

Is de pedagogiek uit de pedagogiek verdwenen? Een onderzoek naar voorgeschreven literatuur bij de pedagogische vakken op de tweedegraads lerarenopleidingen in Nederland

M. Wieldraaijer, J. Ris en C. van Kan

Samenvatting In dit artikel staat de vraag centraal of de pedagogiek uit de pedagogiek verdwenen is. Er wordt door meerdere pedagogen gesteld dat de empirisch-analytische pedagogiek de dominante traditie is en de geesteswetenschappelijke het onderspit heeft gedolven. Om deze hypothese te toetsen is er onderzoek gedaan naar de handboeken die gebruikt worden in de tweedegraads lerarenopleidingen in Nederland bij de pedagogische vakken. Uit het onderzoek blijkt dat de empirisch-analytische pedagogiek inderdaad dominant is in de handboeken. Dat is te zien aan de focus op de naturalistische benaderingen van de ontwikkelingspsychologie, sociale psychologie en de psychiatrie. Er zijn wel geesteswetenschappelijke elementen aanwezig, maar er wordt overwegend uitgegaan van een reductionistisch mensbeeld en van de effectiviteit van interventies. Opvattingen over pedagogisch handelen zijn 'smal' te noemen. Het lijkt erop dat de geesteswetenschappelijke pedagogiek in Nederland aan importantie heeft ingeboet, waardoor essentiële aspecten van opvoeding, onderwijs en mens-zijn uit het zicht dreigen te raken, zoals de subjectiviteit van leerlingen en de ethische dimensie van opvoeding en onderwijs en de brede vorming van leerlingen.

Kernwoorden Empirisch-analytische pedagogiek, Geesteswetenschappelijke pedagogiek, Handboeken pedagogiek, Tweedegraads lerarenopleidingen

Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 5 juni 2025

Ontvangen in gereviseerde vorm:
5 februari 2026

Geaccepteerd: 26 februari 2026

Online: 25 juni 2026

Contactpersoon Matthijs Wieldraaijer,
m.h.wieldraaijer@hr.nl

Copyright

© Author(s); licensed under Creative Commons Attribution 4.0. This allows for unrestricted use, as long as the author(s) and source are credited.

Financiering onderzoek

-

Belangen

-

1

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

103 (2026)

10.59302/p020ab24

Is de pedagogiek uit de pedagogiek verdwenen? Een onderzoek naar voorgeschreven literatuur bij de pedagogische vakken op de tweedegraads lerarenopleidingen in Nederland

M. Wieldraaijer, J. Ris en C. van Kan

1 Inleiding

De pedagogiek is uit de pedagogiek verdwenen

In 2012 publiceerde de pedagoog Levering een artikel met de enigszins enigmatische ondertitel: *Hoe de pedagogiek uit de pedagogiek verdween*. In dat artikel stelt Levering dat een bepaalde benadering in de pedagogische wetenschappen, namelijk 'de pedagogiek als praktische wetenschap op fenomenologische basis', is vervangen door 'het empirisch-analytische wetenschapsparadigma' (Levering, 2012, p. 146). Levering betreurt dit. Volgens hem is 'met het dominant worden van de empirisch-analytische benadering in de pedagogiek, de oorspronkelijke ambitie om inhoud te geven aan een normatieve oriëntatie teloor gegaan' (Levering, 2012, p. 146). Elders betoogt Levering dat: 'normatieve vraagstukken uit de Pedagogiek werden opgeofferd aan een strikt empirisch-analytische benadering' (Koops et al., 2014, pp. 193-194). Hij stelt dat wie de geschiedenis van de pedagogiek als wetenschapsgebied overziet, tot de conclusie moet komen dat het meest oorspronkelijke deel van de pedagogiek van haar vervreemd is (Koops et al., 2014). De pedagogiek heeft een geesteswetenschappelijke oorsprong, maar het zicht op die oorsprong is door de empirisch-analytische benadering weggedrukt (Levering, 2016).

Levering is niet de enige Nederlandse pedagoog die zich beklaagt over de empirisch-analytische dominantie in de pedagogiek. Ook Biesta (2018), Koops (2016), Meijer (2016) en De Winter (2023) hebben zich op vergelijkbare wijze uitgelaten. Koops (2016) stelt bijvoorbeeld dat de pedagogiek het waarom en waartoe van de opvoeding aan de orde zou moeten stellen. Normatieve vragen kunnen volgens hem namelijk niet empirisch-analytisch beantwoord worden. En omdat in de wetenschappelijke pedagogiek normatieve vragen niet meer aan de orde komen, verwaarloost de pedagogiek haar eigenlijke taak, aldus Koops.

In dit artikel willen we de hypothese toetsen of de pedagogiek uit de pedagogiek verdwenen is. Dat doen we aan de hand van voorgescreven handboeken pedagogiek aan tweedegraads lerarenopleidingen in Nederland. De tweedegraads lerarenopleidingen bestaan uit bacheloropleidingen die studenten opleiden om les te kunnen geven in de eerste drie jaren van het secundaire onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs. We hebben voor deze aanpak gekozen omdat pedagogiek voor de opleiding van leraren als een fundamenteel vakgebied wordt gezien. Niet alleen is in Nederland de pedagogische bekwaamheid door het Ministerie van Onderwijs (2017) wettelijk vastgelegd als bekwaamheidseis voor leraren, ook de generieke kennisbasis VO zoals gepubliceerd door de Vereniging Hogescholen (2017) ziet het pedagogische handelen van de docent als een van de drie domeinen naast het didactische en professionele domein. Het uitgangspunt van ons onderzoek is dat de voorgescreven handboeken pedagogiek ons inzicht kunnen geven in de vraag welke benadering van pedagogiek – de empirisch-analytische of de geesteswetenschappelijke – de overhand heeft.

2

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

103 (2026)

10.59302/p020ab24

2 Theoretisch kader

Het theoretisch kader van ons onderzoek is wetenschapsfilosofisch. Op grond van wetenschapsfilosofische analyse zal getracht worden te verhelderen wat de verschillen zijn tussen de geesteswetenschappelijke en de empirisch-analytische benadering van de pedagogiek. De kenmerken van enerzijds de geesteswetenschappelijke en anderzijds de empirisch-analytische pedagogiek kunnen vervolgens als interpretatief kader dienen om handboeken te analyseren. We zullen hieronder vooral analyseren wat de verschillen zijn tussen de twee stromingen in de pedagogiek als het gaat om: 1) epistemologische uitgangspunten; 2) metafysische uitgangspunten en 3) de relatie tussen de wetenschappelijke theorie en de opvoedingspraktijk.

Pedagogiek is geen natuurwetenschap maar een sociale wetenschap die opvoeding als onderzoeksobject heeft (Cuypers, 2016). Een belangrijk kenmerk van de sociale wetenschappen is dat er sprake is van een richtingenstrijd. Dat houdt in dat er geen consensus bestaat over de methode, studieobject, theorievorming en verklaringsmodellen in de sociale wetenschappen (Rosenberg, 2012). Grofweg kun je in de sociale wetenschappen twee stromingen onderscheiden. Enerzijds is er de stroming die het als de voornaamste taak van sociale wetenschappers ziet om sociale feiten en fenomenen te verklaren. Door deze wetenschappers wordt er vaak gewezen op de overeenkomsten met de natuurwetenschappen, waar ook verklaringen worden gegeven, zij het van natuurlijke fenomenen en organismen. Dit wordt vandaag de dag ook wel het naturalisme in de sociale wetenschappen genoemd en dat is ook de term die wij in dit artikel zullen gebruiken (Bevir & Blakely, 2018).

Verklaringsmodellen die in de natuurwetenschappen gangbaar zijn, zoals het hypothetisch-deductief verklaringsschema en de deductief-nomologische verklaring, worden ook als gepast voor de sociale wetenschappen gezien. De epistemologische vooronderstelling van de naturalistische stroming is dus dat de wijze waarop kennis wordt vergaard in de sociale wetenschappen vergelijkbaar is met de wijze waarop kennis wordt vergaard in de natuurwetenschappen. Beide zijn op zoek naar causale generalisaties: wetten of regelmatigheden die feiten kunnen verklaren en als basis dienen voor voorspellingen. De metafysische vooronderstellingen – opvattingen over de aard en structuur van de werkelijkheid – die daaraan ten grondslag liggen, zijn dat het onderscheid tussen het gedrag van mensen, groepen en samenlevingen en het gedrag van dieren, elektronen en neuronen eerder gradueel is dan absoluut (De Vries, 1995; Rosenberg, 2012). In het verlengde daarvan ligt het reductionisme: het verklaren van complexe sociale of mentale fenomenen vanuit onderliggende fysieke of biologische processen. Een radicale variant van dit reductionisme is het eliminatief materialisme dat stelt dat mentale gewaarwordingen, zoals de ervaring van pijn en vrije wil, illusies zijn omdat alle mentale gewaarwordingen niet bestaan en uiteindelijk niets anders zijn dan fysieke processen (Looren de Jong & Bem, 2008; Searle, 1992; Searle, 2004).

[Is de pedagogiek uit de pedagogiek verdwenen? Een onderzoek naar voorgeschreven literatuur bij de pedagogische vakken op de tweedegraads lerarenopleidingen in Nederland](#)

Naast het naturalisme in de sociale wetenschappen staat de hermeneutische of interpretatieve benadering. In navolging van Dilthey stellen de voorstanders van deze benadering dat er in methodisch opzicht een onderscheid gemaakt moet worden tussen de geesteswetenschappen en de natuurwetenschappen. Anders dan in de natuurwetenschappen worden in de geesteswetenschappen menselijke gedachten, handelingen, cultuuruitingen en artefacten bestudeerd. Die gedachten, handelingen, cultuuruitingen en artefacten hebben betekenis. Mensen hebben namelijk een innerlijk, mentaal leven, zijn in staat tot intentioneel handelen en geven betekenis aan hun leven en de wereld om hen heen. In de geesteswetenschappen zijn wetenschappers dus op zoek naar begrip: zij interpreteren uitingen van andere mensen. Voorstanders van een interpretatieve benadering van de sociale wetenschappen benadrukken daarom dat de statistische wet- of regelmatigheden die in de sociale werkelijkheid ontdekt worden, onvergelijkbaar zijn met natuurwetten. De wetten die sociale wetenschappers ontdekken zijn immers voor een deel cultureel bepaald door de heersende conventies, waarden en normen en daardoor contextgebonden en onderhevig aan veranderingen. Daarom wijzen zij het hypothetisch-deductief verklaringsschema en de deductief-nomologische verklaring af (Drees, 2021; Bevir & Blakely, 2018; Searle, 2011).

De metafysische vooronderstellingen die aan de interpretatieve methode ten grondslag liggen zijn complex. Enerzijds wordt door de meeste geesteswetenschappers het cartesiaans dualisme afgewezen: er bestaat volgens hen niet een mentale substantie 'geest' die onafhankelijk bestaat van fysieke substanties (Beiser, 2019; Searle, 2004). Anderzijds stellen de meeste geesteswetenschappers dat mentale gewaarwordingen bestaan en geen illusies zijn. Een kenmerk van geesteswetenschappen is dus het anti-materialisme en anti-reductionisme. Er wordt weliswaar erkend dat mensen biologische wezens zijn, maar geesteswetenschappers bestuderen mensen vooral als culturele wezens (Beiser, 2019; Searle, 2004; Searle, 2011; Drees, 2021). Tevens wordt de unieke subjectiviteit van personen in de geesteswetenschappelijke traditie benadrukt en daarom zijn reductionistische causale generalisaties die betrekking hebben op de sociale werkelijkheid, zoals evolutionaire of neurologische verklaringen, volgens geesteswetenschappers onvolledig (Drees, 2021; Scruton, 2017).

Het maken van een onderscheid tussen een naturalistische en een interpretatieve stroming is volgens ons zinvol omdat het zichtbaar wordt in de institutionalisering van afzonderlijke sociale wetenschappen op universiteiten. Ook lopen scheidslijnen dwars door wetenschapsgebieden zelf. Een voorbeeld is de psychologie. De ene stroming in de psychologie vat het als haar taak op om op een natuurwetenschappelijke wijze onderzoek te doen en beschouwt de psychologie als een natuurwetenschap waarin empirische toetsing,

gecontroleerde experimenten en het verklaren en voorspellen door middel van statistische wet- of regelmatigigheden de wetenschappelijkheid van het vakgebied garanderen. De andere stroming stelt dat psychologie geen natuurwetenschap is maar een sociale wetenschap met een geesteswetenschappelijke oriëntatie. De hermeneutische methode zien zij als de beste aanpak om de menselijke geest te bestuderen (Brysbaert & Rastle, 2021; Looren de Jong & Bem, 2008; Beiser, 2019).

Net als de psychologie kan de pedagogiek worden gezien als een sociale wetenschap waar de scheidslijn dwars door het wetenschapsgebied zelf loopt. Enerzijds is er de empirisch-analytische pedagogiek die in methodisch opzicht op de natuurwetenschappen is georiënteerd. Deze stroming vertegenwoordigt dus het naturalisme. De empirisch-analytische pedagogiek kenmerkt zich door het doen van experimenteel onderzoek zodat er sociale wetmatigheden of regelmatigigheden ontdekt kunnen worden. De relatie tussen theorie en praktijk wordt door empirisch-analytische pedagogen als volgt verhelderd. Onderzoekers proberen causale hypothesen te toetsen om daarmee de effectiviteit van interventies vast te stellen. In het verlengde daarvan ligt de opvatting dat de pedagogiek een interventiewetenschap is. Wie kennis heeft van de heersende wetmatigheden en regelmatigheden in de opvoedingswerkelijkheid kan *evidence based* interventies ontwerpen om tot een verbetering van de praktijk te komen. Tot de epistemologische vooronderstellingen van empirisch-analytische pedagogen behoort dus het inzicht dat natuurwetenschappelijke methoden de beste zijn om kennis over de opvoedingswerkelijkheid te verkrijgen en de werkelijkheid te veranderen (Van Ijzendoorn, 2000; Van Ijzendoorn, 2017). De metafysische aannames over mensen en de sociale werkelijkheid zijn dus gelijk aan die van het naturalisme, hoewel door empirisch-analytische pedagogen het unieke van mensen en van menselijke samenlevingen en het belang van cultuur niet wordt ontkend.

Volgens geesteswetenschappelijk georiënteerde pedagogen is het niet zinvol om de natuurwetenschappelijke methode en dito verklaringsmodellen te volgen. De wereld van de opvoeding is volgens hen namelijk besloten met betekenissen en zingevingen. Opvoeding maakt deel uit van een betekeniswereld. Opvoeding is een doelgerichte, intentionele activiteit. Onderzoekers dienen daarom niet op zoek te gaan naar wetten met betrekking tot de opvoeding om feiten te kunnen verklaren, maar dienen de opvoedingswerkelijkheid beter te begrijpen. Volgens deze opvatting is het de taak van wetenschappers de in de opvoedingswerkelijkheid aangetroffen betekenis te expliciteren en te conceptualiseren. Het achterhalen van de betekenis en de motieven van het opvoedkundig handelen is niet alleen een manier van begrijpen, maar ook van verklaren. Dit wijkt echter af van de manier waarop in de natuurwetenschappen fenomenen worden verklaard (Beugelsdijk, 1997; Meijer, 2016). De metafysische uitgangspunten over de mens en de samenleving verschillen van die van

Is de pedagogiek uit de pedagogiek verdwenen? Een onderzoek naar voorgeschreven literatuur bij de pedagogische vakken op de tweedegraads lerarenopleidingen in Nederland

de empirisch-analytische pedagogiek. Het dominante mensbeeld in de geesteswetenschappelijke stroming is dat van de ‘persoon’ – mensen zijn niet alleen biologische wezens maar beschikken ook over rationaliteit en morele vermogens – en het ‘subject’ – mensen zijn niet alleen personen maar beschikken ook over een unieke subjectiviteit wat hun uniciteit en onvervangbaarheid uitdrukt (Imelman, 2000; Biesta, 2016).

Geesteswetenschappelijke pedagogen hebben een andere opvatting van de wijze waarop de wetenschappelijke theorie bruikbaar kan zijn voor de pedagogische praktijk. Zij zien de pedagogiek niet als een interventiewetenschap en zijn sceptisch over het maken van precieze voorspellingen en de maakbaarheid van opvoeding en onderwijs. Ook wordt er in de geesteswetenschappelijke traditie veel nagedacht over wat goede opvoeding is en wat de wenselijkheid van opvoedingsdoelen zijn. Waar empirisch-analytische pedagogen vooral geïnteresseerd zijn in de effectiviteit van interventies, richten geesteswetenschappelijke pedagogen zich op het begrijpen of opnieuw doordenken van de opvoedingspraktijk. De wetenschappelijke theorie kan daardoor volgens hen opvoeders ondersteunen in het doordachten en bewuster handelen en in het legitimeren van dat handelen, maar kan nooit het oordeelsvermogen van de opvoeder vervangen (Biesta, 2022; Meijer, 2016; Van Kan, 2021).

3 Onderzoeksopzet

De selectie van ons onderzoekscorpus is als volgt tot stand gekomen. We hebben bij alle hogescholen in Nederland die tweedegraads lerarenopleidingen aanbieden literatuurlijsten en modulehandleidingen opgevraagd. Alle negen hogescholen hebben gereageerd en een overzicht gegeven van de literatuur die zij voorschrijven. Op basis daarvan hebben we de onderstaande selectie gemaakt. Het gaat om handboeken die op ten minste vijf van de negen hogescholen worden voorgeschreven bij de pedagogische vakken: 1) *Handboek voor leraren*; 2) *De zes rollen van de leraar*; 3) *Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding*; 4) *Lessen in orde*; 5) *Gedragsproblemen in de klas*; 6) *Geïntegreerd pedagogisch handelen*.

Om te achterhalen welke stroming in de handboeken domineert, hebben we het hierboven geschetste theoretisch kader samengevat in een tabel (tabel 1). Deze tabel kan worden gezien als een wetenschapsfilosofische typologie. Het is een ideaaltypische constructie die volgens ons de meest kenmerkende verschillen tussen een naturalistische en een geesteswetenschappelijke benadering van de sociale wetenschappen weergeeft. In ons onderzoek heeft dit theoretisch kader gediend als heuristisch instrument om de epistemologische en metafysische vooronderstellingen van de handboeken te achterhalen. We hebben daarbij rekening gehouden met het hermeneutische inzicht dat tekstinterpretatie altijd een beweging is tussen deel en geheel.

Woorden en passages krijgen pas betekenis in het licht van een tekst als geheel en ons begrip van het geheel wordt op zijn beurt voortdurend bijgesteld door aandacht voor de delen – dit is het principe van de hermeneutische cirkel (Drees, 2021). Daarom hebben we ervoor gekozen om per hoofdstuk een samenvatting te maken van de centrale begrippen, argumentatieve structuren en impliciete mensbeelden die ten grondslag liggen aan de theorieën en modellen die in de handboeken voorkomen en het gewicht daarvan te bepalen door deze steeds te interpreteren in samenhang met de tekst als geheel. Om interpretatieve eenzijdigheden te voorkomen, zijn de analyses van de afzonderlijke handboeken telkens besproken, afgestemd en indien nodig bijgesteld tussen de auteurs.

De epistemologische en metafysische aannames konden we achterhalen door de in de handboeken gepresenteerde theorieën en modellen te contextualiseren. Een belangrijk hermeneutisch principe is dat ideeën (zoals theorieën en modellen) pas kunnen worden begrepen tegen de achtergrond van de bredere context waarin deze ideeën tot stand zijn gekomen (Bevir & Blakely, 2018). Daarom hebben we om tot een classificatie te komen, de wetenschappelijke theorieën en modellen die in de handboeken worden gepresenteerd, geplaatst binnen de context van de wetenschapsgebieden waarin deze theorieën oorspronkelijk zijn geformuleerd. Op deze manier konden we vaststellen welke wetenschappelijke disciplines in de handboeken dominant zijn en welke epistemologische en metafysische vooronderstellingen aan deze disciplines ten grondslag liggen.

De presentatie van de onderzoeksresultaten sluit aan bij het theoretisch kader en de gehanteerde methode. We bespreken de handboeken afzonderlijk. De opbouw is steeds dezelfde: eerst bespreken we het doel van het handboek om zicht te krijgen op de tekst als geheel. Vervolgens gaan we in op de epistemologische en metafysische vooronderstellingen van de gehanteerde wetenschappelijke theorieën en perspectieven en plaatsen we deze in de bredere context van de wetenschapsgebieden waar zij uit voortkomen. Hoewel de epistemologische en metafysische vooronderstellingen in de tabel als aparte categorieën zijn opgenomen, zijn deze niet altijd makkelijk van elkaar te scheiden. Reductionisme heeft bijvoorbeeld zowel een epistemologische als metafysische dimensie (Cartwright, 2022). Vandaar dat in de onderstaande bespreking van de onderzoeksresultaten deze twee categorieën samen zijn genomen. Daarna beschrijven we hoe in het handboek de relatie tussen theorie en praktijk wordt geconceptualiseerd omdat dit een belangrijke indicator kan zijn voor de wetenschappelijke oriëntatie. We sluiten elke bespreking af met een conclusie waarin we het handboek classificeren als overwegend empirisch-analytisch of overwegend geesteswetenschappelijk op basis van de dominante perspectieven en vooronderstellingen die uit de analyse naar voren komen.

Is de pedagogiek uit de pedagogiek verdwenen? Een onderzoek naar voorgeschreven literatuur bij de pedagogische vakken op de tweedegraads lerarenopleidingen in Nederland

Tabel 1

Overzicht theoretisch kader

EMPIRISCH-ANALYTISCH	GEESTESWETENSCHAPPELIJK
Metafysische vooronderstellingen	Metafysische vooronderstellingen
<u>Causaliteit</u> De werkelijkheid is causaal gestructureerd met wetmatigheden/regelmatigheden	<u>Betekenenissen</u> De werkelijkheid is geladen met betekenissen, waarden, normen, rechten, plichten
<u>Materialisme</u> Mentale en sociale feiten zijn in principe volledig herleidbaar tot, of identiek aan, fysieke, biologische feiten	<u>Anti-materialisme</u> De sociale werkelijkheid is niet volledig herleidbaar tot, of identiek aan, fysieke, biologische feiten
Epistemologische vooronderstellingen	Epistemologische vooronderstellingen
<u>Verklaren en voorspellen</u> Sociale wetenschappen hebben als doel fenomenen te verklaren en te voorspellen en volgen in methodisch opzicht de natuurwetenschappen na	<u>Interpreteren en reflecteren</u> Sociale wetenschappen hebben als doel fenomenen te begrijpen en kijken in methodisch opzicht af van de natuurwetenschappen Filosofische reflectie over de aard en wenselijkheid van sociale fenomenen is een legitieme methode
<u>Reductionisme</u> Sociale fenomenen kunnen het beste verklaard worden vanuit de natuurwetenschappelijke theorieën	<u>Anti-reductionisme</u> Sociale wetenschappen zijn in staat om zelfstandig een perspectief te bieden op sociale fenomenen
Verhouding wetenschap - praktijk	Verhouding wetenschap - praktijk
<u>Evidence Based handelen</u> Uit onderzoek blijkt hoe er effectief gehandeld kan worden	<u>Bewust handelen</u> Onderzoek kan het handelen betekenisvol en legitiem maken

4 Empirisch-analytische dominantie in de handboeken

Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding

Doel van het handboek

Het handboek *Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding* van De Wilde et al. (2021) wil leraren in opleiding een psychologisch denkraam bieden en praktische handvatten met betrekking tot het gedrag en de cognitieve, seksuele en identiteitsontwikkeling van jongeren. Het geeft aan een groot deel van de generieke kennisbasis voor de tweedegraads leraren te omvatten met betrekking tot de ontwikkeling van jongeren en leerlingbegeleiding waarbij de pedagogische kant geïntegreerd aan bod komt. Het handboek bestaat uit enerzijds een theoretisch gedeelte, waarin vooral wetenschappelijke theorieën met betrekking tot de sociale, persoonlijke, cognitieve, en seksuele ontwikkeling van jongeren worden besproken, en een praktisch gedeelte waarin de leerlingbegeleiding centraal staat.

Epistemologische en metafysische vooronderstellingen

Het wetenschappelijke perspectief dat in het handboek centraal staat is dat van de ontwikkelingspsychologie. De ontwikkelingspsychologie richt zich op veranderingen in het gedrag van individuen en tracht te achterhalen wat de causale mechanismen of wetmatigheden van de ontwikkelingsprocessen zijn. De klassieke ontwikkelingspsychologie kan als een wetenschapsgebied worden gezien dat zich in methodisch opzicht richt op de natuurwetenschappen. Zij richt zich op het vaststellen van stadia (fases) in de menselijke ontwikkeling en het verklaren van ontwikkeling op basis van wetmatigheden, bijvoorbeeld door het testen van causale hypothesen. Deze wetmatigheden bieden niet alleen verklaringen voor gedrag, maar kunnen ook voorspellen welk gedrag past bij welk stadium. Het denken in stadia heeft soms reductionistische tendensen. Het lijkt dan alsof de ontwikkeling van mensen voorgeprogrammeerd is: een kwestie van natuur en niet van cultuur (Koops, 2016; Breeuwsma, 1993). Er is wel een meer geesteswetenschappelijke stroming in de ontwikkelingspsychologie die het belang benadrukt van narratieven, gebruikmakend van het concept narratieve identiteit, maar de dominante stroming is nog steeds de naturalistische die de nadruk legt op verklaren en voorspellen in plaats van vertellen (Breeuwsma, 1993; Koops, 2016; McLean & Syed, 2015).

In de ontwikkelingspsychologische theorieën en modellen die in het handboek *Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding* van De Wilde et al. (2021) worden gepresenteerd domineert het naturalisme van de klassieke ontwikkelingspsychologie. In overeenstemming met de klassieke ontwikkelingspsychologie wordt gesteld dat het begrip fase aangeeft dat mensen voorspelbare overeenkomsten in lichamelijke en geestelijke ontwikkeling vertonen. Fases worden meestal als universeel voorgesteld: het lijkt te gaan om de ontwikkeling van de menselijke soort (*nature*) hoewel tegelijkertijd de invloed van samenlevingen en de cultuur (*nurture*) niet wordt ontkend. Toch wordt in overeenstemming met de klassieke ontwikkelingspsychologie de mens als een organisme beschreven dat zich volgens vaste stadia en wetten ontwikkelt. Een voorbeeld is de beschrijving van de cognitieve ontwikkelingstheorie van Piaget die uit vier fases bestaat. Veranderingen komen voort uit het van nature streven van mensen naar een evenwicht tussen zichzelf en de omgeving wat wijst op een wetmatigheid in de menselijke ontwikkeling. Tegelijkertijd wordt in het handboek de mens niet eenzijdig als een organisme beschreven. Het ecologisch systeemmodel van Bronfenbrenner dat in het handboek wordt besproken heeft bijvoorbeeld veel oog voor de sociale en culturele component van de ontwikkeling en in het hoofdstuk over seksualiteit verschijnen jongeren als personen met een unieke subjectiviteit en rechten en plichten. Dat geldt ook voor de meer praktische delen van het handboek.

Is de pedagogiek uit de pedagogiek verdwenen? Een onderzoek naar voorgeschreven literatuur bij de pedagogische vakken op de tweedegraads lerarenopleidingen in Nederland

Relatie theorie en praktijk

Het dominante wetenschappelijke perspectief in het handboek is dat van de naturalistische ontwikkelingspsychologie. Anders dan in de geesteswetenschappelijke traditie van de pedagogiek wordt er weinig gereflecteerd op wat opvoeding is en wat de doelen van opvoeding zouden kunnen zijn. Het begrip pedagogiek komt nauwelijks in het handboek voor. Pedagogisch handelen lijkt gelijk te staan aan toegepaste ontwikkelingspsychologie en wordt in het handboek leerlingbegeleiding genoemd. Ook wordt leerlingbegeleiding niet geconceptualiseerd als een vorm van opvoeden maar als het ondersteunen van de ontwikkeling. Wat het doel en de richting is van die ontwikkeling wordt niet altijd duidelijk. De leerlingbegeleider wordt met name voorgesteld als een mentor of een zorgcoördinator die als doel heeft leerlingen verder te helpen – te begeleiden – bij een verstoorde ontwikkeling of een ontwikkeling die toch al plaatsvindt. Toch wordt er in het handboek niet uitgegaan van *evidence based* handelen door de leerlingbegeleider. De praktische tips hebben meer het karakter van goede adviezen en mogelijkheden om te handelen.

Conclusie

Het handboek *Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding* staat overwegend in de empirisch-analytische traditie. Het boek is grotendeels gebaseerd op het wetenschappelijke perspectief van de naturalistische ontwikkelingspsychologie. Het onderscheid tussen empirisch-analytische pedagogiek en ontwikkelingspsychologie is dan ook nauwelijks te maken (Koops, 2016; Van Ijzendoorn, 2017). De epistemologische en metafysische vooronderstellingen in het handboek zijn overwegend naturalistisch, hoewel er ook geesteswetenschappelijke elementen aan te wijzen zijn.

Gedragsproblemen in de klas

Doel van het handboek

Het handboek *Gedragsproblemen in de klas* van Horeweg (2024) gaat over leerlingen met een psychische (ontwikkelings)stoornis en wil een bijdrage leveren aan het beter ondersteunen van neurodiverse adolescenten bij wie het leren niet altijd vanzelf gaat. Het beoogt leraren toe te rusten zodat zij passend onderwijs beter vorm kunnen geven. In het boek zijn de hoofdstukken gerangschikt per stoornis. De benamingen van de stoornissen zijn grotendeels afkomstig uit het DSM-handboek van psychische stoornissen, DSM-5. Hoofdstukken gaan bijvoorbeeld over ADHD, ADD, ASS, ODD en het syndroom van Gilles de la Tourette. In de hoofdstukken worden niet alleen de stoornissen besproken maar ook praktische tips gegeven over hoe te handelen bij leerlingen met de genoemde stoornis.

Epistemologische en metafysische vooronderstellingen

Het wetenschappelijke perspectief dat in het handboek *Gedragsproblemen in de klas* domineert is dat van de psychiatrie en de aanverwante disciplines van de ontwikkelingspsychopathologie en de orthopedagogiek. Dit zijn wetenschapsgebieden die zich kenmerken door een naturalistische dominantie. Kenmerkend voor de psychiatrie is de wens om *evidence based* diagnoses te stellen zodat tot *evidence based* effectieve behandelingen gekomen kan worden. DSM-5 geeft namelijk een lijst van gedragskenmerken en symptomen behorende bij de stoornis zodat het mogelijk is om tot een psychiatrische diagnose te kunnen komen. Vervolgens kunnen behandelaars prognoses maken en behandelingsplannen opstellen (Masuda, Qina'au, Juberg, & Martin, 2020; Murphy, 2013). In methodisch opzicht volgt de psychiatrie dus de natuurwetenschappen na, waarin het verklaren van stoornissen, het voorspellen van gedrag en de effecten van behandelingen centraal staat.

Als het gaat om de metafysische vooronderstellingen is er in de psychiatrie discussie over de vraag of een stoornis door mensen bedacht is met als doel stoornissen te classificeren en te behandelen of dat stoornissen natuurlijke fenomenen zijn die door de onderzoekers ontdekt worden. De laatste gedachte domineert in de psychiatrie: stoornissen zijn *natural kinds* (Zachar, 2014). Als gevolg daarvan gaat het handboek DSM uit van de vooronderstelling dat psychische stoornissen gelijk zijn aan breinziekten en dat mentale ziekten op dezelfde wijze gediagnosticeerd en behandeld dienen te worden als lichamelijke ziekten (Poland & Von Eckardt, 2013). Glas noemt dit neuro-essentialisme: stoornissen zijn in essentie datgene wat er in de hersenen zichtbaar wordt gemaakt (Glas, 2017). Dit neuro-essentialisme komt in de buurt van het eliminatief materialisme: de psyche/geest bestaat niet en valt te reduceren tot louter fysieke processen.

De epistemologische en metafysische uitgangspunten van de psychiatrie zijn dus overwegend naturalistisch. Dit denken domineert ook het handboek *Gedragsproblemen in de klas* van Horeweg (2024). Er is namelijk gekozen voor een wetenschappelijk perspectief dat aan DSM-5 ontleend is. Zo wordt er bijvoorbeeld een poging gedaan om kenmerken te geven van stoornissen en ook wordt er een overzicht gegeven van gedrag dat verwacht kan worden van leerlingen die een stoornis hebben. Het spanningsveld tussen enerzijds de classificatie van stoornissen op grond van gemeenschappelijke kenmerken en anderzijds de individualiteit van leerlingen met een stoornis wordt in het handboek niet opgelost. Er wordt wel erkend dat elke leerling uniek is maar de nadruk ligt in het handboek op wat leerlingen gemeenschappelijk hebben. Er wordt bijvoorbeeld door de auteur meermaals gewezen op de neurobiologische of genetische oorsprong van stoornissen. Daarmee verdwijnt hun persoonlijkheid en de bijbehorende vrijheid om hun leven naar eigen inzicht in te richten en zelfstandig te handelen als morele personen naar de achtergrond.

[Is de pedagogiek uit de pedagogiek verdwenen? Een onderzoek naar voorgeschreven literatuur bij de pedagogische vakken op de tweedegraads lerarenopleidingen in Nederland](#)

Relatie theorie en praktijk

Opvoeden wordt in het handboek *Gedragsproblemen in de klas* gezien als handelen dat gericht is op het voorkomen en verhelpen van leer- en gedragsproblemen. Het handboek heeft daarmee grote raakvlakken met de orthopedagogiek, een vakgebied dat onderzoek doet naar en reflecteert op opvoedingsvraagstukken met betrekking tot belemmeringen in de ontwikkeling. In de orthopedagogiek worden de oorzaken van de belemmering onderzocht, de invloed van de omgeving op de belemmering en er worden oplossingen aangedragen (Van Sprang, 2018). Er wordt in het handboek vanuit de wettelijke opdracht van het 'passend onderwijs' geredeneerd. Het pedagogisch handelen van de leraar heeft als doel om de schoolloopbaan van leerlingen met een stoornis zo normaal mogelijk te laten verlopen. Maar er wordt in het handboek weinig gereflecteerd op opvoedingsdoelen en de wijze waarop opvoeding en onderwijs kunnen bijdragen aan de algemene vorming van leerlingen met een stoornis. Hoewel de handelingsadviezen die in het handboek gegeven worden niet allemaal *evidence based* zijn, wordt ervan uitgegaan dat de interventies effectief zullen zijn. Tegelijkertijd wordt gesteld dat handelingsadviezen niet als protocollen gezien moeten worden.

Conclusie

Het handboek staat in de empirisch-analytische traditie van de pedagogiek. Het wetenschappelijke perspectief dat domineert is dat van de psychiatrie. De leerling met een stoornis verschijnt als in essentie een biologisch organisme. Op grond van de stoornis worden verwachte gedragingen opgesomd. Hoewel de handelingsadviezen die in het handboek *Gedragsproblemen in de klas* gegeven worden niet allemaal *evidence based* zijn, wordt ervan uitgegaan dat de interventies effectief zullen zijn.

Lessen in orde

Doel van het handboek

Het handboek *Lessen in orde* (Teitler & Teitler, 2022) gaat over de mogelijkheden van leraren, teams en scholen om het gedrag van klassen en individuele leerlingen te beïnvloeden. Onderwerpen die aan bod komen zijn onder andere: het gedrag van groepen, klassenmanagement, belonen en straffen, omgaan met lastige klassen, het pedagogische klimaat, schoolregels, teamafspraken, grondhouding en drijfveren van docenten, communicatie met leerlingen, het gedrag van ouders en de aanpak van leerlingen met bijzonderheden. Het boek is geschreven voor studenten aan lerarenopleidingen en voor alle docenten die de kwaliteit van hun onderwijs willen verbeteren. Het biedt handreikingen zodat een plezierig werk- en leefklimaat op school kan worden gecreëerd.

Epistemologische en metafysische vooronderstellingen

De onderwerpen die in het handboek *Lessen in orde* aan bod komen, worden hoofdzakelijk vanuit een sociaal psychologisch perspectief bekeken. Sociale psychologie kan worden omschreven als het vakgebied dat onderzoek doet naar hoe mensen over elkaar denken, hoe ze zich tot elkaar verhouden en hoe ze elkaar beïnvloeden. Het vakgebied kan gezien worden als naturalistisch omdat het in methodisch opzicht de natuurwetenschappen navolgt. Een belangrijk onderdeel van de wetenschappelijke methode van de sociale psychologie is het verklaren en voorspellen van gedrag door het testen van causale hypothesen (Livingstone & Manstead, 2020). In het handboek *Lessen in orde* wordt er echter niet zozeer een overzicht gegeven van sociaal psychologische theorieën maar praktische tips die (deels) op deze theorieën gebaseerd zijn. Het handboek ligt dus meer in het verlengde van wat je toegepaste sociale psychologie zou kunnen noemen, een vakgebied dat wetenschappelijke inzichten uit de sociale psychologie gebruikt om interventies op te zetten die gericht zijn op het verbeteren van het functioneren van individuen, groepen, gemeenschappen en samenlevingen. Centraal hierbij staat het gebruiken van bewezen effectieve aanpakken zodat de gewenste resultaten bereikt worden (Schneider et al., 2012).

Het handboek *Lessen in orde* kan dus gezien worden als een voorbeeld van toegepaste sociale psychologie. Leraren dienen voor een veilige leeromgeving te zorgen zodat leerlingen optimaal kunnen leren. Er wordt gesteld dat er wetmatigheden in het gedrag zijn op grond waarvan tips gegeven kunnen worden om te handelen en het gedrag te beïnvloeden. Dat wijst op een naturalistisch mensbeeld. Maar tegelijkertijd wordt een enkele keer ook de nadruk gelegd op de subjectiviteit van leerlingen en van de leraar. Er wordt bijvoorbeeld gesteld dat leerlingen zich op school zich dienen te onderwerpen aan de regels van school – de structuur van de school. Door de verwerving van deze structuur verwerft de leerling paradoxaal genoeg eigenheid. Dus hoewel enerzijds wordt gesteld dat het menselijk gedrag wetmatigheden vertoont wordt tegelijkertijd de unieke subjectiviteit van de mens niet ontkend. De nadruk in het boek ligt echter op de algemene gedragingen: wat typerend is voor de mens als soort. Daarnaast wordt anders dan in de geesteswetenschappelijke traditie gebruikelijk is weinig gereflecteerd op wat opvoeding is en wat de doelen van opvoeding en onderwijs zouden kunnen zijn.

Relatie theorie en praktijk

Opvoeden wordt in het handboek *Lessen in orde* vooral omschreven als het voorkomen van probleemgedrag en het creëren van een plezierig werk- en leefklimaat. We zagen al dat er wordt uitgegaan van wetmatigheden betreffende het gedrag van mensen. Bij het beïnvloeden van gedrag wordt daarom ook uitgegaan van de effectiviteit van interventies. Tegelijkertijd wordt ervoor gekozen om de term *evidence informed* te gebruiken, aangezien volgens de

Is de pedagogiek uit de pedagogiek verdwenen? Een onderzoek naar voorgeschreven literatuur bij de pedagogische vakken op de tweedegraads lerarenopleidingen in Nederland

auteurs het vertalen van *evidence based* onderzoek naar klassensituaties lastig kan zijn vanwege contextuele verschillen in de opvoedingspraktijk. Verder wordt pedagogisch handelen als voorwaardelijk gezien voor het leren van de leerling en het didactisch handelen van de docent. Met welk doel leerlingen leren en wat de bijdrage is van dat leren aan de algemene opvoeding en vorming van leerlingen komt niet ter sprake.

Conclusie

Het handboek *Lessen in orde* (Teitler & Teitler, 2022) staat in de empirisch-analytische traditie. Opvoeding wordt hoofdzakelijk omschreven als het beïnvloeden van gedrag. Er wordt gesteld dat er wetmatigheden in het gedrag zijn op grond waarvan tips gegeven kunnen worden om te handelen en het gedrag te beïnvloeden. De mens verschijnt dus voornamelijk als organisme. Bij het beïnvloeden van gedrag wordt uitgegaan van de effectiviteit van interventies. Causaliteit en niet zozeer normativiteit zijn daarbij leidend. Goed onderwijs wordt vooral, hoewel niet eenzijdig en uitsluitend, als effectief onderwijs gezien.

De zes rollen van de leraar

Doel van het handboek

Het handboek *De zes rollen van de leraar* van Slooeter (2018) is bestemd voor studenten van de lerarenopleidingen en heeft als doel om complex leraargedrag te versimpelen door het in zes rollen op te delen. De zes rollen van de leraar zijn de gastheer, presentator, didacticus, pedagoog, afsluiter en coach. Door de indeling in zes rollen zou effectief lerarengedrag inzichtelijk worden gemaakt en de effectiviteit van lessen kunnen worden onderzocht. De beschrijving van de zes rollen maakt een gemeenschappelijke taal mogelijk die gedeeld kan worden met leidinggevend, collega's en met leerlingen en kan het gesprek over de professionele ontwikkeling van leraren faciliteren omdat het kan verhelderen op welk gebied de leraar zich verder kan ontwikkelen.

Epistemologische en metafysische vooronderstellingen

Het handboek *De zes rollen van de leraar* maakt gebruik van verschillende wetenschappelijke theorieën en modellen. Twee wetenschapsgebieden staan centraal: de sociale psychologie en de cognitieve (neuro)psychologie. De uitgangspunten van de (toegepaste) sociale psychologie zijn hierboven al besproken, vandaar dat we ons nu richten op de cognitieve psychologie. De cognitieve psychologie bestudeert de psyche (geest), en dan in het bijzonder de mentale processen zoals bewustzijn, waarnemen, geheugen, redeneren, leren. Centraal staat daarbij het verklaren en voorspellen van gedrag dat met deze mentale processen te maken heeft (Braisby & Gellatly, 2012). In de cognitieve psychologie domineert dus het naturalisme: in methodisch opzicht worden de

natuurwetenschappen nagevolgd. Omdat het brein in cognitieve processen een centrale functie vervult en de opkomende neurowetenschappen steeds meer ruimte innemen, wordt er in de cognitieve psychologie een belangrijk debat gevoerd over de vraag of de cognitieve psychologie nog wel bestaansrecht heeft of dat het moet worden opgeheven en vervangen door de neurowetenschappen. In dat geval zou er sprake zijn van eliminatief materialisme: mentale en cognitieve processen bestaan niet, er is alleen sprake van breinprocessen. (Braisby & Gellatly, 2012; Dawson, 2012; Looren de Jong & Bem, 2008).

In overeenstemming met de cognitieve psychologie staat in *De zes rollen van de leraar* cognitieve processen van de leerling centraal. Het hoofdstuk over de rol van didacticus lijkt dan ook het hart te zijn van het boek. Er wordt gesteld dat een effectieve didactiek belangrijk is omdat de leraar op deze manier het leren van leerlingen stimuleert. Dit wordt gezien als het doel van het onderwijs: leerlingen leren en als het goed is steeds meer zelfstandig. Er wordt weinig gereflecteerd op het doel van het leren of de functie die leren in de opvoeding kan vervullen. Het mentale domein van het leren lijkt gereduceerd te worden tot breinprocessen. In de paragraaf in het handboek die gaat over 'breinleren' wordt bijvoorbeeld gesteld dat leraren neurale netwerken in het brein van leerlingen versterken en dat leerlingen wanneer zij het geleerde in het langetermijngeheugen opslaan effectiever omgaan met processen in het brein. In het boek verschijnt de leerling dus niet als persoon die aangewezen is op opvoeding maar als lerende. De leerling wordt in sommige passages weergegeven als een lerend organisme met een belangrijk orgaan: het brein. Zo wordt onder meer gesteld dat de effectieve leraar de rol van de prefrontale cortex van de leerling overneemt. De leraar wordt in het handboek dus niet alleen gezien als degene die breinen stimuleert, maar ook als iemand die zelf een gedeelte van het brein van anderen kan zijn. Deze passages neigen naar eliminatief materialisme.

Relatie theorie en praktijk

Het gaat in het handboek *De zes rollen van de leraar* vooral over effectief leraargedrag. In elk van deze rollen wordt leraargedrag als effectief gezien wanneer het leidt tot leren en het bevorderen van leerprocessen bij leerlingen. De theorieën die worden gepresenteerd worden niet *evidence based* genoemd maar wetenschappelijk onderbouwd. Er wordt dus verondersteld dat er onderscheid gemaakt kan worden tussen effectief en ineffectief leraargedrag en dat uit onderzoek is gebleken hoe je effectief kunt handelen.

Anders dan in de geesteswetenschappelijke traditie wordt er niet gereflecteerd op opvoeding en het doel van opvoeding. Effectief onderwijs lijkt gelijk te staan aan goed onderwijs. Het domein van de pedagogiek wordt in het verlengde daarvan smal opgevat. Volgens het handboek moet de leraar in haar rol als pedagoog voor een goede orde zorgen en een veilig klimaat. Pedagogiek

Is de pedagogiek uit de pedagogiek verdwenen? Een onderzoek naar voorgeschreven literatuur bij de pedagogische vakken op de tweedegraads lerarenopleidingen in Nederland

wordt dus gezien als het domein van klassenmanagement, corrigeren, regels, normen en waarden. De pedagoog is degene die voor een veilig leerklimaat zorgt zodat de leerprestaties van de leerlingen optimaal zijn.

Conclusie

Het handboek *De zes rollen van de leraar* kan volgens ons in de empirisch-analytische traditie worden geplaatst omdat het hoofdzakelijk put uit inzichten uit de sociale psychologie en cognitieve (neuro)psychologie. Dit zijn beide sociale wetenschappen die gekarakteriseerd kunnen worden als naturalistisch. De leerling verschijnt vooral als een lerend organisme dat een brein heeft en niet als persoon. Ook loopt als een rode draad het begrip effectiviteit door het handboek en wordt er nauwelijks nagedacht over de vraag wat opvoeding en onderwijs is en wat doelen zouden kunnen zijn. De essentie van onderwijs en pedagogiek wordt smal ingevuld: de leerling moet het geleerde uiteindelijk zonder begeleiding van de leraar kunnen toepassen en het pedagogisch handelen moet dit leren mogelijk maken.

Handboek voor leraren

Doel van het handboek

Het overzichtswerk van Geerts en van Kralingen (2020) *Handboek voor leraren* heeft als doel leraren-in-opleiding een brede kennisbasis aan te reiken over onderwijs en het leraarsvak. Het reikt studenten handvatten aan om hen wegwijs te maken in onderwijsland en hen te ondersteunen in de wijze waarop zij hun vak kunnen uitoefenen. Het wil studenten gereedschappen aanreiken waarmee zij theorie en praktijk leren te verbinden om zo hun onderwijs verantwoord vorm te geven. Aan bod komen hoe leraren leerlingen kunnen onderwijzen, hoe leraren effectief met groepen kunnen werken, hoe scholen georganiseerd zijn, hoe leraren zichzelf kunnen ontwikkelen, en hoe het onderwijs in het (v)mbo eruitziet.

Epistemologische en metafysische vooronderstellingen

Er wordt in het *Handboek voor leraren* gebruik gemaakt van inzichten uit wetenschapsgebieden die eerder genoemd zijn: cognitieve (neuro)psychologie en sociale psychologie, ontwikkelingspsychologie en ontwikkelingspsychopathologie, onderwijssociologie en communicatiewetenschap. De theorieën en modellen die worden aangeboden zijn zeer heterogeen, waardoor het lastig is om te bepalen wat de dominante epistemologische en metafysische vooronderstellingen zijn van het handboek. Wellicht is het behulpzaam om het handboek te zien als een onderwijswetenschappelijk handboek. Onderwijswetenschap kan worden gedefinieerd als de ‘wetenschappelijke discipline waarbinnen bestudeerd wordt hoe en onder welke condities leerprocessen verlopen en waarbinnen producten of processen ontworpen en onderzocht worden met als doel leerprocessen

te bevorderen' (Van Merriënboer et al., 2013, p. 58). Onderwijswetenschappers doen veelal onderzoek naar de effectiviteit van de didactische aanpak op de voorgestelde onderwijsdoelen. In deze wetenschappelijke traditie lijkt het *Handboek voor leraren* te staan. Het boek stelt leren centraal: leerlingen volgen onderwijs met als doel te leren. Leren wordt gedefinieerd als een mentaal proces waarbij als gevolg van leeractiviteiten relatief stabiele gedragsveranderingen tot stand komen. Door te leren kunnen leerlingen later deelnemen aan de maatschappij. De aangeboden theorieën en modellen hebben dus uiteindelijk als doel dat het leren mogelijk wordt gemaakt en bevorderd. De wetenschappelijke perspectieven die in het boek aan bod komen lijken voornamelijk uit te gaan van de maakbaarheid van het onderwijsleerproces. Er is geen sprake van eliminatief materialisme: mentale gewaarwordingen worden niet gereduceerd tot neurofysiologische processen.

Relatie theorie en praktijk

De aangeboden theorieën en modellen in het *Handboek voor leraren* hebben als doel dat het leren mogelijk wordt gemaakt en bevorderd. Het staat in de onderwijswetenschappelijke traditie waarin onderzoek wordt gedaan naar effectief onderwijs. Effectiviteit en niet zozeer normativiteit zijn daarbij leidend. Het domein van de pedagogiek wordt smal ingevuld: leerlingbegeleiding en klassenmanagement. Dit wordt gezien als voorwaardelijk voor succesvol leren. Verder wordt er weinig gereflecteerd op wat onderwijs is en wat opvoedingsdoelen zouden kunnen zijn. Het idee dat onderwijzen een manier is van vorming en opvoeding is niet sterk aanwezig.

Conclusie

Het *Handboek voor leraren* kan als een empirisch-analytisch handboek worden gezien. Er wordt weinig gereflecteerd op wat onderwijs is en wat opvoedingsdoelen zouden kunnen zijn. Het idee dat onderwijs ook kan gaan over vorming en opvoeding is niet sterk aanwezig. Het handboek staat in de onderwijswetenschappelijke traditie waarin onderzoek wordt gedaan naar effectief onderwijs. Causaliteit en niet zozeer normativiteit zijn daarbij leidend. Het domein van de pedagogiek wordt smal ingevuld: leerlingbegeleiding en klassenmanagement. Dit wordt gezien als voorwaardelijk voor succesvol leren.

5 Geesteswetenschappelijke dominantie in de handboeken

Geïntegreerd pedagogisch handelen

Doel van het handboek

Het doel van het handboek *Geïntegreerd pedagogisch handelen* van Onstenk (2023) is ondersteuning bieden aan studenten van de eerste- en

[Is de pedagogiek uit de pedagogiek verdwenen? Een onderzoek naar voorgeschreven literatuur bij de pedagogische vakken op de tweedegraads lerarenopleidingen in Nederland](#)

tweedegraadslerarenopleiding bij het ontwikkelen van een eigen visie op en aanpak van pedagogisch, vormend en opvoedend handelen. Het boek is van belang voor aankomende leraren die in hun onderwijs geïntegreerd vorm willen geven aan kwalificatie, socialisatie en persoonswording. Onderwerpen die aan bod komen zijn: een brede visie op pedagogiek en geïntegreerd pedagogisch handelen, de pedagogische opdracht van de school, het pedagogisch klimaat, de pedagogisch-didactische dimensie van onderwijs, passend onderwijs, pedagogisch partnerschap tussen leraar en ouders en de pedagogische aanpak in een breed maatschappelijk kader.

Epistemologische en metafysische vooronderstellingen

Het dominante kader in het handboek *Geïntegreerd pedagogisch handelen* lijkt dat van de wijsgerige pedagogiek te zijn. Wijsgerige pedagogiek is een vakgebied dat zich met name bezighoudt met filosofische reflectie op wat de essentie van opvoeding en onderwijs is, wat onderwijsdoelen zouden kunnen zijn en hoe opvoeding en onderwijs kunnen bijdragen aan de brede vorming (*bildung*) van leerlingen (Vlieghe, 2023). Volgens wijsgerige pedagogen is filosofische reflectie een legitieme wetenschappelijke methode. De filosofie is weliswaar geen empirische wetenschap, maar filosofen benadrukken wel dat filosofische reflectie tot nieuwe kennis kan leiden, net als in de wiskunde en de logica. Subdisciplines in de filosofie zijn onder andere de epistemologie, metafysica en ethiek (Williamson, 2007). Dit zijn ook disciplines die in de wijsgerige pedagogiek een centrale rol spelen. De wijsgerige pedagogiek staat dus in de geesteswetenschappelijke traditie (Imelman, 2000). De epistemologische uitgangspunten van de wijsgerige pedagogiek verschillen van die van de empirisch-analytische. Empirisch-analytische pedagogen hebben een voorkeur voor empirisch onderzoek en het testen van causale hypothesen. Filosofische reflectie wordt daarom soms als speculatief gezien (Vlieghe, 2023; Van Ijzendoorn, 2017).

De epistemologische en metafysische vooronderstellingen van het handboek *Geïntegreerd pedagogisch handelen* sluiten aan bij de geesteswetenschappelijke traditie van de wijsgerige pedagogiek. Er wordt namelijk gereflecteerd op wat onderwijs is, wat onderwijsdoelen zouden kunnen zijn en wat onderwijs met opvoeding te maken heeft. Uitgangspunt van het handboek is dat het onderwijs een complex proces van communicatie en interpretatie is waarin het oordelen en handelen van de leraar een cruciale rol speelt. Er wordt gesteld dat drie dimensies van pedagogisch handelen – de pedagogische opdracht als onderwijsdoel, het pedagogisch klimaat en het pedagogisch-didactisch-onderwijzen en begeleiden – met elkaar samenhangen en elkaar wederzijds beïnvloeden. Onderwijs wordt dus gezien als opvoeding. Leraren hebben de taak leerlingen en jongeren te ondersteunen bij hun persoonlijke, sociale en maatschappelijke ontwikkeling tot volwassenen. Het handelen van de leraar

wordt daarom niet alleen gezien als causaal, maar ook als normatief. Jongeren verschijnen in het handboek als vormbare personen en subjecten. Zij worden omschreven als personen en als subjecten, wiens vrijheid en agency ertoe doen. Met Biesta wordt in het handboek gesteld dat persoonswording het ondersteunen van kinderen en jongeren is om als vrij, verantwoordelijk en volwassen subject in de wereld te willen staan. Persoonswording of -vorming heeft betrekking op waarden die niet (natuur)wetenschappelijk bewezen kunnen worden zoals in vrijheid keuzes maken, de goede wil, deugden, ethisch en moreel handelen, verantwoordelijke autonomie en democratie. De leerling ontwikkelt zich door het volgen van onderwijs tot een autonoom en verantwoordelijk persoon. Doel van alle opvoeding is volgens het handboek volwassen vrijheid – autonomie en verantwoordelijkheid – en lid worden van een gemeenschap.

Relatie theorie en praktijk

Pedagogiek als wetenschap wordt in het handboek *Geïntegreerd pedagogisch handelen* omschreven als een samenhangend geheel van denken en doen van theorie en praktijk. Het omvat reflectie op het opvoedkundig handelen, maar ook op waarden, ideeën, vooronderstellingen, theorieën en overtuigingen die dat handelen inspireren, vormgeven en pogen te rechtvaardigen. Theorie en praktijk zijn dus nauw op elkaar betrokken. Daarom wordt enerzijds in het handboek sterk benadrukt dat het leraarschap een pedagogische, normatieve praktijk is die zich niet kan beperken tot een technisch-instrumentele oriëntatie. Het handboek volgt Biesta in diens opvatting dat opvoeding en onderwijs niet in causale middel-effect termen kunnen worden begrepen. Omdat opvoeding een waardengeladen activiteit is, wordt meer nadruk gelegd op de wenselijkheid van het opvoedkundig handelen (normativiteit) dan op de effectiviteit ervan. Het selecteren van onderwijsdoelen, klassenmanagement, didactisch handelen, passend onderwijs, ouderbetrokkenheid en inspelen op maatschappelijke veranderingen worden gezien vanuit de taak van leraren om leerlingen op te voeden en hen te vormen. Anderzijds wordt gesteld dat er didactische benaderingen zijn die een bewezen positief effect hebben en dus ‘effectief’ zijn. Ook wordt er gesteld dat er *evidence based* methoden ontwikkeld zijn om gedragsproblemen te voorkomen. Dus hoewel in het handboek de naturalistische traditie niet geheel afwezig is, domineert de geesteswetenschappelijke benadering die ervan uitgaat dat de wetenschappelijke theorie niet kan voorschrijven wat te doen, omdat veel afhangt van de wenselijkheid van zowel het handelen als de opvoedingsdoelen.

Conclusie

In het handboek *Geïntegreerd pedagogisch handelen* is het geesteswetenschappelijke perspectief dominant aanwezig. Er wordt ervan uitgegaan dat wijsgerige reflectie op opvoeding en onderwijs kennis kan

[Is de pedagogiek uit de pedagogiek verdwenen? Een onderzoek naar voorgeschreven literatuur bij de pedagogische vakken op de tweedegraads lerarenopleidingen in Nederland](#)

opleveren die het pedagogisch handelen kan inspireren, vormgeven en rechtvaardigen. In lijn met de geesteswetenschappelijke traditie wordt onderwijs hoofdzakelijk als een betekenisvolle, normatieve praktijk gezien en leerlingen als personen en subjecten die aangewezen zijn op opvoeding en vorming.

6 Conclusie en discussie

Van IJzendoorn (2017) begrijpt niet goed waarom er nog pedagogen zijn die een geesteswetenschappelijke oriëntatie voorstaan. De empirisch-analytische benadering is volgens hem ‘verrassend controversieel in de meta-theoretische verhandelingen over de pedagogiek, en tegelijk verrassend vanzelfsprekend in de praktijk van het pedagogisch onderzoek’ (Van IJzendoorn, 2017, p. 6). Uit de analyse van de zes handboeken die het meest gebruikt worden bij de pedagogische vakken op de tweedegraads lerarenopleidingen in Nederland kunnen we het gelijk van Van IJzendoorn bevestigen. Vijf van de zes onderzochte handboeken staan overwegend in de empirisch-analytische traditie. Als het gaat om de relatie tussen wetenschappelijke theorie en praktijk is deze dominantie minder sterk aanwezig: hoewel de effectiviteit van de voorgestelde interventies vaak wel wordt verondersteld, zijn er maar weinig handboeken die pleiten voor een *evidence based* benadering van onderwijzen en opvoeden. Wat verder opvalt is dat de opvattingen over wat pedagogiek is nogal uiteenlopen. Pedagogiek wordt door de meeste handboeken gezien als het domein van klassenmanagement, regels, normen en waarden of als het domein van de orthopedagogiek: het interveniëren bij een verstoorde ontwikkeling. Slechts een enkel handboek ziet pedagogiek als het domein van opvoeding en brede vorming. Ook dat kan een teken zijn dat de geesteswetenschappelijke benadering van de pedagogiek is gemarginaliseerd.

Kunnen we daarmee vaststellen dat de pedagogiek uit de pedagogiek verdwenen is, zoals Levering stelt? Nee. Onze bevindingen hebben uitsluitend betrekking op het onderzochte corpus en kunnen niet zonder meer worden veralgemeniseerd. Ook moeten we vaststellen dat de analyse van de handboeken ons nog geen antwoord geeft op de vraag hoe de handboeken op de tweedegraads lerarenopleidingen worden ingezet en of de pedagogische vakken die gegeven worden op de opleidingen in het teken staan van empirisch-analytische of geesteswetenschappelijke dominantie. Ook hebben we niet alle literatuur geanalyseerd die op de lerarenopleidingen gebruikt wordt maar alleen de meest gebruikte. Aanvullingen op het bestudeerde corpus zouden een ander beeld kunnen opleveren. Toch kan dit onderzoek tegelijkertijd als een steekproef worden gezien waaruit blijkt dat de geesteswetenschappelijke pedagogiek inderdaad aan importantie ingeboet heeft. Meer onderzoek is echter nodig om te bepalen in hoeverre deze tendens representatief is voor de opleiding van leraren in Nederland en het wetenschappelijk onderzoek.

Tot slot: het onderzoek dat wij verricht hebben is vooral beschrijvend

van aard en neemt geen normatief standpunt in. De mogelijke dominantie van de empirisch-analytische pedagogiek roept bij ons echter wel vragen op. In hoeverre sluit een dergelijke benadering aan bij de wettelijke en maatschappelijke opdracht van leraren om bij te dragen aan bredere doelen zoals maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef en persoonlijke ontplooiing? Dreigen normatieve vragen over doel en bedoeling van het onderwijs gemarginaliseerd te worden in de lerarenopleidingen en in het wetenschappelijk onderzoek? Wat betekent het voor de vorming van aanstaande leraren wanneer pedagogiek hoofdzakelijk wordt voorgesteld als gedragsbeïnvloeding, klassenmanagement of leerlingbegeleiding? Deze vragen vallen buiten het bereik van het onderhavige onderzoek, maar wijzen wel op de noodzaak van vervolgonderzoek dat expliciet normatief van aard is.

Literatuurlijst

Primaire bronnen

- De Wilde, J., Theunissen, M., & Van der Wal, J. (2021). *Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding*. Coutinho.
- Geerts, W., & Van Kralingen, R. (2020). *Handboek voor leraren*. Coutinho.
- Horeweg, A. (2024). *Gedragsproblemen in de klas in het voortgezet onderwijs: Basiswerk voor preventief werken met jongeren*. Lannoo Campus.
- Onstenk, J. (2023). *Geïntegreerd pedagogisch handelen in voortgezet onderwijs en beroeps-
onderwijs* (2e herz. dr.). Coutinho.
- Slooter, M. (2018). *De zes rollen van de leraar*. Pica.
- Teitler, P., & Teitler, R. (2022). *Lessen in orde: Handboek voor de onderwijspraktijk* (4e ed.). Coutinho.

Secundaire literatuur

- Beiser, F. C. (2019). Hermeneutics and positivism. In M. N. Forster & K. Gjesdal (Eds.), *The Cambridge companion to hermeneutics* (pp. 133–157). Cambridge University Press.
- Beugelsdijk, F., Souverein, C. R. M., & Levering, B. (1997). Geesteswetenschappelijke pedagogiek. In S. Miedema (Red.), *Pedagogiek in meervoud: Wegen in het denken over opvoeding en onderwijs* (pp. 13–73). Bohn Stafleu van Loghum.
- Bevir, M., & Blakely, J. (2018). *Interpretive social science: An anti-naturalist approach*. Oxford University Press.
- Biesta, G. (2016). *Het leren voorbij: Democratisch onderwijs voor een menselijke toekomst*. Phronese.
- Biesta, G. (2018). Tijd voor pedagogiek. *Pedagogiek*, 38(3), 327–348.
- Biesta, G. (2022). *Onderwijsonderzoek: Een onorthodoxe introductie*. Boom.
- Braisby, N., & Gellatly, A. (2012). Foundations of cognitive psychology. In N. Braisby & A. Gellatly (Eds.), *Cognitive psychology* (2nd ed., pp. 1–24). Oxford University Press.
- Breeuwsma, G. (1993). *Alles over ontwikkeling: Over de grondslagen van de ontwikkelingspsychologie*. Boom.

Is de pedagogiek uit de pedagogiek verdwenen? Een onderzoek naar voorgeschreven literatuur bij de pedagogische vakken op de tweedegraads lerarenopleidingen in Nederland

- Brysaert, M., & Rastle, K. (2021). *Historical and conceptual issues in psychology* (3rd ed.). Pearson Education.
- Cartwright, N. (2022). *A philosopher looks at science*. Cambridge University Press.
- Cuypers, S. (2016). Wetenschapsfilosofie van de sociale wetenschappen. In P. Smeyers, S. Ramaekers, R. van Goor, & B. Vanobbergen (Eds.), *Inleiding in de pedagogiek: Deel 2: Grondslagen en stromingen* (pp. 105–120). Boom.
- Dawson, M. R. W. (2012). *What is cognitive psychology?* Athabasca University Press.
- De Vries, G. (1995). *De ontwikkeling van wetenschap: Een inleiding in de wetenschapsfilosofie*. Noordhoff.
- De Winter, M. (2023). *Medemenselijk opvoeden: Samenlevingspedagogiek voor een hoopvolle en daadkrachtige generatie*. SWP.
- Drees, W. B. (2021). *What are the humanities for?* Cambridge University Press.
- Glas, G. (2017). *Touching a nerve: Filosofie in de neurowetenschappen*. VU University.
- Imelman, J. D. (2000). *Theoretische pedagogiek* (2e druk). HBUitgevers.
- Koops, W. (2016). *Een beeld van een kind: De ontwikkeling en opvoeding van het kind in historisch perspectief*. Boom.
- Koops, W., Levering, B., & De Winter, M. (2014). Van onderwijskunde naar theosofie. In J. van Tartwijk, M. Brekelmans, P. den Brok, & T. Mainhard (Eds.), *Theorie en praktijk van leren en de leraar* (pp. 189–202). SWP.
- Levering, B. (2012). De ontwikkelingspsycholoog en de pedagoog, of hoe de pedagogiek uit de pedagogiek verdween. In Th. Wubbels et al. (Eds.), *Du choc des opinions jaillit la lumière: Liber amicorum Willem Koops* (pp. 145–154). SWP.
- Levering, B. (2016). Verantwoordelijkheid en de pedagogische relatie. In P. Smeyers, S. Ramaekers, R. Van Goor, & B. Vanobbergen (Eds.), *Inleiding in de pedagogiek, deel 1: Thema's en basisbegrippen* (pp. 33–45). Boom.
- Livingstone, A. G., & Manstead, A. S. R. (2020). Research methods in social psychology. In M. Hewstone & W. Stroebe (Eds.), *Introduction to social psychology: A European perspective* (7th ed., pp. 35–74). Wiley.
- Looren de Jong, H., & Bem, S. (2008). *Kernthema's in de psychologische wetenschap*. Boom.
- Masuda, A., Qina'au, J., Juberg, M., & Martin, T. (2020). Bias in the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.) and psychopathology. In L. T. Benuto, M. P. Duckworth, & W. O'Donohue (Eds.), *Prejudice, stigma, privilege, and oppression: A behavioral health handbook* (pp. 215–234). Springer Nature Switzerland AG.
- McLean, K. C., & Syed, M. (2015). The field of identity development needs an identity: An introduction to the handbook of identity development. In K. C. McLean & M. Syed (Eds.), *The Oxford handbook of identity development* (pp. 1–12). Oxford University Press.
- Meijer, W. (2016). Geesteswetenschappelijke pedagogiek. In P. Smeijers, S. Ramaekers, R. van Goor, & B. Vanobbergen (Eds.), *Inleiding in de pedagogiek: Deel 2: Grondslagen en stromingen* (pp. 105–120). Boom.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2017). *Besluit van 16 maart 2017 tot wijziging van het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel en het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel BES in verband met de herijking van de bekwaamheids-*

eisen voor leraren en docenten (Staatsblad 2017, 148).

- Murphy, D. (2013). The medical model. In K. W. M. Fulford, M. Davies, R. G. T. Gipps, G. Graham, J. Z. Sadler, G. Stanghellini, & T. Thornton (Eds.), *The Oxford handbook of philosophy and psychiatry* (pp. 385–403). Oxford University Press.
- Poland, J., & Von Eckardt, B. (2013). Mapping the domain of mental illness. In K. W. M. Fulford, M. Davies, R. G. T. Gipps, G. Graham, J. Z. Sadler, G. Stanghellini, & T. Thornton (Eds.), *The Oxford handbook of philosophy and psychiatry* (pp. 108–141). Oxford University Press.
- Rosenberg, A. (2012). *Philosophy of social science* (4e druk). Westview Press.
- Schneider, F. W., Gruman, J. A., & Coutts, L. M. (2012). Defining the field of applied social psychology. In F. W. Schneider, J. A. Gruman, & L. M. Coutts (Eds.), *Applied social psychology: Understanding and addressing social and practical problems* (pp. 3–20). SAGE Publications.
- Scruton, R. (2017). *On human nature*. Princeton University Press.
- Searle, J. R. (1992). *The rediscovery of the mind*. MIT Press.
- Searle, J. R. (2004). *Mind: A brief introduction*. Oxford University Press.
- Searle, J. R. (2011). *Making the social world: The structure of human civilization*. Oxford University Press.
- Van IJzendoorn, M. H. (2000). Empirisch-analytische pedagogiek. In S. Miedema (Red.), *Pedagogiek in meervoud: Wegen in het denken over opvoeding en onderwijs* (5e herziene druk, pp. 73–116). Bohn Stafleu van Loghum.
- Van IJzendoorn, M. H. (2017). Methodologie: Kennis door veranderen, de empirische benadering in de pedagogiek. In M. H. IJzendoorn & L. van Rosmalen (Red.), *Pedagogiek in beeld: Een inleiding in de pedagogische studie van opvoeding, onderwijs en hulpverlening* (derde, volledig herziene druk). Bohn Stafleu van Loghum.
- Van Kan, C. (2021). *De waarde(n) van onderwijs: Het primaat binnen de pedagogische professionaliteit van leraren*. Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.
- Van Merriënboer, J., Van Petegem, P., Elen, J., Hoogerwaard, T., & Langerak, S. (2013). De opleiding onderwijskunde aan vijf Nederlandse universiteiten anno 2012: Klaar voor de toekomst? *Pedagogische Studiën*, 90(1), 57–68.
- Van Sprang, A. (2018). *Orthopedagogiek* (13e druk). Boom.
- Vereniging Hogescholen. (2017). *Kennisbasis generiek: Tweedegraads lerarenopleidingen*. 10voorleeraar.
- Vlieghe, J. (2023). *Wijsgerige pedagogiek: Een historisch overzicht van het denken over opvoeding*. Lannoo Campus.
- Williamson, T. (2007). *The philosophy of philosophy*. Blackwell Publishing.
- Zachar, P. (2014). Beyond natural kinds: Toward a relevant scientific taxonomy in psychiatry. In H. Kincaid & J. A. Sullivan (Eds.), *Classifying psychopathology: Mental kinds and natural kinds* (pp. 75–104). MIT Press.

Is de pedagogiek uit de pedagogiek verdwenen? Een onderzoek naar voorgeschreven literatuur bij de pedagogische vakken op de tweedegraads lerarenopleidingen in Nederland

Auteurs

Matthijs Wieldraaijer is werkzaam als Lerarenopleider aan de Hogeschool Rotterdam.

Jelle Ris is wetenschappelijk medewerker bij Stichting NIVOZ (*Nederlands Instituut voor Onderwijs en Opvoedingszaken*) te Rotterdam.

Carlos van Kan is lector 'Pedagogische professionaliteit van leraren' bij het Kenniscentrum Talentontwikkeling aan de Hogeschool Rotterdam.

Correspondentie: Matthijs Wieldraaijer, Museumpark 40, 3015 CX Rotterdam, Postbus 25035, 3001 HA Rotterdam. E-Mail: m.h.wieldraaijer@hr.nl

Abstract

Has Pedagogy Disappeared from Pedagogy? A Study of Prescribed Literature in Pedagogical Subjects in Secondary Teacher Training Programs in the Netherlands.

In this article, the central question is whether the empirical-analytical approach of pedagogy (pedagogiek) has become the dominant tradition, while the humanities-based approach has been marginalized. To test this hypothesis, research was conducted on the textbooks used in secondary teacher training programs in the Netherlands for pedagogical subjects. The study reveals that empirical-analytical pedagogy indeed dominates these textbooks. This is evident from the focus on developmental psychology, social psychology and psychiatry. While some humanities-based elements are present, the predominant perspective is a reductionist view of human beings and an emphasis on the effectiveness of interventions. Views on pedagogical practice can be described as 'narrow.' While the findings are limited to the selected corpus and do not by themselves establish how the textbooks are used in teaching, they suggest a diminished prominence of humanities-based pedagogy and a risk that key dimensions—such as students' subjectivity, ethical judgment, and broader formation—receive less attention.

Keywords Empirical-Analytical Pedagogy, Humanities-Based Pedagogy, Pedagogy Textbooks, Secondary Teacher Training Programs

24

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

103 (2026)

10.59302/rfts1a13