

University of Groningen

100 jaar Pedagogische Studiën

van Rees, P. D.

Published in:
 Pedagogische Studiën

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version
 Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:
 2020

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

van Rees, P. D. (2020). 100 jaar Pedagogische Studiën: Een eeuw onderwijswetenschap in dienst van onderwijsvernieuwing. *Pedagogische Studiën*, 97(5), 337-359.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

100 jaar Pedagogische Studiën: een eeuw onderwijswetenschap in dienst van onderwijsvernieuwing

P.D. van Rees

Samenvatting

Pedagogische Studiën (PS) heeft de afgelopen honderd jaar gefunctioneerd als een belangrijk platform voor de Nederlandstalige opvoedings- en onderwijswetenschappen. Vanaf de oprichting in 1920 stelde PS zich ten doel onderwijs en opvoeding niet slechts *beter te begrijpen*, maar door middel van onderzoek en reflectie ook *beter te maken*. Uitgangspunt was daarbij dat PS zou moeten functioneren als een ‘gemeenschappelijke studeerkamer’ waar een nationaal gesprek over onderwijs en opvoeding zou moeten plaatsvinden. Dit historische overzicht gaat na welke gemeenschap in PS bijeenkwam, waar het gesprek in deze kamer over ging, en hoe beide zich ontwikkelden in de loop van de tijd. Daarbij wordt gekeken naar de verhouding tussen ontwikkelingen in de onderwijswetenschappen en het onderwijsbeleid rond het thema onderwijsvernieuwing.

De geschiedenis van PS wordt verteld in vier perioden, waarin iedere keer een nieuwe groep pedagogen en onderwijswetenschappers aan het roer stond van de ‘gemeenschappelijke studeerkamer’. De analyse laat zien dat er in iedere periode een dominante groep binnen PS was die streefde naar onderwijsvernieuwing aan de hand van wetenschappelijk inzicht, maar dat de richting van die vernieuwing en de wetenschappelijke onderbouwing in iedere periode anders was. Ook wordt duidelijk dat tegenspraak nodig is voor een levendig wetenschappelijk debat.

en opvoedkunde, zoals de ondertitel van het blad sinds 1970 luidt. In die 100 jaar hebben vele vooraanstaande pedagogen en onderwijskundigen aan het roer gestaan van de ‘gemeenschappelijke studeerkamer’ van de Nederlandse pedagogiek, zoals de eerste redactie de functie van het blad aanduidde (PS 1920, 6). Onder hen vinden we Ph. A. Kohnstamm, Martinus Langeveld, Ph. J. Idenburg en Leon van Gelder, om maar enkele ‘kopstukken’ te noemen.

De omschrijving ‘gemeenschappelijke studeerkamer’ roept de vraag op welke gemeenschap in PS bijeenkwam, waar het gesprek in deze kamer over ging, en hoe beide zich ontwikkelden in de loop van de tijd. Vanaf de oprichting in 1920 stelde PS zich ten doel onderwijs en opvoeding niet slechts *beter te begrijpen*, maar door middel van onderzoek en reflectie ook *beter te maken*. Pedagogiek en onderwijskunde zijn ten slotte wetenschappen die betrokken zijn op de praktijk van opvoeding en onderwijs. Zo stelde de redactie in 1924: “Wel verre van de praktijk gering te schatten, achten wij juist op het gebied van onderwijs en opvoeding de praktische toepassing het eigenlijk doel van het wetenschappelijk onderzoek” (PS 1924, 1). Ook de huidige redactie van PS omschrijft het belang van het blad in de eerste plaats in termen van de professionele praktijk: “Pedagogische Studiën is bedoeld voor diegenen die werkzaam zijn op het terrein van onderwijs en opvoeding en die door hun werk of studie geïnteresseerd zijn in een wetenschappelijke benadering van onderwijs- en opvoedingsvraagstukken” (www.pedagogischestudien.nl).

Onderwijsvernieuwing vormde een onderwerp van aanhoudende zorg in het blad. Daarbij was het uitgangspunt dat deze vernieuwing niet gebaseerd diende te zijn op romantische dromerij of idealistisch radicalisme, maar gestuurd zou moeten

337

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

2020 (97) 337-359

1 Inleiding

Pedagogische Studiën (PS) viert dit jaar haar honderdjarig bestaan. Het is daarmee het langstlopende Nederlandstalige wetenschappelijke tijdschrift op het gebied van onderwijs-

worden door objectief onderwijswetenschappelijk onderzoek. Wat natuurlijk direct de vraag oproept in hoeverre en op welke wijze ‘objectieve kennis’ in de opvoed- en onderwijskunde mogelijk is. Hoe onderwijsvernieuwing eruit moet zien, op welke wetenschappelijke gronden ze moet worden vormgegeven en hoe ze uiteindelijk in de praktijk moet worden gebracht zijn dan ook vragen die door de jaren heen uitvoerig binnen PS werden besproken. Onder invloed van veranderende maatschappelijke, (onderwijs-) politieke en wetenschappelijke omstandigheden werden deze vragen in PS steeds weer anders beantwoord. Het thema van onderwijsvernieuwing op het snijvlak van onderwijswetenschap, onderwijspraktijk en onderwijsbeleid vormt de rode draad in dit historische overzicht van honderd jaar PS.

Het is niet de eerste keer dat er in PS wordt teruggekeken op de geschiedenis van het blad. Bij verschijning van de 40^{ste} jaargang benadrukte historisch pedagoog N.F. Noordam dat PS weliswaar nooit echt een nationale gemeenschappelijke ontmoetingsplek is geweest, omdat het niet lukte Protestantse en Katholieke pedagogen te betrekken, maar dat het, als blad voor de wetenschappelijke pedagogiek, boven deze verzuilde verschillen uit rees. Tevreden merkte Noordam daarom op: “De geschiedenis heeft de redactie gelijk gegeven: in de interpretatie der pedagogische feiten is dikwijls een vrij grote overeenstemming bereikbaar” (PS 1961, 274). Ook bij andere jubilea werd aandacht besteed aan de geschiedenis van het blad, vaak in de vorm van een herdruk van een aantal belangwekkend geachte publicaties, wat er toe leidde dat deze jubileumnummers vaak meer vertelden over de actuele dan over de historische stand van zaken in de onderwijswetenschappen (zie bijvoorbeeld PS 1974, 47-48). In 1988 verscheen een eerste systematische historische analyse van het blad, van de hand van A.E.M. Jonker (PS 1988, 502-512). Haar artikel, over de periode 1920-1970, gaf een uitgebreide en feitelijke beschrijving van de ontwikkeling van het blad, in termen van centrale thema’s, verschuivende onderzoekspraktijken en het format van het blad. Over

de periode na 1970 merkte Jonker op dat er sprake was van “een groeiende aandacht voor de uitgangspunten, problemen en methoden van empirisch statistisch onderzoek”, waardoor PS in haar ogen steeds meer een blad van en voor onderwijswetenschappers werd, steeds minder toegankelijk voor mensen uit de onderwijspraktijk.

De twee kenmerken van Jonkers analyse, veel aandacht voor de periode 1920-1970 en het narratief van een neergang van de ‘gemeenschappelijkheid’ van de studeerkamer ten gunste van een eenzijdige empirische benadering, zijn ook terug te vinden in twee latere terugblikken. In 1998, ter ere van de 75^{ste} jaargang, publiceerden Marc Depaepe en Nelleke Bakker een overzicht, waarin ze trachtten antwoord te geven op de vragen: “Welke gedaante nam die wetenschappelijke variant van de pedagogiek in de verschillende perioden aan? Welke aanspraken op geldigheid van haar kennis en methoden vernemen we via de 75 jaargangen van PS?” (Depaepe & Bakker 1998, 11). Zij besteedden veel aandacht aan de veranderende onderzoekstradities en concludeerden dat PS vanaf 1970 afstand heeft gedaan van grote delen van de pedagogiek. Hetzelfde thema, maar dan veel gedetailleerder uitgewerkt en met een specifieke vraagstelling over de ‘demarkeer-’ van de pedagogiek ten opzichte van andere gedragswetenschappen, is terug te vinden in het proefschrift en twee artikelen van Ivo van Hilvoorde (Verstraeten & Hilvoorde 2001; Van Hilvoorde, 2002; 2013). Ook hij beperkte zich veelal tot de periode tot 1970. Er is met andere woorden al veel geschreven over de geschiedenis van PS. Daarin lijkt echter veel aandacht te zijn voor de neergang van de pedagogiek ‘in volle omvang’ en minder voor wat er dan voor in de plaats kwam, en is de periode na 1970 minder grondig geanalyseerd.

Dit historische overzicht beoogt de kennis over de geschiedenis van PS op drie vlakken aan te vullen. Ten eerste door aan de eerdere focus op de verhouding tot andere academische disciplines en tot de onderwijspraktijk een derde element toe te voegen, namelijk de verhouding tot het onderwijsbeleid. Gezien de voortdurend

benoemde doelstelling van PS om onderwijswetenschap te ontwikkelen in dienst van onderwijsvernieuwing is deze dimensie van belang. Ook helpt een focus op onderwijsvernieuwing in relatie tot onderwijsbeleid om de ontwikkeling van pedagogiek naar onderwijskunde, in eerdere overzichten nogal eens als een neergang beschreven, in neutralere termen te vatten. Hiermee sluit deze analyse aan op bredere ontwikkelingen in de wetenschaps-geschiedschrijving, waarin meer aandacht is voor de complexe relatie tussen wetenschap, praktijk en beleid (Douglas, 2009; Tröhler, 2015). Een tweede, hieraan verbonden, uitgangspunt voor dit overzicht is dat de wetenschap niet zozeer een zaak van briljante individuen, maar eerder van collectieven is (Knorr-Cetina, 1999; Rheinberger, 2010). Natuurlijk zijn er binnen die collectieven meer en minder toonaangevende individuen en is er van tijd tot tijd sprake van grondslagendiscussies en richtingenstrijd. Maar toch kan de ‘gemeenschap’ rond PS in de loop van de tijd worden beschreven als een wetenschappelijk collectief, dat zich organiseert op een platform en bepaalde wetenschappelijke en onderwijspolitieke doelen nastreeft. Hierbij vormt de vraag naar de richting, wetenschappelijke onderbouwing en beleidsmatige implementatie van onderwijsvernieuwing de rode draad. Ten slotte voegt dit overzicht een analyse van de laatste decennia toe.

Om verandering op het spoor te komen is vooral gekeken naar de jaarlijkse inhoudsopgaven van het blad en de samenstelling van de redactie. Toonzettende artikelen en belangrijke auteurs en redactieleden zijn vervolgens nader bestudeerd aan de hand van (veelal biografische) secundaire literatuur. In wat volgt wordt de geschiedenis van PS behandeld in vier perioden, waarin bij iedere periode een andere groep redactieleden en auteurs het gesprek binnen PS vorm en richting gaven. Voor iedere periode wordt beschreven welke discussies centraal stonden in het blad en welke opvattingen over de verhouding tussen onderwijswetenschap, onderwijsvernieuwing en onderwijsbeleid toonaangevend waren binnen de groep rond PS.

2 1920-1942: Progressieve pedagogiek en de verzuiling

De eerste redactie van PS stelde zich bij de oprichting ‘een grootsche taak’, namelijk het bieden van een ‘ontmoetingsplaats’ voor allen die zich bezig hielden met ‘vragen van opvoedkunde en methodiek’. “Een vrije spreektribune, een gemeenschappelijke studeerkamer voor vrij en wetenschappelijk onderzoek wil ons tijdschrift zijn, niet meer, maar ook niet minder”, zo stelde de redactie in de inleiding tot het eerste nummer (PS 1920, 6). Dat het gesprek in deze studeerkamer ook ergens toe diende te leiden blijkt uit het vervolg van het citaat: “Sluimerend zaad tot ontwikkeling te brengen, en nieuw zaad uit te strooien, leven te wekken waar nog te veel doodsche sleur en verlamdende traditie heerscht, en zoo te trachten het vaderlandsch onderwijs door gemeenschappelijke inspanning en toewijding op hooger peil te brengen en daarmee de toekomst van ons volk te dienen, ziedaar de grootsche taak, die wij in bescheidenheid wenschen te vervullen” (PS 1920, 6).

Vanaf de oprichting was PS een progressief onderwijsblad, dat onderwijsvernieuwing aan de hand van de zich ontwikkelende wetenschappelijke pedagogiek stimuleerde (Van Essen & Imelman, 2003). De vernieuwing van het onderwijs zou zich vooral richten op het middelbaar onderwijs, dat destijds in ontwikkeling was en nog niet zo gedomineerd werd door de verzuiling als het lager onderwijs (Bakker, Noordman & Rietveld-van Wieringen, 2010). Daar ging dus logischerwijs ook de meeste aandacht in het blad naar uit: “Hier is de achterstand het grootst en moet zelfs het terrein eerst nog bebouwbaar gemaakt worden” (PS 1920, 3). Deze focus zou gedurende lange tijd zichtbaar zijn in het blad: bijdragen over het lager onderwijs waren schaars. Het blad zou zich van andere en eerdere bladen onderscheiden door zich niet te committeren aan een bepaalde levensbeschouwing en af te zien van ‘onvruchtbare polemiek’, zoals beoefend door meer radicale en romantische vernieuwers. PS zou een platform worden voor “hervorming op wetenschappelijken

grondslag”, waarin geen plaats was voor dromerij of radicalisme (PS 1924, 2).

De redactie stelde dat het blad daarmee aansloot op bredere ontwikkelingen in de maatschappij en het onderwijs in Nederland. Ze noemde hier de recente instelling van “een eigen Ministerie van Onderwijs en van een centralen Onderwijsraad” en “de oprichting van academische leerstoelen voor de paedagogiek” (PS 1920, 3). Niet geheel toevallig bestond de eerste redactie van PS voor een groot deel uit de nieuwe leerstoelhouders: J.H. Gunning (Utrecht), Ph.A. Kohnstamm (Amsterdam), R. Casimir (Leiden) en H.J.F.W. Brugmans (Groningen). Het feit dat alle openbare universiteiten waren vertegenwoordigd vond men natuurlijk positief voor de nagestreefde samenwerking, maar het deed de redactie “leed daarin de Vrije Universiteit vooralsnog niet vertegenwoordig te zien” (PS 1920, 2). Hier toonde zich direct een terugkerend thema in de geschiedenis van PS: de constante worsteling met de verzuiling in het onderwijs en de onderwijswetenschap. De wens een echt ‘gemeenschappelijke studeerkamer’ te zijn botste nogal eens met de verzuilde realiteit.

Dat de redactie zich een ‘grootsche taak’ stelde blijkt verder uit de ambitie om alle relevante wetenschappelijke literatuur, waaronder ook buitenlandse, in het nieuwe tijdschrift te bespreken én aandacht te besteden aan alle vormen van pedagogiek (PS 1920, 5). In de praktijk kwam dit in de eerste periode neer op de periodieke bespreking van met name Duitse en Amerikaanse publicaties, met een sterke voorkeur voor publicaties over nieuwe onderwijsvormen (vooral Dalton) en onderwijsvernieuwers als Montessori, Kilpatrick en Dewey.

Inhoudelijk was er veel aandacht voor ‘methodologie’, wat neerkwam op vakdidactiek, maar de redactie stelde ook: “Ons tijdschrift toch zou alle aanspraak op dien naam verbeuren, wanneer daarin geen behoorlijke plaats werd ingeruimd aan meer theoretische beschouwingen en wetenschappelijke onderzoekingen naar de historische, wijsgeerige, en maatschappelijke grondlagen der paedagogiek, in nauw

verband met de geestelijke behoeften en stroomingen van onzen veelbewogen tijd; de sociale paedagogiek ligt evenzeer binnen zijn gezichtseinder als de paedagogische psychologie (ten minste van het normale kind) en de experimentele paedagogiek” (PS 1920, 5). Die laatste tak van pedagogiek werd vooral beoefend door redactielid Brugmans, maar hij zou relatief weinig publiceren in PS en bleef gedurende zijn hele carrière een buitenbeentje in de Nederlandse pedagogiek. Dat had er mee te maken dat Brugmans streefde naar een strikt objectieve psychologische pedagogiek, los van levensbeschouwing, een opvatting die inging tegen zowel het binnen PS heersende ‘personalisme’ als alle vormen van confessionele pedagogiek (Mulder, 1989).

De doelstelling van PS was duidelijk: het stimuleren van onderwijsvernieuwing door middel van gezamenlijk, dat wil vooral zeggen: niet-verzuild, wetenschappelijk onderzoek. Het is de vraag wat er van dit doel terecht kwam in de periode tot de Tweede Wereldoorlog.

2.1 Pedagogiek en levensbeschouwing

In 1924 schreef de redactie: “Terwijl wij een open oog hebben voor den nauwen samenhang der paedagogiek met vragen van wereldbeschouwing, blijven we uitgaan van de overtuiging, dat ook op dit terrein plaats is voor wetenschappelijke objectiviteit” (PS 1924, 1). Dat de redactie van PS zichzelf presenteerde als voorstander van een wetenschappelijke pedagogiek, wil niet zeggen dat ze geen uitgesproken positie innam in discussies over onderwijs en onderwijswetenschappen. Het feit alleen al dat het blad ook functioneerde als “orgaan van het Nutsseminarium voor paedagogiek te Amsterdam”, plaatste het duidelijk in de hoek van het ‘openbaar onderwijs’. Ook veel van de politieke en sociale activiteiten van de leidende redacteurs Gunning, Kohnstamm en Casimir waren verbonden met de bevordering van de openbare school en sociaaldemocratische initiatieven (Mulder, 1989; Exalto, Groenendijk & Miedema, 2015; Stolk, 2015). In de Nederlandse onderwijswereld in het Interbellum speelde

de verhouding tussen pedagogiek en levensbeschouwing een belangrijke rol op ten minste twee vlakken: de verzuiling van het onderwijs en de onderwijswetenschappen en in discussies over wat nu precies ‘objectiviteit’ in de pedagogiek inhield (Bakker, Noordman & Rietveld-van Wieringen 2010). Al is het tegenwoordig onder historici gebruikelijk om het belang van de verzuiling voor het onderwijs wat te nuanceren, voor de historische actoren zelf was ze van doorslaggevend belang, ook op academisch niveau (Van Dam, 2011; Exalto, 2018; De Jong, 2014). De doelstelling van PS om tot een gemeenschappelijk nationaal wetenschappelijk debat te komen was dus niet zomaar een oproep tot betere wetenschap, maar vooral ook een onderwijspolitiek doel.

Nadat was gebleken dat de confessionelen de ‘gemeenschappelijke studeerkamer’ meden, probeerde de redactie van PS tot een andere vorm van nationaal pedagogisch debat te komen. De polemiek rond het ‘Eerste Nederlands Paedagogische Congres’ legde zowel de ambities van PS als de weerstand tegen die ambities treffend bloot. In een terugblik was de redactie van PS zeer positief: “Hier zaten bij elkaar mensen van verschillende levensrichtingen, samen zoekend naar de oplossing van moeilijke vraagstukken, ieder bereid den ander te dienen met de vruchten van zijn overtuiging en nadenken. Hier bleek op soms verrassende wijze hoe dicht bij elkander stonden degenen, die zich tegenstanders dachten, maar ook hoe ver de meeningen van gelijkgezinden soms op onderdelen uit elkander gingen” (PS 1926, 66). Toch hing er ‘een schaduw over dit congres’, zoals Kohnstamm het tijdens de sluiting noemde. De Katholieken hadden zich namelijk in een gezamenlijk statement afgemeld. Hoezeer dit tegen het zere been van de organisatoren stootte, blijkt wel uit het feit dat PS de afmeldingsbrief, vergezeld van een fel antwoord van Kohnstamm, Gunning en Van Veen, integraal afdruckte (PS 1925, 116-120). De brief van de Katholieken zelf was overigens ook in klare taal geformuleerd: “Wel niemand zou er aan denken, de aanhangers van verschillende levensbeschouwingen uit te noodigen tot een

Nederlandsch congres om daar met elkander over godsdienstige en wijsgeerige problemen te beraadslagen. Iedereen ziet onmiddellijk in, dat zulk een ondernemen tot volslagen onvruchtbaarheid gedoemd zou zijn. Welnu, de paedagogiek staat in allernauwst verband met de levensbeschouwing. Dus is de opzet van een ‘Nederlandsch Paedagogisch Congres’, dat zijn naam met recht zou voeren, even onmogelijk” (PS 5, 117). Voor de redactie van PS was zowel het feit dat de Katholieken zich als complete zuil hadden afgemeld, als de reden voor die afmelding teleurstellend: “De illusie dat men tot ‘eenheid der opvattingen’ zou komen heeft het comité niet voorgezeten. Wel deze, dat men ook van zijn tegenstanders kan leren. De paedagogische conferenties hebben bewezen, dat de Ned. Katholieken niet kunnen, wat de Duitsche zoo goed verstaan: op dit gebied samenwerken met andersdenkenden” (PS 5, 116). Over het algemeen sloot de focus van PS, de gerichtheid op wetenschappelijke onderwijsvernieuwing voorbij de verzuiling en op de gewetensvorming van het individu, slecht aan bij de katholieke pedagogiek, die PS logischerwijs als een spreekkamer voor de ‘neutrale pedagogiek’ beschouwden, en er dus niet in publiceerden.

Met name Kohnstamm heeft er gedurende zijn hele carrière op gehamerd dat de relatie tussen pedagogiek en levensbeschouwing erg nauw is, omdat opvoeding en onderwijs uiteindelijk draaien om persoonsvorming en dus altijd een normatieve doelstelling hebben, maar dat deze verbinding niet betekent dat de pedagogische wetenschap verzuild zou moeten zijn (Exalto, Groenendijk & Miedema, 2015; Vermeer, 1987). Daarin zou het moeten gaan om een systematische doordenking van opvoedingsdoelen en onderwijsmethoden, geïnformeerd door empirisch onderzoek. Over zowel die systematische doordenking als het empirisch onderzoek kon je prima gezamenlijk spreken, onafhankelijk van de levensbeschouwing. Dat moest dan overigens wel altijd op elkaar betrokken worden: puur empirische onderwijswetenschap, zoals bepleit door Brugmans, was volgens Kohnstamm

onzinnig: “Men kan op basis van zulke beschrijvingen alleen evenmin een opvoedkunde opbouwen, als men geneeskunde zou kunnen opbouwen op basis van een beschrijving van levensprocessen, aan die elke maatstaf ontbrak om ziekte en gezondheid van elkaar te onderscheiden”, schreef hij in zijn hoofdwerk *Persoonlijkheid in wording* (Kohnstamm, 1929, 88). Bij het tweede Nederlands congres, in 1930, werd echter duidelijk dat de verbinding tussen pedagogiek en levensbeschouwing in het vooroorlogse Nederland te nauw was om tot een echt nationaal debat te komen: nu bleven ook veel van de Protestantse pedagogen weg (PS 1930, 97). De gemeenschappelijke studeerkamer bleef een aangelegenheid van hen die onderwijs en onderwijswetenschap als een gemeenschappelijk, nationaal project opvatten.

2.2 Denkpsychologie en staatspedagogiek

Meer inhoudelijk was er in de periode tot de Tweede Wereldoorlog één centrale discussie gaande in PS: het ‘aansluitingsvraagstuk’, over de selectie van leerlingen voor het sterk gedifferentieerde middelbare onderwijsstelsel (Deen, 1971; Van Hilvoorde, 2013). Al lang voor de ‘grand old man’ van de onderwijskunde Ph.J. Idenburg de frase ‘sleutelmacht der school’ introduceerde, was het voor de groep rond PS duidelijk dat het keuzemoment aan het eind van het Lager Onderwijs van cruciaal belang was voor de maatschappelijke toekomst van kinderen. En juist rond dat keuzemoment ontwikkelde zich een uitgebreide discussie over de geldigheid van toetsen, het meten van ‘schoolgeschiktheid’ en het al dan niet wetenschappelijk vaststellen van intelligentie of denkvermogen. In deze discussie speelden het Nutsseminarium, Kohnstamm en redactielid en later minister van Onderwijs Gerrit Bolkestein een grote rol. Kort gezegd stelden zij in vele bijdragen aan PS dat intelligentie alleen kon worden begrepen als het vermogen om kennis zinvol te gebruiken in nieuwe situaties (PS 1925, 84-88, 106-112, 161-168; PS 1928 371-384; PS 1936 9-24, 33-47). ‘Parate kennis’ was in die zin instrumenteel, en de hoeveelheid parate

kennis die een leerling had zou niets zeggen over diens intelligentie. Intelligentie hing inherent samen met genoten onderwijs, en was dus niet, zoals de ‘testpsychologen’ het wilden zien, een onafhankelijke en objectief vast te stellen grootheid. Dit inzicht uit de ‘denkpsychologie’ was van groot belang voor het nadenken over de ‘wetenschappelijke geldigheid’ van zowel de huidige didactiek (gericht op kennisvergaring) als de selectiemethoden. Dat dit alles zou moeten leiden tot onderwijsvernieuwing was voor de groep rond PS duidelijk. “Maar deze normale weg [van wetenschappelijk inzicht naar verbetering van het onderwijs] is in Nederland versperd door de beruchte ‘huiver voor Staatspedagogiek’”, schreef Kohnstamm in 1936 (PS 1936, 65). Een wetenschappelijk gestuurd vernieuwingsprogramma stuitte opnieuw op de verzuiling.

Het hielp niet mee dat de personalistische pedagogen van PS zelf ook een wat ambivalente houding aannamen ten opzichte van centraal aangestuurde onderwijspolitiek. Ze waren wel pleitbezorgers van de openbare school, met name omdat daar een open en democratische gezindheid kon worden aangeleerd. Maar ze waren strek gehecht aan de gewetensvrijheid als onderdeel van diezelfde democratie, zodat ze ook zelf huiverden voor ‘staatspedagogiek’. De aversie tegen staatsbemoeienis zorgde er ook voor dat het thema van ‘sociale pedagogiek’ voor een groot deel werd overgelaten aan meer socialistische pedagogen, binnen PS vertegenwoordigd door redactielid Van Veen (Coumou, 1998). De angst voor onderwijs in dienst van de staat werd nog duidelijker toen in Duitsland de nationaalsocialisten aan de macht kwamen. In 1933 publiceerde Gunning “Gelijkgeschakelde paedagogiek” over de knieval van de Duitse pedagogiek voor het nationaalsocialisme (PS 1933, 239-256). In 1935 herhaalde hij dat de autonomie van de pedagogiek vooral onafhankelijkheid van de politiek moest inhouden, en dat de enige autonome doelstelling van de pedagogiek persoonsvorming kon zijn (PS 1935, 14). Kohnstamm schreef in “Democratie, Dictatuur en Opvoeding” dat opvoeding in dienst van een politiek ideaal eigenlijk

helemaal geen opvoeding kan worden genoemd, maar neerkomt op dressuur en daarmee de fundamentele menselijkheid van de opvoeding ontkent (PS 1934, 33). Met andere woorden: er konden wel politieke doelstellingen worden ontleend aan de pedagogiek als persoonsvorming, maar datzelfde personalisme zorgde voor een wantrouwen in onderwijspolitiek.

In de jaren vlak voor de Tweede Wereldoorlog, werd in verschillende publicaties in PS vastgesteld dat er vooruitgang zat in het streven naar een gemeenschappelijke, wetenschappelijke pedagogiek. Bij het uitbrengen van de twintigste jaargang stelde de redactie hoopvol vast: “in alle gelederen van het L.O. maakt men zich op om de leus ‘Onderwijsvernieuwing’ in daden om te zetten en ziet men verlangend uit naar leiding en voorlichting” (PS 1939, 2). Deze leiding en voorlichting zou dan uiteraard door de wetenschappelijke pedagogen van PS worden verzorgd. Ook zag men veelbelovende ontwikkelingen binnen het Protestants onderwijs. Zo schreef Gunning, “dat er een tijd was, dat het Christelijk Onderwijs zich meer bekommerde om zijn christelijk karakter dan om zijn didactisch gehalte en vele scholen praktisch uitgingen van de stelling, dat didactische minderwaardigheid zoo erg niet was, als ’t met de Christelijkheid maar in orde was”. Gelukkig, stelde Gunning, zagen de Protestanten nu eindelijk in dat de didactiek door middel van onderzoek op pijl moest worden gebracht, “ook al zijn die gedaan door niet als Christenen afgestempelde onderzoekers” (PS 18, 317). Aan deze hoopvolle ontwikkeling kwam al snel een eind met het uitbreken van de oorlog. PS was in 1942 genoodzaakt om te stoppen met publiceren.

3 1946-1969: Van geesteswetenschappelijke pedagogiek naar onderwijskunde

Voor de Tweede Wereldoorlog streefde de groep rond PS naar onderwijsvernieuwing door middel van het ontwikkelen van een gezamenlijke onderwijswetenschap. De verbinding tussen die wetenschap en het

onderwijsbeleid zou het grote thema van de naoorlogse onderwijsvernieuwing worden. Hierbij kwamen in PS drie onderwerpen samen: de naoorlogse zorg om de ‘geestelijk-zedelijke ontwrichting’ van de maatschappij en met name de jeugd, de ‘doorbraakgedachte’ in de politiek en de opkomst van de onderwijskunde.

3.1 Persoonlijkheidsvorming in de massamaatschappij

Ook al bevatte het eerste nummer van PS na de oorlog slechts een korte tekst van de redactie, waarin deze schreef dat “het onderwijs verfrissing en vernieuwing nodig” had (PS 1946, inlegvel), de opgenomen artikelen maken duidelijk dat de redactie de nationale situatie zorgwekkend, maar ook hoopgevend inschatte: nu was er wellicht eindelijk ruimte voor een eensgezind nationaal onderwijsbeleid. D.H. Prins schreef: “Het wordt tijd! De laatste zeventig jaar heeft de onderwijswetgever zich nagenoeg alleen met de door de schoolstrijd opgeworpen problemen bezig gehouden. Vraagstukken van schoolorganisatorische aard, die met de zich snel voltrekkende verandering in de samenleving een oplossing vroegen, bleven op de achtergrond” (PS 1946, 65). Kohnstamm vatte in ‘Taak en positie der paedagogiek in de opbouw ener nieuwe gemeenschap’ zijn eigen visie krachtig samen en gooide de deur voor de psychologische pedagogiek maar weer eens hard dicht. Deze keer door psycholoog G. Heymans aan te vallen, die volgens Kohnstamm had beweerd “dat opvoeding eigenlijk nooit iets aan het wezenlijke van den mens kan veranderen” en daarmee een eugenetische verbetering van de mens voor zou staan. “In het licht der ‘biologische Weltanschauung’ beseffen wij eerst al het gevaar, dat in die oplossing schuilt”, aldus Kohnstamm (PS 1946, 2). Ook introduceerde hij “een nieuwe aanduiding van de politieke opvoeding, die ons volk behoeft [...] ‘personalistisch socialisme’”, en benoemde een domein dat veel meer aandacht zou moeten krijgen, de ‘sociale paedagogiek’ (PS 1946, 2, 8). Hierbij viel hij opnieuw de verzuilde pedagogiek aan, nu door te stellen dat ze het doel van opvoeding, het kind

begeleiden bij het maken van waarlijk 'persoonlijke existentiële keuzes' in de weg stond.

Wat in ieder geval duidelijk werd, ook in de bijdragen van H. Nieuwenhuis en H. Plessner, was dat tradities en kerkelijke verbanden sowieso aan invloed hadden verloren in de veranderende maatschappij. Juist deze ontwrichting maakte het noodzakelijk onderwijs veel duidelijker in te richten rond "de vorming van de persoon van de leerling" (PS 1949, 85). De analyse van een 'verwildeerde jeugd', losgeslagen uit betekenisgevende verbanden, leidde tot een groot onderzoeksproject, waarvan het uiteindelijke rapport onder redactie van Langeveld stond (Bos, 2011; De Rooy, 2018, 166-174; Levering, 2015). Hij schreef in 1952: "De maatschappelijk verwildeerde jeugd is weggezakt uit de door traditie, sociale gewoonte, moraliteit en geloof geordende wereld. Het eigen ik heeft geen vorm en gestalte meer. Daarom heeft de wereld waarin deze jeugd leeft evenmin gestalte" (Langeveld, 1952;p. 47). De oplossing moest evenwel niet worden gezocht in een herstel van de oude orde, maar in de ontwikkeling van nieuwe verbanden met name op het gebied van jeugdverenigingen én een nationaal onderwijsplan.

M.J. Langeveld (tussen 1939 en 1985 lid van de redactie en de redactieraad van PS) was binnen de Nederlandse pedagogiek de opvolger van Kohnstamm, die hij erkende als zijn grote leermeester (Van Essen & Imelman, 2003). Hij ontwikkelde in de jaren '50 en '60 een 'fenomenologische pedagogiek', waarin de belevingswereld van het kind en de 'pedagogische relatie' tussen kind en opvoeder centraal stonden. Langeveld volgde Kohnstamms nadruk op de ontwikkeling van de persoonlijkheid en met name het geweten van het kind, maar ontdeed dit van de religieuze dimensie die bij Kohnstamm nog een grote rol speelde. Het doel van opvoeden was volgens Langeveld het kind te begeleiden naar 'zelfverantwoordelijke zelfbepaling' (Langeveld, 1979). Net als Kohnstamm stond Langeveld voor de 'pedagogiek in volle breedte', waarmee bedoeld werd dat de pedagogiek niet kon worden opgeknipt in

losse onderdelen als didactiek, toetsentheorie, sociale pedagogiek en ontwikkelingspsychologie, maar (overeenkomstig de fenomenologische traditie) beschouwd moest worden als een verweven geheel. Het was volgens Langeveld zinloos om na te denken over toetsen zonder een idee te hebben van het doel van onderwijs, en even zinloos om over dat doel na te denken zonder een idee te hebben van wat het eigenlijk betekent kind of opvoeder te zijn (Bos, 2011; Imelman, 2000; Levering, 2015; Meijer, 2000).

Langeveld publiceerde relatief weinig wetenschappelijk werk in PS en gebruikte het blad voornamelijk voor meer polemische bijdragen over de ontwikkeling van de Nederlandse pedagogiek. Een bijdrage uit 1970 was een voorbeeld van zo'n sterk staaltje polemieken waarin hij zijn 'pedagogiek in volle breedte' afzette tegen de versnippering van de onderwijswetenschappen die hij met afgrijzen gade sloeg. "Heel ingewikkeld" die kinderen, stelde Langeveld. "En vandaar dat die multidisciplinaire benadering heel begrijpelijk is". Maar daarbij dreigde volgens Langeveld wel iets essentieels buiten beeld te raken, "een gemeenschappelijke vooronderstelling en bodembewerking [...], een context die integreert op een wijze die de primaire feiten ('Jan'; 'Jan is een kind'; 'Jan is dit kind van deze ouders', 'Wat mot dat met dat Jan-zijn?' 'Kinderen hebben?' 'Opvoeden?' enz.) erkent en geordend beheerst" (PS 1970, 21). De pedagogische deelgebieden mochten dan wel leiden tot "iets dat men pedagogisch verantwoord" kon noemen, "alleen is er niets meer, dat de plaats kan innemen van die goeie ouwe poging tot zinvolle samenhang" (PS 1970, 22). Langeveld sprak zich hier uit tegen de specialisering binnen de onderwijs- en opvoedingswetenschappen, een ontwikkeling die ook in PS zichtbaar was in deze periode, en waarin de vraag 'Wat mot dat met dat Jan-zijn?' geen plek meer had.

3.2 De doorbraak en de pedagogiek

Langevelts oproep, in 1952, tot een nationaal onderwijsplan, sloot aan op de roep om vernieuwing in de Nederlandse onderwijswereld na de Tweede Wereldoorlog.

In 1949 nam de Kamer een motie aan waarin de wens werd uitgesproken te komen tot ‘een sluitend geheel van onderwijsvoorzieningen’ en wel op basis van ‘een wetenschappelijk verantwoord plan’ (De Rooy, 2018). Deze politieke wens was door verschillende redactieleden van PS ook tot uitdrukking gebracht. Hierbij zou de vooroorlogse focus op vernieuwing van de didactiek plaats moeten maken voor aandacht voor vernieuwing van het schoolstelsel. “Niet dat we hier te lande zo iets bezitten als een schoolstelsel; we hebben een heel stel scholen, maar noch tussen de verschillende typen onderling, noch met de maatschappij, waarvoor de meeste dan toch heten op te leiden, bestaat een werkelijk organisch verband”, zo schreef J. de Vries in 1948 in PS. Volgens De Vries en vele anderen in PS was het hoog tijd over oude scheidslijnen heen te stappen, en moest de vooroorlogse zoektocht naar ‘de nieuwe school’ omgevormd worden tot een gezamenlijke zoektocht naar een nieuw schoolstelsel. “Het *moet* mogelijk zijn, om te komen tot een gemeenschappelijke onderwijspolitiek. Er *moet* gezocht worden naar een gemeenschappelijk doel, waarbinnen de principiële meningsverschillen gedeeltelijk overwonnen en gedeeltelijk de vrijheid blijft voor de verwerkelijking van bijzondere doelstellingen” (PS 1948, 268).

Redactiesecretaris Nieuwenhuis schreef in 1950 in ‘Een nieuwe phase in ons onderwijs’ dat vernieuwing van het onderwijsstelsel ook een nieuwe onderwijswetenschap impliceerde. Hij riep op tot “*toepassing dus van het experiment in het onderwijs*, en niet in de zin van losstaande individuele proefnemingen, maar *een gehele tak van onderwijs betreffende*”, uitgevoerd door een nieuw op te richten nationaal ‘orgaan voor experiment in teamverband’ (PS 1950, 328). Een jaar later schreef hij in haast propagandistische taal over de vernieuwing: “*laten we komen tot de daad!* Laat de onderwijsvernieuwing, die in allerlei geleidingen van ons onderwijs worstelt om gestalte te krijgen, een steun en stimulans mogen ontvangen vanuit ons hoogste besturend college [...]. Zendt de zaaiers, die velden zijn rijp om te bebouwen!” (PS 1951,

265). De nieuwe ‘organen voor experiment’ kwamen er inderdaad, en in deze ontwikkeling speelde Idenburg een sleutelrol (Schreuder, 2014; Van Wieringen, 2016).

3.3 Naar een constructief onderwijsbeleid

Al voor de oorlog had Idenburg als nieuw benoemd directeur-generaal van het Centraal Bureau voor de Statistiek in “De statistische methode in dienst van wetenschappelijke onderwijsleiding” (PS 1939, 73-85) opgeroepen tot een nieuwe vorm van onderwijswetenschap. Hij legde de nadruk op “het onderwijs als tak van staatszorg”: “Bij deze omwenteling in het denken [naar wetenschappelijk gestuurd onderwijs] verkrijgt de statistiek, de methode van de waarneming van massa-verschijnselen, een wassende betekenis” (PS 1939, 73). De ‘massa’ werd hier dus niet geduid als cultureel probleem, maar simpelweg neergezet als onderzoeksobject en realiteit. Na de oorlog, met een sterke toename van leerlingen in het middelbaar onderwijs, zou de bestudering van de ‘massa’ alleen maar in belang toenemen, vooral ook in beleidskringen. Volgens Idenburg was er echter sprake van een schadelijke “onder-consumptie van de statistiek” en was er behoefte aan een instantie die het werk van het CBS toe zou passen op “het stuk der onderwijsorganisatie” (PS 1939, 85). Er was behoefte aan onderwijskundig gestuurd onderwijsbeleid, al bestonden beide woorden nog niet, toen Idenburg dit in 1939 schreef.

In 1970 publiceerde Idenburg “Naar een constructieve onderwijspolitiek” in PS, waarin hij beweerde dat er voor de Tweede Wereldoorlog alleen sprake was van een ‘distributief onderwijsbeleid’, en het ministerie werd bevolkt door juristen: “Vergeefs zoekt men er naar onderwijskundigen van professie [...]. Ook voor sociologen en psychologen is er geen functie” (PS 1970, 3). Na de oorlog werd deze situatie onhoudbaar, aldus Idenburg, omdat het onderwijs in toenemende mate besliste “over ’s mensens kansen op de arbeidsmarkt” en de onderwijsbegroting dusdanig toenam ‘dat het eigenlijk onverantwoord werd *geen* beleid te voeren’

(PS 1970, 4). Gelukkig waren de onderwijswetenschappen ook niet stil blijven staan en stond er een groep onderwijswetenschappers klaar om de overheid te helpen bij het formuleren en uitvoeren van een constructief onderwijsbeleid, in samenwerking met een “krans van advies- en uitvoeringsinstanties”, zoals het CBS, het SCP, het CITO en de SLO (PS 1970, 10). De opmaat naar deze instituten en de daaraan verbonden onderwijskundige specialismen is duidelijk zichtbaar binnen PS, met name in de vorm van bijdragen van L. van Gelder (over de didactische analyse, later ontwikkeld tot ‘leerplannen’), E. Velema (over de sociologie als noodzakelijke hulpwetenschap van de pedagogiek), en A.D. de Groot (over objectief toetsen) (Amsing, 2014, 2016; Busato, 2014).

Rond die laatste was lange tijd discussie in PS gaande (Van Hilvoorde, 2002). Toen De Groot in 1949 zich in zijn Openbare Les over ‘De psycholoog en de maatschappij’ uitsprak tegen de normatieve pedagogiek, wekte dat zo veel wrevel bij Kohnstamm dat hij erop stond dat de gehele redactie van PS zich uitsprak tegen De Groot. De Groot had beweerd dat de psychologie en de pedagogiek zich fundamenteel anders tot het waardenvraagstuk in de wetenschap verhielden: “De één [de wetenschappelijke psychologie] wil, door alle praktijk heen, principieel niet weten hoe de mens is – dat blijft immers object van onderzoek; de ander [de normatieve pedagogiek] daarentegen weet zelfs hoe de mens zijn móet” (PS 1949, 379). In een nogal neerbuigende reactie stelde Kohnstamm dat hij het diep betreunde, “dat een ongetwijfeld begaafd aankomend universitair docent zich er toe heeft laten verleiden in zijn openingsrede zo ver te blijven beneden het peil van academische waardigheid en wetenschappelijke nauwgezetheid, als in deze rede het geval is” (PS 1949, 386). De steen des aanstoots was dat De Groot de psychologie neerzette als onafhankelijk van de pedagogiek. Kohnstamm: “Hoe belangrijk de psychologie als onderdeel van de anthropologie ook moge zijn, als zuiver descriptieve wetenschap kan zij zich niet met de totale mens bemoeien.

Vergeleken met de medische wetenschap levert zij stuk-werk, want zij kan alleen een diagnose stellen, de therapie moet zij buiten beschouwing laten, want op dat wijdere terrein is zij zonder kompas” (PS 1949, 378). Kohnstamm liet in deze kwestie nog een keer zijn gezag binnen PS gelden, door te eisen dat de voltallige redactie zijn reactie ondertekent. Voor Brugmans, al jaren het buitenbeentje binnen de redactie, was dit aanleiding om zijn lidmaatschap van de redactie op te zeggen.

De pedagogische psychologie werd met veel bombarie buiten de ‘gemeenschappelijke studeerkamer’ gehouden, maar De Groot zou in de jaren zestig terugkeren met stukken over het belang van objectief toetsen. In 1965 schreef hij bijvoorbeeld dat er binnen de onderwijswereld, en vooral onder docenten, een misverstand bestond over de functie van toetsen: “Een examen is niet een beoordeling van een persoonlijkheid, noch van iemands toekomstkansen; daar hebben examinatoren om zo te zeggen niets mee te maken [...]. Laten wij de examinandi liever vrijwaren tegen de gratuite psychologie die zich als ‘inzicht in de mens’ aandient” (PS 1965, 180). De beoordeling van de persoon van de leerling door de persoon van de docent moest worden overwonnen door “grondige voorbereiding en vaststelling van de eisen vóóraf” (PS 1965, 180). In 1967 verbond J. Bijl deze eis tot deugdelijke studietoetsen met Idenburgs idee van de ‘sleutelmacht der school’: om tot een sociaal rechtvaardig onderwijssysteem te komen, waren onpersoonlijke, objectieve toetsten onmisbaar, en daarom was het noodzakelijk een ‘Nationaal Instituut voor de ontwikkeling van Studietoetsen’ (het latere CITO) te stichten (PS 1967, 105).

In de vervanging van de persoon van de leraar door een rationeel onderwijsplan sloten het betoog van De Groot en dat van Bijl aan op een andere ontwikkeling: de systematisering van de didactiek, binnen PS uitgewerkt door Van Gelder. Hij schreef in 1967 dat de romantische notie dat onderwijzen een kunst is en afhankelijk van de ‘persoonlijkheid van de docent’ moest worden vervangen door een technische

analyse van onderwijzen. “Een meer empirische benadering van het onderwijzen stuit af op de verwijzing naar het menselijke karakter van de relatie tussen docent en leerling, waarbij tevens het artistieke, resp. intuïtieve aspect zo centraal gesteld wordt, dat een zakelijke analyse onmogelijk wordt geacht” (PS 1967, 49). Van Gelder stelde, op basis van Amerikaans onderzoek, “een didactische cyclus” op, bestaande uit een grondige analyse van de beginsituatie, opstellen van heldere leerdoelen, een logische leerstofordening, selectie van de juiste didactische werkvorm, aansluitend op de leertheoretische aspecten. “Tenslotte dient dit didactische proces afgesloten te worden met het bepalen van de *onderwijsresultaten*” en een objectieve toets (PS 1967, 56). Deze vorm van onderwijsplanning liep uiteindelijk uit in de oprichting van het SLO.

Onderwijssocioloog Velema stelde in PS de verhouding tussen pedagogiek en de maatschappijwetenschappen aan de orde. “De Nederlandse school cultiveert nog steeds haar paedagogisch- en didactisch ‘eiland’ karakter; zij denkt en werkt in hoge mate naast de samenleving en verstaat paedagogisch en didactisch nog maar weinig van haar eigenlijke taak in deze tijd” (PS 1955, 328). Velema stelde dan ook dat Langevelds analyse van de ‘pedagogische situatie’ moest worden uitgebreid aan de hand van het inzicht “dat iedere paedagogische situatie verankerd is in een groep, in het gezin, in de school enz. en verbonden is met de maatschappelijke realiteit van een bepaalde tijd” (PS 1955, 340). De nieuwe nadruk op de sociale context en maatschappelijke impact van onderwijs leidde tot een discussie over ‘comprehensive schooling’, in een themanummer in 1957, en bespreking van ‘Het brugjaar’ in 1958. In 1961 kwam Langeveld zelf met een ‘Plan op kort zicht’ over de wenselijkheid van een brugjaar (PS 1961, 227-230). Binnen PS was iedereen positief over het uitstellen van het selectiemoment, onder verwijzing naar sociale rechtvaardigheid (het zou de onderwijskansen van kinderen uit lagere milieus verhogen), efficiëntere selectie en socialisatie-overwegingen. Dit debat zou zich de jaren zeventig toespitsen op het idee van

de Middenschool en het tegengaan van verspilling van ‘verborgen talent’.

Veel van de vernieuwingsimpulsen die in PS werden besproken culmineerden in de Mammoetwet, die ook uitvoerig werd besproken in PS. Daarbij was vrijwel iedere bijdrage positief over het idee dat de staat duidelijker beleid ging voeren, en waar auteurs kritisch waren ging het vrijwel zonder uitzondering over het gebrek aan doortastendheid: de groep rond PS had liever een nog veel uitvoeriger onderwijsbeleid gezien, waarbij de onderwijskunde en –statistiek leidend zou moeten zijn (PS 1967, 97). Zo schreef De Groot in 1967 dat Nederland nog steeds leed aan een “misvatting van democratie. Zoals de ene zuil of levensbeschouwing de andere waard is – waartegen weinig is in te brengen – zo is bij ons ook de ene professor de andere waard, het ene ‘idee’ het andere waard, het ene instituut het andere waard” (PS 1967, 354). Ook Idenburg stelde: “Er zal voor het onderwijsbeheer een nieuw type mensen nodig zijn”, die los van levensbeschouwing en politieke kleur het onderwijs rationeel zouden moeten vormgeven en controleren, met als spil niet langer de leraar, de school of de zuil, maar het ministerie van Onderwijs en de ‘krans van advies- en uitvoeringsinstanties’ (PS 1967, 438).

De periode na de Tweede Wereldoorlog toonde dat onderwijsvernieuwing voorbij de verzuiling, aan de hand van onderwijswetenschappelijke inzichten uiteindelijk binnen handbereik kwam door een veel nauwere verbinding tussen onderwijswetenschap en onderwijsbeleid. Er was binnen PS nog wel verzet tegen de opkomende onderwijskunde, maar het overgrote deel van de bijdragen lag vanaf 1960 duidelijk in lijn met de ontwikkeling van een ‘constructieve onderwijspolitiek’, zowel op het niveau van het onderwijssysteem als de didactiek en toetsing. Dat de onderwijskunde zo veel meer gedaan kreeg dan de vooroorlogse pedagogiek had veel te maken met de maatschappelijke omstandigheden (uitbereiding van overheidsstaken, groeiende welvaart, grotere onderwijsdeelname en de doorbraak-gedachte), maar

toonde ook dat de onderwijswetenschappen pas echt algemeen en nationaal sturend werden op het moment dat ze haar 'philosophische' karakter achter zich liet en zich meer richtte op empirisch en cijfermatig onderzoek.

4 1970-2000: Onderwijskunde in uitvoering en ter discussie

Het jaar 1970 vormde een omslagpunt in de geschiedenis van PS. In 1969 plaatste de redactie een bericht 'Aan de lezers', waarin ze stelde: "Er is bepaald behoefte aan een publicatie-orgaan voor de wetenschappelijke beoefening der onderwijskunde en wij willen ons nadrukkelijker dan tot nog toe op dit terrein gaan begeven. Onder de naam van het blad vindt de lezer thans de woorden 'Tijdschrift voor Onderwijskunde en Opvoedkunde'" (PS 1969, 603). Ook werd er een verjonging van de redactie aangekondigd, gericht op het bedienen van specialismen als "orthopedagogiek, denkpsychologie, leerplanontwikkeling, historische pedagogiek, onderwijsresearch, psycho-pedagogiek, didactiek" (PS 1969, 604). Een jaar later traden Van Gelder, Langeveld, Nieuwenhuis en H.W.F. Stellweg terug uit de kernredactie, waarin voortaan de onderwijskunde en –psychologie veel nadrukkelijker vertegenwoordigd waren, bijvoorbeeld in de persoon C.F. Van Parreren. Er werd vermeld dat het blad zich voortaan nadrukkelijker zou richten op onderwijswetenschap en minder op de onderwijspraktijk. De wisseling van de wacht, voorbereid in de voorafgaande periode, leek zich in 1970 te hebben voltrokken. De 'pedagogiek in volle breedte' werd vervangen door verschillende specialismen, met bijbehorende, vaak technische vocabulaires. Veelzeggend is dat voor korte tijd de inhoudsopgave van de jaargangen ook een 'rubriekenregister' bevatte, waarin de artikelen per deelgebied werden geordend. Naast specialisatie trad er ook een standaardisering op. Er werden samenvattingen toegevoegd aan ieder artikel, artikelen werden steeds meer in de vorm gegoten die ook nu nog gebruikelijk is

(inleiding, vraagstelling, methode, resultaten, discussie, conclusie) en in de jaren tachtig verbeterde redactiesecretaris N. Verloop de procedures voor peer-review (PS 1999, 89).

In de periode tussen 1970 en 2000 was PS inderdaad in de eerste plaats een platform voor onderwijskunde, waarin het overgrote deel van de artikelen onderwijskundig of –psychologisch onderzoek presenteerde. Maar er waren ook redacteuren en auteurs die de onderwijskunde, met name in de vorm van evaluatieonderzoek, ter discussie stelden en een meer personalistische pedagogiek bleven propageren. Naast deze meer wetenschapsfilosofische discussie werd er in PS veel aandacht besteed aan de socialiserende functie van het onderwijs, in eerste instantie vooral rond het vraagstuk van de middenschool, later met betrekking tot onderwijsongelijkheid.

4.1 Onderwijskunde, objectiviteit en evaluatie

In de jaren vijftig en zestig hadden Idenburg en Van Gelder de onderwijskunde op drie poten gezet: de pedagogiek, de onderwijssociologie, de onderwijspsychologie. In de periode na 1970 ontwikkelde het nieuwe vakgebied zich binnen PS rond twee onderwerpen, namelijk de verdere uitwerking van Van Gelders didactische analyse en de bespreking van verschillende onderwijsinnovatieprojecten. In beide gevallen ontstond discussie binnen PS over de verhouding tussen onderwijsdoelstellingen en wetenschappelijke evaluatie.

In 1971 publiceerde E. de Corte twee artikelen in PS over "didactisch wenselijke onderwijsdoelstellingen" en "het integraal evaluatiemodel". Hij bouwde expliciet voort op het werk van Van Gelder, en maakte daarbij veelvuldig gebruik van het werk van Amerikaanse onderzoekers als B.S. Bloom en D.R. Krathwohl (PS 1971, 328). Volgens De Corte was er tot nu toe te eenzijdig sprake geweest van "produkt-evaluatie", waarbij door middel van toetsen werd vastgesteld in hoeverre onderwijsdoelen bereikt waren. Hierbij bleef echter onduidelijk waarom bepaalde doelen wel of niet werden bereikt en waar verbetering mogelijk was binnen het

didactisch proces. Daarom stelde hij voor alle onderdelen van Van Gelders model integraal te evalueren. Een belangrijk element van zijn voorstel was dat de onderwijsdoelen zelf óók geëvalueerd dienden te worden, en dan niet zozeer in termen van wenselijkheid maar in termen van meetbaarheid. Hiermee kwam het domein van de onderwijsdoelstellingen binnen de didactische analyse te liggen: onderwijsdoelstellingen moesten voortaan worden geformuleerd in termen van meetbare gedragingen. Dit was lastig, erkende De Corte, want doelstellingen hingen samen met waarden, wat ervoor zorgde dat “het gebied systematisch ontweken werd door het exacte onderzoek”. Dit leidde ertoe dat “de gehele problematiek beheerst wordt door theoretische bespiegelingen en subjectieve meningen, die weliswaar interessant zijn, doch waaruit slechts algemene en vage doelomschrijvingen resulteren, die geen of althans geen eenduidige aanknopingspunten bieden voor de ontwikkeling van het didactisch proces” (PS 1971, 332). De Corte’s voorstel draaide erom algemene doelstellingen “progressief te concretiseren [...]”. Deze concretisering omvat het steeds nauwkeuriger omschrijven van de gedragsvormen die men bij de leerlingen wil realiseren” (PS 1971, 20). Van Parreren bepleitte, op basis van het werk van Russische onderzoekers, een soortgelijke eis: onderwijsdoelen moesten zo worden geformuleerd dat ze te evalueren zijn (PS 1973, 319-328, 361-374).

Dat de herformulering van onderwijsdoelstellingen in termen van het integraal evaluatiemodel problemen opleverde voor sommige algemeen aanvaarde onderwijsdoelstellingen, werd duidelijk gemaakt door onderwijspsycholoog H.C.J. Duijker. Hij bekritiseerde in 1976 de algemene doelstelling ‘zelfontplooiing’, die hij in allerlei beleidsstukken centraal zag staan, met name in de discussienota *Contouren van een toekomstig onderwijsbeleid* van onderwijsminister J. van Kemenade. Duijker wees erop dat het onderwijs taken kreeg “toebeedeeld, wier uitvoering, bij gebrek aan hanteerbare maatstaven, niet anders dan op willekeurige, oncontroleerbare, dat wil ook zeggen: op potentieel onbillijke wijze kan plaatsvinden”

(PS 1976, 358). Het centrale probleem bij doelstellingen als zelfontplooiing was volgens Duijker dat er geen wetenschappelijk gefundeerde norm voor kon worden opgesteld. Want een norm veronderstelde een antwoord op de buitenwetenschappelijke vraag ‘wat is een goed mens’ (PS 1976, 366). “Als de overheid doelstellingen uitvaardigt, [moet] te controleren zijn of en in welke mate dergelijke doelstellingen worden verwezenlijkt, en wel op een in principe ‘onpersoonlijke’, d.w.z. niet van persoonlijke voorkeur of interpretatie afhankelijke wijze”, herhaalde Duijker een jaar later (PS 1977, 316). De gedeelde conclusie van De Corte, Van Parreren en Duijker was dus dat wetenschappelijk gestuurd onderwijsbeleid evalueerbaarheid als centrale eis moet stellen, en dat die eis bepaalde onderwijsdoelstellingen uitsloot.

In 1987 kreeg deze discussie in PS een vervolg rond “controversiële onderwijsdoelen”. Het ging nu niet langer over de algemene doelstelling persoonsontplooiing, maar over de vraag of de overheid “waardecomponenten van attitudes” als onderwijsdoel mocht stellen. H. Doddema-Winsemius en W.K.B. Hofstee stelden dat vaardigheden wel geoorloofde onderwijsdoelen zijn (bijvoorbeeld leren hoe men samenwerkt), maar waardeoordelen over die vaardigheden niet (“dat samenwerken goed is, in tegenstelling tot bijvoorbeeld concurreren of verzet bieden”) (PS 1987, 194). De reden was dat er volgens hen voor de waarde-component van attitudes geen neutrale evaluatie mogelijk was: je kon wel vaststellen of een kind goed kan samenwerken aan de hand van objectieve criteria, maar voor de vraag of samenwerken goed is zijn onmogelijk objectieve criteria aan te wijzen waaraan de houding van het kind getoetst kan worden. I. Lombardus en J.C. van Bruggen reageerden: “De toelaatbaarheid van onderwijsdoelen (en houdingen als onderdeel hiervan) kan niet afhankelijk worden gemaakt van de deskundigheid van de evaluator” (PS 1987, 201). Bovendien, claimden ze, mocht en moest de overheid ook doelen stellen die niet te evalueren zijn, maar waar wel consensus over bestaat. Daaronder vielen volgens hen ook bepaalde waarden.

Naast de discussie over evaluatie en onderwijsdoelstellingen, ontspon zich in de jaren tachtig een discussie over de evaluatie van onderwijsinnovatieprojecten. In een themanummer over “Evaluatie-onderzoek en onderwijsvernieuwingsbeleid” werd in 1984 gediscussieerd over de vraag of en onder welke voorwaarden objectieve evaluatie van onderwijsinnovatie projecten mogelijk was. Redactieleden W.L. Wardekker en J.M.G. Leune schreven in de introductie: “Vernieuwing van het onderwijs bepaalt steeds meer de richting van het onderwijsbeleid. Daarom is het niet verwonderlijk dat beleidsvoerders graag een, zo veel mogelijk onbevooroordeeld, inzicht willen verkrijgen in de resultaten en effecten van vernieuwingsprojecten” (PS 1984, 101). J. Scheerens, later ook redactielid van PS, betoonde zich een groot voorstander van zulk onderzoek, waarbij de evaluatie zou moeten worden uitgevoerd door een externe partij, die in staat was ‘onafhankelijk’ te oordelen (PS 1984, 116-126). Een bijdrage van P.N. Karstanje liet een kritisch geluid horen. Hij stelde dat evaluatieonderzoek vaak al een eenzijdig idee in zich draagt over wat “goed onderwijs is”. Hij pleitte dan ook voor een evaluatievorm waarin verschillende perspectieven op goed onderwijs tot uitdrukking konden komen, in plaats van een eenduidig oordeel ‘effectief of niet’ (PS 1984, 127-138).

In 1990 stelden PS-redactieleden W.J. Nijhof en Scheerens dat het denken over onderwijsevaluatie sinds de jaren zeventig grote stappen had gemaakt: “In het begin van de jaren tachtig zette in beleidskringen een kentering in over het denken over onderwijsevaluatie. Over onderwijskwaliteit, effectiviteit van vernieuwingsprogramma’s en rendement mocht niet alleen op eens wél hardop gesproken worden, het werden zelfs de centrale issues” (PS 1990, 85). In allerlei voorstellen voor onderwijsvernieuwing werd een dergelijke evaluatie als eis gesteld. Daar waren allerlei politieke redenen voor, maar het was ook te danken aan “ontwikkelingen in de evaluatiemethodologie en –technologie en de aanwezigheid van wetenschappers (te beginnen met A.D. de Groot) die altijd al in

waren voor output-georiënteerd en wetenschappelijk evaluatie- en assessment-onderzoek”, waarna een lijstje volgde met auteurs die allen veelvuldig in PS publiceerden (PS 1990, 86). Zij kregen in de loop van de jaren tachtig steeds meer ruimte in het blad. Evaluatie- en effectiviteitsonderzoek sloot goed aan bij het gevoerde onderwijsbeleid in de jaren tachtig en negentig, waarin steeds meer werd gestuurd op maximale ‘onderwijsopbrengst’.

4.2 Theoretische pedagogiek en de grondslagendiscussie

De nadruk op evaluatie en de eis tot evalueerbaarheid van onderwijsdoelstelling riepen een reactie op vanuit de theoretische pedagogiek. Dat was niet verwonderlijk, aangezien degenen die voor strikte evaluatie pleitten daarbij vaak de fenomenologische en geesteswetenschappelijke pedagogiek neerzetten als onwetenschappelijk en subjectief afzetpunt (PS 1978, 89; PS 194, 101). De theoretisch pedagogen bleven tijdens de jaren zeventig en tachtig binnen PS hameren op het belang van pedagogische reflectie. Ook hielden ze vast aan het uitgangspunt van Langeveld, dat de pedagogische situatie autonome doelstellingen in zich droeg die richtinggevend behoorden te zijn, of ze nu wetenschappelijk te evalueren waren of niet.

Langeveld zelf publiceerde in 1977 nog een stuk, waarin hij zich uitsprak tegen de empirisch-analytische onderwijswetenschappen, waarbij hij met name de opvattingen van W. Brezinka aanviel. Langevelts verwijt was dat er binnen de empirisch-analytische onderwijswetenschap eigenlijk helemaal geen plaats was voor de meest relevant empirie, namelijk de concrete pedagogische praktijk (PS 1977, 123). Het ideaal van Brezinka bestond er juist uit het object van wetenschap zo veel mogelijk te onttrekken uit iedere specifiek gegeven opvoedingssituatie, om zo tot universeel geldige uitspraken over opvoeding en onderwijs te kunnen komen. Het centrale probleem, volgens Langeveld, was dat Brezinka geen onderscheid maakte tussen menswetenschappen en natuurwetenschappen. “Hij kent alleen ‘wetenschappen’

die gaan over a, b, of c, maar die als wetenschappen identiek zijn” (PS 1977, 124). Dit alles had volgens Langeveld tot gevolg dat Brezinka over de doelen van opvoeding *niets pedagogisch* had te melden: die doelstellingen konden voor empirisch-analytische onderwijswetenschappers alleen worden geformuleerd door iets dat buiten de opvoedingswetenschappen zelf staat, een moraalfilosofie of een politieke overtuiging.

Binnen PS verdedigde met name theoretisch pedagoog J.D. Imelman de geesteswetenschappelijke traditie. In 1975 schreef hij dat de ‘pedagogische antropologie’ een belangrijke wetenschappelijke traditie vormde, en dat pogingen om deze terzijde te schuiven moesten worden tegengegaan. “De problemen binnen de pedagogiek op het terrein van persoonswording [zijn] te ernstig” om te worden genegeerd door de academische opvoedings- en onderwijswetenschappen (PS 1975, 75). Ook L.F. Groenendijk en B. Spiecker benadrukten het “het belang van een *pedagogische traditie*”, waarbinnen empirische gegevens kunnen worden geïnterpreteerd en betekenisvol worden. “Het is binnen deze traditie, dat expliciet gereflecteerd kan worden over *kinderen* en onze *verantwoordelijkheid* voor hen” (PS 1975, 500). Ze vreesden dat de onderwijswetenschappen het thema van de pedagogische verantwoordelijkheid uit het oog zouden verliezen door een eenzijdige focus op effectiviteit van onderwijsinterventies. Samen met W.A.J. Meijer bepleitte Imelman in 1987 dat een pedagogische analyse ook het vraagstuk van normatieve doelstellingen beter inzichtelijk maakte. Cruciaal was daarbij voor hen dat de pedagogische situatie een inherent normatieve praktijk was, in plaats van een praktijk waarin zo effectief mogelijk externe morele normen moesten worden aangeleerd (PS 1987, 173).

In de jaren zeventig en tachtig waren er binnen PS theoretische pedagogen die zich uitspraken voor de geesteswetenschappelijke pedagogiek. Toch was het duidelijk dat de rollen binnen PS waren omgedraaid: de personalistische pedagogiek voerde niet meer de boventoon, maar bekritiseerde de dominante onderwijskundige aanpak in

discussiebijdragen. Na 1990 verdwenen geesteswetenschappelijke bijdragen vrijwel compleet uit PS.

4.3 De school en sociale ongelijkheid

Naast de discussie over de evalueerbaarheid van onderwijsdoelstellingen werd het thema evaluatie binnen PS besproken in het kader van een ander belangrijk onderwerp in de onderwijswereld tussen 1970 en 2000: het bestrijden van onderwijsongelijkheid door middel van onderwijsinnovatieprojecten. Een van de grote vernieuwingsprojecten waar de ‘evaluatie-discussie’ op inging, was het experiment van de middenschool. Dat bestond eruit dat een aantal scholen in Nederland experimenteerde met een brugperiode van drie jaar, waarin alle kinderen een gelijk onderwijsprogramma volgden, en meer aandacht werd besteed aan de ontwikkeling van niet-cognitieve vaardigheden. Pas na die brugperiode zouden kinderen worden ingedeeld naar niveau. In eerste instantie was er wel enthousiasme binnen PS voor de doelstelling van de middenschool, maar er kwam al gauw kritiek op de experimentele opzet van het project (Greveling, Amsing & Dekker 2015).

In 1971 publiceerden Van Gelder, “de vader van de middenschool” (Amsing 2016), en J.F. Vos een stuk waarin ze het experiment verdedigden tegen allerlei kritiek. Zij omschreven de middenschool als “een middel om het traditionele, elitaire zuilsysteem om te bouwen tot een democratisch, horizontaal systeem” (PS 1971, 312). Opvallend was dat het ‘zuilsysteem’ voor hen niet sloeg op verzuiling naar denominatie, maar verwees naar de scheiding tussen verschillende maatschappelijke standen die door middel van gescheiden leerwegen in stand werden gehouden. Van Gelder en Vos benadrukten dat deze doelstelling niet voort was gekomen uit politieke overtuiging, maar het resultaat was van “vergelijkend-onderwijskundige analyses van schoolsystemen” (PS 1971, 312). “Het kategoriaal- of zuilsysteem is een achterhaald systeem”, stelden ze, “een relict uit het verleden” dat op zijn plaats was in een standenmaatschappij, maar niet geschikt voor een moderne democratische samenleving (PS

1971, 325). Ook onderwijssocioloog M.A.J.M. Matthijssen benadrukte dat een democratische samenleving vraagt om een ander schoolsysteem en curriculum dan de klassieke samenleving. Voor hem draaide de middenschool om gelijk onderwijs aan allen, met als doel “de ontwikkeling van de sociale competentie met het oog op een nieuwe maatschappelijke functie, de sociale rationalisering van de samenleving” (PS 1983, 117). Hij stelde: “Sociale rationalisering beoogd simpel gezegd de maatschappelijke verhoudingen – arbeids- en machtsverdeling – onder controle te brengen van democratische procedures van inspraak en medebeslissing onder gelijkwaardige inbreng van alle betrokkenen”. Dit vroeg om een onderwijssysteem dat allen op gelijke wijze democratisch zou vormen, in plaats van een systeem dat kinderen op 12-jarige leeftijd indeelde bij de elite, middenklasse of lagere klasse.

Andere auteurs hadden wat minder ver reikende doelstellingen op het oog rond de middenschoolexperimenten en plaatsten het in lijn met andere vernieuwingsprojecten die tot doel hadden de onderwijsongelijkheid in het land te verminderen. Zij waren ook uitgesproken kritisch op de experimentele opzet van het middenschoolproject. In een themanummer in 1981 stelden H.P.M. Creemers en A. De Vries (PS 1981, 357-372) en onderwijssocioloog Leune (PS 1981, 379-385) dat de betrokken scholen te veel vrijheid hadden gekregen, waardoor er eigenlijk helemaal geen sprake was van een gecoördineerd experiment. In 1984 hekelde Scheerens het middenschoolexperiment omdat uitvoering en evaluatie door elkaar liepen (PS 1984, 102) en in 1990 stelden Nijhof en Scheerens opnieuw dat het experiment faalde omdat “de politieke wil om hard, d.w.z. output-gericht en wetenschappelijk evaluatie-onderzoek te doen” ontbrak (PS 1990, 85).

Bij een ander groot onderzoeksproject over de verhouding tussen sociaaleconomische achtergrond en schoolprestaties dat uitgebreid werd besproken in PS zou deze fout niet nog eens worden gemaakt. In het Rotterdamse project ‘Onderwijs en sociaal milieu’, onder

leiding van PS-redactielid J.H. Slavenburg, kwamen twee ontwikkelingen samen: bestrijding van onderwijsongelijkheid en objectief evaluatieonderzoek. Het doel van dit project was via onderwijsinnovatie te pogen de ondermaatse onderwijsprestaties in bepaalde Rotterdamse scholen tot het landelijk gemiddelde op te hogen (PS 1990, 193-198). Slavenburg was zo streng in de evaluatie van het project waar hij zelf leiding aan had gegeven, dat anderen “de neiging kregen, het project in bescherming te nemen tegen zijn eigen evaluatoren”. Toch concludeerde J. Dronkers in PS: “Deze niets verbloemende evaluatie van eigen arbeid is [...] een van de grootste verdiensten van het gepresenteerde rapport”, een voorbeeld voor anderen (PS 1990, 193). Bij bespreking van het ‘Onderwijsvoorrrangsbeleid’ in de jaren negentig in PS, valt inderdaad op dat geen van de auteurs zich uitlaat over de wenselijkheid de doelstellingen (het terugdringen van ongelijkheid in onderwijsuitkomst voor kinderen uit verschillende maatschappelijke milieus en met verschillende culturele achtergrond). Zij stelden alleen vast of en in hoeverre de doelstellingen werden bereikt voor verschillende doelgroepen (PS 1990, 127-138; PS 1993, 82-134). Het ideaal dat Brugmans vijftig jaar eerder formuleerde in PS, leek daarmee dan eindelijk algemene ingang te hebben gevonden: pedagogiek als de wetenschappelijke leer der middelen, die discussie over onderwijsdoelen bewust buiten de deur hield.

In de jaren negentig kwam er een kentering in het nationale onderwijsbeleid, die binnen PS alarmbellen deed rinkelen. In 1992 reageerde redactielid Slavenburg bijzonder fel op het WRR-rapport ‘Onderwijsverzorging in de toekomst’. De WRR riep op tot meer autonomie voor de school, minder regulering van de input, meer aandacht voor de output en minder centralistische innovatie. Slavenburg schreef dat het rapport onwaardig was voor een raad die zichzelf *wetenschappelijk* noemde, omdat er geen sprake was van gedegen evaluatieonderzoek. Slavenburg concludeerde: “Einde constructief onderwijsbeleid; terugkeer naar distributief

beleid [...]. De rijksoverheid geeft, als ze het voorstel van de WRR volgt, de twee belangrijkste instrumenten – naast wetgeving – voor het voeren van een constructief onderwijsbeleid uit handen: het landelijk innovatiebeleid en de onderwijsbegeleiding door de onderwijsbegeleidingsdiensten en de Landelijke Pedagogische Centra”. Dit zou met name desastreus zijn voor ‘de ongelijkheidsproblematiek’: “Een centrale regie is hierbij onvermijdelijk. Als die ontbreekt gaan de scholen – men heeft al genoeg aan het hoofd – over tot de orde van de dag” (PS 1992, 133-139). Het rapport was, met andere woorden, een regelrechte aanslag op de bijdrage van de onderwijskunde aan het nationale onderwijsbeleid. De onderwijskunde zou zich in een gedecentraliseerd onderwijslandschap moeten bezinnen op de manier waarop onderwijsonderzoek zou leiden tot onderwijsvernieuwing.

5 2001-2020: Internationalisering, wetenschap en praktijk, en de pedagogische taak van de school

In 1997 plaatste de redactie van PS een stuk onder de titel: “Het belang van Nederlandstalige wetenschappelijke tijdschriften”. In de inmiddels gebruikelijke onderzoekvisitaties door commissies met vooral buitenlandse wetenschappers werd steeds meer belang gehecht aan Engelstalige publicaties, wat volgens de redactie een ‘merkwaardige situatie’ veroorzaakte: “Het lijkt wel alsof we over onze eigen problemen nog slechts in buitenlandse tijdschriften met elkaar kunnen communiceren”. Dit zorgde er weer voor dat “bepaalde onderwerpen, hoewel ze dringend om onderzoek vragen, gemeden worden omdat ze minder makkelijk in buitenlandse tijdschriften worden opgenomen”. De functie van PS als intermediair tussen wetenschap en praktijk stond op de tocht. “*Wij pleiten daarom voor een herwaardering van de Nederlandstalige tijdschriften als wetenschappelijk forum*” (PS 1997, 153). De uitdaging om een Nederlandstalig tijdschrift in stand te houden

binnen een steeds internationaler onderzoeksveld leidde in 2001 tot een aantal wijzigingen binnen PS. Na overleg met de Nederlandse en Belgische verenigingen voor onderwijsresearch (de VOR en VFO) werd besloten PS en het *Tijdschrift voor Onderwijs Research* (TOR) te fuseren tot één blad, voortaan gezamenlijk uitgeven door deze beide verenigingen. Daarmee kwam een einde aan de relatie met Wolters-Noordhoff, sinds 1920 uitgever van het blad. Inhoudelijk was echter geen sprake van een koerswijziging, maar eerder van een intensivering van de nauwe band tussen PS en de onderwijskunde. Bijdragen van onderwijshistorici en theoretisch pedagogen zijn in de periode na de eeuwwisseling op één hand te tellen. Dat wil niet zeggen dat er geen fundamenteel debat meer werd gevoerd binnen PS, maar wel dat debat steeds meer plaatsvond tussen onderwijskundigen onderling.

De nieuwe uitgever benadrukte, in goede PS-traditie, dat het wetenschappelijke debat zich opnieuw moest bezinnen op haar relatie tot de onderwijspraktijk: “Zo’n tijdschrift heeft naar de mening van de VOR-leden ook een maatschappelijke taak; er wordt niet slechts voor vakbroeders of –zusters gepubliceerd, maar ook ten behoeve van de verbetering van het onderwijs” (PS 2001, 1). De verhouding tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk zou inderdaad een hoofdthema worden in deze periode. Ook zou het blad voortaan nog duidelijker het gehele Nederlandstalige gebied bedienen en werd er structureler aandacht besteed aan de Onderwijs Research Dagen, waaraan voortaan één van de jaarlijkse themanummers werd gewijd.

In 2009 melde de redactie, in een van de schaarse redactionele bijdragen, “een belangrijke stap in de historie” van PS: “Per 1 januari 2009 is het tijdschrift opgenomen in Social Sciences Citation Index en de Social Scisearch” (PS 2009, 3). Ook schreef ze dat “na een periode waarin de kopijstroom af en toe leek op te drogen, en nummers soms maar met moeite gevuld konden worden”, er de laatste jaren weer “een groot aanbod van manuscripten van goede kwaliteit” binnen kwam (PS 2009, 3). In 2013 volgde meer

goed nieuws: “Bij de start van de negentigste jaargang van Pedagogische Studiën melden we trots dat aan het tijdschrift inmiddels een impactfactor verbonden is van 0,2. Dat is nog geen hoge factor, maar bedenkend dat het gaat om een Nederlandstalig tijdschrift dat vooral in Nederland en Vlaanderen wordt gelezen toch al een behoorlijke prestatie. Dit betekent dat het zin heeft om in zowel Pedagogische Studiën als in internationale publicaties te verwijzen naar artikelen die in Pedagogische Studiën zijn verschenen. We roepen onze schrijvende lezers dan ook op dit te (blijven) doen” (PS 2013, 3). De zorgen om ‘impactfactoren’ en ‘indexering’ (de website van PS vermeld in 2020 dat het blad nu ook wordt geïndexeerd in Education Resources Information Center (ERIC), SCOPUS, en Web of Science) laten zien dat de focus op kwaliteitstoezicht via output-indicatoren zich in deze periode uitbreide naar het academische bedrijf en de onderwijswetenschappen zelf. Een laatste organisatorische ontwikkeling die PS in deze periode doormaakte was de overstap van een gedrukt tijdschrift naar een open-access online tijdschrift in 2017. Ook besloot het blad voortaan open te staan voor Engelstalige bijdragen.

Inhoudelijk waren er drie ontwikkelingen in PS, die nauw samenhangen met het gevoerde onderwijsbeleid in deze periode: er kwam meer aandacht voor de ‘pedagogische taak van de school’, met name in de vorm van burgerschapsvorming; de verhouding tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk kwam opnieuw ter discussie te staan toen de overheid koos voor decentralisatie van het onderwijsbeleid; en er werd gediscussieerd over ‘onderwijsconsumenten’, prestatiecijfers voor scholen en kwaliteitszorg.

5.1 Evidence based onderwijs en kwaliteitscontrole

In 1997 ontstond er een relletje in de onderwijswereld rond het verschijnen van een lijst met ‘rapportcijfers’ voor scholen in dagblad Trouw (De Rooy, 2018). Onderwijssocioloog Dronkers had op basis van gegevens van de onderwijsinspectie een rapportcijfer toegekend aan alle scholen voor

voortgezet onderwijs. Doelstelling was een beoordeling geven van het ‘interne rendement’ van scholen, “rekening houdend met de leerlingkenmerken” (PS 1998, 143). Ook in PS verschenen al snel commentaren op deze rangschikking, waarbij er vooral aandacht werd besteed aan de wetenschappelijke houdbaarheid en de gevolgen van zo’n ranglijst (PS 1998, 130). In ieder geval was duidelijk dat ‘kwaliteitscontrole’ een belangrijk thema werd binnen de onderwijswetenschappen en het onderwijsbeleid. De titel van Dronkers’ verweer tegen zijn criticasters was dan ook veelzeggend: “Het betere is de vijand van het goede”. Uiteraard was het mogelijk om de onderwijskwaliteit nog beter in kaart te brengen, maar dat deed niks af aan het belang van een serieuze poging om kwaliteit te vast te stellen (PS 1998, 142; PS 1999, 51-81).

In het afsluitende artikel voor het themanummer “Openbaarmaking van onderwijsgegevens” uit 2004 stelden S. Karsten, A.B. Dijkstra en R.J. Bosker dat onderwijsvrijheid “in de afgelopen decennia steeds meer als keuzevrijheid voor ouders wordt opgevat”, en ze spraken dan ook over leerlingen en hun ouders als ‘onderwijsconsumenten’ (PS 2004, 397). Voor deze consumenten was betrouwbare informatie over de prestaties van verschillende aanbieders, scholen dus, van groot belang. Bovendien speelden prestatiegegevens een grote rol bij “het afleggen van rekenschap over besteding van publieke middelen” en konden ze scholen helpen bij het lokaliseren van verbetermogelijkheden (PS 2004, 397). De onderwijswetenschappen, in een steeds nauwere samenwerking met de onderwijsinspectie, gingen zich binnen dit marktmodel richten op ‘kwaliteitszorg’ en de vraag ‘wat werkt’, welke school, welke onderwijsvorm, welke didactiek is effectief? Scheerens, Van Ravens en Luyten vatten het model in 2012 samen als “het welbekende elementaire systeem model, dat onderwijs opvat als een productieproces dat gevoed wordt door bepaalde invoer en uiteindelijk tot bepaalde opbrengsten leidt”, waarbij de “facetten productiviteit, effectiviteit, efficiency, gelijkheid en responsiviteit”

samen de onderwijskwaliteit weergeven (PS 2012, 71). Om onderwijskwaliteit te verbeteren moesten onderwijsinnovaties worden onderzocht aan de hand van ‘randomised controlled trials’ (RCT’s).

De oproep van de Onderwijsraad in 2006 tot ‘meer evidence based onderwijs’ leidde tot een discussie in PS, waarbij K.P.E. Gravemeijer en P.A. Kirschner vraagtekens zetten bij de bruikbaarheid van het medische onderzoeksmodel (de RCT’s) voor de onderwijssituatie. Zij stelden “dat we bij een voorgestelde onderwijsverbetering niet alleen moeten weten, ‘wat werkt’, maar ook, ‘wanneer’, ‘voor wie’ en ‘hoe’ het werkt” (PS 2006, 468). Zij pleitten voor een bredere opvatting van ‘evidence’ in de onderwijswetenschap, waarin ook serieuze aandacht is voor meer gesitueerde (tegenover ‘klinische’) vormen van onderzoek. In een reactie stelde Bosker dat effectiviteitsonderzoek, in de vorm van ‘randomised controlled trials’ nu juist cruciaal zijn om goed onderwijs te garanderen. Er werd constant geëxperimenteerd in het onderwijs, aldus Bosker, alleen gaat het daarbij om “ongerichte en op hun effectiviteit onbewezen interventies. Als er al iets onethisch is, dan is het dat daar kinderen aan worden blootgesteld” (PS 2008, 50).

In de daaropvolgende nummers werd de discussie voortgezet en rees steeds meer de vraag of en op welke manier evidence based onderwijs ruimte biedt voor de professionele rol van de leraar en de rol van de leraar binnen het onderwijsonderzoek. Bosker stelde: “Het lijkt me ondoenlijk dat we het onderwijs op de maat van elke individuele leerkracht kunnen ontwerpen: dan zijn er net zo veel onderwijskundigen als leerkrachten nodig. We bieden confectiewerk aan in de vorm van methodes, didactieken, inzichten over klassenmanagement en dergelijke. Dan is het vervolgens aan de kundige leerkracht om voor de benodigde *finetuning* in zijn of haar onderwijssituatie zorg te dragen” (PS 2008, 307). Juist deze scheiding tussen onderwijskundige productie van kennis en professionele toepassing van kennis vormde de kern van een tweede debat in PS.

5.2 Onderwijsvernieuwing via samenwerking

Het doel van de onderwijskunde, zoals dat in de periode vanaf de Tweede Wereldoorlog in PS werd omschreven, was het aanleveren van wetenschappelijk kennis voor het voeren van progressief onderwijsbeleid. Hierbij was de onderwijspraktijk lange tijd het domein van de *uitvoering* van dit beleid, waarbij die uitvoering vervolgens weer onderwerp van wetenschappelijk onderzoek kon zijn. Na 2000 kwam er echter een kentering in deze functieverdeling, die samenhangt met een herwaardering van kwalitatief onderzoek. Vooral op de jaarlijkse ORD-bijeenkomsten en in de themanummers van PS kwam de actievare rol van docententeams in onderwijsvernieuwing en curriculum-ontwikkeling veelvuldig onder de aandacht.

In een discussiebijdrage stelden J.M. Pieters en W.M.G. Jochems in 2003: “Vernieuwingen zijn niet het exclusieve domein van onderzoekers of ontwikkelaars, maar ook leerkrachten en docenten dragen in hun omgeving - door het nemen van initiatieven - in belangrijke mate bij aan vernieuwingen in het onderwijs”. Via gezamenlijk onderzoek naar ‘good practices’ en ‘practitioner’s knowledge’ zouden onderwijskunde en onderwijspraktijk weer tot elkaar kunnen worden gebracht. Daarbij zou niet de ‘klinische’ evaluatie voorop moeten staan, maar de professionaliteit van de leraar (PS 2003, 411). Dat deze lijn aansloot bij velen rond PS blijkt wel uit de titels van themanummers van PS: “Samen werken aan innovatieve leerpraktijken” (PS 2005); “Onderzoekende leraren en lerarenopleiders” (PS 2010); “Naar nieuwe samenwerkingsvormen tussen onderwijs-onderzoek en onderwijspraktijk” (PS 2012) en “Professionele ruimte van leraren in het voortgezet onderwijs” (PS 2018). In 2012 schreven J. Voogt, S. McKenney, P. Fisser en J. van Braak: “Recent wordt, mede in het licht van veranderingen in de praktijk, gepleit voor samenwerkingsvormen tussen onderzoek en praktijk die gebaseerd zijn op interactie en gelijkwaardigheid” (PS 2012). Een van de grote voordelen van dit soort samenwerkingsverbanden was dat de onderwijs-innovatie niet meer in stukken werd geknipt

die door verschillende groepen werden uitgevoerd (design, implementatie, evaluatie), maar dat er een meer 'dynamisch proces' tot stand kon komen, waarbij de professionele autonomie van de leraren werd gegarandeerd, zo stelde Jochems (PS 2012, 411-416).

5.3 De pedagogische taak van de school

Met de nadruk op onderwijsoutput, effectiviteit en het meten van onderwijskwaliteit in termen van schoolprestaties leek de opvoedkundige taak van de school binnen PS buiten beeld te raken. Maar vanaf midden jaren negentig verschenen er steeds meer bijdragen die juist deze minder cognitieve doelstellingen van het onderwijs centraal stelden. Met name richtte zich binnen PS de discussie op het onderwerp 'burgerschapsvorming', sinds 2006 een wettelijke verplichting voor alle basis- en middelbare scholen in Nederland. Zowel binnen de politiek als de onderwijswetenschappen leefde de overtuiging dat de maatschappij zou lijden aan individualisering, een gebrek aan sociale cohesie mede als gevolg van immigratie en een gebrekkig functionerende democratie. Het onderwijs zou moeten bijdragen aan de oplossing van deze problemen door middel van burgerschapsvorming.

In de bijdragen over dit thema in PS bleek 'burgerschapsvorming' een complex onderwijsdoel, zeker binnen het kader van de Nederlandse onderwijsvrijheid (PS 2006, 156). Bovendien stelde het de onderwijskunde voor een uitdaging, omdat 'burgerschapscompetenties' lastig te definiëren en te meten zijn, en een duidelijke waardencomponent hebben: over wat de kenmerken van een goede burger zijn, daarover gaat het nu juist in politieke discussies. Toch werd er met name door G. ten Dam een aantal artikelen gepubliceerd, waarin burgerschapsvorming werd ingekaderd binnen de onderwijskundige frames (PS 2010, 313-333; PS 2011, 3-22). Uitgangspunt vormde hierbij het idee dat er, naast de verschillende politieke opvattingen over burgerschap en democratie, een gemeenschappelijk geheel bestaat van "kennis, vaardigheden, attitudes en reflectie die jongeren in een democratische en

pluriforme samenleving nodig hebben om de sociale taken waarmee ze in hun alledaagse leven geconfronteerd worden adequaat te kunnen vervullen" (PS 2011, 3). Door te focussen op deze 'consensus doelen', werd het mogelijk om van burgerschap een meetbaar en centraal te plannen onderwijsdoel te maken. In 2018, in een bijdrage aan het themanummer ter ere van '100 jaar Kohnstamm', koppelden Dijkstra, Ten Dam en Waslander de huidige discussie over burgerschapsvorming aan een oud thema binnen PS: de wens om tot politieke opvoeding voorbij verzuiling en verdeeldheid te komen. "Hoewel een terughoudende opstelling waar het om waarden gaat een goed uitgangspunt is, pleit het maatschappelijk belang gemeoid met bevordering van burgerschap voor evenwicht tussen schoolautonomie en sturing [...]. In een complex onderwijsstelsel met veel autonomie moet de overheid sturen op een manier die denkbaar, zichtbaar en uitvoerbaar is. Dat vergt een duidelijke opdracht, inzicht in uitkomsten en ondersteuning van scholen" (PS 2018, 315). Hiermee verbonden de auteurs Kohnstamms eerdere opvatting over persoonlijkheidsvorming met de kwaliteitscontrole en wetenschappelijke planning van het onderwijs uit de onderwijskunde. Het doel, verbetering van de maatschappij door middel van wetenschappelijk onderbouwde onderwijsvernieuwing, bleef dus een constante in de geschiedenis van PS.

6 Conclusie

Deze terugblik op honderd jaar PS is niet alleen de geschiedenis van een tijdschrift, maar omvat ook een terugblik op honderd jaar onderwijswetenschappen. Dat laat zien dat PS inderdaad vanaf de oprichting heeft getracht te functioneren als 'gemeenschappelijke studeerkamer' van de Nederlandstalige pedagogiek en onderwijskunde, waarbij in iedere periode een dominante groep onderwijswetenschappers het blad en de redactie vulden. Daarbij was het tijdens iedere periode echter ook duidelijk dat niet alle onderwijswetenschappers

onverdeeld welkom waren in de studeerkamer. In de eerste periode, was PS de spreekbuis van progressief-christelijke pedagogen als Kohnstamm, Gunning en Casimir, die beoogden tot onderwijsvernieuwing te komen via zuilverstijgende pedagogische wetenschap. Tussen 1946 en 1969 trad er een wisseling van de wacht op, waarbij de personalistische pedagogiek vervangen werd door de opkomende onderwijskunde, die (aan de hand van Idenburg en Van Gelder) het terrein van de onderwijswetenschappen én de onderwijsvernieuwing wist te verleggen naar onderwijsbeleid. In de periode tussen 1970 en 2000 werd PS een onderwijskundig blad, met voornamelijk bijdragen over onderwijskundig en onderwijspsychologisch onderzoek, maar ook over kritische reflectie op deze wetenschappen. In de laatste periode stond de relatie tussen onderwijskunde en onderwijspraktijk in het middelpunt van de aandacht, en kwam er opnieuw aandacht voor de sociale functie van het onderwijs. In al deze periodes publiceerden vooraanstaande onderwijswetenschappers in PS en was de groep rond PS betrokken bij het gevoerde onderwijsbeleid.

Echt gemeenschappelijk, opgevat als de complete onderwijswetenschappen verenigend, is het blad echter nooit geweest. In de eerste periode bleef de confessionele pedagogiek buiten de studeerkamer, en lange tijd werden onderwijspsychologen als Brugmans en De Groot beschouwd als buitenbeentjes. Na de oorlog werden bijdragen vanuit de geesteswetenschappelijke pedagogiek steeds schaarser, een ontwikkeling die door specialisatie alleen maar verder doorzette. Over alle perioden samen bezien, kan ook worden gesteld dat de centrale figuren binnen PS iedere keer kozen voor een onderwijswetenschap die zich richtte op nationale onderwijsvernieuwing, liefst in samenwerking met de nationale overheid en nationale onderwijsinstututen. Dit streven gaf het blad in iedere periode een overkoepelend onderwijspolitiek doel. Maar het zorgde er ook voor dat het blad minder ruimte gaf aan onderwijswetenschappers en pedagogen die kritisch waren op een grote rol voor de overheideneensturende onderwijswetenschap.

Terugkijkend spreken juist de kritische discussiebijdragen, waarin de onderwijspolitieke functie en grondslagen van onderwijswetenschappen werden aangekaart, vaak het meest aan. Een waarlijk ‘gemeenschappelijke studeerkamer’ vraagt immers, naast uitwisseling van onderzoeksresultaten, ook om tegenspraak en debat met critici.

Literatuur

- Alle jaargangen van PS zijn online beschikbaar, via www.pedagogischestudien.nl. In de literatuurlijst zijn de verwijzingen naar de historische artikelen van PS niet opgenomen.
- Amsing, H. T. A. (2014). Leon van Gelder (1913-1981). Een gedreven onderwijspionier. In H.T.A. Amsing & M. Van Essen (red.), *Over professoren. Een halve eeuw psychologie, pedagogiek en sociologie aan de Rijksuniversiteit Groningen* (pp. 153-173). Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Amsing, H. T. A. (2016). Vader van de middenschool. Leon van Gelder (1913-1981). In V. Busato, M. van Essen & W. Koops (red.), *Zeven grondleggers van de onderwijskunde* (pp. 242-282). Amsterdam: Prometheus Bert Bakker.
- Bakker, N., Noordman, J. & Rietveld-van Wieringen, M. (2010). *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland. Idee en praktijk 1500-2000*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Bos, J. (2011). *M.J. Langeveld. Pedagoog aan de hand van het kind*. Amsterdam: Boom.
- Busato, V. (2014). A.D. de Groot (1914-2006): Meester in de psychologie. In V. Busato, M. van Essen & W. Koops (red.), *Van fenomenologie naar empirisch-analytische psychologie: F.J.J. Buytendijk, J. Linschoten, B.J. Kouwer en A.D. de Groot* (pp. 249-314). Amsterdam: Prometheus Bert Bakker.
- Coumou, H. (1998). *Sociale pedagogiek in Nederland 1900-1950*. Dissertatie. Rijksuniversiteit Leiden, Leiden.
- Dam, P. van (2011). *Staat van verzuiling. Over een Nederlandse mythe*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.
- De Jong, W. (2014). *Van wie is de burger? Omstreden democratie in Nederland 1945-1985*. Dissertatie. Radboud Universiteit

- Nijmegen: Nijmegen.
- De Rooy, P. (2018). *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.
- Deen, N. (1971). *Een halve eeuw onderwijs-research in Nederland. Het Nutsseminarium voor pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam 1919-1969*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Depaep, M. & Bakker, N. (1998). Een gemeenschappelijke studeerkamer. In N. Verloop (red.), *75 jaar onderwijs en opvoeding. 75 jaar Pedagogische Studiën* (pp. 9-44). Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Douglas, H. E. (2009). *Science, policy and the value-free ideal*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Essen, M. van & Imelman, J. D. (2003). *Historische pedagogiek. Verlichting, romantiek en ontwikkelingen in Nederland na 1800*. Baarn: HB Uitgevers.
- Exalto J., Groenendijk, L. & Miedema, S. (2015). Opvoedingswetenschap op filosofische en empirische grondslag. Philipp Abraham Kohnstamm (1975-1951). In V. Busato, M. van Essen & W. Koops (red.), *Vier grondleggers van de pedagogiek* (pp. 29-95). Amsterdam: Prometheus.
- Exalto, J. (2017). *Van wie is het kind? Twee eeuwen onderwijsvrijheid in Nederland*. Amsterdam: Balans.
- Greveling, L., Amsing, H. T. A. & Dekker, J. H. (2015). The rise and fall of the comprehensive schoolidea in the Netherlands. Political and educational debates on the Middle School project (1969-1993). *European Educational Research Journal*, 14 (3-4) 269-292.
- Hilvoorde, I. van (2002). *Grenswachters van de pedagogiek. Demarcatie en disciplinevorming in de ontwikkeling van de Nederlandse academische pedagogiek (1900-1970)*. Baarn: HB Uitgevers.
- Hilvoorde, I. van (2013). Pedagogische Studiën als platform voor (bijna) een eeuw van pedagogische wetenschap. *Pedagogische Studiën*, 90 (6), 4-15.
- Imelman, J. D. (2000). *Theoretische pedagogiek. Over opvoeden, weten en geweten*. Baarn: HB Uitgevers.
- Jonker, A. E. M. (1988). Kroniek. Pedagogische Studiën 1920-1970. *Pedagogische Studiën*, 65, 502-513.
- Knorr-Cetina, K. (1999). *Epistemic cultures: How the sciences make knowledge*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kohnstamm, Ph. A. (1929). *Persoonlijkheid in wording. Schets eener christelijke opvoedkunde*. Haarlem: Tjeenk Willink.
- Langeveld, M. J. (1952). *Maatschappelijke verwardering der jeugd*. Den Haag: Staatsdrukkerij.
- Langeveld, M. J. (1979). *Beknopte theoretische pedagogiek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Levering, B. (2015). Praktische wetenschap als levenslange ambitie. Martinus Jan Langeveld (1905-1989). In V. Busato, M. van Essen & W. Koops (red.), *Vier grondleggers van de pedagogiek*. Amsterdam: Prometheus.
- Meijer, W. A. J. (2000). *Stromingen in de pedagogiek*. Baarn: HB Uitgevers.
- Mulder, E. (1989). *Beginsel en beroep: pedagogiek aan de universiteit in Nederland 1900-1940*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Noordam, N. F. (1961). Veertig jaar Paedagogische Studiën. *Pedagogische Studiën*, 38, 273-276.
- Rheinberger, H. J. (2010). *On historicizing epistemology. An essay*. Stanford: Stanford University Press.
- Schreuder, P. (2014). 'Op de leercanapé'. Hendrik Nieuwenhuis en de opvoedkunde in Groningen. In H.T.A. Amsing & M. van Essen (red.), *Over professoren. Een halve eeuw psychologie, pedagogiek en sociologie aan de Rijksuniversiteit Groningen* (106-130). Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Stolk, V. (2015). *Tussen autonomie en humaniteit. De geschiedenis van levensbeschouwelijk humanisme in relatie tot opvoeding en onderwijs tussen 19850 en 1970*. Dissertatie. Universiteit voor Humanistiek, Utrecht.
- Tröhler, D. (2015). The medicalization of current educational research and its effects on education policy and school reform. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 36 (5), 749-764.
- Vanderstraeten, R. & Hilvoorde, I. van (2001). Evolutielijnen van de wetenschappelijke pedagogiek: disciplinegrenzen, tijdschriftpublicaties en Pedagogische Studiën. *Pedagogische Studiën*, 78 (1), 36-56.
- Vermeer, A. L. R. (1987). *Philipp A. Kohnstamm over democratie*. Kampen: Kok.
- Wiering, F. van (2016). Onvervaard een genera-

listische benadering. Philip J. Idenburg (1901-1995). In V. Busato, M. van Essen & W. Koops (red.), *Zeven grondleggers van de onderwijskunde* (pp. 69-112). Amsterdam: Prometheus Bert Bakker.

Auteur

Pieter van Rees Promovendus Grondslagen van de Pedagogiek, Rijksuniversiteit Groningen

Correspondentieadres: Grote Rozenstraat 38, 9712 TJ Groningen, email: p.d.van.rees@rug.nl

Abstract

A hundred years Pedagogische Studiën: a century of educational science in service of educational reform

Since its founding in 1920, Pedagogische Studiën (PS) has been an important platform for the educational sciences in the Netherlands. A constant aim was to better understand and improve the practice of education and upbringing by means of scientific study. PS was meant to be a 'communal scientific forum' for a national debate on upbringing and education. This article provides a history of the journal in four periods, looking at the community that came together in PS and the debate that took place in it, focusing on the theme of educational reform. For each of the four periods, the article shows that a new group of academic educationalists dominated the debate in PS, each time striving for educational reform based on scientific insights. In each period, however, the direction of the proposed educational reforms as well as the scientific support for them were markedly different.