

Dr. Bas Levering  
Fontys Hogeschool Pedagogiek  
Postbus 90900  
5000 GA Tilburg

[b.levering@fontys.nl](mailto:b.levering@fontys.nl)



Waar het in de wetenschap om feiten gaat, gaat het in de opvoeding altijd ook om waarden en normen. Een filosofische basisregel zegt dat uit feiten geen normen kunnen worden afgeleid. Hoe kan de wetenschappelijke pedagogiek desondanks een bijdrage leveren aan de beantwoording van normatieve opvoedingsvragen? Dat is het vraagstuk dat in de oratie *Het eeuwige feit-norm probleem in de pedagogiek* centraal staat.

Oude pogingen tot oplossing van het probleem passeren de revue. In een alternatieve aanpak wordt de feit-norm problematiek expliciet gemaakt. Het aldus ontwikkelde model wordt aan de hand van vele voorbeelden opgebouwd en toegelicht. Het model blijkt geschikt voor de systematisering van de eenvoudigste pedagogische vragen tot de meest complexe ethische kwesties. Eén voorbeeld, het besluit om de anonimiteitswaarborg van spermadonoren op te heffen, wordt uitgebreider behandeld.

Het model blijkt ook geschikt om na te gaan welke plaats empirisch onderzoek dan wél in het geheel van de pedagogisch normatieve redenering heeft. In aansluiting daarop wordt aandacht besteed aan een aantal onderzoeksplannen van de Kenniskring Algemene Pedagogiek, bestaande uit Marieke Kroneman, Judith Reincke en Aafke Seebregts.

## Het eeuwige feit-norm probleem in de pedagogiek

dr. Bas Levering

Fontys Hogeschool Pedagogiek



00.M.941.1.04



# Het eeuwige feit-norm probleem in de pedagogiek

dr. Bas Levering

Oratie 1 oktober 2004

Fontys Hogeschool Pedagogiek



Afbeelding omslag: Frans W. van Petegem BNO  
Foto achterzijde: Erik de Goederen  
Vormgeving en redactie: Fontys Hogescholen  
Uitgever: SWP, Dennis H. van Santen

**ISBN 90 6665 636 0**

**© 2004 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, St.b. 351, zoals gewijzigd bij het besluit van 23 augustus 1985, St.b. 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.

Voor informatie over overige uitgaven van Uitgeverij SWP:

Postbus 257, 1000 AG Amsterdam

Telefoon: (020) 330 72 00

Fax: (020) 330 80 40

**E-mail: [swp@swpbook.com](mailto:swp@swpbook.com)**

**Internet: [www.swpboek.nl](http://www.swpboek.nl)**

## **Inhoud**

Aanleiding . . . . .	5
Op zoek naar een ethisch fundament . . . . .	7
Een antropologisch-ethisch kader . . . . .	10
Eén voorbeeld . . . . .	14
De plaats van empirisch onderzoek in de normatieve redenering . . .	17
Typen empirisch onderzoek en de verhouding tot de opdrachtgever en het veld . . . . .	20
Onderzoeksplannen . . . . .	24
Noten . . . . .	31
Literatuur . . . . .	35
Kort curriculum vitae . . . . .	39

## **Aanleiding**

Pedagogiek is een merkwaardig vak. Binnen de hiërarchie van de sociale wetenschappen bungelt ze - ook in de visie van de leek - steevast onderaan. Sommige tongen beweren dat die lage status veroorzaakt wordt doordat de pedagogische wetenschap zich op kinderen richt. Op dezelfde manier zou de ontwikkelingspsychologie binnen de psychologie de laagste waardering genieten. Om een idee van de rangorde te krijgen is het verder zaak de leeftijd van de kinderen die in het geding zijn in beschouwing te nemen. Zoals de hoogte van de salarissen in het onderwijs varieert met de leeftijd van de leerlingen, zo lijken ook wetenschappelijke subdisciplines hun posities in te nemen op de wetenschappelijke prestigeladder. De lage wetenschappelijke status van de pedagogiek komt geenszins overeen met haar maatschappelijke waarde. Nergens binnen de sociale wetenschappen is de verbinding met het beroepenveld zo sterk.

Er is één thematiek die binnen de sociale wetenschappen door vriend en vijand steevast aan de pedagogiek wordt toegedacht. Dat is de thematiek van waarden en normen. En inderdaad, het is sociologen, cultureel antropologen en psychologen in het algemeen gegeven zich in alle rust op hun empirische taak terug te trekken. Niemand zal ervan opkijken als zij het standpunt innemen zich als wetenschapper niet met normatieve kwesties te willen bemoeien. Maar een pedagoog die beweert niets met normatieve uitspraken te maken te willen hebben, neemt beslist een onverwacht standpunt in. De pedagogische problematiek is zo doordrenkt van de vraag waar het in het leven naar toe moet en van de vraag welke aanpak verkieselijk is, dat een zogeheten waarde vrije benadering op zijn zachtst gezegd vreemd aandoet. Psycholoog Piet Vroon bracht in het begin van de jaren tachtig van de vorige eeuw rapport uit over de toenmalige stand van zaken in de psychologie (Vroon, 1982). Vroon besteedde in dat kader ook aandacht aan pedagogisch onderzoek. Ook Vroon ging uit van de stelling dat de normatieve kwesties aan de pedagogiek toebehoren. Hij achtte het overigens teleurstellend wat er aan deze kwesties werd gedaan. Op grond van datzelfde uitgangspunt kwalificeerde Vroon het goede empirisch-analytische onderzoek dat door pedagogen aan universiteiten werd uitgevoerd als psychologisch onderzoek. Dat gold bijvoorbeeld wat hem betreft voor het gehechtheidsonderzoek van hoogleraar theoretische en historische pedagogiek

van de Rijksuniversiteit Leiden Rien van IJzendoorn. Van IJzendoorn was het er niet mee eens (vgl. Miedema en Van IJzendoorn, 1983).

Ik moest weer aan dat verschil in opvatting terugdenken toen ik voor dit voorjaar bij een discussie over een aantal rapporten van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid over de waarden en normen problematiek in Den Haag werd aangesproken door een oud en gewaardeerd lid van de KNAW. Van IJzendoorn had zojuist de prestigieuze Spinozaprijs ontvangen voor zijn jarenlange onderzoek op het gebied van gehechtheid. 'We hebben ons er bij de KNAW over verbaasd dat de Spinozaprijs dit jaar is toegekend aan een pedagoog,' vertelde mijn zegsman. In de gerapporteerde collectieve verbazing klonk volop het gebruikelijke vooroordeel over de wetenschappelijke status van de pedagogiek door. Ik heb mijn gesprekspartner snel uit de droom geholpen door hem duidelijk te maken dat het bij het betreffende onderzoek mijns inziens niet om pedagogisch, maar om psychologisch onderzoek gaat. Wat kan er nu het belang van zijn om het onderscheid tussen pedagogisch en psychologisch onderzoek zo scherp te willen blijven trekken? De Utrechtse Universiteit dankt haar nationale nummer één status vooral ook aan een paar recente Nobelprijzen in de natuurwetenschappen en dat straalt toch ook op de Utrechtse universiteit als geheel af. De pedagogiek als geheel kan toch haar voordeel doen met de eer die Van IJzendoorn ten deel is gevallen.

Van IJzendoorn is zijn onderzoek zelf altijd uitdrukkelijk als pedagogisch onderzoek blijven afficheren, maar in het in 2002 mede door hem geredigeerde *Pedagogiek in beeld* kunnen we constateren dat er van die normatieve taak bitter weinig terecht komt. Over het feit dat het aantrekkelijke idee van pedagogiek als interventiewetenschap, dat in het boek gepropageerd wordt, nergens wordt uitgewerkt en onderbouwd, is door anderen al veel gezegd (Van den Bergh e.a., 2003). Juist als het om ingrijpen gaat zijn normatieve kwesties aan de orde waarvoor een veel preciezere procedure moet worden beschreven en onderbouwd en daar wordt veel te weinig over gezegd (vgl. Van IJzendoorn, 2002, 22 en 25).<sup>2</sup> Het principe om de verantwoordelijkheid voor de opvoeding bij de ouders te willen leggen, spreekt aan. Het uitgangspunt om de pedagogiek te zien als belangenbehartiger van het kind lijkt ook een goed uitgangspunt. Maar het belang van het kind nader uitwerken in termen van het welbevinden

van het kind inclusief het belang van een optimale ontwikkeling is zonder nadere specificatie niet onproblematisch. Met de negatieve constatering dat de pedagogisch onderzoeker zich niet kan onttrekken aan de ethische discussies over nastrevenswaardige opvoedingsdoelen ben je er natuurlijk niet, zelfs als je - wat goed verdedigbaar lijkt - zijn rol wenst te beperken tot verhelderen en aanreiken van alternatieven. En de universele rechten van het kind in verband met de formulering van het belang van het kind als ethisch verdedigbare leidraad presenteren getuigt van een schromelijke onderschatting van waar het bij de uiterst gedifferentieerde normatieve taak van de pedagogiek om gaat.

Er wordt veel geklaagd over de afwezigheid van pedagogen in het publieke debat over waarden en normen. Gemeten naar de bijzondere taken die aan de pedagogiek op dit gebied worden toegeschreven, is die klacht meer dan terecht. Het is echter de vraag of pedagogen voldoende geëquipeerd zijn om die vragen aan te kunnen. Er lijkt een dringende behoefte te bestaan aan een kader voor de behandeling van waarden en normenvraagstukken. Voor wie nog gelooft in het uitgangspunt dat de wetenschap de humane en maatschappelijk vooruitgang dient, kan het niet ontgaan zijn dat de vooruitgang in de medische wetenschap bijvoorbeeld meer ethische problemen creëert dan zij oplost. En dan nog is er het probleem dat de wetenschap er in de eerste plaats is voor de feiten en dat de normen niet zomaar uit die feiten kunnen worden afgeleid. Daar moet nodig iets over worden gezegd.

### **Op zoek naar een ethisch fundament**

Als basis voor de behandeling van normatieve kwesties binnen de pedagogiek geldt sinds jaar en dag een antropologische oriëntatie. Aanvankelijk kwamen in de zogeheten pedagogische antropologie vooral die zaken aan de orde die de pedagogische onderneming als geheel moesten legitimeren. Een bijzondere, eigenlijk vergeten tak van de wijsgerige antropologie, die voor de pedagogiek van groot belang was, was de biologische antropologie. Met die biologische antropologie zijn namen verbonden als Arnold Gehlen, Helmuth Plessner, Max Scheler en Adolph Portmann. De biologische antropologie trachtte het wezen van de mens te doorgronden door de mens met het dier te vergelijken. Op die wijze kon

zichtbaar worden dat de mens zowel een opvoedbaar als een op opvoeding aangewezen schepsel was en daarmee kon inderdaad de pedagogiek als wetenschap worden gelegitimeerd. Want waarom zou je een wetenschap als de pedagogiek inrichten als het kind geen opvoeding nodig heeft of hem in zijn leven niets te leren valt?

Er zijn nog altijd biologisch antropologische argumenten die ook vandaag nog overtuigend aandoen. Een mensenkind doet er in het algemeen een jaartje over voor het met hulp een paar passen kan zetten, een hertenjong kan vier minuten na de geboorte op eigen benen staan. Dieren reageren vanuit een voorgeprogrammeerd instinctmatig kader en hoeven in hun leven niets bij te leren, mensenkinderen kunnen bij de geboorte hoe dan ook nog bijna niets en moeten bijna alles leren. In de gesloten dierenwereld liggen de betekenissen vast, in de open mensenwereld is er ruimte voor eigen zingeving. Er zijn ook exotische verklaringen of typeringen voor het verschil tussen mens en dier in de biologische antropologie. Zo moet de mens als principieel onaf worden gekarakteriseerd en dat zou te maken hebben met de vroeggeboorte. Bij de mens zou de zwangerschap te kort duren en daardoor komt het mensenkind onaf ter wereld. Dat gebrek bij de mens kan gelukkig in een groot voordeel worden beslist, maar daarvoor is opvoeding inderdaad onontbeerlijk.

Aan de biologische antropologie als grondslag van de pedagogiek kleven minstens twee problemen. In de eerste plaats is het verschil tussen mens en dier natuurlijk veel minder principieel dan de biologische antropologie vooronderstelde. De breed aanvaarde evolutietheorie gaat er nu juist vanuit dat het verschil tussen dier en mens hooguit gradueel is en dat de kroon der schepping goed beschouwd niet meer is dan een toevallige en in een aantal opzichten succesvolle variant. En zeker als we evolutionair gesproken dicht bij de mens in de buurt komen, worden de verschillen kleiner. Als het bijvoorbeeld om primaten gaat, wordt duidelijk dat we de inzichtshandelingen niet voor de mens kunnen reserveren. Het minieme genetische verschil tussen mens en chimpansee moet aan de basis liggen van het feit dat de mens 10.000 verschillende gezichten kan herkennen en de chimp slechts 200, wat natuurlijk altijd nog een onverwacht hoog aantal is. Er zijn zelfs biologen als Frans de Waal die op grond van hun observaties van gedrag van chimpansees moraliteit niet langer als een exclusief

menselijke eigenschap willen kenschetsen. Nee, voor een principieel onderscheid tussen mens en dier op grond van aangetroffen eigenschappen is weinig grond (vgl. De Waal, 1998).

Dat brengt ons bij het tweede probleem dat de biologische antropologie in zich draagt: biologisch-antropologische uitspraken pretenderen zowel feitelijk als normatief te zijn. Zoals we zojuist hebben gezien, is het principiële verschil tussen mens en dier echter juist niet terug te voeren tot waargenomen verschillen, maar juist als extern normatief principe toegevoegd. Mensen nemen ten opzichte van dieren en dingen wel van nature een andere houding aan, maar dat betekent niet dat het verschil tussen mens en dier in alle gevallen ook rationeel te legitimeren is. De radicale consequenties die ethicus en dierenrechtenactivist Peter Singer daaruit bijvoorbeeld trekt, dat exemplaren van bepaalde diersoorten als hoger gekwalificeerd moeten worden dan bijzondere exemplaren van de menselijke soort, wat euthanasie van zwakzinnigen zou rechtvaardigen, zullen slechts door een kleine minderheid worden getrokken. De meesten zullen het principe huldigen dat wat uit mensen is voortgekomen als mens moet worden beschouwd en daarmee een aparte behandeling verdient. Buytendijk zei ooit over gehandicapten: 'Ze zijn van onze soort.' Maar het is anderzijds niet ondenkbaar dat er een tijd komt dat de rationaliteit zo toegenomen zal zijn dat het eten van (dierlijk) vlees in het algemeen als barbaars gekwalificeerd zal worden.

Zo'n dertig jaar geleden is er een aantal pogingen gedaan om de pedagogische antropologie te moderniseren. De Amsterdamse theoretisch-pedagoog Ben Spiecker nam zelfs letterlijk afscheid van de pedagogische antropologie. Hij bekritiseerde met name de aan haar toegeschreven ontologische status en constateerde dat het in de mensbeeldachtige normatieve oriëntaties die in pedagogische uitspraken een rol spelen veel meer om stipulaties ging. Ton Beekman kwam met een voorstel voor een praktische antropologie, waarin geschetst werd hoe het gesprek van de wetenschap met het pedagogisch werkveld zou moeten worden ingericht en hoe waarderende uitspraken over de mens in dat gesprek een rol zouden moeten spelen. De pretenties van die uitspraken waren een stuk bescheidener dan de pretenties van de oude pedagogische antropologie. Toch kreeg de pedagogiek, door Langeveld ooit al praktische normatieve

antropologie gedoopt, in Beekmans voorstel nader vorm, maar daarin werd wel nadrukkelijk afgezien van haar weliswaar impliciete maar toch onmiskenbare 'overall en altijd' status. In de jaren zeventig kwam het pedagogisch antropologisch denken in een breder mensbeelddenken terecht dat bezit nam van de sociale wetenschappen als geheel. Binnen de psychologie, sociologie en ook in de filosofie ging het daarbij niet om een gedegen doordenken van het feit-norm vraagstuk, maar veel meer om een betrekkelijk oppervlakkige manier om verschillende stromingen binnen een discipline te typeren. De status van het mensbeelddenken is wat dat betreft ook altijd onhelder gebleven. Een analyse in termen van mensbeelden om verschillen te verhelderen is een zaak, bepaalde theoretische of praktische benaderingen op grond daarvan kwalificeren of diskwalificeren is natuurlijk iets volstrekt anders. Het probleem van het gemoderniseerde pedagogisch antropologische denken is dat het nooit een helder systematisch inzicht verschaft heeft in de verhouding tussen feitelijke en normatieve uitspraken.

### Een antropologisch-ethisch kader

Voor de ontwikkeling van ons antropologische-ethisch kader nemen we zoals gezegd de verheldering van de verhouding van feiten en normen tot uitgangspunt. Zo ontstaat een model met drie niveaus waarin op elk niveau feiten en normen op een andere wijze met elkaar in relatie staan. Op het eerste niveau, het zogeheten leefwereldniveau, is er sprake van een eenheid van feit en norm. Feiten en normen vallen er als het ware samen. Het tweede niveau, het niveau van zingevinganalyse, herbergt een feitelijke analyse van gehanteerde normen. Op het derde niveau, de zogenoemde antropologie in engere zin, staan feit en norm naast elkaar, is er sprake van feit-norm scheiding.

<b>Derde niveau</b>	Antropologie in engere zin	Feit en norm naast elkaar
<b>Tweede niveau</b>	Zingevinganalyse	Feitelijke analyse van gehanteerde normen
<b>Eerste niveau</b>	Leefwereld	Eenheid van feit en norm

Op het derde niveau vindt de uiteindelijke ethisch-wetenschappelijke afweging plaats. Op dat niveau geldt in principe de regel dat uit feiten geen normen mogen worden afgeleid. De afleiding van normen uit feiten wordt wel de naturalistische drogreden genoemd. Daar huist dan ook de kern van het probleem waar het model een oplossing voor moet aanreiken. Hoe kan de brug worden geslagen? De pedagogiek die praktisch-normatieve uitspraken wil doen, adviezen of zelfs richtlijnen voor de praktijk wil formuleren, zit met het probleem dat dat op grond van de door haar verzamelde wetenschappelijke feiten niet kan; niet zonder meer kan althans. Dat probleem is voor een deel via een hulpconstructie op te lossen, maar blijft voor een deel ook gewoon bestaan. Maar laten we niet op de zaken vooruitlopen en het model van onderaf opbouwen, beginnend met het leefwereldniveau.<sup>3</sup>

Er zijn tal van normen die we blijkbaar dagelijks hanteren, maar die we niet als zodanig herkennen. We hebben ze als gewoonten aangereikt gekregen op de plaats waar we zijn opgegroeid en herkennen ze pas als normen op het moment dat we merken dat het op een andere plaats of tijd anders blijkt toe te gaan. De rituelen rond het geven en ontvangen van geschenken bijvoorbeeld zijn van cultuur tot cultuur zo verschillend dat je als je niet oppast goedbedoeld een ander juist flink voor het hoofd kan stoten, door het aangereikte cadeautje uit te pakken waar iedereen bij staat of door het juist onuitgepakt te laten. Aan die gewoontenormen lijkt de naturalistische drogreden ten grondslag te liggen. Er lijkt op leefwereldniveau voortdurend tegen het feit-norm afleidingsverbod te worden gezondigd. Maar dat is een bizarre manier van spreken, want daar bestaat de leefwereld juist van. In gewoonten speelt traditie en daarmee geschiedenis een belangrijke rol. De uitspraken 'het is zo' (feit) 'het is te doen gebruikelijk' (historisch feit) en 'het hoort zo' (norm) liggen zo in elkaars verlengde dat er maar moeilijk een verschil in betekenis kan worden ontdekt en dat betekent dat het normen uit feiten afleiden op leefwereldniveau aan de orde van de dag is. Opvoeders beseffen in de discussie met hun kinderen in het algemeen heel goed dat het feit dat hun ouders het ook zo hebben gedaan, of dat het altijd zo geweest, niet als argument mag gelden, maar dat neemt niet weg dat zij in sommige gevallen niets anders hebben om op terug te vallen. De beroemde poging van de

filosoof John Searle om de kloof tussen feit en norm te dichten sluit dicht aan bij het karakter van de leefwereld zoals we die hier hebben getypeerd. Searle slaat de brug tussen feiten en normen via de zogeheten institutionele feiten. Als de regel geldt dat je moet doen wat je belooft, kan uit het feit dat iemand een belofte doet worden afgeleid dat hij die belofte hoort na te komen (vgl. Searle, 1977). Voor een beschrijving van de norm op leefwereldniveau op een bepaald moment biedt het hele spectrum van ongeschreven regels tot de nauwkeurig geformuleerde en in democratische procedures vastgestelde wetsteksten een zeer geschikte entree. Het antropologisch-ethisch kader is een ideaaltypisch model. We zeggen dat op leefwereldniveau feiten en normen samenvallen, maar we weten natuurlijk wel dat er in werkelijkheid op leefwereldniveau juist voortdurend discussie over is. Maar voor een handzame ordening van die discussie is dat ideaaltypische karakter nu juist van groot belang. De verschillen in opvatting honoreren we op een apart niveau, het niveau van zingevinganalyse.

Op het niveau van zingevinganalyse gaat het om een feitelijke analyse van door betrokkenen gehanteerde normen. Op het niveau van zingevinganalyse wordt nagegaan hoe opvattingen van individuen en groepen zich verhouden tot de aangetroffen norm op leefwereldniveau. In alle gevallen, dus ook in het geval van de grotere ethische kwesties is het van belang om na te gaan of betrokkenen instemmen met de norm op leefwereldniveau. Ethische kwesties kunnen beslist niet tot die vraag worden gereduceerd. Het zou vandaag de dag ondenkbaar zijn dat het argument 'de kinderen willen het zelf' op dezelfde manier als doorslaggevend argument zou worden gehanteerd als de pedofielenlobby dat in de jaren zeventig dat suggereerde te doen. Het oordeel en de instemming van betrokkenen is een van de vele overwegingen die in de normatieve afweging moet worden meegenomen. Ons antropologisch-ethisch kader reikt ook niet zozeer standpunten of inhoudelijke ethische oordelen aan, maar legt wel vast welke soorten vragen in ieder geval gesteld moeten worden. De vraag naar het oordeel of de instemming van betrokkenen is een van die vragen. Op het tweede niveau komt niet alleen de vraag naar het inhoudelijk oordeel van betrokkenen aan de orde, maar ook de vraag wie de betrokkenen zijn. In de strijd om een ordentelijke abortuswetgeving nam een deel van de vrouwenbeweging in de jaren zestig en zeventig nadrukkelijk het standpunt

in dat de vrouw de enige relevante betrokkene was. Dit standpunt werd onder andere kenbaar gemaakt in niet mis te verstane leuzen als 'De vrouw beslist' en 'Baas in eigen buik'. Op het Binnenhof demonstreerde pater Koopmans met als uitdrukkelijk motief om voor de ongeborn vrucht een stem op te eisen en daar inhoud aan te geven. De uiteindelijk tot stand gekomen abortuswetgeving erkent de behandelend arts nadrukkelijk als betrokkene, honoreert het bijzondere recht van de vrouw, maar niet zonder een periode van bezinning te eisen. Op het niveau van zingevinganalyse wordt kortom niet alleen geïnventariseerd wat het oordeel van betrokkenen is, maar ook wie als betrokkenen beschouwd moeten worden.

Op het derde niveau, de antropologie in engere zin, komen de vragen aan de orde die nog het meest aan de vragen van de traditionele pedagogische antropologie herinneren. In de eerste plaats hebben de uitspraken betrekking op de eigenschappen of competenties van betrokkenen. Het is niet moeilijk om te laten zien dat feit en norm hier inderdaad naast elkaar staan. Zo is de vraag of agressiviteit een onvervreemd bare menselijke eigenschap is, waar we, of we willen of niet, mee van doen hebben, één vraag, en de vraag of het bij agressiviteit om een wenselijke of onwenselijke eigenschap gaat, een andere vraag. In het eerste geval kan wetenschappelijk onderzoek wellicht uitsluitsel geven, in het tweede geval kan het dat beslist niet. De vraag naar de competenties van de betrokkenen zal op het derde niveau vaak heel nadrukkelijk aan de orde zijn. De vraag of en vanaf welk moment in de ontwikkeling kinderen zelf tot oordelen over een bepaald onderwerp in staat zijn zal in pedagogische kwesties vaak een kernvraag zijn, zoals in andere gevallen de vraag of de oudere die aan de ziekte van Alzheimer lijdt nog tot oordelen in staat is. Naast uitspraken over eigenschappen en competenties treffen we op het derde niveau ook uitspraken over de omgang en de kwaliteit van de omgang. Eigenlijk is de vraag naar de kwaliteit of de humaniteit van de omgang de vraag waar het in dit hele project om draait. Wie de pedagogiek nadrukkelijk als interventiewetenschap definieert, zal op die vraag een antwoord moeten geven. Het probleem is nu dat er nauwelijks feitelijke overwegingen zijn die rechtstreekse argumenten aandragen voor het humaniteitsoordeel met betrekking tot de omgang of de vorm van de interventie. Zelfs als het doel van de interventie afdoende ethisch

beoordeeld is en het middel, de interventie zelf, technisch gezien in orde is, is daarmee nog niet bepaald of het in ethische zin om een verkieselijke of afkeurenswaardige aanpak gaat. Die noodzakelijke kwalificatie vraagt om een apart oordeel. Er is hooguit één type redenering waarin het erop lijkt dat er op het derde niveau rechtstreeks van feit naar norm wordt gesprongen. Uit feiten mogen geen normen worden afgeleid, maar uit negatieve feiten moeten wel negatieve normatieve conclusies worden getrokken. Als een kind iets kan, betekent dat niet dat het ook moet, maar als een kind iets nog niet kan, moet er niet aan bepaalde pedagogische programma's begonnen worden. Met deze redenering lijken we een procedure voor een echte normatieve verificatie op het spoor. Van sommige volwassen verstandelijk gehandicapten weten we bijvoorbeeld dat ze niet kunnen opvoeden en dat ze het nooit zullen kunnen en is het om die reden moreel geboden om te verhinderen dat ze het moeten. De normatieve vraag is hier inderdaad terug te brengen tot de feitelijke vraag of men het echt niet kan. In het geval van kinderen is die vraag wat ze kunnen en wat ze niet kunnen vaak veel moeilijker te beantwoorden. In de opvoeding dagen we kinderen juist met de regelmaat van de klok uit om dingen te doen waarvan we verwachten dat ze ze pas overmorgen echt machtig zullen zijn.

<b>Derde niveau</b>	Antropologie in engere zin	Eigenschappen en omgang
<b>Tweede niveau</b>	Zingevinganalyse	Wie zijn de betrokkenen? Wat vinden de betrokkenen?
<b>Eerste niveau</b>	Leefwereld	Wat zegt de wet? Wat is de communis opinio?

### Eén voorbeeld

Er zijn vele actuele pedagogische kwesties die heel goed als voorbeeld zouden kunnen dienen om duidelijk te maken hoe ons antropologisch-ethisch kader werkt. De voorgenomen inzet van kraamverzorgsters bij de opsporing van opvoedingsproblemen, het plan om ouderschap in geval van verstandelijk gehandicapten te voorkomen, het besluit om geen

pedagogische eisen te stellen aan kinderopvanginstellingen enzovoort. We werken één voorbeeld uit: de opheffing van de wettelijke anonimiteitswaarborg voor spermadonoren. Zelfs bij de beperking tot één voorbeeld is het onmogelijk alle mogelijke argumenten de revue te laten passeren, maar het lukt wel om binnen de verschillende soorten argumenten ook minder voor de hand liggende argumenten aan bod te laten komen.

Op 1 juni 2004 is de wettelijke anonimiteitswaarborg voor spermadonoren opgeheven. Dat is dus de normatieve realiteit waarmee we sindsdien op leefwereldniveau van doen hebben. Voor de wetswijziging wordt als belangrijkste argument genoemd het fundamentele recht van een kind om de identiteit van zijn ouders te kennen. Begin jaren negentig had de Hoge Raad al eens in die zin beslist. Het recht om de identiteit van de ouders te kennen, wordt daarmee gelijkgeschakeld met andere grondrechten, zoals het recht op vrije meningsuiting en het recht op vrije vergadering. Het claimen van rechten en het formuleren van allerlei grondrechtrechten is in onze tijd aan de orde van de dag. Michael Ignatieff spreekt zelfs van een rechtenrevolutie, waarin er na de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens van 1948 vooral sinds de jaren zestig allerlei bijzondere groepsrechten zijn bijgekomen, zoals van vrouwen, homoseksuelen en inderdaad van kinderen (vgl. Ignatieff, 2000). Het idee van grondrechten is natuurlijk dat ze boven discussie verheven zouden zijn, maar zeker nieuwe grondrechten zijn het overdenken waard, al was het maar omdat rechten van de ene groep natuurlijk in conflict kunnen komen met de rechten van een andere groep.

Op het tweede niveau komt dat allereerst aan de orde in de vraag wie die andere betrokkenen zijn. In het geval van KID (kunstmatige donorinseminatie) zijn dat, naast de kinderen, in ieder geval de spermadonoren en de wensouders. Uit onderzoek blijkt dat opheffing van de wettelijke anonimiteitswaarborg zal leiden tot een daling van 50% van het aantal spermadonoren. (De lopende discussie over de anonimiteit heeft het aantal beschikbare donoren sinds 1990 al met ruim 70% doen verminderen.) Er is onderzoek gedaan naar motieven van spermadonoren en daarin blijkt een algemeen altruïstisch motief te domineren. De meeste spermadonoren willen geen vader worden, maar een bijdrage leveren aan het in vervulling laten gaan van de kindervens van paren, die dat niet op

eigen houtje kunnen bewerkstelligen en die zij ook niet hoeven te kennen. Het spermadonorschap wordt vaker dan het bloeddonschap geheim gehouden omdat het door een groter taboe omgeven is. Opheffing van de anonimiteit betekent dat ook het oordeel van de buitenwacht een echte rol gaat spelen. Als het om het oordeel van de wensouders over het opheffen van de anonimiteit van de spermadonor gaat, zijn allerlei varianten denkbaar. Hun opvatting zal in dit verband niet prevaleren. Eerder zal een fundamentele discussie over het recht op nageslacht aan de orde zijn.<sup>4</sup>

Op het derde niveau komt onder andere de vraag aan de orde of de betrokkenen competent zijn om hun oordeel te vellen. In het geval dat het om de wens van het kind gaat om de identiteit van de biologische vader te kennen, moet misschien het psychologisch inzicht in beschouwing genomen worden dat het identiteit zoeken in de puberteit en adolescentie hoe dan ook voor verwarring zorgt. Het gaat natuurlijk te ver om te zeggen dat kinderen die bij hun biologische ouders opgroeien niet eens twijfelen aan de identiteit van hun ouders geen gezonde ontwikkeling doormaken, maar de vraag 'Zijn deze ouders mijn echte ouders wel?' is voor gewone pubers heel gewoon. Overwogen moet dus worden of de wens om de identiteit van de spermadonor te kennen een echte behoefte is of uit verwarring voortkomt. Daartegenover staat natuurlijk het mogelijke principiële argument dat het niet aan derden is om voor een twaalf- of zestienjarige uit te maken of een behoefte een echte of een onechte behoefte is. Bovendien is het van groot belang in te zien dat uit een behoefte niet zomaar een recht kan worden afgeleid.

Een andere vraag op het derde niveau is hoe de wens van de spermadonor om niet als vader gezien te worden beoordeeld moet worden. Er is veel voor te zeggen om die wens te honoreren. Ouders zijn slechts ouders in pedagogische zin; de wet erkent het biologisch ouderschap ook niet. In die zin is de spermadonor ook helemaal geen persoon, maar niet meer dan een toevallig genenpakket. Gegadigden voor het spermadonorschap die het vaderschap wel claimen, zouden op die gronden geweerd moeten kunnen worden. In deze lijn doordenkend is het bijvoorbeeld anders gesteld met de biologische ouders van adoptief kinderen. Kinderen hebben het recht om te weten waarom die ouders hebben besloten de opvoedingstaak niet op zich te nemen.

Sinds 1 juni kunnen KID-kinderen als ze twaalf jaar oud geworden zijn, indien het om sperma gaat dat na die datum geleverd is, inzage krijgen in het profiel van de donor. Het gaat daarbij niet om een genotypisch profiel, maar om een fenotypisch profiel met kenmerken als haarkleur en lengte, maar ook om gegevens als karaktereigenschappen en woonsituatie. Kinderen van zestien hebben het recht om naam en adres van de donor op te vragen. Over de verplichting tot contact is niets geregeld en dat zal dan ook in bepaalde gevallen zelfs via de rechter afgedwongen moeten worden. De donor is uitdrukkelijk niet verplicht tot een bijdrage aan de opvoeding van het kind, ook niet in financiële zin.

Er spelen in een normatieve afweging natuurlijk ook allerlei praktische afwegingen een rol. Voorstanders van de opheffing van de anonimiteitswaarborg voorspellen dat het met het aantal kinderen dat daadwerkelijk van hun recht de identiteit van de donor te kennen gebruik zal maken wel zal meevallen. Zo'n voorspelling zou de balans in de hele afweging natuurlijk ook naar de andere kant kunnen doen doorslaan, maar hier zit het veronderstelde grondrecht in de weg.

Als ik nu, alles afwegende, tot de conclusie kom dat het afschaffen van de anonimiteitswaarborg voor spermadonoren een onverstandige beslissing is geweest, moet duidelijk zijn dat het daarbij uiteindelijk ook om een normatief oordeel gaat. De afweging kan ook anders uitvallen. Maar wat wel verlangd mag worden, is dat het zogenaamde fundamentele recht om de identiteit van de ouders te kennen niet zonder meer wordt geclaimd, maar dat het wordt beargumenteerd. Zoals we hebben gezien, spelen in zo'n normatieve afweging nu juist tal van feitelijke argumenten een rol. De hele redenering is geen rekensom met maar één mogelijke uitkomst, maar we moeten er alles aan doen om te voorkomen dat relevante soorten argumenten buiten beschouwing worden gelaten. Want als dat gebeurt, is de slotsom op voorhand waardeloos.

### **De plaats van empirisch onderzoek in de normatieve redenering**

Hoewel uit feiten geen normen af te leiden zijn en empirisch onderzoek dus nooit een zelfstandige basis kan vormen voor normatieve pedagogische oordelen, is goed empirisch onderzoek in het kader van de formulering van

pedagogisch advies of de legitimatie van pedagogische interventie toch van eminent belang. Omdat normatieve oordelen op zichzelf niet kunnen overtuigen, zijn feiten en dus empirisch onderzoek in dat kader onontbeerlijk. Ons antropologisch-ethisch model laat zich ook gebruiken om de plaats te verhelderen die empirisch onderzoek in de normatieve redenering inneemt. De normatieve omgangsuitpraak, het pedagogisch advies of de pedagogische interventie, treffen we op het derde niveau.<sup>5</sup>

<b>Derde niveau</b>	Antropologie in engere zin	Eigenschappen en omgang (pedagogisch advies of pedagogische interventie)
<b>Tweede niveau</b>	Zingevinganalyse	Wie zijn de betrokkenen? Wat vinden de betrokkenen?
<b>Eerste niveau</b>	Leefwereld	Wat zegt de wet? Wat is de communis opinio?

In veel belangrijke pedagogische aangelegenheden is sprake van wettelijke regelingen. Voor kennis van de norm op leefwereldniveau is dus kennis van de wet geboden. Het is lang niet altijd het geval dat de opvoedingspraktijk strikt volgens die wettelijke richtlijnen is ingericht. In de opvoedingspraktijk gebeurt daarenboven van alles wat niet wettelijk geregeld is. Er wordt regelmatig allerlei opinieonderzoek gedaan, ook naar opvattingen over allerhande onderwerpen die pedagogisch van belang zijn. De meningen lopen sterk uiteen, een gemeenschappelijke opvatting bestaat maar zelden, en de meningen zijn ook hardnekkig. Op dit niveau kan empirisch onderzoek van allerlei soort worden ingezet. Van grootschalig kwantitatief tot kleinschalig kwalitatief, inclusief fenomenologisch en conceptueel met empirische pretenties. Het onderscheid tussen theoretisch-conceptueel en empirisch onderzoek wordt meestal te scherp getrokken (vgl. Levering, 1999).

Op het tweede niveau gaat het bij de vraag 'wie de betrokkenen zijn' juist nadrukkelijk niet uitsluitend om een empirische vraag. In onderzoek over kinderen komen de kinderen zelf merkwaardigerwijs vaak niet eens aan het woord. In de jaren zeventig groeide de aandacht voor de

opvattingen van kinderen over van alles en nog wat aanzienlijk, maar inmiddels lijkt het uitgangspunt dat kinderen zonder meer moeten worden betrokken bij vraagstukken die hen aangaan weer voor een groot deel vergeten. Speelgelegenheden zijn bij de aanleg van nieuwe woonwijken weer vaak sluitpost van de begroting en aan kinderen wordt steeds vaker niets meer gevraagd. Eind vorig jaar werd ik - naar aanleiding van eerdere publicaties over het belang van het respecteren van privacy bij kinderen - gevraagd een artikel te schrijven voor het tijdschrift *Kind en Ziekenhuis* over kinderen en privacy in ziekenhuizen. Ik heb toen te kennen gegeven dat je, om dat verantwoord te kunnen doen, eerst empirisch onderzoek zou moeten verrichten. Er is kinderen in ziekenhuizen nooit systematisch gevraagd naar wat ze vervelend en storend, dan wel aangenaam en passend vinden, in de manier waarop ze door verplegend personeel en artsen in dat verband behandeld en bejegend worden. Het is vaak betrekkelijk eenvoudig om in kleinschalig kwalitatief onderzoek te weten te komen wat kinderen van belang vinden en vaak even eenvoudig om wat ze van belang vinden te realiseren. Het hoeft immers lang niet altijd om tegenstrijdige belangen te gaan. Het gaat hierbij ook niet uitsluitend om gemiddelden en meerderheden, maar juist ook om mogelijke en afwijkende zienswijzen. In het onderzoek naar wat een specifieke groep betrokkenen ervan vindt komt in principe het hele scala beschikbare onderzoeksmethoden in aanmerking, van grootschalig opinieonderzoek tot kleinschalig belevingsonderzoek.

Op het derde niveau heeft het fundamentele wetenschappelijke onderzoek een plek. Hier is inderdaad kennis van universele menselijke eigenschappen van belang. Kennis van algemene wetmatigheden lijkt een directe normatieve betekenis te hebben, maar die relatie is bij nader inzien toch minder direct. Dat voor de ontwikkeling tot een evenwichtige volwassene een veilige hechting in de vroege jeugd een noodzakelijke voorwaarde vormt, zullen - gegeven al het onderzoek dat op dat terrein beschikbaar is - maar weinigen durven ontkennen. Maar dat betekent dat een veilige hechting niet als zodanig van belang is, maar haar belang ontleent aan een meer of minder precies geformuleerd opvoedingsdoel.<sup>6</sup> Dat er feitelijk grote consensus bestaat over de wenselijkheid van een evenwichtige volwassen persoonlijkheid neemt niet weg de doelstelling principieel bediscussieerbaar is. Het idee van veilige hechting ligt overigens

gewoon in het verlengde van wat in de vroegere ontwikkelingspsychologie basisveiligheid of *basic trust* heette. In die zin heeft het gegeven de verrassende inhoud die relevante algemene wetmatigheden vaker vertonen, namelijk dat ze intuïtiecontrair zijn. 'Veiligheid leidt tot exploratie' luidt de wet die al een eeuwigheid pedagogisch handelen inspireert en inkadert, maar dat verband is helemaal niet logisch. Logischer zou het zijn dat de aangename veiligheid en warmte er juist voor zorg dragen dat het jong het nest nooit verlaten wil, maar dat is dus niet het geval.

Fundamenteel ontwikkelingspsychologisch onderzoek kan dus zeker pedagogisch relevante kennis opleveren, maar die kennis krijgt pas betekenis binnen een pedagogisch doelkader. Dat geldt op een andere manier ook voor kennis van algemene wetmatigheden op het gebied van beïnvloedingsmethoden. Een succesvolle beïnvloedingsmethode hoeft nog geen ethisch aanvaardbare te zijn. Op het derde niveau staan feit en norm echt naast elkaar. Vooral binnen de empirisch-analytische benadering wordt de pedagogiek zoals bekend gemakkelijk tot een middelenwetenschap gereduceerd. Het is niet alleen de doelstelling die ter discussie staat, ook de ethische aanvaardbaarheid van het middel vertegenwoordigt een belangrijke kwestie. In termen van ons model geformuleerd: ook de omgang vraagt om een normatieve beoordeling.

### **Typen empirisch onderzoek en de verhouding tot de opdrachtgever en het veld**

Nu ook binnen het hoger beroepsonderwijs het wetenschappelijk onderzoek nadrukkelijk vorm moet krijgen door de instelling van lectoraten, dringt de vraag zich op welk type onderzoek men zich op dat niveau moet richten. In discussie duikt het begrippenpaar fundamenteel-toegepast op, waarbij er vanzelfsprekend van wordt uitgegaan dat de universiteiten het fundamentele onderzoek voor hun rekening nemen en het hbo het toegepaste onderzoek. Vanuit de pedagogiek gezien gaat het hier om een problematisch begrippenpaar. Er is veel voor te zeggen om in de pedagogiek hoe dan ook van praktijkgericht onderzoek te spreken en in het geval van het hbo nog eens nadrukkelijk van beroepspraktijkgericht onderzoek.

Gedeeltelijk parallel aan de discussie fundamenteel-toegepast en praktijk-beroepspraktijkgericht, loopt de discussie over kwantitatief en

kwantitatief onderzoek. Sommige onderwijskundigen beweren dat binnen hun discipline het thema kwantitatief-kwalitatief geen discussieonderwerp meer is, maar binnen de pedagogiek als geheel ligt dat toch anders. In de onderzoekerschoolvorming aan universiteiten vanaf de jaren tachtig heeft in het pedagogisch onderzoek een zogeheten *shake out* plaatsgehad van het kwalitatief onderzoek. Liepen we in vergelijking met Noord-Amerika in de jaren zeventig nog voor als het om het om het kwalitatief onderzoek ging, in de jaren negentig was die voorsprong veranderd in een dramatische achterstand (vgl. bijv. Van Manen, 1997). Er zijn meer redenen om bij de introductie van het onderzoek binnen het hoger beroepsonderwijs een sterk accent op kwalitatief onderzoek te leggen. Hoe moet de verhouding tussen kwantitatief en kwalitatief onderzoek op dit moment worden geschetst?

Het is natuurlijk heel aantrekkelijk om in de strijd tussen kwantitatief en kwalitatief onderzoek een pragmatische positie in te nemen. Alle vormen van wetenschappelijk onderzoek kunnen een bijdrage leveren aan de kennisvorming die voor de doordening van pedagogische vraagstukken van belang is. Dat is in de vorige paragraaf, waarin zowel vormen van kwantitatief als van kwalitatief onderzoek een plaats toegewezen konden krijgen op de verschillende niveaus in ons antropologisch-ethisch model, goed zichtbaar geworden. Toch kunnen de verschillen tussen kwantitatief en kwalitatief onderzoek op kennistheoretisch niveau niet genegeerd worden. In het geval van beschrijvend statistisch onderzoek is er absoluut geen probleem. Inzicht in de omvang van een te onderzoeken verschijnsel bijvoorbeeld is zelfs altijd geboden. Maar de causaal-analytische oriëntatie van het kwantitatief onderzoek is zo van een technisch-beheersingsdenken doortrokken (vgl. Habermas, 1968) dat het type pedagogische interventie of advies dat ermee verbonden kan worden er vooraf zit ingebakken. Die trend is de afgelopen twintig jaar door de groeiende dominantie van het empirisch-analytisch perspectief en het marktdenken - ook in het overheidsbeleid - alleen maar sterker geworden. Dat is ook de reden dat de kritiek van postmodernisten op de huidige stand van de kwantitatieve benadering in het pedagogisch onderzoek nog negatiever uitvalt (vgl. Jehaes en Simons, 2001). Als het om fundamenteel onderzoek gaat, is het natuurlijk alleszins op zijn plaats om in de theoretische afweging corroboratie als uitgangspunt te nemen, maar of dat voor de praktische

afweging een goed uitgangspunt is, zoals Popper ook beargumenteerde, valt sterk te betwijfelen (vgl. Popper 1972, 21-22, over 'pragmatic preference'). Het is zeer interessant om na te gaan in hoeverre dit verkeerde uitgangspunt nog altijd naéchoot in het idee van 'evidence based practice' of zelfs in dat van 'practice based evidence'.<sup>7</sup>

Bij wetenschappers bestaan verschillende ideeën over de maatschappelijke rol van wetenschappelijk onderzoek. Bij het begrippenpaar fundamenteel-toegepast past een technische rolopvatting. De samenleving reikt doelen aan en de wetenschap levert de middelen. De wetenschap verschaft inzicht in causale relaties waar de samenleving niet om heen kan. Het zijn vooral de empirisch-analytici onder de pedagogen die een technische rol voor de wetenschap als haalbaar zien. Anderen zien voor de wetenschap niet meer dan een culturele rol weggelegd. Wetenschappelijke theorieën spelen een rol in de herinterpretatie van problemen in de praktijk. De pedagogiek is, zoals alle sociale wetenschappen, een discursieve wetenschap. Frieda Heyting heeft destijds in haar proefschrift (1987) dit onderscheid van wetenschapsfilosoof Gerard de Vries (1984) aan een beschouwing onderworpen en de posities van Nederlandse pedagogen in de discussie nader bepaald. Zij stelde zelf, op basis van systeemtheoretische overwegingen, dat resultaten van wetenschappelijk onderzoek geen andere invloed op menselijke systemen kunnen hebben dan invloed in de vorm van zich wijzigende betekenisomstandigheden in de praktijk. Maar los van de theoretische discussie over de vraag of een technische rol voor de pedagogiek mogelijk en wenselijk is biedt de praktijk zelf een vaak onluisterend beeld. Het geval van de door de minister van Verkeer en Waterstaat in het kader van metingen van de geluidsoverlast van Schiphol ingehuurd Delftse geluidsdeskundige die door diezelfde minister van Verkeer en Waterstaat onder druk gezet wordt om andere cijfers te leveren als de uitkomsten haar politiek niet uitkomen, is wel een van de meest schrijnende voorbeelden. Dat verhaal speelt zich namelijk geheel in het technische domein af en zelfs daar is het de wetenschap niet gegeven haar technische rol adequaat te spelen. Maar ook in het pedagogische domein zijn er tal van voorbeelden tot een vaak even grote als naïeve teleurstelling bij de betrokken onderzoeker. Een heldere analyse van de oorzaken van het achterblijven van goede kinderopvangvoorzieningen in Nederland leidt niet

tot een adequate wet. En empirisch, overtuigend bewijs dat een bepaalde aanpak van jonge delinquenten geen zin heeft of averechtse effecten heeft, leidt niet tot het beëindigen van die aanpak (vgl. bijv. Weijers, 2002).

Er zijn voorbeelden van zoveel voorbeeldige onderzoeksrapporten die door de opdrachtgever zonder nadere argumentatie ter zijde worden gelegd, dat je je moet afvragen of de verantwoordelijkheid van de onderzoeker verder moet reiken dan het leveren van het empirisch materiaal. In het geval van het eerder aangehaalde onderzoek naar de bereidheid tot spermadonatie bij de opheffing van de anonimiteitswaarborg kan de overtuiging zijn dat dat niet het geval is, omdat het zogenoemde recht van het kind om zijn ouders te kennen blijkbaar hoe dan ook moest prevaleren. Maar moet een pedagoog die met wetenschappelijke argumenten het belang van het kind verdedigt, omdat kinderen dat zelf niet kunnen, niet ook zelf actief zijn in de media in plaats van dat werk aan (wetenschaps)journalisten over te laten? In het ingewikkelde spel van maatschappelijke krachten is de pedagogiek allang niet meer de wijze vader die hoe dan zijn gelijk zal halen. De ouders vormen een belangrijke pressiegroep en hebben bijvoorbeeld in het internetforum OudersOnline naast een grote steun aan elkaar hun toegang tot het wetenschappelijk onderzoek verzekerd. De belangen van ouders lopen in veruit de meeste gevallen wel, maar toch niet altijd parallel aan die van de kinderen. Vandaar dat de taak van de pedagoog nog lang niet is voltooid als het onberispelijke onderzoeksrapport met zijn overtuigende feitenmateriaal is afgeleverd.

Het belang van kwalitatief onderzoek in de pedagogiek is evident. Opvoeden bestaat bij de gratie van de bedoelingen, belevingen en waarderingen van ouders en kinderen die alleen maar precies genoeg kunnen worden gekend door middel van gedegen kwalitatief onderzoek. In praktijk en beroepspraktijkgericht onderzoek is er een schreeuwende behoefte aan gedegen kwalitatief onderzoek. Er wordt wel beweerd dat het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek moeilijker is dan het opzetten en uitvoeren van kwantitatief onderzoek. Bij onderzoek gaat het hoe dan ook om het stellen van creatieve vragen. Kwalitatief onderzoek is minder in vastomlijnde procedures vastgelegd dan het geval is bij kwantitatief onderzoek. Daarom alleen al vraagt kwalitatief onderzoek om meer creativiteit. Maar het is ook de grotere nadruk op de kunst van het

interpreteren - sommigen spreken liever van interpretatief dan van kwalitatief onderzoek - die om een bijzondere creativiteit van onderzoeker vraagt.

## Onderzoeksplannen

Met de onlangs samengestelde Kenniskring Algemene Pedagogiek van Fontys Hogeschool Pedagogiek hebben we het plan opgevat om op bescheiden schaal kwalitatief pedagogisch onderzoek tot ontwikkeling te brengen. De bescheiden schaal heeft van doen met de rol die onderzoek in het hoger onderwijs moet gaan spelen, prominent maar vooral in het kader van de upgrading van de hogeschool als onderwijsinstituut. Voor de keuze voor kwalitatief onderzoek hebben we in het voorgaande inhoudelijke argumenten aangedragen. Het gaat ook niet aan om in het hbo grootschalig kwantitatief onderzoek te ontwikkelen als universiteiten en andere gespecialiseerde instituten die taken naar behoren vervullen. Juist als het om het kwalitatief onderzoek gaat hebben universiteiten, zoals we hebben gezien, taken laten liggen, die nu heel goed door instellingen voor hoger beroepsonderwijs kunnen worden aanvaard. Binnen de tekst van de lectoraatsaanvraag is een eerste keuze gemaakt voor onderzoek naar opvoedingsarrangementen met jonge kinderen en opvoedingsondersteuning.

Voordat we aan de presentatie van de onderzoeksplannen toekomen, moeten we nog een netelige normatieve kwestie in verband met pedagogisch onderzoek aan de orde stellen. Zij houdt verband met de keuze tussen twee pedagogische benaderingen die binnen het pedagogisch onderzoek te onderscheiden zijn en die haaks op elkaar lijken te staan. Er is de benadering die uit is op een zo vroeg mogelijke onderkenning van problemen om kind en opvoeders zo vroeg mogelijk op het goede spoor te kunnen zetten of bij te spijkeren, vanuit de angst dat anders achterstanden ontstaan die later niet meer in te halen zullen zijn. Er is een andere benadering die ervan uitgaat dat het jonge kind zoveel mogelijk met rust gelaten moet worden. Het vroege bijspijkeren wordt hoe dan ook zinloos geacht. Ook wordt er wel van uitgegaan dat de soms grote ontwikkelingsverschillen, die in de vroege jeugd zijn waar te nemen, in een latere fase vanzelf zullen verdwijnen. De keuze tussen de verschillende benaderingswijzen kan niet louter op grond van kennis van het technisch ontwikkelingsverloop worden gemaakt, omdat zij los daarvan ook wordt

ingegeven door een verschil in opvatting over hoe het kinderleven hoe dan ook moet worden ingericht. Met andere woorden: hier is de normativiteit van de omgang in het geding die zich niet volledig door feiten laat determineren.<sup>8</sup>

Een andere normatieve kwestie die bij het doen van pedagogisch onderzoek nadrukkelijk aan de orde is, is inderdaad de vraag hoe de norm van de opdrachtgever of het veld zich verhoudt tot de norm van de onderzoeker. Deze kwestie zullen we in de presentatie van een tweetal onderzoeksplannen nu expliciet aan de orde stellen.

Een eerste onderzoek is het onderzoek in opdracht van de Stichting Lezen naar 'voorlezen' voor de allerkleinsten in de kinderopvang. De Stichting Lezen bevordert lezen om het lezen, om het plezier van het lezen. Voorlezen is een intieme pedagogische activiteit, die zich moeiteloos staande lijkt te houden tussen wat er allemaal verder nog op kinderen afkomt. Zelfs op de televisie, die in het kinderleven met zijn alom lawaaiige beeldenbombardement wel een heel centrale rol is gaan innemen, wordt in kinderprogramma's met de regelmaat van de klok voorgelezen. Op de buis wordt een volwassene met kinderboek in beeld gebracht, omringd door een aantal aandachtige en spontaan reagerende kinderen. Nu het lezen in de vroege ontwikkeling ook nadrukkelijk ter stimulering van de taalontwikkeling wordt ingezet, wil de Stichting Lezen voorkomen dat het lezen om het lezen zijn aantrekkingskracht verliest. Omdat velen vinden dat voorlezen een vast onderdeel van onze geletterde cultuur vormt en om die reden van generatie op generatie overgedragen dient te worden, wordt het voorlezen op tal van plekken al als middel ingezet. Kinderopvangorganisaties, bibliotheken, clubs voor kinderliteratuur doen veel moeite om zoveel mogelijk mensen van de relevantie van voorlezen te overtuigen door zo veel mogelijk doelen te bedenken waartoe voorlezen het middel kan zijn.

Zo kan voorlezen worden gezien als een pedagogisch middel waarmee een scala aan pedagogische doelen te bereiken is: stimuleren van de taalontwikkeling, bevorderen van de belangstelling voor boeken, bevorderen van de creatieve ontwikkeling, bewust worden en verwerken van gevoelens, intimiteit en onderlinge verbondenheid ervaren en rustmomenten scheppen voor kinderen. Ons onderzoek is er nadrukkelijk niet op gericht om te

ontdekken voor welke doelen het voorlezen allemaal kan worden ingezet. Ons onderzoek is erop gericht te beschrijven wat voorlezen is en wat het doet met kinderen. De feitelijke omstandigheden waarin aan kinderen wordt voorgelezen, zullen in kaart worden gebracht. Wat is de leescultuur in peuterspeelzalen en kinderdagverblijven? Zijn er boeken voor het grijpen voor de kinderen? Is er een boekenhoek? Wordt er voorgelezen aan tafel, in de kring op een vast tijdstip aan alle kinderen tegelijk of wordt er voorgelezen op een bank of een kussenhoek aan kleine groepjes kinderen die op dat moment zin hebben in lezen? Hoe gedragen de kinderen zich in de verschillende situaties? Ook het verloop van het voorlezen van de 'warming up' tot het napraten over het verhaal kan ons duidelijk maken wat voorlezen eigenlijk is.

In dit onderzoek sluiten we nadrukkelijk aan bij de normatieve keuzen van de opdrachtgever, de Stichting Lezen. We sluiten ons aan bij de wens om het lezen als lezen te bevorderen. Hopelijk zullen we straks in staat zijn gerichte praktische aanbevelingen te doen om dat doel te bereiken. Het succes van de onderneming zal afhangen van de kwaliteit van ons kwalitatief onderzoek. Als we in staat zijn om in een rijke overtuigende beschrijving te tonen, dat het bij het voorlezen inderdaad gaat om een zeer bijzondere pedagogische activiteit, zullen we daarin zeker slagen. Of dat alles voldoende zal zijn om voor het voorlezen om het lezen een blijvend prominente plek in de instellingen te geven, is een andere belangrijke vraag.

Deze normatieve keuze voor het bevorderen van het lezen om het lezen is verbonden met een discussie over opvoedingsdoelen die we hier slechts kunnen aanstippen. De literaire ervaring die in het lezen in het geding is behelst in onze visie een menselijke mogelijkheid die zijns gelijke niet kent. Meer dan door middel van andere moderne media, zoals film en televisie bijvoorbeeld, schept het lezen de mogelijkheid om in de gedachten van vreemden rond te wandelen, zich volstrekt andere manieren van leven voor te stellen, zich op plaatsten te bevinden waar men langs andere wegen nooit zou kunnen komen. Het voorgelezen worden op jonge leeftijd vormt een van de eerste introducties in deze essentiële verrijking van het leven.

De Stichting Lezen heeft het grootschalige kwantitatieve onderzoek bij een commercieel bureau ondergebracht en het kwalitatieve aan de Kenniskring Algemene Pedagogiek uitbesteed. In september is het

kwantitatieve onderzoek afgerond en het kwalitatieve onderzoek gestart. Alle uitkomsten worden gepresenteerd tijdens de Nationale voorleesdagen eind januari 2005.

Een ander te plannen onderzoek betreft de vraag hoe de drukke tweeverdieners vandaag de dag pedagogisch de eindjes aan elkaar knopen. Het is volkomen duidelijk dat het in vergelijking met in de ons omringende landen, gemeten naar de het voorzieningenniveau van de kinderopvang, in ons land behelpen is gebleven. Omdat de vakanties van de ouders aanmerkelijk korter zijn dan die van de kinderen, komen veel ouders in de zomermaanden bijvoorbeeld in de problemen. Zelfs met hulp van de oma's en de opa's zijn de roosters ternauwernood rond te krijgen. En dan spreken we alleen nog maar over de vraag of er opvang is geregeld. Over de vragen hoe ouders tegen die achtergrond hun pedagogische taak opvatten en nadenken over het delen van de pedagogische taken met andere personen en instellingen, is zeer interessant kwalitatief onderzoek op te zetten.

Het gaat daarbij niet in de eerste plaats om een getalsmatig inzicht in de verschillende mogelijke arrangementen. Een schat aan kwantitatieve gegevens is verzameld door Breedveld en Van den Broek in *De meerkeuzemaatschappij* (2003). Zo blijkt uit tijdsbestedingsonderzoek (TBO) en het Aanvullende voorzieningen onderzoek (AVO) van het SCP dat 50 tot 60% van de ouders met 0-3-jarige kinderen gebruik maakt van betaalde formele opvang (kinderdagverblijf, gastouder enzovoort), betaalde informele opvang zoals een oppas, of onbetaalde opvang door familie of burens. Van opvang rond de schooltijden van 4-12-jarigen (voorschoolse en naschoolse opvang) wordt veel minder gebruik gemaakt. Alleen van de mogelijkheid om kinderen te laten overblijven wordt veel gebruik gemaakt. Een derde van de huishoudens met kinderen in het basisonderwijs maakt gebruik van de mogelijkheid om 'over te blijven'. Van andere opvangmogelijkheden buiten het overblijven om maakt een vijfde gebruik. Wat de verschillende soorten opvang betreft, blijkt dat ouders vooral in de nacht, in het weekend en bij ziekte behoefte hebben aan informele onbetaalde opvang omdat ze dat beter vinden voor het kind.

SCP-onderzoekers Breedveld en Van den Broek onderzochten zelf hoe schoolgaande kinderen en kinderen die naar een opvangvoorziening gaan,

de dagindeling van hun ouders beïnvloeden. De resultaten laten zien dat vooral vrouwen hun dagindeling richten naar het ophalen van kinderen uit kinderdagverblijf of school. In gezinnen met kinderen in het primair onderwijs haalt in 76% van de gezinnen de moeder het kind van school. In 15% van de gezinnen is dat de man en in 9% iemand anders (broer of zus of burens). Bij de opvang van 0-3-jarigen zijn de taken minder ongelijk verdeeld. In het brengen naar betaalde opvangvoorzieningen doen zich geen verschillen voor tussen mannen en vrouwen. Het halen en brengen naar onbetaalde opvang gebeurt weer wel vooral door de vrouw (57%) en minder door de man (34%) en in 9% van de gevallen door anderen. Het halen en brengen van kinderen laat in de dagindeling van vrouwen duidelijker sporen na dan in de dagindeling van mannen. Op alle piekmomenten van de dag (rond 8.30, 12.00, 13.00 en 15.00 uur) zijn op een dinsdag drie- tot viermaal zo veel vrouwen als mannen bezig met het halen of brengen van kinderen. Dit gegeven is ook terug te vinden in verschillen tussen arbeidspatronen van mannen en vrouwen. Bij vrouwen is zowel het aandeel werkende vrouwen als het verloop van de arbeid over de dag gerelateerd aan de leeftijdsklassen van de kinderen. In vergelijking met vrouwen zonder kinderen of met kinderen van 13 jaar of ouder is de arbeidsparticipatie bij vrouwen met 4-12-jarige kinderen lager, hun werkdag begint later en hun arbeidsparticipatie 's middags is het laagst. De mate van arbeidsparticipatie bij de mannen in de verschillende leeftijdsklassen varieert nauwelijks met het al dan niet hebben van kinderen.

Kortom, er is veel bekend over de vraag hoe de pedagogische verantwoordelijkheid qua tijd tussen de ouders onderling en met de opvangvoorzieningen verdeeld wordt. Minder bekend is hoe het met de invulling en de verdeling van de inhoudelijke pedagogische taken staat. Er is een algemene klacht dat ouders veel pedagogische taak op de school zouden afschuiven. De Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling constateerde zelfs een gat in de opvoeding (vgl. RMO, 2001). Wat rekenen ouders eigenlijk tot hun taak? Vinden ze dat erop de kinderopvang ook wordt opgevoed of juist niet en hoe stemmen ze een en ander af?

Dit onderzoek kan gegevens opleveren over de opvattingen van ouders die met de opvattingen van de onderzoekers op gespannen voet staan. Ook hier ligt het voor de hand dat een discussie over opvoedingsdoelen zal

ontstaan. Het is niet denkbeeldig dat in sommige gevallen het belang van het kind in het geding zal zijn. De onderzoeker stelt zich ook in normatieve zin kritisch op. Het onderzoek kan een beeld opleveren van de wensen aan opvoedingsondersteuning die ouders hebben. Bij opvoedingshulp wordt vaak aan grote problemen gedacht, terwijl het even vaak of vaker om problemen gaat die met een kleine handreiking uit de wereld te helpen zijn. Dat nu vrouwen steeds later hun eerste kind krijgen de traditionele praktische opvoedingswijsheid niet meer op een vanzelfsprekende manier van moeder op dochter wordt overgedragen, was al bekend. Welke specifieke tekorten de beperktere participatie in de opvoeding van de kinderen daaraan heeft toegevoegd, moet worden onderzocht.

Ten slotte. Internationalisering is in de mode, ook in het Hoger Onderwijs. Voor Fontys Hogeschool Pedagogiek is er wat dat betreft niets nieuws onder de zon. Zij heeft bijvoorbeeld sinds jaar en dag intensieve contacten met instellingen in het Deense Århus. De indruk bestaat dat opvoeding en opvang in Denemarken aanmerkelijk pedagogischer zijn ingericht dan in Nederland. Het zal niet veel moeite kosten om relevante vragen voor een vergelijkend onderzoek te formuleren. Een derde plan voor onderzoek van de Kenniskring Algemene Pedagogiek dient zich aan.

## Noten

1

Dank voor commentaar gaat uit naar Ton Beekman, Sophie Drenth, Paul Smeyers, Age Visser en Ido Weijers en de leden van de Kenniskring Algemene Pedagogiek: Marieke Kroneman, Aafke Seebregts en Judith Reincke.

2

Van IJzendoorn komt in zijn eigen bijdragen aan *Pedagogiek in Beeld* uitgebreid terug op de controverse met Vroon van twintig jaar geleden. Zoals gezegd eist hij een aparte positie voor de pedagogiek op, op grond van een verschil in vraagstelling. De pedagogiek moet inderdaad een integratieve theorie leveren en de verschillende disciplinaire perspectieven met elkaar verbinden. In de pedagogiek gaat het ook volgens Van IJzendoorn om de praktische toepassing, maar de daarmee verbonden normatieve kwesties doet hij veel te gemakkelijk af met een niet nader uitgewerkte verwijzing naar het werk van Steutel, Spiecker en Van Haaften die vooral verbaast omdat zij niet op één lijn zitten. Die beweging herhaalt hij in zijn hoofdstuk over meta-analyses die orde moeten scheppen in de onoverzienbare berg aan onderzoek over verwante onderwerpen.

3

Het hier ontwikkelde model heb ik voor het eerst gepresenteerd in 1982 in het essay 'Naderend einde van de mensbeeldenstorm, of Wat is er met de pedagogische antropologie gebeurd?' Het ideaaltypische karakter van het model kan niet voldoende worden benadrukt. Op het eerste niveau vallen feiten en normen nooit helemaal samen. Op het tweede niveau staan visies van betrokkenen nooit helemaal op zichzelf maar houden zij rekening met ander betrokkenen. Op het derde niveau zijn feiten en normen niet gescheiden, maar onderscheiden. Daarenboven moet de verhouding tussen de niveaus nadrukkelijk niet hiërarchisch worden opgevat. Dat betekent dat uitkomsten op 'hogere' niveaus niet prevaleren over lagere, maar slechts fungeren als een bijdrage aan de discussie. In de afgelopen decennia is in de theoretische pedagogiek verspreid intensief gediscussieerd over het feit-norm probleem. Die discussie is niet gemakkelijk samen te vatten maar er kan wel een aantal posities in het debat worden onderscheiden. Zo is er bijvoorbeeld het grondslagenonderzoek van Snik en Van Haaften (2001), dat zich nadrukkelijk in de

traditie van Kant en Habermas opstelt en dat wel uitgaat van een strikte scheiding van objecttaal en metataal. Wat ons betreft kunnen we door middel van eisen van consistentie en transcendentale argumentatie niet aan onze historische gesitueerdheid ontsnappen. Een ander positie is te vinden in een benadering als die van Hellemans en Masschelein (vgl. Masschelein 2001), die nadrukkelijk aansluit bij het denken van Levinas. Dat de oorsprong van het morele onmiskenbaar in het affectieve te vinden is, wil niet zeggen dat daarmee de richting ook is bepaald en de formulering van de norm of het utopisch onproblematisch is. Er zijn ook vormen van humaniteit, waarvan we op rationele gronden overtuigd zijn en die nog altijd om realisering vragen. Vanuit Wittgensteiniaans perspectief bezien is de scheiding tussen niveaus eigenlijk uit den boze maar we zien didactisch geen andere mogelijkheid om de problemen aan de orde te stellen. We ontkomen niet aan de spanning tussen het particuliere en het universele en moeten juist proberen daaraan vorm te geven.

4

Er is in de pers veel aandacht besteed aan de verandering van de wet (zie bijv. Nijland 2004). Er is goed onderzoek beschikbaar naar de motieven van spermadonoren. Vooruitlopend op een eventuele wetswijziging heeft het Instituut voor strategisch consumentenonderzoek SWOKA, in 1999, in opdracht van ZorgOnderzoek Nederland, onderzoek gedaan naar de bereidheid tot donatie onder de nieuwe omstandigheden. De conclusie is dat de neiging tot afhaken enerzijds wordt ingegeven door twijfel aan het zogeheten grondrecht van het kind en anderzijds door de twee evidente nadelen: ongewenste confrontatie met een biologisch kind en het feit dat de omgeving (anderen dan de eigen levenspartner) op de hoogte wordt gebracht van het spermadonorschap met alle eventuele negatieve reacties van dien.

5

We beperken de mogelijke specificaties van de categorie 'omgang' op het derde niveau hier omwille van de ruimte tot twee typen: pedagogisch advies en pedagogische interventie. In werkelijkheid zijn er vanzelfsprekend veel meer manieren waarop de pedagoog zich tot de praktijk kan verhouden, die het overwegen waard zijn. Deze overwegingen steunen op opvattingen over de vraag wie er uiteindelijk verantwoordelijk wordt gehouden voor de opvoeding van de

kinderen. In de Nederlandse situatie gaan we ervan uit dat ouders verantwoordelijk zijn voor de opvoeding en dat de overheid zich terughoudend opstelt als het om de bepaling van normatieve inhoudelijke keuzen gaat. Voor de pedagogiek als wetenschap sluit een taak in termen van gevraagd en ongevraagd advies mooi bij dat uitgangspunt aan. (Er zijn wetenschappers, meestal niet-pedagogen, die daarin een stuk verder wensen te gaan en een opvoedcursus voor alle Nederlandse ouders meer dan nadrukkelijk willen aanbevelen (vgl. Diekstra, 2003). Een van de problemen daarbij is natuurlijk ook dat men vanuit een rechtenperspectief de neiging heeft alle ouders over een kam te scheren). Sprekend over interventie wijzen wij erop dat Doret de Ruijter bijvoorbeeld in haar proefschrift een formeel pedagogisch criterium voor het opleggen van pedagogische hulp ontwikkelde en beargumenteerde, dat in concrete gevallen vanzelfsprekend inhoudelijke invulling behoeft (De Ruyter, 1993).

6

Het inzicht dat ontwikkelingspsychologische feiten en fasen niet als zodanig bestaan, maar inderdaad alleen in relatie tot een meer of minder expliciet geformuleerd opvoedingsdoel, is door Langeveld in zijn kritiek op Piaget helder geformuleerd. Ontwikkelingspsycholoog Willem Koops gaf Langeveld in zijn in 2000 gehouden vijfde Langeveld-lezing daarin onder het kopje 'retrospectieve ontwikkelingspsychologie' helemaal gelijk. In *Gemankeerde volwassenheid* geeft Koops een heldere visie op de huidige staat van de opvoeding (zie Koops, 2000). Kinderen zijn door de alom aanwezige volwassen massamedia 'bevrijd' uit de beschermde kinderwereld. Zonder censuur en zonder pedagogische begeleiding zijn hedendaagse kinderen voortijdige volwassenen. Volwassenen zijn gemankeerde volwassenen in die zin dat ze zich volgens traditionele criteria inderdaad tamelijk onvolwassen gedragen en de kinderen zodoende geen volwassenheid voorleven. De kritiek van Koops sluit aan bij het algemeen maatschappelijke gevoel dat de opvoeders van tegenwoordig geen doelen meer durven stellen en het voedt dat gevoel ook. Alweer een niet-pedagoog - Koops noemt zichzelf nadrukkelijk amateur-pedagoog - die zich actief weert in de publieke discussie over opvoeding (vgl. bijv. ook Wilmink, 2004). Koops' kritiek van de gemankeerde volwassenheid geldt in zijn visie ook de pedagogiek als wetenschap die geen heldere opvoedingsdoelen meer formuleert. Hij spreekt in dat verband van gemankeerde pedagogiek. Inderdaad verschoof het accent in het opvoedingsdenken na de Tweede

Wereldoorlog van doelen naar de kwaliteit van de relatie. Vanaf de jaren zeventig was er een hele generatie theoretisch pedagogen die zich niet om opvoedingsdoelen bekommerde. Toch moet ook hier worden onderstreept dat Koops in zijn stap van retrospectieve ontwikkelingspsychologie naar gemankeerde pedagogiek een categoriefout maakt. 'Doelen stellen' is echt iets anders dan 'doelen bewerkstelligen'. Aan het eind van zijn betoog geeft Koops de door hem zelf geformuleerde onmogelijke opdracht om tot een nadere doelbepaling te komen terug aan de pedagogiek. Als er al een crisis in de opvoeding is, heeft die niet zozeer te maken met een gebrek aan het stellen van doelen, maar met een gebrek aan richting geven in concrete opvoedingssituaties. Want goed beschouwd zijn sommige theoretisch pedagogen, zoals Jan Steutel, nooit gestopt met het formuleren van opvoedingsdoelen, al bewogen ook hun exercities zich op een zelfde noodzakelijk en onvermijdelijk abstract niveau als die van Langeveld (vgl. bijv. Steutel en Spiecker 2001).

7

Als Popper zich afvraagt door welke theorie we ons in de praktijk moeten laten leiden, moet hij wel in de problemen komen. Zijn falsificationisme leidt er immers toe dat er geen geverifieerde theorieën bestaan waarop we kunnen vertrouwen. Het enige wat hij ter beschikking heeft, zijn nog niet gefalsifieerde theorieën. Door middel van het corroboratieprincipe kiest hij voor wat hij 'de best geteste theorie' noemt, dat is de theorie die de meeste falsificatiepogingen heeft doorstaan, maar op die manier haalt hij het door hem gewraakte verificatiebeginsel, dat hij met veel aplomb de voordeur gewezen heeft, weer door de achterdeur naar binnen. (Verwant hiermee is de procedure in toetsend onderzoek, waarbij men in het geval dat men de nul-hypothese niet op statistische gronden kan verwerpen, verkeerdelijk concludeert dat deze is aanvaard). De verkeerde basis waarop de hele redenering steunt, wordt verwoord in de alom aangehaalde slogan 'Er is niets zo praktisch als een goede theorie'. Het is immers heel goed mogelijk dat toepassing van een goede theorie op onoverkomelijke praktische (of ethische) bezwaren stuit. Dat geldt voor het idee van 'evidence based practice' dat aan de correspondentietheorie van de waarheid gelieerd is. Dat geldt ook voor het idee van 'practice based evidence' dat aan de pragmatische waarheidstheorie is gelieerd.

Van IJzendoorn geeft als een van de voorbeelden van de onontbeerlijkheid van meta-analyses de bijdrage ervan aan de beslissing van een nieuw kwaliteitsstelsel voor de kinderopvang (vgl. Van IJzendoorn en De Frankrijker, 2002, 113). Maar het hoofdstuk van Louis Tavecchio, waarnaar hij in dat verband verwijst en dat dit zou moeten illustreren, geeft daarover geen uitsluitel. Dat hoofdstuk besluit nu juist met de verzuchting over de al te cognitivistische benadering van de 'early childhood education'-trend, afgezet tegen het 'spelend leren'-uitgangspunt met zijn nadruk op sociale en emotionele aspecten van ontwikkeling, dat de omgang met jonge kinderen in kindercentra van oudsher kenmerkte (vgl. Van IJzendoorn en De Frankrijker, 2002, 152). In de introductie van de sectie 'Onderwijspedagogiek' wordt die onderwijspedagogiek scherp afgezet tegen de onderwijskunde. Anders dan je zou verwachten - omdat de term 'pedagogiek' een betrokkenheid op waardenvraagstukken suggereert - concentreert de onderwijspedagogiek zich in de visie van Van IJzendoorn cum suis op het onderzoek naar het leerproces in de klas of groep. Onderwijspolitieke onderwerpen, zoals het onderwijsbeleid, studiehuis, Weer Samen naar School, of de effectieve school worden letterlijk tot hete hangijzers in de Nederlandse onderwijskunde verklaard. De kritiek op de Nederlandse onderwijskunde is nu juist dat zij wat dat aangaat kritiekloos achter het in Zoetermeer uitgezette beleid is aangelopen. In de bijdrage van Paul Leseman over voor- en vroegschoolse educatie van kinderen in achterstandssituaties wordt de effectiviteit van vve-programma's, mede op grond van meta-analyses, relevant maar bescheiden genoemd. Voor het behoud van de vroege effecten wordt voorgesteld de belemmerende factoren in het gezin te neutraliseren en de intensieve vve-aanpak in het reguliere onderwijs te continueren. Kenners van de geschiedenis van de compensatieprogramma's worden hier getroffen door een helder déjà vu. De vicieuze cirkel die daarin zichtbaar wordt, maakt het mogelijk de volgende ronde aan extra druk op de cognitieve ontwikkeling van de jongste kinderen te voorspellen.

## Literatuur

- Beekman, A.J. (1977). Een praktische antropologie. In B. Spiecker Meedoen en zeker weten. *Pedagogisch-antropologische opstellen*. Meppel: Boom, 9-49.
- Bergh, P. van den, Dam, G. ten, & Miedema, S. (2003). Besprekingsartikel M.H. van IJzendoorn & H. de Frankrijker (red.) *Pedagogiek in beeld. Een inleiding in de pedagogische studie van opvoeding, onderwijs en hulpverlening*. *Pedagogisch tijdschrift*, 28, nr. 1, 81-88.
- Breedveld, K., & Broek, A van den (2003). *De Meerkeuzemaatschappij. Facetten van temporele organisatie van verplichtingen en voorzieningen*. Den Haag: SCP.
- Bijl, J. & Levering, B. (1983). Boekbespreking: P. Vroon, *De hand op vandaag. Over wetenschappelijk onderzoek in de Nederlandse Psychologie*. *Pedagogisch tijdschrift* 8, 224-226.
- Diekstra, R. (2003). *De grondwet van de opvoeding*. Karakter Uitgevers.
- Habermas, J. (1968). Erkenntniss und Interesse. In J. Habermas *Technik und Wissenschaft als 'Ideologie'*. Frankfurt a. M: Suhrkamp.
- Heyting, G.F. (1987). *Autonomie en socialiteit in de opvoeding. Over de technische en de culturele rol van opvoedkundige theorieën - introductie van een systeemtheoretische benadering*. Academisch proefschrift. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Ignatieff, M. (2000). *The Rights Revolution*. Toronto: Anasi.
- IJzendoorn, M.H., van & Frankrijker, H. de (red.) (2002). *Pedagogiek in beeld. Een inleiding in de pedagogische studie van opvoeding, onderwijs en hulpverlening*. Houten/Diegem: BSL.
- Koops, W. (2000). *Gemankeerde volwassenheid. Over eindpunten van ontwikkeling en doelen van de pedagogiek*. Houten/Diegem: BSL.

Jehaes, J., & Simons, M. (2001). Performativiteit in opvoeding en onderwijs: over onderzoek voor allen en niemand. P. Smeyers & B. Levering (red.) *Grondslagen van de wetenschappelijke pedagogiek. Modern en postmodern.* Amsterdam: Boom, 283-306.

Levering, B. (1982). Naderend einde van de mensbeeldenstorm, of Wat is er met de pedagogische antropologie? *Utrechtse pedagogische verhandelingen.* 5, nr. 1, 12-26.

Levering B. (1999). Conceptuele analyse als empirische methode. In B. Levering & P. Smeyers *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek.* Amsterdam: Boom, 257-269.

Manen, M. van (1997). Pedagogisering en ontpedagogisering in Noord-Amerikaans perspectief. In B. Levering (red.) *Hoe gaat het eigenlijk met opvoeding in Nederland? Over pedagogisering en ontpedagogisering.* Utrecht: SWP, 11-22.

Miedema, S. & Ijzendoorn, M.H. (1983). De hand op vandaag: een misgreep? *Pedagogisch tijdschrift* 8, 267-271.

Nijland, R. (2004). Zaad met een paspoort. *De Volkskrant*, 1 juni 2004. 13.

Popper, K.R. (1972). Conjectural Knowledge: My Solution of the Problem of Induction. In Popper, K.R., *Objective Knowledge. An Evolutionary Approach.* Oxford: OUP, 1-31.

RMO (2001). *Aansprekend opvoeden. Balanceren tussen steun en toezicht.* Den Haag: Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling/Sdu.

Ruyter, D. de (1993). *Met recht ingrijpend. Een pedagogisch criterium voor het opleggen van hulp.* Academisch proefschrift. Amsterdam: Vrije Universiteit.

Searle, J. (1977). Deriving Ought from Is. In J. Searle *Speech Acts. An Essay in Philosophy of Language.* Cambridge: CUP, 175-198.

Singer, P. (1994). *How Are We to Live? Ethics in an Age of Self-interest.* London: Mandarin.

Snik, G., & Haaften, W. van (2001). Pedagogisch grondslagenonderzoek. P. Smeyers & B. Levering (red.) *Grondslagen van de wetenschappelijke pedagogiek. Modern en postmodern.* Amsterdam: Boom, 196-187.

Spiecker, B. (1974). Idolen en idealen van de pedagogische antropologie. In B. Spiecker *Idealen en idolen van de opvoedingswetenschap. Opstellen over de grondslagen der agogische wetenschappen.* Meppel: Boom. 71-81.

Steutel, J.W., & Spiecker, B. (2001). Staatsburgerlijke opvoeding in een liberaal-democratische samenleving. In P. Smeyers & B. Levering (red.) *Grondslagen van de wetenschappelijke pedagogiek. Modern en postmodern.* Amsterdam: Boom, 228-244.

Vries, G. de (1984). *De ontwikkeling van de wetenschap. Een inleiding in de wetenschapsfilosofie.* Groningen: Wolters Noordhoff.

Vroon, P. (1983). *De hand op vandaag. Over wetenschappelijk onderzoek in de Nederlandse Psychologie.* Baarn: Ambo.

Weijers, I. (2002). Recente literatuur over jeugdstrafrecht. *Delikt en Delinkwent* 32, 6, 591-602.

Waal, F.B.M. de (1998). *Good Natured. The Origins of Right and Wrong in Humans and Other Animals.* Cambridge (Mass.): HUP.

Wilmink, J. (2004). Doelen stellen. Als ze maar gelukkig zijn? *J/M. Vakblad voor ouders*, nr. 7, 26-31.

ZorgOnderzoek Nederland (ZON). *Commissie evaluatie regelgeving (1999). Bereidheid tot donatie van sperma bij de opheffing van de anonimiteitswaarborg.* SWOKA: Instituut voor strategisch consumentenonderzoek.

### **Kort curriculum vitae**

Bas Levering (1947) is op 1 april 2004 benoemd tot lector Algemene Pedagogiek verbonden aan de Fontys Hogeschool Pedagogiek. Sinds 1975 is hij als docent en onderzoeker verbonden aan de Universiteit Utrecht, waar hij wetenschapstheorie en ethiek doceert. Van het begin van zijn studie wijsgerige en historische pedagogiek in 1969 houdt hij zich bezig met het waarden- en normenvraagstuk. In zijn dissertatie *Waarden in opvoeding en opvoedingswetenschap. Pleidooi voor een uitdagende pedagogiek* (Amersfoort/Leuven 1988) behandelde hij daarvan een aantal filosofische kernkwesties. De problematiek van morele opvoeding en ontwikkeling houdt hem tot op de dag van vandaag bezig. Een drietal studies geeft een goed overzicht van zijn recente inspanningen op dit gebied. Vorig jaar leverde hij een bijdrage aan de studie over de actualiteit van het geweten van de Katholieke Universiteit Nijmegen. Op verzoek van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid verzorgde hij in het kader van de grote Waarden en Normenstudie de voorstudie over waarden en normen in de opvoeding. Op het Nijmeegse Symposium Gezinspedagogiek gaf hij een uiteenzetting over de betekenis van regels in de opvoeding.

Levering verbindt zijn internationaal erkende wetenschappelijke expertise - hij is onder andere European Editor van het *International Journal of Qualitative Method* - met een grote maatschappelijke en praktische betrokkenheid. Hij is een veel gevraagd deskundige in de media op het gebied van opvoeding en onderwijs. Sinds de oprichting is hij hoofdredacteur van het *Magazine Pedagogiek in Praktijk* dat ten doel heeft om op een aantrekkelijke manier de professional en geïnteresseerde leek op de hoogte te houden van ontwikkelingen in de wetenschap en om die ontwikkelingen op hun praktische relevantie te toetsen. Vooral voor zijn praktisch relevante publicaties door de jaren heen, ook die in de dagbladpers, werd hij begin 2003 geëerd met de Wilhelminaprijs. Op 12 november 2003 hield hij op uitnodiging van de Stichting Humanitas en het Dagblad Trouw de nationale jeugdlezing onder de titel "De paradox van de gelukkige jeugd".

Een greep uit de boekpublicaties van de afgelopen tien jaar levert het volgende beeld. De studie naar de betekenis van het geheim voor de identiteitsontwikkeling die hij samen met de Canadese pedagoog prof. Max van Manen schreef, is gebaseerd op een variëteit van vooral kwalitatief onderzoek. De oorspronkelijke uitgave *Childhood's Secrets. Intimacy, Privacy and the Self Reconsidered* (New York 1996) is in 2004 in de zevende taal beschikbaar

gekomen: het Chinees. Samen met zijn Leuvense collega prof. dr. Paul Smeyers redigeerde hij een tweetal bundels: *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (Amsterdam 1999/2003) en *Grondslagen van de wetenschappelijke pedagogiek. Modern en postmodern* (Amsterdam 2001/2004). Onder het pseudoniem E.A.Godot schreef hij samen met Paul Smeyers, Bert Lambeir en Dirk Willem Postma de essaybundel *Hoezo pedagogisch?* waarin de pedagogische relevantie van een aantal actuele maatschappelijke vragen aan de orde wordt gesteld. In de bundel *Mijn eigen kind is een ander verhaal* (Utrecht 1998) (red. samen met Ineke van der Zande en Frans Leenders) schrijven vijftien sociale wetenschappers over de opvoeding van hun eigen kinderen en over de vraag of hun theoretische kennis daar aan bijgedragen heeft. In 1995 verscheen de ingrijpende herziening van *Opvoeding zoals het is* (red. met Wouter Pols en Siebren Miedema), een pedagogieboek voor de Pabo op narratieve basis.

Levering organiseerde in de afgelopen jaren een aantal nationale en internationale congressen. Hij is initiator van de tweejaarlijkse landelijke pedagogendag (voor wijsgerig en historisch pedagogisch onderzoek) die vorig jaar in Gent zijn elfde editie beleefde. In het kader van het Werkverband WHP van de NVO, waarvan hij voorzitter is, organiseert hij regelmatig studiemiddagen over recent verschenen publicaties. In de zomer van 2003 bracht hij een kleine groep internationale experts bijeen in het Italiaanse Perugia, waar zij de basis legden een bundel studies over Phenomenology of Childhood. Samen met collega's van universiteiten van Milaan, München en Brussel richtte hij een Centrum voor Europa Studies in aan de Universiteit van Novosibirsk (Siberië). In het kader van het zogeheten Utrecht-network, een consortium van 27 Europese universiteiten, zette hij in de afgelopen jaren samen met anderen de eerste zomercursus "Human Rights" in Bologna op. In 2004 volgde de zomercursus "Environment and Resource Management" aan de Universiteit van Ljubljana in Slovenië. Levering gaf les aan een groot aantal buitenlandse universiteiten. In 2004 verzorgt hij Masterclasses sociaal-wetenschappelijke poëzieanalyse aan universiteiten in Wales en Noorwegen. Naast zijn wetenschappelijke functies heeft Levering zitting in Provinciale Staten van Utrecht als voorzitter van de veertienkoppige PvdA-fractie. Zijn eerste politieke mandaat dateert uit 1989, toen hij lid werd van de Montfoortse gemeenteraad. Van 1990 tot 1994 was hij er wethouder met onder andere onderwijs en welzijn in zijn portefeuille. Hij is gehuwd met Anneke van Bart. Hun dochter Renée is 22 en zoon Imre is 20 jaar oud.