

Het congres van de American Educational Research Association in Seattle, april 2001

Inleiding

(Th. Wubbels, IVLOS Universiteit Utrecht)

Ook in 2001 ging een groot aantal Nederlanders, betrokken bij of geïnteresseerd in onderwijsonderzoek, naar de jaarlijkse toogdagen van de Amerikaanse collega's, het congres van de American Educational Research Association. Waar de deelname vanuit de Verenigde Staten en Canada steeds verder stijgt - nu tot boven de 15.000 deelnemers - leek het aantal Nederlanders mij dit jaar wat lager dan anders, maar nog steeds genoeg om een middelgroot vliegtuig te vullen. Wat maakt toch dat wij en onderwijsonderzoekers van vele andere nationaliteiten menen ons licht aan de andere kant van de oceaan te moeten opsteken? De gemiddelde kwaliteit van de presentaties kan daar noch qua vorm, noch qua inhoud de reden voor zijn. Hoewel de AERA vernieuwing van presentatievormen voorstaat is een groot deel van de presentaties nog steeds weinig stimulerend, zelfs wanneer het gaat om een ronde tafel (een goede manier om interactie te stimuleren) of een demonstratie. De presentatievaardigheden van de sprekers en het gebruik van transparanten laten heel vaak te wensen over. Slechts een beperkt aantal papers zou in verder uitgewerkte vorm in aanmerking komen om later in de tijdschriften te worden opgenomen. Maar het is waar: het duurt wel twee of drie jaar voor je zo'n publicatie dan in druk ziet. Op het congres van de AERA hoor je de ideeën uit die papers inderdaad veel eerder, als je tenminste zo gelukkig bent geweest om de juiste sessies uit te zoeken uit het overweldigende aanbod. Voor mij zijn de hoofdredenen om dit congres te bezoeken de gigantische boekenmarkt - ondanks de opmars van de digitale media-, contacten in de wandelingen, de vele vergaderingen in de marge en, hoe paradoxaal ook, het verstevigen van de banden met Nederlandse collega's.

Het overkoepelende thema van het congres was dit jaar: "What we know and how we know it". In het voorwoord van het programmaboekje werd uitgelegd dat de bijeenkomst dit jaar in het teken zou staan van twee thema's: (1) beschikbare kennisdomeinen en hun relatie met onderwijskundig beleid, en (2) de methodologische eisen die de verschillende benaderingen (paradigma's) met zich meebrengen. Vooral het eerste thema was geïnspireerd door het aantreden van de regering Bush, en de belangstelling van die regering voor het onderwijsniveau. Naar mijn indruk kwam het thema dit jaar relatief vaak in sessies aan de orde. De grote diversiteit van de presentaties op het congres hebben in ieder geval een verrijkende werking, ondanks de dominantie van de Engelstalige onderzoekers. Het AERA-congres toont aan dat onderwijskunde een zeer uitgebreid gebied omvat, waarop veel onderzoek wordt verricht. Vraag is of de resultaten ervan wel in overeenstemming zijn met de omvang van de geleverde inspanningen.

Er zijn altijd wel sessies waar je bij toeval terecht komt en waar je dan iets van meeneemt. Ik had dit jaar twee van die ervaringen en beide hadden te maken met de lastige relatie tussen het zoeken naar fundamentele inzichten aan de ene kant en de wens relevant te zijn voor de praktijk aan de andere. Aangetrokken door de intrigerende mededeling dat ik een paper over het kwadrant van Pasteur zou gaan ontvangen, hoorde ik over de twee door Stokes onderscheiden dimensies voor redenen om onderzoek te doen: voor *fundamenteel inzicht* en voor *praktische relevantie*. Door aan beide dimensies de categorieën *van toepassing* en *niet van toepassing* te onderscheiden, ontstaat een vierkant met vier onderdelen. Bohr's onderzoek aan atoommodellen is een voorbeeld van het kwadrant waarin alleen fundamenteel inzicht wordt nagestreefd; Edison's werk aan de gloeilamp daarentegen, valt in het kwadrant van alleen maar praktische relevantie. Het kwadrant met twee keer *niet van toepassing* is leeg en dan blijft Pasteur over, die met zijn

onderzoek zowel wilde bijdragen aan fundamentele inzichten over het overdragen van ziekten, als aan de veranderingen in de maatschappij die tot minder ziekten zouden leiden. De sessie maakte verder duidelijk hoe verschillende onderzoeksgroepen probeerden met hun onderzoek beide heren te dienen. Voor mij werd daaruit ook duidelijk dat door beide doelen tegelijkertijd na te streven soms beide doelen niet gehaald werden. Ik kon mij niet aan de indruk onttrekken, dat er een grote spanning tussen de twee doelen bestaat: fundamenteel inzicht nastreven remt de (snelle) relevantie van onderzoek, en aan de andere kant remt snelle relevantie nastreven de inzicht- en theorieontwikkeling. Mijn eigen conclusie na het zien van vele presentaties op dit congres die snelle relevantie nastreven, is dat zonder hoge kwaliteit ten aanzien van fundamenteel inzicht relevantie niet gauw bereikt wordt. Wellicht is fundamenteel inzicht haast voorwaardelijk voor praktische relevantie die verder gaat dan wat iedereen wel op een achternamiddag kan bedenken.

De relatie tussen fundamenteel inzicht en praktische relevantie kwam ook tot uiting in een andere sessie waar ik toevallig terecht kwam. Ik werd tot die sessie onder meer aangehouden door de naam van de instelling waar de spreker (Judith Gueron) vandaan kwam: Manpower Demonstration Research Corporation. Het bleek te gaan om de president van deze firma, die 25 jaar ervaring had met zeer grootschalig en duur onderzoek in de welzijnssector. Op grond van die ervaring prees zij aan om, waar maar enigszins mogelijk, 'random' toewijzing van respondenten aan condities in evaluatieonderzoek toe te passen. Ze was tot dat inzicht en het in de praktijk brengen ervan gekomen, doordat ze zich te vaak had geschaamd, wanneer ze tegenover opdrachtgevers moest erkennen dat ze te weinig zekerheid had over de effecten van een 'treatment'. Door strak vast te houden aan 'random' toewijzing aan twee condities en alles te proberen om dat te realiseren wist ze overtuigende resultaten te laten zien. Ze presenteerde een groot aantal argumenten om opdrachtgevers zelfs te overtuigen van het nut om groepen bepaalde 'treatments' enige tijd te onthouden. Ik breng haar boodschap hier zeer gecondenseerd, zodat het

wellicht een open deur lijkt. Voor mij liet ze echter zeer overtuigend zien wat de kracht van zorgvuldig opgezette experimentele vergelijking is en hoe dat tegemoet komt aan de terechte wens van politici en practici voor harde resultaten. We weten dat natuurlijk uit de methodologieboeken, maar ze liet ook zien dat onderwijsonderzoekers veel te gauw denken dat dergelijke experimenten in het onderwijs niet kunnen.

De rest van deze kroniek is, net als het voorgaande, sterk gekleurd door persoonlijke ervaringen. Dat is bewust gedaan, omdat een volledig overzicht van zo'n groot congres niet te geven is. De gecombineerde persoonlijke ervaringen geven voor de thuisblijvers toch een goed beeld van wat ze gemist hebben. De grenzen tussen de divisies en 'special interest groups' zijn vaag en lijken verder te vervagen. Het valt op dat vele bijdragen vrij willekeurig in bepaalde divisies terecht gekomen lijken te zijn en ook in deze kroniek zult u lezen dat wat de een onder Pedagogiek plaatst, voor de ander onder Curriculum valt.

Intercultureel onderwijs en minderheden

(P. Rosseel, KU Leuven)

De aanwezigen op het AERA congres liepen niet storm voor de sessies die betrekking hadden op intercultureel onderwijs en minderheden. Soms waren de sprekers zelfs in de meerderheid. Misschien schrikt de concrete en complexe problematiek van het onderwijzen aan minderheden de onderzoekers af. Een aparte sessie, georganiseerd door de AERA Commission on Research in Black Education, probeerde daar wel iets aan te veranderen, maar de beperkte aanwezigheid (of opvallende afwezigheid?) van blanke collega's legde - gedeeltelijk - de vinger op de wonde. En wanneer alle zwarte deelnemers aan het AERA-congres in de zaal aanwezig waren, dan dienen ernstige vragen gesteld te worden over het evenwicht van ras en cultuur in de onderzoeksweld van de opvoedkunde.

Uit de verschillende lezingen die ik bijgewoond heb rond intercultureel onderwijs en minderheden, zijn drie concepten naar voren gekomen die mijns inziens nauw met elkaar verbonden zijn: 're-culturing', dekolonise-

ring ('decolonisation') en 'hidden injuries'.

'Re-culturing' situeert zich op het macro-niveau. Het verwijst naar een veranderingsproces op schoolniveau waarbij de school als een weerspiegeling van de lokale gemeenschap gezien wordt. Dekolonisering is eerder gesitueerd op het mesoniveau en heeft te maken met een grondige ingreep met betrekking tot de opvattingen, waarden en gedragingen van leerkrachten. Het concept van 'hidden injuries', ten slotte, verwijst naar het microniveau, in het bijzonder het individuele kind.

Nina Buchanan van de Universiteit van Hawaï (Hilo) refereert aan Hannay and Ross (1997) voor een definitie van 're-culturing': "[it] involves adapting the cultural norms in schools, including how individuals interact, how priorities are established in the school, and/or conceptions of what is deemed to be the essence of secondary school education." Volgens Linda Tuhiwai Smith van de Universiteit van Auckland in Nieuw Zeeland kan 're-culturing' pas gebeuren, wanneer de (minderheids)leerkrachten willen dekoloniseren. Dat wil zeggen dat zij aanvaarden om een aantal opvattingen, waarden en gedragingen te veranderen, die door een meerderheid - al dan niet van het eigen land - zijn "ingevoerd". Uit ons eigen onderzoek in Zuid-Afrika is inderdaad gebleken dat leraren die van huis uit Sesotho spreken, het Engels verkiezen als onderwijsmedium zelfs al beheersen ze die taal nauwelijks. Hoewel uit onze studies het tegendeel blijkt, zeggen heel wat leerkrachten met overtuiging dat de lessen die zij in het Engels gegeven hebben, beter zijn dan die in hun moedertaal. Zij geloven ten stelligste dat de kennis van het Engels onontbeerlijk is voor de kinderen om hun kansen op een eerlijke toekomst te verhogen.

Een onvoldoende of gebrekkige dekolonisering van leerkrachten kan dan weer leiden tot 'hidden injuries' bij kinderen die tot de minderheidsgroep behoren. Leerlingen uit die groep blijken in vele gevallen een vertroebelde 'sense of identity and belonging' te hebben. Zij zitten in een moeilijke situatie en hebben problemen, maar kunnen er de oorzaak niet van benoemen. Dit komt volgens de onderzoekers, doordat de problematiek van intercultureel onderwijs en minderheden door de betrokken partijen niet openlijk (ge-

noeg) besproken wordt. Hierdoor ontbreekt het de kinderen aan concepten en een vocabulaire om de oorzaken van hun situatie te benoemen en te bespreken.

Naast de drie hierboven vermelde concepten die in heel wat papers over de problematiek van intercultureel onderwijs en minderheden naar voren kwamen, waren er twee aspecten waarbij goed onderscheid gemaakt moet worden. Het is in de eerste plaats belangrijk een onderscheid te maken tussen minderheden die sinds jaar en dag deel uitmaken van een bepaald land (voorbeelden hiervan zijn bepaalde bevolkingsgroepen in Australië, Nieuw Zeeland en Zuid-Afrika) en immigranten zoals de 'Hispanics' in de Verenigde Staten. Hoewel er natuurlijk raakpunten zijn en heel wat issues dezelfde zijn voor beide situaties, zijn er toch aspecten die grondig verschillen. Een tweede belangrijk onderscheid dat onderzoekers maken, is tussen lesgevers die deel uitmaken van de minderheidsgroep en aan die groep of andere groepen lesgeven enerzijds en zij die er geen deel van uitmaken, maar er wel les aan geven anderzijds. Beide groepen hebben hun eigen typische problemen.

Tijdens de verschillende bijdragen zijn nog heel wat andere interessante bevindingen naar voren gekomen, waarvan wij er hier enkele opsommen:

- Bijna alle onderzoekers zijn het erover eens dat migranten die in hun land van herkomst in de stad woonden het beter doen in de nieuwe omgeving dan zij die van het platteland komen.
- Wanneer het moeilijk gaat of fout loopt met kinderen uit een minderheidsgroep blijken leerkrachten vrij snel de schuld te leggen bij de thuissituatie (de ouders) van die kinderen en/ of bij de kinderen zelf. Zij bevragen zelden of nooit hun eigen waardensysteem om zo hun eigen gedragingen en de invloed daarvan op de kinderen beter te begrijpen.
- In het geval van immigratie zijn de ouders de passieve actoren. Zij brengen hun familie ergens naartoe, maar blijken zelden de taal te leren of zich sociaal-economisch aan te passen. Daardoor kunnen ze hun kinderen niet (voldoende) ondersteunen om die taal te leren, wat een directe im-

pact heeft op de begeleiding van bijvoorbeeld huiswerk.

Zowel onderzoekers als praktijkmensen pleitten ervoor om de risico's, problemen en uitdagingen m.b.t. intercultureel lesgeven en het begeleiden van minderheidsgroepen op school regelmatig openlijk te bespreken met alle betrokken partijen. In de eerste plaats met het kind en de ouders, maar eveneens met de leraren en de schooldirectie, alsook met de klasgenoten van de betrokken kinderen. Daarbij is het raadzaam zowel in gemeenschappelijke gespreksmomenten te voorzien waar iedereen aanwezig is, als in individuele momenten (bijvoorbeeld tussen ouders en kind, tussen ouders en leerkracht, tussen leerkracht en kind(eren).

Tijdens bijna alle presentaties die ik rond intercultureel onderwijs en minderheden bijgewoond heb, en de soms emotionele discussies die daarop volgden, werd het woord *racisme* door velen (te pas en te onpas) in de mond genomen. Tijdens onze eigen sessie "Education in the new South Africa: Bridging the Gap" merkte iemand aan het einde verbolgen op dat zij niet begreep hoe wij nog onderzoeks- en onderwijsprojecten in Zuid-Afrika konden begeleiden, terwijl er daar zoveel mensen stierven aan AIDS.

Pedagogiek

(W. Veugelaers, Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam)

De nadruk in het Amerikaanse publieke onderwijsdebat op standaarden en testen als middelen om het onderwijs te vernieuwen had veel onderwijswetenschappers ertoe verleid om niet hun eigen onderwijsagenda en daaraan verbonden onderzoek te presenteren maar het politieke denken te bekritisieren. Een treffend voorbeeld daarvan was het symposium "What would John Dewey say about school reform today?" Elliot Eisner, John Goodlad en Nel Noddings keken met de bril van Dewey naar de veranderingen in het Amerikaanse onderwijs. Eisner: "Wat essentieel is, wordt gereduceerd tot wat meetbaar is; het gaat niet meer om betekenis geven en om expressie; scholen en leerlingen kunnen geen eigen doelen meer formuleren; er wordt te weinig rekening gehouden met verschillen

tussen leerlingen; scholen worden niet gezien als levende culturen die zich steeds vernieuwen en gericht zijn op hun omgeving en de samenleving". David Berliner ging in zijn John Dewey-lezing nog verder, door te stellen dat de huidige onderwijsontwikkelingen een bedreiging voor de democratie vormen, doordat het onderwijs leerlingen niet meer voorbereidt op een actieve maatschappelijke participatie. Berliner: "We hebben niet zoals in het zakenleven het aantal verdiende dollars of verkochte spullen. We hebben zwakke indicatoren voor het leren functioneren in een op participatie gerichte democratie, voor het zich kunnen uitdrukken in het openbaar, voor het leren delen met elkaar. Dit zijn onderwijsdoelen die veel leerkrachten en ouders belangrijk vinden, maar die niet goed meetbaar kunnen worden gemaakt en nauwelijks terug te vinden zijn in de standaarden". Berliner gaf voorbeelden van hoe in staten zoals Texas, waarin al veel vorderingen zijn gemaakt met standaarden en testen dergelijke onderwijsinhouden gemarginaliseerd zijn. Opvallend in deze betogen was dat dergelijke geluiden niet meer alleen komen van kritische onderwijssociologen zoals Michael Apple, maar breed gedragen worden onder de deelnemers aan het congres van de AERA.

Deze technische rationaliteit heeft zich ook vastgezet in het vocabulaire van docenten. In het symposium "In search of the pedagogical dimension of curriculum" presenteerden Hugh Sockett, Cees Klaassen en Max van Manen onderzoek waaruit bleek dat veel docenten, en ook leraren-in-opleiding, niet meer denken in pedagogische termen als persoonlijke, sociale en morele ontwikkeling van leerlingen en dat zij hierover moeilijk kunnen communiceren met elkaar en met ouders.

Naast de kritiek op politiek en wetenschap waren er ook veel bijdragen met een pedagogische oriëntatie die verslag deden van nieuwe onderwijsontwikkelingen. De invloed van allerlei pedagogische tradities als Critical Pedagogy (Freire en Giroux), Pragmatism (Dewey), Sociocultural Studies (Vygotsky en Wertsch) is momenteel in velerlei onderzoek terug te vinden. Niet zozeer als het uitwerken van een bepaalde theorie, maar als een van de elementen van de aan een onderwijspraktijk

gerelateerde werktheorie van een onderzoeksgroep. In veel Amerikaans onderwijs-onderzoek is de pedagogische oriëntatie sterker aanwezig dan in vergelijkbaar Nederlands onderzoek.

Binnen de Critical Pedagogy waren er twee opvallende ontwikkelingen. Peter McLaren gaf aan dat de aandacht voor diversiteit in veel onderzoek helaas geresulteerd heeft in een verwaarlozing van aandacht voor sociale klasse en maatschappelijke verhoudingen. Joe Kincheloe liet zien dat het belang van jeugdculturen (de 'peer group') voor identiteitsontwikkeling - ook in dit mediatijdperk - niet onderschat mag worden. Jeugdculturen beïnvloeden processen van identiteitsontwikkeling, ook in de klas. Voor leerlingen maken zij deel uit van het geleefde curriculum.

Op het gebied van Moral Education zijn er altijd veel Europese bijdragen. Interessant was de stellingname van Fritz Oser die inging tegen de heersende trend om aandacht te vragen voor het geven van positieve voorbeelden. Larry Walker bepleitte dit ook in zijn 'keynote adress' voor de SIG Moral Development and Education. Oser beargumenteerde, dat alleen wanneer leerlingen geconfronteerd worden met "fout" gedrag en conflicten, zij ook kunnen leren om op dergelijk gedrag te reageren. Opvallend was verder de grote belangstelling in allerlei sessies voor het werk van Nel Noddings. In haar 'caring' benadering laat zij zien dat in 'moral education' er niet alleen aandacht moet zijn voor kennis en vaardigheden, maar ook voor het ontwikkelen van sociale betrokkenheid.

Een positieve ontwikkeling is dat er steeds meer goed onderzoek komt naar effecten van onderwijsprogramma's gericht op waardenontwikkeling. David en Roger Johnson van de Universiteit van Minnesota onderzochten de effectiviteit van hun Teaching students to be peacemakers en Victor Battistich van het Development Studies Center presenteerde de resultaten van een evaluatieonderzoek naar hun Child Development Project. Dit project is een mooi voorbeeld van een integratieve aanpak voor het basisonderwijs van coöperatief leren, eigen meningsvorming in taalonderwijs, het ontwikkelen van zelfverantwoordelijkheid bij leerlingen en het ontwikkelen

van betrokkenheid bij elkaar en bij de school. Eerder rapporteerden zij al over een vergelijking van scholen die aan het project hadden deelgenomen met controlescholen. Nu onderzochten zij, middels zelfrapportage van de leerlingen, docentvragenlijsten en observaties, hoe beide groepen leerlingen die nu dezelfde scholen bezoeken twee jaar later in het voortgezet onderwijs functioneren. De leerlingen die aan het project hadden deelgenomen stonden, vergeleken met de controlegroep positiever ten opzichte van school, werkten harder, waren meer betrokken bij het onderwijs en sociale activiteiten, hadden meer vertrouwen in de leerkrachten, hadden hogere onderwijsaspiraties, vertoonden minder wangedrag en waren zelf minder vaak slachtoffer. Het Child Development Project slaagt er daadwerkelijk in van scholen 'caring communities of learners' te maken.

Leren op de werkplek

(A. Doornbos, Katholieke Universiteit Nijmegen)

Sessies over opleiden en leren op de werkplek waren op het congres van de AERA in 2001 schaars, maar vergeleken met voorgaande jaren wel in opkomst. In sessies van Special Interest Groups als Career Development, Constructivist theory, research and practice, Study of Learning Environments, Studying and self-regulated learning werden aan dit thema gerelateerde bijdragen geleverd. Sinds vier jaar bestaat de SIG Workplace Learning. Deze richt zich met name op het leren van volwassenen in de werkcontext. Hoogtepunt was de 'business meeting' die volledig in het teken stond van een bijdrage van Victoria Marsick van Columbia University over "Challenges of reflective learning at the speed of light".

Onderzoek binnen het thema *leren op de werkplek* beslaat een breed gebied van opleiden, leren en ontwikkeling. Tijdens de discussies naar aanleiding van verschillende presentaties kwam de manier waarop dit onderzoek gedaan wordt veelvuldig aan bod. Dit gerelateerd aan het centrale thema van dit jaar: "What we know and how we know it". Opvallend was het hoge aantal kwalitatieve onderzoeken. Een goed voorbeeld hiervan was het symposium "What do self-regulation

and self-efficacy have to do with learning? An interview with the experts”, onder voorzitterschap van Andrew D. Katayama van West Virginia University. In dit symposium werden door de geïnterviewde experts kwalitatieve methoden, zoals interviews over ervaren (probleem)situaties, observaties en ‘concept maps’, beter passend genoemd dan allerlei kwantitatieve instrumenten bij de problematiek van ‘self-regulated learning’ in de beroepsopleiding en de dagelijkse werkpraktijk. In veel van deze onderzoeken is het (sociaal) constructivisme op zijn minst onderdeel van de theoretische inkadering. Wat mij opviel, was een presentatie waarin benoemd werd dat de onderzoeksmethoden daarentegen, vaak uitgaan van een behavioristisch perspectief. Deze paradox werd door Judi Kusnick van de California State University, geïllustreerd met het voorbeeld dat redeneringen van onderzoeksparticipanten geïnterpreteerd worden als ‘beliefs’ en redeneringen van onderzoekers als ‘facts’.

Het symposium waar ik zelf een bijdrage leverde over leren op de werkplek van politiemensen trok - gezien het vroege tijdstip - onverwacht veel bezoekers (40 mensen en ze bleven allemaal zitten). “Veelzeggende” titel van dit symposium was “Workplace learning at the beginning of the 21st century”. Bijdragen gingen over soldaten en afstandsleren (ze vinden het niet leuk, maar het werkt wel), elektriciens en stages (begeleiding moet meer coachend richting kritisch reflecteren en probleemoplossen) en leerstijlen van volwassenen. Teleurstellend was het niveau waarop de discussianten feedback gaven en discussiepunten aandroegen. Veel ‘happy sheets’. De voorzitter van mijn sessie vroeg zich zelfs af of hij weer opnieuw moest promoveren gezien de hoge kwaliteit van de zojuist gepresenteerde papers van promovendi!

Schoolorganisatie en management

(J. Imants, ILS, Katholieke Universiteit Nijmegen)

Zoals de afgelopen jaren gebruikelijk was, konden er in het programma van divisie A, die zich bezighoudt met schoolorganisatie en management, presentaties worden gevolgd rond thema's als leiderschap, professionele voorbereiding van schoolleiders, schoolorga-

nisatie, schoolverbetering en ‘school-community’ relaties. Nieuw was de verhouding tussen verschillende soorten van presentaties. Binnen divisie A was besloten om het aantal symposia per thema beperkt te houden, ten gunste van de invulling van ‘slots’ met ronde tafel- en postersessies. De achterliggende gedachte was dat er meer ronde tafels en posters in een sessie passen dan presentaties in een symposium. Zodoende kon het relatief kleine aantal sessies dat beschikbaar was voor deze divisie, toch met een groot aantal presentaties gevuld worden. Het gevolg was dat de kans om een ronde tafel of een poster te bezoeken groter was dan voorgaande jaren. Een aantrekkelijke kant van deze werkvormen is de gelegenheid tot directe interactie met de onderzoeker.

De aanleiding voor het beperkt aantal ‘slots’ voor divisie A is het teruglopende ledental. Divisie A blijkt relatief veel “tweede keus leden” te herbergen, die als eerste lid zijn van een andere divisie. Deze “tweede keus leden” worden niet meer meegeteld bij het vaststellen van het aantal ‘slots’ op de conferentie. Daarnaast vormt de instelling van divisie L (beleid) van enkele jaren geleden een rem op de aanwas van het ledental van divisie A. De ‘business meeting’ van divisie A is in beraad gegaan over de vraag hoe het profiel van de divisie aantrekkelijker gemaakt kan worden. Een vraag was of de naam (Administration) nog wel een afspiegeling vormt van de activiteiten die binnen deze divisie plaatsvinden; een discussie die wellicht wordt vervolgd.

Onderwerpen die van oudsher bij divisie A thuishoren, komen versnipperd over een groot aantal divisies aan de orde. Mogelijk dat deze versnippering mede de onzichtbaarheid van de divisie in de hand werkt. Versnipperde behandeling gold dit jaar voor het onderwerp ‘learning community’. Presentaties waarin deze ‘learning communities’ aan de orde kwamen, konden worden gevolgd in de programma's van de divisies A, B, C en K. De grote breedte waarmee dit onderwerp bediscussieerd en onderzocht werd is omgekeerd evenredig aan de diepgang waarmee de ‘community’ als een organisatieverschijnsel geanalyseerd wordt. Gesproken wordt van ‘community of practice’, ‘learning commu-

nity', 'professional learning community', 'community of learners' en 'community of discourse'. Een belangrijke reden voor de toegenomen aandacht voor 'community' is gelegen in de teleurstellende ervaringen met 'restructuring' als poging om via grootschalige structuurveranderingen verbetering in het onderwijs te bewerkstelligen. Het thema van 'community development' is ook een belangrijk thema in Noord Amerika, vanwege de relatief jonge geschiedenis en de ruimtelijke spreiding van gemeenschappen. Een derde en moeilijker grijpbare reden voor de plots toegenomen belangstelling zou gelegen kunnen zijn in de paradox in het streven naar schoolverbetering, tussen werken aan schoolverbetering via externe druk op basis van nationale standaarden en openbare verantwoording enerzijds, en werken aan schoolverbetering vanuit interne druk op basis van visie, samenwerking en betrokkenheid anderzijds. Het 'community'-begrip lijkt deze paradox te overstijgen (of te verdoezelen), doordat de externe druk van verantwoording op basis van nationale standaarden als het ware geïnternaliseerd wordt in de school. De spanning tussen externe en interne druk wordt daarmee (ogenschijnlijk) opgeheven.

De grootschalige kwantitatieve onderzoeken naar 'teachers' professional community' van Karen Seashore Louis en haar collega's zijn via publicaties in tijdschriften al langer bekend. Een veelbelovende tegenhanger (kleinschaliger en kwalitatief onderzoek naar 'communities of practice') werd op de conferentie gepresenteerd door Judith Warren Little en haar collega's uit Berkeley. Dit onderzoek uit California gaat uit van analyse van protocollen van groepsbesprekingen, etc. De sterke kant van een dergelijke werkwijze is dat het 'emergent' en vluchtige karakter van dergelijke 'communities', dat onzichtbaar blijft in het onderzoek van Louis, grijpbaar en begrijpbaar wordt. Een belangrijk punt van discussie in dit verband is de eenheid van analyse. Terwijl sommige onderzoekers mikken op de hele school (Louis, Hord) en de formele aspecten van de organisatie, kijken andere onderzoekers naar informele groepen en netwerken (Little).

Methodologie

(C. Glas, Universiteit Twente)

Een mooie sessie in divisie D, "Measurement and Research Methodology", waar de elementen van het centrale thema van het AERA-congres (beschikbare kennis, methodologische eisen) samenkwamen was "Three blueprints for a revolution: How to halt the harm caused by high-stakes tests". Presentatoren waren David Berlinger, Lorry Shephard en James Popham, waarbij vooral de laatste weer voor vuurwerk zorgde. In zijn presentatie "Dereliction discontinued: How AERA can help deter today's misuse of high-stakes tests", betoogde Popham dat er in de USA een steeds sterkere beweging is om scholen af te rekenen op hun prestaties op 'high-stakes tests'. De Verenigde Staten kennen in het voortgezet onderwijs geen centrale examens, dus in dit geval zijn de 'high-stakes tests' de toelatingstoetsen voor de universiteiten, zoals de Scholastic Aptitude Test en de GRE. Als gevaren van de trend om scholen op landelijke tests af te rekenen, noemde Popham het verenigen van het curriculum tot potentiële toetsinhouden, het introduceren van 'test drills' en toenemende malversaties door docenten. Verder stelde Popham dat bij de evaluatie van het schoolniveau gebruik moet worden gemaakt van aan het curriculum gerelateerde toetsen en dat er expliciet rekening gehouden moet worden met het ingangsniveau van de leerlingen. Overigens is de situatie in Nederland niet helemaal vergelijkbaar met de Amerikaanse situatie: de eindexamens zijn in Nederland afgestemd op het gemiddelde schoolcurriculum en bij het opstellen van kwaliteitskaarten houdt men enigszins rekening met de samenstelling van de schoolpopulatie door het percentage culturele minderheden in de schoolevaluatie mee te nemen. Popham zette zich niet perse af tegen de 'accountability movement' in het onderwijs, maar tegen het misbruiken van de genoemde toetsgegevens voor schoolevaluaties. Als mogelijke oplossingen suggereerde Popham enerzijds het aanhaken van schoolevaluaties bij 'low-stakes' peilingsonderzoek (zoals van de NAEP (National Assessment of Educational Progress)) en anderzijds het ontwikkelen van schoolzelf-

evaluaties. Hen die bekend zijn met de Nederlandse situatie zullen deze suggesties bekend in de oren klinken.

Ook met betrekking tot het tweede centrale thema van het congres, de methodologische eisen die de verschillende onderzoeksparadigma's met zich meebrengen, was het aanbod in divisie D meer dan adequaat. Het spectrum van divisie D heeft een fascinerend bereik van kwalitatieve naar kwantitatieve onderzoeksmethoden. Het probleem bij deze indeling is overigens, dat de namen voor de uiteinden van het spectrum in feite foutief zijn. Het is namelijk helemaal niet essentieel of men al dan niet cijfertjes gebruikt bij dataverzameling en theorievorming. Het spectrum is veeleer een ordening van onderzoeksparadigma's dat loopt van objectief naar interpreterend onderzoek. In dit spectrum vinden we opvattingen als het positivisme, (reeds lang uitgestorven stroman waar iedereen veilig tegenaan mag schoppen) via post-positivisme, (de filosoof Karl Popper en methodologen als Cook en Campbell) naar een waaier van opvattingen die zich niet zo gemakkelijk laten ordenen, waaronder kritische theorie (Marxisme, Feminisme, Critical Race Theory, en post-kolonialisme), post-modernisme (Foucault en Lyotard), en constructivisme (zoveel verschillende opvattingen dat ik maar geen namen zal noemen). In het clubblad van de AERA, "Educational Researcher", laait van tijd tot tijd strijd op tussen de aanhangers van de verschillende uiteinden van het spectrum. Zo schreef Mark Constat in 1998 twee artikelen waarin hij het post-modernisme in onderwijskundig onderzoek in kaart probeerde te brengen en van enkele kritische kanttekeningen voorzag. Zijn pogingen werden in 2000, in hetzelfde tijdschrift, scherp bekritiseerd door Wanda Pillow en Elisabeth Adams St.Pierre. Volgens hen was Constat's taxonomie overbodig en onjuist, en gingen zijn kanttekeningen voorbij aan de belangrijke epistemologische en politieke problemen die door het post-modernisme waren opgeworpen. Op het AERA-congres legden Pillow en St.Pierre met een aantal collega's het allemaal nog een keertje uit. Constat had het allemaal niet begrepen. Hij was er zelf niet bij, dus iedereen was het er roerend mee eens. Genuanceerder ging het

eraan toe bij de sessie met Yvonne Lincoln. In het in 1978 met Egon Guba geschreven boek "Naturalistic Inquiry" werd nog gesteld dat positivistische concepten (betrouwbaarheid, validiteit) en naturalistische concepten (geloofwaardigheid, authenticiteit) incommensurabel zijn. In 1998 schetste ze in "The Landscape of Qualitative Research" en in haar AERA-sessie een meer cumulatief beeld, waarin elementen van oude en nieuwe opvattingen verweven zijn.

Over de perikelen van het middenveld (Popham, Shepard) is al iets gezegd. Rest de vraag waarmee de kwantitatieven 'pur sang', de psychometrici zich op het AERA-congres en het daarmee verbonden congres van de National Council for Measurement in Education (NCME) bezighielden. Naast de gebruikelijke onderwerpen als 'test equating', 'differential item functioning' en 'computerized adaptive testing', was er dit jaar veel belangstelling voor het modelleren van data van 'item shells' en 'item clones'. 'Item shells' zijn opgaven waarbij de computer bij iedere presentatie van het item nieuwe waarden voor een aantal variabelen trekt. Een voorbeeld is een sommetje waarin iedere keer nieuwe getalletjes ingevuld worden. 'Item clones' zijn opgaven die afgeleid zijn van dezelfde itemmal. Bejar van de Educational Testing Service (ETS) liet enkele mooie voorbeelden zien. Beide ontwikkelingen zijn gemotiveerd door de kosten van itemontwikkeling. Voor de analyse van data van 'item shells' en 'item clones' werd in verschillende presentaties hetzelfde 'multilevel' IRT (Item Response Theory)-model voorgesteld. In dit model bestaat het eerste niveau uit een traditioneel IRT-model (het drie-parameter logistisch model) waarvan de item parameters op een tweede niveau uit een multivariaat normale verdeling getrokken worden. Catherine Humbo van ETS presenteerde een met Howard Wainer en Eric Bradlow ontwikkelde MCMC (Markov Chain Monte Carlo)-procedure voor het schatten van het model, de schrijver van dit stukje presenteerde een MML (Marginal Maximum Likelihood)-procedure. Volgend jaar hopen de verschillende presentatoren een gezamenlijke vergelijkende studie te kunnen presenteren.

Kortom, gezien de geschetste breedte van

het aanbod moge duidelijk zijn, dat men zich bij Divisie D (Measurement and Research Methodology) niet hoefde te vervelen.

Curriculum

(W. Kuiper, J. van den Akker, Universiteit Twente en J. Terwel, Vrije Universiteit Amsterdam)

Op het gebied van het curriculum was er de nodige aandacht voor een historisch getinte sessie met gereputeerde sprekers als John Goodlad en Elliot Eisner, met beschouwingen over wat John Dewey van hedendaagse onderwijsvernieuwing zou vinden. Goodlad nam de gelegenheid te baat om enkele boodschappen te ventileren: scholen moeten zich in de huidige informatiemaatschappij vooral richten op datgene wat de samenleving na-laait. Ze moeten geen eindeloze hoeveelheden informatie overdragen, maar de leerlingen opvoeden tot kritische onderzoekers ('crap detectors') van die informatie. Hoewel veel via onderzoek verkregen kennis nog steeds onvoldoende benut wordt, kan men bij besluitvorming over curriculaire zaken niet volstaan met het volgen van 'what research says', maar dienen ook morele overwegingen een belangrijke rol te spelen. Het belang van vakdidactiek (ten opzichte van algemene didactiek) wordt onderschat.

Eisner beklemtoonde dat in het Amerikaanse onderwijs de (negatieve) neveneffecten van onderwijs (door een overmaat aan testen en competitiebevordering) vaak invloedrijker zijn dan de in het formele curriculum beoogde doelen. Hij sloot daarmee aan op een artikel van zijn hand, getiteld "Those who ignore the past...: 12 easy lessons for the next millennium", verschenen in "Journal of Curriculum Studies", jaargang 32 (pp. 343-357).

"Historical and theoretical studies of the curriculum: The Kliebard legacy" was de titel van een symposium met bijdragen van Reba Page en Thomas Popkewitz. Kliebard zelf was discussiant. Kliebard is ook in hoge mate geïnspireerd door John Dewey. Zijn belangrijkste werk is "The struggle for the American school 1893-1958". Wie geïnteresseerd is in het werk van Kliebard krijgt een goed overzicht in het boek van B. M. Franklin, "Curriculum & consequence. Herbert M.

Kliebard and the promise of schooling", in 2000 verschenen bij Teachers College (New York). In het werk van Kliebard staan twee vragen centraal: (1) Wat moet de school in het curriculum opnemen? en (2) Moet de school verschillende soorten kennis onderwijzen aan verschillende categorieën leerlingen? Page benadrukte dat degene die deze vragen probeert te beantwoorden al gauw tot de ontdekking komt dat ook curriculum oorlog is ('curriculum tracking is a war'). Rinus Michels' invloedssfeer reikt inmiddels, zo lijkt het, tot de wetenschap. Amerikaanse scholen die in de eerste fase voortgezet onderwijs gaan 'tracken' zeggen dat volgens Page niet hardop. Na een zekere periode ontstaat er weer een tegenbeweging richting 'de-tracking'. Dit heen-en-weergaande proces lijkt onvermijdelijk en is inherent aan de Amerikaanse cultuur die 'individualism and common goods' koestert. Haar op zich interessante filosofische betoog verzandde evenwel - met een negeren van resultaten van recent empirisch onderzoek naar differentiële effecten van 'tracking' voor sterke en zwakke leerlingen - in een soort lood-om-oud-ijzer theorie: als je alle leerlingen maar met evenveel respect tegemoet treedt, is de vraag naar 'tracking' of 'de-tracking' minder relevant.

Na een bijdrage van Popkewitz, die benadrukte dat men het curriculum niet alleen op zijn intenties moet bekijken, maar vooral op praktische implicaties, kwam Kliebard zelf aan het woord. Hij wees op het belang van een gemeenschappelijk curriculum. Belangrijk is volgens hem dat alle leerlingen leren de regie over hun eigen leven te voeren, door hem aangeduid als 'human agency'. Hij hield een krachtig pleidooi voor 'liberal education' in de echte zin van het woord. Een gemeenschappelijk curriculum moet leerlingen de ogen openen voor de omstandigheden waarin zij nu leven, hun gezichtsveld verbreden en hen bevrijden uit de beperkingen van de situatie waarin zij geboren zijn. Leerlingen moeten leren om vragen te stellen. De ontwikkeling van 'disciplined intelligence' en een 'discriminating mind' vormt het hoogste doel van het onderwijs. Hiermee toonde Kliebard zich weer eens een echte aanhanger van Dewey. Al met al een symposium dat naadloos paste in de reeks van historisch, filoso-

fisch en ideologisch getinte sessies, die divisie B, waaronder het curriculumonderzoek valt, de laatste jaren kenmerkt.

Het congres van de AERA leent zich altijd goed voor het opsnuiven van 'buzz words'. Opvallend - gezien de Nederlandse mode -, was het geheel en al ontbreken van de term *competentiegericht onderwijs*. Wel werd zeer frequent de term 'community' genoemd, in velerlei samenstellingen: 'communities of learning/practice/professionals/purpose', 'learning communities', 'knowledge building communities'. Er waren diverse sessies met aansprekende voorbeelden van de manier waarop dergelijke communities gestimuleerd kunnen worden door 'online' communicatie. Zulke door ICT ondersteunde netwerken zouden wellicht enige hulp kunnen bieden bij het slechten van de "eeuwige" innovatie-obstakels van 'scalability' en 'sustainability'. Noodzakelijke voorwaarde daartoe is evenwel dat er een goed georganiseerde communicatieinfrastructuur is geregeld. Niets blijft immers vanzelf functioneren.

Vermeldenswaard voor ICT-ijverars was de presentatie van Elliot Soloway, die nieuwe hoop probeerde te geven aan degenen die langzamerhand wat moedeloos worden over het gebrek aan succesvolle implementatie van ICT-gebruik. Mede op grond van succesvolle ervaringen met 1300 leerlingen in twee proefscholen, roemde hij de potentie van 'palmtops' om computergebruik door leerlingen echt te personaliseren. Hij verhaalde over enkele boeiende voorbeelden van intensief gebruik, onder meer bij het door leerlingen in groepjes opzetten en uitvoeren van onderzoek bij het vak Science.

Tenslotte was er de nodige aandacht voor ontwikkelingsonderzoek als middel tot zowel onderwijsverbetering als kennisgroei. Vooral de termen 'design studies' en 'design principles' zijn zeer in zwang. Helder gearticuleerde voorbeelden van onderzoek dat daadwerkelijk die combinatie waarmaakt zijn echter nog steeds schaars. De beste voorbeelden blijken vooral afkomstig van onderzoekers - zoals Marcia Linn bij ICT-gebruik in het Science-onderwijs - die erin slagen hun onderzoek te situeren binnen inhoudelijk samenhangende, langlopende programma's waarin deelonderzoeken op elkaar voortbouwen.

Onderwijzen

(K. van Veen, ILS, Katholieke Universiteit Nijmegen)

Onderzoek naar onderwijzen is op het congres van de AERA in veel verschillende thema's vertegenwoordigd, waarvan ik er in dit verslag drie zal beschrijven, namelijk 'teachers' emotions', 'teachers in a context of change', en 'teacher assessment'. Het eerste thema, 'teachers' emotions', is een vrij recent onderwerp binnen vooral 'teacher thinking research', waar op dit moment Andy Hargreaves en zijn onderzoeksgroep (OISE/Toronto) veel mee bezig zijn. Hargreaves heeft hiervoor een theoretisch raamwerk ontwikkeld, gebaseerd op sociaal-constructivistische theorieën, waarin de concepten 'emotional understanding' en 'emotional geographies' centraal staan. De onderzoeken die gepresenteerd werden, richtten zich op de emoties bij docenten in relatie met ouders (Sue Lasky), met collega's (Andy Hargreaves), met en bij schoolleiders (resp. Brenda Beatty en Michelle Schmidt), en de rol van emoties bij onderwijs in de natuurwetenschappen (Michalinos Zembylas). Bij al deze onderzoeken werd geen gebruik gemaakt van psychologische theorieën over emoties. In ons eigen onderzoek dat we op de AERA presenteerden (Klaas van Veen & Peter Sleegers), werd wel gebruik gemaakt van een psychologische theorie van Richard S. Lazarus om de emoties van docenten in reactie op de huidige veranderingen te analyseren in relatie tot hun eigen professionele opvattingen. Dit onderzoek had zowel betrekking op emoties als op veranderingen. Wat betreft dit laatste, was er op de AERA veel onderzoek aanwezig dat over innovaties handelde en met name over de rol van docenten daarin of hoe zij dat ervoeren. Erg interessant was het onderzoek dat Judith Warren Little en haar collega Lora Barlett presenteerden. Zij gaven, vanuit het perspectief van docenten, een analyse van de ontwikkeling van deze docenten (of juist het ontbreken daarvan) in een context van veranderingen binnen een organisatie. Bij veel ander onderzoek naar innovaties viel mij op dat de onderzoeker veelal de impliciete vooronderstelling hanteerde dat de innovatie op zichzelf goed was en vanuit dit standpunt de reacties van docenten analy-

seerde. Zo'n analyse resulteerde dan in een negatief oordeel over de docenten die niet bereid waren mee te werken, zonder dat hun weerstand serieus werd genomen; een houding naar docenten die sterk bevoogdend en arrogant overkwam.

Met betrekking tot 'teacher assesment' werd in sommige sessies veel kritiek gegeven op beroepsstandaarden en de manier waarop deze nu ontwikkeld worden. Een erg intrigerend onderzoek op dit gebied was een analyse van een aantal beroepsstandaarden in de VS door Nancy Kraft. In een andere sessie beargumenteerde David Berliner dat lesgeven zo onvoorspelbaar en complex is, en daarmee zo verschillend van beroepen als tandarts en advocaat, die zich wel makkelijk laten vastleggen in standaarden, dat het onmogelijk is het beroep in detail te beschrijven en te meten zoals nu veelal gebeurt of gaat gebeuren. Een boeiende discussie, die zonder meer ook voor de Nederlandse situatie actueel is, maar hier nog nauwelijks op deze kritische wijze lijkt te worden gevoerd.

Aan dit verslag hebben meegewerkt:

J. van den Akker, A. Doornbos, C. Glas, J. Imants, W. Kuiper, P. Rosseel, J. Terwel, K. van Veen en W. Veugelers

Eindredactie:

Th. Wubbels (IVLOS Universiteit Utrecht) en C. Glas (Universiteit Twente)

**Het Grote Dasberg-debat, Amsterdam,
1 november 2000**

Op woensdagmiddag 1 november 2000 organiseerde de Belgisch-Nederlandse Vereniging voor de Geschiedenis van Opvoeding en Onderwijs (BNVGOO) in samenwerking met het dagblad "Trouw" in de aula van de Universiteit van Amsterdam (UvA) "Het Grote Dasberg-debat". Het idee voor dit debat was reeds begin november 1995 ontstaan, tijdens het lustrumcongres van de toen 20-jarige BNVGOO: in 2000 zou het vijftienvintig jaar geleden zijn dat Lea Dasbergs bestseller "Grootbrengen door kleinhouden als historisch verschijnsel" was verschenen. Voorwaar een mijlpaal om bij stil te staan, omdat "Grootbrengen door kleinhouden" het best verkochte Nederlandstalige historisch-pedagogische boek van de twintigste eeuw is: in 2000 verscheen de 15de druk van wat in pedagogische kringen ook wel het "Rode boekje" wordt genoemd. Dasbergs immense populariteit werd deze gedenkwaardige woensdagmiddag 1 november - voor de symbolische fijnproevers: Allerheiligen - nog eens benadrukt door een uitverkochte zaal. In de volle aula van de UvA was een gemengd publiek aanwezig: naast talloze collegawetenschappers waren er ook veel uit het sociaal-pedagogisch werkveld afkomstige geïnteresseerden op het debat afgekomen; vooral onder deze laatste groep geniet Dasberg grote populariteit.

Het was alsof er een popster optrad. Voor de pauze werd de zaal door drie 'support acts' opgewarmd. De Leuvense hoogleraar historische pedagogiek Marc Depaep nam "Grootbrengen door kleinhouden" onder de loep. De Leidse hoogleraar kinder- en jeugdliteratuur Helma van Lierop-Debrauwer had zich verdiept in "Het kinderboek als opvoeder". En de Utrechtse hoofddocent wijsgerige en historisch pedagogiek Bas Levering ten slotte, had zich gebogen over Dasbergs "Pedagogiek van de hoop". Met dit drieluik werd op vakkundige wijze Dasbergs wijsgerige- en historisch-pedagogische gedachtegoed voor het voetlicht gebracht. Na de pauze reageerde Dasberg op de drie sprekers. Door haar optreden deze middag helderde ze het geheim van haar grote populariteit op.

1. Referaten

Marc Depaape stelde vijf vragen aan “Grootbrengen door kleinhouden”: “1) Waarin lag de essentie van Dasbergs interpretatie over het pedagogische verleden? 2) Wat maakte de attractiviteit ervan uit? 3) In hoeverre waren haar stellingen authentiek? 4) Hoe werden ze in de wereld van historici en (historisch) pedagogen onthaald? 5) Hoe werd daarop verder gebouwd en welke actualiteitswaarde bezitten ze in het licht van de eigentijdse pedagogische historiografie, c.q. historische pedagogiek?” Op vakkundige en doorwrochte wijze beantwoordde Depaape deze vijf vragen. Het is hier niet de plaats de antwoorden op deze vragen samen te vatten: de drie voordrachten zijn, samen met een biografische schets van Lea Dasberg door Jeroen Dekker en Bernard Kruithof, uitgegeven in de bundel “Het grote Dasberg-debat”.¹ Depaape benadrukte in zijn commentaar dat Dasbergs “praktisch pedagogische bekommernis” in combinatie met haar “literaire talenten” de sleutel tot het groot succes van het “Rode boekje” zijn geweest. In het domein van de vakhistorici echter werd Dasberg, op een paar voetnoten na, bijna geheel doodgezwegen. Dat dit volgens hem mede een bijverschijnsel was van een territoriumstrijd tussen verschillende disciplines die zich stuk voor stuk bemoeiden met geschiedenis van kind en jeugdige, laat onverlet dat ook hij de verdienste van “Grootbrengen door kleinhouden” voor de pedagogische historiografie beperkt ziet tot de vingerwijzing naar de pedagogische paradox die reeds besloten ligt in de titel “Grootbrengen door kleinhouden”: “Deze spanning tussen de haast herderlijke dwang van de opvoeder aan de ene kant en de bevrijdende ervaring van het lerende subject aan de andere kant behoort onzes inziens onmiskenbaar tot de ‘grammatica’, c.q. ‘semantiek’ van moderniseringsprocessen, zoals verschooling en pedagogisering”. Opvoeding is gericht op de emancipatie van het kind, maar tegelijkertijd uit de aard der zaak bevoogding. Dasberg heeft met haar “Grootbrengen door kleinhouden” ervoor gezorgd dat deze paradox zichtbaar is gebleven.

Helma van Lierop-Debrauwer opende haar voordracht, getiteld “Kleur bekennen

via kinderboeken”, met een citaat uit Dasbergs “Het kinderboek als opvoeder” (1981): “Het boek betekent voor de zich vormende mens dus iets essentieel anders dan voor de gevormde volwassene: de boeken der jeugd zijn opvoeders die onbeperkt materiaal aanreiken, waardoor de jonge lezer in zijn beslissingswereld leert kiezen en beslissen voor zijn latere leefwereld (Dasberg, 1981, p.100).” Dit is een markante Dasbergzin, die in één oogopslag laat zien waar het haar om gaat. “Het kinderboek als opvoeder” verscheen in 1981 en is een verslag van onderzoek naar twee eeuwen normen en waarden in het kinderboek. Toentertijd was de wetenschappelijke aandacht voor kinder- en jeugdliteratuur marginaal. Dasberg heeft een actieve en belangrijke rol gespeeld in de initiatieven die werden ontplooid om van het in de marge van het wetenschappelijk bedrijf verrichte onderzoek naar kinder- en jeugdliteratuur een serieuze wetenschappelijke discipline te maken. “Het kinderboek als opvoeder” werd met circa twintig besprekingen onthaald en kreeg vervolgens, tot op de dag van vandaag, aandacht vanuit wetenschappelijke hoek. Het boek had overigens veel kritiek te verduren. Er zou geen duidelijke samenhang zijn tussen het theoretische en het empirische deel. Dasberg zou een veelheid aan doelstellingen op haar programma hebben gezet, waardoor de lezer door de bomen het bos niet meer ziet. Dasbergs pleidooi voor pedagogische theorievorming rondom “goede” en “slechte” kinderboeken getuigde van een te grote persoonlijke betrokkenheid bij het onderwerp; de wetenschappelijke vraagstelling was hierdoor, aldus enkele critici, ver te zoeken. Ook de stelling dat kinderboeken invloed zouden hebben op kinderen, werd, aldus sommige recensenten, door Dasberg niet voldoende bewezen. Van Lierop-Debrauwer schaarde zich deels achter de kritiek op “Het kinderboek als opvoeder”, maar zij plaatste er tevens positieve kanttekeningen bij. De belangrijkste impuls die Dasberg met dit boek aan de meningsvorming rond het kinderboek gaf, ziet Van Lierop-Debrauwer toch in het deel waarin zij een persoonlijke visie op kind en boek heeft uitgewerkt. Dasberg houdt een warm pleidooi voor kinderboeken waarin de literaire kwali-

teit de behoefte van kinderen aan avontuur, fantasie en poëzie kan bevredigen (waarmee zij in het voetspoor treedt van de zogenaamde Kunsterziehungsbewegung, die aan het einde van de negentiende en het begin van de twintigste eeuw grote invloed had). De realistische boeken die in de jaren zeventig van de vorige eeuw in groten getale verschenen, konden dat veelal niet. Deze boeken, waarin allerhande problemen werden uitgewerkt, boden het kind onvoldoende gelegenheid zich met de hoofdpersonen te identificeren. Of zoals Dasberg het in "Grootbrengen door kleinhouden" treffend formuleerde: "Een invalide kind wil, als het na alle fysiotherapie eens eindelijk aan een uurtje lezen toe is, wel wat anders dan "Beugeljong" en zal genieten van de oergezonde "Zeven jongens en een oude schuit". Het ethische karakter van de probleem- of realistische boeken maakt dat het kinderboek aan waarde inboet als "vierde pedagogische milieu". De worsteling om de prevalentie tussen ethische en esthetische normen in de kinder- en jeugdliteratuur duurt, zo betoogde van Lierop-Debrauwer, nog altijd voort. Een argument in de huidige discussies is dat boeken met een boodschap kinderen afschrikken en "definitief in de armen van de elektronische media jagen". Volgens Van Lierop is de angst voor televisie en computer ongegrond, sterker, er kleven zelfs voordelen aan: de nieuwe media hebben immers, evenals het boek, een wereldoriënterende functie. Maar de nieuwe media laten zich moeilijk begrenzen, dit in tegenstelling tot het (kinder)boek, dat meer houvast biedt en rust verschaft.

Bas Levering betoogde in zijn bijdrage "Het doemdenken heeft nooit bestaan", dat Dasberg zich met haar "pedagogiek van de hoop" profileerde als een "welbespraakte erfgename van de Verlichting". Tegen doemdenken, postmodern pessimisme en marxistische maatschappijkritiek in hield Dasberg in 1980 vol, aldus Levering, dat opvoeding niet zonder doel, niet zonder geloof in de toekomst en niet zonder helderheid over normen en waarden voor die toekomst kan bestaan. Voor Dasberg bestond er geen andere pedagogiek dan de pedagogiek van de hoop. In het onderwijsveld werd haar pleidooi indertijd innig omarmd: Dasbergs kritiek op de peda-

gogiek en de onderwijskunde, die geen perspectief boden, werd als terecht kritiek gezien. Levering richtte zijn pijlen op Dasbergs analyse van de samenleving van rond 1980: het doemdenken viel volgens hem nogal mee. Het gevaar kwam uit andere hoek. Met de Duitse filosoof Peter Sloterdijk betoogt Levering dat de klassieke schrijf- en leescultuur van de Westerse samenleving - waar Dasberg grote waarde aan hecht - "de strijd heeft verloren van het bestiale vermaak". Het "geduldig makende lezen dat opvoedt tot een luisterende houding en een bescheiden oordeel" is overwonnen door de massamedia. Vertwijfeld vraagt Levering zich af: "Hoe kunnen we kinderen opvoeden tot betrokken staatsburgers in een tijd waarin de actieve politieke interesse minimaal is geworden? Hoe kunnen we jongeren interesseren in partijpolitiek als de ideologische verschillen tussen politieke partijen minimaal zijn geworden?" De overwinning van het westers kapitalisme is in dit opzicht destructief gebleken.

2. Na de pauze

In Dasbergs repliek op de betogen kwam als een rode draad telkens opnieuw haar intensieve betrokkenheid met kinderen van nu naar voren. In haar reactie op Depaepes stelde ze de pedagogische betrokkenheid van de historisch pedagoog voorop. Ze betoogde dat het haar tot een tweede natuur was geworden het verleden met het heden te liëren, vooral met het oog op de studenten van nu, voor wie het belang van historische kennis niet altijd even duidelijk is, en die ze een ander oog voor het kind van nu zou willen geven. Datzelfde geldt voor het gebruik van haar "literaire talenten". Depaepes karakterisering van haar taalgebruik als "publieksbespeling" werd door Dasberg omgebogen in een definitie van taal als "hefboom van de democratisering": als de taal aanspreekt, is het mogelijk "wetenschap als ochtendblad op ieders ontbijttafel te bezorgen".

In reactie op het referaat van Helma van Lierop-Debrauwer noemde Dasberg diens kritiek enthousiast "van het steeds zeldzamer wordende soort waar je wat aan hebt". Dasberg en Van Lierop bleken het volkomen met elkaar eens te zijn in hun voorspelling, dat het met de verdrijving van het boek door het

beeldscherm zo'n vaart niet zal lopen. Dasberg achtte de discussie bovendien nauwelijks relevant. Wanneer de leerstoel kinder- en jeugdliteratuur die van Lierop bekleedt, - die helaas nog altijd geen permanente leerstoel is - uitgebreid zou kunnen worden tot een leerstoel voor alle media die cultuur aan het kind overbrengen - en die is er ook nog niet - zou dat het onderzoek naar jeugdliteratuur alleen maar goed doen.

In haar reactie op Levering kwam het sterkst naar voren dat Dasberg van mening is dat haar pedagogiek van de hoop nog steeds actueel is en staat als een huis. Dasberg beaamde volmondig dat zij een mens van de Verlichting is en dat wie geen toekomst ziet zich niet met kinderen bezig moet houden. Met kinderen bezig zijn, aldus Dasberg, is "vreugdevol met de toekomst bezig zijn". Dáárom haalt Dasberg de Verlichting aan en benoemt ze niet, zoals onder historici gemeengoed is, allerhande andere stromingen. In Dasbergs ogen is dit een "ijdele mode"; zij had "het postmodernisme net begrepen en toen was het alweer verdwenen". Het socialisme kan eerder op Dasbergs bijval rekenen, bij de val van de muur in 1989 heeft Dasberg "niet gejuicht". Leverings vraag naar concretisering van Dasbergs pedagogische utopie werd door haar dan ook beantwoord met een verwijzing naar het socialistische gedachtegoed. "Een bevrijding naar het kapitalisme", aldus Dasberg, "is helemaal niet waar ik naar streef". Waar Levering zijn analyse afsloot met de bewering dat het westers kapitalisme het gevaar loopt veel te veel op zijn beloop te laten, vinden de twee elkaar wellicht.

3. Nieuw onderzoek

Na het debat introduceerde Dasberg haar meest recente onderzoeksproject. In haar voordracht "De zachte feiten, historisch-pedagogisch onderzoek naar autobiografieën", vertelde zij geanimeerd over haar onderzoek, waarin ze haar voorliefde voor *vertellen* boven *tellen* kwijt kan. Dasberg bevindt zich, in haar eigen woorden, in een levensfase waarin "noch de Academische wereld, noch de Maatschappij (...) aan komt kloppen met een opdracht tot 'problem solving'". Het wetenschappelijke werk dat ze nu onder handen heeft, biedt haar de heerlijke vrijheid van puur avontuur, gestuurd door nieuwsgierig-

heid en fantasie. Tegelijkertijd tekent ze het onderzoek als een haast vanzelfsprekend vervolg op de lijnen die ze in haar eerdere werk uitzette. Dasberg richt zich op egodocumenten, waarin joodse auteurs, geboren tussen circa 1750-1915, over hun jeugd vertellen.

Dasberg bracht voor haar publiek een aantal fragmenten uit verschillende biografieën voor het voetlicht, waarbij ze de nadruk legde op het verschil in interpretatie van de gebeurtenissen tussen de autobiografen en andere beschrijvers. Daan Gokkes bijvoorbeeld, die in het begin van de twintigste eeuw opgroeide in een Amsterdams Joods Jongensweeshuis, herinnert zich van de zevende klas het voorrecht de functie van begrafenisjongen te mogen bekleden. Was er een begrafenis van een lid of donateur van het weeshuis, dan gingen de begrafenisjongens mee naar de begraafplaats om kaddisj te zeggen. Terwijl pedagogen schande spraken van deze gewoonte, die immers de wezen pijnlijk zou herinneren aan het sterven van hun eigen ouders, ervoeren de begrafenisjongens de hele gebeurtenis als een uitje, waar ze broodjes - soms met zalm erop - kregen. Het verhelderende perspectief dat deze "zachte feiten" te genover de "harde feiten" kunnen bieden is slechts een van de aspecten van het nieuwe boek, zo beloofde Dasberg.

Het Grote Dasberg-debat had haar verrast en ontroerd. Naast dankbaarheid voelde Lea Dasberg echter óók de onaangename associatie met een necrologie. "Dacht men dat Dasberg haar zegje nu wel gezegd had?", zo vroeg ze haar publiek aan het einde van de middag. Het applaus en het instemmende gelach uit de zaal benadrukten dat het publiek na deze middag wel anders had geleerd. De gedrevenheid waarmee ze haar bekende werk verdedigde en haar nieuwe plannen introduceerde, duiden erop dat Dasberg nog lang niet is uitgesproken. Bovendien is het geheim van Dasbergs grote populariteit ontrafeld: wat Dasberg en haar fans met elkaar delen, is pedagogische betrokkenheid bij kinderen van nu.

J. Dane en J. Wubs
Rijksuniversiteit Groningen
Algemene Pedagogiek

Noten

- 1 Dekkers, J. & Levering B., (2000). *Het grote Dasberg-debat*. Amsterdam: Boom. Naast de genoemde artikelen van Depaepe, Van Lierop-Debrauwer, Levering, Dekker & Kruithof, bevat deze bundel ook een opstel van Lea Dasberg zelf, getiteld "De zachte feiten", dat handelt over historisch-pedagogisch onderzoek naar autobiografieën.

Literatuur

- Dasberg, L. (1981). *Het kinderboek als opvoeder. Twee eeuwen pedagogische normen en waarden in het historische kinderboek in Nederland*. Assen: Van Gorcum.
- Dekker, J. & Levering, B. (red.) (2000). *Het grote Dasberg debat*. Amsterdam: Boom.