

Actie-onderzoek in de onderwijskunde:  
een poging tot structurering

Wim Wardekker

*Het 'begrip' actie-onderzoek*

De sociale wetenschappen, voorzover zij zich oriënteren aan wat Koningsveld noemt het 'standaardbeeld' van de wetenschap, krijgen reeds lang regelmatig de kritiek te horen, dat zij zich te veel terugtrekken op een eigen terrein, waar ze niets met de onderzochte sociale werkelijkheid te maken hebben: ze onderzoeken wel, maar hebben geen invloed op het onderzochte. Ook in de onderwijskunde hoort men het verwijt dat de resultaten van onderzoek niet leiden tot verbetering van het onderwijs, en dat onderwijswetenschappers te ver afstaan van onderwijsgegenden. Een aantal geboden alternatieven wordt gethematiseerd onder het begrip 'actie-onderzoek'. Daaronder wordt dan verstaan een vorm van sociaal-wetenschappelijk (in dit geval onderwijskundig) onderzoek, waarin de relatie tussen theorie en praktijk centraal staat. Kenmerken zijn dat er een nauwe samenwerking is tussen wetenschappers en onderwijsgegenden ('praktici'), en dat de nadruk ligt op het bereiken van onderzoeksresultaten die voor de onderzochten van direct belang zijn, door middel van activering van de onderzochten zelf. Wie echter probeert zich van dit 'actie-onderzoek' een nauwkeuriger beeld te vormen, en de relatie tot andere onderzoeksvormen na te gaan, blijkt in een enorme spraakverwarring terecht te komen. Verschillende auteurs geven het begrip een andere plaats, vullen de begrippen 'actie' en 'onderzoek' anders in, en bedoelen iets anders met 'samenwerking', 'theorie' en 'praktijk'. Nemen we als voorbeeld de volgende pogingen tot definitie, door verschillende Nederlandse onderwijs-onderzoekers gegeven (onderwijsresearchdagen, 1975):

'Action-research is een vorm van sociaal groepswork . . .' (Becker);

' . . . door middel van onderzoek bijdragen aan het welslagen van een actie . . .' (Van den Berg);

'actie-onderzoek is een vorm van innovatie-activiteit . . .';

'actie-onderzoek is een vorm van onderzoek gekoppeld aan een volgens plan verlopende innovatie-activiteit . . .' (De Groot);

'actie-onderzoek verschilt van andere vormen van onderzoek hierin dat:

a. de vraag naar de maatschappelijke voorwaarden die het onderzoek mogelijk maken mede bij het onderzoek betrokken is . . .' (Rupp);

'actie-onderzoek is een vorm van toegepast wetenschappelijk onder-

zoek . . .; actie-onderzoek is onderzoek, dat zich in dienst stelt van waardevolle veranderingen . . .' (Van Calcar).

De pretenties van actie-onderzoek variëren van 'een vorm van sociaal groepswerk' tot 'de enige zinvolle vorm van sociaal-wetenschappelijk onderzoek', van samenwerking met de betrokkenen tot revolutie van de samenleving. Wie zoekt naar een 'grootste gemene deler' van deze opvattingen houdt uiteindelijk slechts een paar vage begrippen over. Ik wil daarom liever proberen de verschillende opvattingen te analyseren, om van daaruit tot een beoordeling te komen. Daartoe zal ik eerst een structureringschema geven, om vervolgens de historische ontwikkeling van het begrip actie-onderzoek aan de hand van dit schema te beschrijven.

### *Elementen van de discussie*

De discussie over actie-onderzoek is een discussie over de beoefening van de sociale wetenschappen. In zulke discussies kunnen drie elementen een rol spelen.

*A Gedachten over de maatschappelijke positie van wetenschap en wetenschapper.* Hieronder vat ik zulke uiteenlopende vragen als: welke maatschappelijke gevolgen heeft wetenschap en welke gevolgen behoort ze te hebben; moet wetenschap emanciperend werken; moet wetenschapsbeoefening aansluiten bij de onderwijspraktijk; welke maatschappijtheorie hangt je als wetenschapper aan. Ook strategische uitspraken over het handelen van de wetenschapper: hoe hij door wetenschappelijk werk de praktijk kan veranderen, en hoe hij moet omgaan met leden van de samenleving, reken ik tot deze categorie.

*B Methodologische uitspraken.* Hier gaat het om vragen van onderzoekszet en onderzoekscyclus, geschikte methoden om problemen op te lossen, etc.

*C Wetenschapstheoretische uitspraken.* Deze handelen over de legitimering van een wetenschapsopvatting door de beantwoording van vragen als: wat versta je onder kennis, onder wetenschap en niet-wetenschap; wat is het doel van wetenschapsbeoefening.

Het is nu mogelijk, zoals ik in de rest van dit artikel zal laten zien, verschillende opvattingen van actie-onderzoek in te delen aan de hand van het type uitspraken dat als primair gezien wordt, dus dat genomen wordt als vertrekpunt voor de verdediging van de waarde van actie-onderzoek. Zo kunnen we globaal de volgende typen onderscheiden, in dezelfde volgorde als boven: (a) actie-onderzoek als strategie voor innovatie van het onderwijs, of uitgebreider: voor verandering van de samenleving; als alternatief voor andere innovatiestrategieën of voor het technologisch veranderingsmodel; (b)

actie-onderzoek als onderzoeksmethode; als alternatief voor, of aanvulling op, experimentele methode of voor evaluatie-onderzoek; (c) actie-onderzoek als wetenschapsmodel: als alternatief voor de geesteswetenschappelijke opvatting van de sociale wetenschappen.

De indeling in drie soorten uitspraken geeft ons tevens een beoordelingscriterium in handen. De drie typen hangen namelijk samen; een opvatting over wetenschappelijk werken bevat noodzakelijk alle drie typen uitspraken, en wie op het ene niveau met een alternatief komt, zal ook moeten nagaan welke consequenties dat heeft op de beide andere niveaus. Het is niet mogelijk de samenwerkingsrelatie tussen wetenschappers en praktici centraal te stellen zonder na te gaan welke methodische consequenties dat heeft én hoe zo'n wetenschapsopvatting gelegitimeerd kan worden.

De meeste opvattingen over actie-onderzoek schieten hier te kort. Vooral de wetenschapstheoretische legitimatie laat meestal te wensen over. Dit is op den duur desastreus, en heeft actie-onderzoek een slechte naam bezorgd bij de 'traditionele' wetenschappers, die het gewoon als 'slechte wetenschapsbeoefening' zijn gaan beschouwen; een verwijt waartegen actie-onderzoek zich over het algemeen maar moeilijk kan verdedigen. In een historisch overzicht zal ik deze stelling toelichten. Daarbij tracht ik ook aan te geven welke betekenis vanuit een bepaalde opvatting de begrippen 'actie' en 'onderzoek', de 'theorie-praxis relatie' en het begrip 'samenwerking' krijgen.

### *Action research: de geschiedenis*

In de jaren twintig van deze eeuw was in de Verenigde Staten reeds een gevestigde traditie ontstaan van onderzoek van het onderwijs, vanuit sociologisch en vooral psychologisch gezichtspunt. In de onderwijswereld ontstond echter verontrusting over het feit, dat de resultaten van dit onderzoek zo weinig invloed hadden op de schoolpraktijk. Clifford (1973) geeft aan dat vermoedelijk bij John Dewey (1929) de wortels moeten worden gezocht van een beweging (voornamelijk in de New Education Association) die deze 'impact' van de research wilde vergroten. Dewey's visie, gebaseerd op het pragmatisme, hield in dat onderwijsresearch gezien moest worden als een samenwerkingsrelatie tussen onderzoekers en onderwijzers. Onderzoek vat hij op als een leerproces, waarin door gezamenlijk handelen zowel kennis als onderwijsverbetering tot stand komt (learning by doing). De samenwerking garandeert dus niet alleen de 'impact', maar ook de zinvolheid van de kennis; Dewey zag deze projecten als een wetenschappelijke werkwijze, waarin door samenwerking de relatie van theorie met praxis tot stand kwam. De legitimering hiervan is gelegen in het pragmatistisch kennisbegrip, waarin denken gezien wordt als instrument voor het handelen: kennis is

slechts waar, als zij voor het praktisch leven van nut blijkt te zijn, en zij moet daarom in een praxis-gebonden leerproces worden veroverd.

Dewey's aanzet tot verandering van de onderwijs-research bevat dus zowel A-uitspraken als C-uitspraken, om in termen van het model uit de vorige paragraaf te spreken. De pragmatistische visie op wetenschap heeft wel zijn sporen nagelaten, maar heeft het als volledig alternatief niet gehaald. (In Nederland vinden we elementen van Dewey's model terug in de opvattingen van Van Gelder, zoals die o.a. zijn samengevat in de inleiding tot *Onderwijs-beleid en onderwijsvernieuwing*, 1974.)

Pas na de tweede wereldoorlog kwam een nieuwe beweging op gang, die zich 'action research' of 'classroom research' beweging noemde, en die gedurende enige jaren grote invloed heeft gehad (Corey 1953; Corman 1957). In die beweging was echter de achtergrond van de pragmatische filosofie gekoppeld aan de Gestalttheorie. Zij werd geïnspireerd door het werk van Kurt Lewin en zijn school. Zijn werken met groepen, theoretisch uitgewerkt in de groepsdynamica, vormt de achtergrond van een opvatting waarin samenwerking, in plaats van middel, tot doel in zichzelf wordt. Een democratisch-humanistisch samenlevingsideaal bepaalt de opvatting van actie-onderzoek: 'Action research's values lay in participation and in the democracy of group planning . . . Action research was also characterized as the opportunity for the creative growth of teachers among bureaucratic rigidities, complexities, conformist traditions and monotonous routine' (Clifford 1973 : 22). Het gaat hier dus meer om een vorm van sociaal groepswerk (vergelijk de opvatting van Becker) dan om een vorm van wetenschappelijk onderzoek. Hoewel de laatste pretentie wel gehandhaafd wordt, ontbreekt een legitimatie van het wetenschapskarakter. Integendeel: de methodologie van de 'gewone' onderwijsresearch wordt als te veeleisend, als bedreigend voor de samenwerking ervaren; het pleidooi voor methodenpluralisme is eigenlijk een pleidooi voor het opgeven van harde eisen aan onderzoek. Wetenschappelijke kennis wordt veeleer verkregen door uit de beschrijving van groepsgebeuren tot meer algemene uitspraken te komen (Cremer 1975). Met deze inductionistische kentheorie zet Lewin de wetenschappelijke legitimatie van zijn actie-onderzoek concept op losse schroeven, en in de latere ontwikkelingen is dat niet verbeterd. De opgave, het onderzoek voor de samenleving relevant maken — een poging die op zichzelf de moeite waard is — bleek niet op te lossen binnen het kader van de empirisch-analytische opvatting, maar dat is door de action research beweging niet voldoende onderkend (Moser 1975, 52 e.v.).

Onder de term 'actie-onderzoek' moet hier dus worden verstaan: het zoeken naar oplossingen voor problemen van leerkrachten door middel van samenwerkingsactiviteiten. Een leerproces dus, in zoverre is de relatie met het pragmatisme bewaard. Maar onder 'theorie-praktijk relatie' wordt nog

slechts de relatie van theoretici en practici verstaan.

De rampzalige gevolgen van het ontbreken van een theoretische legitimatie en een methodologie bleven niet uit. Clifford schrijft, dat de beweging aan haar eigen trivialiteit ten onder is gegaan. Helemaal waar is dat niet; maar haar karakter als alternatief voor de gangbare research heeft de beweging wel verloren. Het was immers, bij gebrek aan een legitimatie, voor de 'harde' wetenschappers gemakkelijk dit wetenschapskarakter geheel te ontkennen. Actie-onderzoek wordt door hen primair als methode van toegepast onderzoek, en met name als innovatie-strategie gezien. In empirisch-analytische termen hoort het in de sociale technologie thuis, niet in de wetenschap. Deze strategie, die nauwe verwantschap vertoont met het 'linkage-model' van innovatie, is dan te zien als alternatief voor het 'research, development & dissemination' model. Deze uitweg uit het probleem werd door de actie-onderzoek beweging maar al te graag overgenomen: het zoeken naar legitimatie lijkt daardoor immers onnodig te worden, en bovendien neemt men aan dat in toegepast onderzoek minder strenge eisen aan de methoden worden gesteld.

Uit deze strategie is langzamerhand ook het democratisch maatschappijkritisch element verdwenen. Het samenwerkingsideaal bleek zich gemakkelijk te laten vertalen naar een aanpassingsideologie. Deze tendens is overigens al in het werk van Lewin en van het Tavistock-instituut aanwezig. In deze vorm wordt actie-onderzoek veel in bij voorbeeld industrieel onderzoek gebruikt. Het verlies van het 'alternatief'-karakter gaat zo ver, dat men daarbij toch weer zo veel mogelijk van wetenschappelijke onderzoeksmethoden gebruik wil maken: actie-onderzoek is innovatie in de vorm van toegepast onderzoek (vergelijk de opvatting van De Groot, die actie-onderzoek ziet als de combinatie van zoveel mogelijk volgens wetenschappelijke regels opgezette innovatie met onderzoek daarnaar).

De roep om meer 'impact' van de onderwijsresearch is gebleven. Zij heeft echter in veel gevallen niet meer om het lijf dan de wat ondoordachte vraag om 'value for money'-onderzoek, een overblijfsel van de resultaat-gerichtheid van het pragmatisme. Het antwoord van de research op die vraag is niet veranderd: research zal meer te bieden hebben naarmate er meer talent, meer geld en betere methoden ingestopt worden (Clifford); dan wel: onderwijsresearch is nog te jong, we weten nu nog te weinig; of in de meest 'zuiver-wetenschappelijke' vorm: het doel van onderwijsresearch is helemaal niet om te verbeteren, maar om kennis te verzamelen (Kerlinger 1977). Soortgelijke geluiden zijn de Nederlandse onderwijsresearch niet vreemd (Brus 1976, Fokkema 1977), zij het dat de scheiding fundamenteel/toegepast onderzoek vervangen is door de minder 'harde' onderscheiding conclusie-gericht/decisiegericht onderzoek; een onderscheiding waar dan wél de hele onderzoekstruc-

tuur op gebaseerd wordt (Verkenningcommissie, 1976), waarmee de bedoeling van actie-onderzoek genegeerd is.

Samenvattend kan gesteld worden dat de action research beweging er niet in geslaagd is een volwaardig alternatief te bieden voor de in de onderwijs-research gangbare wetenschapsopvatting. Evenmin echter biedt zij binnen het kader van die wetenschapsopvatting een bruikbare alternatieve 'zachte methodologie', en wel enerzijds omdat zo'n methodologie verder uitgewerkt had moeten worden dan de verwijzingen naar het begrip 'samenwerking' die men meestal aantreft (Van de Braak 1975), anderzijds omdat de daarbij optredende theoretische problemen (met name het generalisatieprobleem) niet binnen dat kader konden worden opgelost.

### *Handlungsforschung: een andere geschiedenis*

De opkomst van het idee van actie-onderzoek in West-Duitsland moet gezien worden tegen de achtergrond van de discussies over wetenschapsopvattingen, die daar in de sociale wetenschappen sinds jaren gevoerd zijn. De zogenaamde 'tweede methodenstrijd' had betrekking op de vraag of de sociale wetenschappen behoefte hadden aan een eigen 'geesteswetenschappelijke' reconstructie of niet. Het gaat dus niet alleen om methoden, maar ook om de vraag naar de definitie van het object van wetenschap, een vraag die wel geformuleerd is als het verschil tussen 'gedrag' en 'handeling'. Opgemerkt dient, dat met name de 'Verstehende' opvatting van fenomenologie, en later het symbolisch interactionisme, nogal wat humanistische boventonen hebben, die in de Handlungsforschungsbeweging duidelijk hoorbaar worden.

De 'derde methodenstrijd' behandelt een ander (hoewel verwant) probleem van de empirische wetenschapsopvatting. Centraal staat hier de theorie-praxis relatie, de verhouding van wetenschap tot de samenleving waarin zij staat. De Kritische Theorie, die deze problematiek toespitste, heeft haar wortels (onder andere) in het marxisme. Volgens haar opvatting kan de wetenschap zich niet buiten de samenleving plaatsen, en leidt de poging van de 'positivistische' wetenschapsopvatting dat tóch te doen slechts tot aanpassing en hulp aan de machthebbers. Wetenschap dient zich integendeel in te zetten voor emancipatie en ontworsteling aan de macht. De studentenrevolte van het einde der jaren zestig werd, behalve door het marxisme dat als maatschappelijke kracht toch wel een rol speelde in Duitsland, geïnspireerd door elementen uit de wetenschapsopvatting van de Kritische Theorie. Uitgangspunt werd het maatschappelijk handelen: de wetenschap dient solidair te zijn met de onderdrukten.

Tot nog toe heeft zij weinig bijgedragen aan de opheffing van machtsstructuren. Wetenschap heeft zich, met zogenaamd objectieve afstandelijkheid,

verre gehouden van controversiële problemen, waardoor een 'sociology of ignorance' (Wertheim) kon ontstaan. Nu moet het een actieve kracht in de maatschappij worden. (Het verwijt aan de Frankfurters was dan ook dat zij in filosofie bleven steken.) In het idee van actie-onderzoek zag men nu mogelijkheden om dit ideaal te bereiken.

De aanleiding tot het beginnen van actie-onderzoek ligt dus ook hier, evenals in Amerika, op het 'A-niveau' van het schema. De aanzet is echter meer algemeen-maatschappijkritisch, terwijl ze in Amerika meer specifiek op het onderwijs was betrokken. De wetenschap moet de samenleving veranderen: onderzoek is hetzelfde als actie.

Bij de adoptie van het vooral op Lewin geïnspireerde model van actie-onderzoek dat de Duitse studenten voor ogen stond, bleven belangrijke verschuivingen in de filosofische achtergrond niet uit. Het lewiniaanse model was immers niet gedacht vanuit een theorie van maatschappij-verandering, maar meer vanuit aanpassing in een harmonische Gestalt. Ten onrechte werd het dialectische totaliteitsbegrip gelijkgesteld aan deze Gestalt-eenheid (Cremer 1975).

Wie 'solidariteit met onderdrukten' wil bereiken door 'samenwerking in de kleine groep' voltrekt daarmee een subjectivistische wending (in de betekenis die Bourdieu (1973) aan het laatste begrip geeft), waarin elementen uit de tweede methodenstrijd gaan meespelen. Het wetenschapstheoretisch begrip 'subject-object relatie', waarmee de kentheoretische distantie van de wetenschapper tot het object van bestudering wordt aangeduid, wordt hier als een existentieel begrip opgevat: de empirische wetenschapper onttrekt zich aan wezenlijk contact met zijn medemensen. (Daarmee wil niet gezegd zijn dat bepaalde interpretaties van het objectiviteitsprincipe door empirische wetenschappers daartoe geen aanleiding gegeven zouden hebben.) Daartegenover wordt de ethische imperatief van de subject-subject relatie gesteld: alweer niet (als in de tweede methodenstrijd) als een kenhouding die de kennis van intenties (handelingen) mogelijk moet maken, maar meer in de traditie van Lewin als een relatie van persoon tot persoon, die een 'zichzelf worden in menselijke relaties' mogelijk moet maken: de 'vertaling' van de emancipatie-gedachte. Gevolg is dat van het wetenschappelijk werken eerder het proces dan het produkt als belangrijk wordt gezien. Vanuit deze ongemakkelijke verbinding tussen twee denksystemen, dat van Marx en dat van Lewin, moet de kritiek op het gangbare onderzoek worden begrepen, zoals die onder andere te vinden is bij Haag c.s. (1972) en bij Heinze c.s. (1975):

- het empirisch onderzoek is technologisch en technocratisch: het stelt zich in dienst van de heersende machten, en legt van boven af onderzoek op dat de onderzochten niet ten goede komt;
- de onderzochten worden tot object gemaakt, 'Verdinglicht'; zij dienen

gestandaardiseerd te reageren, leerprocessen bij de objecten worden uitgesloten;

— de werkelijkheid wordt opgedeeld in kleine stukjes (variabelen), die de onderzoeker naar eigen goeddunken kan definiëren, zodat de relatie tot de echte werkelijkheid verloren gaat.

Deze en soortgelijke argumenten worden nogal eens gebracht met een ruime mate aan stereotypering, en met voorbijgaan aan de kern van bij voorbeeld kritisch-rationalistische denkbeelden. Zo kan men bij Heinze c.s. het verwijt tegenkomen dat de 'methoden-pausen' van de wetenschap er op zijn wetenschap tot een 'Geheimwissen' te maken, en gaat Radtke (1975) zo ver dat hij alle vertrouwen in openbaarheid van wetenschap opzegt en zich terug trekt in de afsluiting van de groep.

Tegenover deze bekritiseerde opvatting vat Klafki (1973) de grondtrekken van actie-onderzoek als volgt samen:

- (1) Handlungsforschung ist in ihrem Erkenntnisinteresse und damit ihren Fragestellungen von Anfang an auf gesellschaftliche bzw. pädagogische Praxis bezogen, sie will der Lösung gesellschaftlicher bzw. praktisch-pädagogischer Probleme dienen.
- (2) Handlungsforschung vollzieht sich im direktem Zusammenhang mit den jeweiligen praktischen Lösungsversuchen . . .
- (3) Handlungsforschung hebt . . . bewusst und gezielt die Scheidung zwischen Forschern auf der einen und Praktikern . . . auf der anderen Seite auf zugunsten eines möglichst direkten Zusammenwirkens . . . ?

Inderdaad wordt hiermee, zoals Klafki zegt, de verhouding van theorie en praxis op een nieuwe manier aan de orde gesteld. Maar het blijft voornamelijk bij de eis, dat actie-onderzoek bovengenoemde functies moet vervullen. Methodologische consequenties worden (net als in de Amerikaanse vorm) slechts in negatieve vorm getrokken: een groot aantal onderzoeksmethoden kan niet gebruikt worden, omdat ze de subject-subject relatie in gevaar brengen. Slechts Heinze c.s. geven aan, dat 'Lebensweltanalyse' en ideologiekritiek een rol dienen te spelen, maar in handelingsaanwijzingen voor de onderzoeker wordt dat nauwelijks vertaald. Ook uit de gepubliceerde verslagen van projecten (Zinnecker c.s. 1975a, 1975b) krijgt men zelden een beeld van de gehanteerde methodologie. We vrezen dan ook dat deze in de meeste gevallen zich beperkt tot methoden van groepswork. Als Van Calcar (1977) een project presenteert, dat wordt uitgevoerd 'volgens de regels van actie-onderzoek', kan men zich dus wel afvragen welke regels hij op het oog heeft.

Ook de theoretische legitimatie van deze opvattingen van actie-onderzoek (die overigens onderling nog veel verschillen vertonen) is erg summier. Dat blijkt niet alleen uit de wijze waarop het begrip 'subject-subject relatie' van z'n kentheoretische achtergrond is ontdaan, maar ook uit de problemen die

telkens weer opduiken wanneer het gaat over de vraag welke rol 'kennis', en met name gegeneraliseerde kennis naar empirisch-analytisch model, in actieonderzoek kan spelen, en wat je met het begrip 'hypothese' aan moet. Deze problemen komen voort uit het feit dat men het produceren van theorieën als doel van wetenschapsbeoefening niet heeft losgelaten, hoewel tegelijkertijd de daarvoor nodige distantie wordt veroordeeld. Slechts Radtke trekt radicaal de conclusie dat alle kennis subject- en situatie-gebonden moet blijven; maar wat dan 'kennis' nog betekent is niet duidelijk (Wellenreuther 1976). Haag c.s. nemen de inductionistische aanpak van Lewin over, hoewel zij (wellicht in tegenstelling tot Lewin) met enige kennis van Poppers geschriften beter zouden kunnen weten. Bij anderen (Gsetzner 1976, Hohenadel 1976) leidt de eis van de subject-subject relatie tot de gedachte dat terwille van de samenwerking wetenschappelijke theorieën geheel of gedeeltelijk in common-sense-termen gesteld zouden moeten zijn. Bij dit aan het symbolisch interactionisme toegeschreven idee geeft men zich weinig rekenschap van de gevolgen die zo iets heeft voor theorievorming (vergelijk De Vries 1977). Heinze c.s. geven een interessante analyse van het generalisatieprobleem, maar komen tot de conclusie dat het een onopgelost vraagstuk is.

Nu lijkt legitimering van eigen standpunt niet voor iedereen een groot probleem te zijn. In een aantal gevallen wordt er kennelijk van uit gegaan dat door de ten grondslag liggende maatschappijtheorie het verschil tussen wetenschap en politiek handelen geheel is opgeheven: actie is al onderzoek, kritische distantie is onnodig. In deze gevallen lijkt het wetenschapsbegrip meer als alibi te worden gebruikt: het zich beroepen op wetenschapskarakter moet dan een vrije speelruimte scheppen waarin actie gevoerd kan worden. In andere gevallen (Van Calcar 1977, Huizer 1977, Haag c.s. 1972) wordt verschil gemaakt tussen een actie-component en een onderzoek-naar-actie-component, waarbij de laatste dan meestal minder aandacht krijgt, en blijkbaar voornamelijk de legitimatie naar buiten dient. Een dergelijke opvatting moge niet gelegitimeerd zijn, zij is wel begrijpelijk, aan de ene kant gezien de Duitse politieke situatie, en aan de andere kant omdat toegang tot de (onderwijs)praktijk vanuit de wetenschap gemakkelijker te krijgen is.

### *De reactie uit de empirische hoek*

Evenals in Amerika maakt het gebrek aan helderheid over de wetenschapskritische bedoelingen ook in Duitsland de weg vrij voor wetenschappers van empirische signatuur om actie-onderzoek te beschouwen als een bepaalde onderzoeksmethode.

De op gang gekomen discussie omtrent conclusie- en decisie-gericht onderzoek, de plaats van evaluatie- en ontwikkelingsonderzoek, en de rol van

de wetenschap in de samenleving in het algemeen heeft echter inmiddels ook in deze kringen de aandacht gericht op het theorie-praxis probleem. Er is dan ook minder de neiging om actie-onderzoek weg te schuiven naar toegepaste wetenschap; in plaats daarvan waardeert men de bedoeling van het dichter bij de onderwijspraktijk brengen van onderzoek en wordt er gezocht naar een zinvolle inpassing van actie-onderzoek in het arsenaal van methoden. Er wordt naar gestreefd de typerende elementen: samenwerking met betrokkenen, verandering van de concrete situatie, directe feedback van resultaten, als aanvulling te zien op de gangbare empirische cyclus van het onderzoek. Diederich (1975) vergelijkt bij voorbeeld actie-onderzoek en evaluatie-onderzoek. Daarbij ontkent hij de pretenties van actie-onderzoek niet; maar hij beschouwt het toch primair als een werkwijze bij praktijk-begeleidend onderzoek, die in bepaalde opzichten beter, in andere slechter voldoet dan empirisch evaluatie-onderzoek. Vermelding verdient daarbij dat Diederich het begrip 'praxis' alleen opvat als 'de schoolpraktijk', waarmee het theorie-praxis probleem als wetenschappelijk probleem gereduceerd is tot een probleem van samenwerking.

Andere vergelijkingen van actie-onderzoek met de empirisch-analytische methodologie leiden tot uiteenlopende conclusies: de beide benaderingen sluiten elkaar uit (Haeberlin 1975), vullen elkaar aan (Mollenhauer/Rittelmeyer 1975), kunnen in de tijd op elkaar volgen in één onderzoeksproces (Wellenreuther 1976); of wat actie-onderzoek wil is niets nieuws en was altijd al mogelijk (Eichner/Schmidt 1974).

Typerend is echter steeds dat uitspraken over actie-onderzoek worden opgevat als uitspraken over methodologie. Dat wil zeggen: men is van mening dat actie-onderzoek inpasbaar is in de gangbare wetenschapsopvatting. Daarmee wordt aan de kritiek op de theorie-praxis relatie binnen die wetenschapsopvatting te kort gedaan: volgens de actie-onderzoekers is die niet op methoden-niveau te verbeteren, maar moet daarvoor zowel de wetenschapsopvatting als het daarmee verbonden denken over de functie van wetenschap in de samenleving fundamenteel worden gewijzigd.

### *Actie-onderzoek als theorie van de sociale wetenschappen*

Het probleem dat actie-onderzoek stelt voor de sociale wetenschappen is blijkbaar groter dan de meeste wetenschappers, voor- of tegenstanders, beseft hebben.

De poging tot incorporering van maatschappelijke 'impact', van de eis dat onderzoek direct nut moet hebben voor de betrokkenen, en van de gedachte dat dit te bereiken valt door samenwerking met die betrokkenen, blijkt een fundamentele kritiek op de empirisch-analytische wetenschapsopvatting mee

te brengen. De pogingen om actie-onderzoek als methode binnen dat empirisch-analytisch kader in te passen, leiden tot problemen die als methodologisch gedefinieerd worden, maar in feite verder gaan: het gebrek aan generaliseerbaarheid van in actie-onderzoek opgedane kennis, de bewuste 'contaminatie' van de onderzoekssituatie, zijn zaken die niet door verdere methoden-ontwikkeling kunnen worden opgelost. Vanuit het gangbare wetenschapsbeeld is zelfs überhaupt niet te begrijpen, waarom samenwerking een oplossing van het theorie-praxis probleem zou brengen.

De pogingen om actie-onderzoek als nieuw paradigma een eigen plaats te geven, hetzij door het tegenover de empirisch-analytische uitwerking te plaatsen (zoals Heinze c.s. pogen te doen), hetzij door het laatste te incorporeren (zoals Moser probeert), bieden in principe meer perspectief. Dan moet echter wél, zoals Heinze c.s. terecht opmerken, de vraag naar het wetenschapskarakter van zo'n benadering beantwoord worden. De verwijzing naar een maatschappijtheorie, of de fundering van wetenschappelijk handelen op een soort wetenschapsethiek van de subject-subject relatie, is als legitimatie onvoldoende: men kan niet zonder meer het werken met onderzoeksmethoden afwijzen (Haag c.s.; Heinze c.s.) of zelfs het theoriebegrip afzwakken (Radtko; Jansen & De Vogel 1976) zonder de achtergronden van die methoden en dat begrip, neergelegd in een opvatting over kennis en wetenschap, aan te tasten.

Zoals gezegd hebben Heinze c.s., dit probleem wel onderkend, maar zij zijn er niet in geslaagd een afdoend antwoord te geven. Een poging tot zo'n antwoord, waarin in ieder geval deze elementen wél zijn opgenomen, is afkomstig van Moser (1975, 1977). Hij heeft een wetenschaps-theoretische uitwerking gegeven, die is gebaseerd op een maatschappij-theorie en leidt tot methodische consequenties.

Als centraal thema neemt hij het begrip theorie-praxis relatie als probleem van de positie van sociale wetenschap in de samenleving. Hij sluit voor de analyse van dit probleem aan bij de denkbeelden van de Frankfurter Schule, en met name die van Habermas, hoewel hij in de uitwerking daarvan gedeeltelijk een andere weg inslaat, die onder andere is gebaseerd op Kambartel. Ook Moser neemt dus zijn vertrekpunt in de derde methodenstrijd, maar hij heeft de vermenging met de ideeën uit de school van Lewin weten te vermijden. Daarom krijgt bij hem een begrip als subject-subject (object) relatie niet primair een ethische, maar een kentheoretische betekenis. De verhouding van onderzoeker en onderzochte wordt bepaald door de plaats van de wetenschap in de samenleving: zij maakt daarvan onlosmakelijk deel uit, maar gaat er niet geheel in op, bewaart een kritische distantie. De sociale wetenschapper maakt dus zelf deel uit van de praxis die hij tot zijn object maakt. De mensen die hij in zijn wetenschappelijk handelen betreft, zijn voor hem

te bestuderen 'objecten'; maar tegelijkertijd berust zijn onderzoek op een verstandhouding met hen als mensen, en gaat hij evenals zij uit van een interpretatie van de sociale situatie waarin ze samen verkeren.

Zowel onderzoeker als onderzochte zijn tegelijkertijd subject en object van onderzoek. 'Forschung wird damit zur Institution zusammen handelnder und miteinander sprechender Menschen' (Moser 1975). Daaruit volgt ook een opgave voor de wetenschap: haar taak is niet louter kennis te verzamelen, maar kennis te gebruiken ten dienste van het handelen in de samenleving. In een op machtsverhoudingen gebaseerde samenleving moet het doel van dit handelen zijn het streven naar democratisering, naar afbraak van de macht. Het is deze benadering van de wetenschap met haar consequenties, die Moser actie-onderzoek noemt. De samenwerking met onderzochten is voor hem niet een imperatief, maar is gegeven met zijn opvatting over de relatie tussen wetenschap en samenleving.

Dit gegeven moet uiteraard wel in een methodologie worden veilig gesteld, en de consequenties ervan moeten worden nagegaan in zaken als: de doelstelling van wetenschapsbeoefening, begrippen als 'kennis' en 'waarheid'. Moser heeft dat met wisselend succes gedaan. Centraal staat bij hem de Diskurs, de gespreksgemeenschap waarin de samenwerking concreet gestalte krijgt. In het gesprek beslissen de deelnemers samen over wat zij voor ware en bruikbare kennis zullen houden (of er verschil is tussen 'waar' en 'bruikbaar' werkt Moser nauwelijks uit). Daarvoor gelden voornamelijk inhoudelijke criteria, die moeten garanderen dat het gesprek op democratisering gericht blijft. Beslissingen kunnen worden genomen op grond van allerlei informatie; maar informatie die verzameld is met behulp van wetenschappelijke methoden neemt daarbij wel een speciale plaats in. Voor dergelijke methoden gelden ook een soort objectiviteitscriteria; maar deze vormen op zichzelf geen garantie voor waarheid, omdat 'waarheid' inhoudelijk bepaald is.

Zo komt Moser tot het 'cyclisch model' van actie-onderzoek: informatie-verzameling — gesprek — vormen van handelingsoriëntaties — handelen, waarin kennis steeds opnieuw op waarheid getoetst kan worden. In het gesprek, als dialogisch moment, ziet Moser het belangrijkste verschil met het 'monologische' experiment. Hij gebruikt in dit verband zelfs het begrip paradigma-wisseling. Omtrent de inhoudelijke vulling van zijn paradigma, de disciplinaire matrix, of een bijbehorend researchprogramma zegt hij echter niets. Daardoor blijft onduidelijk van welke aard de onderwijskundige theorieën zouden zijn, die we binnen Mosers model zouden kunnen verwachten. Zijn 'inhoudelijke criteria' lijken mij daarvoor niet voldoende. Voorlopig zou ik zijn opvattingen niet meer willen gunnen dan het voordeel van de twijfel.

Noot

Met dank aan Hinne Riddersma en Greta Noordenbos voor hun hulp en commentaar. Rond mei 1978 verschijnt een themanummer van *Info*, informatiebladen van het Instituut voor Onderwijskunde aan de Rijksuniversiteit Groningen, waarin naast bovenstaand artikel nog een aantal andere over actie-onderzoek zullen worden opgenomen.

*Aangehaalde literatuur*

- Bourdieu, P., 'The three forms of theoretical knowledge', *Social Science Information*, 12, 1973, p. 53-80.
- Braak, H. J. van de, 'Action-research. Plaatsbepaling van een onderzoekstype', *Intermediair*, 11de jrg. 21-5-'75.
- Brus, B. Th., 'Over de bijdrage van onderwijskundig onderzoek tot de realisering van een onderwijsbeleid in de geest van de Contourennota', *Pedagogische Studiën*, jrg. 53, 1976, p. 406-419.
- Calcar, C. van, *Innovatieproject Amsterdam*, Amsterdam 1977 (2 delen).
- Clifford, G. J., 'A History of the Impact of Research on Teaching', in *Second Handbook of Research on Teaching*, R. M. W. Travers, ed. Chicago, 1973, p. 1-46.
- Corey, S. M., *Action Research to Improve School Practices*, New York 1953.
- Corman, Bernard R., 'Action Research: A Teaching or a Research Method?', *Review of Educational Research*, vol. 27, nr. 5, 1957.
- Cremer, C., *Transparenz Wissenschaftlicher Prozesse Durch Aktionsforschung?* Dortmund 1974 (diss.).
- Dewey, J., *The Sources of a Science of Education*, New York 1929.
- Diederich, J., 'Die Praxis begleitende Forschung', in *Bildungsforschung*, Teil 2, Gutachten der Deutschen Bildungsrat nr. 51. Stuttgart 1975, p. 183-216.
- Eichner, K., en P. Schmidt, 'Aktionsforschung - eine neue Methode?', *Soziale Welt*, 25 (1974), p. 145-168.
- Fokkema, S. D., 'Doelstellingen van Onderzoek van Onderwijs', *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, jrg. 2, nr. 4, 1977, p. 145-153.
- Gelder, L. van, *Onderwijsbeleid en Onderwijsvernieuwing*, Groningen 1974.
- Gstettner, Peter, 'Handlungsforschung unter dem Anspruch diskursiver Verständigung - Analyse einiger Kommunikationsprobleme', *Zeitschrift für Pädagogik*, 1976, p. 321-333.
- Haag, F., H. Krüger, W. Schwärzel en J. Wildt, *Aktionsforschung, Forschungsstrategien und Forschungsfelder*, MÜNCHEN 1972.
- Haerberlin, U., 'Empirische Analyse und pädagogische Handlungsforschung', *Zeitschrift für Pädagogik*, 1975, p. 653 e.v.
- Heinze, Th., e.a., *Handlungsforschung im pädagogische Feld*, München, 1975.
- Hohenadel, Dieter, 'Die Sprache der Erziehungswissenschaftler', *Zeitschrift für Pädagogik*, 1976, p. 335-342.
- Huizer, G., 'Actie-onderzoek en boerenverzet in de Derde Wereld', *Intermediair*, 13de jrg. 41, okt. '77.
- Jansen, F., en H. de Vogel, *Aktie-onderzoek als handelingsstrategie en methode*

- van onderzoek bij curriculumontwikkeling, scriptie. Vakgroep Onderwijskunde, Utrecht 1976 (stencil).
- Kerlinger, F. N., 'The Influence of Research on Educational Practice', *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 2, 1977, nr. 6.
- Klafki, W., 'Handlungsforschung im Schulfeld', *Zeitschrift für Pädagogik*, 19, 1973, p. 487-516.
- Mollenhauer, K., en Chr. Rittelmeyer, 'Empirisch-analytische Wissenschaft versus Pädagogische Handlungsforschung, eine irreführende Alternative', *Zeitschrift für Pädagogik*, 1975, p. 687 e.v.
- Moser, H., *Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften*, München 1975.
- Moser, H., 'Anspruch und Selbstverständnis der Aktionsforschung', *Zeitschrift für Pädagogik*, 1976, p. 557-568.
- Moser, H., *Methoden der Aktionsforschung*. Eine Einführung, München 1977a.
- Moser, H., *Praxis der Aktionsforschung*. Ein Arbeitsbuch, München 1977b.
- Onderwijsresearchdagen 1975*, Werkgroep Onderwijsresearch, red. Z.pl., 1975.
- Radtke, F. O., 'Wider ein Restringiertes Verständnis von Aktionsforschung', *Beitrage zur Bildungstechnologie* 4, 1975, p. 11-25.
- Verkenningcommissie Onderwijsresearch, *Onderwijsonderzoek in Nederland*, Den Haag 1976.
- Vries, Gerard de, *Sociale orde, regels en de sociologie*, Meppel 1977.
- Wellenreuther, M., 'Handlungsforschung als naiver Empirismus', *Zeitschrift für Pädagogik* 3, 1976, p. 343-356.
- Zinnecker, J., B. Stickelmann, E. Müller en Th. Heinze, *Die Praxis von Handlungsforschung. Berichte aus einem Schulprojekt*, München 1975a.
- Zinnecker, J., hrsg., 'Handlungsforschung; Demokratische Forschung für die pädagogische Praxis', *Betrifft: erziehung*, 1975, p. 27-46 (b).