

## Leraren onderzoeken eigen onderwijs in Scandinavië

### 1. Inleiding

Leraar-als-onderzoeker-onderzoek is een tamelijk schaars verschijnsel. De wens leraren actief te betrekken bij onderzoek van onderwijs wordt vaker geuit. Participatie van leraren zou de traditionele kloof tussen onderwijs en onderzoek kunnen overbruggen. Met name bij onderzoek naar de innovatieproblematiek wordt aan de rol van de leraar grote waarde gehecht (Olson 1983; Martin 1983; Lagerweij & Voogt 1983). In dat kader wordt ook de specifieke mogelijkheid tot leraar-als-onderzoeker-onderzoek geopperd. Verslagen van gerealiseerde leraar-onderzoeker-projecten zijn echter zeldzaam. Men vindt verslagen bij Nixon 1981 en methodologische beschouwingen bij Hopkins 1985 en Walker 1985. Een combinatie van verslaggeving en methodologische beschouwingen bieden Burgess 1985 en Griffiths 1985. In die publicaties wordt ook de rolverdeling leraar-onderzoeker geproblematiseerd. Het is daarom opmerkelijk dat in interviews over literatuuronderwijs collega's uit Noorwegen en Zweden wezen op uitgevoerd leraar-als-onderzoeker-onderzoek. Ze vonden zulk onderzoek van belang voor succesvolle innovatie van literatuuronderwijs (zie Delnoy & Van de Ven 1990).

In deze bijdrage bespreek ik vier promotie-onderzoeken van leraren die hun eigen onderwijs tot object van onderzoek nemen. Drie onderzoeken zijn inmiddels afgesloten in een dissertatie. Een vierde onderzoek loopt nog, een eerste rapport is inmiddels verschenen.

Bij het lezen en bespreken van deze publicaties kan ik een beroep doen op aanvullende ervaringen terzake. Drie van de vier leraren ken ik persoonlijk. In interviews en gesprekken 'in de wandelgangen' zijn aspecten van het leraaronderzoeker-zijn aan de orde gekomen. Niet op een systematische wijze, aangezien de gesprekken plaats vonden in ander verband.

Daarnaast werk ik momenteel aan een onderzoek binnen het International Mother tongue Education Network (IMEN). In dat onderzoek functioneert ook een leraar als mede-onderzoeker van het eigen onderwijs<sup>1</sup> (Malmgren & Van de Ven 1989). Verder heb ik enkele jaren geleden een PABO-docent begeleid, die een doctoraalscriptie schreef over zijn eigen onderwijs in schrijven (Strang 1987). Waar me dat belangrijk lijkt, zal ik naar deze ervaringen verwijzen.

Mijn bijdrage kent de volgende opzet.

In paragraaf 2 geef ik kort de geschiedenis van de onderzoekstraditie waarbinnen de te bespreken onderzoeken worden uitgevoerd.

In paragraaf 3 bespreek ik het binnen die traditie gebruikelijke onderzoeksdesign.

In paragraaf 4 typeer ik de vier onderzoeken en ga ik in op aspecten van het leraar-onderzoeker-zijn.

In paragraaf 5 vat ik samen onder welke voorwaarden het besproken onderzoek mogelijk blijkt. Vervolgens speculeer ik over de mogelijkheden tot zulk onderzoek in Nederland (paragraaf 6).

## 2. Het kader: Pedagogiska Gruppen Lund

De vier te bespreken onderzoeken vloeien direct of indirect voort uit de activiteiten van de Pedagogiska Gruppen in Lund.

Aan het begin van de jaren zeventig bestaat er aan het instituut voor literatuurwetenschap van de universiteit van Lund een zogenaamd 'literatuurpedagogisch seminarium'. Het betreft bijeenkomsten waar aankomende onderzoekers met hun docenten promotie-onderzoek bespreken. Na verloop van tijd wordt ook aandacht besteed aan de problematiek van het literatuuronderwijs op school. Als gevolg van deze ontwikkeling wordt het seminarium ook bezocht door leraren. Leraren en literatuurwetenschappers vormen een discussiegroep, waarvan de activiteiten zich concentreren op een analyse van het (eigen) onderwijs in het Zweeds. Deze samenwerking van leraren en literatuurwetenschappers wordt beschouwd als de start van de 'Pedagogische Groep'. De activiteiten resulteren in de uitgave van een boek onder de titel *Svenskämnets Kris* (letterlijk: Crisis in het vak Zweeds; Brodow m.fl. 1977). In dat boek wordt het bestaande onderwijs Zweeds scherp bekritiseerd. Een van de belangrijkste kritiekpunten betreft de opsplitsing van het vak Zweeds in diverse deelvaardigheden. Een tweede, daarmee samenhangend punt betreft de technocratische trend binnen het vak. Onderwijs in Zweeds is onderwijs in 'neutrale' vaardigheden. Zweeds heeft niets van doen met de ervaringswereld van de kinderen, met de wereld buiten de school.

De publicatie bewerkstelligt een behoorlijke publieke commotie. Klachten over het onderwijs in het Zweeds waren er al langer. Deze publicatie gooit olie op het vuur. Kranten, radio en TV storten zich erop. Ik kan de reacties reconstrueren in twee soorten: afwijzende en uitdagende. De afwijzende reacties hekelen onder meer wat ze noemen het 'marxistische' standpunt. Andere reacties versterken de groep in het plannen en uitvoeren van nieuwe activiteiten. Drie samenhangende terreinen worden bestreken. Men gaat *historisch onderzoek* doen terwille van een beter begrip van de vigerende praktijk (zie Van de Ven 1989). Men schrijft *didactiekboeken* en didactische artikelen voor lerarenopleiding en her- en bijscholing (zie Malmgren 1990). Men begint met *onderzoek naar de praktijk*. Dat laatste is in dit kader van belang.

Nog in 1977 verschijnen er twee andere publicaties. Een betreft een rapportage van Deense en Duitse literatuurdidactische vernieuwingsopgingen (Ljung & Thavenius 1977). Het andere boek bevat ervaringen



met alternatieve invullingen van het vak Zweeds: *Zweeds in de werkelijkheid* (Thavenius 1977). In tegenstelling tot *Svenskämnets Kris* worden deze nieuwe boekjes nauwelijks opgemerkt. Blijkbaar zijn voor de pers alleen negatieve berichten over 'literacy' van belang (en niet alleen in Zweden lijkt me). Toch zijn beide publicaties van belang. De groep komt tot het oordeel dat rapportage van vernieuwingspogingen niet alleen maar 'indrukken' en 'belevissen' moet omvatten. Uitvoeriger documentatie en nauwkeuriger vormen van analyse zijn noodzakelijk. In navolging van Deens onderzoek<sup>2</sup> kiest men voor *aktie-onderzoek*.

Vanaf 1979 worden enkele projecten opgezet, uit te voeren in samenwerkingverbanden van leraren en onderzoekers. De resultaten ervan worden gerapporteerd in verslagen, geschreven door teams van een of twee leraren en een of twee onderzoekers. In de periode tot 1983 zijn er maar twee uitzonderingen op dergelijke teamproducten. Holmberg en Malmgren bundelen hun verslagen van onderzoek naar eigen onderwijs, dat ze afzonderlijk hebben uitgevoerd (Holmberg & Malmgren 1982).

In de teamverslagen wordt enig onderscheid gemaakt tussen leraar en onderzoeker. Ter illustratie kan ik wijzen op de inleidende paragrafen van de drie eindrapporten van het project *Svenska*. In drie achtereenvolgende jaren werd een deel van het onderwijs in een klas gevolgd, de kinderen zijn er 13 tot 16 jaar. In de rapporten lezen we dat het onderwijs werd verzorgd door de leraren Maria Carlsson (eerste jaar) en Frank Lundberg (alle drie jaren). In alle drie jaren fungeerde Ulf Lindberg als observator van het onderwijs tijdens het project, terwijl vanaf het tweede jaar Olle Holmberg als assistent-leraar en observator aan het project werd toegevoegd. Overigens blijkt dat ook Lindberg soms functioneerde als assistent-leraar. Beide 'partijen' tekenen voor de rapportage, maar geven ook aan verschillende doelen met het project te hebben. Als algemeen doel voor het Project Svenska geldt: "empirisch onderzoek van het onderwijs zoals dat normaliter wordt verzorgd door de bij het project en de Pedagogische Groep betrokken leraren. We analyseren geen onderwijsexperimenten, we analyseren geen onderwijs dat is gebaseerd op onderzoeksbelangen; die onderzoeksbelangen worden ondergeschikt gemaakt aan onderwijsdoelen" (Lindberg & Lundberg 1980, 5).

Binnen dit algemene doel stellen de *onderzoekers* zich tot taak te belichten welke problemen, hindernissen en mogelijkheden zich voordoen bij onderwijs dat werkt aan kennis/inzicht<sup>3</sup> en bewustwording; problemen die te maken kunnen hebben met de schoolorganisatie, met de relatie tussen werkvormen en de geformuleerde doelen. Ze willen laten zien hoe taalontwikkeling kan worden gestimuleerd binnen probleemgeoriënteerd onderwijs, hoe literatuur kan worden gebruikt bij de ontwikkeling van kennis en inzicht.

De *leraren* formuleren "een onderwijsutopie, die de richting van hun handelen aangeeft: het onderwijs zal idealiter alle leerlingen meer

mogelijkheden bieden om te handelen in overeenstemming met de eigen objectieve belangen, door deelname aan onderwijssituaties waarin ze kennis/inzicht verwerven in die belangen, waarin ze instrumenten verwerven om te werken aan hun zelfontplooiing in de vorm van kennis/inzicht, vaardigheden, attitudes en ervaringswijzen" (ibid: 5/6). Deze visie op onderwijs wordt door onderzoekers en leraren gedeeld en wordt onderbouwd in een eerste didactische publicatie (Holmberg & Malmgren 1979).

De doelstellingen van leraar en onderzoeker hangen nauw samen, waar de leraren streven naar het ontwikkelen van kennis, inzicht en bewustwording bij leerlingen, willen de onderzoekers verduidelijken hoe dergelijke leerprocessen verlopen, welke problemen zich voordoen.

De rollen van leraar en observator schuiven blijkbaar in elkaar, in die zin dat de onderzoeker functioneert als assistent-leraar. Of de rollen in elkaar schuiven in die zin dat de leraar ook onderzoekt, wordt niet verduidelijkt. Aangezien beiden tekenen voor de rapportage wordt in elk geval de suggestie dat de leraar ook onderzoekt, wel gewekt. Hoe het ook zij, een eventuele dubbelrol van de leraar-als-onderzoeker wordt niet geïmplementeerd.

De projecten lopen van 1979 tot 1983. Eigenlijk al vanaf het begin is een verruiming waarneembaar. Naast belangstelling voor projectonderwijs komt er didactische en onderzoeksmatige aandacht voor de receptie van teksten door leerlingen.

Een duidelijk kristallisatiepunt vormt een publicatie in 1983 over literatuurdidactische, epistemologische en methodologische uitgangspunten voor *receptie-onderzoek* (Malmgren 1983). Mijn schets van het onderzoeksdesign (in paragraaf 3) is voor een groot deel op deze publicatie gebaseerd.

Na 1983 vindt nieuw team-onderzoek plaats, gericht op receptie. De onderzoeksresultaten worden gedeeltelijk samengevat in twee publicaties. Linnér & Malmgren 1986 bevat enkele zogenoemde lezersportretten. Malmgren 1986 bespreekt de receptie door leerlingen van (literaire) teksten. In het kader van dit team-onderzoek verschijnt de dissertatie van Bengt Linnér. Hij onderzocht zijn eigen onderwijs ('Literatuur en onderwijs', Linnér 1984). Hier vinden we voor het eerst aandacht voor aspecten van de leraar als onderzoeker.

Na 1983 en vooral na 1986 vindt minder onderzoek plaats. Voor zover ik weet zijn veranderingen in de lerarenopleiding hier mede debet aan. De docenten van het instituut voor literatuurwetenschap die lid zijn van de pedagogische groep, werken ook binnen de lerarenopleiding. De beoogde vernieuwing van die opleiding leidde tot verheving van gevechten om onder meer onderzoekstijd en -competentie, een strijd tussen vakdidactiek en algemene didactiek/methodiek. Een strijd uitgevochten tegen de achtergrond van de dominantie van empirisch-analytisch onderzoek. Alles bijeen een kwestie van geld.



Er is sprake van afname van actie-onderzoek en teamonderzoek. Wel blijft er historisch onderzoek en (individueel) onderzoek naar de praktijk. Ik geloof dat er nog maar één team-onderzoek loopt, het aan het IMEN-onderzoek gerelateerde onderzoek naar literatuuronderwijs aan 11- tot 13-jarigen (zie Malmgren & Van de Ven 1989). Nu echter zijn er wel enkele interessante leraar-als-onderzoeker-publicaties verschenen, die ik samen met die van Linnér in het volgende bespreek. Rest me hier te vermelden dat de opbrengsten van het onderzoek van de pedagogische groep duidelijk herkenbaar zijn in didactiekboeken (Malmgren 1988) en de inhoud van her- en bijscholingsactiviteiten mede bepalen (Pedagogiska Gruppen 1990).

### 3. Uitgangspunten voor (team-)onderzoek

Het gaat de groep om onderzoek dat problemen en mogelijkheden belicht van onderwijs Zweeds in vormen van projectonderwijs. Het gaat om onderzoek dat moet bijdragen aan onderwijsvernieuwing, gebaseerd op een door onderzoekers en leraren gedeelde visie op onderwijs. Het onderzoek richt zich, kort samengevat, op de innovatie-problematiek, op praktijkproblemen. De vraag hoe deze onderzoeksdoelstellingen het best kunnen worden bereikt dwingt tot een keuze tussen kwantitatieve en kwalitatieve methoden. De groep kiest een kwalitatief onderzoeksdesign. Een duidelijke verantwoording hiervoor geeft Malmgren 1983. Alleen met behulp van kwalitatieve methoden kan men het onderzoeksobject zo volledig mogelijk dekken; inclusief alle mogelijke verbanden die binnen het object bestaan. Kwantitatieve methoden richten zich op (causale) relaties tussen geïsoleerde aspecten van het object. Kwalitatieve methoden proberen licht te werpen op veelzijdige entiteiten. Het gaat niet om meten maar om begrijpen. De groep kiest voor case-study onderzoek. Data worden op zoveel mogelijk manieren verzameld en geanalyseerd vanuit theoretische probleemstellingen. Daarnaast worden theoretische categorieën aangevuld met nieuwe categorieën, die ontstaan in de confrontatie van de onderzoeker met de data. De analyse dient niet het bevestigen of verwerpen van hypothesen, maar het ontwerpen van genuanceerde en eventueel zich wijzigende theoretische 'veronderstellingen'. Daartoe worden de analyses van diverse data met elkaar geconfronteerd, met de bedoeling 'veronderstellingen' te versterken dan wel te verwerpen. Ik heb de indruk dat de groep zich zou kunnen vinden in het idee van een 'Grounded Theory' (zie Glaser & Strauss 1976).

Zoals beschreven, verbreedt het onderzoeksperspectief zich in de richting van receptie-onderzoek. Onderzoek moet bijdragen aan onderwijsvernieuwing door kennis te genereren over wat er gebeurt bij het lezen van en werken met teksten door leerlingen. Het onderzoek wordt meer descriptief. Weliswaar handhaaft men het actie-onderzoek, waarbij onderwijs zo wordt ingericht dat het lezen van teksten bijdraagt tot kennis en inzicht, maar de analyse van de data richt zich nadrukkelijk

ook op de receptie. Men beschouwt receptie als een uiterst complex fenomeen. Receptie van teksten is een proces, niet een statisch verschijnsel. Receptie is een samengaan van tekst en tekstuele eigenschappen, (onderwijs)situatie, behoeften en verwachtingen van de lezer en diens socialisatie en leeservaring. Receptie kan niet worden verengd tot consumptiegewoonten.

Deze visie op receptie versterkt de keuze voor kwalitatieve onderzoeksmethoden. Veel en veelsoortige data worden geanalyseerd:

1. Analyse van de gebruikte *teksten*.
2. Analyse van de *interactie in de klas*: klasgesprekken, instructie, groepswork worden op tape geregistreerd, geprotocolleerd en geanalyseerd. Daarnaast is er analyse van observatie-aantekeningen, leeragenda's, lesvoorbereidingen.
3. Analyse van *receptie van teksten* door leerlingen: analyse van leesverslagen, van bandopnames van interviews met leerlingen, van bandopnames van groepswork, analyses van door leerlingen gemaakt werk (teksten, tekeningen).
4. Analyse van *achtergrondgegevens* over de school, de klas, de (socialisatie van) individuele leerlingen.

De theoretische uitgangspunten bij de analyse zijn voornamelijk gebaseerd op receptie-theorieën en -onderzoek (Hansson, Iser, Holland, Fry, Svensson, Bleich). Deze uitgangspunten functioneren op twee wijzen. Ze functioneren bij de analyse als interpretatief kader, een kader dat op basis van het empirisch onderzoek kan worden bijgesteld. Anderzijds functioneren ze als 'strategie' bij het ontwerpen van onderwijs-situaties.

De groep oriënteert zich niet alleen op receptie-theorieën, maar ook op theorieën over socialisatie en interactie, theorieën afkomstig uit onderwijssociologie en cultuurgeschiedenis, psycho- en sociolinguïstiek. Bij de analyse en interpretatie van de data richt men zich op twee 'niveaus'. Men trekt conclusies over het onderwijsverloop in de klas ('case-niveau') en over de receptie van teksten bij individuele leerlingen ('leerlingniveau'). Dit laatste leidt tot het construeren van 'lezersportretten'.

#### 4. De leraar als onderzoeker

Ik begin deze paragraaf met een korte typering van de vier onderzoeken. Daarna bespreek ik de leraar-als-onderzoeker-aspecten ervan en onderzoeksresultaten, voorzover die licht werpen op de leraar-onderzoeker.

##### 4.1. Karakteristieken van vier projecten

Onderzoeksdoelen en -methoden van de vier promotie-projecten zijn in alle vier gevallen concretisering van het geschetste onderzoeksdesign van de Pedagogiska Gruppen.



Linnér 1984 ('Literatuur en onderwijs') doet verslag van onderzoek naar literatuuronderwijs in twee verschillende onderwijssituaties. Hij analyseert zijn lesgeven in een klas binnen het reguliere volwassenen-onderwijs en zijn activiteiten met een groep volwassenen in een soort van 'volkshogeschool'-cursus. Hij analyseert de receptie van teksten in beide groepen leerlingen en legt verbanden tussen lesgeven en receptie. Hij formuleert als uitgangspunt voor zijn onderzoek enerzijds zijn twijfel aan de traditionele wijze van literatuuronderwijs (veel vrij lezen), anderzijds de confrontatie tussen zijn lespraktijk en dat wat hij denkt dat literatuuronderwijs zou moeten zijn. In het onderzoek probeert hij zijn onderwijs vorm te geven overeenkomstig de literatuurdidactische ideeën van de pedagogische groep.

Holmberg 1988 ('Videogeweld en onderwijs') analyseert eigen onderwijs aan een klas 16-17-jarige jongens, die aan een 'gymnasium' de electrotechnische beroepsvoorbereidende richting volgden. Gedurende een trimester werden de lessen Zweeds, beroepsoriëntatie en een uur voor een keuzevak samengevoegd tot een project waarin aspecten van video-gebruik onder de loop komen. In de analyse van de data gaat het vooral om de wijze waarop deze jongens videogeweld consumeren.

Het onderzoek van Elmfeldt is nog niet afgerond. Hij wil zijn literatuuronderwijs in twee groepen 'gymnasium'leerlingen vergelijken. De twee groepen volgen verschillende 'richtingen' binnen het gymnasium. De ene groep volgt de economische richting, de andere groep de maatschappijwetenschappelijke richting. Een eerste rapport betreft de analyse van een aantal lessen aan de economische groep (*Als meisjes zwijgen*, Elmfeldt 1990).

Het vierde onderzoek is van een Noor. Smidt (*Zes lezers op school: wat ze zochten, wat ze vonden*, 1988) analyseert zijn eigen onderwijs in literatuur. Uit drie jaar onderwijs aan een klas (van  $\pm 16$  tot  $\pm 19$  jaar oud) selecteert hij zes 'intensieve' perioden voor nadere analyse. Het gaat hem om de receptie door de leerlingen van literaire teksten. Hij presenteert zijn analyse voornamelijk in zes 'lezersportretten'. Smidt heeft tot 1976 aan de universiteit van Lund gewerkt als docent Noors en daar contacten gehad met onderzoekers, die later lid waren van de pedagogische groep. In zijn inleiding en de schets van zijn theoretisch kader plaatst hij zijn onderzoek zelf nadrukkelijk binnen het kader van de groep in Lund: "Hier in Scandinavië heeft de pedagogische groep Lund heel centraal gestaan bij de ontwikkeling van receptie-onderzoek, zowel wat betreft theorie als wat betreft onderzoeksmethodologie" (Smidt 1988, 3). Hij geeft aan dat hij zich voor beide aspecten baseert op de verworvenheden van de groep. Ook in zijn literatuurdidactische visie oriënteert hij zich op Lund.

Linnér, Smidt en Elmfeldt problematiseren nadrukkelijk de dubbelrol van leraar en onderzoeker. Holmberg doet dat minder expliciet in zijn dissertatie, maar wel in een eerdere publicatie (Holmberg & Malmgren 1982).

## 4.2. Vier aspecten

Mijn analyse van deze vier publicaties leidt naar vier samenhangende, maar onderscheidbare aspecten van leraar-als-onderzoeker-onderzoek: de reflectie op de innoverende leraar, de wisselwerking tussen onderzoek en onderwijs, de problemen die de leraar tijdens het lesgeven ondervindt van zijn dubbelrol als onderzoeker, de problemen die de onderzoeker voorziet van zijn dubbelrol als leraar.

### 4.2.1. De reflectie op de innoverende leraar

Met name Linnér en Elmfeldt constateren een kloof tussen de eigen leraarsretoriek en de eigen lespraktijk. Bij Smidt en Holmberg is dat minder direct een punt van aandacht, daar ze zich meer dan de beide andere richten op leerlingresultaten. Toch speelt bij alle vier het probleem van het teveel 'sturen' van het onderwijs.

Bij Bengt Linnér is de kloof gelegen in de mate waarin hij de leerlingen stuurt in hun receptie van teksten. In de volkshogeschoolkursus is dat beduidend minder het geval dan in het reguliere volwassenenonderwijs. Analyse van de interactie laat zien dat de leraar binnen het reguliere systeem veel meer leraar is dan aan de volkshogeschool. Hoewel Linnér in beide situaties nadrukkelijk zijn onderwijs zo poogt in te richten dat de leerlingen tot een eigen, persoonlijke tekstinterpretatie komen, tot een eigen persoonlijke bepaling van de bruikbaarheid, de waarde van een tekst voor de eigen ontwikkeling, blijkt dat in het reguliere onderwijs de leraar voortdurend in de valkuil van de institutie stapt. De leerlingen zien hem nu eenmaal als leraar: beter-weter, vakman, controleur. De leerlingen zijn naarstig op zoek naar 'het goede antwoord'. Linnér wijst erop dat niet alleen de institutionele rol van leerlingen hieraan debet is. Ook het taalgebruik van de leraar leidt tot het 'raden' door de leerlingen. Opvallend vaak gebruikt hij het woordje 'wij' in opdrachten en conclusies ("dus wij hebben gezien dat..."). Dit woordgebruik stijft de leerlingen in hun opvatting dat er maar één tekstinterpretatie goed is, dat er maar één conclusie deugt: die van de leraar. Ook Holmberg wijst op de sturende werking van woordgebruik, voorbeelden, introduceren van kernbegrippen etc. Eerder al had Malmgren aangegeven hoezeer de introductie van een kernbegrip dat voor leerlingen een andere connotatieve waarde heeft dan voor de leraar, de leerlingen stuurt, weg van de eigen interpretatie (Holmberg & Malmgren 1982).

Johan Elmfeldt leest met zijn leerlingen teksten, waarin thema's als 'het beeld van de vrouw', 'sexe-specifieke rolverdeling' en 'huwelijks-moraal' aan de orde komen. Hij begint een open gesprek met zijn leerlingen, vragend naar hun leeservaringen en hun standpunt ten opzichte van de tekst. De interactie loopt minder soepel dan verwacht of misschien verwacht. De analyse ervan levert onder meer op, dat hij meer en meer van zijn doel afwijkt. Blijkbaar valt hij terug op zijn eigen interesses en routine en formuleert vragen met betrekking tot historische aspecten van tekst en auteur. Ook constateert hij een kloof



tussen de door hem gewenste gelijke ruimte voor jongens- en meisjesreacties. Meer en meer gaan de jongens de interactie domineren.

Een ander sturingsmechanisme wordt genoemd door Jon Smidt. Bij de interpretatie van teksten kan de leraar niet ontkomen aan zijn eigen interpretatie. Deze is niet alleen gebaseerd op de eigen leeservaring, maar ook van ervaringen met deze tekst in lessen aan andere klassen. Zulks schept verwachtingen die soms ongemerkt de leraar sturen bij het reageren op reacties van leerlingen, waardoor die reacties weer gestuurd worden.

Een ander aspect van de kloof tussen retoriek en praktijk komt aan de orde bij Olle Holmberg. Hij vermeldt hoe hij het niet kan laten leerlingen activiteiten te laten verrichten die typische activiteiten van moedertaalonderwijs zijn, ook al zijn ze niet per se noodzakelijk voor de voortgang van het project. Het gaat om schrijfactiviteiten.

Deze kloof tussen eigen retoriek en praktijk verbaast me niet. Overeenkomstige conclusies zijn mij bekend. Bij de bespreking van het eigen leraargedrag oordeelt Strang dat "mijn lespraktijk op een aantal punten niet overeenkomt met mijn onderwijsretoriek" (Strang 1987, 90). Ook Nilsson komt tot deze conclusies tijdens het bespreken van zijn lessen.

Linnér constateert dat reflecteren op het eigen onderwijs een voorwaarde voor innovatie is. Innovatie dan in termen van ontkomen aan de 'determinatie' van allerlei institutioneel bepaalde factoren. Elmfeldt ziet zijn rapport als een voorstudie. Zijn onderzoek moet uitmonden in een meer omvattende analyse hoe een leraar zijn onderwijs plant, realiseert en 'nazorgt'. Zulk onderzoek slaagt als het de routine problematiseert en zo voor de leraar nieuwe onderwijswegen opent. De constatering van Elmfeldt en Linnér vormen een overgang tot een tweede aspect:

#### **4.2.2. De wisselwerking tussen onderzoek en onderwijs**

In alle projecten blijkt dat het onderwijs uitgangspunt één is. Het onderwijs wordt nergens --voorzover ik kan zien-- aangepast aan het onderzoek. Wel blijkt de onderzoekssituatie soms direct dan wel indirect een positieve uitwerking te hebben op het onderwijs.

Holmberg, Elmfeldt en Linnér constateren dat analyse van onderzoeksdocumenten extra informatie oplevert, die gebruikt wordt bij nieuwe lesvoorbereiding. De documenten leren hen een klas niet langer als collectief te beschouwen. Ze krijgen meer zicht op individuele verschillen tussen leerlingen.

Elmfeldt en Linnér laten zien hoe analyse van protocollen aangeeft dat de aantekeningen tijdens de les gemaakt door de leraar niet zonder meer kloppen. Leraren plannen vervolgonderwijs op basis van hun inschatting van wat er gebeurde, van wat er is geleerd. Die inschatting blijkt voor verbetering vatbaar. Leerlingen hebben soms een heel

andere inschatting van wat er gebeurde. Holmberg wijst erop dat, onder meer door de vele open interviews, er sprake is van groeiend onderling vertrouwen tussen leraar en leerlingen. Tijdens het project neemt daarmee de mogelijkheid toe voor het bereiken van de gestelde onderwijsdoelen: het verwoorden en verdiepen van eigen ervaringen.

Allen stellen dat ze in hun rol van leraar-onderzoeker mogelijkheden voor veranderingen in hun handelen als leraar ontdekken. Dit komt vooral omdat onderzoek tijd geeft tot reflectie (en die is er niet voor de doorsnee leraar). Zo kunnen ze reflecteren op het 'sturen'. De leraar moet wel sturen, anders bereikt hij zijn doelen niet. De grens tussen teveel en te weinig is uiterst moeilijk te traceren, verschilt van les tot les. Door reflectie ontdekken ze enerzijds hoe het eigen gedrag bij te stellen, anderzijds cruciale momenten te herkennen. Zo beschrijft Linnér een moment waarop twee leerlingen hem vragen hoe hij denkt over hun interpretatie van een bepaald tekstgedeelte. Linnér is het met die interpretatie niet eens. Hij vindt dat de leerlingen veel tekstgegevens laten liggen, die niet in te passen zijn in hun interpretatie. Toch reageert hij positief. Hij wil vóór alles dat deze twee leerlingen door gaan met het zoeken naar een eigen interpretatie. Hij heeft immers ervaren dat een neutrale reactie, of een reactie die op andere mogelijkheden wijst, deze twee leerlingen alleen maar aanzet tot 'raden' wat de leraar horen wil.

Een heel ander soort wisselwerking betreft de 'ontdekking' dat onderzoeksmethoden als leesverslagen en leerlingeninterview bruikbare didactische methoden blijken. Een conclusie die Nilsson verwoordt (zie Malmgren & Van de Ven 1990).

#### **4.2.3. De problemen van de leraar met zijn rol als onderzoeker**

Het gaat hier om problemen die de leraar ondervindt tijdens het lesgeven, of die te maken hebben met de relatie tot de leerlingen. Smidt maakt onderscheid tussen de 'officiële' en de 'niet-officiële' interactie. Bandopnames van de interactie in de klas of in werkgroepjes geven soms meer informatie dan waar de leraar-onderzoeker naar op zoek is. Smidt en ook Elmfeldt vragen zich af wat daarmee te doen. Voorzover de informatie rechtstreeks betrekking heeft op onderzoeksdoelen is het geen probleem. Zo kunnen opmerkingen van leerlingen over de gelezen teksten de meer 'officiële' informatie aanvullen. Er is echter ook extra informatie, die meer de leraar dan de onderzoeker betreft. Bijvoorbeeld evaluerende opmerkingen over leraarsgedrag of over medeleerlingen. In normale condities kent een leraar die opmerkingen niet. Hoe gaat een leraar hiermee om? Hoewel Smidt noch Elmfeldt dit expliciteren, maak ik uit hun opmerkingen op dat het hier niet alleen een pragmatisch, maar ook een ethisch probleem betreft.

Elmfeldt vraagt zich af in hoeverre hij in staat is tot 'gewoon' lesgeven. Misschien plant hij de te onderzoeken lessen wel beter, ambitieuzer. Datzelfde geldt mogelijk voor zijn leraarsgedrag in te analyseren lessen. Dat zou beïnvloed kunnen zijn door de wetenschap dat de



betreffende lessen worden opgenomen, geprotocolleerd, geanalyseerd. Een --zij het oppervlakkige-- vergelijking van 'onderzoekslessen' en 'gewone lessen' (op basis van bandopnames, dagboekantekeningen, leerlingreacties) maakt dat echter weinig aannemelijk. Zoals gezegd, een leraar valt eerder terug op routines.

Ook tijdens het lesgeven zelf staat de leraar soms voor problemen. De lessituatie noopt soms tot verandering in de planning, tot het volgen van een zijweg, het aansnijden van een ander onderwerp etc. De onderzoeker wil van zo'n situatie afstand nemen, de leraar dient meteen te kiezen en te handelen. Linnér maakt ondubbelzinnig duidelijk dat voor hem dan de dubbelrol plaats maakt voor de enkele rol van leraar. Het onderwijs staat voorop. (Een keuze die ook Strang maakt. Deze wijst er op, dat de leraar-onderzoeker altijd verantwoordelijk blijft voor zijn leerlingen. De leraar kan bij het lesgeven nooit wijken voor de onderzoeker.)

Een ander probleem. In hoeverre beïnvloedt de aanwezigheid van opname-apparatuur of van mede-onderzoekers in de klas de lessituatie? Reageren de leerlingen 'gewoon'? Alle vier leraar-onderzoekers merken op dat het met die beïnvloeding wel meevalt. Het bestaan van het probleem van de 'niet-officiële' interactie maakt dit aannemelijk, lijkt me.

Holmberg stelt de vraag wie de leerlingen dient te interviewen. De leraar? Dan is het mogelijk dat de leerling niet het achterste van zijn tong laat zien. Aan de andere kant hebben mede-onderzoekers vaak aanmerkelijk minder weet van het klassegebeuren: het lesverloop, relaties tussen (groepen) leerlingen e.d. Holmberg kiest voor zelf interviewen. Een mede-onderzoeker mag alleen dan interviewen, als hij tevens een soort assistent-leraar is en voldoende vertrouwd is met de leerlingen.

Een leerlinginterview met als doel het achterhalen van de eigen mening, ervaring, perceptie van die leerling is ook anderszins problematisch. De dubbelrol van leraar en interviewer kan ertoe leiden dat de leerling vooral probeert te achterhalen wat 'het goede antwoord' is. Dit dilemma wordt vergroot door een te sterk gestructureerde interview-opzet. Daarom pleiten Holmberg (en ook Smidt) voor semi-gestructureerde of open interviews.

#### **4.2.4. De problemen van de onderzoeker met zijn rol als leraar**

Het gaat hier om de problemen rond de wetenschappelijke kwaliteit; door allen verwoord, het scherpst door Linnér. Deze schetst de kloof tussen onderzoek en onderwijs. De leraar moet handelen, de onderzoeker analyseren. Dat zijn twee perspectieven op onderwijs die elkaar traditioneel uitsluiten. De leraar mist de tijd en de ruimte voor analyse, zijn analyses stellen niet veel voor: hij heeft niet de status van de onderzoeker. Er bestaat een grote kloof tussen onderwijspraxis en onderwijsonderzoek. Het overbruggen van die kloof is van immens

belang voor het onderwijs, voor leraren. Een middel daartoe is actie-onderzoek. De onderzoeker kan in samenwerking met een leraar medeverantwoordelijkheid dragen voor de planning van het onderwijs. Maar kan omgekeerd de leraar ook bijdragen aan onderzoek? Onderzoek vraagt om afstand, vergt 'wetenschappelijke legitimiteit'. Elmfeldt: "Een probleem is dat ik als betrokken leraar en onderzoeker mijzelf analyseer en de samenhang waarin ik opereer. Kan ik zoveel afstand nemen van wat gebeurt dat ik echt aanspraak kan maken op analyse van mijn lessen? Ik kan immers 'zelfblind' zijn?" (Elmfeldt, 1990, 7). De afstand die alle vier onderzoekers nodig achten wordt geschapen door het onderwijsproces te bezien als een serie teksten die hermeneutisch kunnen worden benaderd. Door onderwijs vast te leggen in lesprotocollen ontstaan teksten die kunnen worden geanalyseerd en geïnterpreteerd. Een interpretatie van een tekst is een reconstructie van 'wat er is gebeurd'. Teksten kunnen door verschillende personen, ook door de leraar, worden geïnterpreteerd. Aangezien de rol van de leraar in de les tot 'tekstelement' is geworden, is zijn optreden 'geobjectiveerd'. Dat geldt overigens ook het optreden van de leraar-interviewer. Smidt merkt op dat hij, als docent taal en literatuur, in een hermeneutische traditie is opgeleid. Wetenschappelijke distantie ten opzichte van de eigen betrokkenheid kan in een proces van tekstanalyse op twee manieren worden gegarandeerd. Men maakt gebruik van zowel data-als onderzoekerstriangulatie.

Datatriangulatie houdt in dat zoveel mogelijk verschillende documenten worden geanalyseerd, documenten die alle op een of andere wijze 'dat wat gebeurt' vastleggen. Dat geldt zowel de klasse-interactie als de receptie van teksten, respectievelijk video's. In alle vier onderzoeken gaat het om documenten als: leraarsdagboek, observatie-aantekeningen van leraar en/of andere observatoren, lezersdagboek, leesverslagen, getranscribeerde protocollen van interviews met leerlingen, van klassegelassen en groeps gesprekken, groepswork; teksten geschreven door leerlingen, andere opgaven door leerlingen verricht, de te lezen literaire werken, te bekijken video's, zakelijke teksten etc. Natuurlijk kan niet het hele onderwijsgebeuren zo worden gevangen. Veel niet-verbale informatie wordt niet geregistreerd, al kan men met observatie-aantekeningen daar wel naar streven. Video-opnames zouden bruikbaar zijn, maar registreren ook niet alles. In elk geval blijkt geen van de vier onderzoekers video-opnames te gebruiken.

In de analyse worden al deze teksten met elkaar in verband gebracht in een chronologische volgorde. Zowel Smidt, Holmberg als Elmfeldt benadrukken dat dat nodig is wil men het onderwijs als *proces* analyseren.

Heel belangrijk lijkt me de onderzoekerstriangulatie. Smidt, Holmberg en Linnér maken uitvoerig gebruik van mede-onderzoekers. Alle drie beschrijven ze de aanwezigheid van collega-leraren of onderzoekers in de klas. Taken van die mede-onderzoekers variëren van het bijdragen aan planning en evaluatie van het onderwijs tot aan het onderhouden



van contacten met de ouders. Van het maken van observatie-aantekeningen tot het overnemen van een deel van de lessen, van het afnemen van leerlinginterviews tot de analyse van documenten. Met name Smidt bespreekt voor- en nadelen van dergelijke samenwerking. Ze vergroot de betrouwbaarheid van het onderzoek, verdiept het inzicht in wat er 'gebeurt', maar beïnvloedt ook de 'gewone' situatie.

Elmfeldt werkt als enige van de vier alleen, maar hij koppelt de resultaten van observatie, descriptie en analyse terug naar de leden van de pedagogische groep. Zijn onderzoek is gespreksonderwerp tijdens 'seminarium'bijeenkomsten. Het gegeven dat Elmfeldt het meest alleen opereert verklaart wellicht dat hij relatief gezien het meeste aandacht besteedt aan de leraar-als-onderzoeker problematiek.

Behalve data- en onderzoekertriangulatie is er, geheel in overeenstemming met de onderzoekstraditie van de pedagogische groep sprake van theoretische triangulatie. Theorieën over receptie, interactie, socialisatie e.d. functioneren als interpretatief kader. Ik wil ook wijzen op het bestaan van wat ik zou kunnen noemen een 'didactische triangulatie'. Linnér met name wijst op het belang van teamwerk bij doorspreken van lesopzet, realisatie, resultaat en vervolg. De leraar-onderzoeker en de samenwerkende leraren en onderzoekers wisselen ideeën uit en bepalen gezamenlijk wat te doen. Ook voor Nilsson is dat een zeer belangrijk punt (zie Malmgren & Van de Ven 1989).

## **5. Conclusies: voorwaarden voor dit leraar-als-onderzoeker-onderzoek**

De besproken leraar-onderzoeker-projecten ontwikkelden zich in een traditie van actie-onderzoek. Opvallend is dat zowel Holmberg als Linnér eerst deel uitmaakten van onderzoeksteams en meeschreven aan gezamenlijke onderzoeksrapporten voordat ze hun eigen onderwijs 'in hun eentje' gingen onderzoeken.

Die onderzoekstraditie is uitermate belangrijk. Het onderzoek is gericht op leraarsactiviteiten, en/of op leerlingresultaten. Het is opgezet voor kleinschalig onderzoek. Het maakt gebruik van methoden die in de literatuur- en taalwetenschappelijke opleiding van de docenten aan de orde kwamen (interpretatief omgaan met documenten).

De onderzoekstraditie biedt ook een interpretatief kader dat richting geeft aan de analyse van eigen onderwijs en de analyse van de resultaten van eigen leerlingen. Dit geldt het meest voor het op literatuur-onderwijs en receptie gericht onderzoek van Linnér, Smidt en Elmfeldt.

De onderzoekstraditie is ook van belang door het gemeenschappelijk taal- en literatuurdidactisch uitgangspunt, dat richting geeft aan de onderwijskant van de onderzoeksprojecten.

Een ander belangrijk aspect. De onderzoekstraditie schept ook materiële randvoorwaarden. De onderzoeksprojecten werden gefinancierd uit

diverse bronnen. Belangrijke geldschieters waren de universiteit van Lund en het SÖ (Skolöverstyrelse, de Zweedse nationale raad voor onderwijs, een soort van SLO/SVO-combinatie). Daarnaast zijn er een aantal andere fondsen aangeboord, te vergelijken met Nederlandse fondsen die als derde geldstroom functioneren. Leraren die binnen het teamwork opereerden werden gedeeltelijk 'uitgekocht', vrijgesteld van een deel van hun lestijd. Datzelfde geldt voor de vier besproken projecten. Alle vier leraar-onderzoekers ondervonden/ondervinden financiële steun, zodat er tijd is voor het verrichten van onderzoek. Datzelfde geldt nu ook voor de aan het IMEN-onderzoek participerende leraar. Financiële ondersteuning maakt bovendien samenwerking mogelijk. Onderzoekers of collega-leraren als mede-observator, assistent-leraar; mogelijkheden van onderzoekerstriangulatie. Financiële bijdragen kunnen worden aangewend voor het laten verrichten van de arbeidsintensieve klussen als het uittypen van protocollen van lessen en interviews.

Tot slot. Zweden en Noorwegen kennen centrale leerplannen. Deze zijn echter relatief open, dat wil zeggen dat de leraar de ruimte krijgt voor een eigen invulling van de lessen. Dat is belangrijk, omdat daarvoor het opzetten, realiseren en onderzoeken van een 'eigen' onderwijs mogelijk is. Zowel Holmberg als Smidt benadrukken dit gegeven. Smidt laat onder meer zien hoe hij in het derde jaar van zijn onderzoek, het examenjaar, veel dichter blijft bij wat er gebruikelijk is dan in de eerste twee jaren.

Samengevat: de onderzoekstraditie levert momenten van leren doen van onderzoek, levert methodologische en epistemologische onderbouwing, bevestigt de *directe* belangen die leraren bij onderzoek hebben (leerlingresultaten, literatuurdidactische uitgangspunten), schept materiele randvoorwaarden (uitkopen), schept feedback-mogelijkheden: onderzoekers-triangulatie.

## 6. Mogelijkheden in Nederland?

In het bovenstaande geef ik mijn interpretatie van vier onderzoeksrapporten en hun achtergrond. Ik heb geprobeerd zo 'neutraal' mogelijk te rapporteren. Wat ik heb beschreven kan ik staven met de rapporten in de hand. Het zal de lezer misschien niet ontgaan zijn dat ik nogal sympathiek sta tegenover het beschreven onderzoek. De opvattingen over onderzoek en over literatuuronderwijs spreken mij zeer aan. Met name de keuze voor kleinschalig, kwalitatief onderzoek, waarin de leraar een zeer belangrijke rol speelt. Met name ook de epistemologische uitgangspunten, die worden ontleend aan een relatief kennisbegrip, aan sociaal interactionisme. Ik waardeer de opvatting dat leraren in staat moeten worden gesteld tot reflectie. Ik vind de wijze waarop men leerresultaten probeert vast te stellen uitermate relevant.



Men heeft daarbij immers oog voor de rol van het onderwijsaanbod, voor de socialisatie van de leerling, voor individuele verschillen.

Ik voel veel voor de visie op literatuuronderwijs, waarin teksten functioneren als middel, als aanleiding tot denken. Het gaat om onderwijs waarin kinderen zich kunnen/moeten ontwikkelen tot autonome personen. Een heel sterk punt van het onderzoek acht ik dat onderwijs én onderzoek gekenmerkt worden door een gemeenschappelijke visie op wat geldige kennis is en hoe die het best ontwikkeld kan worden: via reflectie op ervaringen, in interactie met anderen, met teksten. Een visie die pregnant verwoord wordt door McClure en Zitlow, waar dezen --niet toevallig, denk ik dan-- ook schrijven over literatuur en onderwijs: "To search and learn, reason and understand, students must develop a sense of self as participant, as inquirer. That sense of self as creator of meanings is essential for such desirable habits as reflection, interpretation, and evaluation - all 'skills' not widely fostered in our educational system" (McClure & Zitlow 1991, 29).

Ik wil graag een lans breken voor het opzetten van leraar-als-onderzoeker-onderzoek zoals dat in Lund. Behalve louter persoonlijke interesses, die ik in het bovenstaande verwoord heb, zijn er andere motieven. Ik noem er drie.

1. De besproken leraar-als-onderzoeker-projecten staan in het teken van innovatie. Alleen al vanwege de innovatiegerichtheid is het overwegen van dit soort van onderzoek de moeite waard. We weten immers al te goed hoeveel problemen er zijn ten aanzien van een blijvende inhoudelijke vernieuwing van het onderwijs.
2. De besproken projecten vormen ook een poging de kloof tussen onderwijs en onderwijsonderzoek te dichten. Een voor onderwijsonderzoek (èn leraren) al lang bestaand probleem. Men leze nog maar eens Brus 1981, of, voor het Scandinavische gebied, Husén 1987.
3. Linnér vraagt zich af of een leraar wel voldoende status heeft om te worden erkend als onderzoeker. In het kader van de gewenste professionalisering van het leraarsberoep en de gewenste statusverhoging ervan is leraar-als-onderzoeker-onderzoek het overwegen waard.

Motieven die me de moeite waard lijken. Toch ben ik weinig optimistisch over de mogelijkheid voor het realiseren van dergelijk leraar-als-onderzoeker-onderzoek in Nederland.

1. In Nederland is er nauwelijks een traditie van kleinschalig onderwijsonderzoek. Er is geen traditie van onderzoek waarin leraren participeren met onderzoekstijd. Ik kan dan ook concluderen dat in Nederland leraren weinig tot geen gelegenheid hebben om te leren onderzoek te doen, er zijn geen *leermomenten*. Dit geldt zeer zeker voor het beschreven type onderzoek. De onderzoeksmethoden mogen dan wel onderdeel vormen van de eigen wetenschappelijke opleiding, toepassing ervan binnen onderwijsonderzoek is niet eenvoudig. Dit type onderzoek leren doen vergt nogal wat tijd en energie (vgl. Ball 1990). De onderzoeksmodule in de postdoctorale opleiding is hiervoor ontoereikend.

2. Leraren kunnen in Nederland nauwelijks kennis nemen van onderzoek waarin hun directe dagelijkse belangen object van onderzoek zijn. De traditie van onderwijsonderzoek in Nederland is niet of nauwelijks gebaseerd op lerarenvragen met betrekking tot problemen in de dagelijkse praktijk (en als onderzoek al van die vragen uitgaat dan worden de vragen op basis van onderzoek(er)sbelangen getransformeerd). Er is met andere woorden bij leraren weinig behoefte gewekt aan onderzoek en onderzoeksparticipatie: het onderwijsonderzoek dient nauwelijks het *directe belang* van leraren. Ik moet trouwens opmerken dat bovenstaande opmerking door de bank genomen ook op Scandinavië van toepassing is. De Pedagogische Groepen is min of meer een uitzondering. Min of meer, ik bespeur in Noorwegen en Denemarken enkele overeenkomstige ideeën. Maar ik ben daarover onvoldoende geïnformeerd.
3. Een derde conclusie vloeit hieruit voort. Er zijn geen of maar weinig onderzoeksresultaten waarop leraren kunnen aansluiten als ze hun eigen praktijk zouden willen onderzoeken. Er is geen *conceptueel kader* dat een analyse van het eigen onderwijs kan sturen, geen *interpretatief kader* waarin ze die analyse van het eigen onderwijs kunnen plaatsen<sup>4</sup>.
4. Fondswerving voor kleinschalig, empirisch interpretatief onderzoek is in Nederland uiterst moeilijk. De status van actie-onderzoek en van empirisch-interpretatief onderzoek in Nederland is te gering. Het empirisch-analytische paradigma is te zeer dominant. Kleinschalig, kwalitatief onderzoek levert geen bijdrage aan belangrijke, beleidsvriendelijke know-how, wat empirisch-analytisch onderzoek wel pretendeert te doen<sup>5</sup>. Kortom, er zal *geen geld* zijn voor het 'uitkopen' van leraren, geen geld en dus geen tijd voor reflectie.
5. Het beroep van leraar is volgens velen gediend met verhoging van de status. Die statusverhoging kan gestalte krijgen in een leraar-als-onderzoeker taakomschrijving. Ongetwijfeld mag die statusverhoging *geen geld* kosten. Vermindering van lesuren is een noodzakelijke voorwaarde - die geld kost. Het geld 'weghalen' uit het onderzoekscircuit zal onmogelijk blijken. Ik vrees dat veel onderwijsonderzoekers er zeer op gebrand zullen zijn de status van hun beroep hoog te houden. En omdat de geldstromen in Nederland vloeien langs statusrijke onderzoekers en onderzoeksinstituten, kunnen 'eenvoudige' leraren ernaar fluiten.
6. Een van de belangrijkste verworvenheden van leraar-als-onderzoeker-onderzoek is dat leraren door reflectie op het (eigen) onderwijs zich (kunnen) losmaken van veel vanzelfsprekendheden. Vanzelfsprekendheden in het eigen onderwijsgedrag, maar ook in het denken over en onderzoeken van onderwijs. De leraar-onderzoekers die ik ken, geven in gesprek en geschrift blijk van een grote mate van verantwoordelijkheidsgevoel, gekoppeld aan een sterk autonoom denken en handelen. De autonomie van ieder mens, maar zeker van leraren, is voor mij een groot goed. Ik bespeur in het onderwijsbeleid van de laatste jaren in Nederland niet alleen de retoriek rond statusverhoging, maar ook de praktijk van toenemende controle. Een



praktijk die tegengesteld is aan de retoriek. Toenemende controle impliceert statusverlaging<sup>6</sup>. Die controle doet afbreuk aan de autonomie van de docent. Daarmee staat een leraar-als-onderzoeker idee haaks op het beleid.

De lezer die vindt dat ik hier doordraaf en een stokpaardje berijd, verwijs ik naar de epiloog van de prachtige studie van Heath uit 1983. Zij beschrijft heel duidelijk hoe haar 'teacher-researchers' een aantal succesvolle, innovatieve jaren doormaken. Maar daarna haken ze een voor een af, omdat toenemende controle vanuit het beleid hen meer en meer hun autonomie doet verliezen.

## Noten

1. In de rapportage over dit onderzoek is die onderzoekersrol van de leraar tot nu toe nog niet merkbaar. Jan Nilsson zal pas in het derde onderzoeksjaar ruime gelegenheid hebben tot analyse van data.
2. Het Deense project Skolesprog ('schooltaal'), waarin taalgebruik, interactie en kennisontwikkeling werden geanalyseerd in zowel traditioneel als vernieuwend (ervaringsgericht) taalonderwijs. Aan het onderzoek werkte een ris van leraren en onderzoekers mee.
3. Het Zweedse woord 'kunskap' is eigenlijk niet te vertalen. Het betekent zo ongeveer 'inzichtelijke kennis'.
4. In momenten van zelfwaardering denk ik wel eens dat het Nijmeegse onderzoek (binnen het Werkverband voor Onderzoek van Moedertaalonderwijs) en het IMEN-onderzoek zulke kaders aanreiken.
5. Overigens geldt dit ook voor Scandinavië. Ik denk dat de Pedagogiska Gruppen geluk heeft gehad te starten in een economisch gezien gunstige periode.
6. De relatie tussen controle en autonomie blijkt fundamenteel te worden besproken in een publicatie van Stephen Ball. Zie Ritzen 1991.

## Bibliografie

- x Ball, S., Experience and reflections on collaborative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 3(1990), 2, 157-172.
- Brodow, B. m. fl., *Svenskämnets kris*. Lund, Liber 1976.
- x Brus, B. Kleren voor een keizer. *Tijdschrift voor onderwijsresearch* 6 (1981) 1, 4-15.
- Burgess, H. Case study and curriculum research: some issues for teacher researchers. In: Burgess 1985, 177-196.
- 1 Burgess, R. (ed.) *Issues in educational research*. Qualitative methods. Lewes, The Falmer Press, 1985.

- Delnoy, R. & P.-H. van de Ven, Literatuuronderwijs en basisvorming: de leerling centraal. Gesprekken over literatuuronderwijs in Scandinavië. *Spiegel* 8 (1990), 3, 89-102.
- Elmfeldt, J., 'När flickor tystnar'. P.U. Lund 1990.
- Glaser, b. & A. Strauss, *De ontwikkeling van gefundeerde theorie*. Alphen aan den Rijn/Brussel, Samson, 1976.
- Griffiths, G., Doubts, dilemmas and diary-keeping: some reflections on teacher-based research. In: Burgess 1985, 197-215.
- Heath, S., *Ways with words*. Language, life, and work in communities and classrooms. New York, Cambridge University Press, 1983.
- Holmberg, O., *Videovåld och undervisning*. Stockholm/Lund, Symposium Bokförlag 1988.
- Holmberg, O. & G. Malmgren, *Populära hjältar och gamla klassiker*. Om att läsa litteratur på fritiden och i skolan. Lund, AV-centralen 1982.
- Holmberg, O. & L.-G. Malmgren, *Språk, litteratur och projektundervisning*. Vällingby, Liber Utbildningsförlaget, 1979.
- Hopkins, D., *A teacher's guide to classroom research*. Milton Keynes, OUP 1985.
- Husén, T., Utbildningsforskning i Sverige - ett 30-årigt perspektiv. *Forskning om Utbildning* 14 (1987), 1, 39-48.
- Lagerweij, N. & J. Voogt, Thema's voor innovatietheorie en -onderzoek. *VOR-Bulletin* 7, 3, 1983.
- Lindberg, U. & F. Lundberg, *Historia och erfarenhet*. Ett projektarbete i åk 7. Lund, AV-Centralen, 1980.
- Linnér, B., *Litteratur och undervisning*. Om litteraturläsningens institutionella villkor. Malmö, Liber, 1984.
- Linnér, B. & L.-G. Malmgren, *Svenska läsare*. Lund, Studentlitteratur 1986.
- Ljung, P. & J. Thavenius, *Litteratur i bruk*; en antologi om litteratur och undervisning. Stockholm, Kontrakurs, 1977.
- Malmgren, L.-G., *Litteraturreception och litteraturpedagogik*. Utgångspunkter för ett forskningsprojekt. Lund, tryckericentralen AVC 1983.
- Malmgren, L.-G. *Den konstiga konsten*. Om litteraturläsning och litteraturpedagogik. Lund, Studentlitteratur, 1986.
- Malmgren, L.-G., *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund, Studentlitteratur, 1988.
- Malmgren, L.-G., Some current handbooks of mother tongue education in Sweden. *Mother Tongue Education Bulletin* 5, 1, 18-24, 1990.
- Malmgren, L.-G. & P.-H. van de Ven, *Reading literature in comprehensive school (Age 11-13)*. A speculative analysis of two events. A Swedish contribution to IMEN in accordance to the HELP model. (Occasional paper in Mother Tongue Education 1) Enschede, VALO-M 1989.
- Malmgren, L.-G. & P.-H. van de Ven, *Kalle, a reader's portrait*. A speculative analysis within the IMEN research project Reading Literature in Comprehensive School (Age 11-13). Occasional paper in Mother Tongue Education 4, Enschede, VALO-M, 1990.



- Martin, J., *Approaches to research on teaching: implications for curriculum theory and practice*. East Lansing Michigan, IRT, (Occasional paper) 1983.
- McClure, A. & C. Zitlow, Not just the facts: aesthetic response in elementary content area studies. *Language Arts* 68 1, 27-33, 1991.
- Nixon, J. (ed.), *A teacher's guide to action research*; Evaluation, enquiry and development in the classroom. London, Grant McIntyre 1981.
- Olson, J., A reflexive conception of change and its consequences for innovation activity. *Nieuwsbrief* 16, 1-27, 1983.
- Pedagogiska Gruppen, *Årsrapport 1989*. Lund, Universitet, 1990.
- Ritzen, R., Schoolmanagement: niet noodzakelijk. *Onderwijskundige Stephen Ball over management en disciplineren*. *Didaktief* 21, 2, 33-34, 1991.
- Smidt, J., *Seks lesere på skolen - hva de søkte, hva de fant*. En empirisk studie av litteraturarbeid i den videregående skolen. Trondheim, Universitet, 1988.
- Strang, F., *Stelonderwijs op een pedagogische academie*. Een 'teacher as researcher'-onderzoek naar (onderwijs in) schrijf- en revisiegedrag. Nijmegen, Katholieke Universiteit, 1987 (doct. scriptie).
- Thavenius, J. (red.), *Svenska i verkligheten*. Från arbetet med en alternativ svenskundervisning. Lund, Författar Förlaget, 1977.
- Ven, P-H. van de, Historische aspecten van literatuuronderwijs en de crisis in de humaniora; impressies van en rond een conferentie. *Spiegel* 7,1, 57-74 1989.
- Walker, R., *Doing research*. A handbook for teachers. London, Methuen 1985.

(manuscript aanvaard: 18 maart 1991)

