

Theorie en praktijk van leren en de leraar

Liber Amicorum Theo Wubbels

Theorie en praktijk **van leren en de leraar**

Onder redactie van
Jan van Tartwijk, Mieke Brekelmans, Perry den Brok en Tim Mainhard



Theorie en praktijk van leren en de leraar

Liber Amicorum Theo Wubbels

Onder redactie van Jan van Tartwijk, Mieke Brekelmans, Perry den Brok
en Tim Mainhard

ISBN 978 90 8850 501 0

NUR 740

© 2014 B.V. Uitgeverij SWP Amsterdam

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j° het Besluit van 20 juni 1974, Stbl. 351, zoals gewijzigd bij het besluit van 23 augustus 1985, Stbl. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot Uitgeverij SWP (Postbus 257, 1000 AG Amsterdam) te wenden.

Inhoud

Inleiding	7
Vakdidactisch onderzoek in perspectief Kerst Boersma, Harrie Eijkelhof en Wilmad Kuiper	11
Docent-leerling interacties en het sociaal klimaat in de klas Jan van Tartwijk, Tim Mainhard, Mieke Brekelmans, Perry den Brok en Jack Levy	25
Percepties van interpersoonlijk studentgedrag tijdens feedback- dialogen Frans Prins, Marieke van der Schaaf en Tim Mainhard	43
On the contingency of changes in teacher-student interpersonal relationships: Perspectives from the Netherlands and Indonesia Ridwan Maulana, Marie-Christine Opdenakker and Roel Bosker	57
Een kwalitatief onderzoek naar didactische interacties Dubravka Knezic, Maaïke Hajer en Ed Elbers	69
Onderzoek naar docentcognities Douwe Beijaard, Jan van Driel, Ietje Veldman, Nico Verloop en Jan Vermunt	81
Het aandachtsgebied ‘Leren van docenten in de beroepspraktijk’ leeft voort Annemarieke Hoekstra, Jacobiene Meirink en Rosanne Zwart	99

Myth, Theory and Research of Teachers as Agents of Change: The Importance of Noticing Relationships	113
Nataša Pantic'	
Dilemma's van docenten bij het uitdagen van excellente studenten	127
Karin Scager, Sanne Akkerman en Albert Pilot	
A theory of co-teaching	145
Werner Raub	
De maatschappelijke verantwoordelijkheid van de leraren- opleider: Een evidentie?	161
Antonia Aelterman	
Wetenschappelijk praktijkonderzoek naar onderwijs: Zaak van docenten en onderzoekers	175
Wilfried Admiraal, Jos Beishuizen, Geert ten Dam en Monique Volman	
Van Onderwijskunde naar Theosofie	189
Willem Koops, Bas Levering en Micha de Winter	
De Onderwijswetenschappen leggen verkoop van Broodjes Aap aan banden	203
Paul Kirschner, Jeroen van Merrienboer en Saskia Brand-Gruwel	
Over de auteurs / About the authors	221

Van Onderwijskunde naar Theosofie

Inleiding

Onderwijskunde is een jonge universitaire studie, die in 1983 in ons land als zelfstandige studie is opgenomen in het Academisch Statuut. Deze studie werd geplaatst binnen de faculteit Sociale Wetenschappen, die 20 jaar eerder, in 1963, aan de Nederlandse Universiteiten werd ingericht. Algemeen wordt de Groningse hoogleraar Leon van Gelder (1913-1981) gezien als grondlegger (zie ook Van Essen, 2012, p. 222 e.v.). Deze vroege Onderwijskunde in Groningen was overigens een afsplitsing van 'de pedagogiek in de volle omvang'. Ook in Utrecht was de studie van het onderwijs onderdeel van de door Martinus J. Langeveld (1905-1989) beklede leerstoel 'pedagogiek in de volle omvang' (zie Bos, 2011). Zowel van Gelder als Langeveld beschouwden de Onderwijskunde, die Langeveld liever aanduidde als *Onderwijspedagogiek*, als een onderdeel van de Pedagogiek. Er is veel disciplinaire strijd en onduidelijkheid geweest rond de Onderwijskunde. Restanten daarvan ziet men nog steeds: bij de Vrije Universiteit in Brussel is de Onderwijskunde onderdeel van de Psychologie, in Gent van de Pedagogiek. In Groningen treffen we de Onderwijskunde aan als afstudeerrichting binnen de Pedagogische Wetenschappen, evenals in Leiden, Nijmegen, en Twente. Waar de Onderwijskunde in 1983 begon als 'boven-

bouwstudie', was zij weloverwogen gebaseerd op de fundamenteën van de drie dominante Sociale Wetenschappen: de Psychologie, de Pedagogiek en de Sociologie.

Wij menen dat de Onderwijskunde een aan het object gedefinieerd wetenschapsgebied is, dat dus per definitie multidisciplinair is. De Onderwijskunde wil een wetenschapsgebied zijn 'die leerprocessen helpt ondersteunen, organiseren en ontwikkelen' (Stokking, Erkens, Versloot, & Van Wessum, 2000). Wij menen dat met name het werk van Theo Wubbels, hoogleraar Onderwijskunde aan de Universiteit Utrecht, uiteindelijk zou kunnen leiden tot het herstel van die multidisciplinaire oriëntatie. In het volgende behandelen we kort het belang van de (Ontwikkelings)psychologie en de Pedagogiek voor de Onderwijskunde, waarna we een nieuw perspectief schetsen, waarin overigens ook de Sociologie een rol speelt. Dit nieuwe perspectief geven wij de mooie nieuwe naam *Theosofie*, hier te verstaan als de wijsheid van Theo; ere wie ere toekomt.

Onderwijskunde en Psychologie

Er zijn twee onderdelen van de Psychologie die zich sinds jaar en dag hebben beziggehouden met het onderwijs als een toepassingsgebied: de Psychologische Functieleer en de Ontwikkelingspsychologie.

Wat de Functieleer betreft: basale processen als geheugen, perceptie, en denken hebben zeer evident van alles te maken met leren. Trouwens verschillende vertegenwoordigers van de Functieleer beschouwen leren als zodanig als een basale psychologische functie, die tot hun vakgebied behoort. Carel F. van Parreren (1920-1991) was hoogleraar Psychologische Functieleer in Utrecht. Hij had daarvoor al als lector aan de UvA twee delen "Psychologie van het leren" geschreven (Van Parreren, 1962, 1963). Deze beide boeken behoren tot de inmiddels klassiek te noemen Onderwijskundige en Psychologische literatuur. In deze boeken gebruikt en expliciteert de auteur tal van klassieke psychologische theorieën en benaderingen, die van belang zijn voor het begrijpen van leerprocessen. In een hoofdstuk over 'memoriseren' bijvoorbeeld grijpt hij terug op de klassieke geheugen experimenten van negentiende-eeuwse grondleggers van de Psychologie als Hermann Ebbinghaus (1850-1909) en Georg Elias Müller (1850-1934) (zie Van Parreren, 1963, p. 139 e.v.). Fraai is ook hoe hij de wet

van het effect van de behaviorist Edward Lee Thorndike (1874-1949) toepast op het leren (Van Parreren, 1963, p. 73 e.v.). Positief effect heeft volgens Thorndike als resultaat dat de betreffende (positief beloonde) handelingen in frequentie toenemen en dat het positieve effect haar invloed blind kan uitoefenen. Aldus beschrijft van Parreren, hoe Thorndikes 'wet van het effect' een voorwaarde is voor onbewust leren.

In het tweede deel van Van Parrerens fraaie werk over het leren wordt ingegaan op wat hij noemt 'de actualisering van leerresultaten'. Hier behandelt hij de condities, waaronder *transfer* optreedt. Hoe en wanneer kunnen kinderen het geleerde toepassen op nieuwe situaties. Dit deel staat dicht bij de directe didactiek: Van Parreren was een optimistische psycholoog: hij was er van overtuigd dat de ontwikkeling van kinderen gestimuleerd kon worden door leren, en niet andersom, dat het leren de ontwikkeling moet volgen. Deze opvatting, die wordt aangeduid als 'ontwikkeld leren', kan wel eens een rol gespeeld hebben bij de benoeming van Van Parreren in Utrecht.

Na de dood van Johannes Linschoten (1925-1964), die Buytendijk in 1957 was opgevolgd als 'Algemeen Psycholoog' (een gebied dat later als Functioneleer werd aangeduid) ontstond een vacature. Nu is het goed te beseffen dat de fenomenologische 'school' van Buytendijk, waarvan Linschoten oorspronkelijk deel uitmaakte, goeddeels verleden tijd was. Niet in de laatste plaats door het inmiddels klassieke boek van Linschoten (1964): "Idolen van de psycholoog". Langeveld, die in die tijd in de faculteit Sociale Wetenschappen uiterst dominant aanwezig was, zorgde ervoor dat Linschoten werd opgevolgd door Carel van Parreren. Hiermee voorkwam hij dat de door Linschoten gestimuleerde experimentele perceptie psychologie werd voortgezet, en dat het gebied van het leren in het centrum van de Psychologie kwam, en daarmee Langevelds Pedagogiek versterkte. Dat Van Parreren geloofde in ontwikkeld leren en zich daarmee afzette tegen de opkomende invloed van Jean Piaget (1896-1980) sloot goed aan bij Langevelds denken, die zich al heel vroeg verzette tegen de pedagogische en onderwijskundige implicaties van de theorie van Jean Piaget (zie Koops, 2000). De Psycholoog van Van Parreren vond later aansluiting bij de Sovjet-psychologen, die ook principieel uitgingen van de mogelijkheid om de ontwikkeling te stimuleren door onderwijs (Van Parreren & Carpay, 1972). In de jaren tachtig van de vorige eeuw kwam er nog een tweede impuls uit

de Functieleer: het experimentele onderzoek in de Psychologische Functieleer leidde tot het moderne cognitieonderzoek, waarin de computer in de jaren zeventig een centrale rol ging spelen. Al snel leidde dat ertoe dat veel psychologen hun computervaardigheden, die ze hadden ontwikkeld in het domein van het cognitieonderzoek, bruikbaar gingen maken voor het onderwijs. Het ging daarbij al snel niet meer om de toepassing van psychologisch inzicht, maar om de toepassing van de computer als middel om leerprocessen te ondersteunen. Een fraai voorbeeld is de publicatie van een groep onderzoekers uit de vakgroep Functieleer van de VU: "Leren met computers in het onderwijs" (Dirkzwager et al., 1984). Het optimisme in die tijd over de inzetbaarheid van computers leidde er in Utrecht toe dat er een leerstoel werd gecreëerd met de omschrijving: Onderwijskunde, in het bijzonder de Onderwijspsychologie en ICT in het onderwijs. Deze stoel werd van 1988-2006 bezet door Gellof Kanselaar. Door zijn vruchtbare arbeid was Utrecht in Nederland lange tijd het centrum van kennis rond de inzetbaarheid van de computer in leeromgevingen.

Waar de inbreng van de Psychologische Functieleer groot is geweest, en ook vandaag nog traceerbaar aanwezig, ging het met de inzet van de *Ontwikkelingspsychologie* uiteindelijk niet goed. In de klassieke Ontwikkelingspsychologie, een subdiscipline van de Psychologie, die vanaf de oorsprong van de Psychologie als zodanig herkenbaar internationaal groeide en bloeide, waren er twee toepassingsgebieden: de stoornissen in de ontwikkeling ('Klinische Ontwikkelingspsychologie') en de onderwijstoeppassing. De toepassing op het onderwijs kende een hoogtepunt in de jaren zestig en zeventig, toen wereldwijd, vanwege de zogenaamde 'cognitieve revolutie' er 'neo-Piagetiaans onderzoek' op gang kwam. Dat is onderzoek, waarin men zoekt naar antwoorden op wat Piaget zelf de '*American Question*' noemde, de vraag hoe je de ontwikkeling kan versnellen. Omvangrijk onderzoek van dat soort werd onder anderen verricht door de onderzoekers Johannes Kingma en Willem Koops (zie onder andere Kingma & Koops, 1981, 1983, 1984a, 1984b, 1984c, 1985; Koops & Kingma, 1984). In dit onderzoek werd nauwkeurig nagegaan hoe men de ontwikkeling van de beheersing van allerlei Piaget-taken, zoals conservatie, seriatie en classificatie, kan aanleren aan jonge kinderen. Daardoor, zo was de hoop, zou hun inzicht in wis- en natuurkundige problemen verdiept en versneld worden.

Dit onderzoek is aan het einde van de jaren tachtig niet zozeer beëindigd, als wel in het onderwijsdomein van geringer belang geworden. Daarvoor zijn twee redenen. Ten eerste: het zogenaamde neo-Piagetiaanse onderzoek werd hoe langer hoe meer bekritiseerd en kon zich uiteindelijk als pedagogische en onderwijskundige theorie niet staande houden: in kringen van Pedagogen en Onderwijskundigen koos men alom voor het ontwikkelend leren en niet langer voor de klassieke pedagogisch onvruchtbaar geachte opvatting van Piaget, waarin het leren de spontane ontwikkeling moet volgen. Een tweede reden was dat het subsidiebeleid rond het onderwijsonderzoek in de jaren zeventig en tachtig van de vorige eeuw zeer gepolitiseerd werd. Het wel dan niet invoeren van de Middenschool bijvoorbeeld was een politiek geladen onderwerp. Ook de toenemende zorg voor moeilijk lerende kinderen, bij voorkeur achterstandskinderen genoemd, was zo dominant gepolitiseerd, dat het ministeriële onderzoeksbeleid en de daarmee gepaard gaande subsidies eveneens politiek gekleurd waren. De meeste hoogleraren Ontwikkelingspsychologie wilden zich niet committeren aan politieke standpunten en besloten bijna overal het toepassingsgebied onderwijs te laten vallen. Thans is nog alleen in Leiden de Ontwikkelingspsychologie georiënteerd op het onderwijs.

Het zou goed zijn om de oorspronkelijke fundamentele inzichten uit de Psychologie weer substantiëler in het onderwijs en onderzoek van de Onderwijskunde te benutten. Modern onderzoek zou wel degelijk nieuwe impulsen kunnen bieden. Het ontwikkelingspsychologisch inzicht in de vroege natuurlijke, spontane kennis van de dagelijkse leefwereld zou kunnen helpen didactisch optimaal af te stemmen op de spontane ontwikkeling. Het hedendaagse experimentele neurocognitieve onderzoek zou beter benut kunnen worden voor de Onderwijskunde.

In de volgende paragraaf kijken we naar de relatie van de Onderwijskunde met de Pedagogiek

Onderwijskunde en Pedagogiek

Grofweg twintig jaar geleden verdween de pedagogiek uit de Pedagogiek (zie Levering, 2013) en dus ook uit de Orthopedagogiek. Met de uitdrukking: de pedagogiek verdween uit de Pedagogiek, wordt bedoeld dat de normatieve vraagstukken uit de Pedagogiek werden opgeofferd aan een

strikt empirisch-analytische benadering. Het stoornissendenken, dat sindsdien in de Orthopedagogiek dominant is, begon toen de subdiscipline echt in zijn greep te krijgen. Vandaag de dag is de diagnosedruk, al dan niet met een financiële achtergrond (het 'rugzakje'), alom voelbaar. 'ADHD' en 'Autisme' zijn tot scheldwoorden geworden die kinderen elkaar tijdens het spel op het schoolplein zonder enige reserve toevoegen. In de pedagogische relatie is een stoornis altijd perifeer, want in de opvoeding gaat het er juist om wat er ondanks een eventuele stoornis aan persoonsvorming tot stand kan worden gebracht. Pedagogiek is geen Psychiatrie en opvoeding is geen behandeling of preventie van DSM-5 psychiatrische ellende.

Het is – zo vrezen wij – de Onderwijskunde geweest die de klassieke Pedagogiek uit het wetenschappelijke denken over de school heeft verdreven. Begin jaren zeventig, ruim twintig jaar voordat de pedagogiek uit de Orthopedagogiek verdween, kreeg de empirisch-analytische wending al in de schoolpedagogiek zijn beslag. In de schoolpedagogiek werd de relatie tussen leraar en leerling uitdrukkelijk als pedagogische relatie opgevat. Onderwijzen was in de eerste plaats opvoeden, ook de leerkracht werd geacht op persoonsvorming gericht te zijn. De empirisch-analytische onderzoeksmethoden werden ingezet om effectieve onderwijsmethoden bij de door het politieke bestuur gestelde onderwijsdoelen te vinden. Jarelang voerden Onderwijskundigen projecten uit die op het Ministerie van Onderwijs waren bedacht. De schoolpedagogiek, die zelf nadacht over de formulering van onderwijsdoelen, veranderde met de naamsverandering in Onderwijskunde in een onderwijs*middelen*wetenschap. En de persoon van de leerkracht, die in het schoolpedagogische denken juist zo centraal had gestaan, werd vanaf die tijd vooral als potentieel storende factor beschouwd die in het onderzoeksproces het zicht op de effectiviteit van de methode alleen maar verduisterde (zie onder andere Wubbels, 1985, 1992; Wubbels, Brekelmans & Hooymaijers, 1991). In het onderwijskundig onderzoek ging het in aansluiting daarop om de ontwikkeling van onderwijsmethoden die konden bewerkstelligen dat de leerkracht zo min mogelijk aan het onderwijs kon bederven. In naam was de Pedagogiek nog wel een van de samenstellende disciplines van de zogeheten Interdisciplinaire Onderwijskunde, maar in feite waren haar belangrijkste thema's, de leraar-leerling relatie als pedagogische relatie en de reflectie op onder-

wijsdoelen, er niet meer in terug te vinden. Onderwijskunde werd vooral Leerpsychologie.

Als we de geschiedenis van de Pedagogiek als universitaire discipline overzien moeten we constateren dat haar meest oorspronkelijke deel het eerst van haar is vervreemd. Als we het werk bezien van Johannes Hermanus Gunning Wzn. (1859-1951), die in 1900 in Utrecht privaattoecent werd, van Philip Abraham Kohnstamm (1875-1951) en van Martinus J. Langeveld (1905-1989), zien we dat het in de Pedagogiek juist in de eerste plaats over het onderwijs en over de school ging. Aanvankelijk ging het met name om de opleiding van leraren. Voor de weerzin tegen Pedagogiek onder Onderwijswetenschappers in de jaren zeventig komt naast de empirisch-analytische wending in ieder geval nog één andere verklaring in aanmerking. Voor die andere verklaring, die een onzer door de emeritus hoogleraar Onderwijskunde Nathan Deen werd aangedragen, blijken de Pedagogen zelf verantwoordelijk te zijn geweest. Toen Deen naar manieren zocht om in het voortgezet onderwijs de omgang met de leerlingen te verbeteren – de toenmalige decanaten hadden in die tijd weinig om het lijf – kwam hij uiteindelijk op de term ‘leerlingbegeleiding’ uit. Deen voelde zich bij uitstek Onderwijspedagoog, maar keek wel uit om de term ‘Pedagogiek’ te gebruiken. De leraren in het VO wilden niets met de Pedagogiek te maken hebben. Ze hadden voor hun didactische aantekening colleges Pedagogiek moeten volgen die hen niet interesseerden. Ze waren blij dat ze ervan af waren (Gesprek met Nathan Deen op 19-11-2013).

Theo Wubbels heeft Langeveld halverwege de jaren tachtig geïnterviewd over de aansluiting van de Onderwijswetenschap bij de praktijk. Uit het niet al te samenhangende vraaggesprek onder de titel ‘Ik moet van dit kind veel meer weten dan wat er uit een of ander flauwekultestje komt’ valt de kern van Langevelds betoog wel te destilleren. Op de vraag “U pleit voor onderwijskunde als toegepaste wetenschap?” antwoordt Langeveld, die zijn wetenschappelijke leven lang tegen het idee van ‘Paedagogie’ als toegepaste wetenschap gestreden had: “Ik zou het niet primair toegepaste onderwijskunde willen noemen. We passen de concrete pedagogische eis die in het onderwijs zit, toe op de Onderwijskunde. Dan wordt het pas Onderwijskunde, anders blijft het schrijftafel-theorie. Het moet functioneel worden in een concrete onderwijssituatie en in concrete onderwijsrelaties. Het moet antwoord geven op de vraag: welke opbouw hebben we nodig

op deze school in Bilthoven." (Haenen et al., 1984, p. 89). Naast een zevental interviews met andere hoogleraren bevat het boek een interview met een aantal praktijkmensen. De meeste praktijkmensen hebben ronduit een vernietigend oordeel over de inbreng van Onderwijswetenschappers, zoals in een redactionele terugblik aan het einde van het boek op een rij wordt gezet. Het eerste oordeel is dat de Onderwijswetenschap überhaupt niets te bieden heeft, maar dat je als leraar die wetenschap ook helemaal niet nodig hebt. In de tweede plaats is de wetenschap onvoldoende praktijkgericht. Ze werkt niet vanuit vragen waar je in de praktijk voor komt te staan, maar vanuit theorieën en modellen. Ten slotte: áls er iets wordt ontdekt dat de moeite waard is, dan blijkt de communicatie te stagneren. Het wetenschappelijk jargon leidt bij de praktijkmensen tot grote hilariteit (Haenen et al., 1984, pp. 141-142).

Het is de vraag of het oordeel van de praktijkmensen van vandaag over de (Onderwijs)wetenschap heel anders zal luiden dan het oordeel van hun collega's van dertig jaar geleden. In ieder geval zijn wij ervan overtuigd dat de brug met de praktijk alleen te slaan is als de sinds bijna 45 jaar gemaakte pedagogische vragen weer volop de aandacht krijgen.

Naar een Theosofische Onderwijskunde

Een Onderwijskunde die van betekenis wil zijn moet haar vingers durven branden aan de essentiële pedagogische kwesties die nu eenmaal inherent zijn aan het onderwijs. Want wie het onderwijsproces ontdekt van zijn pedagogische karakter, is in feite bezig het onderwijs van zichzelf te beroven. Vergelijk het met een Geneeskunde die niet geïnteresseerd zou zijn in de doelen en maatschappelijke effecten van het eigen medisch handelen. Of met een Geneeskunde die de kwaliteit van de arts-patiëntrelatie per definitie ondergeschikt acht aan de korte termijnopbrengsten van haar interventies. Dat zulke zelfbeelden nauwelijks meer bestaan is vooral te danken aan de opkomst van de patiënt. Diens stem is een steeds nadrukkelijker rol gaan spelen in de zorg, in het gezondheidsbeleid, maar zeker ook in de ontwikkeling van de Geneeskunde zelf.

Binnen de Onderwijskunde ligt dat anders. Daar is de 'patiënt' (lees: leerling of ouder) weliswaar nog steeds een factor, maar dan vooral in de statistische betekenis. Als essentiële actoren zijn ze in de marge terechtge-

komen. Waarom? We werpen een hypothetische verklaring op: omdat de wetenschappelijke Onderwijskunde in belangrijke mate gestuurd wordt door wetenschappers die hun loopbaan weliswaar voor de klas begonnen, maar die na enige tijd tot de conclusie kwamen dat zo'n praktijk eigenlijk helemaal niks voor hen was. Sommigen vonden kinderen lui, ongemanierd, lawaaiig, intellectueel gemankeerd of konden gewoon geen orde houden; anderen hadden juist genoeg van de bovenmatig assertieve of onbeschofte ouders die hun gezag niet wensten te accepteren. Weer anderen ten slotte hadden meer of minder gefundeerde kritiek op het onderwijsbeleid en het onderwijsmanagement, en hoopten dat een *'evidence-based'* benadering (overigens niet te verwarren met een *'wetenschappelijke'* benadering) soelaas zou kunnen bieden. En natuurlijk waren er ook Onderwijskundigen, zoals Theo Wubbels, die hun ervaringen als leraar VWO wilden generaliseren naar het universitair onderwijs.

De beweging in de Onderwijskunde is dus een heel andere dan die in de Geneeskunde: terwijl in die laatste discipline de patiënt aanzienlijke terreinwinst heeft geboekt – van instrumenteel naar patiëntgericht – zijn binnen de Onderwijskunde de subjecten juist steeds verder geobjectiveerd en daarmee gemarginaliseerd. Dankzij de uitvinding van de Onderwijskunde konden voormalige leraren hun educatieve roeping trouw blijven in een kind- en oudervrije zône. Een vergelijkbaar verhaal is trouwens te vertellen over de academische Pedagogiek. Ook daar vindt men jeugdigen vooral irritant (Keijsers, 2013). Fraaiër dan een vooraanstaande Pedagogische onderzoeker zich enkele jaren geleden uitdrukte kunnen wij het niet zeggen: "Pedagogen die kinderen onderzoeken? U begrijpt er helemaal niets van, wij werken niet met kinderen maar met data...".

Maar: er gloort licht aan de horizon, zowel voor de Onderwijskunde als voor de Pedagogiek. Om enerzijds recht te doen aan het inherent-pedagogische karakter van het onderwijs, en anderzijds recht te doen aan de maatschappelijke vraag naar meer *'onderwijsbewijs'* moeten we toe naar een pedagogisch geïnformeerde Onderwijskunde. *'Onderwijsbewijs'* was de benaming van een grote subsidieronde ter stimulering van *'evidence-based'* onderwijsonderzoek, waarbij het uitvoeren van een RCT als een *conditio sine qua non* werd geformuleerd. RCT staat voor Randomized Controlled Trial; een geïdealiseerde experimentele methode, die vereist dat proefpersonen random worden toegewezen aan de experimentele en

controle condities. Deze methode wordt algemeen beschouwd als de *'gold standard'*, maar is in de werkelijkheid van alledag vaak niet mogelijk. Als de RCT als onwrikbare eis geldt dan is er ons inziens sprake van een methodologische blikvernaauwing. In het geval van 'onderwijsbewijs' kon die blikvernaauwing optreden door een convergentie van belangen van universitaire onderzoeksgroepen, marktpartijen en de politiek, het zogenaamde onderwijskundig-commercieel-politieke complex, ofschoon nog nooit iemand het bewijs heeft geleverd dat het streven naar 'onderwijsbewijs' ook daadwerkelijk tot beter onderwijs leidt.

Wellicht zou de benaming 'Onderwijspedagogiek' weer beter op zijn plaats zijn. Maar vanwege de negatieve connotatie die deze term voor sommigen inmiddels heeft, kiezen we hier voor een nieuw concept: de *Theosofische Onderwijskunde*, gebaseerd op de Wubbelse metafysica. Deze benadering impliceert dat elke menselijke drang tot wetenschappelijk onderzoek deel is van een evolutionair gestuurd proces dat 'bedoeld' is om de mensheid tot grotere perfectie te brengen. De Theosofische Onderwijskunde gaat er vanuit dat kennis over onderwijs niet door louter wetenschappelijke openbaring tot stand kan komen. Onderwijs wordt immers niet gemaakt in een gesteriliseerd laboratorium, maar substantieert in de echte wereld die wordt gevormd binnen een ecologische ruimte waarin kinderen, ouders en docenten zich in relatie tot elkaar bewegen, tegen de achtergrond van een steeds veranderende samenleving. Daarom streeft de Theosofische Onderwijskunde naar een 'herbronning' van het onderwijs. Naast kennis die gebaseerd is op wetenschappelijke reductie en objectivering, kan onderwijsvernieuwing zich onder andere laten inspireren door de Sociale Pedagogiek, de Kunsten, de Filosofie, de Geschiedenis, maatschappelijke ontwikkelingen en vooral ook door gecumuleerde leer- en levenservaring van vele generaties. Zo'n herbronning heeft tot doel om de 'wijsheid' van kinderen te bevorderen, een kerndoel dat niet voor niets in de benaming van de *Theosofische Onderwijskunde* ligt besloten. Sternberg definieert wijsheid in educatief opzicht als het leren "gebruiken van intelligentie, creativiteit en ervaring ten behoeve van het algemeen belang, door het zoeken van evenwicht tussen het eigen belang en dat van anderen, en tussen belangen op korte en langere termijn" (Sternberg, 2001).

Wie denkt dat dit allemaal abstracties en wazige wensgedachten zijn heeft het mis. Er zijn inmiddels sprekende voorbeelden van wat zo'n Theosofische

Onderwijskunde in praktijk én academie kan betekenen. Gezien de beschikbare ruimte kunnen we er slechts één kort toelichten. Onlangs nog promoveerde bij Theo Wubbels en een van de auteurs van deze bijdrage de Pedagoog en Onderwijskundige Dr. Leo Pauw (Pauw, 2013). Zijn proefschrift ging over het ontstaan, de ontwikkeling en werkzaamheid van de Vreedzame School, een van oorsprong Utrechts onderwijsinitiatief dat inmiddels op ruim 600 Nederlandse basisscholen is ingevoerd. De Vreedzame School is ontstaan in de weerbarstige praktijk van het onderwijs in achterstandswijken, en kent een aantal duidelijke normatieve, maatschappelijk georiënteerde uitgangspunten. Deze zijn het beste samen te vatten onder de noemer 'democratisch burgerschap'. Wijsheid, in de hiervoor genoemde definitie van Sternberg, speelt daarin een belangrijke rol. In Vreedzame Scholen – waar vanzelfsprekend ook hard gewerkt aan de traditionele 'onderwijsopbrengsten' – hebben kinderen een stem, leren ze om samen verantwoordelijkheid te dragen voor het sociale klimaat (onder andere door zelf conflicten op te lossen via mediatie), en leren ze om te gaan met identiteit en diversiteit. Het theosofische karakter van Pauw's studie schuilt vooral in de stevige vervlechting van een normatieve en empirische benadering. De scholen hebben op normatieve gronden gekozen voor het Vreedzame programma. De achtergrond van die keuze werd veelal gevormd door sociale problemen die de school via maatschappij, wijk en gezin kwamen binnenrollen, en die daar leidden tot een spiraal van toenemende gedragsproblemen en repressie. Docenten konden steeds minder lesgeven en moesten naar hun gevoel steeds meer de politieagent uithangen. Men zocht daarvoor een positief-pedagogisch alternatief, waarin niet het bestrijden van problemen, maar het nastreven van sociale en onderwijskundige idealen het ijkpunt vormden. Dat veel scholen en docenten het gevoel hebben dat ze op deze manier de negatieve spiraal hebben kunnen ombuigen tot een constructief en democratisch klimaat, is van grote maatschappelijke waarde. Maar vervolgens is het natuurlijk wel essentieel om zorgvuldig te evalueren óf en zo ja, hoe het programma werkt in verschillende contexten, en in welk opzicht het eventueel verder ontwikkeld moet worden. Randomisering – het uitsluiten van onbedoelde omgevingsinvloeden – is hier per definitie gecontra-indiceerd. Het gaat er immers juist om te leren begrijpen hoe de kwaliteit van een onderwijsprogramma samenhangt met de context van de school, de wijk en de gezin-

nen. Daarvoor is het nodig om af te zien van methodologisch fundamentalisme, en ruimte te maken voor een creatieve mix van kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksmethoden. In Vreedzame Wijken, die inmiddels rondom Vreedzame Scholen worden uitgerold, is ook de eerder genoemde 'herbronning' duidelijk waarneembaar. Er ontstaat in die wijken geleidelijk een 'pedagogische *civil society*' waarin de zorg en educatie voor kinderen en jongeren niet alleen aan de school en de ouders is toebedeeld. Ook sport- en speeltuinverenigingen, kunstenaars en andere betrokken bewoners blijken een positieve invloed te kunnen uitoefenen op het leef- en leerklimaat in en rond de school. Een waarlijk prachtige casus van de Theosofische Onderwijskunde. Dat smaakt naar meer.

Toekomst

Het college van bestuur van de Universiteit Utrecht wilde enkele jaren geleden de academische lerarenopleidingen van de universiteit innoveren, en daarbij het zogenaamde IVLOS, een buiten de faculteiten geïnstitutionaliseerd centrum voor de lerarenopleidingen opheffen. De faculteit Sociale Wetenschappen kreeg de opdracht dit proces te leiden. De toenmalige decaan, mede auteur van deze bijdrage, meende dat het goed was het Onderwijskundig onderzoek ten behoeve van de lerarenopleidingen onder te brengen bij de faculteit Sociale Wetenschappen. Hij kreeg daarbij de loyale steun van de vice-decaan met de portefeuille onderwijs, Theo Wubbels, die tevens de aansturing op zich nam van de specifieke vakdidactieken voor de verschillende faculteiten. De gehele beweging kan worden samengevat met het credo: terug naar de werkvloer. Onderwijswetenschap terug naar de faculteit, waar men verstand van onderwijs heeft, en dat onderwijs verder ontwikkelt en uitzet in de samenleving; de lerarenopleidingen in engere zin weer terug naar de vak-faculteiten, maar binnen een vak-overstijgend overlegorgaan. Wubbels, die zelf aan de wieg van het IVLOS stond, toonde hier, zoals altijd, zijn dynamische flexibiliteit.

Wij verlangen, zo moge uit het voorgaande duidelijk zijn, naar een vernieuwing, die wij ter uitdaging van Theo Wubbels de naam Theosofie hebben gegeven. Wij menen dat Theo Wubbels, met zijn brede oriëntatie en zijn diepgaande kennis van de Onderwijskunde, met zijn open blik en respect voor multimethodische benaderingen, en met zijn flexibiliteit, de

man is die een laatste gewenste wending van de Onderwijskunde kan bewerkstelligen. Die wending dient er uit te bestaan dat de Onderwijskunde weer pedagogisch relevant wordt, en dat de Pedagogiek, de Psychologie en de Sociologie daadwerkelijk weer bouwstenen voor de multidisciplinaire Onderwijskunde aanleveren, en dat normatieve pedagogische kwesties niet uit de weg worden gegaan. Het moet niet moeilijk zijn om zijn eigen onderzoeksthema, de relatie tussen leraren en leerlingen, weer een stevige pedagogische input te geven. Er is nog veel werk aan de winkel, maar wij hebben goede hoop; het is onwaarschijnlijk dat Theo Wubbels op zijn lauweren gaat rusten.

Literatuur

- Bos, J., (2011). *M.J. Langeveld. Pedagoog aan de hand van het kind*. Amsterdam: Boom.
- Dirkzwager, A., Fokkema, S. D., Veer, G. C. van der, & Beishuizen, J. J., (Red.), (1984). *Leren met computers in het onderwijs*. Harlingen: Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs.
- Essen, M. van (2012). *Wilhelmina Bladergroen. Vrouw in de eeuw van het kind*. Amsterdam: Boom.
- Haenen, J., Hermans, J. J., Westhoff, G. J., & Wubbels, Th. (1984). Ik moet van dit kind veel meer weten dan wat er uit een of ander flauwekultestje komt. In Haenen et al. (Red.), *Onderwijswetenschap en onderwijspraktijk. Een LAT-relatie?* Purmerend: Muusses.
- Keijsers, L. (2013). *Waarom tieners zo irritant kunnen zijn, en hoe je daar als ouder mee kunt leren leven*. Houten: Lanno Campus.
- Kingma, J. & Koops, W. (1981). On the sequentiality of ordinality and cardinality. *International Journal of Behavioral Development*, 4, 391-402.
- Kingma, J., & Koops, W. (1983). Piaget-taken, traditionele intelligentie-tests en schoolvorderingen. *Pedagogische Studiën*, 60, 57-70.
- Kingma, J. & Koops, W. (1984a). Consequences of task variations in cardination research. *Genetic Psychology Monographs*, 109, 77-94.
- Kingma, J. & Koops, W. (1984b). Het bepalen van seriatie-ontwikkeling. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 39, 195-203.
- Kingma, J. & Koops, W. (1984c). Longitudinale ontwikkeling in seriatie, conservatie en classificatie. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 39, 204-219.

- Kingma, J. & Koops, W. (1985). Betrouwbaarheid en validiteit van conservatiecriteria. *Psychologica Belgica*, XXV, 17-31.
- Koops, W. (2000). *Gemankeerde volwassenheid*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Koops, W. & Kingma, J. (Eds.), (1984). Onderzoek van de cognitieve ontwikkeling. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 39(4), special issue.
- Levering, B. (2013). De ontwikkelingspsycholoog en de pedagoog, of Hoe de pedagogiek uit de pedagogiek verdween. In Wubbels, T. et al. (Red.), *Du choc des opinions jaillit la lumière* (pp. 145-155). Amsterdam: SWP.
- Linschoten, J. (1964). *Idolen van de psycholoog*. Utrecht: Bijleveld.
- Parreren, C. F. van (1962). *Psychologie van het leren II*. Arnhem: Van Loghum Slaterus.
- Parreren, C. F. van (1963). *Psychologie van het leren*. Arnhem: Van Loghum Slaterus.
- Parreren, C. F. van & Carpay, J. A. M. (1972). *Sovjetpsychologen over onderwijs en cognitieve ontwikkeling*. Groningen: Wolters-Noordhoff
- Pauw, L. (2013). *Onderwijs en burgerschap: wat vermag de basisschool? Onderzoek naar de vreedzame school*. Proefschrift Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Sternberg, R. (2001). Why Schools Should Teach for Wisdom: The Balance Theory of Wisdom in Educational Settings. *Educational Psychologist*, 36, 227-245.
- Stokking, K., Erkens, G., Versloot, B., & Wessum, L. van (2000). *Van onderwijs naar leren*. Apeldoorn: Garant.
- Wubbels, T. (1985). *Discipline Problems of Beginning Teachers, Interactional Teacher Behaviour Mapped Out*. Eric Document # ED260040
- Wubbels, T. (1992) Taking account of student teacher's preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 8, 137-149.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., & Hooymayers, H. (1991). Interpersonal teacher behavior in the classroom. In B. Fraser & H. J. Walberg (Eds.), *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences* (pp. 141-160). Elmsford: Pergamon Press.