

Reflectie in het onderwijs VII. 1

Een bespreking van Damsma, H., e.a. *Taalbeschouwing als reflectiviteit*; Eerste verslag van het onderzoeksproject *Reflectiviteit*. Studies in leerplanontwikkeling 4. SLO, Enschede 1985.

1. Inleiding

In de reeks *Studies in Leerplanontwikkeling* heeft de SLO een verslag gepubliceerd van een onderzoek naar de implementatie van een taalbeschouwelijke vorm van onderwijs (Damsma e.a. 1985). Het onderwijs in de Nederlandse taal in een 2- en een 3-atheneumklas werd gedurende 15 weken vervangen door een geheel nieuw curriculum, waarin samenwerking tussen leerlingen en (individuele) reflectie centraal stonden. Het is het eerste in Nederlands gerapporteerde onderzoek naar taalbeschouwing als integraal bestanddeel van het moedertaalonderwijs. Alleen al daarom is het de moeite waard een bespreking te wijden aan dit rapport.

Altijd wanneer een nieuw object voor onderzoek ontsloten wordt, kan van de methodologische tekortkomingen en de gemaakte inhoudelijke keuzes geleerd worden ten behoeve van vervolgonderzoek. De auteurs van *Taalbeschouwing als reflectiviteit* hebben dit ook duidelijk voor ogen. Het betreft een interimrapport van het onderzoeksproject *Reflectiviteit* van de Letterenfaculteit van de Rijksuniversiteit te Groningen. Het rapport is dus gericht op het formuleren van probleemstellingen voor vervolgonderzoek.

Het rapport is, blijkens de uitgave, niet alleen bedoeld als tussenverslag voor de onderzoekers zelf om van hun eigen ervaringen te leren. Het is tevens gericht op een groter publiek, waartoe men in ieder geval onderzoekers kan rekenen die in het onderwijs geïnteresseerd zijn, en -blijkens het voorwoord van de auteurs- leraren Nederlands. Vooral in deze publieksgerichtheid schiet het verslag in een aantal opzichten tekort. Er is sprake van een gebrekkige systematiek in de behandeling van begrippen als taalbeschouwing en reflectie, de presentatie van onderzoeksresultaten is te impressionistisch en qua opbouw is het verslag lezers-onvriendelijk. Met andere woorden, op grond van het interimrapport is het zeer moeilijk als buitenstaander een evaluatie te geven van het onderzoek dat feitelijk is verricht.

Deze punten van kritiek zullen verderop in deze bespreking worden toegelicht.

2. De opbouw van het onderzoeksverslag

Het verslag bevat vijf hoofdstukken. In het eerste hoofdstuk worden verschillende opvattingen ten aanzien van het onderwijs in de taalbeschouwing behandeld en met elkaar vergeleken. De auteurs kiezen hierbij voor taalbeschouwing als reflectiviteit. Hiermee wordt bedoeld "de taalbeschouwing die zich richt op en laat bepalen door het actuele taalgebruik van de leerlingen" (pag. 16). In het tweede hoofdstuk wordt een verantwoording gegeven van de gevolgde methode van onderzoek. Hierin worden de volgende twee onderzoeksvragen geformuleerd:

1. Kunnen leerlingen van 12-15 jaar leren te reflecteren op eigen en andermans (productief en receptief) taalgebruik?
2. Kunnen leraren het reflecteren op eigen en andermans (productief en receptief) taalgebruik onderwijzen aan 12-15 jarige leerlingen? (pag. 23).

Het onderzoek wordt in dit hoofdstuk aangeduid als ontwikkelingsonderzoek. Dit houdt in dat een nauwe samenwerking tussen onderzoekers, docenten en ontwikkelaars wordt nagestreefd. Het doel hiervan is ontwikkeling en implementatie van een nieuw curriculum. De onderzoekers hadden hierin tot taak om door middel van observatie in de klas gegevens te verzamelen. Daarnaast waren de onderzoekers als participerende observatoren betrokken in besprekingen met de leraren. Dit betekent dus dat de onderzoekers gedurende het onderzoek een wezenlijke invloed hadden op het verloop van de te observeren lessen. "Immers, het ging er niet alleen om verschijnselen te begrijpen, te duiden en/of te beschrijven, maar ook om mee te denken bij de planning en de verandering van het didactisch handelen van de betrokken leraren" (pag. 27). De leerkrachten waren in dit onderzoek als *subject* betrokken. De bedoeling was dat zij zouden leren van de toepassing van nieuwe lesmethoden.

In het derde hoofdstuk geven de twee leerkrachten die bij het onderzoek betrokken waren (Wim van Willigen en Baukje Prins) elk hun eigen verslag van de door hen gegeven lessen en hun ervaringen daarmee.

In het vierde hoofdstuk geven de onderzoekers hun bevindingen uitvoerig weer. Hierin komen allerlei vraagstellingen aan bod waar de onderzoekers in de loop van het onderzoek mee geconfronteerd werden. Ook allerlei theoretische gezichtspunten worden hier besproken.

In het vijfde hoofdstuk tenslotte, worden enkele conclusies kort weergegeven en worden enkele probleemstellingen voor vervolgonderzoek besproken.

3. Actie-onderzoek

Uit het bovenstaande blijkt dat het ontwikkelingsonderzoek, zoals de auteurs dat aanduiden, een vorm van actie-onderzoek is. Ik geef de voorkeur aan deze laatste term omdat dit de meer algemene aanduiding is voor doelstelling en methodologie van dit soort onderzoek in de sociale wetenschappen. Hierbij staan de volgende kenmerken centraal: interventie in een complexe maatschappelijke omgeving, sterke nadruk op samenwerking tussen onderzoekers en uitvoerders en flexibele aanpassing van de geplande actie *tijdens* de uitvoering van het onderzoek. Het doel van dit soort onderzoek is het vinden van de beste manier om een bepaalde gewenste stand van zaken in de praktijk te verwezenlijken. Dit kan een politiek of sociaal doel zijn, of -zoals hier het geval is- een onderwijsdoel: het vinden van een aantal werkvormen, waarbij de leerlingen optimale kansen tot taalbeschouwing en reflectiviteit in de lessen Nederlands wordt geboden. Vaak is bij actie-onderzoek -en dat is ook hier het geval- als expliciet nevendoel de leerervaring van onderzoekers en uitvoerders aangegeven. Zowel de onderzoekers als de leerkrachten wilden leren van de ervaringen met de toepassing van bepaalde werkvormen, die tijdens het onderzoek konden worden opgedaan. De onderzoekers en leerkrachten beschikten immers nog niet over een duidelijke theorie die de keuze tot bepaalde vormen van implementatie beperkte. Zij waren dus gedwongen proberenderwijs te werk te gaan.

Actie-onderzoek, zoals hier beschreven, staat in scherp contrast met empirisch-analytisch onderzoek naar implementatievormen in het onderwijs. Hierbij zijn interventies afgeleid uit zo scherp mogelijk geformuleerde theorieën en is het handelen van onderzoekers en uitvoerders aan strenge restricties gebonden. Bovendien wordt in dit soort onderzoek de context van uitvoering zoveel mogelijk gecontroleerd en worden pogingen ondernomen om de complexiteit van invloeden in de lessituaties zoveel mogelijk te beperken. De auteurs beroepen zich dan ook op de "regulatieve cyclus" van Strien, waarin uitvoering en evaluatie van een geplande actie centraal staan. De "empirische cyclus" van De Groot verklaren zij met nadruk niet van toepassing. In deze cyclus staan de vorming en toetsing van hypothesen omtrent empirische regelmatigheden centraal.

De keuze voor een dergelijk actie-onderzoek is goed te verdedigen in een situatie zoals deze waarin nog nauwelijks onderzoek en theorievorming voorhanden is. In een complexe (maatschappelijke) situatie zoals de school zijn zoveel verschillende factoren werkzaam dat men de gevolgen van een innovatieproject waarin een curriculum wordt vervangen door een totaal nieuw curriculum niet kan overzien, zonder er eerst praktische ervaring mee te hebben opgedaan. Actie-onderzoek kan leiden tot systematisering van deze ervaring met behulp waarvan meer gerichte interventies kunnen

worden uitgevoerd en meer gerichte vraagstellingen kunnen worden onderzocht.

In deze opzet zijn de onderzoekers slechts gedeeltelijk geslaagd, voorzover men dit kan opmaken uit het interimrapport. Eén van de oorzaken voor het falen is waarschijnlijk dat de onderzoekers zelf niet consequent zijn in hun methodologische opvattingen. De formulering van de vraagstellingen, zoals die hierboven zijn weergegeven, vormt hier het duidelijkste voorbeeld van. "Kunnen leerlingen leren reflecteren?" en "Kunnen leerkrachten dit onderwijzen?" zijn vragen die een empirische bewijsvoering veronderstellen. Leren reflecteren impliceert immers méér reflecteren -of anders reflecteren- dan voordat een of andere interventie heeft plaatsgevonden. Een onderzoek dat deze vragen wil beantwoorden zal minimaal moeten aangeven onder welke omstandigheden gesproken kan worden van méér (of andere) reflectie en onder welke omstandigheden de interventie als mislukt moet worden beschouwd. Bij gebrek aan deze specificaties is de conclusie die de onderzoekers trekken dat "onze uitgangsvragen (...) voor de klassen waarin het onderzoek zich heeft afgepeeld, positief beantwoord kunnen worden" (pag. 123) ongegrond en voor buitenstaanders volstrekt oncontroleerbaar. De onderzoekers wilden kennelijk van twee walletjes eten. Enerzijds deden zij actie-onderzoek om praktische ervaring op te doen met de problemen bij implementatie van een nieuw curriculum; anderzijds wilden zij empirische vraagstellingen beantwoorden met betrekking tot het leereffect van dit nieuwe curriculum. Dit laatste is op geen enkele wijze waargemaakt.

4. Kritiek

In het hiernavolgende zal ik voorbijgaan aan de empirische pretentie van het onderzoeksverslag. Er zullen drie punten van kritiek worden genoemd die van toepassing zijn op de presentatie van de theorie en de resultaten van het actie-onderzoek. Dit actie-onderzoek is immers te beschouwen als het hoofddoel van de onderneming.

Het eerste punt van kritiek heeft betrekking op het gebrek aan systematische inperking van het onderzoeksveld. Taalbeschouwing als reflectiviteit gaat in op het actuele taalgebruik van de leerlingen, zo definiëren de auteurs hun onderzoeksveld. Gaandeweg in het rapport wordt het begrip taalbeschouwing echter steeds omvattender en wordt het verbreed tot reflectiviteit per se. In hoofdstuk 1 wordt nog uitsluitend gesproken over de verschillende opvattingen omtrent onderwijs in de taalbeschouwing, maar in hoofdstuk 3 (en verder) is er sprake van reflectie over alle mogelijke onderwerpen. Niet het onderwerp van reflectie (taalgebruik) maar het feit dat leerlingen überhaupt reflecteren is kennelijk het oogmerk van de studie geworden. Van een onderzoek dat werkvormen voor taalbeschouwing

probeert te ontwikkelen, mag men verwachten dat hiervoor zo concreet mogelijke voorstellen worden gedaan. De onderzoekers doen echter precies het tegenovergestelde. Zij vervangen hun abstracte definitie van taalbeschouwing -stilzwijgend- door het nog abstractere en algemenere idee "reflectie". Hun implementatie richt zich dan ook alleen op de bevordering van reflectie in het algemeen. Dit heeft uiteraard tot gevolg dat in de twee experimentele klassen over alles wordt gereflecteerd en dat reflectie op eigen en andermans taalgebruik slechts toevallig plaatsvindt. De auteurs zelf komen tot de conclusie dat "het gros van de reflecties (...) in die zin eenzijdig waren dat ze vooral betrekking hadden op samenwerkingsproblematiek" (pag. 97). Veelzeggend is ook dat de twee leerkrachten die aan het experiment meewerken het begrip "taalbeschouwing" niet eens noemen. Voor hen is het een experiment om reflectiviteit in het algemeen te bevorderen. Concretere richtlijnen dan deze lijken de leerkrachten, in aanvang, van de onderzoekers niet gekregen te hebben. Het gevolg hiervan is dat zij elk op hun eigen wijze aan de slag zijn gegaan. Weliswaar zijn er duidelijke overeenkomsten tussen hun beide werkwijzen (zoals het feit dat ze van groepswork uitgingen), maar uit het verslag valt niet op te maken of dit zuiver toeval is dan wel het gevolg van een of andere planning in het onderzoek.

Het tweede punt van kritiek heeft betrekking op de impressionistische presentatie van de resultaten van het onderzoek. De auteurs zijn kennelijk van de veronderstelling uitgegaan dat actie-onderzoek en kwantitatieve gegevenspresentatie onverenigbaar zijn. Deze veronderstelling is onjuist. Zo is het voor de beoordeling van de onderzoeksresultaten van groot belang te weten hoe groot de experimentele klassen zijn, hoeveel tijd aan de afzonderlijke activiteiten is besteed en hoe intensief de participatie van alle leerlingen was. Men wil immers weten in hoeverre de gehanteerde werkvormen ook in andere klassen dan de twee experimentele klassen uitvoerbaar zijn. Met name leerkrachten zullen geïnteresseerd zijn in gegevens als klassegrootte en bestede tijd. Deze kunnen randvoorwaarden voor de toepassing in andere situaties vormen en zouden in het kader van dit onderzoek eenvoudig te verzamelen zijn. Dergelijke gegevens ontbreken echter in het rapport.

Verder hebben de onderzoekers geen systematische poging ondernomen om enige greep te krijgen op de reflecties van de leerlingen. Zij volstaan daarom met het weergeven van hun persoonlijke bevindingen, zo nu en dan geïllustreerd met enkele uitspraken van leerlingen. Een overzicht van reflecties van de leerlingen, of een indeling naar (inhoudelijke) categorieën van reflectie die bij bepaalde activiteiten in de klas optreden, wordt node gemist. De lezer is zo volkomen overgeleverd aan de selectie die de auteurs zelf hebben gemaakt, zonder enig gegeven

omtrent de representativiteit van deze selectie. Een van de leerkrachten kwam zelf (!) op het idee om de leerlingen op te dragen dagelijks hun leerresultaten in een schrift te schrijven. De onderzoekers zeggen hierover dat dit helaas niet het gewenste resultaat had. "Niet alleen (...) neigden de leerlingen sterker tot het schrijven van *notulen* dan wij wenselijk vonden, ook vonden we tal van taalbeschouwelijke opmerkingen, voornemens, inzichten etc. in de logboeken niet terug" (pag. 75). Op zich is dit een belangrijke vondst: kennelijk lukt het niet om met behulp van logboeken greep te krijgen op de individuele reflecties van de leerlingen. Maar waarom hebben de onderzoekers niet gezocht naar een andere methode toen dit eenmaal bleek? Het achterhalen van de inhoud en de frequentie van reflectie bij de leerlingen was immers één van de hoofdvragen van het onderzoek!

Later bleek dat een formulier met aandachtspunten, waarop leerlingen kritische aanmerkingen op elkaars stelprodukten (een beschouwende tekst) konden maken wél de beoogde reflecties te zien gaf. Dit formulier was echter wederom een initiatief van de leerkracht en niet van de onderzoekers, die kennelijk allang de moed hadden opgegeven om een meer systematisch overzicht van de leerlingreflecties te geven. Zelfs de resultaten van dit formulier worden nergens in een overzicht weergegeven. Ook hier moet de lezer het stellen met de impressie van de onderzoekers dat "de leerlingen er inderdaad blijk van gaven met behulp van dat formulier aan tal van tekstaspecten gericht aandacht te kunnen schenken, onverschillig of dat nu betrekking had op spelling, interpunctie en zinsbouw, op structurele aspecten of op publiekgerichtheid, en ook dat ze bewust voor zichzelf vast wisten te stellen op welke terreinen ze het een en ander (sic) hadden geleerd" (pag. 103). De lezer blijft met de vragen zitten: waarom wordt hier zo vaag gedaan als men de resultaten van het formulier kan laten zien en waarom is niet geprobeerd deze succesvolle methode ook bij andere activiteiten toe te passen. Het derde en laatste punt van kritiek dat ik hier aan de orde wil stellen is wellicht het belangrijkste. Het gaat om de gebrekkige opbouw van het verslag en de falende eindredactie, waardoor het voor een buitenstaander zeer moeilijk wordt gemaakt om te weten te komen waar wat besproken wordt.

Men heeft voor een opzet gekozen, waarin elke betrokkene zijn/haar eigen stukken van het verslag schreef. Dit leidt tot wat de auteurs zelf "stilistische breuken" noemen in hun voorwoord. Ik geef de voorkeur aan de benaming inhoudelijke en stilistische aardverschuivingen. Waarschijnlijk zijn het gebrek aan systematiek en de impressionistische weergave van resultaten deels het gevolg van deze werkwijze. Andere gevolgen zijn dat de verslagen van twee leerkrachten die hun ervaringen beschrijven -en dus weergeven hoe zij het experimentele programma uitvoerden- onvergelijkbaar zijn, en dat onderzoeksbevindingen op

allerlei verschillende plekken opnieuw besproken worden: soms als herhaling, soms vanuit een ander perspectief en soms veel uitgebreider. Als men bijvoorbeeld iets wil weten over de lotgevallen van het logboek van de leerlingen dan moet men beide leerkrachtverslagen doorploegen, vervolgens de inleiding van een paragraaf met "leertheoretische overwegingen" en dan nog eens twee à drie verspreide paragrafen in het hoofdstuk over bevindingen. Het feit dat de auteurs weigeren een leeswijzer op te nemen, blijkens hun voorwoord, maakt het verslag er niet lezers-vriendelijker op.

De onaangenaamste verrassing voor de lezer is wel wanneer hij stuit op de paragraaf met "leertheoretische overwegingen", niet-zoals men zou verwachten- aan het begin van het verslag, maar midden in het verslag als onderdeel van het hoofdstuk "bevindingen". In deze paragraaf worden in tien pagina's allerlei leertheorieën overhoop gehaald, waarover zo'n 25 jaar boekenplanken volgeschreven zijn. De auteurs menen kennelijk dat reflectiviteiten en leren onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Op zich is er geen bezwaar tegen een dergelijk uitgangspunt. Er is wel bezwaar tegen de behandeling van ruim 20 verschillende auteurs, met leertheoretische uitgangspunten die vaak mijlen ver van elkaar verwijderd zijn, in het kader van een implementatie-onderzoek in twee klassen om een curriculum voor taalbeschouwing te ontwikkelen. Op geen enkele manier maken de auteurs duidelijk waarom de lezer moet worden lastiggevallen met (bijvoorbeeld) een dialectisch-materialistische metafysica van Gal'perin in samenhang met een monitoringtheorie van Hagen en opmerkingen uit de "Utrechtse school" over het belang van verbale explicitering. Niet in de beschrijving van de ervaring van de leerkrachten, noch in de bevindingen die de onderzoekers zelf hebben opgetekend wordt aan deze theoretische escapades gerefereerd.

De auteurs zelf noemen het resultaat van deze paragraaf "een leertheorie voor het moedertaalonderwijs waarin met name het concept reflectiviteit scherper gedefinieerd moest (...) worden" (pag. 73). Ze zeggen echter eveneens dat het hen onmogelijk is aan te geven hoe ze aan deze "leertheorie" gekomen zijn. Over reflectiviteit gesproken! De belofte van een nieuwe leertheorie voor het moedertaalonderwijs blijkt loos. Zij komt in het kort erop neer dat "het handelingsplan" via uitvoering leidt tot mislukking of succes; de analyse hiervan leidt weer tot een nieuw handelingsplan dat op zijn beurt weer uitgevoerd wordt etc. Dit is geen leertheorie voor het moedertaalonderwijs, zoals wordt beweerd, maar een algemeen model voor menselijk gedrag.

5. Evaluatie

Het is niet verwonderlijk dat een onderzoek waarin pioniersarbeid wordt verricht in terugblik allerlei methodologische

tekortkomingen vertoont. In Nederland is nog geen onderzoek verricht dat probeert momenten van reflectie te vinden bij leerlingen in samenhang met de implementatie van een nieuw curriculum voor taalbeschouwing. Ook in het buitenland is mij geen vergelijkbare onderneming bekend. Er bestaat geen directe ervaring met de methodologische problemen die dergelijk onderzoek met zich meebrengt. Tegen deze context moet de boven gegeven kritiek worden afgewogen.

Ondanks de methodologische naïviteit en het gebrek aan systematiek in het onderzoek, staan in het verslag enkele waardevolle bevindingen die als waarschuwing en als probleemstelling kunnen dienen voor onderzoekers die op deze weg voort willen gaan. Door de onoverzichtelijke structuur van het verslag zijn deze, vaak zijdelings gepresenteerde bevindingen voor de lezer moeilijk te vinden. Ik zal er daarom enkele noemen bij wijze van voorbeeld en in een willekeurige volgorde.

1. Logboeken waarin leerlingen vrij zijn om hun eigen leerervaringen en reflecties op te schrijven, werken in het algemeen niet. De leerlingen reflecteren (misschien) wel maar ze hebben grote moeite om hun reflecties, zonder verdere instructies, op papier te zetten.
2. Een formulier met aandachtspunten, waarop leerlingen hun aanmerkingen op elkaars stelproducten kunnen schrijven, lokt wel waarneembare reflectie uit.
3. Leren samenwerken en reflecteren gaat niet altijd samen. Het samenwerken om een collectief eindproduct tot stand te brengen, kan zo dominant werken dat individuele reflecties in de kiem gesmoord worden.
4. Bij de gevolgde werkwijze in dit onderzoek bleek dat de reflecties nauwelijks vakinhoudelijk waren en sterk gericht waren op de manier van werken.
5. Leerlingen zijn vooral gespitst op het opzienbarende. "Oude", "bekende" leerinhouden vinden zij niet interessant. Over alles wat zij als "oud" en "bekend" ervaren, zijn zij dus niet geneigd zich te uiten.
6. Leerlingen onderkennen vaak het bijzondere van hun eigen reflecties niet en vinden deze vanzelfsprekend. Dit kan tot gevolg hebben dat zij hun reflecties niet of gebrekkig verwoorden.

Sommige van deze bevindingen kunnen als probleemstelling gebruikt worden voor een apart onderzoek. Hoe impressionistisch deze bevindingen ook tot stand zijn gekomen, ze zijn een meer systematische analyse waard. Onder welke omstandigheden, bijvoorbeeld, gaan reflectie en samenwerking tussen leerlingen optimaal samen? Of, onder welke omstandigheden vindt een meer vakinhoudelijke reflectie plaats?

Andere van deze bevindingen hebben vooral methodologische implicaties, zoals het probleem hoe men meer (kwantitatieve) greep kan krijgen op de inhoud en de frequentie van de reflectie.

