

Alders

ook werkelijk ontdekt worden, dan spreken we van empiriese vooruitgang. Zoals gezegd, met behulp van deze beide criteria kunnen we per probleemgebied kennisgroei dan wel stagnatie vaststellen.

Wat we hier schrijven is geen nieuw verhaal. Dat is ook aan Creemers bekend. Het is alleen zo jammer, dat hij het niet zo gedaan heeft. Creemers noemt helemaal geen verklaringsproblemen, geen theorieën en geen onderzoeksuitkomsten. Hij schenkt veel aandacht aan metapedagogische problemen zoals de verhouding tussen norm en feit en de relatie tussen theorie en praktijk. Belangrijke problemen, dat is waar, maar hij had ze beter aan de wijsgeren kunnen overlaten. Wel geeft hij een kaleidoskopische opsomming van onderzoeksthematieken, kontekstgegevens en auteursnamen. Dit roept echter eerder een beeld op van een welgevulde marktkraam, dan dat we inzicht krijgen in de stand van theorievorming en onderzoek. En dan hebben we het nog niet gehad over de gemaakte fouten en de slecht dekkende beschrijvingen van de thematieken van de deelgebieden. Zo is de beschrijving van het deelgebied onderwijsleerprocessen beslist onvoldoende dekkend. De problematiek van onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid waar in Nederland jaren aan gewerkt is, wordt nauwelijks genoemd. Een omvangrijk terrein als onderwijsvernieuwingen wordt met een pennestreek onder kurrikulumonderzoek geveegd. Wat over motivatieonderzoek wordt gesteld geeft uitdrukking van onbekendheid met het terrein in kwestie. Belangrijke onderzoeksproblemen op het gebied van innovatie-onderzoek, waar op dit moment een landelijk samenwerkingsverband van onderzoekers aan werkt, worden niet genoemd. Creemers noemt voornamelijk thema's en trends. Maar waar het om gaat is: wat zijn de vorderingen? Het is jammer dat Creemers geen overzicht geeft van op welke probleemgebieden onze kennis groeit en waar stagnatie plaatsheeft. Want daarom kunnen we geen zinnig woord zeggen over de geldigheid van de conclusies die hij trekt. Hij kan best gelijk hebben, maar dat is op basis van zijn advies niet na te trekken.

Nu kan men tegenwerpen, dat de door ons voorgestelde grondige aanpak veel tijd zal vergen. Maar is dat wel zo? Laat een competente onderzoeker vaststellen wat de centrale verklaringsproblemen zijn in de pedagogiek. Geef hem daarvoor een maand de tijd. Zoek voor elk centraal verklaringsprobleem een competente onderzoeker die in het recente verleden een review van zijn probleemgebied heeft gepubliceerd. Voor sommige probleemgebieden kan dit zeer snel uitgevoerd worden. Immers, voor belangrijke onderzoeksgebieden bestaan landelijke samenwerkingsverbanden van onderzoekers, die gewerkt hebben aan een onderzoeksprogramma. Met name van het door de verschillende

onderzoeksthema's geleverde werk kan hierbij veel worden geleerd. Geef de probleemgebiedreviewers vervolgens drie maanden de tijd om aan te geven waar op hun probleemgebied groei en waar systematische stagnatie is opgetreden in het zoeken naar oplossingen. We hebben dan niet alleen een overzicht waarmee de beleidsvoerder uit de voeten kan; we weten dan ook wat de onderzoekers in de jaren tachtig te doen staat.

Interdisciplinariteit als oplosmiddel

Rien van IJendoorn³³

De onderwijskunde kon pas tot bloei komen nadat zij zich aan de wurgende greep van de moederdiscipline, de pedagogiek, ontworsteld had en zich bij psychologische en sociologische initiatieven tot bestudering van het onderwijs had aangesloten, zo luidt vrij vertaald één van de konklusies van Creemers in zijn rapport *Pedagogiek in de jaren tachtig in Nederland*. En hij schroomt niet de andere pedagogische differentiaties en zelfs de theoretische en historische pedagogiek eenzelfde emancipatieweg aan te bevelen. Als het aan Creemers ligt, zal de pedagogiek in de jaren tachtig zichzelf in interdisciplinariteit oplossen. Orthopedagogiek krijgt het advies toch vooral te streven naar dwarsverbindingen met onderwijskunde, psychologie en geneeskunde. Theoretische pedagogiek moet maar weer wat meer tegen de filosofie gaan aanleunen, historische pedagogiek wordt de weg terug naar de moederschoot van de geschiedkunde gewezen. Wat na een dergelijke herverkaveling overblijft zijn inter- en multidisciplinaire werkgroepen, vakgroepen, onderzoeksinstituten enzovoort, die bruisend van activiteiten een ongekende, internationaal gewaardeerde output het licht doen zien. Tenminste, dat is de verwachting. De pedagogiek is inmiddels dan wel verlichtigd tot een serie dwarsverbindingen, waarvan onduidelijk is wat ze nu eigenlijk nog aan elkaar koppelen.

Welke bewijzen of argumenten worden aangedragen voor de stelling dat interdisciplinariteit de haarlemmerolie van de jaren tachtig zal zijn? Ik heb ze niet kunnen ontdekken in het preadvies van Creemers en ben ze ook elders nog niet tegengekomen. Het gaat hier om een wijd verbreide en niet door hard bewijsmateriaal geschraagde mythe dat een onderzoeksproject beter zou lopen als er meer onderzoekers van verschillende disciplinaire herkomst bij betrokken zijn. Het inductivistische argument dat het object zoveel verschillende aspecten kent en dat daarom

33. Rien van IJendoorn is hoogleraar wijsgerige en empirische pedagogiek aan de Rijksuniversiteit te Leiden.

Comenius, 2, 191-192

verschillende disciplines zich op interdisciplinaire wijze erover moeten buigen, kan wetenschapstheoreties niet serieus genomen worden.

Zoveel is echter zeker dat inter-disciplinariteit logies en wetenschapstheoreties disciplinariteit vooronderstelt, dat wil zeggen disciplines met een uitgekristalliseerde identiteit of – in wetenschapstheoretiese termen gegoten – met een disciplinaire matrix en een eigen onderzoekstraditie. De pedagogiese differentiaties hebben nog nauwelijks de gelegenheid gehad zich een dergelijke identiteit te verwerven. Enkele decennia zijn daarvoor niet voldoende, zeker niet in tijden waarin een stormvloed van studenten op de pedagogiese subfakulteiten is afgekomen en onderzoekuren tot een schaars goed heeft gemaakt. Het lijkt me onverstandig langs organisatoriese en beleidsmatige weg datgene te willen afdwingen, waarvoor wetenschapsinterne ontwikkelingen de voorwaarden nog niet geschapen hebben. In plaats van finalisering van de wetenschap is dan sprake van een funktionalisering ervan en we weten uit de wetenschapshistorie waartoe dat kan leiden: tot goedkope receptuur die niet in een hechte theorie verankerd is.

Datzelfde gevaar ligt op de loer als de pedagogiek zich tot 'prakticisme' laat verleiden en een modieuze 'Alltagswende' voltrekt, zonder zich de tijd te hebben gegund verklarende of interpretatieve theorieën te ontwikkelen die het nivo van empiriese generalisaties overstijgen. Het is jammer dat Creemers wel het prakticisme-gevaar onderkent en terecht herhaaldelijk het belang van theorievorming onderstreept, maar blijkbaar niet beseft dat premature interdisciplinariteit een 'discipline' in de pre-paradigmatiese fase fixeert

Hoe zwaartepunten de nederlandse pedagogiek te licht maken

Tjeerd Dibbitts³⁴

Er gaat een schrale wind over de nederlandse pedagogiese hoogvlakte waaien. Met ingang van 1986 zou een nog officieel door de minister vast te stellen percentage studenten na een vierjarige opleiding het doktoraal diploma in ontvangst kunnen nemen, of nauwkeuriger. moeten nemen. Het budget waarop het universitaire onderwijsprogramma is beraamd, kan immers nog net een vierjarige kursusduur overeind houden. Wie door koude bevangen werd en achter raakte krijgt nog twee jaar om bij te komen en zich alsnog te onderscheiden met de weinig opmerkelijke titel

34. Tjeerd Dibbitts is hoogleraar sociale pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam

drs. Werd er in beter tijden nog gerept over de academische vrijheid die de beoefenaren van wetenschap tot kritische stellingname inspireerde, de geest van die traditie wordt ons in de toekomst als een hersenschim voorgehouden. De wind zal niet langer blazen waar hij wil — uit utiliteitsoverwegingen naar de beleidsmakers ons zeggen. Het geëxtensiveerde onderwijs zal zich via een strak programma voltrekken over de hoofden van volwassen studenten, terwijl competitie en selectie er voor zorgen dat de bollebozen niet verloren gaan voor de nederlandse staatshuishouding. 'Sauve-qui-peut'. Wie het redt mag verder door naar de toppen, daar speelt zich het wetenschappelijk onderzoek en de beroepsopleiding af.

Wie na het voorafgaande zich nog bezig wilde houden met de wederopstanding van de eenheid van onderwijs en onderzoek, kan definitief afscheid nemen van dit onderwerp van zorg als hij het 'advies ten behoeve van de vervolgnota meerjaren plan sociaal onderzoek en beleid' met de titel *Pedagogiek in de jaren tachtig in Nederland* bestudeerd heeft. De titel geeft al aanleiding voor een gerechtvaardigde achterdocht. Wat is het geval. Het wetenschappelijk onderzoek zou bevorderd worden door concentratie in een aantal centra voor onderzoek binnen de universiteiten of de uitbouw van bestaande para-universitaire onderzoeksinstituten voor onderwijsonderzoek ('een verbinding met universitair eerste-geldstroom onderzoek moet worden gegarandeerd'). In dezelfde aanbeveling wordt terloops gewezen op 'de mogelijke negatieve invloed die een te sterke gerichtheid op maatschappelijk relevant onderzoek heeft voor onderzoek en wetenschapsonwikkeling waarmee meer indirect wordt bijgedragen tot de maatschappelijke probleemstellingen'. Afgezien van het ondoorzichtige gebruik van het begrip maatschappelijk relevant onderzoek dat elders merkwaardigerwijs doorgaat als synoniem voor praktijkrelevantie, wordt hier een positie voor het onderzoek gekreëerd, vanwaaruit Creemers blijkens uitspraken in het preadvies vindt, dat hij bijzonder verstrekkende konklusies met betrekking tot verleden, heden en toekomst van het universitaire onderwijs kan trekken. Vooral de opkomst en opbrengst van de empiries-analytische benaderingswijze zoals die door de onderwijskunde werd verzorgd, geeft de schrijver aanleiding om het diktaat voor de zwaartepunten in onderzoek en (separaat) onderwijs onweerstaanbaar te maken. Dit kan allemaal zonder meta-theoretische discussies, die, zo lezen wij, slechts versnippering van activiteiten opleverden zonder duidelijk praktische implicaties. In de wetenschapstheoretische discussie krijgt de krities-emancipatorische benadering de troostprijs voor het opnieuw anders kunnen invullen van normen en voor 'doel-formulering van pedagogiek en

onderwijs en de zogenaamde ideologiekritiek', dit onder verwijzing naar Holzkamp en de bijdragen in het tijdschrift *Comenius* (sic!).

Het ligt voor de hand dat de vooruitzichten van de wijsgerige pedagogiek (waarom de voorkeur voor deze omschrijving in plaats van 'theoretische pedagogiek'?) en de historische pedagogiek vanuit het onderwijskundig triomfantisme van Creemers zich weinig rooskleurig laten aanzien. Ook de intentie waarmee de pedagogiek en de onderwijskunde als afzonderlijke instanties in het preadvies worden opgevoerd, versterkt die indruk en brengt de schrijver ongehinderd op de mogelijkheid de wijsgerige en historische pedagogiek te verdelen over de deelgebieden (sociale pedagogiek, gezinspedagogiek, orthopedagogiek en onderwijskunde) en de 'rest' onder te brengen bij respectievelijk filosofie en de geschiedeniswetenschap. Mogen we enige hoop putten uit de tweede aanbeveling? Daar wordt naast voornoemde oplossing de deur opgehouden voor grondslagenonderzoek van de historische en wijsgerige pedagogiek in *samenwerking* met filosofie en geschiedeniswetenschap, op voorwaarde dat de beoefenaren van deze pedagogiek 'een bepaald terrein binnen de opvoeding en onderwijs tot uitgangspunt nemen'.

Hoewel ik mij beken tot een krachtig voorstander van een personeelsformatie binnen de deelgebieden dan wel vakgroepen die de inbreng vanuit verschillende disciplines tot uitdrukking brengt, zou ik mij heftig verzetten tegen het oplazen (laten exploderen) van een vakgroep waarin theoretische en historische opvoedkunde en methodologie bijdragen tot de ontwikkeling van de identiteit van de opvoedkunde, waarvan onder meer de onderwijskunde en de sociale pedagogiek zich als deelgebieden ofwel deeldiscipline laten opvatten.

Tenslotte nog een enkele opmerking over de sociale pedagogiek. Het zou aanbeveling verdienen, indien men beleidsmatig de zwaartepunten en perspectieven voor de pedagogiek in de jaren tachtig aan de orde wil stellen, dit niet zonder meer te doen op basis van een impressionistische schets van het wel en wee van een wetenschappelijke discipline. Nu is aan het aantal pagina's per discipline besteed (sociale pedagogiek. 2 1/4, onderwijskunde. 7) af te lezen naar welk toekomstperspectief Creemers meent te moeten toeschrijven. Waar de sociale pedagogiek zich richt op 'onderzoek en theorievorming ten aanzien van de opgroeiende jeugd in gezin, school, werk en vrije tijd en de daarmee samenhangende problematiek van vorming en welzijn', kan men verwachten dat de taakstelling van de betreffende discipline in onderwijs en onderzoek gerelateerd wordt aan de problematiek die tekenend is voor het opgroeien van jongeren. Ik denk daarbij bijvoorbeeld aan jeugdwerkloosheid, jongerenhuisvesting en jeugdconsumptie en vrije tijd. Dat verwijst

geenszins naar het ook door Creemers gevreesde practicisme, wel naar een maatschappelijke realiteit. Juist in een universitair onderwijs en onderzoeksprogramma kan deze problematiek getransporteerd worden op een theoreties nivo, waarop studenten en wetenschappelijke staf geïnspireerd kunnen voortbouwen aan de kwaliteit van wetenschappelijk werk middels onderzoek en een onderwijspraktijk die meer inhoudt dan het reproduceren van 'stof'.

In het preadvies ligt echter het alibi voor het bestaansrecht van de sociale pedagogiek uitsluitend in uitgevoerde onderzoeksprojecten, het aantal leerstoelen en buitenlandse contacten. Dat kan aanleiding geven tot een ongewenste taakstelling van de sociale pedagogiek. De sociale pedagogiek verdient een krachtig betoog waarin haar betekenis en bestaansrecht naast de onderwijskunde en de orthopedagogiek op ondbubbelzinnige wijze wordt beaamd en veilig gesteld. Zoals uit het voorgaande kan worden afgeleid niet om haarzelfs wil.

De verdwenen pedagogiek

Henk de Wolf³⁵

Als een inventaris van wat er in Nederland aan de hand is, heeft Creemers' rapport wellicht verdiensten. De politieke strekking ervan is echter weinig gelukkig te noemen. Het miskent de nauwe relaties die er bestaan tussen opvoeding, vorming en onderwijs. Het perkt deze gebieden van elkaar af, waar in feite de grenzen vaag en niet te trekken zijn. Juist de samenhang tussen deze werkvelden onderling en het maatschappelijk belang rechtvaardigen het bestaan van één vakgebied van de pedagogiese en andragogiese wetenschappen. In het rapport wordt hiervan weinig rekenschap gegeven. Het schrijft de pedagogiek als het ware weg en manoeuvreert daarvoor in de plaats de onderwijskunde in een vooruitgeschoven positie. Dat de onderwijskunde wellicht meer presteert dan de pedagogiek en de andragogiek is op dit cruciale punt echter vers twee. Dit geldt ook voor de konklusie dat de (ped)agogen zich de laatste decennia te veel hebben beziggehouden met niet-lonende discussies, alsook voor de opmerking dat er interessanter zou moeten worden gewerkt.

De gang van zaken is overigens op z'n minst merkwaardig. De minister vraagt een eenling om advies, terwijl geen mens er weet van heeft

35. Henk de Wolf is hoogleraar wijsgerige en historische pedagogiek aan de Katholieke Universiteit Nijmegen.