

Gedreven scepticisme Heytingiaanse opvoedingsfilosofie¹

Gert-Jan Vreeke

Inleiding

Prof. dr. Frieda Heyting nam op 7 april jongstleden afscheid als hoogleraar grondslagen en geschiedenis van de pedagogische wetenschappen. Sinds haar aanvaarding van het hoogleraarschap in 1992 heeft Heyting zich gebogen over de vraag op welke wijze de notie van grondslagen begrepen moet worden en met name op welke wijze de opvoedingsfilosofie een bijdrage kan leveren aan de pedagogiek door het praktiseren van grondslagenonderzoek. Het antwoord op deze met het hoogleraarschap 'grondslagen' meegegeven vraag, heeft in het onderzoek en onderwijs van Heyting een steeds meer omlinjende vorm aangenomen. Dit artikel zal deze bijdrage van Heyting nader in kaart brengen.

De afwijzing van elke vorm van dogmatiek of absolutisme is kenmerkend voor Heytings visie op de taak en nut van de opvoedingsfilosofie als een zogenaamd 'funderende' discipline. Heyting heeft een duidelijk beeld van wat we in dit opzicht van de opvoedingsfilosofie mogen verwachten. Ik zal proberen een transparant beeld te schetsen van Heytings opvoedingsfilosofie, die zich op een antifundationalistische wijze richt op de grondslagen van pedagogische theorieën en praktijken. Bij de uitleg van dit perspectief zal ik zoveel mogelijk afzien van het gebruik van (al te) technische termen. Noch zal ik veel gelegenheid hebben om deze methode in te kaderen binnen filosofische en andere tradities. Mijn voornaamste doel is duidelijk te maken op welke wijze,

Gert-Jan Vreeke was van 2000 tot 2004 onder Frieda Heyting werkzaam als postdoc en als universitair docent bij de vakgroep Grondslagen en Geschiedenis van de pedagogische wetenschappen van de Universiteit van Amsterdam. Momenteel is hij beleidsadviseur bij de gemeente Bussum.

Correspondentieadres: Gert-Jan Vreeke, Azartplein 121, 1019 PC, Amsterdam. E-mail g.vreeke@bussum.nl.

volgens Heyting, opvoedingsfilosofie voor het denken over pedagogische onderwerpen van belang is en vooral op welke wijze deze taak ter hand kan worden genomen. Ik wil daarbij ook laten zien dat Heytings uitwerking van de methode van de opvoedingsfilosofie een duidelijke eenheid vormt met de door Heyting ontwikkelde theoretische perspectieven op kind en samenleving, waarvoor zij voortdurend aandacht heeft gehad. Kenmerkend voor deze perspectieven is dat de stem van het kind de ruimte krijgt. Zij pleit voor conceptualisering van praktijken waarbij het kind niet wordt gezien als iemand die ingevoegd dient te worden in de bestaande orde, maar als een individu dat deze praktijk samen met anderen vormgeeft. Als opvoedingsfilosoof wijst Heyting daartoe op innovatieve theoretische kaders, of levert ze een bijdrage aan de ontwikkeling daarvan. Haar inzet is daarbij steeds om de gedachte van opvoeding als een vorm van participatie nader uit te werken (zie bijvoorbeeld Heyting, 1991, 1993, 1996a; 1996b; 1999; 2005; Heyting, Kruithof & Mulder, 2003). Ook hierbij wijst zij iedere vorm van dogmatiek of verwijzing naar vaste uitgangspunten af. Dit onderdeel van Heytings werk valt te betitelen als het maatschappelijk-theoretische deel.

Antifundationalistisch grondslagenonderzoek

Grondslagen worden in de regel gelijkgesteld met de basisconcepten en principes van zowel de pedagogiek als wetenschappelijke discipline en als pedagogische praktijk. De opvoedingsfilosofie heeft dan de taak de basisconcepten en principes van de opvoeding en vervolgens van de pedagogiek te verhelderen, dan wel te ontwerpen. Op deze wijze biedt de opvoedingsfilosofie bouwstenen voor het pedagogisch handelen, zonder daarmee overigens direct handelingsvoorschriften te kunnen bieden (cf. Snik & Van Haaften, 2001).

Heyting ziet niets in deze traditionele taakopvatting. Zij verzet zich tegen de neiging van veel opvoedingsfilosofen om zogenaamde funderende uitgangspunten voor praktijk of wetenschap aan te dragen. De filosofie zou daarmee in haar ogen de eigen verantwoordelijkheid van deze domeinen ondergraven. Toch meent Heyting dat de opvoedingsfilosofie het idee van 'grondslagen' trouw kan blijven. Het is volgens haar namelijk zo dat praktijken, maar ook theorieën functioneren bij de gratie van een soort van basisconcepten en principes. Dit zijn volgens haar echter geen onbetwifelbare concepten waarop pedagogisch denken en handelen zou moeten worden gestoeld. Volgens Heyting valt een dergelijke opvatting over grondslagen op epistemologische gronden niet te verdedigen. Grondslagen zoals Heyting ze opvat verwijzen naar een vaak onduidelijk, wollig samenraapsel van basale overtuigingen die dienst doen als sturende krachten in het (praktisch) denken en argumenteren. Deze basale overtuigingen vormen geen eenheid en zijn niet absoluut. Ze vormen de context waarbinnen het denken gestalte krijgt en zijn in die zin lokaal gekleurd. Ze staan beter bekend als *vooronderstellingen* (Heyting, 1997, 2001).

Een grondslag – begrepen als een vooronderstelling – is (dus) een niet uitgesproken vanzelfsprekendheid, die het oordelen en argumenteren stuurt. In de regel hebben we zelf geen besef van deze sturende werking. Vooronderstellingen vormen het vanzelfsprekende decor waartegen opinies, visies, oordelen en argumenten reliëf krijgen. Het is de taak van de opvoedingsfilosoof deze vooronderstellingen zichtbaar te maken, aldus Heyting.

Waar moeten we concreet aan denken bij ‘vooronderstellingen’? Laat ik dat illustreren aan de hand van een artikel in een pedagogisch tijdschrift, waarin verslag wordt gedaan van een onderzoek naar verschillen tussen allochtone en autochtone kinderen op het terrein van taal en lezen (Smits & Aarnoutse, 1997). In dit artikel worden significante verschillen gemeld tussen deze groepen ten aanzien van woordenschat en begrijpend lezen. De auteurs geven aan dat het van belang is de oorzaak van deze verschillen te achterhalen om te kunnen vaststellen wat geëigende maatregelen zijn. Tot slot concluderen ze dat de basisschool “vanaf groep 1 meer en meer systematische aandacht moet besteden aan interactief taalonderwijs, aan luister- en spreekonderwijs en in samenhang hiermee vooral ook aan woordenschat onderwijs” (Smits & Aarnoutse, p. 50). Welke vooronderstellingen spelen er in zo’n betoog?

Zonder te willen suggereren dat deze vraag één definitief antwoord kent of dat bovenstaande samenvatting voldoende informatie biedt voor een adequate grondlagenanalyse, wil ik ter illustratie van het idee van ‘vooronderstellingen’ een tweetal suggesties doen aangaande de vooronderstellingen die in een dergelijk artikel een rol spelen. De auteurs stellen in hun onderzoek vast dat allochtone kinderen kampen met taalachterstanden. Ze menen dat scholen een taak hebben om deze achterstanden weg te werken: vanaf groep 1 *moet* hier meer aandacht aan worden besteed. Ze denken voorts dat dit kan door extra aandacht te besteden aan de zaken waar allochtone kinderen slecht op scoren, met name wanneer hier vroeg mee wordt begonnen (namelijk in groep 1). In dit betoog kunnen in ieder geval twee vooronderstellingen aangewezen worden. In de eerste plaats dat het *onwenselijk* is dat allochtone kinderen kampen met taalachterstanden en dat het *wenselijk* is hier iets aan te doen. Deze vooronderstelling verklaart waarom de auteurs aanbevelen om taalachterstanden bij allochtone kinderen aan te pakken. In de tweede plaats bevelen de auteurs aan dat in groep 1 begonnen moet worden met extra aandacht voor interactief taalonderwijs. Waarom juist in groep 1? De auteurs gaan er kennelijk vanuit dat interventies meer effect sorteren wanneer er vroeg in de kindertijd mee wordt begonnen.

Genoemde ideeën (taalachterstanden zijn onwenselijk en moeten bestreden worden; vroeg interveniëren geeft meer kans op effect) zijn zozeer gemeengoed geworden, dat het kennelijk niet langer nodig is er nog argumenten voor te geven. Het is om deze reden dat de auteur deze binnen de discussiecontext algemeen aanvaarde gedachten niet meer uitspreekt, maar ze als vanzelfsprekend kan veronderstellen. Niettemin spelen die vooronderstellingen wel een cruciale rol. Het betoog borduurt er immers op voort. Alleen wie aanvaardt dat taalachterstanden ongewenst zijn, zal het zinvol vinden mee te denken over manie-

ren waarop die achterstanden opgeheven kunnen worden. En alleen wanneer de gedachte algemeen aanvaard is dat interventies in de vroege schooltijd plaats moeten vinden, zal een voorstel om in groep 1 met interventies aan te vangen plausibel worden geacht.

Een betoog berust, kortom, op (niet uitgesproken) vooronderstellingen. Dit is onvermijdelijk en dit kan de opvoedingsfilosofie ook niet veranderen. De opvoedingsfilosofie kan wel proberen vooronderstellingen zichtbaar te maken. En dit is precies wat de opvoedingsfilosofie volgens Heyting moet doen. Opvoedingsfilosofie beschrijft of ontwerpt geen grondslagen, maar poogt de als vanzelfsprekend aanvaarde (impliciete) uitgangspunten in pedagogische discussies zichtbaar te maken. Door deze vooronderstellingen bloot te leggen worden ze toegankelijk voor reflectie en kunnen ze – wanneer gewenst – verworpen of gewijzigd worden. Omdat Heyting vaste grondslagen afwijst, betitelt ze de door haar uitgewerkte vorm van grondslagenonderzoek als antifundationalistisch (Heyting, 2001). Deze taakopvatting is gebaseerd op de gedachte dat het de opvoedingsfilosofie niet langer gegeven is de weg te wijzen naar goed of correct pedagogisch denken en handelen, maar dat het niettemin wel haar taak is bij te dragen aan pedagogische reflectie. Aldus is opvoedingsfilosofie relevant voor het pedagogische denken, zonder praktijken of theorieën te confronteren met vaste uitgangspunten of principes (Heyting, 1999; Heyting & Mulder, 1999).

Samengevat kan worden gesteld dat antifundationalistisch grondslagenonderzoek geen (absolute) grondslagen erkent, maar als onderzoeksobject juist die grondslagen kiest die min of meer als absolute machten werken (Heyting, 1992, 2004). Grondslagenonderzoek laat zien dat ook een vermeende absolute grondslag zinvol bediscussieerd kan worden. Hoe gaat dit in z'n werk, zo'n onderzoek naar 'grondslagen'?

Pragmatische vooronderstellingen

Alvorens destappen te noemen die onderzoek naar vooronderstellingen kenmerkt, is het goed de type vooronderstellingen waar het grondslagenonderzoek zich op richt nader te duiden. Zoals aangegeven gaat het om vooronderstellingen die in een betoog een *sturende* werking hebben. Niet alle vooronderstellingen hebben dit kenmerk. Elke uitspraak die een persoon in een context doet, vooronderstelt zowel lokale als meer algemeen achtergrondkennis. In een gesprek tussen twee burens bijvoorbeeld, worden tal van zaken niet meer uitgesproken. De sprekers stellen zich niet meer voor, leggen niet uit wie de persoon is waar ze het over hebben, delen niet mee hoe ze hun koffie willen hebben, et cetera. Als de een zegt dat het beter gaat met Alie, kan de ander volstaan met de mededeling dat dit goed nieuws is. Zonder dat dit uitgesproken is, weet ze dat de kat Alie spoedig herstelt van de val het balkon die ze een week geleden heeft gemaakt. Zicht op deze (door de sprekers gedeelde) vooronderstellingen maken het gesprek tussen de burens begrijpelijk, maar je kunt niet zeggen dat die vooronderstellingen de argumentatie of het gesprek (impliciet) sturen.

Een pedagogische discussie kent, op dezelfde wijze als een gesprek, een onderliggende laag van vooronderstellingen, bestaande uit niet uitgesproken kennis en oordelen. Het kenmerk van een discussie is dat er niet alleen informatie wordt uitgewisseld, maar dat de discussianten het publiek (de lezers) ergens van willen *overtuigen*. Een grondslagenonderzoek richt zich niet op de uitgesproken, maar op de stilzwijgend vooronderstelde argumenten. Het gaat daarbij, om meer precies te zijn, om (impliciete) oordelen die een wel uitgesproken argument plausibel moeten maken. Als iemand bijvoorbeeld aangeeft dat het weigeren van Antillianen in discotheken een vorm van discriminatie is en dat er daarom wat aan gedaan moeten worden, vooronderstelt hij of zij dat discriminatie (altijd) verkeerd is. Het is dit achterliggend (niet uitgesproken) oordeel dat het argument (het weigeren van Antillianen is een vorm van discriminatie, dus moet er iets aan gedaan worden) plausibel maakt. Het grondslagenonderzoek is er op uit om zicht te krijgen op dit type van sturende ideeën.

Een analyse van een (pedagogische) discussie in termen van grondslagen/vooronderstellingen richt zich op de door de discussianten niet meer uitgesproken, gedeelde basis ervan: gedeelde kennis, overtuigingen of gezichtspunten. En hoewel het daarbij gaat om kennis, overtuigingen en gezichtspunten die een uitspraak plausibel maken, is het niet zo dat de vooronderstelling een verzwegen premisse in logische zin moet zijn. Zoals in een gesprek de gedeelde achtergrond niet logisch verbonden is aan de uitspraken die personen doen, zo is ook de relatie tussen uitspraken en deze gedeelde achtergrond aan kennis of overtuigingen geen louter logische. In een pedagogische discussie zijn bepaalde gegevens voor de participanten vanzelfsprekend (geworden) (bijvoorbeeld het idee dat je vroeg moet interveniëren als je wilt dat kinderen geen achterstanden oplopen). Deze kunnen een maatschappelijke basis hebben, te maken hebben met de ‘publieke opinie’, met de kennis die mensen binnen een discipline geacht worden te delen, enzovoort. Heyting spreekt daarom in navolging van Stalnaker (1999) van ‘*pragmatische* presupposities’. Heyting vat de pointe van het grondslagenonderzoek, zoals zij dat voorstaat als volgt samen: “anti-foundationalist foundational research reconstructs the presupposed contextual beliefs that account for the plausibility of specific propositions” (2001, p. 112).

Hoe kom je pragmatische presupposities op het spoor? Of liever gezegd, op welke wijze kun je nu zichtbaar maken dat de uitspraken en argumenten die een betoog vormen (deels) berusten op niet uitgesproken (aan de discussie onttrokken) vooronderstellingen? De hieronder opgevoerde stappen vormen een reconstructie van de werkwijze die door Heyting, in samenspraak met haar onderzoeksgroep, met veel vallen en opstaan als *modus operandi* is uitgekristalliseerd (zie: Hemrica, 2004; Heyting, 2001; Lepkova, Heyting & Mulder, 2003).

De eerste stap vangt aan met een onderzoeker (of onderzoeksgroep) die geïnteresseerd is in een feitelijke discussie. Wat de onderzoeker vervolgens moet doen is het discussieveld markeren. In feite is de onderzoeker hierin vrij. Hij kan het begrip ‘vrijheid’ als onderwerp van discussie kiezen, of ‘empathie’, of

een notie als ‘allochtonen’, of ‘het nut van opvoedingsondersteuning’, of ‘de geschiedenis van de IQ-test in Nederland’, of ‘de receptie van antifundationalistische kennistheorie in de Nederlandse pedagogiek’. In de regel heeft de onderzoeker welbepaalde redenen om een bepaald onderwerp te kiezen (ik kom hier later op terug).

Vervolgens moet de onderzoeker een beslissing nemen over de discussiecontext. Dit is stap twee. Kiest hij voor een wetenschappelijke discussie, een maatschappelijke, of beperkt hij zich tot een specifieke discipline? In welke media wordt de discussie gevolgd? Welke tijdspanne wordt daarbij gehanteerd? In de regel zal zo’n afbakening tot stand komen op grond van een in een theorie gewortelde verwachting, of een signaleerde maatschappelijke trend.

Stap drie bestaat eruit dat op grond van de criteria die zijn voortgekomen uit stap twee, een verzameling van materiaal wordt aangelegd die de te analyseren discussie vertegenwoordigt (of een verantwoorde steekproef hieruit). Wie geïnteresseerd is in de vanzelfsprekendheden rondom het gebruik van de IQ-test, kan besluiten alle wetenschappelijke artikelen over het praktische nut daarvan te verzamelen die in pedagogische tijdschriften tussen 1900 en 1939 zijn verschenen (vgl. Lepkova, Heyting & Mulder, 2003).

Stap vier bestaat eruit dat een zoekrichting wordt vastgesteld. Dat wil zeggen dat er een vermoeden wordt geformuleerd ten aanzien van de vooronderstellingen. De mogelijke vooronderstellingen worden globaal benoemd. Indien de analyse betrekking heeft op een standpunt of een stellingname, worden de veronderstellingen daarmee in relatie gebracht. Het is niet uitgesloten dat verschillende vooronderstellingen ten grondslag liggen aan onderscheiden standpunten over bijvoorbeeld intelligentie of morele ontwikkeling (Hemrica, 2004; Lepkova, Heyting & Mulder, 2003). Als dit zo is, kan de discussie niet beslecht worden op het niveau van standpunten; de tegenstellingen liggen dieper. Een resultaat van grondslagenonderzoek kan dus zijn dat het achterliggend discussieveld naar de voorgrond wordt gebracht.

Stap vijf bestaat uit het verzamelen van uitspraken uit een tekst over het geselecteerde onderwerp waarin impliciet een beroep gedaan wordt op een niet-uitgesproken idee, gedachte of standpunt en vervolgens zal dit idee, gedachte of standpunt verwoord moeten worden. Deze stap is natuurlijk de meest cruciale stap in het onderzoeken van vooronderstellingen, vandaar dat ik iets langer bij stil wil staan.

Zoals aangegeven is de relatie tussen een uitspraak en een vooronderstelling geen strikt logische, maar een pragmatische. Dit betekent echter niet dat een type reden ontbreekt, of dat er geen enkele regelmaat is tussen een uitspraak en een niet-uitgesproken vooronderstelling. In de eerste plaats functioneert een vooronderstelling als een reden. Het is een *niet-uitgesproken* reden, die de plausibiliteit van een uitspraak of argument ondersteunt. “Taalachterstanden moeten vroeg worden aangepakt.” Deze stelling is alleen overtuigend wanneer ervan wordt uitgegaan dat taalachterstanden onwenselijk zijn. In de tweede plaats geldt dat die niet-uitgesproken reden het karakter van een

vanzelfsprekendheid heeft. “Natuurlijk zijn taalachterstanden onwenselijk!” Juist omdat vooronderstellingen vanzelfsprekend zijn of worden geacht, worden ze niet uitgesproken. Heyting gaat nog een stapje verder in het nader duiden van vooronderstellingen. In navolging van opnieuw Stalnaker (1999) stelt ze dat de vanzelfsprekendheden waar een auteur zich impliciet op beroept, opgevat kunnen worden als een ‘*common ground*’, dat wil zeggen door de discussianten en hun publiek gedeelde overtuigingen, gedachten, ideeën, et cetera.² Een auteur beroept zich impliciet op wat hij meent dat voor het publiek een aanvaardbare (of vanzelfsprekende) gedachte is.

Door een serie van (onderling gerelateerde) uitspraken te selecteren en na te gaan welke niet-uitgesproken gedachte die wel uitgesproken ideeën plausibel maken, oftewel doen overtuigen, kan de vooronderstelling worden benoemd. Als onderzoeker van vooronderstellingen moet je je hiertoe opstellen als het aangesproken publiek, dat wil zeggen als iemand die mede ‘drager’ is van die *common ground*. Dit is bij actuele discussies – waar onderzoekers als professional of practicus bekend mee zijn – gemakkelijker dan bij historische of onbekende discussievelden.³ Bij actuele discussies kunnen zij in het geval van een uitspraak over bijvoorbeeld de rechten van het kind bij zichzelf nagaan wat een gedane uitspraak voor hen plausibel maakt. Als kinderen bijvoorbeeld het recht wordt onthouden om inspraak te hebben in de medische behandelingsovereenkomst, omdat ze niet in staat zouden zijn de lange termijn consequenties te overzien, dan kunnen zij hieruit concluderen dat voor de auteur cognitieve competentie een voorwaarde is voor inspraak (Hemrica, 2004). Als ‘toehoorders’ die bekend zijn met het discussieveld, kunnen onderzoekers ervan uitgaan dat de auteur bij zijn gehoor (dat ‘jij’ vertegenwoordigt) impliciet veronderstelt dat zij (het publiek) deze redenering aanvaardbaar zullen achten. In dit geval: als iemand niet goed begrijpt wat het gevolg van een beslissing is, is het niet verstandig hem of haar mee te laten beslissen.

Het spelen voor publiek en het hieraan conclusies verbinden, lijkt een wat mistig proces. Hoe komt een onderzoeker tot precies dat ene niet uitgesproken idee? Een drietal zaken spelen daarbij een rol: a) de aard van de communicatieve context; b) de inhoud en positie van een concreet betoog binnen een discussiecontext; en c) de intenties van de auteur. Heyting heeft geprobeerd om de specifieke rol van elke van de genoemde elementen nader te duiden.

De communicatieve context biedt, grof gezegd, de grondgedachte van waaruit een betoog moet worden begrepen. Zo moet een wetenschappelijk betoog gezien worden in het licht van het onderscheid waar en onwaar en een pedagogisch betoog in het contrast tussen kind en volwassene. Aldus biedt situering binnen een communicatieve context een eerste richtlijn voor het zoeken naar vooronderstellingen. In het werk van Heyting speelt dit idee een dermate belangrijke rol dat ik er in verderop in deze bijdrage nader op in zal gaan.

Over de rol van de inhoud en positie van een betoog in een discussiecontext in relatie tot grondslagenonderzoek heeft Heyting zich alleen in globale zin uitgelaten. Ze heeft aangegeven hoe belangrijk het is om in een grondslagenonder-

zoek ook zicht te krijgen op onderlinge verwijzingen, de status van de auteur, teksten, terugkerende verwijzingen naar gebeurtenissen, symbolen, et cetera. Dit alles wijst erop dat een onderzoek naar grondslagen een gedegen kennis van de discussie vraagt. Hoewel het zeker geen garantie is dat kennis van de inhoud van de discussie een onderzoeker dichter bij de vooronderstellingen brengt, is een goed begrip daarvan tenminste een voorwaarde om vooronderstellingen te kunnen benoemen.

Interessant is vooral de wijze waarop Heyting de rol van de intenties van de auteur conceptualiseert. Het gaat haar daarbij niet om intenties in psychologische zin, maar om de intenties die gegeven zijn met het feit dat een auteur zich in een discussie mengt. Heyting ziet in navolging van Skinner (2002) een tekst als een middel om een verandering in een (discussie)context aan te brengen. Zo kan een tekst over taalachterstanden opgevat worden als een oproep om meer welwillend te staan tegenover taalstimuleringsprogramma's die in groep 1 aanvangen. Men kan zeggen dat de auteur met zijn tekst deze verandering in de discussiecontext wil bewerkstelligen. Het feit dat hij deze verandering nodig vond, zegt daarbij ook iets over zijn perceptie van de huidige situatie. 'Wij' (het publiek) zijn kennelijk nog niet voldoende doordrongen van het feit dat taalachterstanden met name verholpen kunnen worden door stimuleringsprogramma's die al in groep 1 starten. Op deze wijze vormen de intenties van de auteur ('dat wat de auteur met zijn betoog teweeg wil brengen') een opstapje om de vooronderstellingen van de auteur te verwoorden. Heyting interesseert zich ook voor deze invalhoek, omdat deze kansen biedt om grondslagenonderzoek te koppelen aan sociaal maatschappelijke ontwikkelingen (cf. Lepkova, Heyting & Mulder. 2003). De context waarin de verandering moet plaatsvinden is immers in de regel een maatschappelijke.

Kortom, de aard van de communicatieve context, inzicht in het feitelijke discours, en in de intenties van de auteur in een niet nader te duiden mix, zijn de basis voor het vellen van een oordeel over de vanzelfsprekendheden waarop een auteur in een tekst een beroep doet.

Deze variabelen doen wellicht het vermoeden postvatten dat grondslagenonderzoek, hoe zorgvuldig uitgevoerd ook, tot op grote hoogte persoonsgebonden is. Ongetwijfeld beïnvloedt de mate van kennis en inzicht die iemand meebrengt het resultaat van een grondslagenanalyse. Dit is ook niet erg. Het maakt namelijk weinig verschil voor het doel van de methode: het in discussie brengen van vooronderstellingen. Een grondslagenanalyse mondt vooral uit in een open uitnodiging om het debat te vervolgen, het niet te laten stranden op onaantastbaar geachte uitgangspunten. Verder is het zo dat de onderscheiden stappen binnen een grondslagenonderzoek dusdanig nauwkeurig kunnen worden vastgelegd dat dit onderzoek herhaalbaar wordt. Ook kunnen meerdere onderzoekers hetzelfde materiaal met dezelfde vragen bestoken. Aldus is het mogelijk de interbeoordeelaarsbetrouwbaarheid van een analyse vast te stellen.⁴

Heyting en het grondslagenonderzoek

Wie in het werk van Heyting speurt, zal geen artikelen tegenkomen waarin grondslagenonderzoek, op de wijze zoals hierboven uitgelegd, wordt gepraktiseerd. Heyting schrijft voornamelijk over de methode van het grondslagenonderzoek, waarmee ze ook haar opvatting over de rol en betekenis van de opvoedingsfilosofie uiteenzet. Voorbeelden van het *werken met* de methode vindt men vooral terug in studies van haar promovendi en in werkstukken en scripties van haar studenten (Hemrica, 2004; Lepkova, Heyting & Mulder, 2003). De methode kan worden beschouwd als een verantwoorde vorm van wetenschappelijk onderzoek: ze is systematisch, kent vaste stappen, is (tot op zekere hoogte) navolgbaar en vergt zorgvuldig lezen, argumenteren en verantwoorden. Tevens biedt het de gelegenheid om de maatschappelijke dimensie van pedagogische discussies zichtbaar te maken. Het biedt de wijsgerig pedagoog voorts de gelegenheid zich te mengen in praktisch discussies, zonder directief te zijn.

De reden waarom Heyting de door haar ontwikkelde methode niet actief bezigt, laat zich slechts raden. Mijn indruk is dat zij meer geïnteresseerd is in pedagogische theorievorming en het ontwikkelen van een methode van opvoedingsfilosofisch onderzoek daarbij als centraal onderdeel meeneemt. Het belang van het beschikken over een methodiek is, naar mijn indruk, voor Heyting met name didactisch van aard. Door grondslagenonderzoek te verankeren in een strenge systematiek biedt het handvatten voor een systematische inwijding in kritisch pedagogisch denken. De wijze waarop Heyting het grondslagenonderzoek heeft gsystematiseerd, verbindt kritisch denken met een strenge vorm van zelfdiscipline, met de hieraan gekoppelde noodzaak van verantwoording, terwijl de vruchten van dit kritisch denken het tegelijk mogelijk maken om een nieuw perspectief op theorieën en praktijken te ontwikkelen.

Sociale systemen en discussieperspectieven

De eerder in deze bijdrage gegeven descriptie van de stappen van het grondslagenonderzoek kan de vraag oproepen of de impliciet sturende krachten in een betoog (de grondslagen) geheel en al vanuit het perspectief van een specifieke lokale discussie kunnen worden begrepen. Zoals aangegeven gaat Heyting ervan uit dat de vorm van een gegeven betoog samenhangt met de communicatieve context waarbinnen dit betoog valt. Heyting gaat er, in navolging van Luhmann, vanuit dat er zich in de moderne samenleving relatief zelfstandige sociale systemen hebben ontwikkeld, die opgevat kunnen worden als communicatiesystemen. Dergelijke systemen kenmerken zich door een kernbegrip of kernperspectief dat de communicatie structureert en dat tevens een specifieke maatschappelijke functie vertegenwoordigt. Zo heeft het pedagogische communicatiesysteem 'het kind', of beter 'het onderscheid tussen kind en volwassene', als kernperspectief. Deze notie structureert de pedagogische communicatie door het onderscheid aan te brengen tussen wat wel en wat niet bij-

draagt aan de volwassenwording. De maatschappelijke functie die daarbij in het geding is die van de 'opvoeding' (cf. Heyting, 2000).

Deze achtergrondtheorie maakt het mogelijk om in het kader van een grondslagenonderzoek een insteek te vinden voor de analyse van pedagogische discussies. Het onderscheid tussen wat wel en wat niet bijdraagt aan de volwassenwording kan daarbij gezien worden als de 'common ground' van het pedagogisch denken. Men mag derhalve verwachten dat deze gedachte in pedagogische discussiebijdragen als vanzelfsprekend wordt verondersteld.

Het is van belang hierbij een drietal nuanceringen aan te brengen. In de eerste plaats is het zo dat in Westerse samenlevingen specifieke sociale systemen, zoals het pedagogische systeem, zich nader differentiëren in afzonderlijke subsystemen. Binnen het pedagogische communicatiesysteem kan daarbij gedacht worden aan specialismen als schoolopvoeding, orthopedagogiek en sociale pedagogiek. Dit betekent dat het perspectief in pedagogische discussies toegespitst kan worden naar bijvoorbeeld settings of specifieke kenmerken van het kind. In de tweede plaats hoeft in discussies over bepaalde onderwerpen niet steeds vanuit een hetzelfde specifieke perspectief geoordeeld te worden. Het communicatieperspectief dat in een gegeven discussie de boventoon voert, ligt niet vast. Zo hebben discussies over de maatschappelijke positie van de vrouw vanaf de jaren '70 een sterk juridische inslag. Recht en onrecht zijn de centrale begrippen en vormen het kernperspectief. Halverwege de jaren '80 echter, onder meer onder invloed van het werk van Carol Gilligan (1982), wordt deze impliciete discussiebasis meer en meer ter discussie gesteld. Er wordt ruimte geclaimd voor (andersoortige) ethische argumenten. Wie de discussie over bijvoorbeeld arbeidsparticipatie van de vrouw heeft gevolgd, merkt dat vanaf die tijd de discussie niet langer gelijke rechten en (effectieve) kansen als inzet heeft, maar dat deze ook gaat over de kwaliteit van arbeid, arbeidsrelaties en de rol van werk in het persoonlijk leven. In de derde plaats zijn sociale systemen open naar elkaar. Zo zullen ook binnen het juridische en medische communicatiesysteem pedagogische overwegingen (overwegingen ingegeven door het verschil tussen volwassene en kind) een rol spelen. Binnen deze systemen zullen die overwegingen wel steeds vertaald moeten worden in termen van het kernperspectief van dat systeem. Binnen het juridisch systeem is dat het onderscheid tussen recht en onrecht, terwijl dat binnen het medisch communicatiesysteem het onderscheid tussen gezond en ongezond is.

Een belangwekkend voorbeeld van de wijze waarop dit inzicht in de relatie tussen discussieperspectieven een vruchtbare rol kan spelen in grondslagenonderzoek vinden we in het door Heyting begeleide promotieonderzoek van Jantine Hemrica (2004). Hemrica is onder meer nagegaan welke perspectieven op dit moment domineren in wetenschappelijke discussies in Nederland en Engeland over de participatie van kinderen bij zowel medische behandelingsovereenkomsten als echtscheidingsprocedures. Zij is daarbij vooral geïnteresseerd in de impliciete ideeën over de belangen en competenties van kinderen en is daartoe dan ook nagegaan vanuit welk communicatieperspectief de

discussianten deze onderwerpen benaderen. Haar onderzoek laat zien dat in Nederlandse discussies over inspraak in de medische behandelingsovereenkomst de argumenten steeds (impliciet) worden gewogen in het licht van de gezondheid van het kind. Als kinderen beslissingen zouden willen nemen die tegen medisch advies ingaan, worden deze terzijde geschoven. In Engeland daarentegen krijgen kinderen, als zij in juridisch opzicht competent worden geacht, recht op inspraak, ook al gaat hun beslissing in tegen het medisch advies. Argumenten die appelleren aan de rechten van betrokkenen prevaleren, zodat gesproken kan worden van een dominant juridische perspectief. Opvallend is de ondergeschikte rol van het pedagogische perspectief in de discussie. Hemrica merkt dan ook op: “[H]et is maar de vraag of gezondheid op fysiek gebied van het hoogste belang is, als daarbij het welzijn en de ontwikkelingsmogelijkheden van de persoon in kwestie niet in overweging wordt genomen” (p. 42). Dit illustreert dat door in het grondslagenonderzoek aandacht te besteden aan de aard van het communicatieperspectief dat in een discussie wordt ingenomen, enerzijds wordt gerealiseerd dat een maatschappelijk perspectief in de analyse van een discussie wordt verdisconteerd, terwijl anderzijds gewezen kan worden op de (mogelijke) beperking van dit perspectief.

Engagement

Tot slot wil ik aandacht besteden aan een probleem dat iemand die een grondslagenonderzoek uitvoert vaak voor de voeten wordt geworpen. Is de grondslagenonderzoeker niet evenzeer gebonden aan eigen vooronderstellingen? En moet het resultaat van ieder grondslagenonderzoek dan niet beschouwd worden vanuit die eigen vooronderstellingen? Is het daarmee dan niet even willekeurig als de positie die onder de loep wordt genomen?

Heyting gaat ervan uit dat ieder betoog berust op niet-uitgesproken vooronderstellingen, dus ook onderzoek naar vooronderstellingen. Is het daarmee willekeurig? Niet meer dan ander onderzoek. In de ogen van Heyting heeft het grondslagenonderzoek dat zij voorstaat in reflectief opzicht zelfs een voorsprong. Deze vorm van onderzoek claimt namelijk geen onafhankelijke geldigheid, ze is ten leste gebaseerd op een persoonlijk of discursief engagement. En daar deze afhankelijkheid ten volle wordt erkend, maakt dit het mogelijk dat de onderzoeker naar vooronderstellingen zijn/haar engagement bewust kan aanwenden.

Het is precies op dit punt dat Heytings theoretisch onderzoek en de door haar voorgestelde vorm van grondslagenonderzoek samen komen. Het uiteindelijke doel van het grondslagenonderzoek is niet “de enige juiste grondslagen van ‘het’ pedagogisch denken” te leveren, maar juist “context afhankelijke patronen van het vanzelfsprekende en het discutabele” te beschrijven, die, zo voegt Heyting toe, “door het perspectief van de onderzoeker zelf worden geconstitueerd” (2001, p. 27). De onderzoeker is, kortom, actief bij de reconstructie van grondslagen. Zij selecteert, neemt haar eigen bagage aan theorieën en in-

zichten mee van waaruit zij reconstrueert. Maar wat meer is, zij heeft daarmee een duidelijk doel voor ogen. Bij Heyting is dat: zorgen dat de pedagogische discussie over de relatie tussen kind en samenleving niet vastloopt in “achterhaalde concepten of ... door maatschappelijke dominantieverhouding” wordt bepaald (ibid., 26).

De zorg dat de discussie niet stopt, of dat het pedagogisch denken vasthoudt aan achterhaalde concepten, is de rode draad die door Heytings theoretische studies loopt. Heyting heeft weinig op met de vormen van pedagogisch denken die uitmonden in een pleidooi voor de vorming van rationele oordeelscompetenties of het inwijden in waarden en normen. Zij vindt een dergelijke insteek niet passen bij hedendaagse maatschappelijke ontwikkelingen. Haars inziens kunnen rationaliteit, (gedeelde) waarden en normen, alleen als richtinggevende ideeën en idealen functioneren wanneer een sociale elite de macht en autoriteit heeft om de samenleving op basis van die vermogens en vanuit die waarden te leiden. Er is echter in onze samenleving een nieuwe massa ontstaan die het idee van rationaliteit en een cognitieve elite wantrouwt. Pogingen om de samenleving desondanks zo te willen inrichten, leiden ertoe dat individuen de aan hen opgelegde regels eerder gehoorzamen teneinde snel maatschappelijk succes te verwerven, dan dat zij zich intrinsiek binden aan principes van rationaliteit en moraal. Heyting pleit dan ook voor een manier van denken over opvoeding die de gemeenschappelijke elementen in een samenleving (haar wetten en regels) niet voorstelt als voorkomend uit rationele principes of abstracte waarden, maar deze ziet en behandelt als overeenkomsten, afspraken, gebaseerd op het uitwisselen en discussiëren over individuele standpunten. Dit vraagt uiteindelijk om een herijking van onze instituties en het zoeken naar nieuwe vormen van participatie (Heyting, 2005). Heyting waakt er echter voor om de hervonden ruimte in nieuwe conceptualiseringen van kind en samenleving te vullen met eenduidige aanbevelingen. Zij onderschrijft daarmee de volgende tendens in de hedendaagse opvoedingsfilosofie: “De opvoedingsfilosofie levert eerder bijdragen aan verdere discussie, dan aan het onderbouwen van beslissingen. Het lijkt erop dat vanuit dit perspectief de waarde van menselijke expressie en uitwisseling wordt gewaardeerd boven die van een goed gefundeerd besluit” (Van Goor, Heyting & Vreeke, 2003, p. 77).

Noten

- 1 Met dank aan Roel van Goor voor zijn kritische opmerkingen bij een eerdere versie van dit artikel.
- 2 Iets preciezer gezegd: het gaat hier steeds om de *'presumed' common ground*. In een tekst waarin een beroep wordt gedaan op een gedeeld idee of opvatting, gaat het hier strikt genomen om een veronderstelde common ground. De auteur gaat in een tekst steeds uit van wat hij *meent* dat zijn gehoor vanzelfsprekend vindt.
- 3 In dat geval zal een onderzoeker of groep van onderzoekers zich dusdanig moeten inlezen en inleven dat zij zich van binnenuit bij de discussie betrokken voelen.

- 4 In de onderzoekgroep van Heyting is met enige regelmaat nagegaan of verschillende participanten die zich over een zelfde tekst buigen tot eenzelfde resultaat komen. In de regel blijken de overeenkomsten veel groter dan de verschillen.

Literatuur

- Gilligan, C. (1982). *In a different voice. Psychological theory and women's development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Goor, R. van, Heyting, F. & Vreeke, G.J. (2003). Tekenend van een nieuwe normativiteit in de opvoedingsfilosofie: consequenties van het afwijzen van het fundationalistisch rechtvaardigingsmodel. *Pedagogisch Tijdschrift*, 28, 1, pp. 57-80.
- Hemrica, J.C. (2004). *Kind-zijn tussen opvoeding en recht. Een grondslagenonderzoek naar kindbeelden in discussies op het grensvlak van opvoeding en recht*. Apeldoorn: Garant.
- Heyting, F. (1991). Opvoeding versus socialisatie: over de onverenigbaarheid van beschrijvingsvormen. In F. Heyting, E. Mulder & A. Rang (red.), *Individuatie en socialisatie in tijden van modernisering*. Amsterdam: SISWO, pp. 237-244.
- Heyting, F. (1992). Pädagogische Intention und pädagogische Effektivität. Beschreibungsformen und Perspektiven der Pädagogik. In N. Luhmann & K.E. Schorr Schorr (Hrsg.), *Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik* (pp. 125-154). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heyting, F. (1993). Constructief pluralisme: diversiteit als bouwsteen van pedagogische theorievorming. In: F. Heyting & H.-E. Tenorth (red.), *Pedagogiek en pluralisme* (pp. 96-115). Amsterdam: POW.
- Heyting, F. (1997). *Het vanzelfsprekende en het discutabel: een schets van opvoedkundig grondslagenonderzoek*. Utrecht: Uitgeverij SWP.
- Heyting, F. (2000). Sociale systemen als betekenisystemen: Luhmanns sociologische benadering van het representatieprobleem en de pedagogische relevantie daarvan, *Pedagogisch Tijdschrift*, 25, pp. 233-248.
- Heyting, F. (2001). Antifoundationalist foundational research: Analysing discourse in children's right to decide. In: F. Heyting, D. Lenzen & J. White (eds.), *Methods in Philosophy of Education* (pp. 108-124). New York: Routledge.
- Heyting, F. (2004). Relativism and the Critical Potential of Philosophy of Education. *Journal of Philosophy of Education*, 38, 3, pp. 493-510.
- Heyting, F. (2005). Wiens oordeel telt? Pedagogische ideaalbeelden van participatie en onderschikking. In D.J. de Ruyter, G.D. Bertram-Troost & S.M.A. Sieckelinck (red.), *Idealen, idolen en iconen van de pedagogiek* (pp. 184-193). Amsterdam: SWP.
- Heyting, F., Kruithof, B. & Mulder, E. (2002). Education and social integration: On basic consensus and the cohesion of society. *Educational theory*, 53, 4, pp. 381-396.
- Lepková, K., Heyting, F. & Mulder, E. (2003). De sociale constructie van "intelligentie": Reconstructie van het intelligentiebegrip in de Tjechoslowaakse discussie over het pedagogisch gebruik van tests in de periode 1900 – 1939. *Pedagogisch Tijdschrift*, 28, 1, pp. 31-56.
- Skinner, Q. (2002). *Visions of Politics. Volume 1: Regarding method*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smits, D., & Aarnoutse, C.A.J. (1997). Een longitudinaal onderzoek naar verschillen in taal- en leesprestaties van autochtone en allochtone kinderen. *Nederlands Tijdschrift voor opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 13, 1, pp. 33-52.
- Snik, G. & Van Haften, W. (2001). Pedagogisch grondslagenonderzoek. In P. Smeyers & B. Levering (red.), *Grondslagen van de wetenschappelijke pedagogiek* (pp. 169-188). Amsterdam: Boom.
- Stalnaker, R. C. (1999). *Context and content: Essays on intentionality and speech*. Oxford: Oxford University Press.