

INNOVEREND ONDERZOEKEN - PRAKTIJKTHEORETISCHE GRONDSLAGEN

# Innoverend onderzoeken en het theorie-praktijk vraagstuk

Gert Biesta



**marnix** academie

Lectoraat Leren en Innoveren

## INNOVEREND ONDERZOEKEN EN HET THEORIE-PRAKTIJK VRAAGSTUK

Over kennen, vernieuwen en de eigen aard van opvoeding en onderwijs

Gert Biesta

*Improving education is not about improving teaching as a delivery system. Crucial is the desire of the artist to improve his or her art.*

(Lawrence Stenhouse, 1988)

Als geboren en getogen Rotterdammer ben ik geneigd om te zeggen dat het theorie-praktijkprobleem in opvoeding en onderwijs zo oud is als de weg naar Kralingen. Zolang er wordt opgevoed en onderwezen komt de vraag op wat je eigenlijk moet kennen en kunnen om dat goed te doen. Die vraag wordt prangend naarmate opvoeding en onderwijs meer geprofessionaliseerd raken. In een agrarische samenleving is het onderwijs deel van het alledaagse leven en gaat alles min of meer spelenderwijs. Maar dat verandert als het onderwijs in de school terecht komt en het leraarschap een beroep wordt. Dan komt de vraag op wat leraren in hun mars moeten hebben om hun werk goed te doen. Die vraag is tot op de dag van vandaag actueel.

Het theorie-praktijkvraagstuk verandert ook van karakter wanneer de discussie over kennen en kunnen *zelf* geprofessionaliseerd raakt, met name op het moment dat de pedagogiek haar intrede doet aan de universiteit. Interessant is dat een van de eerste publicaties van Ernst Christian Trapp, bekleeder van de eerste leerstoel voor pedagogiek in Duitsland (in 1778 aan de Universiteit van Halle), precies gaat over de vraag hoe de pedagogiek 'effectieve

**De Zaaier, Vincent van Gogh, Arles, 1888, olieverf op doek, Van Gogh Museum, Amsterdam**

In dit schilderij schilderde van Gogh de lucht groengeel en het veld paars. De kleuren geven uitdrukking aan de emotie en de hartstocht waarmee de zaaier in een doorgaande cyclus van zaaien en oogsten telkens opnieuw zijn werk weer doet. Het beeld voeren we hier op als metafoor: elk innoverend onderzoek begint immers met de grond klaarmaken en zaaien, om vervolgens de groei te begeleiden en uiteindelijk te kunnen oogsten.

kennis' voor de praktijk van opvoeding en onderwijs zou kunnen ontwikkelen (zie Trapp, 1778). Daarbij wijst hij overigens ook op de noodzaak om het specifieke karakter – hij noemt het de eigen aard – van opvoeding en onderwijs niet uit het oog te verliezen (zie Trapp, 1779).

Ook de discussie over wat de wetenschap te betekenen heeft voor opvoeding en onderwijs, is alsnog intensiever geworden. Één kwestie die vandaag de dag druk wordt bediscussieerd, is de vraag of opvoeding en onderwijs gebruik zouden moeten maken van 'evidence,' begrepen als de uitkomsten van grootschalig, gerandomiseerd interventie-effect onderzoek. Mijn zorg hier heeft niet te maken met de (epistemologische) vraag of zulk onderzoek wel of geen objectieve kennis zou kunnen genereren. Het heeft ook niet te maken met de (praxeologische) vraag of opvoeding en onderwijs 'evidence-based' of 'evidence-informed' zouden moeten zijn. Het echte probleem is dat deze vorm van onderzoek is gebaseerd op een onjuiste idee van het specifieke karakter van opvoeding en onderwijs (zie bijvoorbeeld Biesta, 2007; 2016). Het is, anders gezegd, gebaseerd op een verkeerd begrip van de *eigen aard* van opvoeding en onderwijs.

Een tweede kwestie die hoog op de agenda staat, is de vraag wie betrokken zouden mogen of moeten zijn bij het doen van onderzoek over opvoeding en onderwijs, en wat dat al of niet betekent voor de kwaliteit ervan. Is 'echt' onderzoek voorbehouden aan wetenschappers en betekent dit dat de kennis die zij genereren van een andere kwaliteit is dan het alledaagse, praktische weten van opvoeders en leraren? Of is het juist belangrijk dat het onderzoek door de mensen uit de praktijk wordt verricht, omdat die weten wat er speelt op de werkvloer en kennis kunnen ontwikkelen die praktijknaabij en dus praktijkrelevant is? En ook: is dit een epistemologische discussie die gaat over de aard en kwaliteit van kennis, of een methodologische discussie die gaat over de geschikte of juiste onderzoeksmethoden, of misschien een politieke discussie die gaat over de vraag wie 'recht van spreken' heeft inzake opvoeding en onderwijs?

In dit hoofdstuk bespreek ik een aantal van deze kwesties in de context van de discussie over wat in Nederland bekend staat als praktijkgericht onderzoek.<sup>1</sup> Mijn uitgangspunt is de openbare les die Daan Andriessen hierover heeft gehouden (zie Andriessen, 2014). Dit document bevat niet alleen een gedetailleerde analyse van de discussie over praktijkgericht onderzoek in Nederland, maar is ook een belangrijk referentiepunt geworden

in het gesprek over deze vorm van onderzoek. Mijn betoog is opgebouwd in drie stappen. Ik begin met een samenvatting van de belangrijkste punten uit de tekst van Andriessen. Vervolgens plaats ik een aantal kritische kanttekeningen en werk ik toe naar een andere verkaveling van onderzoek dan het onderscheid tussen theoriegericht en praktijkgericht onderzoek dat Andriessen hanteert. Dan zeg ik iets over kennen en beroepshandelen en schets ik een 'beeld van de leraar' om dichterbij de eigen aard van opvoeding en onderwijzen te komen. Tegen die achtergrond stel ik de vraag wat de bronnen van goed leraarschap zijn en sluit ik af met de vraag wat dit betekent voor de rol van onderzoek in opvoeding en onderwijs, inclusief praktijkgericht of praktijknaabij onderzoek.

### Praktijkgericht onderzoek in Nederland

De concrete context voor Andriessen's discussie is de vraag naar het specifieke karakter van onderzoek in het Nederlandse hoger beroepsonderwijs (hbo) en hoe dat onderzoek afgegrensd kan worden van het onderzoek aan universiteiten. Na eerdere pogingen van de Adviesraad voor Wetenschaps- en Technologiebeleid (in 2001 en 2005) om onderzoek te claimen voor de universiteit en de activiteiten in het hbo te benoemen in termen als 'ontwerp en ontwikkeling,' wordt in de Wet op het Hoger Onderwijs uit 2010 aangegeven dat Hogescholen "ontwerp- en ontwikkelingsactiviteiten [verrichten] of onderzoek gericht op de beroepspraktijk" (Andriessen, 2014, p. 8). De HBO-raad hanteert aanvankelijk (in 2000) de term 'toegepast onderzoek' voor onderzoek in het hbo, maar komt later (in 2007) met de term 'praktijkgericht onderzoek,' als onderzoek dat "is geworteld in de beroepspraktijk, doordat vraagstellingen zijn ingegeven door de praktijk en de kennis die het onderzoek oplevert, bijdraagt aan de praktijk" (ibid., p. 9).

Andriessen pleit tegen de achtergrond hiervan voor een onderscheid tussen *theoriegericht onderzoek* waarbij "de vraagstelling wordt ingegeven door witte plekken in de theorie" en "de opgedane kennis direct kan bijdragen aan het invullen van die plekken (ibid., pp. 9-10) en *praktijkgericht onderzoek* "waarvan de vraagstelling wordt ingegeven door de beroepspraktijk en waarvan de opgedane kennis direct kan bijdragen aan de beroepspraktijk" (ibid., p. 10). Het verschil, aldus Andriessen, is daarmee een "verschil in oriëntatie" (ibid., p. 9).

De belangrijkste spanning die Andriessen ziet in praktijkgericht onderzoek, is die tussen praktische relevantie en methodische grondigheid (ibid., p. 17).

Bij praktische relevantie gaat het om vragen als: Hoe sluiten resultaten zo goed mogelijk aan bij de praktijk? Hoe zorgen we ervoor dat de resultaten daadwerkelijk worden gebruikt? Hoe kan het onderzoek zelf al helpen de praktijk te verbeteren? (ibid., p. 17) Bij methodische grondigheid gaat het om vragen als: Hoe zorgen we dat de resultaten zoveel mogelijk valide zijn? Hoe kunnen we tot uitspraken komen die een brede geldigheid hebben? Hoe kunnen we een bijdrage leveren aan wat er al bekend is op een bepaald gebied? (ibid., p. 17) Het feit dat het hier gaat om een spanning, betekent vooral dat er sprake is van 'uitruil'. Dat wil zeggen dat grotere praktische relevantie vaak betekent dat er ingeleverd moet worden op methodische grondigheid, en dat grotere methodische grondigheid vaak de praktische relevantie verkleint (ibid., p. 20).

Dit heeft volgens Andriessen vooral te maken met de context waarin onderzoek wordt uitgevoerd. Terwijl theoriegericht onderzoek veelal plaatsvindt in het laboratorium waar veel factoren onder controle gehouden kunnen worden, is zulke 'volledige controle' in de contexten waarin praktijkgericht onderzoek plaatsvindt niet mogelijk, omdat in dat soort praktijken "alles onzeker, complex en instabiel" is en "waardeconflicten een grote rol [spelen]" (ibid., p. 19). Andriessen karakteriseert de sociale werkelijkheid als "a) probabilistisch: er is geen sprake van altijd geldende wetten; b) talig en taal is niet hetzelfde als de werkelijkheid; c) meervoudig: alles hangt met alles samen; en d) reflexief: de sociale werkelijkheid reageert op het onderzoek waardoor deze verandert" (ibid., p. 19).

Elders (Biesta, 2016) heb ik op vergelijkbare wijze onderwijs en opvoeding gekarakteriseerd als een systeem dat open, semiotisch en recursief is – dat wil zeggen: niet afgescheiden van omgevingsinvloeden, gebaseerd op betekenis en interpretatie, waarbij actoren op basis van opgedane ervaring en kennis hun handelen actief en intentioneel kunnen (bij)sturen. Precies op die drie kenmerken verschillen onderwijs en opvoeding van gesloten-deterministische systemen, en alleen in die systemen – of onder die condities – is causaliteit mogelijk.

Andriessen is vooral geïnteresseerd in de keuzes die in praktijkgericht onderzoek worden gemaakt of kunnen worden gemaakt, en bespreekt dit onder drie kopjes: (1) keuzes in oriëntatie; (2) keuzes in kwaliteitseisen; en (3) keuzes in werkwijzen. Wat betreft de keuzes in oriëntatie zijn er drie kwesties aan de orde. Allereerst is er de vraag of het onderzoek vooral gaat

om kennisontwikkeling – het "willen weten" (Andriessen, 2014, p. 22) – of om het verbeteren van de praktijk. Ten tweede is er de vraag of het onderzoek is gericht op "algemeen geldige kennis of context-specifieke kennis" (ibid., p. 22), waarbij Andriessen algemeen geldige kennis begrijpt als 'statistische generalisatie', bedoeld om een uitspraak te kunnen doen over alle gevallen (ibid., p. 22) en contextspecifieke kennis begrijpt als "kennis van de bijzonderheden van een specifieke situatie" (ibid., p. 23). Ten derde is er de vraag of het gaat om nieuwe kennis, dat wil zeggen kennis die "nieuw voor de wereld" is (ibid., p. 23), of om "het ontwikkelen en toepassen van *bruikbare kennis*" (ibid., p. 23). Andriessen bespreekt hier ook het onderscheid tussen '*practice-based evidence*' en '*evidence-based practice*' (ibid., p. 23). Bij de eerste optie starten onderzoekers vanuit de praktijk en proberen ze "steeds meer bewijs te verzamelen voor de werkzaamheid van bepaalde interventies" (ibid., p. 24) en bij de tweede ligt de start in "het bewijs dat in onderzoek is gevonden voor de werkzaamheid en wordt dit bewijs vertaald naar de praktijk" (ibid., p. 24).

Wat de kwaliteitseisen betreft, benadrukt Andriessen dat het in theoriegericht onderzoek met name om "methodische grondigheid" gaat en dat het "uitsluiten van alternatieve verklaringen" daarvan de kern is (zie ibid., p.26). Andriessen stelt de vraag of voor praktijkgericht onderzoek dezelfde kwaliteitseisen zouden moeten gelden, waarbij hij vooral het belang van herhaalbaarheid als "voorwaarde voor betrouwbaarheid" benadrukt (ibid., p. 27). Daarnaast stelt hij dat "in theoriegericht onderzoek vrijwel geen eisen [worden] gesteld aan praktische relevantie" maar dat dat in praktijkgericht onderzoek "uiteraard van groot belang" is (ibid., p. 27). Andriessen benadrukt hierbij nogmaals de 'uitruil' van methodische kwaliteit (wat ook te maken heeft met objectiviteit; ibid., p. 28) en praktische bruikbaarheid.

Wat de werkwijzen van onderzoekers betreft, sluit Andriessen zeker niet uit dat onderzoeken en beroepshandelen in een en dezelfde persoon verenigd kunnen zijn, maar benadrukt hij wel dat de onderzoeker als onderzoeker "objectief en onafhankelijk" moet zijn (ibid., p. 29), en in de andere rol juist "overtuigend moet zijn om goed te kunnen adviseren en ook afhankelijk is van de toestemming van de opdrachtgever" (ibid., p. 30). Wat het onderzoeksproces betreft, ziet Andriessen verwantschap tussen de vijf fasen van de empirische of onderzoekscyclus (probleemanalyse, onderzoeksontwerp, dataverzameling, data-analyse en rapportage; ibid., p. 31) en de vijf fasen van de handelings- of regulatieve cyclus (probleemstelling, diagnose,

plan, ingreep en evaluatie; *ibid.*, p. 31). Het belangrijke onderscheid, aldus Andriessen, is dat de onderzoekscyclus “aan het eind kennis oplevert” (*ibid.*, p. 31), terwijl het in de regulatieve cyclus niet gaat om “meer te weten te komen, maar om te veranderen” (*ibid.*, p. 31). Als laatste aspect van het onderzoeksproces bespreekt Andriessen de rol van interveniëren. In experimenteel onderzoek intervenueert de onderzoeker “in de werkelijkheid om te kijken wat er gebeurt” (*ibid.*, p. 32). In praktijkgericht onderzoek vinden die interventies ‘veelal’ plaats “in de praktijk (‘in vivo’) en niet in het laboratorium (‘in vitro’)” (*ibid.*, p. 32).

Tegen deze achtergrond presenteert Andriessen uiteindelijk een “overkoepelende definitie van onderzoek” (*ibid.*, p. 33) als “het methodisch beantwoorden van vragen dat leidt tot relevante kennis.” (*ibid.*, p. 34). Hij benadrukt dat deze definitie impliceert “dat onderzoeken alleen leidt tot kennis” (*ibid.*, p. 35), wat betekent dat hij onderzoek dus exclusief als kennisverwervingsproces definieert, want “om de werkelijkheid te veranderen zijn aanvullende handelingen nodig” (*ibid.*, p. 35).

### Een andere verkaveling

Op het eerste gezicht lijkt Andriessen een elegante en heldere positionering van praktijkgericht onderzoek te bieden, waarin niet alleen duidelijk wordt wat het specifieke en eigen terrein van praktijkgericht onderzoek is, maar ook hoe dit onderzoek qua oriëntatie, proces en kwaliteitseisen verschilt van theoriegericht onderzoek. Terwijl het in theoriegericht onderzoek uiteindelijk gaat om het genereren van kennis – en dan meer specifiek, volgens Andriessen, om objectieve, algemeen geldige, verklarende kennis –, gaat het in praktijkgericht onderzoek uiteindelijk om het ontwikkelen en toepassen van bruikbare kennis, dat wil zeggen, kennis die op enigerlei wijze praktisch relevant is of kan zijn. Andriessen lijkt de beroepspraktijk daar de beslissende stem in te willen geven, gezien zijn definitie van praktijkgericht onderzoek als onderzoek “waarvan de vraagstelling wordt ingegeven door de beroepspraktijk en waarvan de opgedane kennis direct kan bijdragen aan de beroepspraktijk” (*ibid.*, p. 10).

De verkaveling lijkt helder en elegant, maar bij nadere beschouwing zitten er nogal wat haken en ogen aan. Een eerste probleem is dat de discussie tamelijk Nederlands is ingekaderd, dat wil zeggen, in termen van het duale Nederlandse hoger onderwijsstelsel (wo en hbo). Ook lijkt de discussie vooral ingegeven te zijn door de vraag wat voor soort onderzoek ‘toebehoort’

aan het wo en wat voor soort onderzoek binnen het hbo uitgevoerd zou mogen worden – meer een insteek over wat ‘mag’ dan over wat ‘kan’. In mijn perceptie is het ook typisch Nederlands om te menen dat zoiets van bovenaf uitgemaaft en vastgelegd zou moeten en kunnen worden. Dat deze vragen arbitrair zijn, blijkt allereerst uit het simpele feit dat er veel landen zijn zonder een duaal hoger onderwijsstelsel. Daar is onderzoek gewoon onderzoek, en het feit dat er meerdere vormen van onderzoek zijn – zoals meer theorie- of kennisgericht onderzoek en meer praktijk- of handelingsgericht onderzoek – heeft niets te maken met de vraag waar (of door wie) bepaalde vormen van onderzoek wel of niet uitgevoerd zouden mogen worden.

De vragen zijn ook arbitrair in het licht van de geschiedenis van het Nederlandse hoger onderwijs zelf, waar technische, economische en landbouwuniversiteiten tot in de jaren tachtig van de vorige eeuw hogescholen heetten, en juist vanwege hun nauwe relatie met praktische domeinen zoals weg-, water-, scheeps-, werktuig-, mijn- en landbouw en de handel, grotendeels op die praktijken gericht onderzoek verrichtten, met duidelijk aandacht voor het aanpakken en oplossen van problemen uit die praktijken. En als we nog een stap verder teruggaan in de geschiedenis, dan zien we dat de oude Europese universiteiten aanvankelijk vooral bedoeld waren voor het opleiden van medici, juristen en theologen – bij uitstek praktijkgericht. In die mate waarin het onderscheid tussen theoriegericht en praktijkgericht onderzoek betekenisvol is, kan het dus niet zomaar op een institutionele ‘verkaveling’ worden ‘geplakt’, en zeker niet worden gebruikt om te proberen in te dammen wat er wel of niet binnen de muren van universiteiten en hogescholen zou mogen gebeuren.

Daar komt nog bij dat theoriegericht onderzoek, met name als het wordt begrepen als onderzoek dat uit is op het toetsen van theorieën en het ‘invullen van witte plekken’, eigenlijk niet zo een grote rol speelt in het wetenschapsbedrijf. Sinds Kuhns *The Structure of Scientific Revolutions* (1962) weten we dat het alledaagse wetenschappelijke werk veel meer *binnen* bepaalde paradigma’s plaatsvindt dan dat die paradigma’s voortdurend aan toetsing onderhevig zouden zijn of op basis van de meest recente inzichten aan- en ingevuld zouden worden. Dat maakt de categorie van theoriegericht onderzoek eigenlijk niet echt geschikt als referentie voor een goed begrip van praktijkgericht onderzoek, en doet vermoeden dat het onderscheid wellicht niet zo bruikbaar is als Andriessen lijkt te suggereren. Dat is in ieder geval zo

omdat ook aan de universiteiten veel praktijkgericht onderzoek plaatsvindt, maar ook omdat het meeste onderzoek zich vermoedelijk ergens op het spectrum tussen puur kennisverwervingsgericht en puur probleemoplossingsgericht bevindt – en het vaak van tevoren niet helemaal duidelijk is waar men zich precies bevindt.

Ik denk dat het betekenisvoller is om onderzoek te begrijpen in termen als het ‘aanpakken’ van problemen. Daarbij is er enerzijds onderzoek dat vooral is gericht op het *oplossen* van problemen, waarvoor zowel ‘kennis’ als ‘techniek’ nodig is, dat wil zeggen zowel inzicht als manieren van aanpak. Anderzijds is er onderzoek dat vooral is gericht op het *identificeren* van problemen, ofwel door te wijzen op problemen die eerst niet werden gezien (denk bijvoorbeeld aan het onderzoek rondom gelijke kansen in het onderwijs of het onderzoek naar ‘*unconscious bias*’), ofwel door problemen op een andere manier te begrijpen en te definiëren (denk bijvoorbeeld aan de vraag of onderwijsprestaties een kwestie van IQ of van sociaal-economische achtergrond zijn). Gerard de Vries heeft al lang geleden gewezen op deze twee ‘praktische rollen’ van de sociale wetenschappen, waarbij hij de eerste aanduidt als de technische rol (kort gezegd: problemen oplossen) en de tweede als de culturele rol (kort gezegd: problemen maken of, iets breder opgevat, de realiteit anders duiden) (De Vries, 1990; zie ook Biesta et al., 2020). Dat maakt overigens ook duidelijk dat de vraag wat het probleem precies *is*, niet zomaar vanuit de praktijk gesteld is, maar dat ook hier belangrijk intellectueel en onderzoeksmatig werk te doen valt. Anders gezegd: onderzoek dat dicht bij de praktijk werkt, hoeft niet automatisch de probleemdefinities van de praktijk te accepteren.

De Duitse wetenschapssocioloog Gernot Böhme heeft samen met zijn collega’s van de zogenaamde ‘Starnberger Schule’ nog een ander zinvol onderscheid ingebracht in de discussie over de relatie tussen kennisontwikkeling en het aanpakken van problemen (Bohme et al., 1976). Hij maakt een onderscheid tussen ‘finalisering’ waarbij het de kennisontwikkeling is die uiteindelijk leidt tot praktische toepassing, en ‘functionalisering’ waar het werken aan problemen uiteindelijk ook bijdraagt aan kennis en inzicht. De ‘Large Hadron Collider’ van CERN is vandaag de dag misschien het meest expliciete (en extreme) voorbeeld van finalisering, waarbij voluit wordt ingezet op een aantal fundamentele kwesties in natuurkundige theorie, in de hoop dat dat op een zeker moment ook een praktische ‘spin-off’ zal hebben. Het overgrote deel van technisch, medisch en agrarisch onderzoek – over

onderwijsonderzoek kom ik nog te spreken – zit aan de kant van functionalisering: concrete problemen die om een oplossing vragen en waarin via een combinatie van denken en doen wordt geprobeerd voortgang te boeken, ofwel langs meer technische lijn, ofwel langs meer culturele lijn. Functionaliserend onderzoek staat daarmee dicht bij de praktijk dan finaliserend onderzoek, wat suggereert dat de *afstand* tot bepaalde praktijken misschien een betere noemer is dan het onderscheid tussen theoriegericht of praktijkgericht. Als we daarbij ook nog verdisconteren dat onderzoek zowel een (meer) technische als een (meer) culturele rol kan vervullen, komt een andere verkaveling in beeld dan die waarmee Andriessen praktijkgericht onderzoek probeert te positioneren en karakteriseren.

### Over kennen en (beroeps)handelen

Er spelen nog andere kwesties in het betoog van Andriessen, die vooral van belang zijn voor de discussie over onderzoek in het domein van opvoeding en onderwijs. Iets dat opvallend afwezig is in het betoog, is een expliciete discussie over kennis. Zoals ik heb laten zien, definieert Andriessen praktijkgericht onderzoek als “onderzoek waarvan de opgedane kennis direct kan bijdragen aan [de] beroepspraktijk” (Andriessen 2014, p. 10) en onderzoek als “het methodisch beantwoorden van vragen dat leidt tot relevante kennis” (ibid., p. 34). Daarbij benadrukt hij, zoals gezegd, dat het in onderzoek echt alleen om kennis gaat en dat het veranderen van de realiteit een andere kwestie is. Wat niet ter sprake komt, is waar het woord ‘kennis’ eigenlijk naar verwijst. Wat opvallend afwezig is, is het besef van het onderscheid tussen verklaren en begrijpen als twee oriëntaties van sociaal-wetenschappelijk onderzoek, en dus van verklarende en begrijpende kennis als twee verschillende vormen van kennis.

Tussen de regels door ontstaat de indruk dat Andriessen het eigenlijk alleen over verklarende kennis lijkt te hebben, omdat hij bijna uitsluitend verwijst naar kwesties die te maken hebben met interventies en hun mogelijke effectiviteit, en met statistisch generaliseerbare kennis. Terwijl Andriessen wel besef lijkt te hebben van het fundamentele verschil tussen de fysieke en de sociale realiteit (zie hierboven), lijkt hij daaruit geen conclusies te trekken voor het kennisbegrip dat hij hanteert of veronderstelt. Daarmee lijkt hij in te spelen op een vooral in Nederland populaire mythe dat verklarende kennis, dat wil zeggen kennis die causale verbanden tussen interventies en effecten op het spoor wil komen, de *echte* wetenschappelijke kennis is en dat begrijpende kennis en het hele domein van de interpretatieve wetenschappen, een lagere

vorm van kennis is – of volgens sommigen niet meer dan een vorm van journalistiek.

Dat hij daarmee de discussie over praktijkgericht (of zoals ik nu liever zou zeggen: praktijknabij) onderzoek niet echt een dienst bewijst – vooral waar de beroepsbeoefenaren in die praktijken onder druk worden gezet om evidencebased te werken – heeft ook te maken met het ontbreken van een expliciete theorie van beroepshandelen. Elders in zijn tekst probeert Andriessen iets te zeggen over het spectrum van ‘beroepsproducten’ dat relevant is voor de beroepen waar studenten in het hbo op worden voorbereid. Hij onderscheidt – in navolging van Losse (2012) – advies, ontwerp, eindproduct, handeling en onderzoek (ibid., p. 43). Maar juist door het gebruik van de term ‘product’ ontstaat het beeld dat hij handelen in verschillende beroepsdomeinen in wezen begrijpt in termen als ‘interventies’ en ‘effecten’. Dat is misschien een adequate opvatting als het gaat om het werk van ingenieurs, maar past eigenlijk al niet op het domein van de landbouw (in ieder geval niet landbouw die op duurzame wijze met de natuur mee wil werken in plaats van de natuur onder de duim te krijgen), en al helemaal niet op beroepen in het sociale en maatschappelijke domein, zoals de zorg, de verpleging, de kunsten en, last but not least, opvoeding en onderwijs. Wat voor beeld past daar beter op?

### Een beeld van de leraar

Het lijkt me zinvol om het leraarschap te begrijpen als een ambacht of kunst, en niet als een techniek of toegepaste (natuur)wetenschap (zie hierover ook Biesta, 2011; 2013; 2017; 2019a; Biesta, Bot & Dulleman, 2017). Dat is niet omdat ik de leraar in een bepaalde sociale categorie wil onderbrengen, maar omdat het werk van de leraar zich afspeelt in wat Aristoteles (2004) zo mooi aanduidt als *het domein van het veranderlijke*, wat hij onderscheidt van *het domein van het eeuwige*. In het domein van het eeuwige vinden we causaliteit: wetmatige relaties tussen oorzaak en effect. In het domein van het veranderlijke, waar ons leven zich grotendeels in afspeelt, gaat het om *mogelijke* relaties tussen onze bewuste en bedoelde handelingen en de gevolgen ervan. Dat is zo in de omgang met de levende natuur: landbouw, veeteelt en visserij, waar een oogst kan mislukken, dieren ziek kunnen worden en de vis ineens verdwenen kan zijn. En dat is zo in het sociale domein, waar we andere mensen tegenkomen die er hun eigen ideeën en waarden op nahouden, vrijheid van handelen hebben en dus heel anders kunnen reageren dan wij verwachten of hopen.

In het domein van het veranderlijke handelen we met ervaringskennis, intuïtie, inzicht en een ‘gevoel’ voor de situatie; daar kunnen we, door scholing en ervaring, in de loop der tijd beter in worden (over gevoel zie Schon, 1983; Biesta, 2019b; over ‘tact’ zie Herbart, 1802). We brengen in iedere nieuwe situatie dus veel mee uit het verleden, maar dat biedt geen garantie voor de toekomst. Handelen in het domein van het veranderlijke blijft een waagstuk – een prachtig risico – dat naast kennis en vaardigheid ook oordeelsvermogen vraagt: het vermogen om te kunnen inschatten met wat voor situatie we van doen hebben, wat die van ons vraagt, en welke kennis en vaardigheden we daarbij zouden kunnen inzetten. Dit is de *‘wisdom of practice’* (Shulman, 2004), het deels ‘stille’ (Pols, 2009) belichaamde en deels reflectieve en discursieve weten van de ambachtspersoon, die kan inschatten welke boom het meest geschikt is voor een dakspant en die op vaardige wijze uit deze boom een dakspant voor *dit* huis kan maken.

We kunnen uiteraard proberen de onvoorspelbaarheid van het domein van het veranderlijke in te dammen, en daar hebben we de laatste eeuwen veel vooruitgang mee geboekt. Maar we weten nu – en dat wisten we eigenlijk al lang – dat we daarbij grenzen te respecteren hebben. Immers, als we te ver gaan in onze ambitie de levende natuur te willen beheersen, maken we ecosystemen kapot; en als we te ver gaan in onze ambitie de sociale werkelijkheid te willen beheersen, maken we het goede menselijke (samen) leven onmogelijk.

In het onderwijs is het niet anders. Ook daar werken we met ‘levend materiaal’ en is er dus geen sprake van mechanische causaliteit. Onderwijs is een kwestie van communicatie en interpretatie, niet van *‘push & pull’* (en ook niet van trainen en africhten – dat is voor honden). De leerling is geen ding dat gevormd zou moeten worden (letterlijk in een vorm gestopt of gegoten), en ook geen plant die gecultiveerd moet worden (bewateren, mesten, opbinden en snoeien), maar een mens die zijn of haar eigen leven te leiden heeft. Al het onderwijs (behalve onderwijs in dienst van de dictatuur) is daarom uit op de zelfstandigheid van kind en jongere en dat is de *pedagogische kern* van het werk van de leraar (Biesta, 2018). Zelf staan is iets wat de leerling alleen zelf kan doen, dus het werk van de leraar is een kwestie van aanmoedigen en uitdagen tot zelfstandigheid, niet een kwestie van die zelfstandigheid produceren. Bij zelfstandigheid gaat het niet alleen om wat je zelf wilt, maar altijd om het in acht nemen van de grenzen die de ander en

het andere – mens en wereld – daarbij stellen. Die ‘kwaliteit’ van zelfstandigheid heet in de pedagogiek volwassenheid.

Volwassen zelfstandigheid is niet ‘los verkrijgbaar’. Naast het uitdagen tot volwassen zelfstandigheid (in het Duits: ‘Aufforderung zur Selbsttätigkeit’ – zie Benner, 2015) gaat het in het onderwijs ook om het bieden van oriëntatie (‘zo zit de wereld in elkaar’; ‘zo zijn we gekomen tot waar we nu zijn’; ‘zo zijn onze manieren’) en toerusting (het aanbieden en verwerven van kennis, vaardigheid en inzicht; vooral dat laatste). In wat andere termen: naast subjectificatie (volwassen zelfstandigheid) gaat het hier om socialisatie (oriëntatie) en kwalificatie (toerusting). Het werk met betrekking tot oriëntatie en toerusting is het domein van de *didactiek*. Didactiek is echter nooit een kunstje om meetbare leeropbrengsten te produceren, maar het is de kunst van het toegankelijk maken van de wereld voor de leerling, zodat de leerling zich (aspecten van) die wereld eigen kan maken.

Daarmee doemt een beeld op van de leraar als iemand die op zijn of haar gemak is in het domein van het veranderlijke – anders gezegd: die de eigen aard van de onderwijspraktijk begrijpt – en daarin handelt met een (pedagogische) oriëntatie op de volwassen zelfstandigheid van de leerling, en die (didactisch) vakkundig is in het bieden van oriëntatie en toerusting. Een leraar is dus geen technicus die evidencebased interventies uitvoert om leeropbrengsten te genereren, maar een onderwijspedagogische kunstenaar die in steeds weer nieuwe situaties probeert goed onderwijs te maken. Net zoals de musicus in steeds weer nieuwe situaties mooie muziek probeert te maken – en zelfs na jarenlang oefenen er nooit zeker van kan zijn dat dat zal gaan lukken.

### Bronnen van goed leraarschap

Wanneer we vanuit deze insteek (terug)kijken naar de discussie over praktijkgericht onderzoek en over onderzoek überhaupt, is het eerste punt dat gemaakt moet worden dat onderzoek wellicht een noodzakelijke voorwaarde is voor goed leraarschap – ofschoon het nog maar de vraag is hoeveel onderzoek de leraar nodig heeft (Biesta, 2020) – maar zeker geen afdoende voorwaarde. Daarin lopen alle pleidooien voor ‘evidencebased’ of ‘*evidence-informed*’ onderwijs eigenlijk vrij snel vast. Beter is het om te spreken over de bronnen van goed leraarschap en de vraag te stellen welke rol ‘onderzoek’ daarin speelt (wat ons overigens ook terugbrengt bij de vraag hoe we ‘onderzoek’ precies willen begrijpen).

Om met die bronnen te beginnen: we moeten er uiteraard van uitgaan dat leraren kennis, inzicht en vaardigheden hebben. Het gaat daarbij onder andere om kennis *over* en inzicht *in* onderwijs – historische kennis, sociologische kennis, onderwijskundige kennis, pedagogische kennis – en vaardigheden met betrekking tot het ontwerpen, uitvoeren en evalueren van onderwijs. Deels komt dit uit de eigen ervaring – waarbij we niet mogen uitvlakken dat iedere onderwijsgevende ook langdurige ervaring als leerling heeft – en deels uit de ervaring van anderen. Daarbij komt het hele spectrum van tips en inzichten van collega’s, via ervaring opgedaan in de eigen opleiding en nascholing, tot en met de literatuur over opvoeding en onderwijs van ‘Plato’ (of Socrates of de Sofisten) tot het meest recente onderzoek en de meest recente theorievorming in beeld.

Leraren hebben dus, als het goed is, heel wat in huis. Maar daarmee zijn ze er nog niet, omdat het leraarschap, naast kennis, inzicht en vaardigheid, nog een extra ‘kwaliteit’ vereist, en het is belangrijk om die kwaliteit nauwkeurig te benoemen. Die kwaliteit heeft te maken met het kunnen toepassen van eerder en/of elders verworven kennis en vaardigheid in de concrete, nieuwe situatie in het hier en nu. Daarvoor hebben we het mooie Nederlandse woord *toe-passen*, dat wil zeggen ‘passend’ maken op een concrete situatie. Dit is het ambachtelijke ‘moment’ – Hoe kan ik uit dit stuk leer, voor deze ruiter en dit paard een goed zadel maken? – en vraagt naast kennis en vaardigheid ook om inzicht, wat wederom letterlijk begrepen kan worden als *in* het materiaal kunnen *zien* of en hoe daar een goed zadel uit tevoorschijn gehaald kan worden (Schön (1983) benoemt dit mooi als een ‘*reflective conversation*’ met de situatie).

Naast het kunnen toepassen van eerder en/of elders verworven kennis en vaardigheid, vraagt het ook het *werken met een oriëntatie*; dat wil zeggen, een idee hebben van het *waartoe* van het handelen. Ook dat heeft met inzicht te maken, met kunnen zien waar het in het handelen om draait en waar het handelen op gericht is. De zadelmaker begrijpt dat het zadel geen doel op zich is, maar cruciaal is om goed paard te kunnen rijden. De musicus wil geen geluidsofbrengsten produceren maar goede (en mooie) muziek maken. En de leraar wil – als het goed is – geen leeropbrengsten produceren of een positie in de PISA-ranglijst veroveren, maar goed onderwijs tot stand brengen.

Naast kennis, vaardigheid en inzicht gaat het dus ook om oordeelsvermogen (Wat staat hier op het spel? Wat vraagt deze situatie?) en om wat we



misschien het best 'scheppende kracht' zouden kunnen noemen. In de literatuur vinden we hiervoor een aantal begrippen en ideeën (die overigens ook laten zien dat dit thema al ruim 200 jaar wordt bediscussieerd). Herbart noemt het '*Takt*' (en in de jaren tachtig van de vorige eeuw is dat opnieuw opgepakt door Van Manen). Durkheim spreekt over inventiviteit en maakt helder duidelijk dat het in praktisch handelen altijd gaat om de inventieve combinatie van finaliteit (de oriëntatie op doel en bedoeling van de praktijk) en modaliteit (de vormen en vormgeving van het handelen, het 'hoe'). John Dewey spreekt over '*intelligent action*', Lee Shulman over de '*wisdom of practice*', Wouter Pols over het 'stille weten' van de leraar, Joseph Schwab stelt dit aan de orde in zijn analyse van het idee van '*the practical*' en ikzelf heb erover geschreven in termen als 'virtuositeit'. Een van de meest gedetailleerde analyses is, mijns inziens, te vinden in het werk van Donald Schön (Schön, 1983), maar zijn ideeën hebben wel een 'vertaling' naar het domein van onderwijs en opvoeding nodig (zie hierover ook Biesta, 2019).

In al deze discussies draait het om de centrale rol van pedagogisch-didactische inventiviteit. Deze komt neer op het kunnen 'lezen' van de situatie in het licht van de oriëntatie van het handelen – dat waar het in het onderwijs om draait –, om daarmee eerder verworven 'kennen en kunnen' zo te kunnen inzetten, dat er in het hier en nu steeds weer opnieuw goed onderwijs kan worden gerealiseerd.

### Afsluitende opmerkingen

In dit hoofdstuk heb ik onderzocht of de discussie over praktijkgericht onderzoek zoals die de achterliggende jaren in Nederland is gevoerd en – meer in het bijzonder – de impuls die Andriessen aan deze discussie heeft gegeven, van betekenis kunnen zijn voor een verheldering van de mogelijke rol van onderzoek in opvoeding en onderwijs. Andriessen zegt behartenswaardige dingen over verschillende vormen van onderzoek, maar blijft te veel gevangen in het onderscheid tussen theoriegericht en praktijkgericht onderzoek, wat deels is terug te voeren op de specifieke Nederlandse context van de discussie en het idee dat universiteit en hogeschool ieder een 'eigen' soort onderzoek zouden moeten – en mogen – uitvoeren. Ik heb niet alleen gesuggereerd dat een andere verkaveling van onderzoek misschien beter is om zicht te bieden op de relatie tussen onderzoek en (beroeps)praktijken. Ik heb ook betoogd dat de vraag naar de rol van onderzoek in een bepaalde praktijk moet starten bij een adequaat beeld van het specifieke karakter van die praktijk, omdat anders het risico bestaat dat fundamenteel verschillende

praktijken te snel over één kam worden geschoren. Dat is vooral een probleem wanneer praktijkhandelen wordt opgevat in termen als interventies en effecten, en wanneer kennis wordt gereduceerd tot kennis over de mogelijke effectiviteit van zulke interventies.

Tegen die achtergrond heb ik geprobeerd een beeld te schetsen van de 'eigen aard' van het werk van de leraar, om daarmee ook te laten zien dat de bronnen van goed leraarschap meer omvatten dan empirisch onderzoek over handelingen en de mogelijke gevolgen ervan. Daarmee heb ik geprobeerd nuance aan te brengen in de discussie over de relatie tussen onderzoek en beroepspraktijk, en een kader te schetsen voor de vraag welke vormen van onderzoek het handelen in de praktijk van opvoeding en onderwijs zouden kunnen ondersteunen en op welke wijze. Daarmee heb ik geprobeerd aan te geven dat de leraar in dezen net zoveel recht van spreken heeft als de professionele onderzoeker – of die nu in het hbo of aan de universiteit werkt – en dat het idee dat '*evidence*' over de vermeende effectiviteit van bepaalde interventies de 'gouden standaard' in onderwijspedagogisch onderzoek zou zijn, tamelijk betekenisloos is voor wie het unieke karakter en de eigen aard van opvoeding en onderwijs begrijpt.

1. In het Verenigd Koninkrijk wint de aanduiding '*close to practice research*' (praktijk nabij onderzoek) aan populariteit (zie bijvoorbeeld het volgende statement van de British Educational Research Association: <https://www.bera.ac.uk/publication/bera-statement-on-close-to-practice-research>). Ik vind dit zelf een betere term en zal in dit hoofdstuk mijn redenen daarvoor geven.

## Literatuur

- Andriessen, D. (2014). *Praktisch relevant en methodisch grondig? Dimensies van onderzoek in het HBO*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Aristoteles (2004). *Ethica Nicomachea*. Vertaald, ingeleid en van aantekeningen voorzien door Charles Hupperts en Bartel Poortman. Eindhoven: Damon.
- Benner, D. (2015). *Allgemeine Pädagogik. 8. Auflage*. Weinheim/München: Juventa.
- Biesta, G. J. J. (2007). Why 'what works' won't work. Evidence-based practice and the democratic deficit of educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Biesta, G. J. J. (2011). Het beeld van de leraar: Over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 32(3), 4-11.
- Biesta, G. J. J. (2013). Knowledge, judgement and the curriculum: On the past, present and future of the idea of 'the practical'. *Journal of Curriculum Studies*, 45(5), 684-696.
- Biesta, G. J. J. (2016). Improving education through research? From effectiveness, causality and technology, to purpose, complexity and culture. *Policy Futures in Education*, 14(2), 194-210.
- Biesta, G. J. J. (2017). 'How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom, and virtuosity in teaching and teacher education'. In M. A. Peters, B. Cowie & I. Menter (Eds), *A companion to research in teacher education* (pp. 435-453). Dordrecht: Springer.
- Biesta, G. J. J. (2018). *Tijd voor pedagogiek: Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*. (Oratie.) Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.
- Biesta, G. J. J. (2019a). Reclaiming teaching for teacher education: Towards a spiral curriculum. *Beijing International Review of Education*, 1(2-3), 259-272.
- Biesta, G. J. J. (2019b). How have you been? On existential reflection and thoughtful teaching. In R. Scott Webster and John D. Whelen (Eds.), *Rethinking reflection and ethics for teachers* (pp. 117-130). Heidelberg: Springer.
- Biesta, G. J. J. (2020). Should we be widening the gap between teaching and research? An interview with Gert Biesta by Philip Winter. In K. Smith (Ed.), *Validity and value of teacher education research* (pp. 35-50). Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. J., Bot, J., & Dullemans, N. (2017). *Leraar, hoe doe jij dat? Vakmanschap in beeld*. Amersfoort: Kwintessens.

- Biesta, G., Filippakou, O., Wainwright, E., & Aldridge, D. (2019). Editorial. Why educational research should not just solve problems, but should cause them as well. *British Educational Research Journal*, 45(1), 1-4
- Böhme, G., Van Den Daele, W., & Krohn, W. (1976). Finalization in science. *Social Science Information*, 15(2-3), 307-330.
- Herbart, J.-F. (1802). Zwei Vorlesungen über Pädagogik. In K. Kehrbach (Hrsg.), *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. Erster Band*. Langensalza: H. Beyer.
- Pols, W. (2009). Wijsheid van de praktijk. Over het *stille weten* in de onderwijspraktijk. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 30(3), 28-35.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. (2004). *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning and learning to teach*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Stenhouse, L. (1988). Artistry and teaching: The teacher as focus of research and development. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(1), 43-51.
- Trapp, E. C. (1779). *Von der Nothwendigkeit, Erziehen und Unterrichten als eine eigene Kunst zu studieren*. (Antrittsvorlesung Universität Halle.) Halle: J.C. Hendel.
- Trapp, E. C. (1778). *Von der Beförderung der wirksamen Erkenntniß*. Itzehoe: Müller.
- De Vries, G. H. (1990). *De ontwikkeling van wetenschap*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

**marnix** academie  
Lectoraat Leren en Innoveren

HOGESCHOOL  
**ipabo**

 **DE KEMPEL**  
HOGESCHOOL VOOR LERAREN

Colofon

**Auteur:** Gert Biesta

**Artikel is geschreven voor:** Staveren, A. van en H. Susam (2022) *Innoverend Onderzoeken, grondslagen en praktijkvoorbeelden*, Marnix Academie

**Correcties:** Jollette van Eijden

**Vormgeving:** Het Firmament, communicatie vormgeving, Amsterdam

**Uitgave:** Lectoraat Leren en Innoveren, Marnix Innovatiecentrum

© 2022, Marnix Academie, Utrecht

Deze uitgave is mogelijk gemaakt vanuit samenwerking tussen Marnix Academie, Hogeschool IPABO en De Kempel, Hogeschool voor leraren.

De Marnix Academie heeft geprobeerd alle rechthebbenden van het gebruikte beeldmateriaal te achterhalen, mocht dit niet gelukt zijn dan kunnen rechthebbenden contact opnemen met de redactie.

# Innoverend onderzoeken en het theorie-praktijk vraagstuk

Over kennen, vernieuwen en de eigen aard van opvoeding en onderwijs

**Gert Biesta**

Dit artikel is geschreven als hoofdstuk voor het boek *Innoverend Onderzoeken, grondslagen en praktijkvoorbeelden* van Arienne van Staveren en Hüseyin Susam (red.) dat is uitgegeven door de Marnix academie in 2022. Het boek biedt grondslagen voor de doorgaande zoektocht om theorie en praktijk met elkaar te verbinden. Het fundamentele inzicht dat wetenschappelijke kennis niet op iets onfeilbaars berust wat rechtstreeks met de werkelijkheid correspondeert heeft ertoe bijgedragen dat het Olympusmodel van wetenschap haar plaats op het wetenschapspodium heeft moeten afstaan aan het op participatie en emancipatie gerichte Agoramodel waarin meedoen het belangrijkste kernwoord is. Het gaat daarbij om meedoen van *alle* betrokkenen; de groep van mensen die tot dan toe als de gebruikers van kennis werden geduid. Meer en meer worden zij door een groeiend aantal sociale wetenschappers als volwaardige medeonderzoekers gezien. Het boek bestaat uit theoretische grondslagen aangevuld met praktijkvoorbeelden uit het onderwijs.

**marnix** academie  
Lectoraat Leren en Innoveren