

Het onderzoek naar vernieuwing en vernieuwingsweerstand in het (voortgezet) moedertaalonderwijs

0. Inleiding

In dit artikel geven we (1) een beschrijving van de probleemstelling van ons onderzoek naar vernieuwing en vernieuwingsweerstand in het voortgezet moedertaalonderwijs en van enkele theoretische en methodologische implicaties ervan. In paragraaf 1 laten we zien dat onze probleemstelling enerzijds vraagt om een beschrijving en interpretatie van de geschiedenis van het moedertaalonderwijs en anderzijds om empirisch onderzoek van de lespraktijk.

In paragraaf 2 schetsen we globaal het theoretisch kader van het onderzoek: het begrip "leraarsperspectief" staat daar centraal. Paragraaf 3 is gewijd aan de methodologie, in dit geval de school-etnografie. Aan de hand van een stukje onderzoeksverslag wordt een beeld gegeven van het perspectief-probleem.

1. Probleemstelling

Uit literatuuronderzoek blijkt dat binnen de moedertaal-didactiek sinds ongeveer 1970 in toenemende mate opvattingen over moedertaalonderwijs zijn geformuleerd, die zich impliciet of expliciet afzetten tegen opvattingen van voor 1970. Ervaringsgegevens wijzen in diezelfde richting. Die nieuwe opvattingen zijn overigens lang niet altijd even helder en expliciet geformuleerd. Ook in hun object verschillen ze: soms gelden ze voor het hele terrein van het moedertaalonderwijs, soms betreffen ze alleen bepaalde vakonderdelen. Soms zijn enkele opvattingen ten opzichte van elkaar aanvullend, soms overlappen ze elkaar, soms zelfs zouden we ze tegenstrijdig kunnen noemen. Alles bij elkaar levert dit een nogal chaotisch beeld op. De laatste jaren zijn er dan ook enkele pogingen ondernomen enige ordening aan te brengen (vgl. Van de Ven 1982a, Schut 1983, Sturm 1984). Breed uitgemeten zijn er wel acht of negen typen opvattingen te onderscheiden, die van de volgende etiketten zijn voorzien: longitudinaal, latitudinaal, communicatief, creatief, taalbeschouwelijk, thematisch of thema-

tisch-cursorisch of projectmatig, normaal-functioneel, emancipatorisch. We gaan hier niet verder in op die diverse opvattingen; we noemden ze wel, om duidelijk te maken dat de etiketten lang niet allemaal vakinhoudelijk van aard zijn; de helft is zeker eerder algemeen-didactisch van aard: thematisch, normaal-functioneel, emancipatorisch, longitudinaal. Het lijkt duidelijk dat zulke etiketten van verschillende oorsprong de discussie nogal kunnen vertroebelen. Het lijkt ons in dit kader dan ook informatiever als we proberen de diverse opvattingen samen te vatten in termen van vakonderdelen. Dat levert dan het volgend beeld.

Het moedertaalonderwijs wordt traditioneel verdeeld in drie onderdelen: grammatica, literatuur en taalvaardigheid. Voor elk van deze drie zijn er verstrekkende vernieuwingsideeën gelanceerd:

- wat betreft het *grammatica*-onderwijs wordt ervoor gepleit het traditionele ontleden af te schaffen en te vervangen door een veel bredere taalbeschouwelijke aanpak, dat wil zeggen dat er reflectie moet plaatsvinden op veel meer aspecten van taal en taalgebruik dan in dat traditionele ontleden;
- in het *literatuur*-onderwijs moet de aandacht verschuiven van de literatuurgeschiedenis en de tekstbestudering naar de lezer -de leerling dus- en de tekstervaring. Verder pleit men ervoor om het arsenaal aan teksten aanzienlijk te vergroten, naast de literaire canon moet er aandacht zijn voor massalectuur en jeugdboeken; soms ook worden de "teksten" van radio en TV genoemd, zeker als het daar gaat om fictionele teksten;
- bij het *taalvaardigheidsonderwijs* moeten oude vakinhouden als spelling, woordenschatoefening, onderwijs in de standaardtaal (stilistiek, beschaafde uitspraak) en opstellen schrijven worden aangevuld met of vervangen door creatief en zakelijk schrijven, mondelinge taalvaardigheid, met name de discussie, dramatische werkvormen en massamedia-onderwijs. Bovendien lijkt de aandacht zich meer op dit taalvaardigheidsonderwijs te moeten richten, ten koste van literatuur en grammatica.

Een aantal nogal drastische wijzigingsvoorstellen voor de inhoud van het schoolvak Nederlands of "moedertaalonderwijs" lijkt het wel. Maar deze wijzigingen doen zich naar onze ervaring eigenlijk alleen voor in het circuit van praten en schrijven over moedertaalonderwijs, in zoals wij dat noemen de *retoriek* van het moedertaalonderwijs.

We hebben ernstige twijfels of de genoemde veranderingen in opvattingen en vakinhouden in de *praktijk*, dat wil zeggen in het handelen van onderwijsgeven in de microsituatie, wel gerealiseerd worden. We gaan daar straks nader op in: we blijven nog even stilstaan bij die retoriek.

Als we aannemen dat de retoriek inderdaad nieuw is vergeleken met die van voor 1970 -over de bij de retoriek van voor 1970 horende praktijk weten we niet veel en kunnen we ook niet veel te weten

onderwijs in de bovenbouw (Knuvelde, Bloemlezing Nederlandse Letterkunde; Lodewick, Literaire teksten). Om het maar ongenueeerd te zeggen: die meest gebruikte boeken weerspiegelen nu niet bepaald een of andere nieuwe opvatting. Overigens zegt zo'n percentage niet alles; per slot van rekening weten we daarmee nog niet hoe die boeken in de micro-situatie gebruikt worden. Een derde indicatie vormen de resultaten van het tot nu toe spaarzaam verrichte onderzoek naar moedertaalonderwijs. Het betreft hier overigens voornamelijk enquête-onderzoek en dat heeft dan vooral betrekking op grammatica-onderwijs. Zo concludeert Bos in een onderzoek naar doelstellingen voor moedertaalonderwijs dat "deskundigen" (artikelenschrijvers, dus degenen die de nieuwe retoriek articuleren) de traditionele grammatica geen belangrijke inhoud voor het moedertaalonderwijs vinden, maar dat leraren wel degelijk aan dat grammatica-onderwijs hechten (Bos 1978).

Tordoir en Wesdorp organiseerden een omvangrijke enquête onder leraren basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Hun conclusie: "Er wordt betrekkelijk veel tijd aan grammatica-onderwijs besteed. In de twee hoogste klassen van het basisonderwijs gemiddeld een klein uur per week. In de onderbouw mavo, havo en vwo gemiddeld ongeveer 1 lesuur per week; in het lbo in alle klassen + 25 minuten per week." (Tordoir/Wesdorp 1979, 96-97)

Uit deze beide onderzoeken blijkt duidelijk dat wat "deskundigen" propageren als goed moedertaalonderwijs, in het bijzonder grammatica-onderwijs of onderwijs in taalbeschouwing, niet door leraren in praktijk wordt gebracht.

Nu moet echter het begrip "praktijk" wat nader worden genuueerd. Een gebruikpercentage zegt niet hoe schoolboeken worden gehanteerd; een enquête-uitslag zegt wel iets over wat leraren zeggen over moedertaalonderwijs, maar niet over wat die leraren nu precies doen. Met andere woorden, we leren die praktijk door zulke enquêtes niet echt kennen. Dat het van belang is ook een onderscheid te maken tussen wat leraren zeggen (te doen) en wat ze doen, kan blijken uit de volgende twee onderzoeken.

Ten eerste het onderzoek van Kroon. Hij richt zich in zijn onderzoek op het communicatie- en grammatica-onderwijs. Zijn enquête wijst uit dat er een behoorlijk verschil bestaat tussen wat diverse documenten in de laatste tien jaar propageren als goed moedertaalonderwijs en wat leraren zeggen te doen.

Hij constateert bovendien een tegenstelling tussen: "wat moedertaalleerkrachten vinden van, en wat ze concreet zeggen te doen met linguïstische inzichten en onderzoeksresultaten in relatie tot het moedertaalonderwijs." (Kroon 1983, 17)

Kroon vermeldt dat leraren drie soorten oorzaken noemen voor het niet praktiseren van hen bekende vernieuwingsideeën:

- praktische oorzaken:
 - geen goede boeken, te grote klassen, te weinig uren, overbelasting, huisvesting, al dan niet actieve tegenwerking van de sectie;

- het onpraktische van de nieuwe theorie: wetenschappelijke ideeën zijn niet toepasbaar; onderzoeker en lesgever staan te ver van elkaar. Een oorzaak die overigens ook in resultaten van Damhuis e.a. 1983 terug te vinden is (zie hieronder);
- een derde groep bezwaren heeft volgens Kroon te maken met een aantal implicaties van de school als institutie. Hiermee zijn we, aldus Kroon, "aangeland bij de meest ondoorzichtige maar tevens meest fundamentele vernieuwingsweerstand". Vanuit de wenselijkheid van een communicatief taalonderwijs verduidelijkt hij deze stelling als volgt: "Ook als de afstand tussen theorie en praktijk wordt overbrugd en de genoemde praktische bezwaren uit de weg worden geruimd, dan nog blijft het totale schoolgebeuren, de school als instituut met zijn exameneisen, zijn toetsdwang en wat dies meer zij, zo remmend werken op de communicatie, dat veranderingen en vernieuwingen die juist op communicatie de nadruk leggen als onwezenlijk, onecht en onverwezenlijkbaar beschouwd moeten worden." (In deze laatste "climax" parafraseert Kroon een door hem geïnterviewde leraar.)

Damhuis, De Gloppe en Wesdorp verrichtten een enquête-onderzoek naar het stelonderwijs in het voortgezet onderwijs. Zij constateren opnieuw een discrepantie tussen zoals zij het noemen, de denkers en de doeners, de deskundigen en de leraren. Damhuis en de haren voegen daar de volgende, zeer interessante constatering aan toe: "Leerkrachten die nadrukkelijk verschillende algemene doelen van het stelonderwijs aanhangen, houden er nauwelijks uiteenlopende didactische praktijken op na". (Damhuis e.a. 1983, 241) Zo'n conclusie wijst onzes inziens erop, dat leraren andere dingen zeggen (te vinden) dan ze (zeggen te) doen (vgl. Janssen 1984).

De enquête-resultaten van Bos en Tordoir/Wesdorp maken het waarschijnlijk dat leraren andere meningen hebben over goed moedertaalonderwijs dan de "deskundigen". De resultaten van Kroon en Damhuis c.s. wijzen er bovendien op, dat leraren nog weer andere dingen doen dan ze zeggen te doen, anders geformuleerd: zelfs in wat ze zeggen te doen, blijkt een verschil tussen retoriek en praktijk.

We moeten ons goed realiseren dat we nog steeds spreken over door leraren zelf gerapporteerd gedrag. Wat er echt in de klas gebeurt, wat daar gedaan wordt aan Nederlands of moedertaalonderwijs, dat weten we nog steeds niet. Willen we achterhalen of er discrepantie bestaat tussen retoriek en praktijk en wat de aard van die discrepantie is, dan zullen we empirisch onderzoek moeten doen naar de lespraktijk.

Als we ons relaas tot nu toe samenvatten, komen we tot twee beweringen.

1. Er zijn sinds 1970 (ongeveer) een aantal opvattingen gearticuleerd over moedertaalonderwijs, die duidelijk pretendeerden

nieuw te zijn. De aard van die opvattingen en de "oorzakelijke factoren" erachter zijn nog niet erg inzichtelijk.

2. Het is aannemelijk dat die opvattingen niet of nauwelijks worden gepraktiseerd. De oorzaken daarvoor zijn niet bekend. Een eerste suggestie daarvoor vormen de bevindingen van Kroon.

Deze twee beweringen leveren de volgende onderzoeksvragen op:

1. Wat zijn nu precies de opvattingen over moedertaalonderwijs van na 1970; waar komen die vandaan?
2. In hoeverre zijn deze nieuw? Anders gezegd: welke opvattingen bestonden er voor 1970- en bestaan misschien nog; en wat is hun relatie met de nieuwe opvattingen?
3. Wat gebeurt er in lessen moedertaalonderwijs? Hoe verantwoorden leraren die praktijk?
4. Hoe verhoudt die praktijk zich tot de retoriek en hoe ziet een eventuele discrepantie daartussen eruit?

We moeten ons goed realiseren dat ook leraren zich van een discrepantie tussen retoriek en praktijk bewust zijn. Onder meer de onderzoeksresultaten van Kroon wijzen daarop. Er zijn wel degelijk ook leraren die willen vernieuwen, die anders denken, maar zelf tot de conclusie komen dat ze daar niet of te weinig toe in staat zijn. Om maar weer eens een "document humain" te citeren (een brief van een lerares Nederlands die thematisch probeert te werken): "Ik heb wel vaak het idee dat de leerlingen er te weinig door groeien. Ook omdat we nog zo weinig in goed groepswerk getraind zijn. Ik ben nu ook bezig Stanford en dat soort door te werken om meer greep te krijgen op het groepsgebeuren. En dan weet ik ook dat ik in de knoei kom met tekstbegrip, want er zijn te weinig handgrepen voor ze. Thematisch werken prima, maar leerlingen moeten er wel door leren, ze moeten onduidelijkheden kunnen hanteren en doorzien, ze moeten hun eigen gedachten kunnen verwoorden, een mening gaan formuleren, niet alleen maar "leuk". En wat verder schrijft ze: "Kortom toch ook veel twijfels na twee jaar in twee leerjaren thematisch werken. De leerlingen zijn over het vak wel positiever, alleen: je leert er niet zoveel. Want uit het hoofd leren, nee, dat is er bijna niet meer bij."

Zo'n laatste opmerking maakt ons erg nieuwsgierig. Enigszins chargerend zouden we kunnen zeggen dat deze brief een soort van informatie over de denkbeelden van deze lerares geeft, zoals we ze in diverse lerarenkamers tegenkomen. De laatste opmerking geeft ook een aanwijzing in de richting van wat leerlingen als schoolse kennis percipiëren. Als dat niet geldt in haar lessen: wat doet ze dan wel? Anders gezegd: wat is dan de vakinhoud die ze in haar lessen overdraagt? Empirisch onderzoek van haar lessen zou dat kunnen uitwijzen.

De zojuist geformuleerde onderzoeksvragen, en met name de vierde: Hoe verhoudt die praktijk zich tot de retoriek en hoe ziet een eventuele discrepantie daartussen eruit?, maakt hopelijk duidelijk dat de centrale thematiek van ons onderzoek is, de vraag

waarom het moedertaalonderwijs kennelijk zo weinig verandert. Of positiever geformuleerd: Aan welke voorwaarden moet worden voldaan, wil een leraar Nederlands/moedertaalonderwijs vernieuwingen blijvend realiseren? Deze thematiek typeert ons onderzoek ook als innovatie-onderzoek.

Nu is er al heel wat literatuur over innovatie en er is al heel wat innovatie-onderzoek verricht. In een lezing stelt Fullan (1983) dat in een innovatieproces tenminste drie fasen te onderscheiden zijn:

- de adoptiefase, waarin het gaat om de beslissing of een innovatie ingevoerd gaat worden;
- de implementatiefase, waarin de innovatie in praktijk wordt gebracht;
- de incorporatiefase: hierin gaat het erom wat de school doet met de vernieuwing, met name als de extra middelen en de begeleiding die vaak in de implementatiefase beschikbaar waren, verdwenen zijn.

Volgens Fullan moet er met name naar die laatste fase onderzoek worden verricht. Ook wij zijn in die incorporatie geïnteresseerd, omdat:

1. wij de indruk hebben dat innovaties in het moedertaalonderwijs vaak door leraren en secties zelf "van-onder-af" zijn geëntamerd. Wij baseren ons dan bijvoorbeeld op de diverse VON-congressen, waar veelal veranderingsgezinde leraren verslag deden van en/of hoop putten voor hun vernieuwingspogingen (vgl. Van de Ven 1982b). Deze pogingen worden vaak ondernomen zonder dat er sprake is van extra voorzieningen - er is geen "boven-af" die dergelijke voorzieningen beschikbaar kan stellen;
2. adoptie en implementatie, in het innovatieproces zoals Fullan dat aangeeft, meer activiteiten van schoolleiding en schoolbegeleiders zijn. De incorporatie van de innovatie richt ons op de ervaringen, de meningen en het handelen van leraren; naar ons idee de centrale geleiding in een vernieuwingsproces, een geleiding die ook misschien "baat" zou kunnen hebben bij ons onderzoek.

We hebben hopelijk duidelijk gemaakt waarom wij de geschiedenis van het moedertaalonderwijs bestuderen; waarom wij daarnaast ook nadrukkelijk empirisch onderzoek willen doen naar de lespraktijk van leraren moedertaal. In de volgende paragraaf geven we een globale beschrijving van het theoretisch kader van ons onderzoek.

2. Theoretische uitgangspunten voor historisch en empirisch onderzoek van moedertaalonderwijs

2.1 Inleiding

In de laatste nieuwsbrief van de aan de SVO gelieerde onderzoeksthema-groep (OTG) "Onderwijsvernieuwingen" geven Lagerweij en

Voogt een overzicht van de stand van zaken met betrekking tot het onderzoek naar onderwijsvernieuwing (Lagerweij/Voogt 1984). Hun artikel heeft een globaal karakter. Er wordt teruggeblikt naar de jaren '70 en er wordt zicht geboden op trends die na 1980 herkenbaar zijn geworden. We nemen in deze beschouwing het artikel van Lagerweij en Voogt als uitgangspunt, omdat wij menen dat de aard en de opzet van ons onderzoek helderder worden, als we zicht bieden op algemene ontwikkelingen in het denken over onderzoek naar onderwijsinnovatie. Ons onderzoek kan geplaatst worden in een historische ontwikkeling.

Lagerweij en Voogt constateren dat verschuivingen in innovatie-onderzoek en -theorie-ontwikkeling in de jaren '70 niet meer dan accentverschuivingen zijn geweest. Het klassieke technologisch-experimentele paradigma zou niet echt ter discussie zijn gesteld. Het technologisch-experimentele paradigma wordt in een beknopte definiëring omschreven als "het op basis van wetmatige vooronderstellingen ontwerpen van algemene modellen en theorieën en deze theoretische kennis vervolgens toepassen in de onderwijspraktijk". (Lagerweij/Voogt 1984, 4). Volgens Lagerweij en Voogt moet de traditionele scheiding tussen theorie en praktijk doorbroken worden. In plaats van het toepassingsdenken zou er een holistische onderzoeksbenadering moeten komen - een benadering "waarin onderzoekers en praktijkmensen samen ontwikkelend bezig zijn op weg naar oplossingen in de vorm van een praxistheorie" (idem, 5). Even verder in hun artikel schrijven zij over een innovatieproces dat in een ecologische context bestudeerd zou moeten worden.

Lagerweij en Voogt pleiten ook voor meer kwalitatief onderzoek. Zij spreken van "kwalitatief-inhoudelijk" onderzoek. "We zijn weer terug bij het belang van de innovatie-inhoud. Nu echter niet vanuit een technologische invalshoek maar vanuit een inhoudelijk constructief onderwijs-ontwikkelend denken". (idem, 5).

Het onderzoek dat wij hier presenteren toont verwantschap met het type onderzoek dat Lagerweij en Voogt voor de komende jaren aanbevelen. Ons onderzoek is immers van kwalitatieve, etnografische aard en vakinhouden nemen in dat onderzoek een centrale plaats in. Bovendien kent ons onderzoek -daar spreken Lagerweij en Voogt niet over- een historische dimensie. Dat is echter niet het enige verschil. Lagerweij en Voogt pleiten waarschijnlijk -zij spreken zich hier niet duidelijk over uit- voor onderzoek dat oplossingen voor min of meer concrete problemen wil aandragen. Ons onderzoek is theorie-genererend, dus van andere aard.

2.2 De Nieuwe Engelse Onderwijs sociologie

Bij hun constatering dat het onderzoek naar onderwijsvernieuwingen in de jaren '70 weinig fundamentele ontwikkeling vertoont, laten Lagerweij en Voogt de Engelse "New Sociology of Education" van diezelfde jaren '70 volledig onbesproken. Wij menen dat die Engelse onderwijs sociologie, die een belangrijke inspiratiebron

voor ons onderzoek vormt, enkele interessante opties biedt; enkele daarvan werken we hieronder wat nader uit. Daarnaast is ons onderzoek ook historisch en etnografisch van aard en gericht op vakinhouden. Maar het theoretisch kader waarbinnen door ons geobserveerd en geïnterpreteerd wordt, is onderwijssociologisch van karakter. Over dat laatste eerst enkele opmerkingen.

In de inleiding op hun vorig jaar verschenen boek *Curriculum Practice; some sociological case studies* schrijven Hammersley en Hargreaves (1983) over een langzaam gegroeide aandacht voor onderwijsinhouden bij onderzoekers sinds de opkomst van de (Engelse) middenschool. Bij alle curriculaire aandacht was er tot de jaren '70 toch weinig systematisch-empirische research naar wat er op scholen nu feitelijk werd onderwezen. Een belangrijk keerpunt vormde de uitgave *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education* van Young (1971). Sinds de verschijning van dit boek is het aandachtsveld van de Engelse onderwijs-sociologie op het gebied van de leerplanpraktijk geleidelijk verschoven van wat er op school zou moeten gebeuren naar wat er *feitelijk* in de klas plaatsvindt. Tegelijk moet echter worden opgemerkt dat de harde empirische data nog niet echt omvangrijk zijn. Er moet nog veel empirisch onderzoek verricht worden.

Hammersley en Hargreaves onderscheiden binnen het sociologisch leerplanonderzoek drie aandachtsvelden. We noemen ze hieronder, omdat ons onderzoek zich duidelijk op deze aandachtsvelden richt en ook een poging wil zijn die aandachtsvelden met elkaar te verbinden.

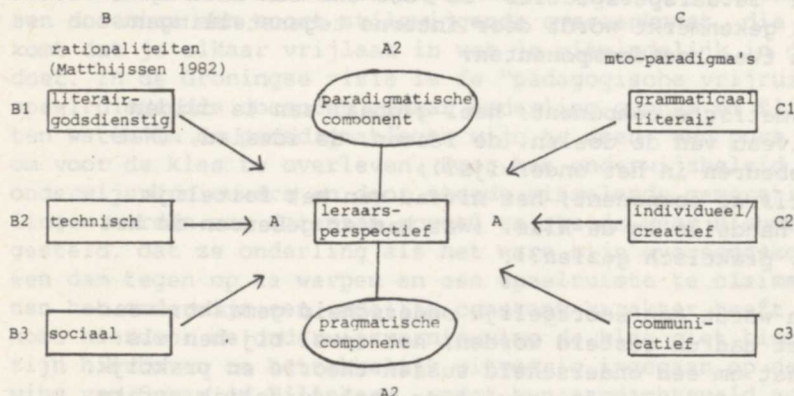
- a. De geschiedenis van schoolvakken. De afbakening van kennis binnen schoolvakken vindt niet plaats op grond van filosofische kennis-immanente overwegingen. Integendeel, de historische bepaling van de inhoud van schoolvakken is het resultaat van maatschappelijke strijd. De inhoud van schoolvakken wordt gedefinieerd door dominante politieke machten. Bij een verschuiving van dominantie, verandert ook de inhoud van het leerplan.
 - b. De aard van leerstofinhoud, zoals ze in de praktijk in de klas geconcretiseerd wordt in een complex samenspel van leraar en leerlingen. Het zal duidelijk zijn dat die feitelijke leerinhouden alleen kunnen worden vastgesteld door nauwgezette observatie.
- Een befaamd "klassiek" onderzoek dat binnen dit tweede aandachtsveld ligt, werd verricht door Keddie (1971) en gepubliceerd onder de titel *Classroom Knowledge* in de eerder genoemde bundel van Young. Keddie deed onderzoek naar de onderwijspraktijk van een (progressieve) sectie mens- en maatschappijleer aan een Engelse school voor voortgezet onderwijs. De sectie wees niveau-differentiatie binnen klasverband nadrukkelijk van de hand en had een nieuwe, ongedifferentieerde cursus ontworpen. Keddie observeerde nauwgezet de lespraktijk van de

docenten en deed daarbij de onthullende ontdekking dat er in de praktijk wel degelijk gedifferentieerd werd en een onderscheid gemaakt tussen ideale en niet-ideale leerlingen. De docenten bleken zelf niet te beseffen dat ze in de praktijk een deel van de klas een negatief stempel opdrukten en als feitelijk niet-onderwijsbaar behandelden.

- c. Materiële en immateriële, ideologische omstandigheden die onderwijsvernieuwing in de praktijk blijken te blokkeren.

We realiseren ons dat de aandachtsvelden voor sociologisch leerplanonderzoek, zoals Hammersley en Hargreaves die onderscheiden met de bovenstaande omschrijvingen, redelijk vaag blijven. We hopen dat het skelet wat meer vlees krijgt, wanneer we nu wat concreter worden over de uitgangspunten van ons eigen onderzoek. Van dat onderzoek hebben we immers gezegd, dat het geplaatst kan worden binnen de contouren die Hammersley en Hargreaves hebben geschetst. We beginnen de volgende paragraaf met een overzicht in de vorm van een schema.

2.3.1 Kennistheoretisch kader



Het schematisch overzicht dat hierna nader uitgewerkt wordt, heeft niet de pretentie een sluitend theoretisch onderzoekskader te bieden. We willen het ook geen beschrijvingskader noemen. Bij de descriptie van de micro-situatie, wordt een onderzoeker immers geconfronteerd met een zeer complex gebeuren. Als instrument is dit schema veel te grof om de fijnmazige werkelijkheid van het concrete onderwijs in de klas te vangen. Het schema is voor ons niet meer dan een eerste, zeer globaal kennistheoretisch kader.

2.3.2 Leraarsperspectief

Centraal in ons onderzoek staat de notie "leraarsperspectief". Wij menen dat in de vigerende innovatietheorieën en innovatiestrategieën van pakweg de laatste dertig jaar de persoon van de leraar veel te weinig aandacht heeft gekregen (2). Die persoon

van de leraar bleef al helemaal buiten schot bij innovaties die goeddeels beperkt bleven tot een beleidsmatig, juridisch niveau: bijvoorbeeld bij de invoering van de Mammoetwet in 1968. Maar ook bij innovatiestrategieën waarin adoptie of zelfs implementatie centraal stonden, was er in de regel niet meer dan een betrekkelijk oppervlakkige aandacht voor de problemen waarvoor een docent, die zijn onderwijs wilde vernieuwen, kwam te staan (vgl. Van den Berg/Vandenberghé 1981).

Een voorbeeld van een meer docentgerichte benadering vormt een onderzoek van de vakgroep Interdisciplinaire Onderwijskunde van de universiteit van Groningen. Op de Onderwijsresearchdagen 1983 hebben Oskam en Tillekens (1983), leden van deze vakgroep, informatie geboden over hun onderzoek, waarvan terecht kan worden gezegd, dat de docent er centraal in staat. Voor hun theoretische uitgangspunten steunen de Groningse onderzoekers duidelijk op ideeën die min of meer vaste vorm hebben gekregen in de Engelse "New Sociology of Education". We staan hier even stil bij enkele Groningse noties, omdat die tamelijk dicht in de buurt liggen van waar wij in Nijmegen mee bezig zijn, al zijn er ook duidelijke verschillen. Een "leraarsperspectief" is voor ons een zeer dynamisch begrip dat gekenmerkt wordt door interne tegenstellingen. We onderscheiden twee hoofdcomponenten:

- A1 - de *paradigmatische* component; heel globaal aan te duiden als het niveau van de doelen, de ideeën, de idealen, (Wat moet er gebeuren in het onderwijs?);
- A2 - de *pragmatische* component; het niveau van het feitelijk denken en handelen in de klas. (Wat kan er gebeuren in het onderwijs, praktisch gezien?).

Ook in Groningen wordt een soortgelijk onderscheid gemaakt, waarbij, dat moet met nadruk gesteld worden, het zowel bij hen als bij ons, niet gaat om een onderscheid tussen theorie en praktijk. Immers ook op het pragmatisch niveau is er heel duidelijk sprake van "opvattingen". In Groningen kiest men als uitgangspunt het door Yinger geïntroduceerde begrip "routine" (vgl. Yinger 1978). Volgens Yinger zou het onderwijsgedrag van leraren niet zozeer door doelstellingen of efficiëntie-overwegingen bepaald worden, maar door routines, die leerkrachten zich eigen hebben gemaakt en die in de dagelijks gang van zaken in de schoolklas beproefd zijn gebleken.

Routines liggen op wat wij het pragmatisch niveau van het leraarsperspectief noemen. Het gaat om handelingen én zingen (praktijk en theorie) op het micro-niveau van de schoolklas. In navolging van Creemers e.a. (1981) wordt het begrip "routine" nader en zeer specifiek ingevuld en gedefinieerd als "instandhoudingsmechanismen". Wat houdt dat feitelijk in? Allereerst willen we opmerken dat routine hier niet de betekenis heeft van een ingeslepen gedragspatroon dat door training vervangen kan worden

door een ander gedragspatroon. Het gaat om dieper liggende zaken. Een leraar leeft op zijn minst in twee "werelden". Op het meso-niveau van de school: op sectievergaderingen, in de leraarskamer (3), op ouderavonden wordt als het onderwijs aan de orde komt, daarover vooral op paradigmatisch niveau gesproken. In de Groningse terminologie heet dit praten: "spreken in formele termen van sociaal-cultureel wenselijke onderwijsdoelen". Maar de echte beroepsuitoefening van de leraar vindt plaats op het micro-niveau. Daar kan een paradigma niet simpelweg pragma worden. Oskam en Tillekens noemen als oorzaak voor dit breukvlak "de praktische problemen die leerkrachten ervaren op het micro-niveau van de klas". Bij die praktische problemen is orde-handhaving een zeer belangrijk onderdeel. In de Groningse omschrijving worden de praktische problemen nader aangeduid als "het evenwicht dat de leraar zoekt tussen orde-handhaving en kennisoverdracht". Simpel gezegd, de leraar stapte de klas binnen met in zijn achterhoofd het paradigmatisch niveau van de leraarskamer. In de klas blijkt op basis van die doelen geen werkbaar klimaat geschapen te kunnen worden. Dat betekent dat de docent kiest voor een andere theorie en een andere praktijk. Onderling bestaat er tussen docenten een soort stilzwijgende overeenkomst, die erop neer komt dat je elkaar vrijlaat in wat je uiteindelijk in de klas doet. In de Groningse visie is de "pedagogische vrijruimte" -de speelruimte die docenten elkaar onderling gunnen om flinke scheuten water in de paradigmatische wijn te doen- een pure noodzaak om voor de klas te overleven. Door het onderwijsbeleid, door onderwijsvernieuwers en door steeds wisselende generaties leerlingen worden aan docenten zoveel en steeds weer nieuwe eisen gesteld, dat ze onderling als het ware zijn overeengekomen daar een dam tegen op te werpen en een speelruimte te claimen waarbinnen het onderwijs een redelijk constant karakter heeft. Feitelijk komt hierdoor de onderwijsvernieuwing de klas niet binnen. We zijn hierboven zo betrekkelijk uitvoerig ingegaan op de beschouwing van Oskam en Tillekens, omdat hun aandachtsveld zo duidelijk ook het onze is.

Toch zijn er ook belangrijke verschillen. Laten we eerst wat nader ingaan op wat in het hierboven gegeven schema wordt aangeduid met de letters B en C.

2.3.4 De rationaliteiten van Matthijssen

In zijn boek *De elite en de mythe* noemt Matthijssen (1982) een rationaliteit een regelsysteem dat gedrag organiseert, interpreteert in termen van waar-onwaar en evalueert in termen van juist-onjuist. Meer dan het idealistische begrip "filosofie", idealistisch in de wijsgerige zin van het woord, is bij Matthijssen het begrip "rationaliteit" sterk verbonden met de economische ordening van de samenleving. Rationaliteiten zijn het gevolg van vitale behoeften. Ze worden bepaald door dominante

groepen in de samenleving.

Matthijssen onderscheidt met betrekking tot het onderwijs drie rationaliteiten die in de geschiedenis achtereenvolgens dominant zijn geweest.

B1 1500-1800 De literair/godsdienstige rationaliteit

De godsdienst als bestaansfundering verloor bij de opkomst van renaissance en humanisme zijn monopoliekarakter, maar bleef een belangrijke kracht, die in de eeuwen daarna doorwerkte.

De literaire rationaliteit is een rationaliteit die bepaald werd door de aristocratie, een maatschappelijke bovenlaag die in de zienswijze van Matthijssen tot + 1850 dominant was in Europa. "Het theoretisch denken is niet gericht op het beheersen van de werkelijkheid, maar op het doorschouwen daarvan (het zoeken naar de "eeuwige waarheid")." (Matthijssen 1982, 49). Matthijssen noemt in navolging van Durkheim (1938) de kern van de literaire rationaliteit, de opvatting dat de echte werkelijkheid die van de universele menselijke natuur is, "onbeweegbaar, onveranderbaar, onafhankelijk van plaats en tijd; de diversiteit van historische omstandigheden raakt de gevormde mensen niet." (Matthijssen 1982, 49)

B2 1800-1950 De technische rationaliteit

Binnen de technische rationaliteit, die in de 19e eeuw geleidelijk vorm krijgt en waarvoor de oprichting van de HBS in 1863 een belangrijke historische datum is, wordt kennis niet langer opgevat als het steeds dieper schouwen van een werkelijkheid waarvan het wezen niet verandert. Integendeel, door kennis kan de wereld veranderd worden. De economische explosie van het kapitalisme is tegelijk een kennisexplosie. Kennisverwerving is de basis van de maatschappelijke vooruitgang, die hetzelfde is als economische groei. Binnen de technische rationaliteit is kennis niet langer "doel op zich" maar "middel tot". Als de burgerij met de oprichting van de HBS in 1863 een belangrijke slag op de aristocratie wint, formuleert een nieuwe dominante maatschappelijke bovenlaag i.c. de burgerij in feite een nieuwe kennisdefinitie: kennis als middel tot technische vooruitgang. Dat vroeg om een grondige uitbouw en ombouw van het onderwijs, die na het midden van de vorige eeuw dan ook geleidelijk gestalte hebben gekregen.

B3 1950- De sociale rationaliteit

De opkomst van een nieuwe, derde rationaliteit verbindt Matthijssen met het middenschooldenken. "De middenschoolbeweging wordt gepousseerd vanuit opties op een nieuwe kennisinterpretatie, die de voorbode zou kunnen zijn van een nieuw maatschappelijk regelsysteem, kortom een nieuwe rationaliteit (idem, 168)." De technische rationaliteit voldoet niet langer, omdat daarin eenzijdig de nadruk ligt op het cognitief of technisch functioneren van de leerlingen. Matthijssen citeert uit de Memorie van

Toelichting Onderwijsbegroting 1974: "Een der belangrijkste factoren in dezen is echter ook het feit dat vele mensen geen zicht en geen greep hebben op hun eigen sociale situatie. Juist ten aanzien hiervan zou het onderwijs een belangrijke functie kunnen vervullen door uitdrukkelijk aandacht te schenken aan wat men de sociale bewustwording van de leerlingen zou kunnen noemen (idem, 168). Trefwoorden die steeds weer terugkeren zijn de begrippen "individuele ontplooiing" en "sociale bewustwording". Het nieuwe onderwijs, op basis van een nieuwe sociale rationaliteit, zou voorwaarden moeten scheppen voor een "sociale planning onder controle van bewuste keuzen van alle betrokkenen, zowel op het microniveau van de eigen levenssituatie als op het macroniveau van politieke besluitvorming (idem, 171)". Het intelligentiebegrip wordt verbreed. Cognitieve functies worden verbonden met affectieve, sociaal-expressieve en normatieve functies. In navolging van Habermas spreekt Matthijssen over een communicatieve competentie. Intelligentie wordt "een gedragsstrategie, waarin denken direct aan praktisch handelen wordt gekoppeld; met inachtneming van waarde-oordelen, emotionele betrokkenheid en bewust gemaakte keuzen uit beschikbare mogelijkheden (idem, 172-173)."

2.4 Groningen-Nijmegen: verschilpunten

Hierboven hebben wij geschreven dat er verwantschap bestaat tussen het Groningse en het Nijmeegse onderzoeksconcept. Naast overeenkomst is er echter ook verschil. Het verschil heeft betrekking op een drietal aspecten

2.4.1 Heden en verleden

Het Nijmeegse onderzoek kent anders dan het Groningse een historische component. De rationaliteiten van Matthijssen zijn een voorbeeld van historische categorieën. Categorieën die elkaar weliswaar in de tijd opvolgen, maar die niet strikt beperkt zijn tot een tijdvak in de geschiedenis. Als onder- of nevenstroom werken niet-dominante rationaliteiten door in latere periodes. Zo kan de oprichting van de HBS in 1863 een historische overwinning van de burgerij genoemd worden. De aristocratische literaire rationaliteit bleef echter ook na die datum van invloed.

Ons onderzoek wil meer zijn dan een bundeling synchrone etnografische studies. Wij menen dat de ontrafeling van een hedendaags leraarsperspectief wint aan diepgang, als we -voorzichtige- verbanden leggen met historische ontwikkelingen.

De historische component in ons onderzoek heeft niet op de eerste plaats betrekking op de geschiedenis van het onderwijs in het algemeen. Centraal binnen die historische component staat de inhoud van het schoolvak Nederlands. Daarmee raken we aan een tweede verschilpunt tussen het Groningse en het Nijmeegse onder-

zoek. Ons onderzoek is vakinhoudelijk van aard.

2.4.2 Onderwijskunde versus vakdidactiek

Het laatste deel van het hierboven gegeven schema, aangeduid onder de letter C, heeft betrekking op de historische inhoud van het vak Nederlands. Onderzoek daarnaar is, zeker in de Nederlandse situatie, uiterst schaars. De belangrijkste Nederlandse studies op dit terrein zijn op het ogenblik De Vos 1939 en Renders 1954. Beiden geven bijvoorbeeld aan dat er rond de eeuwwisseling sprake was van een nieuwe oriëntatie op de vakinhoud van het moedertaalonderwijs, die ze respectievelijk aanduiden als "de "nieuwe" richting in het taalonderwijs" (De Vos 1939, onder andere 280) en "het nieuwe taalonderwijs" (Renders 1954, onder andere 69). Beiden beschrijven die ontwikkeling ook in termen van een machtsstrijd tussen een oude en een nieuwe richting, waaraan vorm gegeven wordt door groepen betrokkenen (i.c. taalkundigen, letterkundigen, schoolboekenschrijvers, leraren) die zich oriënteren op toonaangevers als C.H. den Hertog en J.H. van den Bosch, om maar twee heel bekende te noemen. Min of meer impliciet wijzen beide bronnen ook op een verband tussen de opkomst van het nieuwe taalonderwijs en die van de HBS, die in de uitwerking van de rationaliteitentheorie van Matthijssen zo'n belangrijke rol speelt. Het lijkt op zijn minst erg interessant te onderzoeken in hoeverre zulke nieuwe oriëntaties in het taalonderwijs samenhangen met de door Matthijssen gepostuleerde, veel meer omvattende rationaliteitenstrijd. Bij zo'n onderzoek kan de, binnen de Engelse onderwijssociologie ontwikkelde en onder andere door Ball/Lacey 1980 in hun onderzoek gebruikte, notie (vak)paradigma goede diensten bewijzen. De notie is kennelijk ontleend aan het werk van Kuhn (Ball 1984, ter perse) en kan losjes omschreven worden als een min of meer consistent geheel van opvattingen over de wenselijke inhoud van een schoolvak zoals die gepropageerd wordt door een groep betrokkenen, veelal gegroepeerd rond enkele toonaangevers. (Vak)paradigma's kunnen onder andere gekarakteriseerd worden in termen van favoriete slogans (taal is klank vs. taal is communicatie), favoriete vaardigheden (luid lezen vs. discussiëren), favoriete onderwijsleermaterialen (bloemlezing vs. krant in de klas) (cfr. Ball/Lacey 1980, 174), maar vooral ook in termen van hun toonaangevers, adepten, tijdschriften, schoolboeken enz. (cfr. de schema's in Ball 1984, bijlagen). Daaruit zijn ook de onderlinge verhoudingen tussen de (vak)paradigma's in een bepaalde periode te reconstrueren als een dominant tegenover alternatieve paradigma's.

Voor de 20e eeuw, waarvan het begin voor ons onderzoek gemarkeerd wordt door het verschijnen van de tijdschriften *Taal en Letteren* (1896) en *De nieuwe Taalgids* (1907), onderscheiden we voorlopig drie (vak)paradigma's.

C1 Het grammaticaal-literaire paradigma

Een paradigma dat uiteindelijk teruggaat op het bonae literaedenken van de humanisten. In de schone letteren ligt de waarheid en daar kom je achter door ze uit te pluizen. Er is verwantschap met de literaire rationaliteit van Matthijssen.

C2 Het individueel-creatieve paradigma

Het individueel-creatieve paradigma waardeert bovenal de persoonlijke uitingen van het individu. Het is een centraal idee binnen de zogeheten reform-pedagogie. We hebben het vermoeden -maar historisch onderzoek moet dit nader verduidelijken- dat het individueel-creatieve paradigma primair een kwestie is van onderwijs-retoriek. Binnen het leraarsperspectief treft men het vooral aan in de paradigmatische en veel minder in de pragmatische component.

C3 Het communicatieve paradigma

De opvatting dat taalonderwijs voor alles communicatie-onderwijs dient te zijn, kan als het meest recente paradigma in deze reeks van drie worden aangemerkt. Het doet zich gelden sinds ± 1965.

Ook van deze paradigma's kan gezegd worden dat ze in de tijd niet strak kunnen worden afgebakend. Er zijn overlappingsen en er is sprake van wisselende dominantie. Een leraarsperspectief zal ook zelden geheel en al bepaald worden door één paradigma.

Als de eerder geschetste rationaliteiten van Matthijssen moet ook de bestudering van de historische moedertaalparadigma's de karakterisering van de hedendaagse leraarsperspectieven extra reliëf geven.

Hierboven schreven wij dat Oskam en Tillekens als hoofdoorzaak voor de spanning paradigma-pragma binnen het leraarsperspectief "de praktische problemen die leerkrachten ervaren op het micro-niveau van de klas" aanduiden. Bij "praktische problemen" denken zij primair aan orde-handhaving. De pedagogische omstandigheden waarvoor de leraar zich geplaagd ziet, verhindert die leraar een gewenste vorm en inhoud van kennisoverdracht te realiseren. Voor de Groningers is de spanning paradigma-pragma vooral een gevolg van een pedagogische problematiek. Zonder dat pedagogisch niveau te willen bagatelliseren, menen wij, dat er binnen het leraarsperspectief van een docent ook een spanningsveld van vakinhoudelijke aard bestaat. Zo kan een docent, om een voorbeeld te noemen, paradigmatisch voor communicatie-onderwijs kiezen, terwijl een analyse van zijn handelen in de klas duidelijk maakt, dat hij vooral grammaticaal-literair bezig is. Die tegenstelling kan behalve met pedagogische problemen ook samenhangen met het feit dat hij "diep in zijn hart" een aanhanger is van het grammaticaal-literaire paradigma.

2.4.3 Psychologie versus sociologie

Als in het Groningse onderzoeksconcept geduid wordt op wat wij de "pragmatische component" noemen, wordt daar gesproken over "persoonsgebonden reflecties van docenten". Oskam en Tillekens spreken zich niet onomwonden uit, niettemin hebben wij de indruk dat hun onderzoek veel psychologisch van opzet is dan het hier besproken Nijmeegse onderzoek, dat veel meer sociologisch van aard is. Een leraarsperspectief is voor ons primair een sociologisch begrip. Wij zijn geïnteresseerd in het opsporen van groeps-categorieën. Individuele representaties hebben niet onze eerste belangstelling. Het gaat dus niet om docent a, b of c maar om een groepsgebonden denken en handelen met betrekking tot vakinhouden. Dat groepsgebundene willen we ook historisch pogen te traceren.

We beseffen dat bovenstaande tekst rijkelijk abstract is. We hebben ons hier beperkt tot het uitwerken van enkele theoretische noties, die aan ons onderzoek ten grondslag liggen. We hebben er geen behoefte aan de verschillen in onderzoeksconceptie tussen Groningen en Nijmegen op te blazen. We hebben de beide onderzoeken alleen tegen elkaar afgezet om meer helderheid te creëren. In de laatste paragraaf gaan we in op enkele methodologische implicaties van ons onderzoek.

3. Enkele methodologische problemen van etnografisch onderzoek

Wie onder het steekwoord "ethnographic" de overzichten van ERIC-documents van de laatste jaren raadpleegt -wie die bron wel eens ter hand neemt, zal het er wellicht mee eens zijn, dat dat een nogal deprimerend karwei is: er wordt wat afgerapporteerd in Amerika over onderwijsonderzoek!-, zal tot de ontdekking komen dat het aantal publikaties opgevoerd onder dit steekwoord gestadig toeneemt. In sommige maandoverzichten kun je zelfs spreken van een relatieve piek 10, 12, 15 publikaties worden er beschreven. In verhouding tot de aantallen publikaties onder de steekwoorden reading of writing/writing research (daarvoor zijn vaak bladzijden nodig) stelt dat natuurlijk niet veel voor, maar als je naar de absolute cijfers kijkt, kun je niet om de conclusie heen, dat de belangstelling voor wat genoemd wordt ethnographic research kennelijk groeiende is in het Amerikaanse onderwijsland. De vraag waarom dat zo is, moet hier onbesproken blijven. In ieder geval wordt vaak een verband gelegd met het mislukken van allerlei innovaties in het onderwijs en vooral met de teleurstellende resultaten van onderzoek daarnaar (zie bijvoorbeeld Martin 1983 en de daar genoemde literatuur).

Ook in Engeland is de belangstelling voor "ethnography of schooling" in de laatste tien a vijftien jaar sterk toegenomen zeker binnen de onderwijssociologie. Ook daar wordt vaak een

relatie gelegd tussen de opkomst van die onderzoeksbenadering en leerplanonderzoek en -theorievorming (Hammersley/Hargreaves 1983, 1-14).

Een overzicht van Nederlands schooletnografisch onderzoek bestaat er nog niet. Het lijkt erop dat het aarzelend op gang komt (zie Diekerhof 1982), maar zo'n oordeel hangt er een beetje vanaf, wat je allemaal tot dit type onderzoek rekent (en juist de definitie daarvan vormt een methodologisch serieus probleem). Globaal kun je zeggen dat schooletnografisch onderzoek (whatever that may be) voor Nederlandse verhoudingen nog een nieuwe benadering in onderwijsonderzoek is, waarbij onderzoekers wel op buitenlandse voorbeelden kunnen terugvallen, die echter zelf niet kunnen bogen op een sterke en brede traditie, zeker niet waar het toepassingen op het onderwijs betreft.

Het is dus op zijn minst hachelijk te noemen onderzoek uitdrukkelijk te presenteren als schooletnografisch: je stelt je uiterst kwetsbaar op, omdat je je expliciet tot een onderzoeksprogramma bekent, waarvan de contouren nog nauwelijks zichtbaar zijn, om over de consequenties ervan nog maar niet te spreken. Anders gezegd: je sluit je niet (al dan niet stilzwijgend) aan bij erkend en goed onderzoek, maar bij nieuw en in allerlei opzichten nog sterk risicodragend onderzoek (4). En daarmee roep je -zeker in deze benarde tijden- ongewild tegenkrachten op.

Allereerst natuurlijk vanuit het bestaande (en daaruit volgt bijna als vanzelfsprekend: dus erkende en goede) onderzoek. Ter illustratie zij gewezen op de discussiebijdragen van A.D. de Groot in Kamp/Kamp 1982, 120-123, waarin hij de onderzoeksrepresentatie van Van der Kleij kritisch bespreekt. Op een aantal punten is die kritiek van De Groot te onderschrijven: Van der Kleij slaagt er niet bijster in de meerwaarde van zijn "andere wetenschap", vooral met betrekking tot de centrale vraag "Wat heb je eraan?" overtuigend aan te tonen. De Groot trekt daaruit de conclusie dat Van der Kleij beter maar "gewoon" kan doen, omdat, "een onderwijzer maar weinig van (Van der Kleij's) verslag zal kunnen begrijpen" en daar was het nu juist om begonnen (ook in ons onderzoek). Van der Kleij lijkt namelijk (noodgedwongen?) te veel gekeken te hebben naar het voorbeeld van het erkende en goede onderzoek en daarom op de proppen te komen met tabellen die echt niet te lezen zijn door onderwijzers (en niet alleen niet door hen).

Een tweede, overigens minder agressieve, bron van tegenkrachten vormt de volgende omstandigheid: omdat het onderzoeksprogramma waartoe je je bekent nog niet zo duidelijk omlind is, laad je al gauw de verdenking op je, slechts mee te willen drijven in een modetrend. Concreet: in 1980 schreef de befaamde Amerikaanse onderwijsonderzoeker Ray Rist, vanuit zijn bezorgdheid over de methodologische zuiverheid van het schooletnografisch onderzoek al over de etnografische Blitzkrieg, waarbij hij de, ook in zijn ogen snelle opkomst ervan in Amerika, karakteriseerde als "de

overgang van een methode in een beweging" (Rist 1980). In dit kader rijst natuurlijk de vraag of etnografisch slechts een min of meer techno-methodologische aanduiding is (in die termen evalueert De Groot kennelijk de voorstellen van Van der Kleij) of dat daarmee een gemarkeerde, epistemologische positie aangegeven wordt (zie Hammersley/Atkinson 1983, 1-26). Het is niet mogelijk deze vraag hier uitvoerig te behandelen, maar tussen de regels door is wel te lezen dat wij vooralsnog menen, in ons onderzoek die keuzes kennistheoretisch te moeten verdedigen en niet alleen methodologisch. Globaal gesproken gaan we er in ons onderzoek dan ook vanuit, dat wat mensen als deelnemers aan welke groep dan ook, waarnemen (ook als ze aan het onderzoeken zijn) niet iets is, wat buiten hen om gegeven is, maar een produkt van hun gezamenlijk, historisch bepaalde en bepalend, sociale handelen binnen de groep waartoe ze behoren ("the social construction of reality").

Die sociaal-geconstrueerde onderwijswerkelijkheid willen we door ons onderzoek leren kennen, maar dan niet op de manier zoals voornamelijk wetenschappers (in ons geval: onderwijskundigen, didactici) die construeren (hoeveel waardering we overigens ook voor die manier van construeren hebben), maar de onderwijswerkelijkheid, zoals onderwijsgegenden die in hun alledaagse praktijk met leerlingen en collega's (inclusief leerplanontwikkelaars, begeleiders en onderzoekers) construeren. De kennis die de onderwijswetenschappen, in ruime zin opgevat, tot nu toe hebben opgeleverd is, voorzover wij die kunnen overzien, indrukwekkend en op velerlei wijze bruikbaar, maar voor ons probleem (kortheidshalve nogmaals geformuleerd als: wat bevordert, c.q. belemmert vernieuwing in het moedertaalonderwijs?) steeds net weer niet toereikend: als je kennisneemt van de resultaten, lijkt de quintensens van je probleem je net weer te ontsnappen. Zoekend naar die andere kennis, kennis die je als het ware letterlijk kunt delen met onderwijsgegenden in hun dagelijks doen en laten, kom je al gauw bij zo'n etnografische benadering -die kentheoretisch met het steekwoord symbolisch interactionisme gekarakteriseerd kan worden-, omdat het daar gaat, om het op systematische wijze leren kennen van de werkelijkheid vanuit het standpunt van de deelnemers (zie Erickson 1979, 2). Voor ons onderzoek moet dan nog als specificatie aan die definitie van etnografie worden toegevoegd: zoals geconstrueerd in zijn alledaagse handelen.

Ook als je etnografisch onderzoek doet, stuit je natuurlijk op een groot aantal praktische problemen: in Klinkenberg e.a. (1984) hebben we daarvan een eerste overzicht gegeven; daaruit blijkt dat die problemen op het eerste gezicht niet zo erg afwijken van bekende onderzoeksproblemen (zie ook Sturm 1983). Alleen, de behandeling ervan lijkt in de schooletnografie nogal verschillend van die in andere onderzoekstradities. In de meeste handboeken over onderzoeksmethoden kom je "onze" problemen wel op een of

andere manier tegen. Maar dan gaat het meestal om de vraag: Hoe elimineer je die problemen, hoe ga je ze uit de weg? In de schooletnografie gaat het om de vraag: hoe neem je die problemen serieus, hoe laat je zien dat ze een herkenbare, constituerende rol spelen in de reconstructie van de werkelijkheid via je onderzoek?

Heel illustratief is in dit verband het probleem van, wat wel aangeduid wordt als, de reconstructie van verschillende perspectieven. Ons onderzoek richt zich onder andere op het leerplanontwikkelingsproject Taalvaardigheid in de basisschool (Lentz/Tuijl 1982; Gribling e.a 1983). Onze onderzoeksvraag luidt daar: Hoe gaan leerkracht X en Y op projectschool Z in het kader van thematisch-cursorisch moedertaalonderwijs om met leerlingteksten, nader gespecificeerd in subvragen als:

- hoe ontstaat een thema;
- hoe wordt daaraan een schrijfoopdracht gekoppeld;
- hoe verloopt een schrijfinstructie;
- hoe verloopt een uitvoering van zo'n opdracht en de begeleiding daarvan;
- hoe verloopt de evaluatie, vooral in relatie tot het verdere schrijfondderwijs?

Het gaat ons hierbij dus in eerste instantie om beschrijvend onderzoek, waarbij de onderzoeker overigens geen pure registrator kan zijn, maar altijd, hoe dan ook, betrokken is in de reconstruerende beschrijving. Het onderzoek is -naar analogie van het Representative model of research design van Cook-Gumperz, Gumperz en Simons (zie Green/Smith 1983, 372-373)- in vijf fasen opgezet.

1. Framing and planning the project components: aan de hand van literatuurstudie en proefonderzoek doen de a.s. onderzoekers ervaring op met etnografisch onderzoek, met de karakteristieken van etnografische probleemstellingen (ethnographic monitoring - Smith 1981) en met de onderzoeksschool.
2. Data collection - general participant observation: via een sequens van open en meer gestructureerde interviews, autorisatiegesprekken en open klasse-observaties verzamelen en ordenen onderzoekers gegevens, waarin ze via heuristische procedures definities van lerarengedrag zoeken.
3. Topic-centered participant observation: de gevonden definities van lerarengedrag worden via een tweede observatieperiode gericht bestudeerd en beschreven.
4. Interviewing - hypothesis generating.
5. Experimental tasks - material experiments.

Het globaal beschreven design is ten opzichte van ons in uitvoering zijnde onderzoek natuurlijk ideaal typisch; bovendien zijn de twee laatste fasen wel gepland, maar die komen pas over een paar jaar in uitvoering. Een belangrijke beperking van ons onderzoek is bovendien dat het hoofdzakelijk docentgericht is. Nu dan het probleem van de perspectieven (5). Het onderhavige onderzoek bevindt zich in fase 3: op basis van de bevindingen uit

fase 1 en 2 zijn onderzoekers heel gericht het schrijfonderwijs van onder andere docent X aan het observeren. Maar over de geldigheid van de definities die hun observaties richting moeten geven en die dus constituerend zijn voor de resultaten die in fase 4 gebruikt zullen worden, bestaat geen eenduidigheid. Als de onderzoekers uitgaan van hun eigen definitie van de situatie vinden ze al gauw evidentie voor hun conclusie, dat er aan schrijfinstructie eigenlijk niets gebeurt. Uit een analyse van de klasse-interactie tijdens schrijfactiviteiten en de voorbereiding daarop (zowel de bewust geplande en georganiseerde, als de andere schrijfactiviteiten) blijkt dat de docent als basisopdracht: "Schrijf een opstel over ..." hanteert (6), dat hij een aantal elementair vormelijke eisen van die tekstsoort expliciteert (van het type dat er een titel moet zijn en een regel wit tussen titel en eerste zin), maar dat hij verder in en door zijn gedrag ontkent dat leerlingen niet zouden weten, wat een opstel is (ook al roepen ze dat nog zo hard). De evaluatie van de schrijfactiviteiten bestaat uit het voorlezen van de leerlingenteksten en een aantal opmerkingen over spellingskwesties en vage waarderingsspraken van het type "interessant", "nog niet zo goed". Typisch traditioneel opstelonderwijs, definieren de onderzoekers. Volgens de definitie van de docent is er echter iets heel anders aan de hand. In de interviews en de voor- en nagesprekken laat hij er geen twijfel over bestaan, dat hij thematisch-cursorisch moedertaalonderwijs geeft, dat hij vooral de communicatieve vaardigheden van zijn leerlingen wil vergroten en in een SLO-enquête (die erop gericht was informatie te verkrijgen om een verantwoord school-based-curriculum-project op te zetten) heeft hij onder andere aangegeven, dat hij zijn leerlingen via schrijfonderwijs ook greep op de wereld wil doen verkrijgen. Evidentie voor de geldigheid van zijn definitie van de situatie is volgens hem te halen uit:

- de aard en de hoeveelheid planning en organisatie (zijn werkbelasting is, ook in uren uitgedrukt, extreem toegenomen, sinds hij thematisch-cursorisch onderwijs geeft);
- het feit dat er leerlinggesprekken worden gehouden onder andere ter voorbereiding van schrijfactiviteiten;
- het feit dat kinderen meer schrijven dan in vorige jaren;
- het feit dat de teksten van de kinderen voorgelezen worden, wat vroeger niet gebeurde;
- het feit dat de teksten van de kinderen gepubliceerd (opgehangen) worden (vroeger niet);
- het feit dat teksten van kinderen in de schoolkrant verschijnen (vroeger minder).

In de definitie van de betrokken leerplanontwikkelaar is er uiterlijk niet veel anders aan de hand dan in die van de onderzoekers, maar in ieder geval wel iets meer: naar zijn oordeel zijn er op zijn minst in de "cognitieve structuur" van de betrokkenen veranderingen tot stand gekomen die gevolgen moesten kunnen

hebben -zij het op wat langere termijn- voor het praktische handelen in de klas. Voor de goede orde zij opgemerkt dat de definitie van de leerplanontwikkelaar over wat er aan de hand is op school Z en speciaal bij docent X, op basis van de resultaten van het onderzoek gewijzigd is. Op grond van de al genoemde enquêtegegevens en van de resultaten van teambesprekingen, projectvergaderingen en overleg met de begeleider en het hoofd van school Z definieerde hij de situatie op school Z eerst veel duidelijker als een vernieuwingssituatie, maar de resultaten uit fase 2 van het onderzoek noopten hem tot een bijstelling van zijn definitie. Hij accepteert de evidentie van de onderzoekers, maar ook die van docent X. Voor het meer zijn voert hij nog eigen evidentie aan:

- het feit dat docent X zowel in de interviews als in de voor- en nagesprekken en de teamvergaderingen mee kan praten over thematisch-cursorisch onderwijs en daaraan op cognitief niveau consequenties kan verbinden;
- het feit dat docent X zelf vindt dat hij thematisch-cursorisch en communicatief moedertaalonderwijs geeft en dat ook blijft vinden, nadat hij kennis heeft genomen van de resultaten van fase 2 van het onderzoek.

Aan dit perspectievenprobleem (c.q. het definities-probleem in kennistheoretische zin) waarover analytisch nog veel meer te zeggen zou zijn, kunnen we bijna alle praktisch-methodologische kwesties ophangen.

Voor al de problematiek van de data-reductie, betrouwbaarheid, validiteit en herkenbaarheid wordt dan uiterst interessant en complex. Om een voorbeeld te noemen: de betrouwbaarheid van onderzoeksresultaten zou wel eens een functie kunnen blijken te zijn van het perspectief of omgekeerd en minder van de aard van de onderzoeksprocedure: hoe meer daaraan gesleuteld wordt om de betrouwbaarheid van de onderzoeksresultaten te verhogen, hoe "harder" die het perspectief van de onderzoeker operationaliseert, hoe minder "anderen" met die resultaten kunnen doen. Concreet: de onderzoeker die vanuit een klassiek-experimenteel perspectief zijn onderzoek opzet, is terecht uiterst bezorgd over de betrouwbaarheid, validiteit enz. van zijn resultaten. Om die zo groot mogelijk te doen zijn, zal hij zeer uitgekiende maatregelen treffen, die de complexe onderwijsleersituatie vaak echter dusdanig reduceren, dat die voor onderwijsgeevenden niet meer herkenbaar is. (Extreem voorbeeld: schrijfvaardigheid operationaliseren in een meerkeuzetoets.) Van zijn mede-onderzoekers van de klassiek-experimentele huize oogst die onderzoeker daardoor -en opnieuw: terecht- veel lof; onderwijsgeevenden, zo ze al kennis nemen van de resultaten van dit soort onderzoek, vragen zich vertwijfeld af, wat ze ermee moeten doen.

We hebben het perspectievenprobleem vooral geschetst in kennistheoretische zin. Je kunt er ook meer methodologisch naar kijken

en dan noem je het een triangulatieprobleem: vanuit verschillende invalshoeken naar hetzelfde object (i.c. de werkelijkheid van de schoolklas) kijken om er meer en betrouwbaarder kennis van te verwerven. In dit geval dus vanuit de invalshoek van de "naïeve" onderzoeker, de docent en de leerplanontwikkelaar (zie Van der Kley 1982).

Zoals al eerder is opgemerkt vindt De Groot dat triangulatieprobleem een luxeprobleem: een ingewikkelde en tijdrovende manier van onderzoeken (dat die tijdrovend is kunnen we bevestigen). Naar aanleiding daarvan vraagt De Groot zich letterlijk af of het "kennistekort" niet op een eenvoudiger wijze kan worden opgeheven. Daarop geeft hij als antwoord: "de eenvoudigste manier om erachter te komen hoe het in een schoolklas toegaat -zodat men daaromtrent verstandige hypothesen kan gaan stellen en toetsen- is natuurlijk er een jaartje voor te gaan staan en mee te draaien in de schoolcultuur". (De Groot 1982, 122.) Dat is dan overigens precies het design van de Engelse ethnography of schooling, maar wie daarvan de resultaten kent -zoals bijvoorbeeld The divided school van Peter Woods (Woods 1979) of Beachside comprehensive van Stephan Ball (Ball 1981)- die weet dat die manier helemaal niet zo "eenvoudig" is en dat daarbij het perspectievenprobleem (c.q. het triangulatieprobleem) des te klemmender wordt. Overigens merkt De Groot op dat er nog een andere mogelijkheid is (en die is natuurlijk nog veel eenvoudiger) om dat kennistekort op te heffen: vraag het de onderwijzers zelf (ib., 123). Het zal duidelijk zijn dat we dat voor ons onderzoek al helemaal niet zo'n goede oplossing vinden.

Vorig jaar schreef Robert Walker (een beetje de godfather van het Engelse case-studie onderzoek) een boeiend artikel onder de uitdagende titel Three good reasons for not doing case-studies (Walker 1983) Ons lijstje problemen in Klinkenberg e.a (1984) moge duidelijk maken dat wij misschien wel twintig goede redenen hebben om geen schooletnografisch onderzoek te doen. Desalniettemin besluiten we net als Walker en om dezelfde redenen er voorlopig toch maar mee door te gaan, want "when opportunities occur for doing further studies (our) enthusiasm always gets the better of (our) sense of caution (ib., 164).

Nijmegen, voorjaar 1984

Noten

1. Ons onderzoek wordt uitgevoerd in het kader van het Werkverband voor Onderzoek van Moedertaalonderwijs. De kern daarvan wordt gevormd door de Nijmeegse vakdidactici Nederlands (Sjef Klinkenberg, Ron Plattel, Jan Sturm, Piet Hein van de Ven) en

(Jacques de Vroomen). Verder werken daarin mee: Wim van Beers (Taalbeheerser Nijmegen) en sinds kort Helge Bonset (vakdidacticus Leiden). Ook Sjaak Kroon was eerder bij dit werkverband betrokken. Veel empirisch materiaal is en wordt geleverd door een groep doctoraal-studenten (zie noot 5).

2. Dit lijkt in tegenspraak met opmerkingen als bij Lagerweij 1981, onder andere 517 en 525-526, dat in innovatie-onderzoek vaak de leraar centraal gestaan heeft. Men doelt daarbij echter op (structureel-functionalistisch) onderzoek, dat de leraar definieert als een "knooppunt van variabelen"; in onze opmerking gaat het om de leraar als actieve constructeur/interpretator van de onderwijswerkelijkheid. Daarmee komen we in de buurt van de ook door Lagerweij bepleite culturele benadering in innovatie-onderzoek (ib., 508).
3. Nederlands onderzoek naar gesprekken in leraarskamers kennen we niet. Engels onderzoek (bijvoorbeeld dat van de reeds genoemde Keddie) laat zien dat een analyse daarvan inzicht biedt in de zogenaamde paradigmatische component van leraarsperspectieven. Het toont vooral ook het belang aan van die gesprekken voor de vormgeving van het onderwijs (zie vooral Hammersley 1981).
4. We gaan niet uitvoering in op de vraag waarom we in het Nijmeegse onderzoek voor etnografisch onderzoek kiezen. Die keuze heeft te maken met de door velen geconstateerde, onoverbrugbare kloof tussen onderwijspraktijk en resultaten van bestaand onderwijsonderzoek. In Sturm 1983 wordt nader ingegaan op een verantwoording van die keuze.
5. Ons onderzoek is sterk afhankelijk van de medewerking van studenten die binnen ons onderzoeksprogramma afstuderen. Zonder het materiaal van en de stimulerende discussies met Truus Aarts, Jean-Pierre Adams, Rikie Dehing, Marie-Louise Driesen, Peter Fest, Huub Geerlings, Mariet van Goch, Mariëtte Hoogeveen, Gerdie Mellink, Piet van Pinxteren, Astrid Schutte, Anja Swennen, Annelies Steehouder en Maria Verkampen had dit artikel er heel anders uitgezien. De gebruikte gegevens over het Project Taalvaardigheid in de basisschool zijn direct ontleend aan het onderzoek van Hoogeveen/Verkampen.
6. De docent gebruikt ook wel andere termen dan opstel (verhaaltje, iets, tekst), maar we hebben tot nu toe geen aanwijzingen kunnen vinden dat die termen in de klaspraktijk werkelijk iets anders betekenen: de leerlingen stellen bij die termen dezelfde vragen als bij "opstel" en krijgen van de docent ook dezelfde antwoorden. Wel is het zo dat bijvoorbeeld in de interviews, zeker als die gaan over thematisch-cursorisch

taalonderwijs eerder gesproken wordt over tekst dan over opstel.

Bibliografie

- Ball, S.J., *Beachside comprehensive; a case-study of secondary schooling*. Cambridge 1981
- Ball, S.J., Conflict, panic and inertia: mother-tongue teaching in England 1970-1983. In: Herrlitz e.a. 1984 (ter perse)
- Ball, S.J., C. Lacey, Subject disciplines as the opportunity for group action: a measured critique of subject subcultures. In: Woods 1980, 149-177
- Barton, L., S. Walker (eds.), *Schools, teachers and teaching*. Barcombe, Lewis 1981
- Berg, R. van den, R. Vandenbergh, *Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief*. Tilburg 1981
- Bos, D., *Empirisch doelstellingenonderzoek voor het moedertaalonderwijs*. Amsterdam, RITP 1978
- Braet, A., De recente "retoriserende" van het onderwijs in taalvaardigheid: een geschiedenis die te denken geeft; Kort referaat. In: *Tijdschrift voor taalbeheersing* 3 (1981), 2, 184-186
- Braet, A., Object, doelstelling en methode van de klassieke retorica; Overeenkomsten en verschillen met de moderne taalbeheersing. In: *Tijdschrift voor taalbeheersing* 4 (1982), 3, 251-270
- Creemers, B.P.M., W.T.J.G. Hoebe, K.J. Westerhof, De functie van leerplannen bij onderwijzen en leren: een andere ingang voor curriculumonderzoek. In: Bert P.M. Creemers (red.), *Onderwijskunde als opdracht*. Groningen 1981
- Damhuis, R., K. de Glopper, H. Wesdorp, *Het opstelonderwijs; Stelvaardigheid in het voortgezet onderwijs: theorie en praktijk*. SCO rapport, Amsterdam 1983
- Diekerhof, E. (ed.) *Leren wat moet je ermee? Over jeugdcultuur en onderwijs*. Muiderberg 1982
- Durkheim, E., *L'évolution pédagogique en France; II de la Renaissance à nos jours*. Paris 1938
- Erickson, F., Mere ethnography; some problems in its use in educational practice. East Lansing 1979 (Occasional Paper 15, IRT)
- Fullan, M. The incorporation phase in the process of innovation. Lezing gehouden te Utrecht op 6 oktober 1983 voor de vakgroep Onderwijskunde van de RUU
- Green, J.L., D. Smith, Teaching and learning: a linguistic perspective. In: *The elementary School Journal* 83 (1983), nr. 4, 353-391
- Gribling, M. e.a. *Planning en interactie in thematisch-cursorisch taalonderwijs; een verslag van een exploratief onderzoek op de Zonschool te Kerkrade*. Enschede 1983

- Groot, A.D. de, Commentaar. In: Kamp/Kamp 1982, 111-126
- Hammersley, M., Ideology in the staffroom?; a critique of false consciousness. In: Barton/Walker 1981, 331-342
- Hammersley, M., P. Atkinson, *Ethnography; principles in practice*. London/New York 1983
- Hammersley, M., A. Hargreaves (eds.), *Curriculum Practice; some sociological case studies*. London/New York 1983
- Herrlitz, W. e.a. (eds.), *Mother Tongue Education in Europe; a survey of standard language teaching in nine European countries*. Enschede 1984 (ter perse)
- Hymes, D.H., Ethnographic monitoring of children's acquisition of reading/language arts skills in and out of the classroom. Washington 1981 (Final Report NIE)
- Janssen, T., Het opstelonderwijs: een onbetwistbaar nuttig boek. In: *Spiegel* 2 (1984), nr. 3
- Kamp, L. van der, M. van der Kamp (eds.), *Methodologie van onderwijsresearch*. Lisse 1982
- Keddie, N., Classroom Knowledge. In: Young 1971, 133-160
- Kemenade, J.A. van (red.), *Onderwijs: bestel en beleid*. Groningen 1981
- Kley, P. van der, Triangulatie: of hoe gebruik je verschillende methoden voor onderzoek van alledaagse interactieprocessen in schoolklassen. In: Kamp/Kamp 1982, 85-99
- Klinkenberg, S. e.a. Onderzoek naar vernieuwing en vernieuwingsweerstand in het (voortgezet) moedertaalonderwijs. In: Vonk, H. (ed.) *Onderzoek en ontwikkeling in en door de opleiding van onderwijsgeveden*. (VULON-congresboek 1984; ter perse)
- Kroon, S., Taalwetenschap, moedertaalonderwijs en onderwijs-taalkunde. In: *Gramma* 6 (1982), 1, 1-36
- Kroon, S., Harde en zachte gegevens over ontwikkelingen in het voortgezet moedertaalonderwijs. In: *Spiegel* 1 (1983), 2, 3-28
- Lagerweij, N.A.J., De veranderbaarheid van onderwijs. In: Kemenade 1981, 501-567
- Lagerweij, N., J. Voogt, Thema's voor innovatietheorie en -onderzoek. In: *Nieuwsbrief* 18, OTG Onderwijsvernieuwingen, januari 1984
- Lentz, L., H. van Tuijl, *Taalvaardigheid in de basisschool; een oriëntatie op theorie, innovatie en leerplanontwikkeling*. Enschede 1982
- Martin, J.M., Approaches to research on teaching; implications for curricular theory and practice. East Lansing 1983 (Occasional paper 60, IRT)
- Matthijssen, M.A.J., *De elite en de mythe; een sociologische analyse van strijd om onderwijsverandering*. Deventer 1982.

- Oskam, M., G. Tillekens, Mikro, meso, middenschool: scholing en reflexief leerkrachtengedrag; Naar een nieuwe strategie van onderwijsvernieuwing? Paper voor de onderwijs-researchdagen 1983
- Renders, J., Moedertaalonderwijs. In: Katholieke Encyclopaedie voor opvoeding en onderwijs II, 's Gravenhage z.j. (1954), 64-113
- Rist, R.C., Blitzkrieg Ethnography: on the transformation of a method into a movement. In: *Educational Researcher* 1980, 8-10
- Schut, B., Doelstellingen en moedertaalonderwijs. In: *Pedagogisch Forum/Tijdschrift voor opvoedkunde* 8 (1983), 2, 89-97
- Smith, D.M., Ethnographic monitoring: a way to understanding by those who are making schooling work. In: Hymes 1981, 804-826
- Sturm, J., Enkele methodologische opmerkingen bij taalonderzoek ten dienste van onderzoek van het (moedertaal)onderwijs. In: *Gramma* 7 (1983), nr. 2/3, 369-391
- Sturm, J., Mother-tongue teaching in the Netherlands (1969-1983). In: Herrlitz 1984 (ter perse)
- Tordoir, A., H. Wesdorp, *Het grammatica-onderwijs in Nederland*. 's-Gravenhage 1979 (SVO-reeks 17)
- Ven, P.H. van de, Opmattingen over moedertaalonderwijs. In: *Losbladig Onderwijskundig Lexicon*, SG 1121, 3-12, 1982a
- Ven, P.H. van de, Waarom, wat voor, hoe?; drie vragen betreffende vernieuwing van het voortgezet moedertaalonderwijs. In: *Moer* 1982:4, 17-30
- Vos, H.J. de, *Moedertaalonderwijs in de Nederlanden*, Turnhout 1939
- Walker, R., Three good reasons for not doing case studies in curriculum research. In: *Journal of Curriculum Studies* 5 (1983), nr. 2, 155-165
- Woods, P., *The divided school*. London 1979
- Woods, P. (ed.), *Teacher strategies; explorations in the sociology of the school*. London 1980