

INNOVEREND ONDERZOEKEN - PRAKTIJKTHEORETISCHE GRONDSLAGEN

Perspectieven op innoverend onderzoek

Wim Wardekker



marnix academie

Lectoraat Leren en Innoveren

PERSPECTIEVEN OP INNOVEREND ONDERZOEK

Wim Wardekker

Onder namen zoals actieonderzoek, praktijkonderzoek of praktijkgericht onderzoek, coöperatief onderzoek en nog andere, heeft innoverend onderzoek een geschiedenis die in ieder geval teruggaat tot het werk van Kurt Lewin in de jaren veertig van de vorige eeuw. De combinatie van onderzoek met direct daarmee gepaard gaande verbetering van een praktijk, is blijkbaar aantrekkelijk, maar stuit ook op bezwaren en problemen. Welke dat zijn, hangt af van hoe dergelijk onderzoek wordt opgevat en gelegitimeerd – van welk perspectief op onderzoek, wetenschap, kennis, de relatie tussen kennen en handelen, en uiteindelijk ook op het mens-zijn, aan een bepaalde versie ten grondslag ligt. In grote lijnen zijn die perspectieven in te delen in drie vormen, die elk in een bepaalde historische periode de overhand hebben gehad, zonder dat de andere ooit helemaal weggeweest zijn. In het volgende bespreek ik elk ervan, zonder de pretentie van volledigheid, en zeker ook zonder de pretentie van objectiviteit: ik heb een duidelijke voorkeur voor de derde vorm. Ik duid ze aan als: het nomologisch (natuurwetenschappelijk), het interpretatief en het transformatieperspectief. In de bespreking beperk ik mij verder tot de praktijken van onderwijs en onderwijswetenschap. En om vast op de conclusies vooruit te lopen: ik zal stellen dat innoverend onderzoek, zoals dat in het onderwijs plaatsvindt, geen gedegen conceptuele basis kan hebben in het nomologisch, noch in het interpretatief perspectief, maar wel in het transformatieperspectief. Daarmee zal ook het onderscheid tussen een Olympusmodel en een Agoramodel ter discussie komen.

Een groot deel van de discussie tussen de modellen kan worden geïllustreerd aan de hand van een centraal inhoudelijk thema: onderzoek naar het denken en handelen van leerkrachten. In alle perspectieven is dat een belangrijk onderwerp waarover veel publicaties te vinden zijn, zowel met onderzoeksresultaten als met discussies over de aard en mogelijkheden van zulk onderzoek. Veel van die publicaties zijn al zo'n dertig jaar oud, wat betekent dat ik een duik in de recente geschiedenis van het onderwijsonderzoek ga nemen.

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.

Het nomologisch perspectief

Het woord *nomos*, Grieks voor *wet*, duidt op de taak van wetenschap volgens wat meestal als het standaardbeeld van wetenschap wordt aangeduid: het zoeken naar overal en altijd geldige, liefst causale verbanden tussen verschijnselen: effecten die wel *moeten* optreden als een bepaalde oorzaak aanwezig is en aan de randvoorwaarden is voldaan. Zo zoeken onderwijsonderzoekers naar de wetten van het leren zoals Einstein zocht naar het verband tussen massa en energie. Die wetten werden vooral gezocht in de manier waarop individuen kennis verwerven en verwerken. Het is dan ook niet verwonderlijk dat veel onderzoekers een achtergrond in de psychologie hebben. Hun manier van denken heeft vanaf de jaren vijftig van de twintigste eeuw de meer beschouwende traditie van de pedagogiek grotendeels verdrongen. Dat de gevonden verbanden altijd slechts statistische waarschijnlijkheden zijn en vaak in vervolgonderzoek niet gerepliceerd kunnen worden, ziet men als een vervelende zaak die te wijten is aan onvoldoende strikte onderzoeksmethoden.

Het is natuurlijk wenselijk dat geaccepteerde (*evidence informed*) resultaten hun weg vinden naar de praktijk van het onderwijs. Dat mensen niet instinctief en ongemedieerd reageren op hun omgeving, maar hun handelen tot op zekere hoogte (kunnen) sturen met behulp van een beeld van hun positie in die omgeving en van de te verwachten effecten van hun handelingen, is een uitgangspunt zowel voor het common sense denken over de mens als voor de wetenschappen van de mens. Het handelen en de omgeving waarin wordt gehandeld zijn sociaal georganiseerd in 'praktijken'. 'Praktijktheorie' lijkt dan een goede term voor het bedoelde beeld op grond waarvan mensen hun handelen sturen binnen een bepaalde praktijk. Zo bedoelen we met de praktijktheorie van een leraar diens beeld van de praktijk van het onderwijs en het onderwijzen waarin hij of zij professioneel handelt, hoewel deze leraar als persoon ongetwijfeld beschikt over theorieën met betrekking tot vele praktijken. Evenzo zouden we kunnen spreken (hoewel dat ongebruikelijk is) over de praktijktheorie van een wetenschapper: diens beeld van wat wetenschap is en hoe hij zich wetenschappelijk heeft te gedragen; een beeld dat deels is gecodificeerd in wetenschapstheorie en methodologie. Maar zoals blijkt uit de gangbare tegenstelling tussen wetenschap en praktijk, wordt wetenschap lang niet altijd als een praktijk gezien. Dat is precies het Olympusmodel: wetenschap staat boven maatschappelijke praktijken en onttrekt zich aan de normen die daar gelden.

Wetenschappelijk onderzoek naar de praktijktheorieën van leraren werd in de onderwijswetenschappen steeds belangrijker naarmate de sleutelrol van de leraar in de onderwijsvernieuwing duidelijker naar voren kwam. De kenmerken van de nomologische visie op praktijktheorieën van leraren zijn helder verwoord door Hoeben (1989). In de eerste plaats wil hij, in overeenstemming met het gebruik in de nomologische traditie, de term 'theorie' slechts gebruiken voor die elementen in het 'praktijkbeeld' van de leraar die te reconstrueren zijn als noties over causale verbanden, met name over verbanden tussen het handelen van de leraar en het te verwachten resultaat daarvan (vergelijk De Groot, 1961). Hoeben ontkent niet dat het 'praktijkbeeld' meer omvat, maar hij acht dit 'meer' niet wetenschappelijk relevant c.q. niet voor wetenschappelijke bestudering toegankelijk. Voor hem bestaat de praktische activiteit van de leraar uit het vinden van handelingsmiddelen bij als gegeven aanvaarde onderwijsdoelen. In de tweede plaats verstaat Hoeben onder 'praktijktheorie' die noties over verbanden die behoren tot de common sense en tot de overgeleverde denkbeelden over onderwijs. Praktijktheorie bestaat dus voor hem uit die noties die (nog) niet wetenschappelijk zijn getoetst. Er is dus een verschil, zo geen tegenstelling, tussen wetenschappelijke en praktijktheorie. Daaruit volgt een belangrijk doel van de wetenschappelijke bemoeienis met onderwijs. Onderwijsverbetering wordt bereikt wanneer leraren ertoe gebracht worden hun voorwetenschappelijke praktijktheorieën in te ruilen voor wetenschappelijke theorie: op deze manier wordt het onderwijs 'verwetenschappelijkt', wat gelijk staat aan kwaliteitsverbetering. Zo gaat deze opvatting dus uit van een 'tekort' bij de leraar, hoewel ik erop wil wijzen dat juist Hoeben geprobeerd heeft dit kenmerkende gevolg van het primaat van de wetenschap in de nomologische traditie te verzachten. De wetenschappelijke theorie kan volgens hem immers ontstaan door de zorgvuldige toetsing van praktijktheoretische noties. Er zijn echter ook andere wegen waarlangs wetenschappelijke kennis zich kan uitbreiden. Volgens Hoeben moeten de resultaten van deze uitbreiding dan in de vorm van professionele 'tools' ter beschikking van de praktijk worden gesteld. Voor een goed resultaat moeten leraren zich dan wel strikt aan de handleiding houden. Deze manier van denken ziet de leraar dus als uitvoerder van voorschriften, als '*curriculum deliverer*', niet als professional met eigen verantwoordelijkheid.

Hoebens nomologisch model van praktijktheorieën en wetenschappelijk onderzoek daarvan, kent een aantal fundamentele problemen. Het is slechts gericht op het onderzoeken van het empirisch gehalte aan referentiële, dat

wil zeggen op een verondersteld onafhankelijke werkelijkheid betrokken, waarheid van theorieën en propageert daarmee een statisch beeld van de wijze waarop de sociale werkelijkheid ‘ten diepste’ in elkaar zit. Het stelt verder het handelen van de leraar voor als bepaald door een eenduidige norm: die van effectiviteit bij het bereiken van eenmaal gestelde doelen. Hier blijkt dat op de achtergrond een nogal beperkte opvatting van rationaliteit aanwezig is: mensen handelen alleen rationeel als dat handelen geleid wordt door expliciete en geverifieerde kennis. In het neoliberalisme is dat uitgangspunt nog verder ingeperkt; daar worden mensen in de eerste plaats gezien als geleid door eigenbelang, dat ze zo rationeel mogelijk proberen te realiseren. Vanuit zulke uitgangspunten kan het feitelijk denken en handelen van leraren echter niet goed worden begrepen, zodat er een kloof blijft bestaan tussen onderzoek naar dat feitelijk handelen en onderzoek naar gewenst (doelrationeel) handelen van leraren. Dit praktijktheoriemodel kan bijvoorbeeld niet begrijpelijk maken waarom leraren zich bij lesvoorbereiding meer laten leiden door de leerstofinhouden dan door hun kennis van doel-middelrelaties met betrekking tot onderwijsleerprocessen; of hoe leraren situaties oplossen waarin tegenstrijdige doeleinden tot handelingsdilemma’s voeren (een situatie die veel voorkomt, vergelijk Lampert, 1985); of waarom bepaalde innovatievoorstellen, door wetenschappers gedaan, in de praktijk niet aanslaan. Juist omdat een van de uitgangspunten het verschil in kwaliteit is, tussen wetenschappelijke en praktijktheorie, kan het model de kloof tussen theorie (in de betekenis die Hoeben daaraan geeft) en praktijk(-theorie) niet dichten, maar heeft het integendeel de neiging die te verdiepen. Het nomologisch model beschouwt praktijk, vanuit het primaat van de wetenschap, als een (meer of minder grote) afwijking van de empirisch vastgestelde rationele handelwijze. Wanneer leraren hun praktijk niet aanpassen aan de resultaten van wetenschap wordt dat geïnterpreteerd als irrationele weerstand. Vanuit die optiek zijn allerlei innovatiestrategieën ontwikkeld die leraren over de streep moeten trekken. Een van die strategieën, afkomstig van Kurt Lewin, is om leraren zelf door middel van kleinschalig onderzoek te laten ervaren dat de wetenschappelijke inzichten toch echt beter zijn. Dit staat bekend als ‘actieonderzoek’, maar die term heeft later ook heel andere betekenissen gekregen. Dan staat ‘actie’ voor maatschappelijke actie, bedoeld om het onderwijs een positievere functie in de samenleving te laten vervullen. Bekend geworden is hier het onderzoek van Van Calcar (1977). Zulk onderzoek is, zoals te verwachten, door gevestigde wetenschappers negatief beoordeeld met het argument dat je wat het geval is niet moet verwarren met wat je zou willen dat het geval was. In

feite vertrok Van Calcar vanuit een ander ideaal van wetenschap, zonder dat goed onder woorden te brengen.

Naast actieonderzoek zijn ook de begrippen praktijkonderzoek of praktijkgericht onderzoek in zwang. De praktijkgerichtheid wordt niet nagestreefd door een andere (specifiek pedagogische) opzet of andere criteria voor wetenschappelijk onderzoek, maar in de aandacht die er vanaf het begin van de onderzoeksprocedure is voor de noodzaak en mogelijkheid om de gevonden resultaten om te zetten in handelingsvoorschriften (‘technologie’) voor de gebruiker van de kennis. Zulke voorschriften kunnen wel op bepaalde situaties worden toegesneden en dus afgestemd op een specifieke gebruiker of opdrachtgever. Omdat een bepaald verband blijkt te bestaan, moet die gebruiker in bepaalde situaties bepaalde handelingen uitvoeren. Maar omdat de theorie algemeen is en slechts met weinig aspecten van de concrete handelingssituatie rekening houdt, moeten de voorschriften nader gespecificeerd worden en moet bijvoorbeeld gekeken worden welke andere aspecten van de situatie mede gemanipuleerd moeten worden. Veel pedagogisch en onderwijskundig onderzoek binnen de nomologische traditie is zodoende gericht op het produceren van, liefst zo eenvoudig mogelijke, ‘recepten’ voor het handelen in specifieke situaties. Dat is dan ook de betekenis die het criterium ‘bruikbaarheid’ hier krijgt: de vraag of de gebruiker (meestal: de opdrachtgever) de handelingsuggesties die het onderzoek oplevert meteen zal kunnen gebruiken om een probleem op te lossen of een beleid uit te zetten. De gebruiker van de onderzoeksresultaten behoeft dan niet eens meer te weten op welk gevonden verband (op welke theorie) het recept dat het resultaat van zulk onderzoek vormt, berust, zoals je ook niets van de natuurkundige theorie achter elektriciteit behoeft te weten om het licht aan te kunnen doen. Zo behoeven ook leraren niet te begrijpen waarom bepaalde aanbevelingen voor klassen-arrangementen gedaan worden; ze behoeven de gegeven aanwijzingen alleen maar uit te voeren. Rationeel handelen kan blijkbaar ook betekenen: vertrouwen op de rationaliteit van anderen, c.q. van de wetenschap. Een groot deel van de rapportering over wetenschappelijk onderzoek is er dan ook op gericht andere wetenschappers, niet de gebruikers, te overtuigen van de kwaliteit van het uitgevoerde onderzoek. En hoe hoger die kwaliteit is, met des te meer recht kan men spreken van ‘*evidence informed*’ handelingsvoorschriften, bijvoorbeeld uitgewerkt in onderwijsarrangementen.

Deze vorm van bruikbaarheid kan, zo denkt men vaak, worden verhoogd

wanneer de door de gebruiker ervaren handelingsproblemen (de 'praktijkproblemen') als uitgangspunt worden genomen van onderzoek dat specifiek gericht is op het genereren van handelingsaanwijzingen. Zo spreekt men van 'praktijkgericht' (Swaans-Joha & Hox, 1989) of zelfs a priori van 'bruikbaar' (Rink & Rijkeboer, 1983) onderzoek. En dit is ook de manier waarop de term Agoramodel vaak wordt gebruikt. Praktijkgericht onderzoek heeft vooral veel aandacht gekregen in verband met de toekenning van onderzoekstaken aan het hoger beroepsonderwijs in Nederland. Opvallend is daarbij dat het oplossen van in de praktijk ervaren problemen centraal wordt gesteld. Zulke oplossingen worden dan lang niet altijd ontwikkeld op basis van gevalideerde wetenschappelijke theorie. Integendeel, het zoeken naar oplossingen wordt nogal eens omschreven als een procedure die gebruikmaakt van 'eenvoudig' onderzoek dat door mensen uit een praktijk, leraren bijvoorbeeld, zelf kan worden gedaan en waarbij wetenschappelijke theorie soms eerder gewantwoord wordt wegens haar abstracte en gedecontextualiseerde karakter. Het enige kwaliteitscriterium is dan nog of het probleem daadwerkelijk opgelost is. Daarmee wordt onderzoek gefunctionaliseerd en in dienst gesteld van kortetermijnbelangen. Binnen het nomologisch denkkader is zulk praktijkgericht onderzoek altijd een 'mindere soort'. Veel psychologen kijken daarom wat neer op de pedagogiek, die immers praktijkgerichtheid in haar vaandel heeft staan. En van een integratie van universitair en hbo-onderzoek kan geen sprake zijn. Zelfs in het onderscheid tussen universiteit en hbo blijkt dus het nomologisch perspectief een rol te spelen.

Je zou misschien verwachten dat, gezien deze problemen, dit perspectief op praktijkonderzoek langzamerhand zou worden opgegeven. Maar het tegendeel is het geval: de dominantie van het standaardbeeld in de menswetenschappen, nog versterkt door de individualistische invalshoek van het neoliberalisme, zorgt ervoor dat het moeilijk is om een andere manier van kijken ingang te doen vinden – of zelfs maar begrijpelijk te maken voor degenen die in dit perspectief zijn opgeleid. De aandacht voor 'evidence informed' werkwijzen in het onderwijs getuigt daarvan.

Het interpretatief perspectief

De interpretatieve traditie gaat ervan uit dat mensen handelen op grond van de betekenis die een bepaalde handelings situatie voor hen heeft. In antropologische zin wordt de mens gekarakteriseerd als een wezen dat betekenis verleent aan zijn relatie tot de wereld: de wereld wordt niet ontdekt maar geconstrueerd. De ruimte voor adequaat handelen is veel groter dan die door de 'objectieve' kenmerken van een situatie wordt gedicteerd. Of anders

gezegd: de objectieve kenmerken waarop de nomologische wetenschap zich richt, vormen slechts een bepaalde selectie uit de mogelijke betekenissen die situaties voor mensen kunnen hebben, een selectie die voornamelijk een aantal randvoorwaarden voor het handelen weergeeft. Natuurlijk zijn daarmee gezond verstand en logica niet aan de kant gezet (Bruner, 1996, p. 14). Ik kan niet de straat oprennen en verwachten dat de aankomende auto dwars door mij heen zal rijden zonder mij letsel toe te brengen omdat wij 'toch maar' leven in een 'door mensen geconstrueerde werkelijkheid'. Maar als ik onder die auto kom, kan dat nog op verschillende manieren geïnterpreteerd worden: als een stomiteit, of als de wil van de goden bijvoorbeeld. En als ik deelneem aan een demonstratie tegen luchtvervuiling door auto's, kan het best zijn dat ik opzettelijk midden op de weg blijf staan, want een auto heeft voor mij veel meer betekenissen dan alleen die van potentieel gevaar. Op grond van welke van die betekenissen ik handel, hangt van de situatie af. Voor anderen zullen de gehanteerde betekenissen en keuzen weer andere zijn dan voor mij, omdat zij een andere geschiedenis achter zich hebben, een ander persoon zijn en in relatie tot andere mensen hun zingeving aan de wereld hebben opgebouwd. De een koopt een Toyota, de ander wil er nauwelijks in meerijden. Zingevingen zijn altijd gebonden aan persoon en situatie; er bestaat niet zoiets als universele betekenis of gedecontextualiseerde handelingsmogelijkheden. Dat wil nog niet zeggen dat ieder mens volstrekt op eigen houtje betekenissen construeert. In het proces van zin geven aan de wereld, dat in principe gedurende het hele leven kan doorgaan, stemmen we onze eigen zingeving ook af op die van anderen en worden betekenissen ook door anderen gesuggereerd. Anders zou gezamenlijk handelen niet mogelijk zijn. Mensen construeren ook een gezamenlijke 'leefwereld'.

Wie in deze wereld adequaat wil handelen heeft niet in de eerste plaats algemene wetenschappelijk gefundeerde kennis nodig, maar vooral inzicht in concrete situaties, in de eigen beweegredenen en betekeniscomplexen en die van anderen, bovendien de vaardigheid om in de concrete situatie een koers uit te zetten voor het handelen die daarmee in overeenstemming is. Zingevingen werken immers niet causaal determinerend voor het handelen; we kunnen er tegenin gaan, zelfs streven naar wijziging van die zingevingen. Aristoteles duidde de 'praktische wijsheid' die nodig is om het handelen in goede banen te leiden aan met de term *phronèsis* (in tegenstelling tot *episteme*, de algemene kennis van het nomologische type). Praktische beslissingen kunnen principieel niet gevangen worden in algemene regels: de

concrete situatie vraagt om flexibiliteit en improvisatie. Regels kunnen alleen als richtlijn (heuristiek) worden gebruikt, nooit als determinant van het handelen. Levenservaring is belangrijker dan kennis op zich (vgl. Kessels & Korthagen, 1996).

De wetenschappelijke bestudering van de menselijke wereld vertrekt dan ook vanuit het primaat van de praktijk. De wereld wordt opgevat als door mensen, door hun ideeën en opvattingen, gestructureerd; de term 'praktijk' duidt op zo'n eenheid van vormgeving in gezamenlijk handelen en denken. Ook hier is praktijk dus vóórwetenschappelijk; maar dan niet met de bijbetekenis van 'voor wetenschappelijke verbetering in aanmerking komend', maar juist in de zin van 'wetenschap pas mogelijk makend'. Wetenschap in interpretatieve zin richt zich immers op de bestudering van zulke praktijken en probeert erachter te komen wat de achterliggende ideeën, de regelsystemen zijn die een praktijk bepalen. Het is de wijze waarop deze ideeën en regelsystemen worden opgevat en geïnterpreteerd door de deelnemers aan een praktijk die hier wordt aangeduid als 'praktijktheorie'. Die term heeft hier dus een veel bredere betekenis dan bij Hoeben en omvat al het denken van de leraar over onderwijs. Vaak heeft men het over de 'stem' van de leraar die in en door onderzoek moet worden gehoord. Het is begrijpelijk dat men vanuit dit standpunt wantrouwend aankijkt tegen wetenschappelijke theorieën van het type dat Hoeben verdedigt. Zulke theorieën, tot stand gekomen in het isolement van wetenschappelijk laboratorium of bureaustoel (ongeacht de oorspronkelijke praktische aanleiding), houden vrijwel geen rekening met betekenisverlening en zullen alleen daarom al snel contraproductief werken. Wanneer wetenschappers met zulke theorieën het 'veld' benaderen, claimen ze daarmee al een zeker overwicht; maar in feite hebben die theorieën, abstract als ze zijn, het feitelijk handelen van mensen weinig te bieden. Slechts theorie die ontstaat vanuit de praktijk, als verheldering van daar levende opvattingen, kan volgens deze zienswijze een bijdrage leveren aan verbetering van die praktijk. De uiteindelijke controle op de bruikbaarheid ervan ligt bij de deelnemers aan die praktijk zelf. Deze opvatting wordt dan ook gekenmerkt door een positief beeld van de competenties van de leraar. Men stelt dat de wetenschap daar veel van kan leren. Onderzoek moet de leerkracht een 'stem' geven.

Zoals al duidelijk wordt uit het begrip 'stem' kenmerkt het interpretatieve perspectief zich door de idee dat wetenschappelijke theorieën, naar hun inhoud en vorm, de betekenisverlening van de subjecten van het onderzoek

moeten weerspiegelen. Daarom hanteren de aanhangers ervan begrippen zoals 'overtuigingen' en 'beelden'. De leerkracht probeert steeds unieke ervaringen in de klas in haar manier van kijken te integreren; beelden zijn daarvan het niet geheel onder woorden te brengen resultaat. Beelden zijn altijd gebonden aan een specifieke context en emotioneel geladen. In de woorden van Olson (1984, p. 37): *"De praktijk is veel kundiger en intelligenter dan je zou kunnen afleiden uit het spreken van leerkrachten over hun praktijk. De knowhow van leerkrachten is veel breder dan wat ze bewust weten."* Voor het gevoel van de leerkracht vormen die overtuigingen en beelden wel een samenhangend geheel. Maar hoe maak je die samenhang duidelijk in een wetenschappelijke theorie, gegeven het niet-bewuste karakter? Connelly en Clandinin (1986) gaan ervan uit dat die samenhang blijkt in het verhaal dat de leerkracht vertelt over haar geschiedenis en haar werk. Daarin is een 'narrative unity' te vinden waardoor blijkt hoe de leerkracht de verschillende aspecten van haar eigen ervaringen tot een persoonlijke eenheid maakt. Onderzoekers moeten daarom zulke (auto) biografische verhalen verzamelen en ter beschikking van de onderwijspraktijk stellen.

Elbaz (1991), die in eerste instantie in dit model meeding, laat toch een kritisch geluid horen. Naar haar mening komt er zo te veel nadruk te liggen op eenheid en harmonie in de verhalen van leerkrachten. Dat ontnemt onderzoekers de mogelijkheid om die verhalen kritisch te beoordelen. Maar in hun dagelijks handelen worden leerkrachten geconfronteerd met problemen, onduidelijkheden en dilemma's. Elbaz nuanceert daarom wat een verhaal is: het is een momentopname en kan verschillen naargelang van het ogenblik, de plaats en vooral van degene aan wie het wordt verteld (in casu de onderzoeker). Bovendien benadrukt Elbaz dat in het werk van leerkrachten dilemma's (zoals bijvoorbeeld uitgewerkt door Berlak en Berlak, 1981) een belangrijk aspect vormen en een bron zijn van de variaties in verhalen. Tegelijkertijd wijst zij erop dat het werken met verhalen de leerkracht een stem geeft, in contrast met de 'stilte' in het nomologisch perspectief waar de leerkracht niet in haar eigen woorden gehoord kan worden. In dat perspectief is immers geen ruimte voor het non-lineaire, gesitueerde en aan concrete handelingen en bijbehorende dilemma's gebonden karakter van verhalen. De aanpak van Elbaz maakt duidelijk wat de mogelijkheden, maar ook wat de problemen zijn van het interpretatieve perspectief. Ik noem drie belangrijke bezwaren.

Als verhalen verschillen naargelang van degene aan wie ze verteld worden, dan wil dat zeggen dat de onderzoeker in zekere zin deel van het verhaal is. Bovendien kan de onderzoeker alleen die aspecten van het verhaal begrijpen en weergeven die in het eigen 'denkkader' passen. Dat kader is weliswaar niet altijd hetzelfde (de onderzoeker kan leren van de vertellers), maar de implicatie is wel dat de onderzoeker nooit volledig 'onzichtbaar' (transparent) kan zijn, wat wel een eis is in de interpretatieve traditie. Elk verhaal is in feite een coproductie van verteller en onderzoeker. Maar het interpretatieve perspectief geeft niet de mogelijkheid om dit en andere aspecten van de 'gesitueerdheid' van een verhaal te analyseren. De inzichten en ervaringen van een leerkracht worden gepresenteerd als unieke individuele uitspraken, maar de leerkracht als individu wordt niet of nauwelijks geplaatst binnen het sociale raamwerk van collega's of opleiding, van de geschiedenis van de schoolstructuur of van het denken over onderwijs in relatie tot de ontwikkeling van de samenleving. De werkelijkheid van de leerkracht wordt gereduceerd tot het hier-en-nu, hoogstens tot de persoonlijke herinnering van de leerkracht zelf. Maar zonder een sociale, culturele en historische 'horizon' kun je het verhaal niet goed naar waarde schatten (Popkewitz, 1990, p. 57). Bovendien biedt het interpretatieve perspectief niet de theoretische mogelijkheden om zo'n bredere analyse uit te voeren.

Dat zijn tegelijkertijd belangrijke redenen om te twifelen aan de praktische bruikbaarheid van de geproduceerde verhalen. Zeker, een individuele leerkracht kan geïnspireerd worden door het lezen of horen van de ervaringen en visie van een ander. Maar zonder analyserend kader weet je niet of die inspiratie de bedoelde is en of die inderdaad zal leiden tot beter onderwijs. Probleem daarbij is in ieder geval dat verbetering zelden een zaak kan zijn van een individuele leerkracht; die loopt op tegen regels, tijdgebrek en onwillige collega's. Maar hoe kan op deze manier een collectief proces op gang komen? De onderzoeker is daarbij niet meer betrokken en heeft bovendien weinig mogelijkheden om de eigen inzichten mee te laten spelen. Onderwijsverbetering wordt, zo lijkt het, meer een kwestie van toeval. De interpretatieve benadering lijkt de bezwaren tegen de nomologische aanpak goeddeels op te heffen. Men probeert het denken van leraren 'van binnenuit' te begrijpen en daarbij aan te sluiten, zodat acceptatie waarschijnlijker wordt. Toch is ook in deze denkwijze de relatie tussen praktijktheorie en wetenschappelijke theorie niet onproblematisch. Ze houdt namelijk een wezenlijke beperking in van de mogelijkheden van wetenschap. Zo wijst Hoeben er terecht op dat het niet vanzelfsprekend is (en volgens hem ook

niet te verwachten) dat de causale samenhangen die in zo'n (al dan niet wetenschappelijk 'verhelderde') praktijktheorie voorkomen, empirisch houdbaar zullen blijken. Noch de wetenschap, noch de betreffende praktijk kan dan van zulke naïeve en feitelijk onjuiste theorieën veel leren. De dienstverlenende houding betekent dan niet alleen een afzien van kennisproductie in de wetenschap, maar ook het afschepen van de praktijk met onvolwaardige handelingsaanwijzingen.

Van Oers (1989) hanteert een soortgelijk argument, echter zonder de beperking tot causale samenhangen die inherent is aan Hoebens nomologische denkwijze. Zijn bezwaar is dat deze wetenschappelijke werkwijze slechts ideeën over onderwijs(vernieuwing) naar voren kan en mag brengen die reeds in bestaande onderwijspraktijk worden aangetroffen. Onderwijsvernieuwing vraagt echter om vernieuwende denkbeelden die hun oorsprong vinden buiten de alledaagse praktijk. Daar ligt wel degelijk een taak voor wetenschap. Zulke denkbeelden moeten echter aanmerkelijk breder zijn dan de empirisch getoetste causale samenhangen waartoe Hoeben zich beperkt. Slechts dan kunnen ze door leraren adequaat in hun praktijktheorieën worden opgenomen. Het interpretatief perspectief biedt daarvoor onvoldoende mogelijkheden. Sinds het begin van de 21e eeuw is de focus van het onderzoek verschoven van '*teacher thinking*' naar '*teacher agency*': het vermogen van en de ruimte voor leraren om zelfstandig en onder eigen verantwoordelijkheid beslissingen te nemen (bijvoorbeeld Edwards, 2009). Dat kan gaan over het gebruik weten te maken van zich toevallig voordoende situaties om beter les te geven, maar ook over verzet tegen opgelegde normen en voorschriften die als pedagogisch ontoereikend of onjuist worden ervaren. Zulk onderzoek past eigenlijk niet meer binnen het interpretatief perspectief. En dat geldt ook voor de vele vormen van actieonderzoek en praktijkgericht onderzoek waarin wetenschappers en leraren samenwerken om de onderwijspraktijk te verbeteren. Zonder een goede theoretische onderbouwing blijft zulk onderzoek wetenschappelijk gezien marginaal. Het transformatieperspectief is een, nog in ontwikkeling verkerende, poging om zo'n kader te bieden.

Het transformatieperspectief

Om dit perspectief goed te begrijpen is allereerst een nadere omschrijving nodig van het praktijkbegrip zoals dat gebruikt wordt door de aanhangers ervan. Praktijk is hier namelijk niet een term die in tegenstelling staat tot 'theorie' of 'wetenschap', maar 'praktijk' is onderdeel van een theoretische

kijk op de menselijke, maatschappelijke werkelijkheid. Een probleem bij het formuleren van zo'n theoretisch model was altijd hoe de verbinding te beschrijven tussen maatschappelijke structuren en individuele handelingen. In dit perspectief wordt daarvoor de term 'activiteit' gebruikt. Ook die term wordt hier anders gebruikt dan in het dagelijks leven. Een activiteit is hier een cultureel en sociaal georganiseerde manier om een gewenst maatschappelijk doel te bereiken. Zo is onderwijs een activiteit die tot doel heeft kennis en cultuur te behouden over verschillende generaties heen. Maar zo'n nogal abstract idee kan in werkelijkheid op verschillende manieren worden uitgevoerd: onderwijs verschilt naargelang van tijd en plaats en ook naargelang van de concrete doelen die men wil bereiken. Zo kan dus een activiteit vorm krijgen in allerlei concrete *praktijken*. Veel van die praktijken zijn georganiseerd in instituties die we aanduiden als scholen.

Ook wetenschap is een activiteit die tot doel heeft betrouwbare kennis te produceren die uiteindelijk het menselijk handelen zou kunnen verbeteren. En ook die activiteit wordt in uiteenlopende praktijken vorm gegeven. Belangrijk punt is dat er een ingewikkelde relatie is tussen de activiteit onderwijs en de activiteit wetenschap: enerzijds produceert wetenschap een deel van de kennis die onderwerp is van onderwijs, anderzijds onderzoekt ze ook onderwijs als zodanig, bovendien zijn veel wetenschapspraktijken ook tegelijkertijd onderwijspraktijken. Aan elke praktijk kunnen mensen op verschillende posities en op uiteenlopende manieren deelnemen. In onderwijspraktijken vind je (onder anderen) leerkrachten, leerlingen, bestuurders, politici, ouders, inspecteurs en wetenschappers. Ze nemen deel met uiteenlopende (on)deskundigheid, ervaring, ideeën over wat goed onderwijs is en vaak ook met doelen die haaks staan op de maatschappelijke bedoeling van onderwijs. Leerlingen willen vrienden ontmoeten, ouders willen dat hun kind de beste van de klas is, leerkrachten willen hun pensioen halen, politici willen de economie vooropstellen, enzovoort. Iedere deelnemer heeft dus wel een meer of minder uitgewerkte en (in) consistente opvatting over de eigen plaats, taak en mogelijkheden. Dat kun je een praktijktheorie noemen. Zulke praktijktheorieën zijn niet constant maar veranderen steeds op grond van ervaring, cursussen, contact met andere opvattingen en dergelijke. Binnen elke praktijk zorgt de diversiteit aan praktijktheorieën en doelstellingen voor spanningen en tegenstellingen. Bovendien heeft elke praktijk te maken met andere praktijken, zowel behorend bij dezelfde activiteit als bij andere activiteiten: elke school heeft te maken met andere scholen, met de politiek en met bijvoorbeeld

immigranten. En dan zijn er nog gebeurtenissen waar niemand iets aan kan doen, zoals corona, maar waar een praktijk wel op moet reageren. Dat alles impliceert dat praktijken nooit constant kunnen zijn maar voortdurend moeten veranderen. En praktijktheorieën moeten ook veranderen, zij het dat die verandering niet altijd positief uitpakt voor de doelen van de activiteit als zodanig. Zo hoor je in het onderwijs nog wel eens dat 'vroeger alles beter was' en dat we daarnaar terug moeten. De betekenissen die mensen aan hun (gezamenlijk) handelen en aan de wereld geven, zijn dan ook niet steeds dezelfde, maar ze veranderen in de loop van de tijd. Soms gebeurt dat binnen één mensenleven, maar de verandering is beter zichtbaar in de geschiedenis. Want mensen beginnen hun leven in een wereld die al met betekenissen en activiteiten is gestructureerd; ze hebben die niet zomaar voor het kiezen. Maar ze kunnen wel trachten betekenissen, praktijken en activiteiten te veranderen en maken zich daarmee verantwoordelijk voor hun handelen en de uitkomst ervan, ook al zijn die uitkomsten zelden precies wat ze bedoelden (Stetsenko 2017).

In de ogen van de aanhangers van het transformatieperspectief voldoen dus de beide andere perspectieven niet. Beide hebben een stukje van de 'waarheid'. Uiteraard zijn ook mensen onderworpen aan natuurwetten (al wil dat nog niet zeggen dat bijvoorbeeld de hersenactiviteit al onze interpretaties zou determineren). Zeker zijn ook veel handelingen van mensen die niet natuurnoodzakelijk zijn, toch (gedeeltelijk en statistisch) te voorspellen, omdat ze aan bepaalde patronen voldoen. Maar in de meeste gevallen berusten zulke patronen op gedeelde interpretaties. Ook is het duidelijk dat mensen vaak handelen op grond van hun eigen, niet (althans niet helemaal) met anderen gedeelde manieren van kijken of op grond van emoties. Zulke handelingen kun je niet zonder meer als 'irrationeel' terzijde schuiven. De belangrijkste inbreng van het transformatieperspectief is dat de nadruk ligt op verandering in plaats van altijd geldige wetten, op de dynamiek van praktijken en tegelijk op gedeelde interpretaties in plaats van idiosyncratische opvattingen. De consequentie daarvan is dat mensen in hun handelen verantwoordelijk zijn voor de gevolgen ervan en daarover dus moeten nadenken. Een praktijktheorie gaat dus niet alleen over de vraag hoe de meest efficiënte resultaten te bereiken, maar ook over het waarom en waartoe van de gewenste resultaten. Daarom kan in deze visie onderzoek in de menswetenschappen niet anders dan praktijkgericht zijn. Dat wil zeggen: onderzoek begrijpt alle verschijnselen vanuit een theoretische analyse van praktijken en baseert daarop ook bijdragen aan verandering van die

praktijken. Die bijdragen hebben niet, zoals in de beide andere tradities, de vorm van adviezen of suggesties achteraf, als product van een onderzoek. Als we de werkelijkheid, ook die van praktijken, pas goed leren kennen door te proberen haar te veranderen, dan impliceert dit dat onderzoek gedaan kan worden door bij te dragen aan de verandering van de praktijk. Onderzoek gaat via een transformatie van een praktijk. Op die manier wordt de onderzoeker in feite medeverantwoordelijk voor de praktijk. Dit impliceert dat de onderzoeker zich expliciet dient te engageren met de praktijk en samen met de deelnemers nieuwe vormen van handelen en denken in die praktijk gaat ontwikkelen (Edwards, 2002). Praktijk wordt dan dus een co-constructie van deelnemers en onderzoekers. Hetzelfde geldt voor de theorie die op basis van het verrichte onderzoek wordt ontwikkeld.

Daarmee neemt de onderzoeker een heel andere positie in dan in de beide andere perspectieven. In die beide gevallen namelijk streeft de onderzoeker ernaar zichzelf in het eindresultaat zo onzichtbaar mogelijk te maken. Het ideaal is in beide gevallen dat het product een beeld geeft van de werkelijkheid of van de aangetroffen interpretaties, zoals die zijn op het moment van onderzoek. De onderzoeker mag het beeld dat beschikbaar komt van de werkelijkheid c.q. de betekenisverleningen wel verhelderen en structureren, hij mag ook verdergaande hypothesen formuleren, maar hij mag niet zijn eigen ideeën brengen als waren ze een beschrijving van de aangetroffen werkelijkheid. Bovendien moet hij zo veel mogelijk vermijden dat het product een beeld geeft van een werkelijkheid zoals door het onderzoek beïnvloed. Wanneer beschreven interpretaties of praktijken mede het product zijn van het onderzoek, kunnen ze niet meer als authentiek gelden. In beide tradities moet het leerproces bij de 'gebruikers' plaatsvinden na het onderzoek, op basis van de producten ervan, en niet al tijdens het onderzoek. Voor de onderzoeker blijft de gebruiker dan ook grotendeels anoniem, want ook in het geval van opdrachtonderzoek is het de bedoeling dat de resultaten nog een bredere relevantie hebben. Daarom verwijzen ook de criteria naar anonieme gebruikers, die in feite slechts antropologisch gefundeerde modellen van mogelijke gebruikers zijn.

Aanhangers van het transformatieve model echter gaan ervan uit dat betekenissen niet aanwezig zijn en geconstateerd worden, maar in elk onderzoek (ook als het vanuit een andere traditie wordt uitgevoerd) grotendeels pas geproduceerd worden (of althans geëxpliciteerd) in wisselwerking en co-constructie met de onderzoeker en diens instrumenten. Niet alleen zijn betekenissen zo in zekere zin een product van het onderzoek, maar

ook brengt het onderzoek een blijvende verandering teweeg, omdat de onderzochten de geproduceerde betekenissen onthouden en een rol laten spelen in hun verdere handelen; onderzoek brengt een leerproces teweeg. In de nomologische en in de interpretatieve tradities wordt dit beschouwd als een methodisch probleem dat bestreden kan worden, hoewel misschien niet helemaal voorkomen, door allerlei methodische maatregelen zoals het gebruik van '*unobtrusive measures*' en bepaalde onderzoeksdesigns. Maar onderzoekers die uitgaan van co-constructie draaien het om: zij maken juist gebruik van de mogelijkheden die samenwerking biedt. Beide groepen zetten hun specifieke expertise in en leren van elkaar in de uitvoering van 'praktijkexperimenten', pogingen om de bestaande praktijken om te vormen en de resultaten daarvan kritisch te evalueren. Er is geen sprake meer van onderzochten en onderzoekers, maar van co-onderzoekers (Heron & Reason, 1997; voor voorbeelden zie De Jong & Wijers, 1993; Wells et al., 1994; Plomp & Nieveen, 2013), die op elkaar reagerend leren in een wederzijds leerproces (Wardekker, 1986). Die aanpak is fundamenteel anders dan die van de beide tot nu toe besproken tradities. Die immers proberen het leerproces van de onderzochten zo veel als doenlijk onmogelijk te maken, althans het uit te stellen tot na afsluiting van het onderzoek, uit angst dat de gegevens 'besmet' zullen raken (Smagorinsky, 1995). Leren, en dus praktijkverbetering, moet worden uitgesteld tot na het onderzoek. Daartegenover probeert de transformatieve traditie dit leereffect te optimaliseren. In het onderzoeksproces wordt dit leren-door-te-doen dan gebonden aan maatstaven en criteria die de optimalisering ervan moeten garanderen. Het belangrijkste punt daarbij lijkt mij dat het criterium van bruikbaarheid in deze vorm van onderzoek centraal komt te staan en een directe relatie heeft met de veranderingen in de onderzochte praktijk die het resultaat zijn van het onderzoek. Een scheiding in een onderzoeksfase en een praktijkveranderingsfase is hier niet meer te maken. Een consequentie is dat 'bruikbaarheid' niet meer afgemeten wordt aan een anonieme en modelmatig geconstrueerde groep van 'gebruikers', maar in eerste instantie betrekking heeft op een concrete praktische situatie en de daarbij betrokkenen. Dat wil echter niet zonder meer zeggen dat het succes criterium voor onderzoek nu gereduceerd kan worden tot de mate van tevredenheid van de betrokkenen met de bereikte resultaten. Het gaat eerder om de resultaten op langere termijn, waarbij gekeken moet worden naar de '*sustainability*', dus de overlevingskansen, ook wanneer de in eerste instantie betrokkenen verdwijnen, maar ook naar de morele vraag naar de kwaliteit van de bereikte handelingsmogelijkheden (Hostetler, 2005). Onderzoekers dienen dus hun engagement

te baseren op een expliciete visie op de realisering van 'het goede leven' binnen de betrokken praktijken.

In het onderwijs is een belangrijk aspect daarvan uitgedrukt in de term 'agency'. In het voorgaande is benadrukt dat waar men iets met opzet verandert, men ook verantwoordelijk is voor de resultaten en gevolgen. Maar om verantwoording te kunnen nemen moet de handelende persoon ook de vrijheid hebben om beslissingen te nemen. Om dat verantwoord te kunnen doen is kennis nodig, maar ook betrokkenheid, moreel perspectief, de steun van anderen en, in veel gevallen, moed. Het vergroten van de agency van leerkrachten is een belangrijk doel van veel onderzoek binnen dit perspectief. Dat is het tegendeel van het doel van veel, zo niet alle, onderzoek in het nomologisch perspectief, waar de agency van leerkrachten juist wordt ingeperkt door voorschriften, protocollen en handleidingen. In het transformatieperspectief gaat het niet alleen om het vergroten van agency in de schoolorganisatie of in het veranderen van lesmethoden. Leerkrachten zijn immers altijd en in de eerste plaats bezig met het veranderen van leerlingen, met zorgen dat zij kunnen leren. Dat leren is uiteindelijk gericht op het beter, met meer verantwoordelijkheid, leren te handelen, waarbij kennis een rol speelt en altijd een middel is, niet het doel van onderwijs. Dit impliceert dat agency van leerlingen een belangrijk doel van alle onderwijs zou moeten zijn. Maar agency is een moreel vrijwel neutraal begrip. Het is niet zonder meer duidelijk waarvoor leerkrachten en leerlingen hun agency zouden moeten inzetten of waarvoor ze verantwoordelijk zijn. Toch volgt dat wel uit het maatschappelijk doel van de activiteit onderwijs als zodanig: het in stand houden van de mogelijkheid tot samenleven, ondanks het feit dat individuen komen en gaan. Kennis en agency worden dus idealiter ingezet voor het behoud van de samenleving en, dat moeten we daar nu aan toevoegen, van de planeet als leefomgeving. Dat wil niet zeggen dat de samenleving zoals ze nu is moet blijven bestaan. Ook daar geldt het uitgangspunt van verandering als belangrijkste kenmerk. Het mogelijk maken van kritische en actieve participatie door iedereen, is dan misschien een benadering van het uiteindelijke doel van onderwijs (Wardekker 2012).¹

1. Deze tekst bevat delen van door mij eerder geschreven en deels gepubliceerde artikelen, waaronder Wardekker, 1989.

Literatuur

- Berlak, A., & Berlak, H. (1981). *Dilemmas of Schooling*. London: Methuen.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Van Calcar, C. (1977). *Innovatieproject Amsterdam*. Amsterdam: ABC.
- Connelly, F. M., & D. J. Clandinin (1986). On Narrative Method, Personal Philosophy, and Narrative Unities in the Story of Teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 23, 293-310.
- Edwards, A. (2002). Responsible research: ways of being a researcher. *British Educational Research Journal*, 28, 157-168.
- Edwards, A. (2009). Agency and Activity Theory: from the systemic to the relational. In A. Sannino, H. Daniels & K. Gutierrez (eds.). *Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 197-211.
- Elbaz, F. (1991). Research on Teachers' Knowledge: the Evolution of a Discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23, 1-19.
- De Groot, A. D. (1961). *Methodologie. Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen*. Den Haag: Mouton.
- Heron, J. & Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3, 274-294.
- Hoeben, W. Th. J. G. (1989). Dansen om de regenboom: Het nut van praktijktheorieën in het onderwijs. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 5, 28-40.
- Hostetler, K. (2005). What is "good" education research? *Educational Researcher*, 34, 6, 16-21.
- De Jong, R. & Wijers, M. (red.) (1993). *Ontwikkelingsonderzoek. Theorie en praktijk*. Utrecht: Freudenthal Instituut/NVORWO.
- Kessels, J. P. A. M. & Korthagen, F. A. J. (1996). The relationship between theory and practice: Back to the classics. *Educational Researcher*, 25, no.3 (April), 17-22.
- Lampert, M. (1985). How Do Teachers Manage to Teach? Perspectives on Problems in Practice. *Harvard Educational Review*, 55, 2, 178-194.
- Van Oers, B. (1989). De leraar als onderwijsvernieuwer. Interne publikatie, Sektie P.D.O., V.U., Amsterdam.
- Olson, J. K. (1984). What Makes Teachers Tick? Considering the Routines of Teaching. In R. Halkes & J. K. Olson (eds.), *Teacher Thinking. A New Perspective on Persistent Problems in Education*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Plomp, T., & Nieveen, N. (eds.) (2013). *Educational design research – Part B: Illustrative cases*. Enschede, the Netherlands: SLO.

- Popkewitz, T. (1990). Whose Future? Whose Past? In E. Guba (ed.), *The Paradigm Dialog*. London: Sage.
- Rink, J. E. & Rijkeboer, J. (red.) (1983). *Bruikbaar onderzoek in de hulpverlening. De ontwikkeling van praktijktheorie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Smagorinsky, P. (1995). The social construction of data: Methodological problems of investigating learning in the Zone of Proximal Development. *Review of Educational Research*, 65, 191-212.
- Stetsenko, A. (2017). *The transformative mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swaans-Joha, B. C. & Hox, J. J. (red.) (1989). *Praktijkgericht onderzoek: debat, design, data*. Amersfoort: Acco.
- Wardekker, W. L. (1986). *Wetenschapstradities en onderwijsvernieuwing*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Wardekker, W. L. (1989). Praktijktheorieën van leraren. In: Thema's uit de wijsgerige en historische pedagogiek. *Pedagogisch Tijdschrift*, speciale editie. Pp. 46-52
- Wardekker, W. L. (2012). Responsible teaching. In B. van Oers (ed.), *Developmental Education for Young Children* (pp. 27-40). Dordrecht: Springer.
- Wells, G. et al. (1994). *Changing schools from within: Creating communities of inquiry*. Toronto: OISE Press; Portsmouth, NH: Heinemann.

marnix academie
Lectoraat Leren en Innoveren

HOGESCHOOL
ipabo

 **DE KEMPEL**
HOGESCHOOL VOOR LERAREN

Colofon

Auteur: Wim Wardekker

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.

Perspectieven op innoverend onderzoek

Wim Wardekker

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