

De kunst van het interpreteren een hermeneutisch perspectief op lerend onderzoeken

door Victor van den Bersselaar

Verschenen in: *Develop, kwartaaltijdschrift voor HRD*, 2 (zomer 2006), 74-83

Al weer enige tijd geleden nodigde het toenmalige College van Bestuur van de Hogeschool van Amsterdam op gezette tijden medewerkers in klein gezelschap uit voor een 'ontbijtgesprek'. Onder het genot van een glas vruchtensap, een gekookt eitje, een broodje en koffie of thee kwam daar vanzelf een gesprek op gang over behartenswaardige thema's in verband met het onderwijs, juist iets bezijden de urgente thema's van alledag. Ik ben eenmaal in de gelegenheid geweest zo'n gesprek bij te wonen. Daar was ook een medewerker van de afdeling bouwkunde aanwezig. Na verloop van tijd kwam het gesprek op het belang van het onderzoek naar de betekenis en de beleving van de gebouwde omgeving voor bouwkundestudenten. Iemand wees op de troosteloze vormgeving van nieuwbouwwijken in de Nederlandse steden en dorpen en opperde het belang van een 'Italiaanse Reis' als vast onderdeel in het curriculum bouwkunde om studenten de indruk van een rijke, betekenisvolle stedenbouwkundige omgeving te laten ondergaan. De collega van de desbetreffende opleiding bracht naar voren dat studenten aan zijn opleiding geen boodschap hebben aan zo'n inbreng. Zij zijn vooral geïnteresseerd in de technische aspecten van het bouwen en hebben sowieso weinig met beleving en betekenis van doen.

In deze bijdrage zal ik de stelling verdedigen dat onderzoek naar de beleving en betekenisgeving onvoldoende tot zijn recht komt in de theorievorming over de professionele praktijk tot schade van het begrip daarvan als lerende onderzoekspraktijk. In de professionele praktijk zelf nemen betekenisinterpretatie en belevingsonderzoek een belangrijke plaats in. Ze zou daarom baat kunnen hebben bij een dieper inzicht in de aard betekenis- en belevingsonderzoek, zoals dat wordt geleverd door de hermeneutiek, de wijsgerige interpretatieleer, en de fenomenologie, het methodische onderzoek van de belevingswereld. Ik zal hier vooral de vruchtbaarheid van het hermeneutische perspectief voor het begrip van de beroepspraktijk laten zien, en wel aan de hand van een kritische doorlichting van twee theorieën die in de afgelopen decennia in belangrijke mate het zicht op het onderzoekend leren van de professional hebben bepaald. Ik bedoel de leertheorie van Kolb en de theorie van de *Reflective practitioner* van Schön. Kolb en Schön zijn beiden op zoek naar de relatie tussen praktijkervaring en theorie, maar slagen er niet in om die relatie op een bevredigende manier te leggen. Hoewel ze de beperkingen kennen van een empirisch-analytisch georiënteerde onderzoeksbenadering voor de beroepspraktijk, houden zij vast aan het model van de empirische cyclus ontleende opvattingen over onderzoek. Van Kolb kunnen we daarom niet zoveel leren over begripsvorming in interpretatief onderzoek. Het begrip *double loop learning* van Argyris, waar ook Schön op voortborduurde, zegt daar wel iets meer over, maar is te smal in vergelijking met een hermeneutische benadering. Ik zal het belang van een bredere benadering demonstreren aan de hand van voorbeelden uit de agogische praktijk en de zorgberoepen. Aan het eind van mijn betoog kom ik nog even terug op de technische beroepen om te laten zien dat de kwestie ook daar speelt.

Het begrip "lerend onderzoeken" lijkt een pleonasme. Is onderzoeken niet qualitate qua een vorm van leren? Dat hangt er natuurlijk van af wat je onder leren verstaat en wat onder onderzoeken. Een bioloog die de genetische huishouding van een fruitvlieg in kaart brengt doet onderzoek. Daardoor vergaart hij nieuwe kennis over de fruitvlieg. Dat kun je leren noemen. Een personeelsfunctionaris die een gesprek voert met een sollicitant

vergaart kennis en wel op een manier die je onderzoekend kunt noemen. Maar is dat wat we met lerend onderzoeken en onderzoekend leren bedoelen? In navolging van Kolb en Schön ga ik er van uit dat we onder lerend onderzoeken iets meer verstaan dan alleen maar het leereffect dat iedere vorm van onderzoek met zich mee brengt omdat het nu eenmaal informatie oplevert. Er is pas sprake van lerend onderzoeken en onderzoekend leren, wanneer er ook sprake is van begripsvorming. Dat is bijvoorbeeld het geval wanneer we een puzzel niet met behulp van de gebruikelijke routines kunnen oplossen en we ons conceptuele kader moeten aanpassen om het proces weer vlot te kunnen trekken.

De blinde vlek van Kolb

In het voetspoor van een lange reeks denkers beschouwt Kolb het leren als een circulair proces, dat begint bij de ervaring en daar ook weer naar terug keert, maar wel op een hoger niveau van reflectie. De belangrijkste tussenschakel in dit proces, naast de ervaring, is de begripsvorming. Ervaring en begrip vormen de schering en de inslag van het weefsel van de kennis. In navolging van Dewey en Lewin onderscheidt Kolb vier fasen in de leercyclus, de fase van de concrete ervaring, een fase van reflectieve observatie, een fase van abstracte begripsvorming en een experimenteerfase. *Concrete ervaring* is de alledaagse ervaring, ook in de beroepsuitoefening. *Reflectieve observatie* is het waarnemen van en reflecteren op de concrete ervaring vanuit verschillende perspectieven. Hier vindt wel begripsvorming plaats, maar op een concreet niveau: door de verwoording van de ervaring en de verbinding van de ervaring met vroegere observaties. Dat is nog niet de begripsvorming die de leercirkel rond maakt. Daarvoor is de ontwikkeling van abstracte begrippen nodig. De derde fase in de leercirkel is dan ook die van de *abstracte conceptualisering*. Die bestaat in het ontwikkelen van begrippen waarmee de resultaten van de observaties en reflecties in consistente theorieën kunnen worden omgezet, en wel zo, dat het mogelijk wordt lijnen te trekken naar nieuwe ervaringen. *Actief experimenteren* is de vaardigheid op grond van de gevonden concepten en theorieën oplossingen te bedenken voor concrete problemen en daarover beslissingen te nemen.

Leerstijlen

Een adequaat leerproces zou weliswaar moeten bestaan in het telkens weer doorlopen van de hele leercyclus, maar de meeste mensen hebben door omstandigheden, op grond van specifieke talenten of op basis van successen in het verleden een preferente leerstrategie ontwikkeld, die erop neerkomt dat zij slechts het gebied tussen twee van de genoemde vaardigheden doorlopen. Kolb noemt dat een leerstijl en onderscheidt er vier: de accommoderende, de divergerende, de assimilerende en de convergerende leerstijl. Elke leerstijl verbindt twee fasen in de leercyclus.

Bij de accommoderende leerstijl ligt de nadruk op concrete ervaring en actief experimenteren. Accommodeerders zijn doeners en hebben weinig behoefte aan theoretiseren. Bij de divergerende leerstijl ligt de nadruk op concrete ervaring en reflectieve observatie. Divergeerders bekijken concrete situaties vanuit verschillende perspectieven, maar zijn evenmin geneigd tot theoretiseren. Zij zijn vooral goede gesprekspartners. Bij de assimilerende leerstijl overheersen reflectieve observatie en abstracte conceptualisering. De kracht van deze oriëntatie ligt in het denken vanuit modellen of theorieën. De praktische toepasbaarheid daarvan staat op de achtergrond. Bij de convergerende leerstijl ligt de nadruk op abstracte conceptualisering en actief experimenteren. Convergeerders zijn geneigd tot het praktisch toepassen van ideeën en zijn doortastende beslissers en probleemoplossers.

Uit onderzoek naar leerstijlen door Kolb en zijn medewerkers blijkt dat professionals uit de agogische en de zorgberoepen, zoals social workers en verpleegkundigen (net als sociale wetenschappers trouwens) een overwegend accommoderende of divergerende

leerstijl hebben. Dat heeft volgens de onderzoekers gedeeltelijk te maken met persoonlijke leerstijlen van degenen die zich aangetrokken voelen tot deze beroepen en gedeeltelijk met de specifieke karakteristieken van de beroepen zelf. Het werk van de social worker bijvoorbeeld bestaat voor een belangrijk deel uit het onderhouden van persoonlijke contacten en effectieve communicatie met cliënten. Dergelijke 'personal jobs' vragen om een divergerende leerstijl (Kolb 1984, 90). Niettemin vraagt het beroeps- en opleidingsprofiel van de social worker ook om competenties op het gebied van de persoonlijke en de beroepsontwikkeling. In het licht van wat hiervoor gezegd is over de relatie tussen ervaring en begrip brengt dit de noodzaak van de ontwikkeling van competenties op het niveau van de begripsvorming met zich mee. Maar, afgezien daarvan en afgezien van de misschien voor de hand liggende neiging van social workers zich vooral te bekommeren om concrete ervaringen, klopt het eigenlijk wel, dat begripsvorming in het social work als zodanig een ondergeschikte rol speelt?

Kolb is weinig specifiek over de vraag wat abstracte conceptualisering nu eigenlijk precies inhoudt. In het kader van de begrippelijke explicitering van zijn eigen leerstijlenconcept maakt hij gebruik van empirisch onderzoek, maar ook van uiteenlopende theoretische invalshoeken als die van Hegel, Jung en Piaget. Zijn beschrijving van de oriëntatie op abstracte conceptualisering neigt echter tot een eenzijdige voorstelling van begripsvorming, zoals we die kennen uit de empirische wetenschappen. Dat wordt bevestigd door zijn typologie van kennisstructuren en de bijbehorende onderzoeksvelden. Volgens deze typologie vallen alleen de wiskunde en de natuurwetenschappen in het assimilatieve kwadrant van de leercirkel. De interpretatieve en de sociale wetenschappen vallen in het divergerende kwadrant (Kolb 1984, 120-4). Daarmee miskent Kolb niet alleen de praktische, toepassingsgerichte oriëntatie van interpretatief onderzoek, die verwant is aan de gerichtheid op actief experimenteren, maar blijft ook onduidelijk hoe je in de sociale beroepen, die een belangrijke interpretatieve kern hebben, van reflectieve observatie tot abstracte conceptualisering zou kunnen komen. Mits dat al mogelijk is, natuurlijk. Maar als het niet mogelijk is zou het hele idee dat we voor adequate kennisontwikkeling de volledige leercirkel moeten doorlopen op de tocht komen te staan en dat kan Kolb's bedoeling niet geweest zijn. Daar komt bij dat de noodzaak van conceptualisering in de zorgberoepen onmiskenbaar is en dat er tal van situaties zijn waarin het werken met abstracte begrippen daar wel degelijk een rol speelt.

Wat is conceptualiseren?

Wat is dat eigenlijk, conceptualiseren, en wanneer spreken we van abstracte conceptualisering? Zoals gezegd is Kolb daar weinig specifiek over. Als we uitgaan van het idee van de kenniscirkel, hebben begrippen een dubbele functie: enerzijds het op een noemer brengen van voorbije of actuele ervaringen, anderzijds het benoemen van andere, nieuwe, toekomstige ervaringen mogelijk te maken. Daarbij kan op twee manieren sprake zijn van begripsvorming: het formuleren van nieuwe begrippen om nieuwe ervaringen onder woorden te brengen en het herijken van oude begrippen wanneer ze niet meer van toepassing zijn op nieuwe ervaringen.

In empirisch onderzoek worden begrippen abstract, wanneer ze de status van theoretische begrippen krijgen. Dat kan worden verduidelijkt aan de hand van het voorbeeld van de empirische cyclus. De ervaring leert bijvoorbeeld dat water bij voldoende verhitting gaat borrelen, een toestand die we koken noemen.

Proefondervindelijk kunnen we nu vaststellen dat water een vaste kooktemperatuur heeft en dat die afhankelijk is van de luchtdruk ter plaatse. Maar daarmee bevinden we ons nog op het niveau van de concrete empirische begrippen. Ze zijn concreet, omdat ze nog geen verklaring bieden voor het verschijnsel, maar het alleen maar beschrijven. We hebben dus een theorie nodig die een verklaring kan bieden. Die theorie zal bijvoorbeeld kunnen luiden dat de moleculen in een stof bij een bepaalde temperatuur hun cohesieve kracht verliezen, waardoor die stof in een andere aggregatietoestand overgaat, bijvoorbeeld van vloeistof naar gas. De begrippen moleculen, cohesie en

aggregatietoestand zijn abstract, en wel om twee redenen: ze bieden een verklaring voor het koken van water en ze maken het mogelijk te voorspellen dat andere vloeistoffen met andere cohesieve eigenschappen bij andere temperaturen hetzelfde verschijnsel zullen vertonen.

Het voorbeeld van de empirische cyclus kan dus verduidelijken wat abstracte conceptualisering inhoudt: het is het vinden van verklarende, theoretische begrippen voor empirische verschijnselen die tevens de voorspelling van gelijksoortige ervaringen met andere objecten mogelijk maken. Als we dit nu toepassen op de sociale werkelijkheid, dan valt gemakkelijk in te zien dat abstracte conceptualisering volgens het empirische model daar maar in beperkte mate mogelijk is. In de sociale werkelijkheid speelt immers naast empirische verschijnselen ook betekenisgeving een rol. En betekenisgeving leent zich veel moeilijker voor verklarende strategieën. We zouden daarom voor het begrip van de sociale werkelijkheid tenminste twee vormen van abstracte conceptualisering mogen verwachten, één volgens het empirische model en één die aansluit bij de betekenisgeving.

Conceptualisering volgens het empirische model komen we tegen in de oorspronkelijke versie van de systeemtheorie, die veranderingen in het gedrag van mensen verklaart uit veranderingen binnen een systeem of in de omgeving van het systeem. In empirische termen kun je bijvoorbeeld constateren dat er binnen een gezin spanningen tussen de verschillende gezinsleden ontstaan na de geboorte van een kind. Theoretisch kun je deze verklaren met behulp van begrippen als systeem, equilibrium (evenwichtstoestand), homeostase (evenwichtshandhaving), feedback (terugkoppeling) e.d. Als deze begrippen eenmaal gevonden zijn ter verklaring van de spanningen na een gezinsuitbreiding, kunnen zij vervolgens ook gebruikt worden om voorspellingen te doen over de gevolgen van een sterfgeval, opgegroeide kinderen die het huis verlaten en over spanningen in andere systemen dan het gezin.

Maar de systeemtheorie laat ook een interpretatieve benadering toe. Sommige inleidingen in de systeemtheorie verklaren pathologische reacties op veranderingen in systemen niet empirisch, maar in termen van een botsing van zingevingsperspectieven die vraagt om een heroriëntatie op zingeving door de verschillende betrokkenen. Daarmee verlaten we het terrein van de theoretisch-empirische en betreden we het terrein van de interpretatieve of normatieve conceptualisering (Houweling-Meijers en Visser 1997).

Conceptualiseren in interpretatieve onderzoekscontexten

Normatieve conceptualisering speelt een belangrijke rol in allerlei beroepssectoren. Denk aan keuringsarts die moet beslissen of zijn cliënt recht heeft op een WAO-uitkering of de maatschappelijk werker die moet vaststellen of de cliënt recht heeft op een bijstandsuitkering. Die hebben te maken met dezelfde problemen als die waarmee een rechter wordt geconfronteerd als hij vonnis moet vellen in een zaak waarin sprake is van een gewelddadige dood. De rechter moet dan niet alleen weten wat er precies gebeurd is, bijvoorbeeld dat er iemand met een dolk in zijn hart is aangetroffen in een donkere steeg, en wat de beweegredenen van de dader zijn. Dat zijn feitelijke gegevens waarover hij moet beschikken. Hij moet echter ook weten wat de betekenis is van die feiten en beweegredenen in het licht van de wet. Dan pas kan hij vaststellen of er sprake is van doodslag, moord, voorbedachten rade, noodweer, toerekeningsvatbaarheid, enzovoort. De feiten en beweegredenen zijn hier de ervaringsgegevens die op het niveau van de empirische begrippen worden vastgelegd. Begrippen als moord en doodslag zijn theoretische begrippen van normatieve aard, die het mogelijk maken de gebeurtenissen niet zozeer te verklaren, zoals in een empirische context, als wel te duiden in het licht van de wet, zodat kan worden vastgesteld of er sprake is van strafbare feiten en er een strafmaat kan worden bepaald.

Net als empirische begrippen moeten normatieve begrippen ook toepasbaar kunnen zijn op nieuwe situaties en vragen ze om herziening wanneer dat niet meer het geval is. Normatieve begrippen kunnen ontoereikend blijken te zijn op het moment dat een concrete situatie niet meer wettelijk kan worden geduid, bijvoorbeeld in het geval van een terroristische aanslag uit fundamentalistische motieven. Dan staat de courante interpretatie van de wet op het spel. Hetzelfde geldt voor de arts en de maatschappelijk werker. Die maken gebruik van bestaande wet- en regelgeving en passen die toe op nieuwe gevallen. De regelgeving kan echter zo star zijn, dat de toepassing ervan leidt tot onrechtvaardige situaties, zoals volgens velen in het geval van de nieuwe WAO-wetgeving, volgens welke het vermoeidheidssyndroom ME niet als een ziekte wordt erkend. Als de arts of de werker dan geen discretionaire ruimte heeft om de regels op maat toe te passen, heeft hij tenminste de taak te signaleren dat de regelgeving tot onbillijke beslissingen leidt en aangepast zou moeten worden.

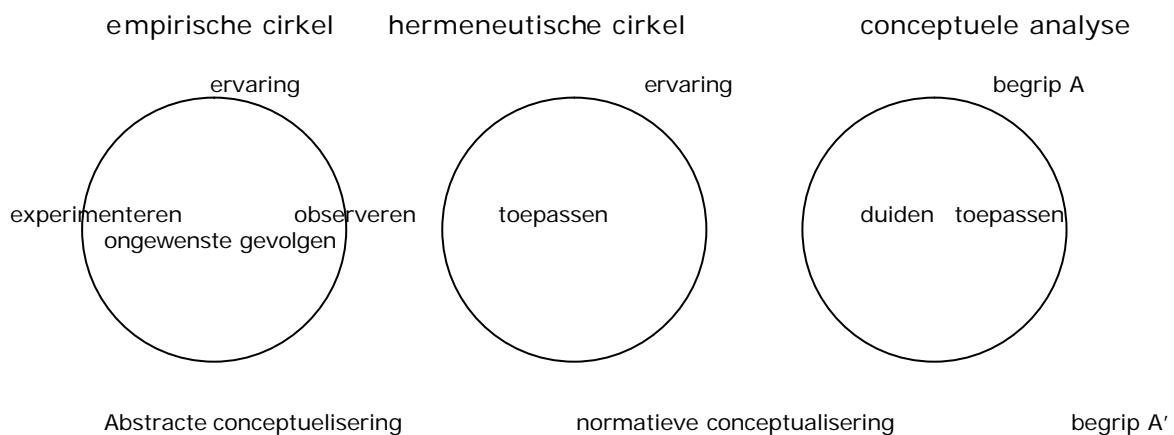
Iets dergelijks geldt wanneer er geen sprake is van wet- en regelgeving, maar wanneer het gaat om de normen, overtuigingen en zingevingskaders die de algemene context van achtergrondovertuigingen vormen van mensen die een gemeenschappelijke leefwereld delen. Ook deze overtuigingen zijn bepalend voor de definitie van concrete situaties. Bovendien zijn mensen zich vaak maar half bewust van het bestaan en het belang van deze overtuigingen of hebben zij ze zich inconsistent toegeëigend. Vandaar dat mensen die vastgelopen zijn belang kunnen hebben bij de explicitering ervan. Eenmaal expliciet gemaakt kan bovendien blijken dat deze overtuigingen niet meer bij de tijd zijn en het heilzame functioneren van de betrokkene(n) in de weg staan.

Om recht te doen aan het onderzoekend leren en de kennisontwikkeling in de zorgberoepen moeten we dus uitgaan van een bredere definitie van het begrip conceptualisering dan Kolb voorstaat. Ik stel voor het probleem van de conceptualisering te verbinden met het begrip onderzoeksdomeinen. Een onderzoeksdomein kan worden afgebakend door het object waarop het betrekking heeft en de bij dat object passende onderzoeksmethode. We kunnen een grove indeling maken in twee domeinen, een domein van meetbare feiten en een domein van interpreteerbare betekenissen, dat methodisch min of meer correspondeert met de indeling in kwalitatief en kwantitatief onderzoek. We kunnen ook een meer verfijnd onderscheid maken, waarbij we naast feiten en betekenissen bijvoorbeeld ook de beleving, regels en begrippen in afzonderlijke onderzoeksdomeinen onderbrengen (Van den Bersselaar 2003). Immers bij nader toezien zijn er belangrijke verschillen tussen deze vijf onderzoeksobjecten en vereisen zij elk een eigen methode van onderzoek. Meetbare feiten kunnen met empirische methoden onderzocht worden, belevingen worden toegankelijk gemaakt via belevingsonderzoek (fenomenologie), betekenissen middels de kunst van het interpreteren (hermeneutiek), regels door middel van reconstructies en begrippen door middel van op dialectische, analytische of deconstructivistische leest geschoeide conceptuele analyse. In Kolb's definitie van conceptualisering heeft begripsvorming alleen betrekking op de wereld van de kwantificeerbare en meetbare ervaring die met behulp van abstracte begrippen in verklarende theorieën beschreven kan worden. De kwalitatieve kant van de ervaring, zoals die tot uitdrukking komt in betekenissen en in de beleving komt in deze definitie niet tot zijn recht.

Verschillende leercirkels

Feitelijk moeten we, om in de begripsvorming recht te doen aan de ervaring tenminste drie verschillende leercirkels onderscheiden: de leercirkel van Kolb, die bij nader inzien georiënteerd blijkt te zijn op de empirische cyclus naar het voorbeeld van het natuurwetenschappelijke onderzoeksmodel, de hermeneutische cirkel naar het voorbeeld van de interpretatieve (of: geestes)wetenschappen en de dialectische cirkel of andere vormen van begripsexplicatie naar het voorbeeld van de filosofie (Van den Bersselaar 2004).

De begripsvorming als onderdeel van de empirische cyclus is georiënteerd op theoretische begrippen, die kunnen dienen tot verklaring van gebeurtenissen in de ervaring. De begripsvorming als onderdeel van de hermeneutische cirkel is georiënteerd op normatieve begrippen, op wereldbeelden en overtuigingen, waarden, normen en regels uit de leefwereld vanuit het perspectief waarvan de ervaring als betekenisvolle beleving kan worden geïnterpreteerd of verstaan. De begripsvorming in de dialectiek (en de begripsexplicatie uit de analytische filosofie en het deconstructivisme) is gericht op het kritisch doordenken van de begrippen zelf op het punt van de vooronderstellingen en implicaties die erin besloten liggen en het doordenken van de begrippen in hun context. Een goed voorbeeld van het belang deze laatste vormen van conceptualisering is de kwestie Buikhuisen, die onlangs weer in het nieuws was (Van Maanen 2005). Aan het eind van de jaren zeventig in de vorige eeuw diende Buikhuisen een subsidieaanvraag in voor een onderzoeksprogramma gericht op biosociaal onderzoek naar crimineel gedrag. Het onderzoek zou moeten leiden tot aanbevelingen voor de aanpak en de preventie van crimineel gedrag. Dit riep veel weerstand op in wetenschappelijke kring en in de pers. Deze kwam voort uit het gegeven, dat de definitie van criminaliteit zelf een maatschappelijk issue is. Een wetenschappelijke definitie van criminaliteit is dus qualitate qua voorbarig en brengt het risico van stigmatisering en discriminatie met zich mee.



Figuur 1: Drie verschillende leercirkels

We zullen in het vervolg uitgaan van de volgende definitie van conceptualisering: conceptualisering bestaat in hetzij het ontwikkelen van theoretische concepten die observaties integreren in consistente theorieën die het verklaren van verleden of actuele en het voorspellen van nieuwe ervaringen mogelijk maken; hetzij het vinden en duiden van normatieve concepten, zoals overtuigingen, waarden, normen en regels, die het verstaan van actuele en van nieuwe, toekomstige ervaringen in de leefwereld mogelijk maken; hetzij het kritisch analyseren van begrippen op hun consistentie en implicaties.

Met deze cirkels als uitgangspunt wordt het reservoir voor de begripsvorming aanzienlijk uitgebreid. Dat sluit goed aan bij de inhoud van de agogische en de zorgberoepen. Conceptualisering houdt voor social workers meer in dan het vinden van empirische begrippen en theorieën ter verklaring van de omstandigheden van hun cliënten. Social workers moeten hun cliënten ook kunnen ondersteunen bij het expliciteren van normatieve begrippen, van gedeelde achtergrondovertuigingen tot sociale normen en de rechten en plichten die hun weerslag hebben gevonden in wet- en regelgeving. Tenslotte moeten ze soms ingaan op de werkelijkheidsdefinities van de cliënt en nieuwe definities kunnen uitproberen, met behulp waarvan zij meer greep op hun leven kunnen krijgen.

Het is heel goed mogelijk dat social workers zich in het algemeen weinig bewust zijn van de wijze waarop zij begrippen hanteren en dat het verschil tussen concrete begrippen en

abstracte conceptualisering voor hen geen vooraanstaande rol speelt. Dat ligt des te meer voor de hand omdat de begrippen waarin de achtergrondovertuigingen in de leefwereld zijn neergeslagen en een groot deel van de begrippen in wet- en regelgeving zelf ook alledaagse begrippen zijn. De betekenis van die begrippen wordt niet in theoretische definitie vastgelegd, maar voortdurend opnieuw geëxpliciteerd in de uitleg van de traditie en in de jurisprudentie. Dat neemt niet weg dat het, gezien de taakopvatting van de zorgberoepen, onvermijdelijk is dat zij zich op gezette tijden doelbewust met conceptualiseringsproblemen bezig houden: in ieder geval bij de ontwikkeling of vernieuwing van werkmethoden en bij de uitvoering van signalerende taak wanneer mensen door tekorten in de regelgeving of andere structurele tekorten niet tot hun recht komen.

Schön en de interpretatieve benadering

Kernthema bij Schön is de betrekkelijkheid van de relevantie van wetenschappelijke theorievorming voor de praktijk. Praktijkwerkers en onderzoekers leven in verschillende werelden, streven verschillende doelen na en hebben elkaar weinig te vertellen. Praktijkwerkers zijn niet uit op theorievorming en waarheidsvinding, maar op het vinden van passende oplossingen voor problemen in complexe, unieke praktijksituaties, waarin ze bovendien te maken kunnen krijgen met conflicterende waarden. De problemen waarmee zij te maken hebben liggen niet bij voorbaat vast. De arbeid van de praktijkwerker bestaat nu juist in het definiëren of construeren (setting) en telkens weer herformuleren en in een ander kader plaatsen (reframing) van problemen. Praktijkwerkers zoeken dan ook niet naar de enig mogelijke of naar de beste oplossing voor problemen, maar naar de oplossing die als juist en bevredigend kan worden gewaardeerd (appreciation) in het licht van eerder vastgestelde of afgesproken uitgangspunten.

Op basis van hun ervaring in het vinden van passende oplossingen voor praktijkproblemen beschikken praktijkwerkers over kennis die elders niet te halen valt en zijn zij te beschouwen als experts. Meestal gaat het hier om impliciete kennis, tacit knowledge, die berust op een latente vorm van 'weten hoe te handelen' (knowing-in-action) en op het vermogen om op onverwachte gebeurtenissen ter plekke te reflecteren en ze vervolgens bij te sturen (reflection-in-action). Kennisverwerving kan dan ook heel goed van onderop worden georganiseerd, zoals ook Nonaka en Takeuchi (1995) hebben laten zien.

Reflectie in actie vindt plaats wanneer een praktijksituatie zich niet naar verwachting ontwikkelt. De professional zal in zo'n geval proberen het probleem te herformuleren (reframing the problem), hetgeen neerkomt op het kiezen van een ander richtinggevend concept of conceptueel kader. Dat heeft gevolgen voor de hele definitie van de situatie. Het is een groot verschil of men, in een therapeutische context, de gedragingen van cliënten definieert in termen van overdracht of van verwarring van inhouds- en betrekkningsniveau. De keuze voor het een of het ander noemt Schön een zet (move) naar analogie van een zet in een schaakspel. De gevolgen van deze zet worden onderzocht in een gedachte-experiment aan de hand van de vraag: Wat als? (What if): wat gebeurt er als we het gedrag van de cliënt interpreteren als 'overdracht'? Als dat niet tot het verwachte passende resultaat leidt kan een nieuwe zet uitgetoet worden.

De kunst van het interpreteren als bron van begripsvorming: de interpretatiegeschiedenis

De vraag is nu: hoe komen de praktijkwerkers aan theoretische begrippen als overdracht en inhouds- en betrekkningsniveau. De architect, de psychoanalyticus, de planoloog, de musicus, wier praktijk Schön reconstrueert, beschikken niet alleen over ervaringskennis, maar hebben tevens allen op een hoog niveau overzicht over de voor hun vakgebied relevante begrips- en theorievorming. Die passen zij niet altijd rechtstreeks toe op

praktijksituaties, maar zij plukken er wel de vruchten van. De kernvraag is: hoe komen zij aan die kennis en theorieën (waar hebben zij die opgestoken) en hoe, op basis van welke methoden van onderzoek, is die kennis en theorievorming tot stand gekomen en opgeslagen in de *body of knowledge* voor een vakgebied?

In het slothoofdstuk van *The reflective practitioner* wijdt Schön enige bladzijden aan de rol van onderzoek voor de reflectieve praktijk. Daar maakt hij onderscheid tussen twee soorten onderzoek: on the spot praktijkonderzoek als een activiteit van de praktijkwerkers zelf, die onmiddellijk is gerelateerd aan het beroepshandelen, en wetenschappelijk onderzoek buiten de onmiddellijke praktijk om, dat relevant kan zijn voor de reflectie in actie. In het laatste geval gaat het om onderzoek dat gedaan wordt door externe wetenschappelijke onderzoekers in nauwe samenwerking en samenspraak met de praktijkwerker. In de agogische sector is de gezinsbehandeling een bekend voorbeeld van een behandelingsmethodiek die ontwikkeld is in samenspraak tussen wetenschappelijke onderzoekers in de systeem- en communicatietheorie en praktijkwerkers uit de psychiatrie en het Social Work. We zagen hierboven al dat die zowel een empirische als een hermeneutische interpretatie van de cyclus van lerend onderzoeken mogelijk maakt.

Voor het begrip van het lerend onderzoeken en onderzoekend leren is echter vooral het on the spot praktijkonderzoek interessant. Schön beroept zich op het empirische onderzoeksparadigma om te benadrukken dat er in het on the spot praktijkonderzoek geen sprake zijn van uitwisseling tussen theorie en praktijk. Want terwijl men volgens het empirisch-analytische model het kennisobject ongewijzigd moet laten om het te kunnen kennen, ondergaat in de professionele praktijk de praktijksituatie veranderingen als gevolg van de frame- of theoriebestemde interventies van de praktijkwerker en dat zou indruisen tegen de principes van wetenschappelijk onderzoek.

Maar dat geldt alleen als je vasthoudt aan het empirische paradigma. In interpretatief onderzoek is de verandering van de situatie tijdens en door het onderzoek juist ingecalculeerd en verdisconteerd. Het interpreteren van een gewelddadige dood in het licht van de wet verandert zowel de situatiedefinitie: er is nu sprake van moord of doodslag, als de betekenis van de wet: door de wet van toepassing te verklaren op deze, in vele opzichten unieke, situatie, wordt haar betekenis aangescherpt. In sommige gevallen, zoals bij terroristische aanslagen, krijgt zij een nieuwe lading, bijvoorbeeld als de veiligheid van de burger zwaarder gaat wegen dan de rechten van de verdachte. Het verschijnsel van de jurisprudentie wijst erop dat de betekenis van een wetsregel niet vastligt op het moment dat de wet wordt vastgesteld, maar dat ze een *interpretatiegeschiedenis* met zich meedraagt die gevoed is en wordt door de toepassing van de regel binnen steeds weer nieuwe en andere contexten.

Iets dergelijks komen we ook bij Schön tegen. In diens reconstructie van de supervisie van een architectuurstudente die vastgelopen is met een ontwerp voor een school op een geaccidenteerd terrein, lijken de interventies van de supervisor voort te komen uit diens 'artistry', zijn Fingerspitzengefühl. Die 'artistry' bestaat erin dat de supervisor kan putten uit een repertoire van praktijksituaties die gelijkenis vertonen met die van de studente, al zijn ze niet hetzelfde. De term 'artistry' roept associaties op met wat Gadamer de 'kunst van het interpreteren' noemt, die aan de basis ligt van het onderzoek in de interpretatieve wetenschappen. Het 'repertoire' van de expert roept associaties op met de hier boven bedoelde interpretatiegeschiedenis: het is zijn 'jurisprudentie'. Schön hanteert dus onwillekeurig een hermeneutisch interpretatiekader in zijn praktijkreconstructies.

Double loop learning als hermeneutisch proces

Ook Schön's samen met Argyris ontwikkelde model van *organizational learning*, vertoont overeenkomsten met de hermeneutiek, want net als in de hermeneutiek staat daarin het dialogische gesprek over waarden, motieven en uitgangspunten van het handelen centraal. Je kunt iemands gedrag verklaren of voorspellen door hem een impliciete

handelingstheorie (Als je C wilt bereiken in situatie S moet je A doen) toe te dichten. In die handelingstheorie kun je onderscheid maken tussen een *espoused theory*, de theorie die iemand zegt te omarmen, en een *theory in use*, de theorie die hij onbewust, maar feitelijk gebruikt. Als je iemand vraagt wat hij in bepaalde omstandigheden zou doen dan beroept hij zich op zijn openlijk beleden handelingstheorie voor die situatie. In de praktijk doet hij vaak iets anders dan hij volgens die theorie zou moeten doen. De theorie die dan feitelijk zijn gedrag beheerst is zijn *theory in use*.

Wanneer de uitkomsten van de handeling corresponderen met wat de actor wilde, is de *theory in use* bevestigd. Maar de uitkomsten kunnen ook onbedoeld zijn. Of zij kunnen in strijd zijn met iemands waarden. Dan kan de actor op twee manieren reageren: hij kan uitzien naar een andere aanpak, zonder de doelen, waarden, plannen en regels die die aanpak leiden zelf ter discussie te stellen. Dan is er sprake van *single loop learning*. Hij kan ook de leidende beginselen zelf mede problematiseren en aan een kritisch onderzoek onderwerpen. Dan is er sprake van *double loop learning*.

Dit leidt tot twee typen *theory in use*, die Argyris en Schön aanduiden met Model I en Model II. In Model I probeert de actor vast te houden aan zijn eigen doelen en uitgangspunten zonder ze ter discussie te stellen. Zijn theorie is monologisch en defensief. In Model II worden de doelen, waarden en andere uitgangspunten wel ter discussie gesteld en betreft de actor anderen in het zoeken naar alternatieven. Zijn theorie is dialogisch en innovatief.

Model II lijkt inhoudelijk sterk op de hermeneutische benadering. Het is echter ontwikkeld in het kader van een handelingstheorie in het perspectief van het de lerende organisatie. Lang niet alle werkzaamheden van de reflectieve praktijkwerker hebben daar betrekking op. In cliëntcontacten gaat het vaak om veel meer dan het handelen alleen. Het gaat om verhalen, beleving, emoties en zin- en betekenisgeving. Het hermeneutische perspectief plaatst het lerend onderzoeken in de context van de leefwereld, de cultuur en het telkens weer te overbruggen verschil tussen mensen. Met het idee van de *interpretatiegeschiedenis* plaatst de hermeneutiek het lerend onderzoeken bovendien in het verlengde van de interpretatieve of de geesteswetenschappen. Daarmee voegt ze een extra perspectief toe aan de beschrijving van de professionele praktijk.

Schön's reconstructie van het supervisiegesprek met de architectuurstudente laat bovendien nog een andere lezing toe. De supervisor maakt namelijk herhaaldelijk opmerkingen waaruit blijkt dat hij zich een voorstelling heeft gevormd van de belevingswereld van het schoolkind. Daardoor heeft hij bijvoorbeeld oog voor het belang van de 'nooks', de veilige, geborgen hoekjes die toevallig ontstaan door binnen een ontwerp oplossingen te kiezen die vanuit een gezichtspunt van efficiënt bouwen misschien nutteloos zijn, maar vanuit het perspectief van de belevingswereld van het kind juist niet. In de beschrijving van Schön is dat het gevolg van de ervaring en het specifieke talent van de expert-professional. Maar als dat al een speciaal talent is, dan is het tenminste een talent dat men door scholing in fenomenologische onderzoeksmethoden verder kan ontwikkelen. Daarmee zijn we terug bij ons ontbijtgesprek uit het begin van mijn betoog: juist uit de praxis van de expert-professional blijkt dat het zinvol is in het lerend onderzoeken ook binnen technische opleidingen mede aandacht te besteden aan betekenisgeving en beleving.

Literatuur

- Argyris, C., and D.A. Schön, *Theory in Practice*, San Francisco 1974.
- Argyris, C., & D. Schön, *Organizational learning: A theory of action perspective*, Addison Wesley, Reading, Mass. 1978.
- Argyris, C. and D. Schön, *Organizational learning II: Theory, method and practice*, Addison Wesley, Reading, Mass: 1996.
- Bersselaar, Victor van den, *De casus als basis, Theorie en methode bij het leren van casuïstiek*, Nelissen, Soest 2004.
- Bersselaar, Victor van den, *Wetenschapsfilosofie in veelvoud, fundamentele voor onderzoek en professioneel handelen*, 2^e herziene druk, Coutinho, Bussum 2003.
- Buikhuisen, W., *Kriminologie in biosociaal perspectief*, Deventer 1979.
- Gadamer, H.-G., *Wahrheit und Methode, Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen 1960.
- Hendriksen, J., *Cirkelen rond Kolb, begeleiden van leerprocessen*, Nelissen, Soest 2005.
- Houweling-Meijers, O. en K. Visser *Sociaal agogisch werk: een methode voor de ontwikkeling van hulpverleningssystemen* Van Gorcum, Assen 1997.
- Kolb, David A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J. 1984.
- Maanen, Hans van, 'Lang leve het taboe op Buikhuisen', in: *De Volkskrant* van 12 november 2005.
- Nonaka, I., en H. Takeuchi, *The Knowledge Creating Company*, Oxford UP, New York 1995.
- O'Sullivan, Therence, 'Some Theoretical Propositions on the Nature of Practice Wisdom', in: *Journal of Social Work* 5(2005/2) 221-242.
- Sheppard, Michael, 'Social Work, Social Science and Practice Wisdom', in: *Britisch Journal of Social Work* 25(1995/3) 265-293.
- Sheppard, M., S. Newstead, A. Di Caccavo, and K. Ryan, 'Reflexivity and the development of process knowledge in social work: a classification and empirical study', in: *Britisch Journal of Social Work* 30(2000/4) 465-488.
- Schön, D.A., *The reflective practitioner, How Professionals think in action*, basic Books/Harper Collins, New York 1983.
- Schön, D.A., *Educating the reflective practitioner, San Francisco, Oxford* 1987.
- Schön, D.A., 'Reflective inquiry in social work practice'. In: McCatt Hess et al. (eds.), *Practitioner – researcher partnerships*, Washington 1995.
- Watzlawick, P., J.H. Beavin, D.D. Jackson, *Pragmatics of human communications*, Norton, New York 1967.