrippen te strikt.⁸³

Van leerpsychologie tot handelingspsychologie

In de ontwikkeling van Van Parreren heeft zich een verandering voorgedaan bij het definiëren van 'zijn' benadering van de psychologie. Aanvankelijk startte hij na de Tweede Wereldoorlog vanuit de leerpsychologie. Vanaf ongeveer 1965 kwam het accent steeds meer te liggen op de onderwijsleerpsychologie. Rond 1972 probeerde Van Parreren een nieuwe term te introduceren: de onderwijsproceskunde.⁸⁴ Met deze term gaf hij aan dat hij de onderwijsproceskunde zag als een onderdeel van het bredere begrip onderwijskunde. De onderwijsproceskunde hield zich daarbij bezig met de z.g. eerste orde variabelen: het optimaliseren van de variabelen die een directe invloed hebben op het onderwijs in de microsituatie zoals motivatie en de leeractiviteiten. In 1981 is een bundel artikelen als boek uitgegeven met de titel Onderwijsproceskunde.⁸⁵ De term onderwijsproceskunde heeft echter geen vervolg gekregen buiten de Utrechtse groep.⁸⁶

De term 'handelingsstructuur' verbreedde naar de term 'handeling' waarbij niet alleen de structuur (zie het hiervoor genoemde

voorbeeld over het vermenigvuldigen), maar ook de functies van handelingen als oriënteren, uitvoeren, reflectie, foutenanalyse en dergelijke beschreven werden. Bij de aanvaarding van de Francqui-leerstoel⁸⁷ sprak Van Parreren in zijn rede van *Het Handelingsmodel in de leerpsychologie*.⁸⁸

In 1976 had Van Parreren een sabbatical als fellow op het NIAS in Wassenaar. Hij was daar van september 1976 tot juli 1977 met als thema 'The integration of theory of education (GK: onderwijsleertheorie) and theory of cognitive development'. De inzichten die hij in deze periode ontwikkelde, leidden in 1982 tot het gebruik van de term 'genetische onderwijsleerpsychologie' om zijn integratie tussen de leer- en ontwikkelingspsychologie aan te geven. Van Parreren houdt hierover een voordracht op een Belgisch-Nederlandse conferentie, waarin hij de grondtrekken schetst van een leerpsychologie waarin de verschillende wijzen van leren in verband worden gebracht met de cognitieve ontwikkeling van het kind.⁸⁹ De term 'genetisch' zet zich echter niet voort in publicaties. De didactische uitwerking van het op elkaar betrekken van leren en ontwikkeling komt naar voren in zijn boek *Ontwikkelend Onderwijs* uit 1988.

Zijn theorievorming wordt in de loop van de jaren tachtig steeds vaker aangeduid met de term 'handelingspsychologie'. Deze verandering in terminologie heeft de pretentie van een paradigma verandering in de psychologie. De handelingspsychologie die afwijkend is van de behavioristische en de cognitieve, informatieverwerkingstheorieën. In de jaren tachtig wordt dit aangevuld met een grondslagendiscussie over het begrip handeling, dat zowel op mentale als materiële handelingen betrekking heeft.

Emeritaat en de leerstoel onderwijspsychologie

Van Parreren besloot om per 1 februari 1982 op 61-jarige leeftijd met emeritaat te gaan. Voor zijn omgeving in Utrecht kwam dit vrij onverwacht. Er was te weinig tijd om een bundel voor zijn afscheid samen te stellen en het werd een korte biografie.⁹⁰

Zijn besluit was volgens zijn dochter gebaseerd op een aantal argumenten. Hij wilde van alle 'gedoe' af zijn. De zogenoemde democratisering in de subfaculteit psychologie ging in Utrecht met veel geruzie gepaard. Psycholoog René van Hezewijk beschrijft hoe de subfaculteit psychologie ruziënd, hij spreekt van 'oorlog', de jaren tachtig in ging.⁹¹

Het was, met uitzondering van het Psychologisch Laboratorium en de groep Sociale Psychologie, een bestuurlijke chaos. De eerste grote landelijke reorganisatie, de TaakVerdeling en Concentratie (TVC), kondigde zich in 1982 aan, waarbij ophefing van de psychologie in Utrecht dreigde. Van Parreren lag met zijn oriëntatie op de Russische psychologie niet direct onder vuur van de actievoerende studenten, maar benoemingen op het Psychologisch Laboratorium werden wel vertraagd. De aanstelling van Piet Vroon in de theoretische psychologie strandde in 1976 en een hernieuwde poging tot benoeming duurde door verzet van de studenten van 1979 tot 1983. Volgens Vroon belemmerde het 'niet bezitten van een Marxistische visie' zijn toekomstmogelijkheden in de faculteit.⁹²

Alhoewel Van Parreren een goede voorzitter was, lag zijn affiniteit niet bij besturen. Bovendien wilde hij zijn oude liefde, de filosofie, weer opnemen en tijd hebben om te schrijven. Volgens Carpay heeft Van Parreren zich 'na zijn emeritaat in 1982 volledig gestort op een nieuwe onderwijspsychologie waarin de leerpsychologie geheel zou opgaan in een ontwikkelingsgerichte psychologie die het verschijnsel 'leren' vanaf de wieg tot en met het eindexamen van het voortgezet onderwijs in al zijn verschillende facetten kon beschrijven. Helaas heeft hij zijn voornemen maar ten dele kunnen waarmaken.⁹³ Hierbij doelt Carpay vooral op *Ontwikkeld Onderwijs* en op het boek *Ontwikkeling van het jonge kind in de basisschool*, dat postuum is uitgegeven.⁹⁴

Op 22 januari 1982 hield Van Parreren zijn afscheidsrede.⁹⁵ We zien in deze rede de oude tegenstelling tussen intentie en autonomie uit zijn eerste publicaties over Selz en uit zijn proefschrift terugkomen.

Na het vertrek van Van Parreren volgde de ene reorganisatie na de andere. Aanvankelijk was de gedachte om een deel van

de leerstoel functioneel onder te brengen in een leerstoel onderwijspsychologie bij de op te richten interdisciplinaire studie onderwijskunde. De onderwijskunde in Utrecht werd echter ook bedreigd in de TVC (landelijke operatie van taakverdeling en concentratie van studierichtingen). Om opheffing te voorkomen werd het Samenwerkingsverband Onderwijskunde Randstad (SOR) opgericht, waarin de universiteiten van Leiden, de VU (Carpay), UvA en Utrecht zouden gaan samenwerken. In de taakverdeling van een interdisciplinaire onderwijskunde zou de onderwijssociologie aan de UvA komen, de onderwijspedagogiek aan de VU, terwijl Leiden (Piet van de Broek) en Utrecht stredden om de leerstoel onderwijspsychologie. Vanwege de bekendheid en impact van het werk van Van Parreren werd de leerstoel onderwijspsychologie aan Utrecht toegewezen en haakte Leiden af bij het SOR. Het duurde nog tot 1988 voor ik als eerste op de leerstoel onderwijskunde, in het bijzonder de onderwijspsychologie, in Utrecht benoemd werd.

Na het emeritaat

In begin juni 1982 was het laatste Belgisch-Nederlandse symposium na een tien jaar durende samenwerking tussen Leuven en Utrecht. 28 wetenschappers van 3 Belgische en 3 Nederlandse universiteiten kwamen bijeen om hun onderzoek te bespreken. De organisatoren van dit symposium, Span en DeCorte, stelden in hun woord vooraf: 'Wat is nu dermate gemeenschappelijk aan de 'groepsleden', dat de Belgisch-Nederlandse groep niet uiteenvalt?'⁹⁶ De gemeenschappelijkheid bleek echter na 10 jaar onvoldoende om door te gaan. Als Span en DeCorte met anderen in 1985 de 'European Association for Research on Learning and Instruction' (Earli) oprichtten, vindt Van Parreren geen aansluiting bij deze groep van onderwijspsychologen in Europa. Earli is zeer succesvol geworden, maar had vanaf het begin ook sterke relaties met Amerikaanse onderwijspsychologen (o.a. Dick Snow en Robert Glaser).

Na zijn emeritaat bezoekt Van Parreren Zuid-Afrika ten tijde van de apartheid. Zijn verdediging tegen de kritiek op die reis

was, 'je moet er geweest zijn voor je goed kunt oordelen' en hij vond een dialoog een betere oplossing dan een boycot. Van Parreren had volgens Carpay hierbij ook als doel om 'zijn' Europese psychologie op verschillende universiteiten via colleges te introduceren, want anders zouden ze zich daar mogelijk te veel op de Amerikaanse psychologie richten.⁹⁷ Terug in Nederland wilde hij de collegereeks in boekvorm uitgeven, maar de uitgever wilde dit alleen als op geen enkele manier zou blijken dat deze publicatie iets met Zuid-Afrika te maken had. Van Parreren gaat hier ongaarne mee akkoord en voegt nog een uitgebreid hoofdstuk over Ph.A. Kohnstamm toe in het boek,⁹⁸ waarin hij Kohnstamm als grondlegger van de studie van onderwijsleerprocessen beschrijft.

Al voor zijn emeritaat had Van Parreren zijn belangstelling voor de filosofie weer opgepakt. In 1979 verscheen een bundel, die hij samen met de filosoof J.G. van der Bend redigeerde.⁹⁹ Van Parreren schrijft het laatste hoofdstuk. Hij voert hier een discussie tussen de descriptieve (op beschrijven en verklaren gerichte) en de salutare (op optimaliseren, verbeteren gerichte) psychologiebeoefening.¹⁰⁰ De verschillen in mensbeelden kunnen volgens Van Parreren ook verrijkend zijn. Hij blijft ook in deze discussie de pluralist, verschillende vormen van leren hebben verschillende verklaringsprincipes nodig en zowel de descriptieve psychologie als de salutare psychologie zijn volgens hem nodig.

In deze periode namen ook zijn activiteiten voor de Internationale School Voor Wijsbegeerte (ISVW) in Leusden toe. Zo zou hij in oktober 1981 als curator van de ISVW op een Duits congres voor filosofie in Innsbruck een lezing houden met de titel *Handlung als psychologische Grundeinheit: Eine Absage an den Dualismus*. Hij moet zich echter om gezondheidsredenen afmelden. Een artikel met dezelfde strekking verschijnt in 1981. Hierin doet hij een aanval op het Cartesiaanse dualisme van lichaam en geest. In het gedrag komen zowel de inwendige (mentale) als de uitwendige (materiële) handelingen samen. Ook in methodisch opzicht hebben verschillende benaderingen hetzelfde object, zoals introspectieprotocollen (bevatten intersubjectieve en geleerde taaluitingen) en gedragsobservaties (waarbij de waarnemer soms

meer afleidt uit het gedrag dan waarvan de persoon zichzelf bewust is).¹⁰¹

In discussies brengt Van Parreren onderscheidingen aan maar blijft *zijn* interpretatie binnen een overkoepelend kader. Het object van de psychologie is aan de ene kant de mens die regel-geleid (intentioneel) gedrag vertoont, dat niet causaal maar interpretatief benaderd moet worden. Aan de andere kant zijn er autonome (onbewuste) gedragingen die zowel een biologische oorzaak kunnen hebben als gebaseerd kunnen zijn op geautomatiseerde gewoonten. Deze kunnen wel causaal onderzocht worden. Ook kenmerkend voor Van Parreren is zijn opmerking dat de Cartesiaanse tweedeling een hersenschim van Descartes was, hetgeen ook blijkt uit het feit dat je naarmate je iemand langer en beter kent, hij/zij een open boek voor je kan worden. De eigen of bij anderen veronderstelde ervaring bracht hij zo in een wetenschappelijke discussie in.

Van Parreren had in deze jaren ook veel belangstelling voor 'wolfskinderen' vanwege fundamentele vragen over de verhouding nature-nurture, over ontwikkeling à la Piaget of Vygotsky. Hij hield er lezingen over, heeft in een televisiepraatprogramma van Karel van der Graaf over 'wolfskinderen' gesproken en ook gepubliceerd onder de titel 'Kinderen zonder menselijk contact'.¹⁰² Hij vond het als 'verboden experiment' interessant om te kijken wat de mogelijkheden zijn van bijvoorbeeld de taalontwikkeling van Victor, de wilde van Aveyron rond 1800.¹⁰³ Hij analyseerde daartoe verslagen om te kunnen concluderen dat deze 'wilde' niet zwakzinnig was en toch slechts een beperkte actietaal ontwikkelde.

Onderwijsveranderingen

Van Parrerens werk aan een boek waarin leren en ontwikkeling van het kind van de geboorte tot het einde van het verplichte onderwijs zou worden beschreven, liep parallel met bepaalde discussies in de maatschappij. Eén daarvan was hoe om te gaan met kinderen met leermoeilijkheden. Zijn antwoord op die vraag

ging ervan uit dat een goede structurering van het onderwijs, met name door het aanbieden van een volledige oriënteringsbasis de beste benadering was.¹⁰⁴

Ook in de discussie over het samengaan van de kleuter- en lagere school in de basisschool mengde Van Parreren zich. Hij publiceerde en vertaalde verschillende artikelen over het belang van spel¹⁰⁵ in de ontwikkeling van het kind en gebruikte de term 'ontwikkelingsgericht' onderwijs daarbij. Hij stelde deze ontwikkelingsgerichte benadering centraal voor de kleuterleeftijd in tegenstelling tot het programmagerichte onderwijs.¹⁰⁶ In programmagericht onderwijs probeert men leerdoelen op hogere en wendbare abstractieniveaus bij leerlingen te bereiken door interiorisatie van gematerialiseerde en verbale handelingen. In het *ontwikkelingsgerichte* onderwijs echter beweegt, bouwt, tekent, speelt en praat de kleuter gedeeltelijk op eigen *initiatief* in een stimulerende omgeving waarin het leren veel meer *incidenteel* leren is, onbewust, toevallig, niet gebaseerd op *intentionele* leeractiviteiten.

Vanuit de Mennicke-Stichting (gelieerd aan de ISVW) schreef Van Parreren met enkele anderen waaronder Van Oers een bijdrage aan een advies over de basisvorming van de Wetenschappelijke Raad voor het regeringsbeleid (WRR), getiteld *Leeren ontwikkelingspsychologische aspecten van de basisvorming*.¹⁰⁷ Ook hierin geeft hij het verschil aan tussen het ontwikkelingsgerichte onderwijs voor de kleuter en het programma-gestuurde onderwijs voor de oudere leerling. Van Oers vindt dit onderscheid later verwarrend en onjuist.¹⁰⁸ De principes van de cultuur-historische benadering in het onderwijs gelden volgens hem ook voor het jonge kind en hij gebruikt de term Ontwikkelingsgericht onderwijs voor de gehele schoolperiode.

Het tijdschrift Handelingen

Naar aanleiding van een conferentie 'Grondslagen van de handelingspsychologie' op de (ISVW) ontstaat begin 1985 het idee een tijdschrift op te richten voor geïnteresseerden in 'handelingstheorieën'. Van Parreren (hoofdredacteur) neemt met enkele anderen

het initiatief om een redactie samen te stellen en een uitgever te vinden. Het nulnummer verschijnt in november 1986 bij de VU uitgeverij met een oplage van 850 exemplaren. In de beginfase was het moeilijk om meer dan vijftig abonnees te krijgen terwijl er tweehonderd begroot waren. Er zijn tot eind 1989 drie jaargangen uitgekomen met in totaal twaalf nummers. Voor het einde van *Handelingen* zijn twee oorzaken aan te wijzen, namelijk te weinig abonnees en onenigheid in de redactie.

De aanleiding tot de onenigheid betrof het proefschrift van Van Oers.¹⁰⁹ Carpay was promotor terwijl Van Parreren aan de oppositie deelnam. Tijdens de promotie werd er uiteraard kritiek geleverd op bepaalde gedachten in het proefschrift, maar het duurde twee jaar voor er door Van Parreren een bespreking in twee delen in *Handelingen* over verscheen.¹¹⁰ Hieraan was rond de jaarwisseling van 1988-'89 een uitgebreide briefwisseling tussen Carpay en Van Parreren vooraf gegaan.¹¹¹ Carpay probeerde in zijn brieven te beargumenteren dat jongere mensen de ruimte moeten krijgen voor eigen gedachtevorming. Van Oers voerde in zijn proefschrift bepaalde discussies met Sovjetpsychologen, waarbij Van Parreren deze discussies aanvalt als de *mening* van Van Oers. Van Parreren vindt dat Van Oers te veel Leont'ev volgt in zijn cultuurhistorische gedetermineerdheid van het individu (mensbeeld) en te ver gaat in zijn 'anti-naturalisme'. De psychologie moet er juist rekening mee houden dat de mens én natuurlijk én sociaal én individueel is (pluralistisch mensbeeld.) Het tweede punt van kritiek betreft Van Oers' interpretatie van Leont'evs maatschappij-structuralisme en dogmatische *éénrichtingsdenken*: van maatschappij naar individu. Van Parreren schrijft dat het nemen van *initiatief door het kleine kind* wijst op de noodzaak van een *tweerichtingsvisie* op de ontwikkeling: vanuit de omgeving én vanuit het kind.

Het derde punt van kritiek op Van Oers betreft de mening van Van Parreren dat Van Oers te veel de ideeën overneemt van Wiskobas, c.q. de ideeën van Freudenthal over het ontwikkelen van wiskundeonderwijs. Hetzelfde verwijt heeft Van Parreren ook aan Nelissen.¹¹² Hij vindt dat 'de betreffende voorstelling van zaken door Nelissen schadelijk is voor de

Sovjetpsychologie-recepties ten onzent'.¹¹³ Nelissen stelde dat de stapsgewijze procedure van Gal'perin onvoldoende geschikt was om een heel wiskundecurriculum op te baseren en maakte in zijn werk een toenadering tot de Wiskobas-didactiek. Hier zijn drie opvallende zaken aan de orde in Van Parrerens reacties.¹¹⁴ Hij stelt zelf dat Gal'perins leerprocedure in zuivere vorm nooit in het onderwijs is ingevoerd, en zich daar ook nauwelijks toe leent. Op de tweede plaats is hij bezorgd over de beeldvorming in Nederland over de Sovjetpsychologie. Als derde wees Van Parreren zelf op het belang van initiatief bij de kleuter, maar waardeert dit niet in de Wiskobas-benadering.

Ook in zijn kritiek op de veronderstelde sympathie van Van Oers voor de realistische Wiskobasbenadering stelt hij: 'Het zich in het rekenonderwijs willen beperken tot rijke contexten is het zoveelste voorbeeld van een didactische filosofie die alles op één kaart zet. In mijn jarenlange contacten met didactici ben ik telkens weer op dergelijke monomanieën gestuit.'¹¹⁵ We zien hier hoe de pluralist Van Parreren een zekere onverdraagzaamheid in de discussie toont en afwijking door zijn 'volgelingen' moeilijk accepteert.

De echte verwijdering tussen Van Parreren en Van Oers, Carpay en ook anderen in de redactie werd echter veroorzaakt doordat Van Parreren zich tijdens een redactievergadering kantte tegen het publiceren van een door Van Oers geschreven weerwoord op de kritiek van Van Parreren. Voor Van Oers en ook voor Carpay was deze blokkade onbegrijpelijk voor een wetenschapper en pluralist als Van Parreren.

Besluit

Van Parreren leefde sinds zijn scheiding in 1983 samen met Jos van Erp. Aan het einde van zijn leven trouwde hij met haar. Hij overleed hij op 22 oktober 1991 aan de gevolgen van alvleesklierkanker.

Veel mensen die in deze biografie genoemd zijn en met hem gewerkt hebben, vinden dat zij zeer veel aan hem te danken hebben in hun wetenschappelijke loopbaan. Van Parreren was in ontmoetingen een vriendelijke man, die weinig of geen vijanden heeft gemaakt. Hij was ook ambitieus en zeer onafhankelijk. Hij kon stevige en felle uitspraken doen over onderwijspraktijken en theorieën die volgens hem zinloos waren. Hij heeft hierdoor ook mensen van zich vervreemd. Volgens zijn dochters had hij zijn favorieten, maar mensen in zijn omgeving konden soms even snel dalen als stijgen in zijn waardering. Degenen die Van Parreren in zijn ontwikkeling vooral beïnvloed hebben zijn Ph.A. Kohnstamm, Lewin en Gal'perin.

In zijn werk is hij de pluralist gebleven die ruimte liet voor variatie in mensbeelden, methoden en theoretische benaderingen. In toenemende mate raakte hij in wetenschappelijke kring echter geïsoleerd. Toen Carpay in 1977 als hoogleraar vertrok naar de VU in Amsterdam en Van Oers meeding, verplaatste de expertise op het gebied van de Sovjetpsychologie en de cultuurhistorische benadering zich naar de VU in Amsterdam. Bij de groep van de VU was meer aandacht voor de grondslagen discussie waarin Vygotsky en niet Gal'perin een centrale plaats innam en voor de sociale dimensie (dialogisch onderwijzen) in het onderwijs. Na zijn emeritaat waren in Utrecht nog enkele personen buiten het Psychologisch Laboratorium actief met de Russische psychologie, maar zij vormden geen groep. Hij slaagde er niet in een wetenschappelijke 'Nachwuchs' aan zich te binden.

In 1997 hield Carpay een 'causerie'.¹¹⁶ Hierin blikte hij terug op de periode vanaf 1972, het jaar van het verschijnen van het boek *Sovjetpsychologen*. Dit werk heeft volgens Carpay en Van Parreren een veel grotere invloed gehad dan zij ooit hadden vermoed. Zij zagen in de 'Russische psychologie een concrete mogelijkheid om het gedachtegoed (GK: denkpsychologische didactiek) van Selz en Kohnstamm weer een nieuw leven in te blazen en daarmee een wezenlijke bijdrage te leveren aan de vernieuwing van het funderend onderwijs.'¹¹⁷ Volgens Carpay was Nederland er vroeg bij, maar in de tweede helft van de jaren tachtig was de belangstelling voor de Russische leerpsychologie over zijn hoogtepunt

heen. Jongeren hebben volgens hem dan meer interesse in de Amerikaanse cognitieve psychologie (Carpay: 'Marx is uit, de Markt is in'). Wel wijst hij erop dat later met name de belangstelling voor Vygotsky via de Amerikaanse literatuur weer terug is gekomen. Carpay wijst hierin ook op het verschil van mening met Van Parreren, waar Carpay meer Vygotsky volgt, die de eigen inzet en de eigen verantwoordelijkheid van het kind als leerling, als scholier vooropstelt.

Van Parreren heeft een zeer groot aantal publicaties op zijn naam staan, waarbij het boek *Ontwikkeld Onderwijs* uit 1988 een zeer goede ingang is om kennis te nemen van zijn opvattingen over leren en ontwikkeling van de leerling. In 1991 is het boekje *Ontwikkeling van het jonge kind in de basisschool* uitgegeven, waarin hij praktijkgericht zijn ideeën weergeeft over onderwijs aan het jonge kind die vooral gebaseerd zijn op ontwikkelingspsychologisch onderzoek in de Sovjetunie.¹¹⁸ Dit boekje kreeg in 2007 nog een vierde druk.

Zeer opmerkelijk is dat hij aan het eind van zijn leven nog met een groots opgezet plan kwam om klassieke, Europese psychologen in een aantal boeken te beschrijven. Het publicatieplan had hij in 1991 afgestemd met het echtpaar Dolph en Rita Kohnstamm en de reeks zou verschijnen bij Swets & Zeitlinger. Uiteindelijk heeft dit project slechts één boek opgeleverd dat gaat over motivatie van McDougall en Ach.¹¹⁹ Het was een publicatieproject dat nog eens zichtbaar maakt hoe veelzijdig Van Parreren was en hoe graag hij de Europese psychologie zichtbaar en bruikbaar wilde maken voor de huidige generatie psychologen.

Selecte bibliografie Van Parreren*Selectie van enkele boeken:*

- Parreren, C.F. van (1960). Psychologie van het leren, Deel I. Verloop en resultaten van leerprocessen. Arnhem: Van Loghum Slaterus.
- Parreren, C.F. van (1962). Psychologie van het leren, Deel II. Actualisering van leerresultaten. Arnhem: Van Loghum Slaterus.
- Parreren, C.F. van (1965). Leren op school. Groningen: J.B. Wolters.
- Parreren, C.F. van en Carpay, J.A.M. (red.) (1972). *Sovjetpsychologen aan het woord*. Groningen : Wolters-Noordhoff, 1972.
- Parreren, C.F. van en Carpay, J.A.M. (red.) (1980). *Sovjetpsychologen over onderwijs en cognitieve ontwikkeling* . 2de, grondig bewerkte druk. Groningen : Wolters-Noordhoff.
- Parreren, C. F. van, geredigeerd en ingeleid door Drs. M. C. Schouten-van Parreren (1981). *Onderwijsproceskunde*. Groningen: Wolters-Noordhoff. Dit is een selectie van een aantal artikelen van Van Parreren.
- Parreren, C.F. van (1988). *Ontwikkelen onderwijs*. Leuven/Amersfoort: ACCO.
- Parreren, C.F. van (1991). *Ontwikkeling van het jonge kind in de basisschool*. Zeist: Dijkstra.

Selectie van enkele artikelen:

- Parreren, C. F. (1958). *Pluralisme in de leerpsychologie*. Openbare Les Universiteit van Amsterdam. Groningen: Wolters.
- Parreren, C.F. van (1964). *Didactiek en leerpsychologie*. Mededelingen van het Nutsseminarium voor Pedagogiek te Amsterdam nr. 70. Groningen : Wolters.
- Parreren, C.F. van (1979). *Het handelingsmodel in de leerpsychologie*. Brussel: VUB.
- Parreren, C.F. van (1982). *Bedoeld en bepaald. Een handelings-theoretische visie op de psychologie*. *Algemeen Nederlands Tijdschrift voor de Wijsbegeerte*, 74, 4, 247-259.
- Parreren, C.F. (1981). *Activiteit als object van de psychologie: noch 'inwendig' noch 'uitwendig'*. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 36, 185-196.

- Parreren, C. F. van, geredigeerd en ingeleid door Drs. M. C. Schouten-van Parreren (1981). *Onderwijsproceskunde*. Groningen: Wolters-Noordhoff. (selectie van aantal artikelen)
- Parreren, C.F. van (1982)..Bedoeld en bepaald. Een handelings-theoretische visie op de psychologie. *Algemeen. Nederlands Tijdschrift voor de Wijsbegeerte* 74, 4, 247-259.
- Parreren, C.F. van (1988). *Ontwikkeld onderwijs*. Leuven/Amersfoort: ACCO.
- Parreren, C.F. _ van (1991). *Ontwikkeling van het jonge kind in de basisschool*. Zeist: Dijkstra.

Noten

-
- ¹ Veel dank ben ik verschuldigd aan Dr. C. Schouten-van Parreren, mevr. H. van Parreren, Prof. Dr. P. Span, Prof. Dr. B. van Oers, Dr. J. Haenen, Dr. J. Nelissen, Dr. D. van Eerde en Prof. Dr. N. Deen voor hun inbreng.
 - ² J.C. Spitz, de latere hoogleraar Psychologische Statistiek aan de Universiteit van Amsterdam.
 - ³ Doordrukken van deze getypte syllabi zijn aanwezig in het persoonlijk archief van Van Parreren. Het archief berust bij het Archief en Documentatiecentrum Nederlandse Gedragswetenschappen (ADNG), <http://www.adng.nl/archieven.html>.
 - ⁴ Parreren, C. F. van, geredigeerd en ingeleid door Drs. M. C. Schouten-van Parreren (1981). *Onderwijsproceskunde*. Groningen: Wolters-Noordhoff, p. 212 noot 2.
 - ⁵ Strien, P.J. van (2013). Gerard Heymans. In: Vittorio Busato, Mineke van Essen, Willem Koops (red.). *Vier grondleggers van de psychologie: Heymans, Roels, Révész, Waterink*. Amsterdam: Prometheus*Bert Bakker, p. 27-97.
 - ⁶ Parreren, C.F. van en Zeldenrust, D. (1946). Secondaire functie en omleerproces. *Nederlandsch tijdschrift voor de psychologie en haar grensgebieden*, 1, 249-263.
 - ⁷ Busato, V. (2013). Géza Révész. In: Vittorio Busato, e.a. (red.). *Vier grondleggers van de psychologie*, p. 133-196.
 - ⁸ Brief van 12-1-1993 met tekeningen aanwezig in persoonlijke archief van Van Parreren.
 - ⁹ Parreren, C.F. van, Parreren-Ingeneeren, M.J. van en Span, P. (1963). *De houding van het publiek tegenover de opera*. Verslag van een psychologisch en statistisch onderzoek ingesteld in opdracht van de Amsterdamse Kunstraad. Amsterdam.
 - ¹⁰ Brief van 17 april 1948 van het dispuut 'Docendo Discitur'. Brief in persoonlijk archief van Van Parreren.
 - ¹¹ Gegevens uit een door Van Parreren getypt cv in 1956 ten behoeve van benoeming bij MO-B Pedagogiek.

-
- ¹² Révész, G. (1950). *Psychologisch Practicum* (met H. C. J. Duijker, T. T. ten Have, H. W. Ouweleen & C.F. van Parreren). Amsterdam: Noord-Hollandsche Uitgevers Maatschappij. Tweede gewijzigde druk 1955.
- ¹³ Van Parreren & Zeldenrust, *Secondaire functie*.
- ¹⁴ Parreren, C.F. van (1960). *Psychologie van het leren, Deel I. Verloop en resultaten van leerprocessen*. Arnhem: Van Loghum Slaterus. Parreren, C.F. van (1962). *Psychologie van het leren, Deel II. Actualisering van leerresultaten*. Arnhem: Van Loghum Slaterus.
- ¹⁵ Parreren, C.F. van (1951). *Intentie en autonomie in het leerproces*. Amsterdam: N.V. Noord-Hollandsche Uitgevers Maatschappij
- ¹⁶ Het begrip 'valentie' heeft Van Parreren zowel aan Lewin ('Auforderungscharakter') ontleend als aan Tolman ('valence'). Zie: Span, P. (1965). Het begrip valentie in de psychologie. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 20, 321-347.
- ¹⁷ Persoonlijke mededeling van Van Parreren aan Span. Uit interview met Span op 29-1-2015.
- ¹⁸ Parreren, Carel van (1952). De stratiformiteit in het denken I: Een kritische analyse van de denkpsychologie van Selz. *Nederlandsch Tijdschrift voor de psychologie en haar grensgebieden* 8, 401-446; Parreren, Carel van (1953). De stratiformiteit in het denken II: De Groot's analyse van het schaakdenken en algemene beschouwingen. *Nederlandsch Tijdschrift voor de psychologie en haar grensgebieden*, 8, 18-48.
- ¹⁹ Zie voor het gedachtegoed van Selz het hoofdstuk over F.W. Prins in deze bundel.
- ²⁰ Katz, D. (1944) *Gestaltpsychologie*. Basel: Schwabe.
- ²¹ Van Parreren, De stratiformiteit in het denken I, 405.
- ²² Groot, A. D. de (1946). *Het denken van den schaker. Een experimenteel psychologische studie*. (dissertatie) Amsterdam: Noord-Hollandsche Uitgevers Maatschappij.
- ²³ Van Parreren, De stratiformiteit in het denken II, 20.
- ²⁴ Idem, p. 46.
- ²⁵ Idem, p. 47.
- ²⁶ Parreren, C. F. van (1958). *Pluralisme in de leerpsychologie*. Openbare Les Universiteit van Amsterdam. Groningen: Wolters, 20.
- ²⁷ Idem.
- ²⁸ Tolman, E.C. (1949). There is more than one kind of learning. *Psychological Review*, 56, 3, 144-155.
- ²⁹ Van Parreren, Pluralisme in de leerpsychologie, 7.
- ³⁰ Zie: Span, Het begrip valentie in de psychologie.

-
- ³¹ Interview door P. Span met Van Parreren op 23 december 1981. *Pieter Span in gesprek met Prof. Dr. Carel van Parreren*. Video (MP4-format) en verbatim protocol is beschikbaar bij G.Kanselaar@uu.nl.
- ³² Van Parreren, *Psychologie van het leren I en II*.
- ³³ Parreren, C.F. van (1966). *Lernprozes und Lernerfolg. Eine Darstellung der Lernpsychologie auf experimenteller Grundlage*. Braunschweig: Georg Westermann Verlag.
- ³⁴ Uit interview met Prof. dr. P. Span op 29-1-2015. Van Parreren heeft hem dat verteld.
- ³⁵ Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning. An introduction to school learning*. New York – Londen: Grune & Stratton. Boekbespreking door Van Parreren in *Nederlands Tijdschrift voor de psychologie en haar grensgebieden*, 1964, 2, 195-197.
- ³⁶ Van Parreren, *Psychologie van het leren II*, 3^e druk, 8.
- ³⁷ Van Parreren, *Psychologie van het leren I*, 2^e druk, 17.
- ³⁸ Parreren, C.F. van (1961). *Systeemscheiding: verschijnselen en theorie*. *Nederlands Tijdschrift voor de psychologie en haar grensgebieden*, XVI, 329-348.
- ³⁹ Parreren, C.F. van (1964). *Die Systemtheorie und der Fremdsprachenunterricht. Praxis der neusprachlichen Unterrichts*, 11, 213-219.
- ⁴⁰ Parreren, C.F. van (1964). *Didactiek en leerpsychologie*. Mededelingen van het Nutsseminarium voor Pedagogiek te Amsterdam nr. 70. Groningen : Wolters.
- ⁴¹ Parreren, C.F. van (1965). *Leren op school*. Groningen: J.B. Wolters.
- ⁴² Na 25 jaar kwam er in 1990 nog een 12^e druk uit.
- ⁴³ Fenomenologische analyse probeert de elementen van een verschijnsel of object te observeren, analyseren en beschrijven en de verbanden met andere fenomenen te achterhalen.
- ⁴⁴ Parreren, C.F. van, Peeck, J. en Velema, E. (1966). *Effectief studeren*. Utrecht: Aula-boeken.
- ⁴⁵ SQ3R is een methode om effectiever te lezen en studeren. Het staat voor: Survey, Question, Read, Recite, Review.
- ⁴⁶ Parreren, C.F. van (1988). *Ontwikkeland onderwijs*. Leuven/Amersfoort: ACCO.
- ⁴⁷ Langeveld, M.J. (1957). *Inleiding in de paedagogische psychologie van de middelbare-schoolleeftijd*. Groningen-Djakarta: J.B. Wolters (6^e druk), p. 315-316.
- ⁴⁸ Langeveld, M.J. (red.) (1957). *Inleiding in de psychologie*. Groningen-Djakarta: J.B. Wolters (2^e druk). Hoofdstuk I door Dr. C.F. van Parreren, pp. 1-53.

-
- ⁴⁹ Over Linschoten: Hezewijk, R. van en Stam, H.J. (2014). Door het besluit tot eenzijdigheid... Biografische schets van Johannes Linschoten (1925-1964). In: Vittorio Busato, Mineke van Esen, Willem Koops (red.). *Van fenomenologie naar empirisch-analytische psychologie. F.J.J. Buytendijk, J. Linschoten, B.J. Kouwer en A.D. de Groot*. Amsterdam: Prometheus*Bert Bakker, 103-179.
- ⁵⁰ Idem, 122-123.
- ⁵¹ P. Span in interview op 29-1-2015.
- ⁵² Idem en gesprek op 28-8-2015.
- ⁵³ Parreren, C.F. van (1965). Het herkennen. Fenomeen en proces in het psychologisch onderzoek. Groningen: J.B. Wolters.
- ⁵⁴ Dijkhuis, J.H. (2006, 2007). *Mijn weg in de psychologie*. Amsterdam. Op 2-9-2015 van internet:
<https://www.yumpu.com/nl/document/view/20467184/autobiografie-ga>
- ⁵⁵ Idem.
- ⁵⁶ Persoonlijke communicatie met Kohnstamm. Kohnstamm was in de Amsterdamse periode ook assistent van Van Parreren geweest.
- ⁵⁷ Parreren, C.F. en Carpay J.A.M. (red.) (1972). *Sovjetpsychologen aan het woord*. Groningen: Wolters-Noordhoff. Later publiceerden zij: Parreren, C.F. van en Carpay, J.A.M. (red.) (1980). *Sovjetpsychologen over onderwijs en cognitieve ontwikkeling*. Tweede, grondig bewerkte druk. Groningen : Wolters-Noordhoff.
- ⁵⁸ Schouten-Van Parreren, M.C. (1985). *Woorden leren in het vreemde-talenonderwijs*. Apeldoorn: Van Walraven. Proefschrift Vrije Universiteit te Amsterdam.
- ⁵⁹ Van Parreren, *Onderwijsprocesekunde*, 212.
- ⁶⁰ Gal'perin, P.J. (1972). Het onderzoek van de cognitieve ontwikkeling van het kind. *Pedagogische Studiën*, 49, 441-454. (vertaling Caroline Schouten-van Parreren).
- ⁶¹ Haenen, J, en Oers, B, van (red.) (1983). *Begrippen in het onderwijs. De theorie van Davydov*. Amsterdam: Uitgeverij Pegasus. p. 15.
- ⁶² Van Parreren & Carpay, *Sovjetpsychologen*, 13. Bij Van Parreren was het principe van de *interiorisatie* (van buiten naar binnen) fundamenteel voor leren en ontwikkelen. Oog voor de ontwikkeling van de mens op basis van *veruitwendiging* had hij minder. Hij keurde de metafoor van de mens als computer af, maar zag niet de computer (ICT) als de veruitwendiging van menselijke functies als het denken op symbolisch, abstract niveau.
- ⁶³ Parreren, C.F. van (1970). Het functioneren van leerresultaten. In: Parreren C.F. van en Peeck, J. *Leerpsychologie en onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 106-118.

-
- ⁶⁴ Nelissen, J.M.C. (1987) *Kinderen leren wiskunde. Een studie over constructie en reflectie in het basisonderwijs*. Dissertatie Universiteit Utrecht. Gorinchem: De Ruiter, 30-31.
- ⁶⁵ Haenen, J. (1993). *Piotr Gal'perin. His lifelong quest for the content of psychology*. Proefschrift. Amsterdam: Vrije Universiteit, 187.
- ⁶⁶ Parreren, C.F. van en Nelissen, J.M.C. (red.) (1979). *Met Oosteuropese psychologen in gesprek*. Groningen: Wolters-Noordhoff
- ⁶⁷ Veer, R. van der en Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: a quest for synthesis*. Cambridge (USA)/Oxford: Basil Blackwell, Inc. p. 374.
- ⁶⁸ Parreren, C.F. (1979). Onderzoek van de cognitieve ontwikkeling in de Sovjetunie. In: Koops, W. en Werff, J.J. van der (red.). *Overzicht van de ontwikkelingspsychologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 195-214.
- ⁶⁹ Carpay, J. (1997). Omzien in verwondering. Causerie gehouden op de oprichtingsconferentie van de Academie voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs. 21-9-2015: <http://www.ogo-academie.nl/wp-content/uploads/2011/02/Carpay-Omzien-in-verwondering.pdf>
- ⁷⁰ Haenen & van Oers, Begrippen.
- ⁷¹ Vos, J. (1980). Sovjetpsychologie en onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 57, 303-304.
- ⁷² Nelissen, J.M.C. (1980). De theorie van P. Ja. Gal'perin in discussie. *Pedagogische Studiën*, 57, 305-321.
- ⁷³ Enkele namen van oud-studenten zijn Anita van Loon-Vervoorn, Mirjam Wolters, Egbert Assink, Jacques Haenen en Bert van Oers.
- ⁷⁴ Naast het proefschrift van Schouten-Van Parreren o.a.: Pijning, H.F.(1975). *Leren van een groot-motorische vaardigheid: een kwalitatief leerpsychologisch onderzoek van de onderhandse volleybalservice*. Proefschrift. Utrecht: Drukkerij Elinkwijk BV.; Wolters, M.A.D. (1978). *Van rekenen naar algebra. Een ontwikkelingspsychologische analyse*. Utrecht: dissertatie; Oers, B. van (1987). *Activiteit en begrip. Proeve van een handelingspsychologische didactiek*. Amsterdam: VU uitgeverij; Nelissen, *Kinderen leren wiskunde* ; Haenen, *Piotr Gal'perin*.
- ⁷⁵ DeCorte, E. & Span, P. (red.) (1983). *Studies over onderwijsleerprocessen*. Leuven: Helicon.
- ⁷⁶ Zie ook het hoofdstuk over Freudenthal in deze bundel.
- ⁷⁷ Carpay, J.A.M. (1975). *Onderwijs-leerpsychologie en leergangontwikkeling in het moderne-vreemdetalenonderwijs*. Utrecht: Proefschrift.
- ⁷⁸ Eerde, D. van (2005). Wiskunde en psychologie – de brug en de kloof tussen Freudenthal en Van Parreren. In: Heege, H. ter, Goris, T. en Keijzer, R. (red.). *FREUDENTHAL 100. Speciale editie ter gelegenheid van de honderdste geboortedag van prof. Hans Freudenthal*. Utrecht:

-
- Freudenthal Instituut: Panama-post, september, 55-63. Eerde, D. van (1966). *Kwantiwijzer. Diagnostiek in rekenwiskundeonderwijs*. Proefschrift. Tilburg: Zwijsen.
- ⁷⁹ Van Eerde, Wiskunde en psychologie, 58 e.v.
- ⁸⁰ Idem, 59.
- ⁸¹ Idem, 60.
- ⁸² In 1976 is Van Parreren speciaal naar Moskou gereisd om o.a. met Davydov te spreken over de mogelijkheden van diagnostische toetsen om die binnen het Kwantiwijzer project in te brengen.
- ⁸³ Freudenthal, H.F. (1979). Lessen van Sovjet rekenonderwijskunde. *Pedagogische Studiën*, 56, 17-24; Freudenthal, H.F. (1979). Structuur der wiskunde en wiskundige structuren; een onderwijskundige analyse. *Pedagogische Studiën*, 56, 51-60.
- ⁸⁴ Parreren, C.F. van (1978). Enkele grondgedachten van de Utrechtse onderwijsproceeskunde. In: Kanselaar, G. & Peeck, J. *Strategieën in leer- en onderwijsprocessen*. 's-Gravenhage: Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs, 3-11.
- ⁸⁵ Van Parreren, *Onderwijsproceeskunde*, 212.
- ⁸⁶ Interview Span met van Parreren, (1981).
- ⁸⁷ Jaarlijkse wisselleerstoel voor een buitenlandse hoogleraar aan de Vrije Universiteit Brussel.
- ⁸⁸ Parreren, C.F. van (1979). *Het handelingsmodel in de leerpsychologie*. Brussel: VUB.
- ⁸⁹ Parreren, C.F. van (1983). Een nieuwe leerpsychologie: genetisch. In: DeCorte & Span, *Studies over onderwijsleerprocessen*, p. 15-31.
- ⁹⁰ Bol e.a., *C.F. van Parreren*.
- ⁹¹ Hezewijk, R. van (2005). De geschiedenis van de psychologie. In: Koops, W., Rinsum, H. van & Teunenbroek, J. van. *De Sociale wetenschappen in Utrecht*. Hilversum: Uitgeverij Verloren, p. 65-126. Zie vooral p. 94-97.
- ⁹² Idem, p. 95.
- ⁹³ Carpay, Omzien in verwondering.
- ⁹⁴ Parreren, C.F. van (1991). *Ontwikkeling van het jonge kind in de basisschool*. Zeist: Dijkstra. Postuum uitgegeven.
- ⁹⁵ Parreren, C.F. van (1982). Bedoeld en bepaald. Een handelings-theoretische visie op de psychologie. *Algemeen Nederlands Tijdschrift voor de Wijsbegeerte*, 74, 4, 247-259.
- ⁹⁶ DeCorte & Span, *Studies over onderwijsleerprocessen*, 11.
- ⁹⁷ Carpay, Omzien in verwondering.
- ⁹⁸ Parreren, C.F. (1983). *Leren door handelen*. Apeldoorn: Van Walraven. Hoofdstuk 3 gaat over Kohnstamm.

-
- ⁹⁹ Parreren, C.F. en Bend, J.G. van der (1979). *Psychologie en mensbeeld*. Baarn: Uitgeverij Ambo.
- ¹⁰⁰ Duijker, H.C.J. (1977). 'Wat gebeurt er met de psychologie?'. *De Psycholoog*, 12, 415-422.
- ¹⁰¹ Parreren, C.F. (1981). Activiteit als object van de psychologie: noch 'inwendig' noch 'uitwendig'. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 36, 185-196.
- ¹⁰² Parreren, C.F. van (1983). Mensen zonder menselijk contact. *Pedagogisch Tijdschrift. Forum voor Opvoedkunde*, 8, 407-417
- ¹⁰³ Van Parreren, Ontwikkelen onderwijs, 21.
- ¹⁰⁴ Van Parreren (1982). In: Doornbos, K. (1982). *Naar rechtvaardig onderwijs : over ongelijkheid van kansen*. Baarn: Amboboe-ken. In dit boek schrijft Van Parreren in hoofdstuk 2 (p. 17-32) over de invloed van sociaal milieu en onderwijs op de cognitie ontwikkeling.
- ¹⁰⁵ El'konin, D.B. (1981). Sovjetvisies op de psychologie van het spel. *Pedagogische Studiën*, 58, 276-284. Vygotskij, L.S. (1982). Het spel en zijn rol in de psychische ontwikkeling van het kind. *Pedagogische Studiën*, 59, 16-28. Godovikova, D. (1991). Het stimuleren van de actieve kennisverwerving. *De Wereld van het jonge kind*, 19, 1, 2-7.
- ¹⁰⁶ Parreren, C.F. van (1985). Van kleuter tot schoolkind: continuïteit in het leren?. *Pedagogische Studiën*, 62, 174-183. De term 'ontwikkelingsgericht onderwijs' wordt later door Van Oers e.a. gebruikt om een vereniging onder deze naam op te richten (OGO).
- ¹⁰⁷ Parreren, C.F. van (1986). *Leer- en ontwikkelingspsychologische aspecten van de basisvorming*. WB21. Opgehaald van Internet 2-10-2015 http://www.wrr.nl/fileadmin/nl/publicaties/DVD_WRR_publicaties_1972-2004/WB21_Leer_ en_ontwikkelingspsychologische.pdf.
- ¹⁰⁸ Oers, B. van. (2003). Signatuur van Ontwikkelingsgericht Onderwijs. *Zone, Tijdschrift voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs*, 3, 11-15. Zie p. 12.
- ¹⁰⁹ Van Oers, Activiteit en begrip.
- ¹¹⁰ Parreren, C.F. van (1989). 'Activiteit en begrip' van Bert van Oers. *Handelingen*, 3, 1, 34-43; 2, 48-55.
- ¹¹¹ Brieven van Carpay aan Van Parreren d.d. 14-12-1988, 15-12-1988, 9-1-1989 in persoonlijk archief van Van Parreren.
- ¹¹² Nelissen, De theorie van P. Ja. Gal'perin in discussie; Nelissen, *Kinderen leren wiskunde*.
- ¹¹³ Carpay aan Van Parreren, 7-12-1987.
- ¹¹⁴ Parreren, C.F. van (1989). Uit de Sovjetunie. Mensbeeld in de Sovjetpsychologie. *Handelingen*, 3, 2, 37-47 op p. 41.
- ¹¹⁵ Van Parreren, 'Activiteit en begrip', 52.

-
- ¹¹⁶ Carpay, Omzien in verwondering.
- ¹¹⁷ Idem, 1.
- ¹¹⁸ Daarin schrijft Van Parreren dat het Russische kleuteronderwijs kwalitatief eerder beter dan minder was dan het onze; Van Parreren, *Ontwikkeling van het jonge kind*, 13.
- ¹¹⁹ Parreren, C.F. van (1993). *Twee klassieken uit de Europese psychologie: William McDougall en Narziss Ach*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.

