



Boom

# Onderwijs- onderzoek

Een onorthodoxe  
introductie

Gert Biesta

Onderwijsonderzoek



# Onderwijsonderzoek

Een onorthodoxe introductie

Gert Biesta

**Boom**

Opmaak binnenwerk: Textcetera, Den Haag  
Basisontwerp omslag: Dog & Pony, Amsterdam  
Omslagontwerp: Haagsblauw, Den Haag  
Beeld omslag: Lothar Rübelt/Österreichische Nationalbibliothek (<https://unsplash.com/photos/A3FNnZ55bR8>)

© Gert Biesta | Boom uitgevers Amsterdam, 2022

Deze vertaling van *Educational Research* is gepubliceerd in overleg met Bloomsbury Publishing Plc.

*Behoudens de in of krachtens de Auteurswet gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.*

*Voor het overnemen van (een) gedeelte(n) uit deze uitgave in bijvoorbeeld een (digitale) leeromgeving of een reader in het onderwijs (op grond van artikel 16, Auteurswet 1912) kan men zich wenden tot Stichting Uitgeversorganisatie voor Onderwijslicenties, Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, [www.stichting-uvo.nl](http://www.stichting-uvo.nl).*

*No part of this book may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.*

ISBN 978-90-2443-943-0

ISBN 978-90-2443-944-7 (e-book)

NUR 841

[www.boomhogeronderwijs.nl](http://www.boomhogeronderwijs.nl)

# Voorwoord bij de Nederlandse vertaling

Dit boek is een bewerkte vertaling van *Educational research: An unorthodox introduction*, dat in 2020 verscheen bij Bloomsbury Publishers, Londen. De hoofdstukken in het boek zijn gebaseerd op teksten die over een periode van een kleine tien jaar zijn geschreven en gepubliceerd. Veel van deze teksten bleken te worden gebruikt in cursussen binnen de opleiding van onderwijsonderzoekers. Op uitnodiging van Bloomsbury zijn ze daarom bij elkaar gebracht in dit boek. Zoals ik in de inleiding van dit boek uitleg, is het boek bedoeld om een aantal vragen en thema's voor het voetlicht te brengen die in meer 'orthodoxe' en meer op de methoden van onderzoek gerichte inleidingen in onderwijsonderzoek vaak buiten beeld blijven. Ik heb er in deze Nederlandse vertaling voor gekozen om qua inhoud dicht bij de originele tekst te blijven, vooral omdat ik meen dat de thema's die erin aan de orde komen ook nu nog relevant zijn voor beginnende (en ook wel voor meer gevorderde) onderwijsonderzoekers. In zekere zin is het boek een werkboek: de hoofdstukken zijn vooral bedoeld als aanzet voor discussie en verdere verkenning en verdieping, met daarbij de uitnodiging om de aangesneden thema's in verband te brengen met lopende discussies en ontwikkelingen.

Een van de belangrijkste uitdagingen bij de vertaling van dit boek heeft te maken met de verschillen tussen het vocabulaire en de vaktermen die in de Engelse taal gebruikelijk zijn, en het vocabulaire in de Nederlandse situatie. Dat begint al bij het woord *education*, dat eigenlijk niet goed correspondeert met woorden als 'onderwijs', 'opvoeding', 'vorming' en 'pedagogiek.' Zoals in hoofdstuk 5 te lezen is, is dit niet alleen een kwestie van verschillen in vocabulaire en terminologie, maar correspondeert het ook met de heel verschillende manieren waarop de wetenschappelijke studie van *education* (in het Engelse taalgebied) en van 'opvoeding en onderwijs' (in de continentale en vooral Duitse context) zich heeft ontwikkeld en is geïnstitutionaliseerd. Ik heb *education* deels als 'onderwijs' vertaald en *educational research* als 'onderwijsonderzoek', maar gebruik soms ook de term 'onderwijspedagogiek'. In het Engels is de uitdrukking *educational studies* gangbaar. Die heb ik soms als 'onderwijsonderzoek' vertaald en soms onvertaald gelaten.

Hier en daar gebruik ik de term 'onderwijskunde'. Voor het betoog in dit boek, waarin onderwijs als 'kunde' of 'kunst' (in het Engels: *art*) wordt gezien, is 'onderwijskunde' eigenlijk een heel geschikte term, maar in de Nederlandse context heeft de term die connotatie minder. Ook gebruik ik in dit boek de

begrippen ‘pedagogiek’ en ‘pedagogisch’, die eigenlijk geen equivalent in het Engels kennen. Het woord *pedagogy*, dat met name in hoofdstuk 2 aan de orde komt, heb ik daar meestal met lesgeven of onderwijs vertaald, omdat de betekenis ervan dichterbij ligt bij de activiteiten van de leraar, maar weer minder ‘strikt’ is dan het Nederlandse woord ‘didactiek’. Sommige begrippen heb ik in de meeste gevallen onvertaald gelaten. Zo spreek ik in hoofdstuk 3 veelvuldig over *evidence* en *evidence-based* en *evidence-informed* onderwijs, en soms gebruik ik de term ‘evidentie’, vooral omdat die in het Nederlandse spraakgebruik recent gangbaar lijkt te zijn geworden. (Ik meen zelf overigens dat het een anglicisme is dat de betekenis van *evidence* niet echt goed raakt.)

In hoofdstuk 4 bespreek ik het werk van Joseph Schwab. Hij situeert zijn bijdrage in de discussie over het curriculum. Deels verwijs ik naar zijn werk als curriculumonderzoek – ofschoon het eerder curriculumtheorie is – en deels bespreek ik het als onderwijsonderzoek omdat veel van zijn inzichten van betekenis zijn voor meer dan alleen discussies over het curriculum. Schwabs uitdrukking *the practical* heb ik in veel gevallen niet vertaald; ook zijn bijzondere term *the theoretic* komt hier en daar onvertaald in de tekst voor.

Alle citaten van auteurs heb ik voor deze tekst zelf in het Nederlands vertaald. In sommige gevallen is in een voetnoot de originele tekst opgenomen.

Ten slotte wijs ik erop dat ik dit boek voornamelijk voor een Engelstalig lezerspubliek heb geschreven en dat in die zin het referentiekader van de tekst vooral in die traditie en context is gesitueerd. Dat betekent dat de tekst zeker sporen draagt van de poging om onderzoekers die vooral bekend zijn met de Engelstalige onderzoekswereld en -cultuur inzicht te bieden in manieren van denken en doen die in andere contexten, en dan met name op het Europese continent, tot ontwikkeling zijn gekomen. Ik nodig de lezer van deze vertaling uit om de argumenten die ik in dit boek presenteren vanuit de Nederlandse situatie te beschouwen en te wegen. Mijn eigen inschatting is dat er, in vergelijking met de Engelstalige wereld, in het Nederlandse onderwijsonderzoek minder sprake is van methodische pluraliteit en dat vooral onderzoek dat gebruikmaakt van kwantitatieve data en kwantificerende methoden populair is en, in ieder geval voor sommigen, een hogere status heeft. Wat dat betreft is de Engelstalige onderzoekswereld meer pluraal, zowel qua methoden als wat betreft opvattingen over goed en relevant onderzoek. Wanneer ik hier en daar kritisch ben over onderzoek dat wellicht te ver van de onderwijspraktijk is weggedreven, heb ik daarmee vooral de situatie in de Engelstalige wereld op het oog.

Edinburgh, augustus 2021

# Inhoud

Voorwoord bij de Nederlandse vertaling	5
Proloog: de orthodoxieën van het onderwijsonderzoek	9
<b>1 Over theorieën, modes en het belang van pragmatisme</b>	<b>15</b>
1.1 Inleiding: verdwaald in andermans theorieën	15
1.2 Over modes en bekentenissen	16
1.3 Wat is theorie?	18
1.4 Theorieën over onderwijskundig en sociaalwetenschappelijk onderzoek	20
1.5 Drie opties of een integratieve benadering?	23
1.6 De lastigste vraag: waarom zouden we überhaupt onderzoek doen?	24
1.7 Conclusie: pragmatisch zijn zonder pragmatist te worden	28
<b>2 Onderwijs verbeteren?</b>	<b>29</b>
2.1 Inleiding: onderwijs verbeteren door middel van onderzoek	29
2.2 De tien TLRP-principes voor effectief onderwijs	31
2.3 Onderwijsverbetering: effectiviteit of verandering in de richting van iets beters?	34
2.4 Onderwijs laten werken: causaliteit of complexiteit?	40
2.5 De praktische rollen van het onderzoek	45
2.6 Conclusies	46
<b>3 Waarom 'wat werkt' niet genoeg is</b>	<b>49</b>
3.1 Inleiding: moet onderwijs een <i>evidence-based</i> professie worden?	49
3.2 Bewijs over 'wat werkt'?	52
3.3 Epistemologie: representatie of transactie?	53
3.4 Ontologie: causaliteit of complexiteit?	56
3.5 Praktijk: toepassen of invoegen?	58
3.6 Conclusie: van <i>evidence-based</i> naar <i>value-based</i> onderwijs	60
<b>4 Onderwijs als praktijk</b>	<b>65</b>
4.1 Inleiding: een pleidooi voor een praktische insteek	65
4.2 Het verleden: de deliberatieve traditie	68
4.3 Het heden: wat is er anders?	72
4.4 De toekomst: wat staat ons te doen?	75
4.5 Conclusie	77



<b>5</b>	<b>Configuraties van onderwijsonderzoek</b>	<b>79</b>
5.1	Inleiding	79
5.2	De Anglo-Amerikaanse configuratie	81
5.3	De status van <i>educational theory</i>	<b>85</b>
5.4	De continentale configuratie	88
5.5	De pedagogiek als academische discipline	90
5.6	Discussie	93
<b>6</b>	<b>Professionaliteit, democratie en de onderwijspraktijk</b>	<b>97</b>
6.1	Inleiding: onderwijs, kwaliteit en de cultuur van het meten	97
6.2	De democratisering van klassieke professionaliteit	101
6.3	Drie postdemocratische verstoringen	102
6.4	Kan de ruimte voor democratische professionaliteit herwonnen worden?	108
6.5	Een conceptie van de professional en van professionaliteit	109
6.6	Een conceptie van democratie	110
6.7	Conclusies	111
<b>7</b>	<b>Kennis nader beschouwd</b>	<b>113</b>
7.1	Inleiding: epistemologie en het geest-wereldschema	113
7.2	De transactionele kentheorie	115
7.3	Ervaring, werkelijkheid en kennis	118
7.4	Consequenties van Deweys pragmatisme	121
7.5	Conclusie: voorbij objectivisme en relativisme	123
<b>8</b>	<b>De politieke economie van wetenschappelijk publiceren</b>	<b>127</b>
8.1	Inleiding: het tovenaarsleerlingsyndroom	128
8.2	Is er een uitweg?	130
8.3	Draait het in de kennisindustrie inderdaad om kennis?	131
8.4	Een rationaliteitscrisis	135
8.5	Conclusies	139
	<b>Epiloog: te veel onderzoek?</b>	<b>141</b>
	<b>Literatuur</b>	<b>144</b>
	<b>Over de auteur</b>	<b>152</b>

# Proloog: de orthodoxieën van het onderwijsonderzoek

Veel studenten die als deel van hun studie onderwijskunde of pedagogiek een onderzoeksproject doen, komen vroeg of laat in aanraking met opvattingen over wat onderzoek is, wat goed onderzoek is, en wat de juiste manier van onderzoek doen is. Ze horen bijvoorbeeld over onderzoeksparadigma's en leren dat ze hun onderzoek binnen een bepaald paradigma moeten situeren en uitvoeren. Ze horen dat er een verschil is tussen kwantitatieve en kwalitatieve benaderingen en dat ze ofwel een keuze voor een van de twee moeten maken of, zoals tegenwoordig populair is, voor een *mixed methods*-benadering moeten kiezen. Ze horen dat ze hun epistemologische en ontologische veronderstellingen moeten verwoorden, en dat ze een theoretisch kader voor hun onderzoek moeten kiezen en daarvoor te rade moeten gaan bij de psychologie, de sociologie, of de filosofie. En ook horen ze dat hun onderzoek niet alleen goed onderzoek moet zijn, maar dat het ook moet bijdragen aan de verbetering van de onderwijspraktijk.

Er bestaan heel veel boeken om studenten te helpen met het opzetten en uitvoeren van hun onderzoek, en op het internet is ook steeds meer informatie beschikbaar. Veel van dat materiaal focust op de praktische kant van onderzoek, bijvoorbeeld hoe je goede onderzoeksvragen formuleert, hoe je data verzamelt en analyseert, hoe je valide conclusies trekt, hoe je omgaat met de ethische aspecten van je onderzoek, en hoe je je onderzoek gepubliceerd krijgt. Er is ook literatuur die ingaat op onderliggende filosofische vraagstukken over de aard van kennis (epistemologie), de aard van de werkelijkheid (ontologie), en de normen en waarden die een rol spelen bij het doen van onderzoek (ethiek).

Wat opvalt aan al dit materiaal is dat het veelal dezelfde thema's aansnijdt en dat op vergelijkbare manier doet, waarmee het een soort van *common sense* creëert over wat het betekent om goed onderzoek te doen. Daarmee houdt het niet alleen een bepaalde manier van denken en spreken over onderzoek in stand, maar formuleert het ook min of meer expliciete verwachtingen waar iedereen die onderzoek doet aan zou moeten voldoen. Het voldoen aan die verwachtingen wordt daarmee een soort van *rite de passage* voor beginnende onderzoekers; iets waar je doorheen moet om erkend lid van de gemeenschap van onderzoekers te worden. In die zin vormen deze thema's letterlijk de 'orthodoxie' van het onderwijsonderzoek omdat ze de juiste (*orthos*) opvatting (*doxa*)

formuleren over wat onderwijsonderzoek is, waar het toe dient, en wat goed onderwijsonderzoek is.

Hoewel dit materiaal bedoeld is om studenten te helpen, blijven deze kwesties voor studenten – en overigens vaak ook voor meer ervaren onderzoekers – nog een hele puzzel. De verwachting dat studenten de epistemologische en ontologische veronderstellingen van hun onderzoek onder woorden kunnen brengen, leidt bijvoorbeeld vaak tot nogal weinigzeggende passages of veel te sterke claims over kwesties waarover beroepsfilosofen zich al vele eeuwen buigen. De verwachting dat studenten hun onderzoek binnen een bepaald paradigma lokaliseren, leidt vaak tot de keuze voor een bepaalde positie – zoals kwalitatief onderzoek of sociaal constructivisme – zonder een afgewogen discussie over wat het eigenlijk betekent om onderzoek binnen een bepaald paradigma te situeren en hoe die keuze gerechtvaardigd zou kunnen worden. Theorieën lijken vaak eerder te worden gekozen omdat ze populair zijn en, erger nog, omdat het de laatste mode in bepaalde kringen is, in plaats van dat de vraag wordt gesteld wat voor en hoeveel theorie het onderzoek eigenlijk nodig heeft. Nadat onderzoek lange tijd ofwel kwantitatief ofwel kwalitatief was, met nogal onplezierige strijd tussen de twee kampen, lijkt het alsof iedereen tegenwoordig *mixed methods* gebruikt, zonder eigenlijk precies te weten wat er gemixt wordt en waarom. En hoewel bijna al het onderwijsonderzoek de ambitie heeft om bij te dragen aan de verbetering van de onderwijspraktijk – en die ambitie lijkt me zeker terecht – wordt er vaak onvoldoende nagedacht over wat het eigenlijk betekent om onderwijs te verbeteren en welke rol onderzoek daarin zou kunnen spelen.

Hoewel er dus nogal wat kan rammelen aan de manieren waarop studenten hun onderzoek opzetten, uitvoeren en rechtvaardigen, heeft het geen zin om de schuld bij hen te leggen, omdat ze in de meeste gevallen eigenlijk alleen het orthodoxe verhaal over onderzoek hebben gehoord en daar de indruk aan hebben overgehouden dat dat *de* manier is waarop onderzoek gedaan moet worden. Als er al sprake is van schuld, moeten we eerder in de richting kijken van alle goedbedoelde boeken en websites die proberen studenten in te leiden in de kunst van het onderzoek doen. Hoewel veel van de beschikbare literatuur zeker een waarde heeft, valt het me wel op dat het accent sterk op het ‘hoe’ van onderzoek ligt – het doen van onderzoek – en dat vragen over het ‘waarom’ en ‘waartoe’ veel minder centraal staan, en soms zelfs ontbreken.

Het doel van dit boek is om aandacht te geven aan de meer marginale en soms zelf vergeten vragen over wat onderwijsonderzoek is, waarvoor onderwijsonderzoek goed zou kunnen zijn, wat er met zulk onderzoek bereikt kan worden, en van welke grenzen en beperkingen onderwijsonderzoekers zich bewust dienen te zijn. Het boek is daarom niet bedoeld als een alternatieve inleiding in het onderwijsonderzoek, en ook niet als een inleiding in alternatieve manieren van onderzoek doen. Mijn belangrijkste ambitie is om vragen te stellen en

inzichten te bieden die vaak afwezig zijn in meer ‘orthodoxe’ inleidingen. Het is daarom belangrijk dit boek *naast* zulke meer orthodoxe inleidingen te lezen, en niet in plaats van. Ik heb niet de intentie om de meer orthodoxe inleidingen te ondermijnen, maar om ze in een breder perspectief te plaatsen, zodat het voor studenten en anderen die hun eerste schreden in het onderwijsonderzoek zetten mogelijk wordt om bedachtzamer en kritischer om te kunnen gaan met de orthodoxieën van het onderwijsonderzoek.

Het boek is allereerst bedoeld voor studenten, dat wil zeggen voor beginners in het onderwijsonderzoek. Maar ik hoop dat de hoofdstukken in dit boek ook een bijdrage leveren aan de discussie over de mogelijkheden en beperkingen van het onderwijsonderzoek, en de aloude maar nog steeds relevante thematiek van de relatie tussen het onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk.

Hoofdstuk 1 bevat een beschrijving van de verschillende rollen die theorie in onderzoek speelt en ik pleit ervoor om keuzes voor theorieën te benaderen vanuit de vraag wat er met het onderzoek wordt beoogd. In dat verband bespreek ik verklaren, begrijpen en emanciperen als drie mogelijke, samenhangende doelen van onderwijsonderzoek. Ook besteed ik aandacht aan de meest fundamentele vraag voor onderwijsonderzoekers, namelijk waarom we überhaupt onderzoek zouden doen. Hoofdstuk 2 gaat over de ambitie om met onderwijsonderzoek een bijdrage te leveren aan de verbetering van het onderwijs. Ik bekritiseer het idee dat onderwijsverbetering een kwestie zou zijn van het vergroten van de effectiviteit van het handelen in het onderwijs. Ik betoog daarentegen dat onderwijsverbetering begint bij de vraag naar doel en bedoeling van het onderwijs en in het kader daarvan begrepen moet worden. Daarbij benadruk ik dat er aan iedere poging om het onderwijs te verbeteren een prijskaartje hangt, zowel financieel als met betrekking tot de manier waarop verbetering tot stand kan worden gebracht. Ook die kosten moeten meegenomen worden in iedere poging om onderwijs te verbeteren. In hoofdstuk 3 zet ik deze discussie voort. Ik ga in op de suggestie dat de onderwijspraktijk *evidence-based* of *evidence-informed* zou moeten worden, en dat het daarom de taak van het onderwijsonderzoek zou zijn om die *evidence* aan te leveren in de vorm van kennis over wat wel en niet zou ‘werken’. Ik stel vragen bij de opvatting van kennis die wordt verondersteld in deze suggestie, over de manier waarop de dynamiek van onderwijsprocessen wordt begrepen, en over de veronderstellingen over de relatie tussen onderzoek en praktijk die hierbij in het geding zijn. Tegen die achtergrond formuleer ik een alternatieve kijk op de relatie tussen onderzoek en de verbetering van het onderwijs.

Hoofdstuk 4 gaat over de vraag wat een praktijk precies is en hoe en waarom het onderwijs baat zou kunnen hebben bij een praktische in plaats van een theoretische insteek. Een praktische insteek toont dat we in onderwijs altijd te maken hebben met *mogelijke* relaties tussen handelingen en de gevolgen ervan, maar nooit met honderd procent zekerheid. Dat betekent dat er voor het handelen

geen recepten klaarliggen maar dat onderwijsprofessionals steeds tot een oordeel moeten komen over de meest wenselijke manier van handelen in de concrete situaties waarin ze zich bevinden. Ik laat zien dat oordelen over het hoe en waartoe van het onderwijs niet alleen een centrale rol spelen in het denken en doen van leraren, maar ook een publieke dimensie hebben. Daarmee komt de relatie tussen onderwijs, onderzoek en democratie in beeld. Terwijl ik in hoofdstuk 4 inga op de vraag wat de onderwijspraktijk tot een *praktijk* maakt, gaat het in hoofdstuk 5 over de vraag wat de onderwijspraktijk tot *onderwijs* maakt. Ik stel dit aan de orde via een discussie over de ontwikkeling van de wetenschappelijke studie van het onderwijs, waarbij ik de ontwikkelingen in het Engelse taalgebied, die vooral gericht zijn op de bestudering van het onderwijs, vergelijk met de ontwikkelingen in het Duitse taalgebied, waar het in bredere zin om de studie van onderwijs en opvoeding gaat. Ik betoog dat inzicht in deze twee verschillende configuraties van onderzoek vooral kan helpen om de mogelijkheden en beperkingen van beide tradities beter in beeld te krijgen.

Wanneer onderwijsonderzoek wil bijdragen aan de verbetering van de onderwijspraktijk, is het van belang contact te hebben met de professionals in de onderwijspraktijk, omdat zij uiteindelijk het onderwijs iedere dag weer maken. Hoofdstuk 6 gaat over het vraagstuk van de professionele ruimte van onderwijsgeevenden. Ik laat zien hoe die ruimte in de loop der tijd veranderd is en hoe na een aanvankelijke democratisering van de professies er meer recent een aantal 'verstoringen' heeft plaatsgevonden, waarbij bepaalde vormen van onderzoek en bepaalde opvattingen over onderwijs zeker een rol hebben gespeeld. Het hoofdstuk roept vooral de vraag op hoe onderzoek kan bijdragen aan het vergroten van de professionele ruimte van leraren. In hoofdstuk 7 verbind ik dit met een discussie over kennis, met name vanuit de vraag wat voor soort kennis relevant is voor de onderwijspraktijk en wat voor kennisopvatting daarom nodig is voor het onderwijsonderzoek. Hoofdstuk 8 gaat over publiceren, waarbij ik vooral laat zien dat academisch publiceren niet zozeer de manier is waarop onderzoekers hun inzichten kunnen delen met een groter publiek, maar een industrie op zichzelf is die ook van invloed is op wat onderzoek wel en niet vermag. In verband daarmee stel ik een aantal meer fundamentele vragen over de relatie tussen wetenschap, samenleving en democratie. Ik sluit het boek af met een kort nawoord, waarin ik de vraag stel hoeveel onderzoek het onderwijs eigenlijk nodig heeft, en suggereer dat minder onderzoek soms beter is dan meer onderzoek.

Zoals gezegd zijn de hoofdstukken in dit boek niet bedoeld als een systematisch overzicht van wat onderwijsonderzoek is en hoe het uitgevoerd zou moeten worden. Ze zijn bedoeld om een aantal andere vragen te stellen en andere perspectieven te bieden dan in meer orthodoxe inleidingen te vinden zijn. De volgorde waarin de hoofdstukken staan is niet willekeurig, maar de meeste hoofdstukken kunnen ook los van elkaar gelezen worden, idealiter naast andere literatuur over onderzoek. Ik wil daarbij benadrukken, dat ik met dit boek niet

de ambitie heb om het laatste woord over onderwijsonderzoek uit te spreken. Ik heb overigens ook niet de ambitie om het eerste woord erover uit te spreken, vooral omdat ik meen dat het voor beginnende onderzoekers wel degelijk zinvol kan zijn om te beginnen bij de orthodoxieën van het onderwijsonderzoek, om daar vervolgens een aantal kritische vragen naast te kunnen leggen. Zo bezien zijn de ideeën die ik in dit boek naar voren breng misschien nog het best te begrijpen als wat in het Duits wordt aangeduid als *Denkanstöße*. Het boek is vooral een uitnodiging om zelf verder te denken over onderwijsonderzoek, waarbij ik vooral hoop dat het boek kan helpen om het onderwijsonderzoek zelf en het gesprek erover minder 'orthodox' en het doen en laten van onderwijsonderzoekers meer bedachtzaam en doordacht te maken.



Er bestaat veel literatuur over de methoden en technieken van onderwijsonderzoek. Maar deze 'orthodoxe' inleidingen hebben vaak weinig aandacht voor meer fundamentele vragen. In dit boek staan deze vragen juist wel centraal. Wat is onderwijs eigenlijk? Wat wordt ermee beoogd en welke rol kan onderzoek spelen in het realiseren van goed onderwijs? Daarmee biedt dit boek zicht op de bredere sociale en politieke context van onderwijsonderzoek.

Gert Biesta bespreekt in *Onderwijsonderzoek* een aantal kernkwesties waarmee iedere onderwijsonderzoeker en docent te maken heeft, zoals:

- Welke rol speelt theorie in onderwijsonderzoek?
- Wat is eigenlijk een onderwijspraktijk?
- Wat betekent het om onderwijs te verbeteren?
- Hoe draagt onderzoek bij aan de verbetering van het onderwijs?
- Wat leert de geschiedenis van onderwijsonderzoek en de onderwijskunde ons?
- Wat is de relatie tussen onderzoek, professionaliteit en democratie?
- Welke sociale en politieke dimensies zitten er aan het publiceren van onderzoek?

Elk hoofdstuk bevat een aantal vragen voor verdere discussie. Dit boek helpt onderzoekers en docenten om bij (her)ontwerp van hun onderwijs het blikveld te verbreden.

*Gert Biesta* is als hoogleraar voor 'Public Education' werkzaam bij het Centre for Public Education and Pedagogy van de Maynooth University in Ierland en als hoogleraar voor 'Educational Theory and Pedagogy' werkzaam bij de Moray House School of Education and Sport van de universiteit van Edinburgh in Schotland. Hij schrijft over de theorie en het beleid van opvoeding en onderwijs, en de theorie en filosofie van onderwijsonderzoek. Zijn werk verscheen tot nu toe in twintig verschillende talen.



9 789024 439430

[www.boomhogeronderwijs.nl](http://www.boomhogeronderwijs.nl)

