

Omgaan met teksten in de les Nederlands; interim-verslag van een case-study op het gebied van onderwijsinnovatie

0. Vooraf

Wat is eigenlijk de functie van onderzoek van het onderwijs? In 1978 formuleerde Crombach een scherp antwoord op die vraag. Het probleem is, schrijft hij, dat alles zo snel verandert en onder je handen wegloopt. Als je daarom bepaalde positieve onderzoeksresultaten geconstateerd hebt, zou je eigenlijk het hele onderwijs moeten bevriezen. Dat kan natuurlijk niet en de enigen voor wie onderzoeken dus echt belangrijk is, merkt hij snerend op, zijn "onderwijsonderzoekers zelf, die op deze wijze zonder einde aan het werk gehouden kunnen worden: het perpetuum mobile, eindelijk". (1978, 115)

Geen onaardig begin, lijkt me zo, voor het verslag van een case-study, waarin juist dat veranderen zo'n centrale plaats inneemt. Als onderzoeker krijg je van Crombach een zeer bescheiden plaats toegewezen en zal je dus wel wat minder snel tot ijdelheid en hoogdravendheid vervallen - als je het tenminste eens bent met de schrijver.

Er is nog een reden waarom ik dit verslag wil beginnen met het kiezen van een bescheiden plaats in onderzoeksland. Dat er helemaal niets nieuws onder de zon is, lijkt me wat te absoluut gesteld, feit is wel dat er natuurlijk van alles en nog wat "al bekend is" op het gebied waarop ik onderzoek verricht. Wanneer ik concreet bijvoorbeeld kijk wat Kroon 1983 over innovatie vertelt, dan lees ik daar onder andere in

- dat veranderen zeer veel tijd en moeite kost;
- wat er voor factoren kunnen optreden die van invloed zijn (de sectie, grote klassen, gebrek aan scholing bijvoorbeeld);
- dat er een grote kloof ligt tussen de idealen van de leraar en de praktijk.

In de case-study die ik verricht, kom ik dergelijke gegevens haarscherp tegen, maar ik besef heel goed dat de lezende buitenwacht daar niet erg van zal opkijken. De vraag dringt zich dus op, wat een verslag als dit voor specifiek te bieden heeft, dat niet al lang elders beschreven is (het perpetuum mobile-motief

zet ik nu maar verder tussen haakjes).

De investering van tijd en energie voor een case-study als deze is trouwens zeer omvangrijk en dat is nog een andere reden om de vraag naar het waarom te stellen: is het de moeite waard, levert het wel genoeg op om er zo lang en zo intensief mee bezig te zijn - en er al dat overheidsgeld aan te besteden, zal menigeen er nog aan toe willen voegen.

Was het maar zo, dat ik nu op onbetwistbaar duidelijke wijze kon demonstreren hoe relevant en van nieuweidswaarde doortrokken mijn onderzoek eigenlijk is, zodat het volledig de moeite waard is om... enz. Laat ik het er maar op houden dat ik voor zo'n stellingname niet naïef genoeg meer ben en voor het overige te rade kan gaan bij wat de theoretici van zogeheten illuminatief onderzoek dienaangaande opmerken.

De opbrengst van onderwijsresearch dan, zeggen Parlett/Hamilton (1976, 153) is op de eerste plaats bestemd voor de betrokkenen zelf. Wat de gegevens en de analyse daarvan opleveren dient "zinnig, begrijpelijk en onthullend" te zijn voor ieder die aan het onderzoek participeert, onderzoeker én onderzochte.

Pas daarna komt de opbrengst voor de niet direct betrokkenen, buiten de innovatiesituatie, en bij die transfer spelen natuurlijk factoren als herkenbaarheid, nieuweidswaarde hun rol.

Onderzoek dat echter niet royaal aan de eerste voorwaarde voldoet, te weten zinvolheid en illuminatie op de onderzoeksplek zelf, schiet voor Parlett/Hamilton fundamenteel te kort.

Wat betekent dit nu voor mijn verslag op deze plek? Het kan erop lijken dat ik me als illuminatie-gericht onderzoeker alvast indek tegen kritiek doordat ik ongeveer beweer: er staat misschien niets nieuws in dit stuk, maar dat geeft ook niet, want de leraren in mijn onderzoek hebben iets aan mijn activiteit gehad en daar gaat het alleen maar om.

Zo zwart-wit is de situatie echter ook weer niet. De opbrengst voor de betrokkenen zelf is inderdaad primair voor mij, daarover kom ik ook verderop nog te spreken. Wat het Spiegel-publiek betreft, de tweede linie dus, weet ik evenwel dat mijn artikel het eerste verslag in dit blad is van in de praktijk uitgevoerd actie-onderzoek op het gebied van innovatie bij het vak Nederlands.

Het specifiek nieuwe zal dus met name voor de lezer(es) van dit blad kunnen zitten in de beschrijving hoe zo'n actie-onderzoek er in de praktijk in één situatie uit ziet, welke theoretische notities daarbij een rol spelen, wat de opbrengst daarvan is binnen de situatie zelf en wat de eventuele opbrengst is voor de buitenwacht. Het wiel van innovatie-onderzoek als zodanig uitvinden, dat beoog ik niet, de lezer van dit tijdschrift ziet het trouwens al regelmatig vanuit Nijmegen langsrollen.

Maar ondanks deze nu benoemde nieuweidswaarde blijf ik erbij dat het verstandig is om tevoren al een bescheiden plaatsje te kie-

zen. Daarvoor zie ik twee redenen:

- het onderzoek loopt nog, wat ik ga vertellen is duidelijk een interim-verslag;
- illuminatief onderzoek is op de eerste plaats gericht op beschrijven en interpreteren. Theorievorming komt later, zo deze al komt, want waarschijnlijk verhoogt de illuminatieve onderzoeker het gevoel van onzekerheid betreffende het onderwijs eerder dan dat hij het reduceert (zeggen Parlett en Hamilton aan het slot van hun beschouwing). Dat spoort mooi met het verhaal dat gaat volgen. De interpretatie en beschrijving van wat gebeurt, is voor mij al een zeer ingewikkelde opgave, aan theorievorming ben ik in elk geval nog niet toe. Deze laatste opmerking met een slag om de arm, of er ooit theorievorming komt, want misschien is onrust stoken door onzekerheid te vergroten al aantrekkelijk genoeg.

Kort gezegd: dit wordt een zo concreet mogelijke schets van één onderzoekssituatie voor zover voltooid, zonder expliciete theorievorming. Moge mijn verslag niet uitsluitend onzekerheid stichten, maar hier en daar ook enig licht ontsteken.

1. Overzicht

Deze paragraaf geeft het overzicht van de in de case-study verzamelde data. Nu speelt één en ander zich af in een tijdsbestek van enkele jaren, zoals zal blijken. Alleen al de overzichtelijkheid vraagt om een indeling van zo'n lange periode. Die periodisering dringt zich in dit geval als het ware op door het verloop van de gebeurtenissen zelf; het criterium voor de overgang van de ene fase naar een volgende is simpelweg de verandering van het aantal betrokken docenten, die steeds correspondeert met een inhoudelijke perspectiefwijziging.

Fase 1: oktober 1982-maart 1983

Een lerares Nederlands van school X te Y belt me op met de vraag of ik eens met haar en haar sectie wil komen praten over problemen op het gebied van literatuuronderwijs in de bovenbouw. Zij wil ervaringen van anderen horen en andere aanpakken kunnen bekijken. Achtergrond van haar verzoek noemt zij het feit dat de situatie in haar sectie zo onbevredigend is. Er lijkt sprake te zijn van een sterk overwicht van bepaalde oudere docenten over jongere, waardoor de werkwijzen muurvast liggen en de jongere docenten volgens zeer traditionele lijnen moeten werken, wat tot grote ongemotiveerdheid van de leerlingen leidt.

Op haar verzoek ga ik in. Een eerste gesprek met de sectie als geheel (acht personen) vindt plaats en daarin komt de basisafsprake tot stand, dat ik tijd en energie beschikbaar stel om te helpen zoeken naar oplossingen en in ruil daarvoor het recht krijg dat proces te verslaan. Eerst is er nu scherper zicht nodig op de problematiek, daarom vraag ik om een vrijwilliger/ster, bij

wie ik een serie lessen kan volgen. Lerares A meldt zich aan, de sectie als geheel wacht de rapportage van deze lessen af en zal dan weer met mij erbij vergaderen.

In de daarop volgende maanden bezoek ik een serie opeenvolgende lessen in een 5-havo klas van lerares A en bespreek deze op gestructureerde wijze (zie paragraaf 3) met haar na. Als co-productie van A en mij komt een analyse van de lessen tot stand, gekoppeld aan een serie evaluerende opmerkingen en suggesties voor de toekomst. Met dit geheel als uitgangspunt vindt aan het eind van deze fase een tweede sectievergadering plaats, zoals was afgesproken.

De rapportage betreffende A's lessen werkt echter min of meer als springlading. Adhesie voor de evaluaties en suggesties inzake verandering komt van de jongere leraren in de sectie, de oudere voelen zich kennelijk nogal ongemakkelijk met de richting waarin de gedachten gaan. De vergadering mondt door die tweespalt uit in een impasse, die zich ook uitstrekt tot en met mijn positie: geen nieuwe afspraken worden met mij gemaakt. Wanneer er weer behoefte bestaat aan contact zal men mij dat wel laten weten, deelt de leider der senioren, tevens sectievoorzitter, mij mee.

Fase 2: maart 1983-juni 1984

Het duurt een tijdje voor de kaarten in de sectie geschud zijn. Ik houd me op afstand, heb alleen enkele keren contact met A, tot zich in juni 1983 een hergroepering aandient. Van in de totaal acht sectieleden zullen vijf met mij erbij verder praten over vernieuwing van hun onderwijs; vier van hen staan pas enkele jaren voor de klas, de vijfde, leraar D, heeft er nu negen jaar opzitten.

Een zekere scheiding der geesten binnen de sectie als geheel treedt nu aan het daglicht. Terwijl de oudgedienden geen behoefte hebben om de traditionele wegen te verlaten, wordt in het overleg met de jongeren gesproken over andere doelen en werkwijzen van literatuuronderwijs en onderwijs in het lezen van zakelijke teksten. In het kader daarvan worden door hen ook enkele lesopzetten gemaakt en in de klas uitgetoetst. De kern van zo'n nieuwe lesopzet is steeds een onderwerp uit de historische letterkunde, waaromheen nieuwe informatie wordt gezocht en nieuwe leerlingactiviteiten worden beproefd.

Halverwege het schooljaar 1983-1984 tekent zich de teleurstelling over de resultaten duidelijk af. Er zijn hier en daar kleine successen te melden maar zeer duidelijk is geworden dat de weg nog zeer lang is en dat terugval in de geijkte patronen gemakkelijk gaat optreden.

Aan het einde van het schooljaar worden de ervaringen gezamenlijk op een rijtje gezet. Het aantal negatieve factoren is heel wat uitgebreider en zwaarderwegend dan de positieve herinneringen - die laatste zijn er overigens wel en betreffen vooral de samenwerking en de mogelijkheid tot gezamenlijk uithuilen. Leraar D

(met tien jaar leservaring nu) trekt zich expliciet terug uit het overleg, de overige vier docenten variëren in hun positiebepaling ten aanzien van de toekomst van door willen gaan met overleggen tot een gereserveerd "misschien".

In dezelfde periode heb ik naast deze gemeenschappelijke bijeenkomsten nog andere contacten. Alle betrokken docenten neem ik een interview af over hun manier van lesgeven op het gebied van omgaan met teksten, in relatie ook tot hun eigen leesgedrag. Met een lid van de kleinere groep, leraar F, ga ik concreet aan de slag met het onderdeel zakelijke teksten. Hij maakt een lesopzet van een cyclus van zes lessen op 4-havo, die ik vervolgens bijwoon en met hem nabespreek. De resultaten van zijn opzet zijn erg teleurstellend voor hem, hij besluit in zijn eindevaluatie op zoek te gaan naar compleet andere inzichten en aanpakken. Feitelijk eindigt ook deze fase met een impasse. Geen vervolgspraken komen tot stand, het enige wat helder is, is dat er bereidheid bestaat bij sommigen, in uiteenlopende mate, om meer tijd te spenderen aan de voortgang van de innovatie. Dat concludeert althans de onderzoeker uit de schriftelijke evaluaties die hem aan het eind van deze fase worden toegezonden.

Fase 3: augustus 1984-maart 1985

Mijn rol verandert. In de eerste twee fasen ben ik vooral *getuige* geweest van het innovatieproces; mijn bijdragen hebben bestaan uit het technisch voorzitterschap van de vergaderingen en, waar dit nuttig leek, een inhoudelijke voetnoot of suggestie. Op grond van de bij mij samenkommende lijnen uit de evaluatie probeer ik nu het gesprek opnieuw op gang te brengen door een concreet plan voor een lessenreeks rond een literaire tekst voor te stellen, gebaseerd op vakdidactische achtergrondtheorie. Leraar D is definitief gestopt maar de vier andere docenten uit het voormalige groepje van vijf hebben interesse en bewerken mijn voorstel gezamenlijk tot een voor hun situatie geschikt lesplan, waarin diverse elementen voorkomen die in de vorige fase niet van de grond kwamen (samenwerking, zelfwerkzaamheid, creatieve opdrachten).

De eerste die het in de praktijk uitvoert, is lerares A. Ik observeer haar lessen en bespreek deze met haar na, ook met het oog op de verschillen met mijn eerdere observaties van haar lessen.

Daarna begint echter een proces van erosie. A wordt moeder en verlaat om die reden het middelbaar onderwijs, de leider van het conservatieve blok binnen de sectie gaat met langdurig ziekteverlof en mikt op vervroegde uittreding. Van overleg binnen de sectie als geheel en ook binnen het kleine, nu tot drie personen gereduceerde groepje jongeren komt niets meer; ook de verdere uitvoering van de geplande lessenreeks schiet erbij in, zodat de onderzoeker voor de derde keer geconfronteerd wordt met een impasse in het innovatieproces.

Fase 4: april 1985-heden

Het verhaal begint natuurlijk verdacht veel op "10 kleine nikker-tjes" te lijken, maar er is één belangrijke uitzondering, leraar F. Met hem heb ik in de periode na zijn vorige, voor hem nogal frustrerend uitgevallen lessenreeks een serie gesprekken, waarin gezamenlijk gezocht wordt naar de oorzaken van de mislukking en naar de nieuwe wegen die ingeslagen moeten worden.

Via onder andere het bestuderen van relevante achtergrondliteratuur en concrete lesopzetten van elders waagt hij de sprong naar een nieuwe lessenreeks met Gericht Schrijvenachtige trekken, te geven wederom in (een andere) 4-havo. De reeks wordt een succes, weer zijn elementen gerealiseerd, die in het verleden als onhaalbaar golden (zelfwerkzaamheid, eigen keuze teksten, samenwerking) en het aardige is, dat zich nu ineens weer andere sectieleden opgeven om de door F en mij opgezette reeks ook in hun klas uit te voeren. Nieuwe plannen worden op dit moment (oktober 1985) ontwikkeld. Zo loopt de lijn van de innovatie op zijn eigen grillige wijze verder; als onderzoeker blijf ik getrouw meepraten en indien gewenst ook in de klas observeren. Het einde van mijn activiteiten is nog niet in zicht; de eerste signalen van nieuwe denkwijzen en uitwerkingen heb ik gehoord (de tweede lessenreeks van A en van F), maar de lijn naar de toekomst is nog erg dun, er moet nog flink wat werk verzet worden.

Voordat ik nu, in paragraaf 3 met name, in zal gaan op theoretische noties achter de data van deze case-study, zet ik hier enkele factoren bij elkaar, die naar mijn indruk een belangrijke rol spelen in dit geheel:

- dit innovatie-onderzoek is gestart vanuit de expliciete behoefte van de docenten zelf (zij hebben de onderzoeker uitgenodigd en niet andersom). Dat lijkt een solide basis voor het welslagen ervan, maar is het in de praktijk niet per se voor alle betrokkenen. Afhaken of slechts geringe resultaten/inzet komen ook in deze situatie voor;
- een factor van grote invloed is de onderlinge verhouding binnen de sectie Nederlands. Het mag, bij nadere beschouwing, eigenlijk al als iets opmerkelijks gezien worden dat er überhaupt een buitenstaander bij gehaald wordt. Als diens activiteit enige vrucht blijkt af te werpen, wordt getracht de geleerden te sluiten, om verdere tweespalt te voorkomen. De moeizaamheid van de hernieuwde start in fase 2 vloeit voort uit de mentale druk die op de jongere sectieleden wordt uitgeoefend om alles zo veel mogelijk bij het oude te laten;
- onvermijdelijk spelen ook de mutaties in de sectie een rol van betekenis. Het vertrek van leraar A, in de derde fase, heeft een ontmoedigende uitwerking op de achterblijvers; dat de sectievoorzitter weggaat kan worden gezien als het wegvallen van een barrière. Nieuwe docenten doen hun intrede. Zij zullen

- zeker tijd nodig hebben om de beginnersproblemen de baas te kunnen, alvorens zij een bijdrage kunnen leveren aan verdere innovatiepogingen;
- in toenemende mate lijkt het ontmoedigingsbeleid vanuit Den Haag ook op deze school vrucht te dragen. Bij de leraren met wie ik contact heb, wordt de innovatiebereidheid naar hun zeggen minstens gedeeltelijk door het veel zuiniger en somberder klimaat in de onderwijskundige provincie aangetast. Volle re klassen, grotere taakomvang, het bekende verhaal dus, waarover Arie Sturm 1983 opmerkte: "Naar het mij voorkomt, is onder didactici en onderwijskundigen de belangstelling voor onderzoek naar onderwijsinnovatie nog steeds stijgende. Wellicht past het beter bij de geest van deze tijd het onderzoeksterrein te verleggen naar onderwijsbehoud";
 - natuurlijk onderscheidt deze onderzoekssituatie zich niet van andere voor wat betreft het conflict tussen teachers context en educationists context. De dwingende invloeden van schoolse eisen en tradities remmen in sterke mate hooggestemde pedagogische en didactische doelstellingen af. Meer daarover in paragraaf 4;
 - tenslotte, als factor die met alles verweven is, innovatie wordt in onderwijskundige literatuur beschreven als complex en veeljarig fenomeen. Het volgen en bestuderen daarvan in één onderzoekssituatie stelt daarom eisen aan het uithoudingsvermogen en de bagage van de onderzoeker. Zoals ik verderop ga bespreken, is actie-onderzoek een zeer geschikte, zo niet de enig geschikte organisatievorm daarvan. Gezien de specifieke uitwerking van actie-onderzoek wordt het handelen van de onderzoeker vanzelf een geïntegreerd onderdeel van het innovatieproces zélf, er onscheidbaar maar niet onontwarbaar mee vervlochten. Nadere beschouwing van deze geïnvolveerde positie van de actie-onderzoeker en de consequenties daarvan in paragraaf 3.

2. Voorgeschiedenis en vraagstelling

Dit onderzoek past binnen de kleine traditie van de afdeling Nederlands van het PDI te Utrecht. Ongeveer zes jaar geleden heeft deze afdeling als specifiek object van onderzoek gekozen de problematiek van omgaan met teksten in het voortgezet onderwijs. Als resultaten daarvan zijn tot op heden te melden een uitgebreide literatuurstudie en het veldonderzoek van Truus van den Heuvel en Wil van der Veur, waarover eerder in Spiegel bericht is (1983 en 1984).

Wat betreft deze loot aan de stam, de vraagstelling die eraan ten grondslag ligt, onderscheidt zich van (traditioneel) experimenteel onderzoek zeer duidelijk door zijn ruimheid. Ik ben mijn contacten met school X te Y gestart met een zo wijd mogelijke scope: wat gebeurt er als een leraar of een sectie Nederlands

besluit om iets te gaan doen aan een onbevredigende situatie en de hand aan de ploeg slaat om te proberen het onderwijs in teksten te verbeteren?

Wanneer ik nu naar die start terugkijk, zie ik enkele significante verschillen met andere onderzoeksmethodes:

- het veldonderzoek begint onmiddellijk, literatuurstudie op methodologisch en vakinhoudelijk terrein volgt gaandeweg, zodat plaatsing in een groter geheel pas aan het eind van de rit gebeurt. Het omgekeerde van de door mij gevolgde werkwijze is eerst via literatuurstudie vaststellen welk schakeltje ontbreekt in een reeks of welk stukje van een wetenschappelijke landkaart nog niet geëxploreerd is, en daarna pas het onderzoek starten;
- hiermee hangt nauw samen, dat er ook geen sprake is van hypothese-opstelling vooraf over wat in de onderzoekssituatie te verwachten valt. Meer dan dat het wel ingewikkeld zou zijn en dat de innovatie wél of niet tot stand zou komen, wist ik vooraf ook niet te veronderstellen;
- de consequenties voor de onderzoeker zijn niet gering. Er is namelijk geen sprake van contrôle over de onderzoekssituatie, er zijn immers geen afspraken vooraf gemaakt over wat hij precies gaat bestuderen en hoe lang hij toegang heeft tot het onderzoeksveld. Alles zal geregeld worden naar bevind van zaken en de kans dat er een breuk komt in de contacten is levensgroot, wanneer namelijk de andere partij, de leraar of sectie, geen prijs meer stelt op de aanwezigheid van de onderzoeker/pottenkijker.

Onzekerheid is dus troef en zoals de lezer uit paragraaf 1 op kan maken, bij herhaling keert die ongewisse positie terug (de impasses aan het eind van elke fase). Heeft dat gebrek aan contrôle echter ook een bepaalde meerwaarde? Zeer zeker, lijkt me, het is een adequate manier om door te dringen in fundamentele aspecten van het verschijnsel innovatie en van actie-onderzoek. Aan beide is onzekerheid inherent en het is passend dat de onderzoeker mée beweegt met de onderzochte ook in die onzekerheid; zonder dat opgeven van tevoren bepaalde en ingenomen posities blijft hij aan de buitenkant van de verschijnselen.

3. Verantwoording van de aanpak

In deze paragraaf ga ik nader in op theoretische noties achter het veldonderzoek dat ik verricht. Uit paragraaf 2 blijkt al, dat deze noties gaandeweg zijn gekomen en nog komen bij een al lopende onderzoekspraktijk.

In die volgorde ben ik overigens volgens mijn waarneming niet de enige. Diverse onderzoeken heb ik zien starten met het praktische gedeelte, waarna later de theoretische fundering volgde. Gewoonlijk werd de zaak dan in de verslaggeving omgedraaid, omdat de logische ordening dit zou vereisen.

Van mij mag dat, maar ik zie niet in waarom het ook niet in de chronologische volgorde kan en ik heb in elk geval het idee, dat teveél bagage vooraf een aanzienlijke extra sturing in de onderzoekssituatie kan betekenen - wat dus schadelijk kan zijn voor het verloop (hetzelfde wordt betoogd door Glaser en Strauss in "De ontwikkeling van gefundeerde theorie" 1976).

Dat is dus een andere vorm van logica en voor alle duidelijkheid vermeld ik dus maar hoe ik het heb aangepakt: theorie achteraf, als een soort evaluatieve loop waarmee de praktijk bekeken en geclassificeerd wordt (uiteraard heb ik niet als een kip zonder kop door die praktijk heen gerend. De basis van mijn handelen vormt het connoisseurship, waarover meer in 3.3).

Die theoretische noties betreffen verschillende kanten van dit onderzoek. Om redenen van overzichtelijkheid bespreek ik ze in subparagrafen met de volgende onderwerpen:

- 3.1 Iets over implicaties van sociaal-wetenschappelijk onderzoek.
- 3.2 Actie-onderzoek in het onderwijs nader bekeken.
- 3.3 Iets over etnografische methodes en retrospecties van de leraar.

3.1 Iets over implicaties van sociaal-wetenschappelijk onderzoek

De discussie is natuurlijk al oud, maar moet steeds opnieuw gevoerd worden: wat is precies de betekenis van de zelfbetrokkenheid van de wetenschapper in sociaal-wetenschappelijk onderzoek? In 1964 publiceerde Linschoten "Idolen van de psycholoog" en hij vroeg zich daar in af wat hij aan moest met de jongerejaars student, die tijdens universitaire colleges opstaat en vraagt wat de behandelde stof eigenlijk met de praktijk te maken heeft. Het feit dat zo'n vraagsteller belevingen heeft, gedragingen vertoont en zich daarover een mening heeft gevormd, is kennelijk voldoende grond voor een oordeel over wat psychologie is en hoe zij moet worden gedoceerd, concludeert Linschoten. Dat laatste is hij niet met de student eens. Wetenschappelijke psychologie moet zich richten op het voorspellen van gedrag door de condities waaronder het optreedt zo volledig mogelijk te specificeren, stelt hij, en de jongerejaars student heeft daar uiteraard nog geen kaas van gegeten.

Linschotens boek is op boeiende wijze besproken en tégengesproken door B.J. Schreurs (1971-1972). Wat Linschoten doet, zegt deze, is de werkelijkheid op ingrijpende schaal reduceren. Alles wordt door hem toegespitst op formalisering en functionalisering en het wordt onbelangrijk voor de wetenschap of de theorie nog wel een adequaat portret is van de werkelijkheid waarover een uitspraak gedaan wordt. Het gaat, met andere woorden alleen om *beheersing* en daar zit een aanname onder, dat namelijk het onderzoeksobject dan ook causaal bepaald is in zijn gedragingen.

Vervolgens laat Linschoten gedrag, dat niet volgens causaliteitsprincipes bestudeerbaar is, eenvoudig buiten beschouwing, voor

hem is dat geen potentieel object voor wetenschappelijk onderzoek. Op die manier, stelt Schreurs, wordt vanuit criteria voor relevante kennis relevante werkelijkheid *geconstitueerd*. Linschoten wil met alle geweld het subjectieve, niet-controleerbare uitbannen via een verfijnde methodologie en komt zo, volgens Schreurs, tot een wetenschapsmodel dat gekenmerkt wordt door:

- de afwezigheid van praktische doelstellingen;
- de afwezigheid van enig direct maatschappelijk nut;
- de introspectieve ervaring van spontane, belangeloze toeneigting tot een als interessant ervaren probleemgebied.

Schreurs interpreteert dit model als een poging tot ontsnapping uit de zelfbetrokkenheid van de wetenschapper en analyseert deze poging vanuit de kennissociologie: het soort "pure" wetenschap dat Linschoten voorstaat, is natuurlijk alleen mogelijk doordat een maatschappij met vergaande arbeidsverdeling en een economisch surplus de sociale speelruimte ervoor schept. Daarom is Linschotens ideaal voor hem een ideologie in de klassieke zin van het woord: *verhulling*, namelijk van onze gebondenheid.

Wat moeten we als wetenschapper dan wél aan met die zelfbetrokkenheid? Daarover hebben de interpretatieve sociologieën wat te zeggen en dat komt neer (volgens Giddens 1976, 51 e.v.) op het accepteren ervan als een algemeen verschijnsel in de sociale interactie zélf. Maar we moeten dan wel de claim op objectiviteit loslaten, want objectiviteit staat gelijk met volledige controle over eigen en andermans situatie en de gebondenheid aan een persoonlijke context maakt dat onmogelijk.

Gevolg daarvan is, dat we niet verder komen dan "intrinsieke variabiliteit" van door ons gegeven betekenissen en interpretaties; het relativisme van meningen en betekenisgevingen valt niet te overstijgen (Bauman 1978, 230 e.v.).

Hiermee heb ik een eerste implicatie aangegeven van het feit dat mijn onderzoek sociaal-wetenschappelijk van aard is: essentieel kan het niet om subjectiviteit heen, want de optiek ervan is niet uitsluitend dat wat controleerbaar, beheersbaar is, maar gedrag in zijn totaliteit.

De interpretatieve sociale wetenschappen (existentiële fenomenologie, etno-methodologie etc.) hebben nog een ander interessant punt naar voren gebracht, lees ik in het boek van Giddens: er is een fundamenteel verschil tussen de contexten van onderzoeker en onderzochte voor wat betreft hun oriëntatie. Die van de onderzochte (de leraar bijvoorbeeld) is zeer pragmatisch (kan ik iets gebruiken van wat het onderzoek oplevert), terwijl de wetenschapper zich richt op het vergaren van zogeheten propositionele kennis (de in de wetenschap aangeprezen vorm, precieze formuleringen, logisch doordachte constructies, scherpe lexicale definities etc.).

Door zijn pragmatische oriëntatie komt de practicus er zelden toe zijn kennis in propositionele vorm uit te drukken en de weten-

schapper kan daardoor gemakkelijk in de waan gebracht worden dat zijn overwicht op verbaal vlak duidt op een gebrek aan "theorie" van de practicus. Dat is er volledig naast, stelt Giddens, theorievorming vindt altijd plaats, ook al is deze niet in propositionele vorm openbaar.

De implicatie hiervan is voor mij, dat er niet alleen sprake is van onontkoombare subjectiviteit bij de onderzoeker, maar dat hij ook te maken heeft met een relatie tot de onderzochte, waarin het element "macht" een aanzienlijke rol speelt. Zo kan de practicus het in stelling brengen van propositioneel geformuleerde theorie door de onderzoeker ervaren als vlagvertoon en machtsvertoon waar tegenover hij veel minder aan te bieden heeft (zijn voornaamste zorg blijft bijvoorbeeld het goed geven van lessen en dus niet het leveren van een bijdrage aan de wetenschap). Hoe de verhouding tussen beiden geregeld is en verloopt hoort dus wezenlijk ook tot de eigenlijke data van het onderzoek, want de invloed ervan is terug te vinden in de opstelling en het handelen van de onderzochte.

Nu schreef ik hiervoor, dat er sprake kan zijn van machtsvertoon van de kant van de onderzoeker; het is volkomen juist om zich te realiseren dat de weegschaal ook naar de andere kant kan doorslaan. Juist als hij zich verschanst in het bastion van de theoreticus, die het impliciet of expliciet helderder ziet dan de practicus, kan het machtsevenwicht doorslaan naar de andere kant en wordt de wetenschapper een machteloze. Brus (1981) heeft hier heel aardige dingen over gezegd (ook recentelijk in het VULONTIJDSCHRIFT, juni 1985) en zijn betoog komt erop neer, dat de wetenschapper geen moment de relativiteit van eigen theorieën en uitspraken mag vergeten, op straffe van groot gezichtsverlies: "Tooit hij zich dan ook met het kleed van de wetenschappelijke onderzoeker, dan mag het hem niet verbazen dat hij van het ene compromis tot het andere wordt gedwongen, dat de keizer telkens weer in zijn hemd blijkt te staan" (1981, 13).

Beide implicaties, zijn subjectiviteit en het feit dat zijn opstelling en handelen consequenties hebben, komt de actie-onderzoeker vanaf het allereerste moment volop tegen. Ik kan me eerlijk gezegd ook niet voorstellen hoe ze weg te moffelen of uit te bannen vallen, als men dat al zou willen.

De zelfbetrokkenheid van de wetenschapper is dus onontkoombaar, maar zo'n formulering alleen al getuigt van een zekere spijt dat het niet anders ligt. Natuurlijk kan de zaak ook anders benaderd worden, stelt Schreurs in zijn bespreking van Linschoten en daarvoor kunnen we terecht bij de kritische theorie van de Frankfurter Schule. Zelfbetrokkenheid wordt dan persoonlijke geëngageerdheid in dienst van de bij het onderzoek betrokken personen, die met behulp van de theorie kunnen komen tot verlichting van zichzelf en hun potentieel emancipatorische rol in het historische proces, om het eens mooi te zeggen.

Als actie-onderzoeker voel ik me wel door deze benadering aangesproken, hij correspondeert volledig met wat ik heb ervaren als één van de centrale optieken van actie-onderzoek. Het is echter niet het enige waarom het gaat en ter afronding van deze subparagraaf daarom een korte schets van de drie grote stromingen in de sociale wetenschappen (gebaseerd op de overzichten van Giddens en Klafki) en daarna de vraag wat daarvan terug te vinden is in mijn concrete onderzoek.

Volgens de overzichten in Klafki/Giddens dan zijn er de volgende stromingen:

- a. *de hermeneutische methode*, waarbij de analysator poogt de geanalyseerde te begrijpen in de wijze waarop deze de wereld ervaart;
- b. *de empirisch-analytische methode*, gericht op nomologische kennis omtrent sets causale relaties;
- c. *de kritische school*, gericht op emancipatorische doelen, het streven mensen te bevrijden of zich te laten bevrijden van overheersing (inclusief die van zichzelf).

Voor een goed begrip van deze driedeling: volgens Klafki en Giddens sluit deze kritische benadering de beide voorafgaande als het ware in. Empirisch-analytische werkwijzen worden niet afgewezen, maar juist gehanteerd ter verheldering, het hermeneutisch aspect doortrekt het geheel en het kritische element houdt in, dat alles ook nog in beweging wordt gezet, op weg naar mogelijke verbetering.

Habermas, vertelt Giddens, verbindt deze drie stromingen expliciet met bepaalde cognitieve interesses van de wetenschapper zelf:

- a. de hermeneutische methode vloeit voort uit de op de ander gerichte interesse in het verbeteren van menselijke communicatie en zelf-begrijpen;
- b. de empirisch-analytische methode vloeit voort uit de interesse van de onderzoeker zelf in zijn eigen technisch meesterschap over de stof, het beheersen van sets causale relaties;
- c. de kritische theorie tenslotte, voortvloeiend uit de emancipatorische impuls, gaat veel verder dan de hermeneutische aandacht: eraan ten grondslag ligt na de wens tot begrijpen bewust ook de wens tot veranderen, ten goede uiteraard.

Deze drie stromingen vormen naar mijn ervaring de onderstromen van het verschijnsel actie-onderzoek. Het hermeneutisch willen begrijpen van de andere partij is natuurlijk onmisbaar voor wie niet in zijn hemd wil komen staan. Het empirisch-analytisch element is niet alleen het visitekaartje van de wetenschapper/begeleider, maar tegelijk doen de analyses weer dienst als actie-instrumentarium; concreet, in mijn onderzoek doet de leraar/lerares zijn of haar voordeel met door mij gemaakte observatieverslagen. Het kritische element tenslotte is onlosmakelijk verbonden met actie-onderzoek: het is er uiteindelijk allemaal om begonnen dat verbetering van de situatie op gaat treden, vanuit die wens werken én de onderzochte én de onderzoeker. Vandaar dus mijn

directe bemoeienis met het handelen van de leraar/lerares, mijn evaluaties van lessen en van de gang van zaken in het algemeen en ook mijn suggesties ter verandering. Door dit alles is mijn activiteit rechtstreeks gericht op het méebouwen aan de beoogde vernieuwing van de onderwijspraktijk.

3.2 Actie-onderzoek in het onderwijs nader bekeken

Als vorm van wetenschapsbeoefening is actie-onderzoek ingewikkeld en naar mijn indruk ook wat suspect. Dat komt onder andere door het gebrek aan volledige controle, de bewuste contaminatie van de onderzoekssituatie en het feit dat de onderzoeksinstrumenten tegelijk fungeren als actie-instrumenten. Doordat de wetenschapstheoretische legitimatie zo moeilijk is en soms geheel afwezig, schrijft Wardekker in 1978, valt actie-onderzoek voor sommigen samen met "slechte wetenschapsbeoefening" (voor hemzelf overigens niet).

Achter het opplakken van een dergelijk etiket gaat natuurlijk een zeer specifieke opvatting van wat wetenschap is schuil. Met de bestrijding daarvan zal ik me echter op deze plaats niet bezighouden. Voldoende lijkt me het aangeven van het mijnnenveld waarin hij of zij zich begeeft die actie-onderzoek wil verrichten en dit ook nog "op wetenschappelijke wijze" wil doen (nadere inlichtingen bij de auteur van dit artikel).

Voor de verheldering van actie-onderzoek hier ter plekke maak ik gebruik van het overzichtsartikel van Sj. Karsten (1981, 121 v.). Op basis van literatuurstudie levert dit stuk een heldere lijst van karakteristieken van actie-onderzoek. Ik loop deze lijst nu langs en relateer elk onderdeel aan concrete ervaringen ermee:

1. "Actie-onderzoek houdt zich bezig met praktische problemen.
Het onderzoekt handelingen en sociale situaties die door de betrokkene als problematisch of voor verbetering vatbaar worden ervaren."
Het startpunt van mijn onderzoek wordt gevormd door de behoefte van leraren Nederlands van school X te Y om iets te doen aan de problematiek van omgaan met teksten. Uiteraard gaat het daarbij om praktische problemen.
2. "De eerste stap van actie-onderzoek is verdieping van het probleem. Er wordt door de onderzoekers en de onderzochten naar een gezamenlijke probleemanalyse toe gewerkt."
Die eerste stap heb ik gezet in de eerste fase van mijn onderzoek (zie 1). Ik moet er echter bij aantekenen dat het ook niet meer is dan een eerste stap. Een heldere probleemanalyse veronderstelt immers een zekere distantie en juist door de pragmatische oriëntatie van de leraar/lerares is dat voor hem/haar pas op de lange termijn mogelijk. Het is dus niet zo -althans in mijn ervaring- dat de analyse van het begin een volledig en onveranderlijk plan oplevert op basis waarvan in het vervolg gewerkt gaat worden. Het perspectief wijzigt zich

tussentijds, door verdere bewustwording en accentverlegging, zodat de probleemanalyse beter getypeerd kan worden als een geïntegreerd onderdeel van het innovatieproces zelf, waaraan in feite permanent gewerkt wordt.

3. "Actie-onderzoek voltrekt zich in directe samenhang met praktische oplossingsstrategieën die ook weer gezamenlijk ontwikkeld worden. Actie-onderzoek is tegelijkertijd directe actie en geen loutere toepassing of evaluatie van reeds gevonden theoretische kennis."

Des poedels kern in dit punt is de inbreng van de onderzoeker: beschouwt hij de onderzoekssituatie puur als een test-case voor zijn eigen ideeën/theorieën? De geest en de praktijk van actie-onderzoek vragen om een wezenlijk andere attitude. Mijn concrete onderzoek heb ik in dat opzicht ervaren als een permanent leerproces: primair is het steeds gericht geweest op oplossingen vanuit het perspectief van de docent, met praktische gebruikswaarde. De theoretische kennis van de onderzoeker is daarbij steeds een hulpmiddel waarvan gebruik gemaakt wordt als dat nuttig lijkt, maar dat de facto permanent ter discussie staat.

4. "In het zoeken naar verklaringen wordt rekening gehouden met een totaliteit van gelijktijdig bestaande feiten, die als wederzijds afhankelijk begrepen worden. De verklaringswijze in dit soort probleemgericht onderzoek is eerder naturalistisch (in de literaire betekenis van het woord) dan formalistisch (een beperkt aantal abstracte proposities)."

Alles hangt met alles samen, is ongeveer de boodschap die hierboven staat en zo heb ik het ook -wishful thinking of niet- waargenomen in de praktijk. Vanzelf voert deze benadering tot kennisrelativisme, want de totaliteit van alle feiten omvatten is natuurlijk uitgesloten.

Uitgaande van die beperking vind ik de term "naturalistisch" een gelukkige vondst: het (literaire) naturalisme probeert immers een zo omvattend mogelijk beeld van de realiteit te schetsen, waarbinnen dan bepaalde determinerende factoren hun rol spelen. Aan die factoren wordt dus een belangrijke maar toch ook beperkte rol toebedeeld. Welnu, de negatieve kracht van bepaalde aspecten is duidelijk aanwijsbaar in met name de tweede fase van mijn onderzoek; minstens gedeeltelijk wordt die invloed echter weer overstegen in fase 3 en 4. Wat ik als onderzoeker per se probeer te vermijden is een interpretatie en verklaring volgens een mechanistisch model, gebaseerd op slechts enkele overzienbare variabelen. Zoiets wordt immers gemakkelijk een karikatuur van de complexe, in menig opzicht chaotische werkelijkheid.

5. "Bij verklaringen wordt uitgegaan van het standpunt van hen die handelen in de probleemsituatie. Zo wordt rekening gehouden met de verwachtingen (intenties), doelen en normen die deze betrokkenen hanteren. Om ook achter die informatie te

komen worden specifieke eisen aan de onderzoeksmethoden gesteld. Aangezien er wordt uitgegaan van de gezichtspunten van de betrokkenen, is eveneens een of andere gemeenschappelijke taal vereist."

Het hermeneutisch aspect van actie-onderzoek is, zoals ik in paragraaf 3.1 al stelde, een essentieel aspect. Hoe kom je nu achter de verwachtingen, doelen en normen van de leraar? Daarvoor is een variëteit aan methodes beschikbaar, waarvan ik in concreto op wisselende momenten gebruik heb gemaakt: interview, schriftelijke evaluatie, lesbezoek gekoppeld aan nabespreking, deelname aan onderling overleg. Als overkoepelende "methode" kan ik niets méér aanbevelen dan langdurig contact: de toenemende vertrouwdeheid met elkaar biedt steeds meer de garantie dat het perspectief van de onderzochte inderdaad goed overkomt bij de onderzoeker.

Wat de gemeenschappelijke taal betreft, dat lijkt me bijna een dooddoener. Wanneer de leraar zich namelijk onvoldoende herkent in de beschrijving die de onderzoeker van hem maakt, is de samenwerking snel voorbij.

6. "De dialoog over interpretaties en verklaringen tussen onderzoekers en onderzochten is het belangrijkste valideringsinstrument. Het succes van actie-onderzoek wordt gezamenlijk geëvalueerd."

Evenals voor de probleemanalyse (punt 2) geldt dat deze dialoog een doorlopende zaak is. Af en toe vindt hij expliciet gepland plaats (in dit onderzoek bijvoorbeeld aan het eind van de tweede fase), maar wat "en passant" gebeurt, tijdens vergaderingen, nabesprekingen en dergelijke is minstens zo belangrijk. Feitelijk is deze dialoog naar mijn ervaring dus ook een onderdeel van het innovatieproces zélf, proberen onderzoeker en onderzochte voortdurend de zaak scherp te stellen om daarvoor ook weer een stukje verder te komen.

Voor wat betreft het tweede gedeelte van dit punt: in mijn onderzoek heb ik ook het uitblijven van succes geëvalueerd met de docenten samen. Dat lukte echter slechts na expliciete aandrang van mijn kant. Zoiets heeft een zekere logica, want als je eenmaal (als docent) afgehaakt hebt, heb je er natuurlijk geen belang meer bij om de dialoog voort te zetten.

7. "Aangezien actie-onderzoek een ongedwongen dialoog veronderstelt tussen onderzoekers en participanten, moet er een vrije stroom van informatie tussen beiden zijn. Dat sluit een zeker verschil in rollen niet uit."

Om de ongedwongenheid van een dialoog te kunnen vaststellen, is eigenlijk een metapositie vereist van waaruit ook te overzien valt wat *buiten* de dialoog wordt gehouden. Gevangen als hij is in zijn rol zal de onderzoeker het dus moeten stellen met op zijn hoogst de subjectieve indruk dat de informatiestroom vrij is. In mijn onderzoek heb ik inderdaad die indruk, maar sociale wenselijkheid blijft een attribuut om rekening

mee te houden, zodat ook hier geldt: hoe langer je op de onderzoeksplek blijft, hoe minder ruis de informatiestroom waarschijnlijk vertekent.

Dat onderzoeker en onderzochte verschillende rollen vervullen behoeft, lijkt me, geen verdere uitleg.

Met het bovenstaande heb ik getracht in zeer kort bestek iets te belichten van actie-onderzoek in de praktijk. Ter completering sta ik nog even stil bij de belangrijke vraag in wiens belang de onderzoeker nu feitelijk opereert. Sprookjes zijn daarbij niet op hun plaats, ik bedoel daarmee dat niet net gedaan moet worden of alles uitsluitend ten bate van de onderzochte plaatsvindt, de onderzoeker heeft altijd ook zijn eigen motieven en belangen om zijn werk te doen. Maar het gaat nu om de richting, het perspectief waarmee hij naar de dingen kijkt, zijn taakopvatting feitelijk. In een verhandeling als Rietman 1985 wordt schande gesproken van al te grote betrokkenheid van actie-onderzoekers die "de standpunten van de practici overnemen" en "hun belangrijkste functie als onderzoeker verwaarlozen". Welke die functie dan is, blijkt uit het vervolg: "Kritiek uitoefenen met behulp van gegevens die hij verzamelt, is zijn voornaamste taak. Daarvoor moet hij een zekere distantie in acht nemen. Want hij moet in staat zijn om de vooroordelen van de praktijk door te prikken en de goede dingen eruit naar voren te halen" (1985, 19).

Als actie-onderzoeker kijk ik met een zekere bevreemding naar een dergelijke zwart-wit stellingname. Waarop baseert een onderzoeker zijn recht op "kritiek uitoefenen" en "de vooroordelen van de praktijk doorprikken"? Wie is als onderzoeker in staat zijn eigen vooroordelen te doorzien en buiten dergelijke kritiek te houden? De zelfbetrokkenheid van de onderzoeker brengt in mijn optiek mee, dat dienaangaande op zijn minst permanente relativiteit in acht wordt genomen, als erkenning van inherente en feilbare subjectiviteit.

Veel helderder en ook juister vind ik daarom de keuze van Moser, die ervoor pleit expliciet te werken en te schrijven in het belang van de onderzochte: "rapporten die op zo'n basis verkregen zijn, worden zeker niet geïnterpreteerd zonder met deze veronderstelling rekening te houden; maar tegenover zogenaamd "waardevrij" onderzoek is in dit geval de leidende motivatie helder" (Moser 1981, 69). Met andere woorden, in Mosers visie is het gewenst dat de onderzoeker de onderzochte alle voordelen van de twijfel gunt en meedenkt vanuit haar of zijn perspectief. Dat is volkomen subjectief, zeker, maar dat zijn andere stellingnames als "kritiek uitoefenen" en "voooroordelen doorprikken" evenzeer en de lezer van dergelijke onderzoeksverslagen weet waar hij aan toe is. Hij hoeft dus niet eerst de quasi-objectiviteit van de onderzoeker door te prikken.

3.3 Iets over etnografische methodes en retrospecties van de leraar

In deze subparagraaf iets meer over de uitwerking op concreet niveau, de vraag dus welk "instrumentarium" de onderzoeker hanteert bij het verzamelen van zijn data, met name bij het observeren van lessen.

Vooreerst dit: met een observatieschema een klas benaderen kan zinvol zijn als men geïnteresseerd is in bepaalde relaties tussen zorgvuldig gedefinieerde variabelen, bijvoorbeeld de relatie tussen de vorm van de vragen van de docent en variabelen van leerlinggedrag. In andere situaties kleeft er groot gevaar aan, merkt Eisner op in "The educational imagination", want schema's zijn gereedschappen, maar ze mechanisch gebruiken kan ons blind maken voor wat *werkelijk* belangrijk is (vergelijk punt 4 van Karstens lijst in paragraaf 3.2). In het spoor van deze gedachte is mijn "instrumentarium" bij lesobservaties daarom merkwaardigerwijze juist de afwezigheid van dergelijke schema's. In principe kan dus alles volgens etnografische werkwijzen geregistreerd en verslagen worden wat zich aan de onderzoeker voordoet.

Er is echter iets anders, dat richting geeft. Juist het feit dat ik actie-onderzoek verricht, wijst het primaire publiek aan voor wat ik schrijf, de leraar/lerares namelijk die zijn of haar voordeel wil doen met de spiegel die voorgehouden wordt. In mijn optiek dient de verslaggeving daarom permanent rekening te houden met mogelijke leereffecten bij de leraar, bij het beschrijven van de interactie met de klas, de motivatie van de leerlingen, de manier waarop de lesinhoud gestalte krijgt etc. Het gaat daarbij om veel meer dan alleen de precieze teksten van wat leraar en leerlingen zeggen, een beeld van de "atmosfeer" gedurende de les is even belangrijk.

Nu komt natuurlijk direct de vraag boven: is een dergelijke "gekleurde" manier van observeren geen ontoelaatbare vertekening van de werkelijkheid? De discussie over objectiviteit versus subjectiviteit is naar mijn indruk even vinnig als die over de wetenschappelijkheid van actie-onderzoek. Ook die discussie laat ik hier voor wat ze is en ik beperk me tot mijn eigen antwoord dat luidt: een vertekening is het zeer zeker, ontoelaatbaar is deze echter niet, want er is *altijd* sprake van vertekening. Objectiviteit is namelijk alleen mogelijk voor een beperkt aantal aspecten, zoals de precieze redactie van wat gezegd wordt, het aantal malen dat een docent met de vuist op tafel slaat en dergelijke. De interpretatie van tal van andere aspecten, alsmede de interpretatie van de les als geheel is subjectief, dus per definitie een vertekening - waarbij de opmerking van Eisner past (1979, 214), dat we de "objectieve" werkelijkheid in zijn ruwe, niet door de mens beïnvloede vorm eigenlijk ook niet *kunnen* kennen (een beetje neuzen in het werk van Popper levert ook heel wat passages op, waarin "objectief" waarnemen met nadruk onmoge-

lijk wordt genoemd, bijvoorbeeld: "Voor men kan waarnemen moet men eerst beschikken over een object, een bepaalde taak, een belangstelling, een gezichtspunt, een probleem", (1978, 75)). Waar leidt dit nu in de praktijk toe? Als karakteristieken van dergelijke observatieverslagen, zoals ik ze beproef te maken, noem ik de volgende:

1. *Selectiviteit*. Nodig hiervoor is, schrijft Eisner, sensitiviteit om het significante van het triviale te onderscheiden. Men zou het ook zo kunnen formuleren, dat data op zich niet heilig zijn en dat er geen reden is waarom bijvoorbeeld alle uitspraken van de docent in het protocol horen te staan. De onderzoeker krijgt van Eisner niet alleen permissie, maar zelfs de opdracht waar nodig in te dikken of uit te vergroten, herhalingen weg te laten etc. Hoofdzaak blijft daarbij, dat de (in de ogen van de onderzoeker) relevante elementen uit de les in het verslag voorkomen. Een weergave van alle geregistreerde uitspraken en gebeurtenissen, indien al mogelijk, leidt tot het toenemen van onleesbaarheid en het afnemen van functionaliteit voor de docent en ook, denk ik wel eens, voor de wetenschappelijke lezer.
2. *Metaforisch taalgebruik*. Eisner noemt het ironisch dat de metafoer in de onderwijsresearch wordt beschouwd als teken van weinig precisie. Om het "onzegbare" boven te krijgen, stelt hij, is niets meer geschikt dan "artistiek" taalgebruik. Dat ben ik volledig met Eisner eens, maar een zekere beperking lijkt me gewenst, omdat het verslaggeven toch ook niet mag vervallen tot de *allerindividueelste* expressie van de *allerindividueelste* perceptie. Het moet met andere woorden niet zo zijn, dat het ene lyrische beeld zich aan het andere rijgt, waardoor het zicht op de "zakelijke" kant verloren gaat. Maar hier en daar een treffende metafoer en over de hele lijn het uitkiezen van sprekende details verhoogt de aanschouwelijkheid en inzichtelijkheid van het verslag zeer zeker ook voor de leraar, wiens handelen het middelpunt vormt van de beschrijving.
3. *De ik-vorm*. Het heeft er de schijn van dat een verslag in de ik-vorm extra ruis binnen brengt in de verslaggeving. Wat doet die stem van de onderzoeker daar, als niet ter zake doende en verwarrende factor, het gaat toch om de beschrijving van het object, de leraar en de les?

In zekere zin gaat het hier naar mijn idee om een paradox. Het ten tonele voeren van de onderzoeker *zelf*, zijn persoonlijke impressies en interpretaties, gebeurt niet om de verwarring te vergroten of bijvoorbeeld te laten zien hoe scherp zijn analysevermogen wel is. Nee, het is een consequentie van zijn onontkoombare subjectiviteit/zelfbetrokkenheid en bedoelt juist deze subjectiviteit aan het daglicht te brengen en daardoor gemakkelijker bediscussieerbaar te maken. De paradox is dus dat de ik-vorm op die wijze juist kan bijdragen aan scherper zicht op het beschre-

ven object. De lezer is gemakkelijker in staat de "ruis" te onderkennen en uit het totaalbeeld te verwijderen en krijgt daardoor preciezer zicht op wat overblijft. Ook hier geldt dus weer, dat getracht wordt quasi-objectiviteit uit te bannen.

Er rest nu nog één, zeer belangrijke opmerking, die te maken heeft met de legitimering van de hiervoor in grote lijnen geschetste aanpak. Het is namelijk allerm minst zo, dat nu iedere willekeurige passant het klaslokaal kan binnenstappen en met inachtneming van het voorafgaande tot adequate observaties komt. De basis voor deze laatste wordt gevormd door het kenner-zijn, in Eisners terminologie het connoisseurship, en het is in Eisners ogen een merkwaardige verrassing dat dit in de onderwijsresearch zo zelden is ingezien. Het spreekt vanzelf dat deze gedachte haaks staat op sommige gangbare patronen volgens welke de onderzoeker de rol van niets-wetende heeft of speelt om toch vooral niet de situatie en de beschrijvingen te "kleuren".

Eisners pleidooi voor het connoisseurship berust op het feit dat de kenner veel scherper ziet, motieven achter de feiten onderscheidt etc., kortom, een veel rijker beeld verschaft dan de niet-kenner. Hier kan tegenin gebracht worden, dat hij daardoor ook in de fout kan gaan, door te snel conclusies te trekken, zijn vooroordelen op te leggen en zo meer. Dat is zeker waar en juist daarom is het billijk dat de onderzoeker-connoisseur relativiteit in acht neemt, zijn verslagen primair presenteert als subjectieve bijdragen aan de discussie en zich openstelt voor kritiek van de andere kant. Zo lang hij dus niet meent DE waarheid in pacht te hebben, kan hij zijn connoisseursblik echter met een gerust geweten laten gaan over het schouwspel dat zich voor zijn ogen in de klas afspeelt.

Rest nog de vraag wanneer iemand nu een connoisseur genoemd mag worden en op welke wijze je dat eventueel kunt worden. Eisner zelf is hier in mijn ogen betrekkelijk naïef in: hij laat zijn studenten het simpelweg leren door het te doen en jubelt vervolgens over hun resultaten. Recensenten van zijn werk zijn minder enthousiast over deze produkten, die in hun ogen al te impressienistisch en te weinig inhoudelijk houtsnijdend zijn. Misschien is het daarom juister -hoezeer het ook een oratio pro domo genoemd mag worden- om als basis van het connoisseurship te beschouwen: eigen leservaring, ervaring in het opleiden van nieuwe leraren en kennis op het terrein van de sociale wetenschappen.

Het eerste gedeelte van deze subparagraaf handelt over de activiteit van de observator. Wanneer dat de enige informatiestroom van het onderzoek op zou leveren, is dat natuurlijk een ongewenste, wat eenzijdige aanpak. Tenminste even gewichtig als de stem van de onderzoeker is die van de leraar/lerares en, al is ook die subjectief, door beide te laten horen, streeft men naar intersubjectiviteit (met verhoogde betrouwbaarheid en validiteit).

Nu is het zaak daar realistische gedachten over te hebben. De leraar staat immers les te geven en kan toch moeilijk tegelijk zichzelf observeren en beschrijven. Een tweede kanttekening, al aangegeven in paragraaf 3.1, is dat de practicus uit de aard der zaak niet gericht is op "propositionele verwoording", maar eerder pragmatisch georiënteerd is. Een en ander betekent, dat de bijdrage van de leraar qua omvang en richting aanzienlijk zal verschillen van die van de observator. In actie-onderzoek wordt dat nog aangescherpt doordat bij de docent concrete verwachtingen leven over de effecten van het onderzoek: hij wil er iets van leren, hoopt goede adviezen te krijgen etc.

In de praktijk heb ik ervaring opgedaan met twee procedures. De eerste hanteerde ik in het begin van het onderzoek; aan de lerares/leraar stelde ik de volgende gefaseerde werkwijze voor:

docent	observator
1. (na de les) schrijft retro-specaties aan de hand van gerichte vragen	(tijdens en na de les) maakt observatieverslagen
2. na voltooiing van retrospecties en verslagen: wederzijdse uitwisseling materialen	
3. bewerking materiaal	bewerking materiaal
4. uitwisseling en bespreking van het totaal	

Enige toelichting bij dit schema.

ad 1.

De vragen die ik stelde waren:

- Tevreden/ontevreden over de les? Waarom?
- Welk(e) doel(en) had je? Acht je dat (die) bereikt? Waarom wel/niet?
- Was deze les representatief voor de manier waarop lessen in deze klas gewoonlijk verlopen?
- Was er sprake van invloed van mijn aanwezigheid?
- Observatie van één leerling (in alle lessen dezelfde, liefst een "doorsnee" leerling).
- Losse opmerkingen.

Met deze set vragen hoopte ik een aantal hoofdaspecten van de innerlijke perceptie van de leraar/lerares boven tafel te krijgen en ook een afweging van de relatie van deze les tot andere (vraag 3 en 4). De observatie van één leerling bleek

een onmogelijke opgave en interessant om te vermelden is dat de meest relevante opmerkingen naar voren kwamen bij de categorie "losse opmerkingen".

ad 3.

Zowel de observator als de leraar maken in deze fase indikkingen van alle materiaal door alles te ordenen en samen te vatten volgens drie lijnen:

- Wat zijn de belangrijkste fenomenen die uit het materiaal naar voren komen?
- Wat zijn de belangrijkste evaluerende noties?
- Wat zijn de belangrijkste suggesties ter verandering?

Wat zijn nu de (relatieve) voordelen van een procedure als hier geschetst? (Bij het opstellen ervan heb ik me laten inspireren door "The complexities of an urban classroom" van L.M. Smith en W. Geoffrey.) Naar mijn indruk komt op deze wijze het leraarsperspectief binnen de mogelijkheden goed naar voren. De beïnvloeding door de onderzoeker/begeleider is immers zo gering mogelijk: in fase 1 is deze op het Hawthorne-effect na (de aanwezigheid in de klas) afwezig, in fase 3 gaat er alleen invloed uit van de lesobservatie (die natuurlijk wel diverse evaluerende ondertonen heeft) en pas in de slotfase komt eventuele beïnvloeding en advisering ten volle naar voren.

Er is nog een tweede motivering voor deze aanpak, van agogische aard: door deze gefaseerde opbouw krijgt de leraar volop de gelegenheid te komen tot *eigen* evaluatie van zijn lessen en tot het uitdenken van *eigen* oplossingen van aan de orde zijnde problemen. Dat verhoogt ongetwijfeld zijn betrokkenheid en maakt de kans op effectiviteit groter - niets zou immers agogisch zwakker zijn dan *eenzijdige* advisering door de observator op grond van alleen van buitenaf waargenomen processen. Vanuit zijn door hemzelf doordachte positie kan de leraar veel scherper bekijken waar hij naar toe wil en ... of ook de observator daar nog een steentje aan kan bijdragen.

Ik schreef hiervoor dat ik ervaring heb opgedaan met twee procedures. De tweede is gerealiseerd in latere lesobservaties en bestaat hierin dat de leraar zonder vragen vooraf zijn impressies van de les neerschrijft. Door de grotere vertrouwdheid wederzijds heeft zich zo'n veel lossere aanpak als vanzelf ontwikkeld; wat de leraar belangrijk vindt, is de gedachte erachter, komt op die manier toch wel op papier. Overeind blijft de afspraak om het wederzijdse materiaal pas uit te wisselen en te bespreken nadat alles achter de rug is, dit om storingen tussendoor te voorkomen. Pas aan het eind van de serie lessen buigen onderzoeker en leraar zich gezamenlijk over de beide op papier staande informatiestromen en maken door terugblik en vergezicht de balans op alsmede een voorzichtige schatting welke kant het nu weer op moet gaan.

In het tweede deel van dit artikel zal ik ingaan op wat de concrete data uit dit onderzoek vertellen, in het licht ook van theorieën over onderwijsinnovatie.

Utrecht, december 1985

Bibliografie

- λ Bauman, Zygmunt, *Hermeneutics and Social Science*. London, 1978.
- λ Brus, B. Th., Kleren voor de keizer. *Tijdschrift voor Onderwijs-research*, jaargang 6 (1981), pag. 3-14.
- Brug, B. Th., Een wetenschaps-theoretische brief. *Tijdschrift voor opleiding en onderwijs*, jaargang 4, no. 2 (juni 1985), pag. 1-22.
- λ Crombach, H.F.M., *De ijsvrije havens van Noorwegen*. In: H.F.M. Crombach en T.M. Chang (red.). *Een kleine zoölogie van het onderwijs*. Leiden 1978, pag. 91-118.
- Eisner, E., *The educational imagination*. New York, 1979.
- λ Giddens, A., *New Rules of Sociological Method*. London, 1976.
- Glaser, B.G., A.L. Strauss, *De ontwikkeling van gefundeerde theorie*. Alphen aan den Rijn, Brussel, 1976.
- Heuvel, T. van den en W. van der Veur, Onderzoek naar lezen en leesonderwijs in een 4-vwo klas. *Spiegel*, 1 (1983) no. 3, pag. 33-56 en *Spiegel*, 2 (1984) no. 2, pag. 5-40.
- λ Karsten, Sj., *Actie-onderzoek*. In: M. van Steenhoorn (red.). *Praktijkgericht onderzoek en innovatie*, SVO-reeks 45, 's-Gravenhage 1981.
- Klafki, W., *Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie*. *Zeitschrift für Pädagogik* 1971, pag. 351-385.
- Kroon, Sj., Harde en zachte gegevens over ontwikkelingen in het voortgezet moedertaalonderwijs. *Spiegel*, 1 (1983) no. 2, pag. 3-28.
- Linschoten, prof. dr. J., *Idolen van de psycholoog*. Utrecht, 1964.

Moser, H., Evaluatie als actie-onderzoek. Comenius 1981, pag. 63-76.

Parlett, M., D. Hamilton, Evaluation as illumination. In: *Evaluation Studies Review Annual*, vol. 1, pag. 141-154. London, 1976.

Popper, Karl, *De groei van kennis*. Amsterdam, 1978.

Rietman, Cor, Het schemerduister tussen deelname en distantie. *Didactief*, 15 no. 5 (mei 1985), pag. 18-20.

Schreurs, B.J., Psychologie, filosofie en de klamme handjes. *Wijzgerig Perspectief op Maatschappij en Wetenschap*, 1971-1972, pag. 308-320.

Smith, L.M., W. Geoffrey, *The complexities of an urban classroom*. New York, 1968.

Sturm, Arie, "Over zinnen gesproken" en de tijdgeest. *Spiegel*, 1 (1983) no. 3, pag. 93-95.

Wardekker, W., Actie-onderzoek in de onderwijskunde. *Info*, 9 (1978) no. 5, pag. 239-247.

