

Onderzoek en ontwikkeling in het project "Taalvaardigheid in de Basisschool"

1. Inleiding

Er is heel wat literatuur over mogelijke relaties tussen onderzoek en ontwikkeling van onderwijs, over de ideologie achter zo'n verbinding en over te verwachten problemen en de mogelijke rollen van onderzoekers, leerkrachten, schoolbegeleiders, leerplanontwikkelaars. Over concrete ervaringen in dergelijke samenwerkingsverbanden is veel minder literatuur. Er is dan ook meer over gefilosofeerd dan dat er in de praktijk uitgevoerd is. In dit artikel (1) gaan we in op de ervaringen die wij hebben opgedaan in het kader van het project Taalvaardigheid in de Basisschool (2) in samenwerkingsverbanden tussen onderzoekers, begeleiders, leerkrachten en leerplanontwikkelaars. Wij schrijven vanuit het perspectief van dat project, dus vanuit de leerplanontwikkeling. De opvattingen, doelstellingen en de werkwijze van dat project zijn beschreven in Lentz en Van Tuijl, (1982). In Spiegel wordt die publikatie besproken door prof. Knoers (1984, nr. 3, p. 55 t/m 68).

Voor deze bijdrage hoeven we slechts in herinnering te roepen dat in die eerste publikatie een projectopzet ontwikkeld wordt waarin interdisciplinair onderzoek een voorname plaats inneemt. We beschreven de relevantie van de taalwetenschap, pedagogiek, psychologie en sociologie voor de ontwikkeling van een theorie van het taalonderwijs en voor de vernieuwing van de praktijk van het taalonderwijs. In dit artikel kijken we terug op de zes jaar die volgden en vragen we ons af of het verrichte onderzoek inderdaad die zinvolle functie gehad heeft.

2. Waarom onderzoek?

Anno 1982 was het voor een SLO-project allerm minst gebruikelijk om ook de nadruk te leggen op onderzoeksactiviteiten. Waarom vonden wij dat wel nodig? Een allereerste triviale reden is: omdat we dat leuk vonden. Het is bevredigend om in de vorm van onderzoeksactiviteiten garanties in te bouwen dat er verdieping plaatsvindt van het denken over allerlei aspecten van het taal-

onderwijs, waar anders geen tijd, geen geld en geen organisatie-vorm voor zou zijn. Die reflectie moest dus helpen de drie hoofddoelen van het project te realiseren:

- bijdragen aan de vernieuwing van het taalonderwijs;
- het ontwikkelen van een model voor het schoolwerkplan voor taalonderwijs;
- bijdragen aan de ontwikkeling van een theorie voor het taalonderwijs.

Hoe zouden onderzoeksactiviteiten daaraan kunnen bijdragen? Door op concrete problemen van het taalonderwijs, die wij in onze praktijk met projectscholen tegenkwamen, de feitelijke praktijk te bestuderen, het probleem nader te analyseren en in overleg met de projectgroep naar oplossingen te zoeken. De inzichten die daaruit voortvloeiden zouden ook voor de model-ontwikkeling en voor de theorie-ontwikkeling zinvol zijn. Er waren daarnaast drie nevendoelen. Wij hoopten met behulp van het onderzoekswerk de zwaarte van het project te vergroten. Dat is van belang voor de gewenste faciliteiten en financiën. De start van het project maakte namelijk al snel duidelijk dat onze nadruk op thematisch-cursorisch onderwijs, op taalbeschouwing, op mondelinge taalvaardigheid behalve instemming ook weerstand opriep. Het is van belang te laten zien dat de resultaten van het project kwalitatief hoogwaardig zijn, dus goed verzorgd en goed doordacht. Aan dat laatste kunnen onderzoekers bijdragen.

In de tweede plaats hoopten we door deze samenwerking diverse onderzoekers bij het project te betrekken en aldus op wetenschappelijk niveau steun te verwerven door:

- gericht onderzoek op het terrein van het basisonderwijs;
- een interdisciplinaire opzet van dergelijk onderzoek;
- een goede verspreiding van de projectresultaten op het terrein van opleiding en (na)scholing.

In de derde plaats verwachtten we dat we de bekendheid met het project zouden kunnen vergroten door periodiek verslag te doen van de onderzoeksactiviteiten en daarvoor een apart netwerk op te zetten. Dat moest een platform worden voor leerkrachten, schoolbegeleiders, onderzoekers en leerplanontwikkelaars.

3. Wat onderzochten we?

Bij de start van het project lieten we ons nog niet erg gedetailleerd uit over de vraag wat er allemaal onderzocht zou worden. We wisten dat ook nog niet. Er was slechts één concreet plan voor een onderzoeksactiviteit. Wij wilden ons bewust laten sturen door datgene wat we in de loop der jaren tegen zouden komen.

Achteraf vermoeden we dat het uiteindelijke overzicht van onderzoeksthema's bepaald is door de volgende invloeden:

- de praktijk die we op de projectscholen meemaakten;

- de actualiteit van discussies in de vakbladen;
- de interesses van onderzoekers met wie we contact hadden;
- de thema's waarop zij in hun onderwijs en onderzoek aan konden sluiten.

Het is dus een samenspel van factoren dat uiteindelijk de vaststelling van onderzoeksthema's bepaalt. Desondanks is het natuurlijk niet toevallig dat al het onderzoek wat betreft het taalonderwijs gericht was op:

- planning en interactie
- taalbeschouwing
- mondelinge taalvaardigheid van (allochtone) kinderen
- het schrijven van teksten
- tekstverwerken
- beoordeling mondelinge taalvaardigheid 5-8 jarigen.

Dat waren namelijk de thema's waar ook ontwikkelwerk op verricht is. Met andere woorden: in dat samenspel van invloeden laten onderzoekers zich beïnvloeden door de prioriteiten in het project, maar die prioriteiten ontstaan op hun beurt weer op grond van actuele discussies en praktijkontwikkelingen. En dat is weer afhankelijk van waar onderzoekers en anderen over publiceren. Aldus ontstaan de golven van belangstelling voor nu eens dit en dan weer dat onderwerp.

Er is behalve vakinhoudelijk onderzoek ook onderwijskundig onderzoek verricht naar de resultaten van het project op PABO's en schoolbegeleidingsdiensten (Bonekamp/ten Brummelhuis, 1986), projectscholen en andere scholen (Buurke, 1987) en naar de ervaringen van scholen met het model voor het schoolwerkplan (Rinkema/Habets, 1987).

4. Met wie?

Hoe vinden leerplanontwikkelaars en onderzoekers elkaar? In een klein land als Nederland is dat niet zo'n probleem. Het aantal vakbladen waarin men publiceert is overzichtelijk klein en het aantal conferenties waar men elkaar ontmoet is weliswaar groot, maar je hoeft er slechts twee per jaar te bezoeken en je bent iedereen al weer tegengekomen. Het wereldje van leerplanontwikkelaars en onderzoekers is bepaald toegankelijk en redelijk overzichtelijk. Dat betekent dat je niet zo lang hoeft mee te draaien om uit te vinden wie wie is en waar hij of zij voor staat. Als je dat eenmaal weet, is het verder een kwestie van omgangsvormen. Met sommigen lig je al snel overhoop, die laat je verder links liggen. Anderen zijn sympathiek en behulpzaam, maar je hebt weinig aan ze, omdat ze niet echt gemotiveerd zijn of weinig leesbare publikaties produceren. Het is dus net als in het dagelijks leven: met sommige relaties komt het nooit goed en andere bloeien alsof het eeuwig lente is. Het is de kunst je bij die laatste categorie te voegen en daarvoor zijn

geen spelregels die succes garanderen. Het is -zoals gezegd- een kwestie van omgangsvormen of in het jargon van de headhunters "goede contactuele eigenschappen".

Toch zijn er natuurlijk wel enkele andere factoren die wat meer controleerbaar zijn. In de eerste plaats het *thema* van onderzoek: dat moet aansluiten bij het programma van een bepaalde vakgroep en bij de interesse van de onderzoeker. In de tweede plaats de *wetenschapstraditie*. Hoe objectief de onderzoeker de werkelijkheid ook meent waar te nemen, over zijn of haar methode van onderzoek is meestal geen discussie mogelijk. Op dat gebied is menig onderzoeker roomser dan de paus. Het is dus van belang dat we vooraf bedenken welk design past bij de onderzoeksvraag, opdat we wat dat betreft niet met de onderzoeker in discussie hoeven te gaan. Als we onze inschatting van de onderzoeker en van de vraagstelling vooraf goed op elkaar afstemmen dan kunnen wij als leerplanontwikkelaars de onderzoeker steunen in zijn of haar design. Dat zal de samenwerking bevorderen.

In de derde plaats moet er in de betreffende vakgroep een verbinding zijn tussen *onderwijs* en *onderzoek*. Dan kunnen er studenten meewerken die in het kader van hun studie ervaring opdoen terwijl de onderzoekers begeleidingstijd krijgen toegewezen. Er hoeft dus geen salaris betaald te worden uit onze projectbegroting. Voor ieder onderzoek kwamen we rond met een bedrag van f 3000,- voor reis- en materiaalkosten.

In de vierde plaats moet het onderwijs in de betreffende vakgroep zodanig ingericht zijn dat studenten er minimaal een half jaar aan één onderwerp kunnen besteden. In combinatie met een eindschrijft levert dat dan doorgaans onderzoeksactiviteiten op die ruim één jaar duren.

Wanneer aan deze vier voorwaarden voldaan is bestaat er een kans op een vruchtbare samenwerking. Er is geen garantie voor succes. Het niveau van de studenten kan tegenvallen. De bovengenoemde sociale factoren kunnen spelbreker worden. Onze ervaringen met tien verschillende onderzoeksactiviteiten en enkele tientallen onderzoekers zijn echter grotendeels positief.

5. Hoe vindt het onderzoek plaats?

De organisatie van een onderzoek wordt opgezet in een proces dat vier stappen kent die nogal voor de hand liggen:

1. benadering onderzoeker
2. oriënterende bijeenkomst(en)
3. taakverdeling en planning
4. uitvoering.

We lichten deze vier stappen kort toe.

Wij benaderen slechts één onderzoeker of begeleider van een onderzoek. Er is dus geen sprake van gecompliceerde aanvraag-procedures, van selectieprocedures, van een open aanbesteding of wat er allemaal aan ingewikkelds bedacht mag zijn. De criteria hebben we in het voorafgaande beschreven.

Wij leggen dus contact met die onderzoeker die een werkwijze of design hanteert passend bij de onderzoeksvraag, die geïnteresseerd is in het onderwerp, die werkgroepen/studenten begeleidt en last but not least met wie we denken goed op te kunnen schieten.

Wanneer hij of zij geïnteresseerd is worden er studenten benaderd die belangstelling, tijd en capaciteiten hebben. Met hen en de onderzoeker beleggen we een oriënterende bijeenkomst, waarin we een projectpresentatie verzorgen, het onderzoeksthema toelichten en de vraagstelling bespreken. We verkennen mogelijke manieren waarop het onderzoek georganiseerd zou kunnen worden. Vervolgens maken studenten en onderzoeker/begeleider een plan voor het onderzoek en een taakverdeling. Dat wordt opnieuw besproken -eventueel met een vertegenwoordiger van een school erbij- gewijzigd en vastgesteld.

Als dat gebeurd is, vindt de uitvoering plaats in de project-lokatie. De onderzoeker/begeleider voert zeer frequent overleg met de studenten/onderzoekers en betreft daar op cruciale momenten de leerplanontwikkelaars bij. De leerplanontwikkelaar bemiddelt in het overleg tussen school en onderzoekers.

6. Methoden van onderzoek

In 1985 organiseerde de sectie Onderwijskunde van de SLO een bijeenkomst voor onderzoekers en leerplanontwikkelaars met als thema "de relatie tussen onderzoek en leerplanontwikkeling" (Onderwijskundige Notities, 1985). Onderzoekers zijn hier onderwijskundigen al was er ook een enkele vakdidacticus aanwezig.

Onderwerp van discussie was met name een bijdrage van Hoebe die -en hier parafraseren en chargeren we gemakshalve- als voornaamste stelling bevatte: leerplanontwikkelaars moeten bij hun eigen leest blijven, zij moeten pasklare produkten maken waaraan leerkrachten in hun dagelijkse praktijk wat hebben. Onderwijskundige onderzoekers hebben tot taak na te gaan of die produkten invloed hebben op de praktijk. Leerplanontwikkelaars moeten dus niet de hele wereld willen veranderen of verbeteren. Op ideologisch getinte verhalen, ingewikkelde achtergrond-publikaties en dergelijke zit men in de praktijk niet te wachten. Wie die wil schrijven doet dat maar in zijn vrije tijd. In de ogen van nogal wat onderwijskundige onderzoekers worden leerplanontwikkelaars kennelijk geïdentificeerd met lieden die de hele wereld tot hun werkkerrein willen rekenen, die hun wereldverbeteraarsmentaliteit niet kunnen beteugelen en

daardoor vergeten waarvoor ze zijn ingehuurd: onderwijspakketten maken die doeltreffend en gemakkelijk voor onderwijskundigen op hun effect te evalueren zijn. Op dit laatste punt komen we nog terug. Het is hier niet de plaats en de bedoeling verder in te gaan op de vooronderstellingen, verwijten en wetenschappelijke posities die de aanwezigen op die bijeenkomst verwoordden. We verwijzen daarvoor naar het verslag van de bijeenkomst en voor de liefhebber naar de verhelderende dissertatie over die zaken van Wardekker "Wetenschapstradities en onderwijsvernieuwingen" (Wardekker, 1986).

De bijeenkomst van de SLO en de studiedag van de VDN (november, 1987) over het thema "onderzoek en ontwikkeling" -en daar gaat het ons om- maken in ieder geval duidelijk dat samenwerking tussen onderzoekers en leerplanontwikkelaars in veel gevallen op problemen stuit. Ze hebben het kennelijk niet alleen met elkaar moeilijk maar ook in eigen kring stapelen de moeilijkheden zich op. Onderzoekers verliezen zich nogal eens in een eindeloze "richtingenstrijd" waarvan de uitkomst al van tevoren vaststaat en leerplanontwikkelaars verketteren elkaar vanwege ideologische opvattingen over de inrichting van het onderwijs. We zijn ons van deze karikaturen altijd bewust geweest. Misschien heeft dat er wel toe geleid dat we ons altijd open en meegaand hebben opgesteld.

Onderzoekers kiezen nou eenmaal die methode van onderzoek waarin ze het meeste vertrouwen hebben en waarmee ze naar hun mening verschijnselen het best kunnen verklaren. Dat gegeven moet je als leerplanontwikkelaar accepteren. En daar hebben we ook geen moeite mee, omdat we ervan overtuigd zijn dat ieder type onderzoek een bepaald soort kennis oplevert, maar nooit het definitieve antwoord op het probleem geeft. Dat neemt niet weg dat voor elk onderzoek nagedacht is over de vraag welke kennis we wensten en hoe die het beste verkregen kon worden. Met andere woorden: er moet een samenhang zijn tussen:

- de vraagstelling
- het soort kennis dat moet worden opgeleverd
- de meest geschikte methode daarvoor.

We zijn er niet altijd in geslaagd die samenhang maximaal te realiseren om de doodeenvoudige reden dat niet alle onderzoekers op elk moment tijd en gelegenheid hebben of geïnteresseerd zijn in een bepaalde vraagstelling. Maar met de wetenschap dat onderzoek slechts een bescheiden bijdrage kan leveren aan de oplossing van een probleem, valt daar goed mee te leven. Iedereen die de "achtergrondpublicaties" van het project "Taalvaardigheid" leest, kan kennis nemen van de kritiek die wijzelf uitten op methoden van onderzoek en op de onderzoeksresultaten. Tot conflicten heeft een en ander nooit geleid. Scheerens (1984) wijst op het feit dat personen die betrokken zijn in vernieuwingssituaties (begeleiders, ontwikkelaars) belang hebben bij gunstige onderzoeksresultaten en die deze via

manipulaties soms proberen te bewerkstelligen. Het onderzoek wordt aldus, "geïmmuniseerd". Het zal ongetwijfeld voorkomen. Wij hebben altijd een volstrekt tegengestelde positie ingenomen en dat geldt ook voor de betrokken leerkrachten en onderzoekers. Onderzoek in een leerplanontwikkelingsproject houdt in dat iedere betrokkene zijn nek uitsteekt, zich kwetsbaar opstelt. Dat geldt voor de leerplanontwikkelaar die object van onderzoek is in formatief-evaluatie-onderzoek of wiens vakinhoudelijke ideeën nader getoetst worden, dat geldt voor de leerkracht die van heel dichtbij gevolgd wordt en wiens doen en laten minutieus op papier wordt vastgelegd en dat geldt ook voor de onderzoeker die zich tijdens het "platform" moet verantwoorden en verdedigen. Wie dat bedreigend vindt of daar slapeloze nachten van krijgt moet niet aan een leerplanontwikkelingsproject deelnemen.

7. Wat gebeurt er met de onderzoeksresultaten?

In paragraaf 3 hebben we de onderzoeken aangeduid die in het project Taalvaardigheid in de Basisschool hebben plaatsgevonden. We richten ons nu op de vraag wat er met de onderzoeksresultaten gebeurt. De concrete gang van zaken kan als volgt geschetst worden. Het eerste tastbare resultaat van het onderzoek is het wetenschappelijke verslag van het uitgevoerde onderzoek, bedoeld voor de wetenschappelijke wereld: taalonderzoekers en onderwijskundigen. In de meeste gevallen is het eindverslag een doctoraalscriptie van studenten die het onderzoek uitvoeren. De verslagen zijn ondergebracht in een aparte "wetenschappelijke reeks". Een tweede stap bestaat uit de bewerking van het eindverslag (doctoraalscriptie) tot een beknopt en toegankelijk document dat gebruikt wordt op een "platformconferentie" waar leerkrachten, begeleiders, opleiders en onderzoekers discussiëren over de onderzoeksresultaten. Deze stap is van groot belang omdat we op deze manier de onderzoeksresultaten ter discussie stellen in een discours waar alle aanwezigen vanuit hun eigen achtergrond en deskundigheid kunnen reageren. Zo concretiseren we een van de uitgangspunten van onderzoek in een leerplanontwikkelingsproject: nadere reflectie op onderzoek in een interdisciplinaire setting (Lentz en Van Tuijl, 1982, p. 50 e.v.). De onderzoekers schrijven zelf het document onder begeleiding van de projectmedewerkers. De opzet van de conferentie kent een vaste structuur. Op basis van het document vinden er een aantal inleidingen plaats door vertegenwoordigers van alle "beroepsgroepen" (leerkracht, begeleider, leerplanontwikkelaar, onderzoeker) gevolgd door een plenaire discussie. Het resultaat van de conferentie is een boek, uitgegeven in een aparte reeks "achtergrondpublicaties". De inhoud van elke achtergrondpublicatie heeft een vaste opbouw: een openingsartikel waarin de balans wordt opgemaakt van het verrichte onderzoek en waarin geprobeerd wordt een nieuw perspectief te geven voor de ontwik-

keling van het betreffende deelgebied (taalbeschouwing, schrijven etc.). Daarna volgen de inleidingen die gehouden zijn waarna tenslotte een thematisch geordend verslag volgt van de gevoerde discussie. Met deze derde stap ("de achtergrondpublicatie") wordt de lijn van het onderzoek afgerond.

Daarnaast kunnen we een aantal activiteiten en publikaties onderscheiden waarin de inhoudelijke (onderzoeks)verworvenheden een plaats krijgen. We vatten ze puntsgewijs samen:

1. In de reeks *Katernen Taalvaardigheid in de Basisschool* (Lentz en Van Tuijl, 1982-1988) verschijnen artikelen waarin de resultaten van het onderzoek verwerkt zijn en waarin de achtergrondpublicaties aangekondigd en kort samengevat worden.
2. In lezingen en artikelen in vakbladen wordt gebruik gemaakt van de onderzoeksresultaten.
3. Met behulp van het onderzoeksmateriaal hebben we een serie videobanden samengesteld over aspecten van het taalonderwijs die aan basisscholen, opleidingsinstituten en begeleidingsdiensten gratis verhuurd worden.
Er zijn inmiddels zes videoprodukties gemaakt.
4. Het onderzoeksmateriaal wordt gebruikt in scholingssituaties met de projectscholen en op jaarlijkse conferenties voor schoolbegeleiders.
5. Het onderzoeksmateriaal krijgt een plaats in overige publikaties van het project: de reeks *"Wegwijzers"* waarin voor elk deelgebied van het taalonderwijs een overzicht van recente vakinhoudelijke ontwikkelingen en van beschikbare materialen op dat terrein beschreven wordt; daarnaast in de zogenaamde *"Invoeringsprogramma's"* (o.a. taalbeschouwing) waarin leerkrachten concrete ondersteuning vinden voor hun onderwijsaanpak en tenslotte in *"Nascholingsprogramma's"* ("schrijven").
6. Als laatste voorbeeld noemen we het model: "Richtlijnen en vragen voor het schoolwerkplan" en het "Leerplan Nederlandse taal", beide gepubliceerd in de reeks *Katernen*, waarmee de tweede doelstelling van het project gerealiseerd werd, namelijk het maken van een model waarmee basisscholen in Nederland in staat zijn hun eigen schoolwerkplan te schrijven. De onderzoeken in het project hebben in niet geringe mate de inhoud van beide modellen bepaald.
8. Een vakinhoudelijk onderzoek: schrijfonderwijs

Laten we één concreet onderzoek nemen en proberen daarvan aan te geven wat er met de resultaten is gebeurd. We maken het onszelf niet gemakkelijk met de keuze van het schooletnografische onderzoek naar het schrijfonderwijs (Hoogeveen, Verkampen, 1985), omdat juist dit type onderzoek nauwelijks

gericht is op harde conclusies waarvan snel duidelijk is hoe je die toepasbaar maakt voor de praktijk.

De vraagstelling van dit onderzoek was gericht op de opvattingen over en de praktijk van het schrijfonderwijs van twee leerkrachten die hun schrijfonderwijs willen vernieuwen. In hun inleiding in "Schrijfonderwijs onder het mes" (Lentz, Sturm, Van Tuijl, 1986) refereren de onderzoekers aan de functies van onderzoek in leerplanontwikkelingswerk, zoals wij die eerder in Herrlitz e.a., 1983 beschreven hebben:

1. documentatie van de alledaagse onderwijspraktijk
2. analyse van die praktijk
3. interventie
4. ontwikkeling van bouwstenen voor een leerplan.

Uit het onderzoek blijkt duidelijk dat de eerste twee functies volledig gerealiseerd worden. Het materiaal bestaat uit een uitvoerige documentatie van geobserveerde lessen in het schrijfonderwijs en verslagen van interviews met leerkrachten. Dit materiaal wordt zorgvuldig geanalyseerd, met name op de vraag in hoeverre de opvattingen over vernieuwing corresponderen met de praktijk. Er blijkt een grote spanning te bestaan tussen dat wat de leerkrachten zouden willen en dat wat er feitelijk in de klas gebeurt. Een cruciale rol speelt daarbij de interpretatie door de leerkrachten van de suggesties die door de leerplanontwikkelaars worden gedaan. De onderzoekers laten bijvoorbeeld scherp zien hoe de vernieuwingsboodschap uit de reeks Katernen van het project Taalvaardigheid in de basisschool, over het schrijven van teksten -op grond van een onjuiste interpretatie- in de praktijk gebracht wordt. De interventie door het project blijkt hier tot pijnlijke resultaten te leiden. De onderzochte leerkracht wijst in een schrijfles een tekst van een leerling af omdat zij niet genoeg over haar emoties zou hebben geschreven in haar tekst over de haan in het kippenhok, die haar gepikt had. Deze afwijzing en de door de leerkracht uitgevoerde didactische procedures zijn volstrekt in tegenspraak met wat in de Katernen bedoeld werd. De onderzoekers interveniëren niet zelf, maar laten scherp zien op welke problemen de interventies van het project stuiten.

Op de platformconferentie, die naar aanleiding van dit onderzoek werd georganiseerd, is dit incident uitvoerig besproken door de leerkrachten, onderzoekers, begeleiders, opleiders, taaldrukkers en leerplanontwikkelaars. Dit resulteerde in een scherpere omschrijving van wat dan wèl in de artikelenreeks van de Katernen bedoeld werd en de auteurs van die reeks schreven een (zelf)kritiek op dit incident in de achtergrondpublicatie die het resultaat was van de platformconferentie (Faassen, Lentz, 1986). Zodoende werd de "vernieuwingsboodschap" van het project, die vaak deel uitmaakt van interventies en bouwsteen is van het leerplan nauwkeuriger omschreven, dankzij dit gedocumenteerde en geanalyseerde incident.

Met dit voorbeeld hebben we willen laten zien hoe belangrijk het is dat leerplanontwikkeling en onderzoek hand in hand gaan. Dat geldt dus in ieder geval voor de formulering van de doelen en werkwijze die men in een project voorstaat.

Er is echter ook nog een ander soort bijdrage van onderzoek aan leerplanontwikkeling, een bijdrage aan de basis die de leerplanontwikkelaar nodig heeft voor het ontwikkelen van materiaal op didactisch niveau of op leerplanniveau. Onderzoek leert ons wat wel en wat niet haalbaar is in de praktijk, waar we op aan moeten sluiten met onze publikaties en waar leerkrachten het meest behoefte aan hebben.

Op die manier heeft dit onderzoek bijgedragen aan het schrijven van nascholingsmateriaal over het schrijfonderwijs, van het leerplan Nederlandse taal en aan het plan voor het diepteproject "schrijven" dat nu in uitvoering is. Die bijdrage is indirect en niet zo goed meetbaar, maar onzes inziens draagt ieder onderzoek in het project bij aan de "bagage" die wij als leerplanontwikkelaars onmisbaar achten voor de kwaliteit van ons werk.

9. Het project "Taalvaardigheid" onderzocht

We gaan nu kort in op het onderwijskundige onderzoek. Daaronder verstaan we formatief evaluatie-onderzoek. Er hebben twee onderzoeken plaatsgevonden waarin het project nader onderzocht is. Eén groot en erg kostbaar onderzoek verricht door het ITS (Buurke, 1987) en een bescheiden, goedkoop onderzoek door doctoraalstudenten van de RU Utrecht (Bonekamp en Ten Brummelhuis, 1987). Het eerste onderzoek was gericht op de projectscholen, op scholen die een abonnement hebben op de reeks "Katernen" en op een steekproef van scholen in Nederland die geen enkele binding hadden met het project. Wij vatten hier globaal de belangrijkste resultaten samen. Opvallend is dat het merendeel van alle scholen de vakinhoudelijke ideeën van het project onderschrijft. Er blijkt dus grote overeenstemming te zijn over de visie op taalonderwijs zoals we die bij het begin van het project omschreven (Lentz en Van Tuijl, 1982). Leerkrachten van projectscholen zeggen vooral te profiteren van de (mondelinge) inbreng van de leerplanontwikkelaars op de maandelijkse teamvergaderingen. De invloed van schriftelijk materiaal is beduidend minder. Leerkrachten van projectscholen zijn slecht op de hoogte van alle publikaties die ze -gratis en in tweevoud- toegestuurd krijgen. Dat geldt niet alleen voor deze (officiële) publikaties maar ook voor alle soorten notities die werden rondgestuurd. Dat gold ook voor schriftelijk materiaal dat projectscholen elkaar toestuurd. Eenzelfde beeld zien wij bij de "Katernscholen": de meeste leerkrachten kennen het project en de "Katernen" maar zijn onbekend met de inhoud ervan. Tot de overige scholen in het land is het project in de

meeste gevallen niet doorgedrongen: het project is onbekend, de produkten eveneens.

Het tweede evaluatie-onderzoek was gericht op de SBD's en PABO's in het land. Belangrijke vragen waren hier in hoeverre het project Taalvaardigheid bekend was, of men de filosofie ervan deelde, hoe men oordeelde over de kwaliteit van de publikaties en welk gebruik ervan werd gemaakt. Hoe zien in grote lijnen de onderzoeksresultaten eruit? Evenals dat het geval was bij de leerkrachten onderschrijft de grote meerderheid van schoolbegeleiders en opleiders de opvattingen over het taalonderwijs in het project: nagenoeg alle opleiders (docenten Nederlands) kennen het project Taalvaardigheid, dat geldt in iets mindere mate voor de schoolbegeleiders. Wat de projectpublikaties betreft, het oordeel daarover is eensluidend: over de kwaliteit is men zeer tevreden. Opvallend is echter dat beide groepen deskundigen in hun eigen werk met die publikaties weinig doen.

Dat is -heel kort- het resultaat van beide onderwijskundige onderzoeken. Hoe dienen we deze resultaten te interpreteren? Is het project nu mislukt of gelukt? Laten we zelf enkele conclusies trekken.

1. Levert het project een bijdrage aan de vernieuwing van het taalonderwijs op projectscholen?

Als het ultieme criterium is een zichtbare verandering in de praktijk, in het didactisch handelen van leerkrachten, dan moet de vraag ontkennend beantwoord worden. We voegen er direct aan toe dat wij zelf dat criterium nooit gesteld hebben, sterker, zouden willen stellen. Wij zijn ervan overtuigd dat effecten van onderwijsvernieuwingen op microniveau slechts zeer geleidelijk plaatsvinden en dat die pas op lange termijn zichtbaar worden (Van Tuijl, 1986, p. 110 e.v.). Leerplanontwikkelaars dienen zich dat bewust te zijn en moeten hun verwachtingen bescheiden en voorzichtig formuleren. Als het criterium voor succes minder ambitieus geformuleerd wordt, dan constateren we dat we wel degelijk de praktijk van de projectscholen beïnvloed hebben. In de twee jaar dat we met elke projectschool werkten, heeft er een directe inhoudelijke confrontatie plaatsgevonden tussen alle teamleden door middel van reflectie op lesbeschrijvingen, discussies over de inhoud en richting van het taalonderwijs, het schrijven van onderdelen voor het schoolwerkplan, het deelnemen aan conferenties met onbekende collega's etc.

2. Levert het project een bijdrage aan de ontwikkeling van een theorie voor taalonderwijs?

Het antwoord hebben we eigenlijk al in paragraaf 7 gegeven. Met de verrichte vakinhoudelijke onderzoeken hebben we een

beter inzicht gekregen in de huidige praktijk van het taalonderwijs op basisscholen, hebben we een scherper beeld gekregen van de problemen daarin en hebben we voorstellen gedaan voor mogelijke oplossingen. Als het doel van wetenschappelijk onderzoek is bijdragen te leveren aan de uitbreiding van het kennisbestand van het object van onderzoek en alternatieven aan te dragen voor een verbetering van de praxis, dan kunnen we de bovengestelde vraag bevestigend beantwoorden.

Daarnaast heeft het project er zeker toe bijgedragen dat er nu gericht nagedacht wordt over de betrokkenheid van onderzoek en ontwikkeling op elkaar. Binnen ons eigen instituut heeft het project meermalen gefungeerd als voorbeeld voor een constructieve samenhang tussen onderzoek en ontwikkeling, in wetenschappelijke publikaties (Kroon, 1985; Ten Brinke, 1985) is dat ook gebeurd.

3. Levert het project een bijdrage aan vernieuwing op "documentniveau"?

Misschien ligt hier wel de grootste winst van het project. In paragraaf 7 hebben we aangegeven hoe de "inhoud" van alle onderzoeken zijn weg vindt in allerlei publikatiereeksen die we hebben opgestart. Nader onderzoek zou meer helderheid moeten verschaffen in welke situaties en door wie dat materiaal gebruikt wordt. De invloed van onze documenten, verwachten we, op het denken over taalonderwijs zal ook na afronding van het project doorgaan. Het meest recente voorbeeld daarvan vinden we in Levende Talen waar Hendrix en Hulshof (LT, 1987) zeer gecharmeerd lijken van de ideeën over "taalbeschouwing en culturele vorming" die het project al drie jaar daarvoor publiceerde (Lentz e.a., 1984). De publikaties van het project blijken dus nu ook hun weg te vinden naar het voortgezet onderwijs. Reden genoeg om optimistisch te zijn over de impact van het project voor de komende jaren!

Enschede, voorjaar 1988

Noten

1. Dit artikel is een bewerking van de lezing die Hans van Tuijl hield op de studiedag van de VDN in het najaar van 1987.

2. Sinds 1986 zijn de SLO-projecten Taalvaardigheid in de Basisschool en Werken met Boeken gefuseerd in het project Werken aan Taalvaardigheid dat eind 1988 afgesloten wordt.

Bibliografie

- Bonekamp, L. en A. ten Brummelhuis. *Taalvaardigheid in de basisschool*. Evaluatie van het project op SBD's en PABO's. Enschede, SLO, 1986.
- Brinke ten, J.S. *Bij Nederlands leer je iets!* Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar in de theorie van de moedertaal didactiek, KU Nijmegen, Groningen, Wolters Noordhoff, 1983.
- Buurke, W.J. *Schoolwerkplanontwikkeling taalvaardigheid in de basisschool*. Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen, Nijmegen, 1987.
- Geest, T. van der, L. Lentz, H. van Tuijl (red.). *Voeten stil, jongens!* Over interactie, (allochtone) leerlingen en mondelinge taalvaardigheid. Enschede, SLO, 1985.
- Habets-Berkers, W., V. Rinkema-Kohlman. *Helpt het model "Vragen en richtlijnen" schoolteams bij het schrijven van een deelschoolwerkplan taal?* Verslag van de stage voor de doctoraalstudie Onderwijskunde. Enschede, SLO, 1987.
- Hendrix, T. en H. Hulshof. *Taalbeschouwing als (taal)culturele vorming I*. In: *Levende Talen*, 1988, nr. 427.
- Hendrix, T. en H. Hulshof. *Taalbeschouwing als (taal)culturele vorming II*. In: *Levende Talen*, 1988, nr. 428.
- Herrlitz, W., L. Lentz en H. van Tuijl (red.). *Planning en interactie in taalonderwijs*. Enschede, 1983.
- Hoeben, W.Th.J.G. *Onderzoek en ontwikkeling: een weerbarstige relatie*. In: *Onderwijskundige notities*, 1985, nr. 2, p. 3-12.
- Knoers, A.M.P. *Leerplanontwikkelaars over theorievorming over en planning van taalonderwijs: een bespreking van Taalvaardigheid in de basisschool*. In: *Spiegel*, 1984, nr. 3, p. 55-68.
- Kroon, S. (dissertatie) *Grammatica en communicatie in het onderwijs Nederlands*. Groningen, 1985.

Lammers, H., L. Lentz en H. van Tuijl (red.). *Taalbeschouwing ter discussie*. Enschede, 1984.

Lentz, L. en H. van Tuijl. *Taalvaardigheid in de basisschool. Een oriëntatie op theorie, innovatie en leerplanontwikkeling*. Enschede, 1982.

Lentz, L., J. Sturm en H. van Tuijl (red.). *Schrijfonderwijs onder het mes*. Enschede, 1986.

Lentz, L. en H. van Tuijl (red.). *Katernen Taalvaardigheid in de basisschool*. Enschede, 1982-1988.

Wardekker, W.L. *Wetenschapstradities en onderwijsvernieuwingen*.
Amsterdam, 1986.