

Redactioneel

"Zo bezien, zou de hypothese dat met name probleemkinderen baat hebben bij een functionele leesaanpak, goed te verdedigen zijn"

Als onderzoek van (moedertaal)onderwijs onderhevig is aan modetrends - en waarom zou het dat niet zijn: onderzoekers is immers niets menselijks vreemd! -, dan zou je, op basis van de laatste jaargang van verschillende Anglo-saksische tijdschriften gewijd aan (moeder)taalonderwijs, wellicht kunnen concluderen dat protocolanalyse, vooral van lessen en interviews, maar ook van intro- en retrospectieve verantwoordingen, in taalonderwijsonderzoek in de mode raakt. Helemaal onverwacht komt dat niet: al eerder was zo'n trend op te merken in algemeen onderwijskundige tijdschriften als *Educational Researcher*, *Curriculum Inquiry*, *Journal of Curriculum Studies* en *International Journal of Qualitative Studies in Education*.

Typisch Amerikaanse taalonderwijsbladen zoals de meer op de onderwijspraktijk gerichte bladen van de *National Council of Teachers of English* (NCTE), - *Language Arts*, *English Journal* en *College English* -, brengen in elke aflevering wel een of meer bijdragen waarin gebruik gemaakt wordt van zulke analyses. Maar ook de meer onderzoeksgesichte tijdschriften van die Amerikaanse vereniging, zoals *College Composition and Communication* en *Research in the Teaching of English* rapporteren steeds vaker over dit type onderzoek. Alleen de lay out van die bladen illustreert dat al: minder tabellen en steeds meer stukjes protocol. Ook van oorsprong Engelse bladen die zich met taalonderwijs bezig houden, zoals *Language and Education* en vooral *Written Communication* vertonen hetzelfde beeld.

Ongetwijfeld houdt die ontwikkeling verband met een allang lopend methodologisch en epistemologisch 'debat' in het, vooral Amerikaanse¹, onderwijsonderzoek dat minstens de laatste tien jaar met steeds grotere inzet en hevigheid gevoerd wordt (vgl. Miles/Huberman 1984, 19-21). Als illustratief voor de globaal-inhoudelijke gang van dat debat kunnen de zich in het laatste decennium wijzigende posities van de bekende Amerikaanse onderwijsonderzoeker Egon Guba en zijn collega Yvonna Lincoln opgevat worden. In een reader die Guba in 1990 onder de veelzeggende titel *The Paradigm Dialog* (Guba 1990) publiceerde, heet Lincolns autobiografische bijdrage dan ook *The Making of a Constructivist: A Remembrance of Transformations Past* (Lincoln 1990).

Wie het debat - toegespitst op evaluatieonderzoek²: dat is het terrein van Guba en Lincoln - in trefwoorden wil samenvatten, komt al een eind als een paar titels uit de lange reeks publikaties van Guba en/of Lincoln op een rij worden gezet. Al in 1969 proclameert Guba *The failure of educational evaluation* (Guba 1969). In 1978 schetst hij de contouren van een alternatief: *Toward a Methodology of Naturalistic Inquiry in Educational Evaluation* (Guba 1978).

"While there are, no doubt, many reasons for th[e] failure [of educational evaluation], one of them is the lack of a methodology uniquely suited to evaluation's needs. Naturalistic inquiry is proposed as one such alternative." (Guba 1978, 79)

Methodologisch plaatst Guba dan zijn naturalistische benadering nog min of meer náást (cfr. ib., 10), wat hij noemt, de conventionele (ib., 18) of experimentele (ib., 79) benaderingen. De kennelijk dan nog door hem gewenste, methodologische verbondenheid van zijn benadering met de andere blijkt duidelijk uit zijn uitvoerige pogingen om de klassieke standaarden voor conventioneel onderzoek, m.n. interne en externe validiteit, betrouwbaarheid en objectiviteit, ook van toepassing te verklaren voor naturalistisch onderzoek, zij het enigszins gewijzigd en anders benoemd. Maar epistemologisch is er ook dan al eerder sprake van tegenover elkaar stellen (ib., 18) van de conventionele en zijn alternatieve benadering: logisch positivisme versus fenomenologie, om slechts de eerste, maar wel de belangrijkste, van de 14 dichotomieën te noemen die Guba gebruikt om 'helderheid' te verschaffen over de aard van de benaderingen. Waarschijnlijk is de keuze voor die epistemologische positie een van de oorzaken dat hij niet zo overtuigd is dat zijn alternatief door iedereen geaccepteerd zal worden.

"It may be difficult to persuade some audiences (particularly those who insist on impact evaluation based on test scores) to accept the procedures suggested here in lieu of what they understand to be evaluation." (ib., 81)

Samen met Lincoln werkt Guba in de volgende jaren zijn 'eigen' standaarden verder uit, totdat ze op basis van terechte kritiek tot ontdekking komen dat die "had their foundation in concerns indigenous to the conventional, or positivist, paradigm." (Lincoln 1990, 71). Waarna ze zich afvroegen: "If we did not have the conventional paradigm, would we not develop criteria indigenous to naturalism, to phenomenology, or to constructivism?" (ib.) Natuurlijk beantwoorden ze die vraag bevestigend, waarna ze opnieuw aan de slag gaan, ervan uitgaand dat

"[t]he constructivist paradigm (...) ha[s] as its central focus not the abstraction (reduction) or approximation (modeling) of a single reality but the presentation of multiple, holistic, competing, and often conflictual realities of multiple stakeholders and research participants (including the inquirer's). Further, in the presentation of those multiple realities (social constructions), a vicarious, déjà vu experience should be created in the reader. This vicarious experience, in addition to providing certain technical help to other researchers (e.g., in the presentation of thick description, which enables judgements regarding transferability to be made), should aid the reader in understanding the nuances and subtleties of conflict and agreement in *this place and this time*". (ib.; cursivering van de auteur)

Van twee kanten worden Guba en Lincoln gedwongen hun gewijzigde posities steeds verder te verhelderen en te concretiseren. Allereerst moeten ze de discussie aan met hun kritische studenten: die willen onderzoek opzetten en uitvoeren dat past in de alternatieve benadering. Dat betekent dat Guba en Lincoln hun hermeneutische methodologie en de plaats daarbinnen van de (bij voorkeur, maar niet

uitsluitend) kwalitatieve technieken tot op het niveau van procedures moeten verduidelijken. Maar dat betekent ook dat het 'waarom' daarbij steeds aan de orde komt; en in die discussies gaat het dan niet alleen maar meer om hun monistische, subjectivistische epistemologie, maar ook hun relativistische ontologie. Epistemologisch moeten ze hun studenten ervan overtuigen dat onderzoeksresultaten altijd in letterlijke zin gecreëerd worden door het onderzoeksproces zelf; hun ontologie definieert 'waarheid' als de best onderbouwde en meest sophisticated constructie van de werkelijkheid waarover consensus bereikt kan worden.

Ten tweede raken ze betrokken bij wat wel het 'compatibiliteitsdebat' wordt genoemd (Smith 1983; Smith/Heshusius 1986; Howe 1988). Daarbij gaat het om de vraag of, als dat zo uitkomt (Miles/Huberman 1984, 17), de conventionele en alternatieve benaderingen methodologisch in één onderzoeksopzet gecombineerd kunnen worden zonder epistemologisch en/of ontologisch te kort te doen aan een van beide³. Voor- en tegenstanders vliegen elkaar in de haren en komen dan op hun beurt (soms) ook terecht in het ontologische domein.

Voor Guba en Lincoln leiden die discussies tot duidelijke stellingnames. Zo schrijft Lincoln:

"The adoption of a paradigm literally permeates every act even tangentially associated with inquiry, such that any consideration even remotely attached to inquiry processes demands rethinking to bring decisions into line with the worldview embodied in the paradigm itself.

The immediate realization is that accommodation between paradigms is impossible. The rules for action, for process, for discourse, for what is considered knowledge and truth, are so vastly different that, although procedurally we may appear to be undertaking the same search, in fact, we are led to vastly diverse, disparate, distinctive, and typically antithetical ends." (ib., 81)

Deze positie wordt uiteindelijk ontologisch gelegitimeerd

"with the assumption that realities are not objectively "out there" but are constructed by people, often under the influence of a variety of social and cultural factors that lead to shared constructions. But socially shared constructions are not equivalent to the positivist's "reality"; there is *no reality* except that created by people as they attempt to "make sense" of their surrounds. (...)

A methodology of evaluation that reflects such assumptions must be grounded in an inquiry paradigm radically different from scientific positivism. We believe that such a paradigm exists in what we have come to call the *constructivist paradigm* (also called, with different shades of meaning, the *interpretive* or the *hermeneutic* paradigm and, sometimes - erroneously, we believe - the *qualitative* paradigm). This paradigm rests on a relativist rather than a realist ontology, and on a monistic, subjective rather than dualistic, objective epistemology." (Guba/Lincoln 1989, 13; cursivering van de auteurs)

In niet veel meer dan 10 jaar is "a primitive attempt to carve out a new direction" (ib., 294) - zoals Guba zijn eigen publikatie uit 1978 zelf achteraf evalueert - uitgegroeid tot een zelfbewust gepresenteerd, 'nieuw paradigma':

"Convinced that there exists some single, true reality, driven by natural laws, open to discovery and harnessing by the methods of science, positivists reject all relativist views, of which constructivism is one, as not only seriously in error but pernicious and repugnant. (...) On the other hand, the relativist constructivist, while not agreeing with the positivist formulation, can nevertheless accept it as one of many possible constructions. The constructivist may find the positivist view ill-informed and unsophisticated, but not wrong or untrue." (ib., 16)

"The point is that the naturalistic paradigm is a full-time competetor, not simply a handmaiden to carry out the less interesting (and unrewarding) parts of the task. Constructivism⁴ sees itself as fully competent to carry out both discovery *and* verification; if the conventional paradigm is thought to be deficient on the discovery end, well, that's another problem, isn't it?" (ib., 114)

"Thus it is not appropriate to judge constructive evaluations by positivistic criteria or standards, or vice versa." (ib, 251)

"The ultimate pragmatic criterion for the hermeneutic methodology is that it leads to successively better *understanding*, that is, to *making sense* of the interaction in which one usually is engaged with others. (...) The process is *hermeneutic* in that it is aimed toward developing improved (joint) constructions, a meaning closely associated with the more traditional use of the term to denote the process of evolving successively more sophisticated interpretations of historical or sacred writings. It is dialectic in that it involves the juxtaposition of conflicting ideas, forcing reconsideration of previous positions." (ib., 89-90)

Van een primitieve poging tot een prima paradigma, dat lijkt zo'n beetje het beeld dat Guba en Lincoln van de Amerikaanse ontwikkelingen willen geven. Natuurlijk zit in zo'n voorstelling van zaken een zekere mate van preken voor eigen parochie; desalniettemin het is onmiskenbaar dat steeds meer onderzoekers betrokken raken bij andere onderzoeksbenaderingen dan de empirisch-analytische, ook buiten de disciplines waar vanouds al zo'n andere benadering min of meer in zwang was: geschiedenis, letterkunde, anthropologie en interpretatieve sociologie, bijvoorbeeld. Het onderwijsonderzoek, lange tijd sterk gedomineerd door de empirisch-analytische aanpak is van die ontwikkeling zeker een duidelijk voorbeeld. Overigens geldt, met name voor de Amerikaanse situatie, dat die betrokkenheid zich vaak beperkt tot het methodologisch domein; het epistemologische en ontologische domein blijven onbesproken.

Dat het onderzoek van het taalonderwijs die trend (versterkt?) zou volgen, hoeft geen verbazing te wekken. Taalonderwijs zelf is nauw verbonden, zeker op retorisch niveau en via docentenopleidingen, met de academische taal- en letterkunde die beide wortelen in een eeuwenlange onderzoekstraditie die ver afstaat

van een empirisch-analytische benadering. Als voorbeelden van recente doorwerkingen daarvan kunnen genoemd worden: de uitkomsten van het (klassieke) onderzoek naar de taalverwerving van kinderen is vaak gebaseerd op (n = 1)-onderzoek: het eigen kind van de onderzoeker. En dit jaar verklaarde Jansen Het project van de moderne hermeneutiek, gestart bij de overgang van de achttiende naar de negentiende eeuw, in de hedendaagse literatuurwetenschap nog springlevend (Jansen 1991, 203). Zeker voorzover onderzoekers van taalonderwijs zelf ook gevormd zijn in die traditie ligt hun belangstelling voor 'het hermeneutische alternatief' voor de hand. Overigens lijkt ook dan de keuze voor dat alternatief vaker ingegeven door praktische, dan door epistemologische of ontologische overwegingen. Zo stel Ann Johns (1991, 379) zich in *Written Communication; A Quarterly Journal of Research, Theory, and Application* de vraag: Why do many ESL students who are successful in their chosen field of study fail writing competency examinations set by test developers and English departments?⁵ Kennelijk geeft het bestaande onderzoek dat ze kort samenvat haar geen bevredigend antwoord, waarop ze eenvoudigweg meedeelt:

"I examined one Asian ESL student's interpretation of a writing competency task and his comparison of this examination with essays tests administered in classes in his discipline." (ib., 383)

In een uiterst korte methodologie-paragraaf schrijft ze:

"What I am reporting here are Luc's retrospective accounts of his academic writing experiences, including his frustrations with the writing competency examination." (ib., 386)

Johns' boeiende analyses en interpretaties leveren overtuigende inzichten op in de manier waarop Luc als tweede-taalleerder en student biologie 'overleeft' bij biologie, maar 'sneeft' bij Engels; ze leiden ook tot een serie kritische vragen over de praktijk van de examens Engelse taalbeheersing. Maar ze leiden ook tot de conclusie:

"Luc's frustration with a competency examination quite foreign to his experience are not unique, as I have discovered in my interviews⁶. As students in our universities become more culturally and linguistically diverse, we need to consider more carefully the character of our examinations designed to certify them as proficient in writing at each academic level." (ib., 396)

Wat opvalt is dat Johns kennelijk niet door haar anonieme reviewers 'gedwongen' is allerlei, vanuit een empirisch-analytische benadering voor de hand liggende voorbehouden bij haar onderzoek en conclusies te maken: haar bijdrage aan de wetenschappelijke kennisproductie is erkend, ook zelfs zonder een expliciet beroep op een andere epistemologie en/of ontologie.

Overigens, als je nagaat waar de alternatieve benadering 'ingezet' wordt, ontcom je niet aan de indruk dat Guba's al geciteerde uitspraak dat de alternatieve benadering zich volledig in staat acht zich zowel met 'ontdekking' als met 'verificatie' bezig te houden nog niet helemaal de praktijk dekt. Zoals het voorbeeld van Johns al illustreerde, lijkt het erop dat vooral bij ingewikkelde

problemen of bij problemen waarvoor eerder onderzoek geen oplossing kon verschaffen het alternatief 'geprobeerd' wordt. Een mooi voorbeeld daarvan - en een zeer lezenswaardige bijdrage - levert Hull/Rose et al. 1991. Dat onderzoek wordt als volgt samengevat (woorden, woordgroepen en zinnen die van bijzonder belang zijn voor de illustratieve kracht zijn vanwege de redactie gecursiveerd).

"(...) we examine *remediation as a social construct*, as the product of perceptions and beliefs about literacy and learning, and we illustrate some ways in which inaccurate and limiting notions of learners as being somehow cognitively defective and in need of "remedy" can be created and played out in the classroom. We will *look closely at one student in one lesson* and detail the interactional processes that contribute to *her being defined as remedial* - this specific case, however, is also representative of common kinds of classroom practices and widespread cultural assumptions, ones we've seen at work in our other studies (...) In order to *better understand* these cultural assumptions and the ways they can affect classroom practices, we will attempt to *combine an empirical, fine-grained analysis of classroom discourse with broader historical and cultural analyses*. We want to *place a teacher's instructional and evaluative language in the contexts that we believe influence it, that contribute to the practice of defining students as remedial*." (Hull, Rose, Fraser & Castellano 1991, 299)

Ook hier gaat het weer om een ESL-leerling, Maria, nu Spaans sprekend, van Spaans-Italiaanse afkomst en vanuit El Salvador naar Amerika geëmigreerd; en natuurlijk geplaatst in een remediale schrijfcursus. Wat dit artikel zo bijzonder interessant maakt, is dat de resultaten van een uiterst gedetailleerde analyse van vier 'incidenten' uit één les - een analyse die past in de beste tradities van interactie-analyse in de klas - geplaatst worden in de context van een culturele en historische reconstructie van definities van falen op school. Dat blijkt wederzijds verhelderend te werken: vanuit historisch perspectief verdiept zich het begrip van wat er gebeurt in de klas; vanuit het klasse perspectief wordt de reconstructie van falen op school bijna grijpbaar, tastbaar.

Dat Hull/Rose et al. 1991 uitloopt op een vurig pleidooi om voor het taalonderwijs nu eindelijk eens werkelijk de onderwijskundige consequenties uit de differentie-opvatting (Hagen 1981, 9 e.v.) te trekken, was te verwachten:

"What we need to develop are conceptual frameworks that *simultaneously* assert shared cognitive and linguistic competence while celebrating in a non-hierarchical way the play of human difference." (ib., 326)

Dat zo'n pleidooi ook voor Nederland nog de nodige relevantie heeft, toont het onderzoek van Ton van der Geest en Ageeth Jorna waarover zij in deze aflevering van *Spiegel* rapporteren, op wellicht onvermoede wijze aan. Zij kwamen immers in hun onderzoek - min of meer toevallig - tot ontdekking dat probleemkinderen met een indicatie voor het speciaal onderwijs (SO) op de Jenaplan- en Freinet-school waar zij o.m. hun onderzoek uitvoerden, niet alleen veel minder naar het SO verwezen werden, maar ook "op jongere leeftijd wat tekstbegrip betreft

duidelijk boven een MAVO-prestatie (uitkomen)." Zij vermoeden dat dit toegeschreven moet worden aan de omstandigheid dat beide scholen zogenaamd functioneel leesonderwijs geven en concluderen:

"Zo bezien, zou de hypothese dat met name probleemkinderen baat hebben bij een functionele leesaanpak, goed te verdedigen zijn."

Het onderzoek van Van der Geest en Jorna richtte zich overigens op een iets ander, maar wel sterk verwant probleem. In algemene bewoordingen zou je dat ongeveer als volgt kunnen formuleren. Als docenten er, op grond van nieuwe ideeën en inzichten, in slagen hun (moedertaal)onderwijs in hun alledaagse praktijk 'werkelijk' vakinhoudelijk te veranderen, c.q. te vernieuwen, komen ze snel voor de vraag te staan of hun leerlingen in en door dat vernieuwde onderwijs tenminste evenveel en evengoed 'leren' als in het 'traditionele' (moedertaal)onderwijs. Of als ze zichzelf die vraag al niet stellen, dan doen anderen dat wel: ouders natuurlijk, maar ook de vertegenwoordigers van gevestigde belangen. Als je die vraag wilt beantwoorden, ligt het antwoord voor de hand: Ga je leerlingen vergelijkend toetsen.

Van der Geest en Jorna laten aan de hand van onderzoek naar de resultaten van functioneel leesonderwijs in vergelijking met traditioneel leesonderwijs zien, dat dat antwoord iets te gemakkelijk is. Om de resultaten van die eerste aanpak te vergelijken met de resultaten van een traditionele aanpak zijn tot nu toe toetsen voor technisch en begrijpend lezen gebruikt die de leerlingen uit het traditionele onderwijs in een aantal opzichten bevoordelen. De onderzoekers slagen erin aan te tonen dat zij een toetsinstrumentarium ontwikkeld hebben, waarmee enerzijds verschillen tussen leesprestaties van kinderen vastgesteld kunnen worden en dat anderzijds die bevoordeling grotendeels vermijdt. Vervolgens zijn ze nagegaan of er een verband aan te tonen is tussen onderwijs-aanpak en de gemeten leerlingprestaties. Hun conclusie luidt dat dat niet het geval is, al moeten ze daarbij wel enkele voorbehouden maken. Een belangrijk is, dat, gegeven hun onderzoekspopulatie, die conclusie geldt voor leerlingen uit een hoger sociaal milieu.

Omdat Van der Geest en Jorna met de scholen afgesproken hadden om de individuele leerlingprestaties die in het onderzoek gemeten waren na te bespreken in het team, raakten ze 'als vanzelf' op de hoogte van meer gegevens over individuele leerlingen. Daardoor, en door een confrontatie van hun gegevens met gegevens uit twee andere onderzoeken, konden ze conclusie dat de onderwijsaanpak allemaal niet zoveel uitmaakt verrassend nuanceren.

Van der Geest en Jorna verbinden twee voorzichtige conclusies aan hun onderzoek:

1. Vernieuwingsonderwijs is moeilijk te evalueren vanwege de onvergelijkbaarheid van de populaties en doelstellingen in respectievelijk het vernieuwingsonderwijs en het traditionele onderwijs.

2. Voor probleemkinderen lijkt functioneel onderwijs de voorkeur te verdienen.

Het eerste deel van de eerste conclusie komt verrassend dicht bij Guba's opvattingen, al zal hij geneigd zijn als tweede deel te formuleren: Als je het instrumentarium uit het conventionele onderwijsonderzoek gebruikt.

In het onderzoek van Van der Geest en Jorna speelt etniciteit in de definitie van probleemkind kennelijk geen rol. Het tegenovergestelde is het geval in de bijdrage van *Maaïke Hajer*, *Ester de Jong* en *Theun Meestringa*. Zij constateren dat allochtone leerlingen het in het voortgezet onderwijs niet goed doen. Ze schrijven dat in belangrijke mate toe aan de omstandigheid dat, wat ze noemen, de schoolse taalvaardigheid van die leerlingen onvoldoende ontwikkeld is om de taken die de school van hen vraagt naar behoren uit te voeren. Om preciezer te achterhalen wat 'de school' aan taalvaardigheid van leerlingen vraagt, is een verkennend onderzoek uitgevoerd naar het taalgebruik 'bij andere vakken' in leerboeken en tijdens lessen. Dat heeft geresulteerd in een lijst van in leerlinggedrag geformuleerde doelen voor het onderwijs in het Nederlands (als tweede taal). Daarnaast werden nog andere gegevens verzameld en verwerkt: oordelen van docenten, analyses van proefwerken en reflecties van leerlingen op het maken van vragen bij een tekst. Een en ander gebeurde in het kader van het SLO-project Nederlands als tweede taal voor gevorderde tweede-taalleerders. De verzamelde gegevens liggen ten grondslag aan het ontwikkelwerk binnen dit project dat erop gericht is de op de lijst aangegeven vaardigheden te ontwikkelen. Daarbij is gekozen voor een zogenaamde strategische aanpak die erop mikt de leerlingen duidelijk te maken wat ze moeten doen om de schoolse taken met succes uit te voeren. Kennis van het taalsysteem is daarbij van belang. Het ontwikkelwerk moet resulteren in een programma Schoolse Taalvaardigheden dat enerzijds door een taaldocent uitgevoerd moet worden, maar dat anderzijds ook door docenten andere vakken en de school als geheel gedragen moet worden. Om dat laatste te ondersteunen zal nog een aantal andere leerplandocumenten ontwikkeld worden: aanwijzingen voor andere docenten, suggesties voor voor schoolleiders, suggesties voor (na-)scholing en aanwijzingen voor auteursgroepen/uitgeverijen.

Naar aanleiding van de geproduceerde lijst met in leerlinggedrag geformuleerde doelen merken Hajer, De Jong en Meestringa op dat "niet alleen allochtone leerlingen (...) met (...) eisen aan taalvaardigheid (worden) geconfronteerd". En dat vormt precies het probleem waarmee de docent worstelde die centraal stond in het Nijmeegse onderzoek waarover *Joke Wooldrik*, *Jan Sturm* en *Mariet van Goch* in hun *Spiegel*-bijdrage rapporteren. Hij wilde zijn onderwijs Nederlands op de Opleiding Sociale Arbeid vernieuwen in het licht van de eisen die het toekomstige werkveld aan de taalvaardigheid van zijn afgestudeerde leerlingen stelt. Het onderzoek, dat uitgevoerd werd door Truus Aerts, Huub Geerlings en Mariet van Goch, documenteert tot in detail hoe docent D zijn idealen met betrekking tot beroepsgerichtheid van zijn onderwijs Nederlands verwoordt en hoe hij ze, noodgedwongen, bijstelt met het oog op de taalvaardigheid van zijn leerlingen. In hun bijdrage hebben Wooldrik, Sturm en Van Goch ervoor gekozen om, in navolging van Aerts/Geerlings/Van Goch, aan de hand van een analyse en interpretatie van een viertal incidenten uit de lessen die de onderzoekers geobserveerd hebben, een deel van de praktijk van D te documenteren. Die praktijk kan opgevat worden als een arena waarin docent en leerlingen, vaak gedreven door

elkaar tegenwerkende belangen, uiteindelijk 'overeind' proberen te blijven. Het (onvermijdelijk?) gevolg lijkt te zijn dat zowel in de perceptie van de docent als in die van de leerlingen de vakinhoud als object van het leren aan betekenis verliest.

In hun al eerder aangehaalde onderzoek naar Maria laten Hull/Rose et al. 1991 zien dat de docent, June, die ze kwalificeren als "rated highly by (her) department and students, a recent and respected graduate of a long-standing composition program and a candidate for a advanced degree in literature; committed to teaching" (ib., 300) er niet in slaagt Maria in een remediale cursus te helpen bij het overwinnen van haar schrijfproblemen; eerder verergert ze die. De onderzoekers maken ook plausibel dat June, op basis van subtiele 'afwijkingen' in Maria's interactiegedrag en culturele oriëntaties, haar uiteindelijk bestempelt als een warhoofd, die de volgende keer nog eens zal zakken voor schrijven, terwijl zij naar het oordeel van de onderzoekers tamelijk goed schreef. Dat oordeel van June maken ze begrijpelijk door te laten zien hoe het past in de manier waarop in het Amerikaanse onderwijs lage presteerders traditioneel gedefinieerd worden: "the sanctioned paths of inference from behavior to cognition" (ib., 311). De bijdragen in deze aflevering van *Spiegel* raken alle drie aan datzelfde, ingewikkelde probleem. Van der Geest en Jorna laten o.a. zien dat een in de ene schoolsituatie als deficiënt gekarakteriseerde leerling, dat in een andere schoolsituatie kennelijk niet meer is. Haijer, De Jong en Meestringa proberen deficiënties te concretiseren en materialen te ontwikkelen om ze te remediëren. Wooldrik, Sturm en Van Goch leggen iets bloot van het de ingewikkelde manier waarop veronderstelde deficiënties het leeraanbod van een docent beïnvloeden. Zo geformuleerd suggereren alle drie de bijdragen een mogelijke aanpak voor de oplossing van het probleem. Ook Hull/Rose et al. 1991 suggereren een aanpak. Zij denken daarbij allereerst aan de docentenopleidingen en aan de mogelijkheid

"to develop the ability to question received assumptions about abilities and performance, (...) to examine the thinking behind the curricula we develop and the assessment we make." (ib., 318)

In een noot bij deze uitspraak delen ze mee:

"To this end (...) we are creating a set of cases and an interpretation of remedial education in America that we hope can be used to engage teachers in the kind of inquiry that leads one to trace the connections between the mind of the student and the classroom and the community beyond. (ib., 326 - 327)

En uitgaande van de opvatting dat onderwijs eigenlijk bestaat uit een constante stroom van uitnodigende en afwijzende momenten en zich bewust van het feit dat ze in het gerapporteerde onderzoek met de laatste bezig zijn geweest, nemen ze zich voor

"to identify, understand and learn to foster those moments in which teachers encourage rather than restrict their students' potential." (ib., 318)

Het zou aardig zijn als in de aankomende tiende jaargang van *Spiegel* een Nederlandse onderzoeker een analyse en interpretatie van dat soort incidenten zou kunnen leveren.

Warnsveld, november 1991

Namens de Redactie,

Jan Sturm

Noten

1. Zie voor een Nederlandse echo: Hetebrij/Wardekker 1987.
2. In de Amerikaanse context wordt onderscheid gemaakt tussen evaluation, research en policyanalysis (Lincoln 1990, 75-76). Evaluatie richt zich op veranderingen, c.q. vernieuwingen die al in uitvoering zijn.
3. Zie voor de beschrijving van een vergelijkbaar debat in Engeland: Ball z.j..
4. Vanaf Guba/Lincoln 1990 gebruikt Guba bij voorkeur (afleidingen van) het woord constructivisme om het 'nieuwe paradigma' aan te duiden. Tegen het gebruik van de term naturalisme heeft hij inmiddels een reeks bezwaren (ib., 19, Note 1). Bij verwijzingen naar en citaten uit vroeger werk blijft hij de term naturalisme gebruiken.
5. ESL = English as a Second Language.
6. Johns interviewde nog twee Aziatische studenten uit dezelfde 'remediale' schrijfcursus waaraan Luc deelnam en die ook gezakt waren. In haar artikel gebruikt ze die interviews niet.

Bibliografie

- Ball, S., *The Verification and Application of Participant Observation Case Study*. London: Kings College 1984 (mimeo).
- Guba, E.G., The failure of educational evaluation. *Educational Technology* 9 (1969).
- Guba, E.G., *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation*. Los Angeles: Center for the Study of Evaluation 1978 (CSE Monograph Series in Evaluation 8).
- Guba, E.G. (ed.), *The Paradigm Dialog*. Newbury Park etc: Sage 1990.
- Guba, E.G., Y.S. Lincoln, *Fourth Generation Evaluation*. London etc.: Sage 1989.
- Hagen, A.M., *Standaardtaal en dialectsprekende kinderen; een studie over monitoring van taalgebruik*. Muiderberg: Coutinho 1981.
- Hetebrij, M., W. L. Wardekker, De kwaliteit van discussies over kwalitatief onderzoek. *Pedagogische Studiën* 63 (1986), 485-497.

- Howe, K.R., *Against the Quantitative Qualitative Incompatibility Thesis*, *Journal of Educational Research* 17 (1983), nr. 1, 10-16.
- Hull, G., M. Rose, K.L. Fraser, M. Castellano, *Remediation as Social Construct: Perspectives from an Analysis of Classroom Discourse*, *College Composition and Communication* 42 (1991), nr. 3, 329-339.
- Jansen, T., *Het project van de moderne hermeneutiek*, In: P. Noorman, L. van den Weyngaert, *De herleving van de hermeneutiek*, Nijmegen: SUN, 1991.
- en context; Een bijdrage in de literatuurwetenschap, Nijmegen: SUN, 1991.
- 203-251.
- Johns, A.M., *Interpreting an English Competency Examination: The Frustrations of an ESL Science Student*, *Written Communication* 8 (1991), nr. 3, 379-401.
- Lincoln, Y.S., *The Making of a Constructivist: A Remembrance of Transformation*, *Past in E. Guba, The Paradigm Dialog*, Newbury Park, Cal.: Sage, 1990, 67-87.
1. Zie ook de bijdrage van W. L. Wardekker in dit nummer.
2. Milroy, M.B., A.M. Milroy, *Qualitative Data Analysis: A Framework for New Methods*, Beverly Hills etc.: Sage, 1994.
3. Smith, J.K., *Quantitative versus qualitative research: An attempt to clarify the issue*, *Educational Researcher* 12 (1983), nr. 3, 5-13.
4. Smith, J.K., *Qualitative Research: Does the Conversation End?*, *The End of the Conversation? Qualitative Research: Does the Conversation End?*, *Educational Researcher* 12 (1983), nr. 3, 5-13.
- gebruik van de term naturalisme heeft niet te maken met de manier waarop hij blijft klinkt - vroegere uitdrukkingen na een lange tijd van gebruik van de term naturalisme gebruiken.
5. ESL = English as a Second Language.
6. John interviewde nog twee Aziatische studenten uit dezelfde 'remediale' schrijfcursus waarvan Luc deelnam en die ook gezakt waren. In haar artikel gebruikt ze die interviews niet.

Bibliografie

- Ball, S., *The Verification and Application of Paricipatory Observation Case Study*. London: Kings College 1984 (mimeo).
- Guba, E.G., *The failure of educational evaluation*, *Educational Technology* 9 (1969).
- Guba, E.G., *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation*. Los Angeles: Center for the Study of Evaluation 1978 (CSE Monograph Series in Evaluation 8).
- Guba, E.G. (ed.), *The Paradigm Dialog*, Newbury Park etc.: Sage 1990.
- Guba, E.G., Y.S. Lincoln, *Fourth Generation Evaluation*, London etc.: Sage 1989.
- Hagen, A.M., *Standaard en dialectspreekende kinderen; een studie over monitoring van taalgebruik*, Muidersberg: Coutinho 1981.
- Heubrij, M., W. L. Wardekker, *De kwaliteit van discussies over kwaliteitsonderzoek*, *Pedagogische Studiën* 63 (1986), 465-497.