

Waar ben je als je onderwijs onderzoekt? En wie?

Jan Bransen

1. Inleiding

Het echte probleem van veel onderwijsonderzoek is dat het zich afspeelt in de geïsoleerde wereld van het onderwijsonderzoek. De kloof die velen ervaren tussen enerzijds het onderwijsonderzoek en anderzijds de onderwijspraktijk is daar een hinderlijk gevolg van. De inspanningen die ondernomen worden om met behulp van goede wetenschapscommunicatie die kloof te overbruggen missen hun doel en bekrachtigen slechts het isolement van de onderwijsonderzoekers. De oplossing moet elders gezocht worden, aan de voorkant van de zogenaamde kennisketen, bij de arbeidsdeling in het epistemische domein. Arbeidsdeling is weliswaar kenmerkend voor de hedendaagse hypergespecialiseerde samenleving, maar is in het domein van de sociale wetenschappen onhoudbaar – in het bijzonder in de onderwijswetenschap. Deze stelling kan ik in dit korte artikel natuurlijk niet voldoende onderbouwen, maar ik zal haar wel proberen uit te leggen.¹

2. Wat is onderzoek?

Onderzoeken begint vanzelfsprekend en simpel. Er gebeurt iets wat je niet onmiddellijk goed begrijpt en daarom doe je een stapje terug. Je neemt wat afstand. Om beter te kijken. Om beter te denken.

Ooit is dit evolutionair een goede strategie gebleken, in de wapenwedloop tussen camouflage en ontmaskering. Er ritselt iets in de struiken. Misschien de wind, misschien een ree, misschien een wolf. Dieren bedienen zich van schutkleuren waardoor je ze niet goed kunt zien, of niet op tijd kunt zien. Even extra opletten. Alvast in de vluchtstand, als je een konijn bent. Of als jij de wolf bent, alvast in de aanvalsstand.

Vele eeuwen en een complexe arbeidsdeling later doen zich vergelijkbare zaken voor, in de natuur maar ook in het sociale domein. Er gebeurt iets verwonderlijks, iets onverwachts, iets vreemds, bijvoorbeeld een kind dat steeds uit het raam kijkt in plaats van naar haar rekensommen of een leerkracht die geen orde weet te houden. Je zou een stap terug kunnen doen, maar inmiddels kun je dat beter aan een onderzoeker overlaten. Die zijn ervoor. Die hebben zich professioneel bekwaamd in afstand nemen. Om beter te kunnen kijken. Om beter te kunnen denken.

Dat kijken is technisch verbeterd. Onderzoekers beschikken over allerlei diagnostische meetinstrumenten. Dat begon ooit met een verrekijker en een thermometer. En dat heeft zich ontwikkeld tot deeltjesversnellers, fMRI-scanners, IQ-testen en allerlei vragenlijsten. De kwaliteit van die instrumenten verschilt enorm; de aard van wat beter of slechter gezien en/of gemeten kan worden ook. Een stap achteruit en een meetinstrument ertussen is niet altijd een manier om beter te zien.

Beter denken kan op afstand vaak wel. Dan gaat het niet om het verzamelen van observatiegegevens, maar om het systematisch analyseren van die gegevens, van hoe je ze hebt verkregen, waar ze betrekking op hebben en wat je ermee kunt. Vooral die laatste vraag, wat je met gegevens *kunt*, is relevant voor de vraag waarom je onderwijs zou willen onderzoeken. Want natuurlijk kun je onderzoeken om het onderzoeken zelf, maar als het om

het onderzoeken *van onderwijs* gaat, dan zul je toch bijna altijd die stap achteruitzetten om vervolgens weer een stap vooruit te zetten om dat wat je probeerde te doen dankzij dat onderzoek met meer kwaliteit te kunnen doen.

Maar hoe zet je die stap vooruit? En minstens zo belangrijk: *wie* zet die stap vooruit? En *wat* kan dan met meer kwaliteit gedaan worden?

3. Erklären en Verstehen

Op deze vragen kunnen twee heel verschillende antwoorden gegeven worden, antwoorden die goed sporen met twee fundamenteel verschillende benaderingen van sociaalwetenschappelijk onderzoek. Voor die twee benaderingen gebruik ik het liefst de Duitse termen – *Erklären* en *Verstehen* – om te benadrukken dat we met jargon te maken hebben.² Je kunt *erklärend* onderwijsonderzoek doen, omdat je de technische controle over onderwijsactiviteiten wilt verbeteren. En je kunt *verstehend* onderwijsonderzoek doen, omdat je het gesprek over de diverse perspectieven op onderwijsactiviteiten wilt verbeteren.

Erklärend onderzoek versterkt de asymmetrische verhouding tussen betrokken individuen. *Erklärend onderzoek* maakt van sommigen meer actieve en onafhankelijke personen die in het gedrag van de anderen kunnen interveniëren. En van die anderen maakt dit soort onderzoek meer passieve en afhankelijke personen, personen die interventies ondergaan. Dat komt doordat *erklärend* onderzoek bevindingen oplevert over werkzame mechanismen waardoor degenen met kennis van die mechanismen hun technische controle zien groeien. De vooronderstelling daarbij is dat de andere mensen zich zullen laten leiden, zich wel moeten laten leiden omdat zij interventies zullen ondergaan. *Erklärend* onderzoek zet sommigen in hun kracht, maar dat lukt alleen door de anderen te bekrachtigen in hun passiviteit.

Verstehend onderzoek versterkt daarentegen de mogelijkheid om pluriformiteit te onderkennen en tot haar recht te laten komen. Dat zorgt niet vanzelf voor een meer

symmetrische verdeling van activiteit en passiviteit. Het zorgt ook niet vanzelf voor meer efficiëntie of meer effectiviteit. Maar het zorgt wel altijd voor meer begrip, omdat het hele idee van *verstehend* onderzoek de poging is om verschillende perspectieven voor elkaar toegankelijk te maken. *Verstehend* onderzoek zorgt niet voor meer controle over werkzame mechanismen, maar zorgt voor een rijkere, gemeenschappelijke taal. Daardoor kan het gesprek verbeterd worden over hoe het onderwijs door verschillende betrokkenen beleefd wordt en over wat die betrokkenen met en in het onderwijs voor elkaar proberen te krijgen. En omdat onderwijs grotendeels een kwestie van communicatieve interactie is, zal ook het onderwijs zelf dankzij die rijkere taal verbeterd worden.

4. Een les voor onderwijsonderzoekers

Deze verschillen brengen met zich mee dat er in het onderwijs goede redenen zijn om te stoppen met *erklärend* onderzoek. Dat is nodig om de ondeugdelijke kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk op te heffen, haar niet te overbruggen, maar haar gewoonweg niet te laten ontstaan. Daarbij kan *verstehend* onderzoek helpen, omdat dat zich in de concrete onderwijspraktijk voordoet en bij uitstek verricht wordt door de betrokkenen zelf, of zij nu docent, student, ouder of schoolleider zijn.

Beide implicaties – stoppen met *erklärend* onderzoek en aanmoedigen van *verstehend* onderzoek – zijn keerzijden van elkaar en zijn bovenal concrete stappen om de arbeidsdeling in het onderwijsonderzoek op te heffen. We hebben geen behoefte aan een geïsoleerde wereld van onderwijsonderzoekers. We hebben genoeg aan de onderwijspraktijk zelf, een praktijk waarin alle betrokkenen – docenten, studenten, ouders en schoolleiders – soms een stap terug zullen zetten om zich met elkaar te buigen over de stilzwijgende vanzelfsprekendheden die zich in hun taal genesteld hebben. Dergelijke vanzelfsprekendheden kunnen de omgang bemoeilijken, kunnen de taal veranderen in splijtstof terwijl ze ook bindmiddel zou kunnen zijn. En het is precies op de momenten waarop wij ons samen buigen over groeiend onbegrip dat onderwijs is wat het bedoeld is te zijn: een rijke leeromgeving, waarin iedereen zich duurzaam kan ontwikkelen.

4. Een pleidooi tegen *erklärend* onderzoek

Erklärend onderzoek beoogt de instrumentele controle van sommigen ten koste van anderen te vergroten. *Erklärend* onderzoek versterkt het idee dat onderwijs een interventie is, een kwestie van eenzijdige beïnvloeding. Wellicht meen je dat *erklärend* onderzoek slechts ons inzicht in problematisch gedrag wil vergroten door onderliggende causale mechanismen bloot te leggen. Meer niet. Wellicht meen je dat onderzoek zelf niets zegt over de instrumentele controle die met een groter inzicht in onderliggende mechanismen uitgeoefend kan worden. En wellicht meen je dat onderzoek al helemaal niets zegt over de maatschappelijke ongelijkheid die deze instrumentele controle met zich mee zou kunnen brengen.

Ik vind dat geen krachtig tegengeluid. Integendeel.

Juist door te benadrukken dat onderzoek niets zegt over de controlerende maatschappelijke ongelijkheid die het met zich mee zou kunnen brengen, is deze tegenwerping een schadelijk, en misleidend, excuus. Het is immers bij uitstek in het epistemische domein dat onderzoekers geneigd zijn autoriteit op te eisen voor hun bevindingen. De waarheidsaanspraken die daarop gebaseerd zijn verdienen het kwaliteitskeurmerk 'wetenschappelijk onderbouwd'. Daarmee oefenen zij macht uit over hen die ogenschijnlijk minder prestigieuze kennis inbrengen. Docenten merken dat telkens weer als zij geconfronteerd worden met de aanmaning om toch vooral *evidence-informed* les te geven, om hun eigen ervaringskennis als anekdotisch bewijs aan de kant te schuiven en te varen op de theoretische inzichten van hen die ervoor doorgeleerd hebben.

In het domein van het onderwijs is het echter ongewenst om de instrumentele controle ongelijk te verdelen, om sommige meer en andere minder autoriteit te geven. Onderwijs gaat immers juist over kunnen en durven loslaten. Onderwijs is fundamenteel democratisch, is wezenlijk emancipatoir, draait altijd om het versterken van het oordeels- en handelingsvermogen van degenen die in cognitieve, sociaal-culturele en persoonlijke zin nog de meeste ontwikkelingswinst kunnen boeken. Zelfs als er in het onderwijsdomein *erklärende* kennis verworven zou kunnen worden, is er een goed argument om dat niet te

doen. We willen de volgende generatie immers emanciperen. We willen dat ze zelf leren denken, dat ze zelf leren oordelen, dat ze zaken niet geloven omdat de wetenschap het zegt, maar omdat ze er zelf de aannemelijkheid van inzien.

5. Een pleidooi voor een *Verstehende* onderwijspraktijk

In iedere menselijke praktijk – dus ook in het onderwijs – is de onderzoekende houding op zijn plaats zodra zich meerduidigheid voordoet, zodra onduidelijk is wat gedrag precies te betekenen heeft, zodra er geïnterpreteerd moet worden, een betekenis toegeschreven moet worden. De stap achteruit die je dan zetten moet, moet je zelf zetten, altijd. Dat geldt voor iedereen. Je zet die stap bovendien altijd *in* de situatie zelf – je stapt het scenario niet *uit*. Hier zijn wat voorbeelden.

Een leerling die een dictee schrijft vraagt zich af of “hij antwoordt” met een ‘t’, een ‘d’ of een ‘dt’ geschreven moet worden. Het klinkt allemaal hetzelfde, dus een stap achteruit is nodig. Hoe zat het ook alweer? “hij = stam + t”. Wat is de stam? Oh, niet “antwoor”, dus ik weet het al. Ze zet haar stap vooruit, en schrijft ‘antwoordt’. Met ‘dt’.

Een ouder ziet haar kind op zijn hoofd krabben. Zal hij luizen hebben? Is zijn haar vet? Iets anders misschien? Is hij bezweet van het rennen? Eerst eens even kijken. Ze zet een stap vooruit, pakt haar mannetje beet en inspecteert zijn hoofdhuid.

Een leerkracht krijgt zijn klas niet stil. Ze zijn druk en hebben geen aandacht. Storm op komst? Nee, natuurlijk niet, dat is mythisch bijgeloof. Wat dan? Op zijn bureau ligt *Dit is goed onderwijs* van Greg Ashman. Tja, dat gaat hem nu niet helpen. Hij doet een stap vooruit en pakt zijn gitaar. “Een liedje, jongens!” (Dat helpt altijd. Hoopt hij.)

Een onderzoeker bekijkt haar data. Er zitten twee vreemde *outliers* bij. Wat zou dat te betekenen hebben? Moet ze accepteren dat het gemiddelde flink lager uitpakt? En dat de standaarddeviatie flink hoger is? Of zal ze deze scores niet meenemen? Is dat verantwoord? Volgens wie? Ze neemt een stap terug, zoekt op *Wikipedia* naar een verstandige vuistregel, vindt zo gauw niets en gaat dan eerst maar eens een koffie drinken.

Verstehend onderzoek versterkt ons oordeelsvermogen doordat het ons helpt verschillende perspectieven in te nemen, zaken eens van een andere kant te bekijken. Dat begint altijd bij de persoon zelf, die afstand neemt van de onmiddellijkheid, zoals in deze voorbeelden. Maar dat zet zich altijd in de interactie voort, zoals haast vanzelf is in te zien in de eerste drie voorbeelden, als het kind bijvoorbeeld niet wil dat zijn moeder zijn hoofdinspecteert of als de klas door het gezang van de meester heen blijft roepen. De interactie die dan volgt brengt steeds meer perspectieven in het geding, perspectieven die het allemaal verdienen om gezien, erkend en begrepen te worden. Om onder woorden gebracht te worden.

Dat is de echte uitdaging, omdat je daar een taal voor nodig hebt die van iedereen is, een taal die gehanteerd en verstaan kan worden door alle betrokkenen, zodat de inbreng van ieder tot zijn recht kan komen. Daarin schuilt het echte verschil met *erklärend* onderzoek, omdat dergelijk onderzoek doorgaans met eenzijdig jargon gepaard gaat, met een technische taal die niet communicatief bedoeld is, maar die voor slechts één van de partijen de mogelijkheden tot interventie helpt articuleren. Onderwijs is echter geen interventie maar interactie. Alle betrokkenen doen mee en het begrip dat van die scenario's ontwikkeld kan worden zal ook altijd in die scenario's ieders begrip moeten zijn. Dat begrip kan pluriform zijn, kan recht doen aan meerdere perspectieven die naast elkaar moeten kunnen bestaan ook als we niet goed genoeg begrijpen hoe we die perspectieven op één lijn zouden kunnen brengen of tot elkaar zouden kunnen herleiden.

Precies daarom zal onderwijs een *verstehende* onderzoekspraktijk moeten zijn. De pointe is immers dat als er verschillende perspectieven op één scenario zijn die niet tot elkaar herleid kunnen worden, dat dan geen van de betrokken partijen het gelijk aan zijn kant kan claimen. De situatie is dan niet zo dat ik zou kunnen beweren dat *jij* mij niet begrijpt en ook niet zo dat *jij* zou kunnen beweren dat *ik* jou niet begrijp. Nee, in zo'n situatie *begrijpen wij elkaar niet*. We delen ons onbegrip en zullen daarom samen een onderzoekende houding moeten innemen, samen moeten doorvragen en samen moeten zoeken naar een taal die rijk genoeg is om ons beider perspectief adequaat inzichtelijk te maken. Die zoektocht kan – en moet – alleen in de concrete onderwijspraktijk plaatsvinden. Want daar is die taal nodig, in al zijn specifieke, concrete particulariteit. Aan een taal die alleen maar in een onderzoekspraktijk ontwikkeld is, heb je niets; althans, heb je aanvankelijk nog niets. Pas als die taal in de

concrete onderwijspraktijk dankzij een *verstehende*, onderzoekende houding van alle betrokkenen door al die betrokkenen gehanteerd kan worden..., pas dan kan die taal van waarde zijn. Dan zal het overigens geen jargon meer zijn, geen technische taal die eenzijdige interventies faciliteert, maar een gemeenschappelijke taal die onze interactie bevordert. Laten we daarom gauw beginnen met *verstehend* praktijkonderzoek, dat wil zeggen met een *verstehende* onderwijspraktijk. Dat betekent ook dat we onze onderzoeksbevindingen gewoon daar in al die concrete onderwijspraktijken kunnen laten. Daar hebben we er immers iets aan. Aan een separaat corpus onderwijspublicaties hebben we maar heel weinig. Dat is geen groeiende berg kennis. Dat zijn van de praktijk losgezongen abstracties.

¹ Zie voor een onderbouwing Jan Bransen, '[De universiteit van de toekomst zal het huis van de democratie moeten zijn](#)', *Ethiek & Maatschappij*, 2025; Jan Bransen, '[De waarheid is van ons allemaal](#)', *Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte*, 2025. Zie ook Nicholas Maxwell (1984). *From Knowledge to Wisdom: A Revolution in the Aims and Methods of Science*. Oxford: Blackwell; Elijah Millgram (2015), *The Great Endarkenment. Philosophy for an Age of Hyperspecialization*. Oxford: Oxford University Press.

² Jan Bransen (2001). [Verstehen and erklären; the philosophy of](#). In: Smelser, N.J., & Baltes, P.B. (eds.) *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 16165-16170. Oxford: Elsevier Science Ltd.