

Verdiepingsonderzoek in de lerarenopleiding Nederlands van de Rijksuniversiteit Groningen

'Waarom moeten wij een onderzoek doen? Als leraar doe je tóch geen onderzoek meer!' 'Kan die tijd niet beter besteed worden aan lesgeven?' 'Iedereen heeft toch al onderzoek gedaan, dat hoeven we toch niet weer over te doen?' Deze opmerkingen werden in 1988 bij de introductie van het verdiepingsonderzoek door mijn collega van algemene onderwijskunde opgetekend. Zij vormen een weergave van de veelgehoorde bezwaren die studenten destijds, en ook later nog tegen dit onderdeel hebben geuit. Sommige studenten gingen van de vooronderstelling uit dat het doen van onderzoek in de tweede fase overbodig is omdat ze als kersverse academicus reeds over voldoende onderzoeksbekwaamheden zouden beschikken. Andere studenten twijfelden sterk aan de relevantie van onderzoeksbekwaamheden voor de beroepspraktijk van de eerstegraads leraar. Lesgeven heeft in de perceptie van deze studenten weinig met het doen van onderzoek te maken.

Aangezien het verdiepingsonderzoek zich in 1988 nog niet had onderscheiden van het onderzoek dat de studenten in de eerste fase van hun studie hadden uitgevoerd, kan ik mij die reacties nu wel voorstellen. Bovendien waren de begeleiders onzeker: het onderdeel was nieuw in het curriculum van een lerarenopleiding en bovendien bestond er nog geen sterke onderzoekstraditie onder de lerarenopleiders. Inmiddels, nadat er drie jaar met dit onderdeel is geëxperimenteerd, reageren de studenten veel positiever. Op deze verandering kom ik in paragraaf twee terug. Maar eerst zal ik de stand en gang van zaken met betrekking tot het verdiepingsonderzoek in het huidige programma uiteenzetten. Daarna kom ik terug op de ontwikkeling van het verdiepingsonderzoek sinds 1988 en geef ik tot slot, in paragraaf drie, een (voorlopige) evaluatie van dit onderdeel.

1. Huidige situatie

Ik begin deze paragraaf met een omschrijving van wat wij op dit moment in Groningen onder het verdiepingsonderzoek verstaan. Daarbij zal ik onder andere ingaan op de keuze van de onderzoeksvragen. Daarna zal ik weergeven hoe we het onderzoek in het programma hebben verwerkt. Vervolgens zal ik de onderzoeken karakteriseren aan de hand van hun thematiek en het type onderzoek. Tot slot van deze paragraaf sta ik stil bij de gang van zaken rond de beoordeling van het onderzoek.

1.1. Wat wordt er onder onderzoek verstaan?

Deze vraag is hoewel relevant, moeilijk te beantwoorden. Onderzoeken is een veel voorkomende activiteit en kent vele praktijken en opvattingen. Aanvankelijk bestonden er dan ook verschillende definities met betrekking tot het verdiepingsonderzoek. Inmiddels hanteren we vijf criteria waarmee we het onderzoeksplan van de dio (docent in opleiding) goedkeuren of afkeuren. Deze criteria definiëren samen in feite het verdiepingsonderzoek. Ik zal ze hieronder toelichten.

Het *eerste criterium* is - een beetje obligaat, maar niet overbodig - of het voorstel als *onderzoek* kan worden aangemerkt. Kuypers (1982) onderscheidt in dit verband zoekers en onderzoekers. Zowel de zoeker als de onderzoeker zoeken iets, maar het verschil tussen hen beide is dat de zoeker zoekt om iets te hebben en dat de onderzoeker zoekt om iets te weten (en eventueel te hebben). Kortom een onderzoeksplan behoort te beginnen met een probleemstelling en een doelstelling.

Het *tweede criterium* heeft betrekking op de *aanpak* van het onderzoek; die moet uiteraard wetenschappelijk zijn. Dit houdt in dat de onderzoeker de regulatieve of empirische cyclus in het plan heeft opgenomen en gebruik maakt van (redelijk) betrouwbare bronnen, methoden en theorieën.

Het *derde criterium* heeft betrekking op de *relevantie* voor de *onderwijspraktijk* van de stageschool. Een belangrijk doel van het verdiepingsonderzoek is een kwalitatieve bijdrage te leveren aan het onderwijs op de stageschool. Om dit te kunnen bewerkstelligen moet de dio met enige nauwkeurigheid kunnen aangeven wat hij of zij gaat onderzoeken, voor wie en welk belang ermee gediend gaat worden. De dio wordt hierdoor in een vroeg stadium geleerd 'doel- en publiekgericht' te denken. In dit verband is het van belang dat de dio zich goed realiseert dat het eindresultaat voor de school relevant is en niet het onderzoeksverslag. Om de student hiervan te doordringen moet hij of zij in het onderzoeksplan de vorm van het eindprodukt zo concreet mogelijk benoemen (bijvoorbeeld: adviesnota, lesmateriaal, handleiding, discussienota etc.). Aangezien de implementatie van het voorstel tot nu toe dikwijls problematisch is, is ook de implementatiestrategie een onderdeel van het onderzoeksplan geworden.

De *persoonlijke relevantie* of motivatie van de dio vormt het *vierde criterium*. Een belangrijke doelstelling van de opleiding is dat de dio zelfstandig probleemsituaties in de praktijk opmerkt, interpreteert en op een systematische wijze weet op te lossen. Dit wordt dikwijls aangeduid met de 'onderzoekende of kritische attitude' die tot de standaarduitrusting van de eerstegraads leraar nieuwe stijl zou moeten behoren. De dio zal zijn keuze dus moeten kunnen motiveren op basis van zijn of haar eigen praktijkervaringen. Uiteraard mag de school, sectie of sp-docent ideeën en onderzoeksvragen opperen. Soms, in het kader van een vervolgonderzoek bijvoorbeeld, is dat zelfs zeer gewenst. Voorwaarde is echter wel dat de student voor dergelijk onderzoek gemotiveerd is en dat het draagvlak binnen de school voldoende aanwezig is. Met deze laatste voorwaarde willen we voorkomen dat de dio, zonder dat zelf te weten en te willen, zich in wespennesten begeeft of

als wetenschappelijk breekijzer wordt gebruikt om langlopende conflicten te beslechten.

Het *vijfde criterium* is praktisch: het onderzoek moet binnen de ervoor gestelde tijd uitvoerbaar zijn. Het komt erop neer dat de dio er in een aaneengesloten periode van tien weken continu aan kan werken, dat de planning realistisch is en dat de organisatie van het onderzoek niet al te zeer afhankelijk is van factoren die de dio niet onder controle heeft.

1.2. Hoe is het onderzoek in het curriculum verwerkt?

De dio's zijn van de eerste tot en met de laatste dag op een of andere wijze bezig met het verdiepingsonderzoek. Hoewel er aanvankelijk voor dit onderdeel geen opbouw in het curriculum werd aangebracht, is er naar aanleiding van de evaluaties geleidelijk een programma voor het onderzoek ontstaan, dat zich laat onderscheiden in een oriëntatie-, instructie-, uitvoerings- en evaluatiefase.

Oriëntatiefase (september-november). De oriëntatie op het verdiepingsonderzoek start in feite op de eerste opleidingsdag met de toelichting op het programma. Overigens weten de studenten die de predocorale oriëntatiecursus hebben gevolgd, dan al dat de lerarenopleiding een omvangrijke onderzoekscomponent heeft. De dio's zijn dus goed op de hoogte gebracht. Tijdens de (vele) colleges in het eerste trimester van de opleiding, maar ook tijdens de besprekingen met de sp-docenten op de stageschool, wordt de onderzoekende attitude van de dio's voortdurend geprikkeld. Dat gebeurt door bij de behandeling van een vakonderdeel in de colleges steeds een relatie te leggen tussen onderzoeksresultaten en onderwijspraktijk. Hierbij worden ook onderzoeken van oud-dio's gebruikt. De onderzoekende attitude wordt eveneens geprikkeld door de (subjectieve) theorieën van de dio's zelf (en die van hun docenten op school) tot onderwerp te maken van een kritische reflectie en discussie. Mijn ervaring is dat deze oriënterende activiteiten een goede 'warming up' zijn voor het verdiepingsonderzoek: de ervaringen die de dio's in deze fase opdoen zijn regelmatig van invloed op de keuze van het onderwerp en de probleemstelling van hun onderzoek.

Instructiefase (december-april). Begin december organiseert de algemene onderwijskunde een bijeenkomst waar de instructie wordt gegeven aan alle dio's. De case van NLO-student Theo Smit uit *De aanpak van onderzoek* (Tromp en Rietmeijer, 1990) functioneert in dit college als (herkenbare) inspiratiebron. Inspirend is ook de kennismaking met de soms zeer verrassende onderzoeksverslagen van de dio's uit voorgaande jaren.

De instructiefase heeft voor het onderzoek twee belangrijke momenten: omstreeks de krokusvakantie moet het onderwerp zijn vastgesteld; in april, ongeveer veertien weken voor het einde van de opleiding, moet de dio het onderzoeksplan (opzet en planning) inleveren. De studenten ondervinden bij de opzet van hun onderzoek erg veel steun aan het genoemde boekje van Tromp en Rietmeijer. Bij de bespreking van de onderzoeksopzetten heb ik zelf dikwijls (met succes) gebruik gemaakt van Verschuren (1986), Kuypers (1982) en Swanborn (1984).

Deze fase eindigt met de goedkeuring van het plan door de algemeen onderwijskundige en de vakdidacticus aan de hand van de hierboven beschreven criteria.

Uitvoeringsfase (april-juni). Nadat de dio zijn hoofdstage en nevenstage heeft beëindigd en ook de verdiepingscursus heeft afgerond, begint hij of zij, zo'n tien weken voor het eind van de opleiding, met de uitvoering van het onderzoek. Afhankelijk van het onderwerp wordt het onderzoek door de vakdidacticus of onderwijskundige begeleid.

De uitvoering wordt bepaald door een strakke aanpak. Aanvankelijk wekelijks en na ongeveer vier weken tweewekelijks vinden er bijeenkomsten met de begeleider plaats. Deze bijeenkomsten worden zolang als zinvol is door alle studenten bezocht. Ik vind het erg belangrijk dat de dio's voortdurend op elkaars werk reageren en op de hoogte blijven van de vorderingen en vooral de bevindingen van hun medestudenten. Tot nu toe is dit niet erg gelukt. De meeste dio's hebben genoeg aan hun eigen onderzoek (en de inbreng van de andere dio, als ze met z'n tweeën zijn) en tonen weinig betrokkenheid bij de onderzoeksperikelen van hun collega's. Ze geven er de voorkeur aan individueel te worden begeleid.

Na een week of drie moeten de dio's hun eerste hoofdstuk inleveren. Dit is vooral bedoeld om na te gaan of de opzet van het onderzoek en de verantwoording ervan goed uitpakt. Ook dient het als stok achter de deur: des te sneller studenten gaan schrijven, des te eerder hakken ze knopen door en des te groter zijn hun vorderingen. Ik hecht er derhalve aan om steeds afspraken te maken over de inleverdatum van een volgend hoofdstuk. Nadat het concept door de begeleider is goedgekeurd en het definitieve werkstuk is ingeleverd, vindt de beoordeling plaats.

Evaluatiefase (april-juli). In de uitvoeringsfase zijn drie vaste evaluatiemomenten geprogrammeerd, namelijk de evaluatie van het onderzoeksplan, het eerste hoofdstuk en het concept van het eindverslag. Deze evaluaties hebben uiteraard betrekking op het proces. Pas als het onderzoek in het stadium van de afronding is gekomen, vindt er een beoordeling plaats in de vorm van een prognose. De definitieve beoordeling wordt gegeven nadat de student alles heeft ingeleverd. Ik ga hier in paragraaf 1.4. verder op in.

1.3. Karakterisering van de onderzoeksresultaten

Veertien van de vijftien verdiepingsonderzoeken die door de dio's Nederlands tot nu toe zijn gedaan, bevinden zich op het gebied van de vakdidactiek. Het enige onderzoek dat hierbuiten valt, heeft het computerondersteund onderwijs tot onderwerp. De onderwerpeuze is gevarieerd: zes onderzoeken handelen over literatuuronderwijs, vier onderzoeken liggen op het gebied van de mondelinge taalvaardigheid en drie onderzoeken hebben de leesvaardigheid bij zakelijke teksten tot onderwerp. Taalbeschouwing heeft tot nu toe de aandacht van één student kunnen trekken.

Alle onderzoeken kunnen als toegepast, praktijkgericht onderzoek worden beschouwd (Swanborn: 122). Geen van de onderzoeken heeft tot doel gehad een bijdrage te leveren tot theorievorming. Overeenkomstig de uitgangspunten voor

het verdiepingsonderzoek, komen de onderzoeksactiviteiten voort uit de signalering van een probleem in de praktijk en streven ze, vanzelfsprekend, naar een oplossing ervan. Aangezien de praktijk aanleiding en doel is van het verdiepingsonderzoek en er wetenschappelijke eisen zijn gesteld aan de werkwijze, zijn (onderdelen van) de empirische cyclus (Swanborn: 127) of de regulatieve cyclus (Van Strien: 19) in de onderzoeken duidelijk aanwezig. Tot zover de overeenkomsten. Belangrijke verschillen worden zichtbaar als de doelen worden vergeleken. Ik kom dan grofweg tot een onderscheiding van twee typen onderzoek, namelijk: (a) onderzoek dat gericht is op de ontwikkeling van nieuwe leermiddelen en (b) onderzoek dat gericht is op de verbetering van het onderwijsleerproces. Ik heb de titels en een beknopte weergave van de vijftien onderzoeken in de bijlage opgenomen.

(a) Onderzoek dat gericht is op de ontwikkeling van nieuwe leermiddelen

Dit type onderzoek verloopt meestal volgens een vast patroon. De student ervaart in het curriculum van de stageschool een vakinhoudelijke lacune en beschouwt dat als een probleem. Die lacune kan betrekking hebben op allerlei vakonderdelen, ik noem enkele onderwerpen ter illustratie: massacommunicatie, jeugdliteratuur, discussievaardigheden, vrouwenliteratuur, toneel etc.. De eigen vakstudie, visie op het vak of hobby's van de dio zijn vaak bepalend voor de keuze van dit soort onderwerpen.

De dio confronteert de leden van de sectie met het probleem en onderzoekt vervolgens de ervaringen en behoeften van de docenten. We zouden dit kunnen vergelijken met een marktonderzoek(je) (Tromp en Rietmeijer, 24 e.v.). Meestal wordt het initiatief van de student door de sectie gewaardeerd en krijgt hij of zij voldoende steun om een deelcurriculum te gaan ontwikkelen; overigens zonder dat daaraan al te expliciete voorwaarden worden verbonden. De student krijgt zo erg veel ruimte om het onderdeel op zijn of haar wijze in te vullen. De 'hardste' voorwaarden betreffen meestal de omvang, de toetsing en de doelgroep van de lessenserie. Om te voorkomen dat de student bij de ontwikkeling te sterk docentgericht te werk zal gaan, dient de dio (sinds 1990) ook de leerlingen en het curriculum nadrukkelijk in en bij het onderzoek te betrekken. Het resultaat van deze inventariserende fase is een nauwkeurig overzicht van de feitelijke situatie en van de gewenste situatie. Op basis van deze informatie wordt de probleemstelling en doelstelling van het onderzoek geformuleerd. Hypothesen ontbreken daarbij meestal. Vervolgens wordt er literatuuronderzoek gedaan om het te ontwikkelen lesmateriaal te kunnen verantwoorden. Een en ander mondt uit in een reeks van praktische, didactische en vakinhoudelijke voorwaarden en uitgangspunten die samen het kader bepalen waarbinnen het lesmateriaal moet worden ontwikkeld. Daarna worden er onderwijsleersituaties ontworpen, teksten geschreven, lesmateriaal gezocht etc.

Dit type onderzoek resulteert uiteindelijk in een lespakket, dat (meestal) bestaat uit de volgende onderdelen: een docentenhandleiding, het leerlingmateriaal en (sinds dit jaar) een implementatieplan.

De invoering van het plan blijft meestal steken bij de introductie van het pakket op de sectievergadering. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat met het vertrek van de dio ook het probleem is opgelost Ik kom hier in de volgende paragraaf op terug.

(b) Onderzoek dat gericht is op de verbetering van het onderwijsleerproces

Dit type onderzoek onderscheidt zich in verschillende opzichten van het vorige. Dit wordt voornamelijk veroorzaakt doordat het probleem dat de dio heeftesignaleerd, en dat de aanleiding is tot het verdiepingsonderzoek, een heel ander is. Dat probleem is niet vakinhoudelijk, het missen van een vakonderdeel, maar didactisch van aard. De collegestof is vaak bepalend geweest bij de keuze van deze onderwerpen.

De student treft een aanpak aan op school waarvan hij of zij het sterke vermoeden heeft dat die, gegeven de doelstelling van het onderwijs, niet adequaat is. Dat vermoeden wordt doorgaans versterkt door de merkbare onvrede van de docenten en/of leerlingen. De student baseert daarop vaak een eerste hypothese en onderzoekt vervolgens de situatie op school door de feitelijk gerealiseerde doelen te confronteren en te vergelijken met de gewenste doelstellingen. Deze vergelijking resulteert in een probleem dat met behulp van een literatuuronderzoek wordt geanalyseerd. Op basis van deze analyse wordt de diagnose gesteld en een alternatief plan ontworpen. Cruciale onderdelen van dit plan worden eerst uitgetest en geëvalueerd alvorens ze in een lespakket of advies worden opgenomen.

Het eindprodukt van deze onderzoeken bevat meestal zeer concrete aanwijzingen of bruikbare lespakketten voor de sectie of sp-docent. De ervaring is dat de meeste scholen daarvan gebruik (willen) maken. De onderzoeken van Clary Ravesloot (1991) en van Henriette Roordink en Anita Voortman (1990), waarvan in dit nummer verslag is gedaan, zijn voorbeelden van dit type onderzoek.

1.4. Beoordeling

Het verdiepingsonderzoek bepaalt voor de helft het examen van de instituutsactiviteiten (de examenonderdelen algemene onderwijskunde en vakdidactiek). Dat vinden we acceptabel omdat het met een studielast van tien weken bijna een vierde van het programma omvat.

Zoals hiervoor al naar voren kwam, heeft het verdiepingsonderzoek verschillende beoordelingsmomenten. In een eerdere fase zijn de onderzoeksopzet en het eerste hoofdstuk goedgekeurd; in de eindfase wordt de uitvoering van het onderzoek beoordeeld en uitgedrukt in: voldoende, ruim voldoende, goed of zeer goed. Hierbij worden de volgende aandachtspunten gehanteerd:

- a. Consistentie. Er dient een duidelijke en systematische relatie te zijn tussen de aanleiding, vraagstelling, doelstelling, uitvoering en conclusies/eindprodukt.
- b. Transparantie. De verslaglegging dient zo te zijn opgebouwd dat de lezer de gang van het onderzoek volledig kan volgen.

- c. Betrouwbaarheid. De onderzoeker dient betrouwbare bronnen en methoden te hebben gebruikt en zich bewust te zijn van de mate van betrouwbaarheid van de door hem verzamelde gegevens en toegepaste methoden.
- d. Niveau. De mate waarin de dio ervaringen en waarnemingen in verbinding brengt met de vakliteratuur (inductie) en omgekeerd theorie vertaalt naar de praktijk (deductie).
- e. Bruikbaarheid. De mate waarin het eindproduct bruikbaar is voor de onderwijspraktijk.

De algemeen onderwijskundige en de vakdidacticus geven beiden onafhankelijk van elkaar een judicium; bij de vaststelling van het eindresultaat heeft de begeleider de zwaarste stem.

2. Veranderingen

Het eerste probleem waar de nieuwe (universitaire) lerarenopleiding in 1988 voor stond was de integratie van het onderdeel onderzoek. De ARCULO had in haar nota 'Bouwstenen voor het curriculum van de Universitaire Lerarenopleiding' (1985) een taakanalyse van de eerstegraads docent gemaakt en vastgesteld waarin de leraar in spe, naast handelings- en reflectieve bekwaamheden, moet kunnen beschikken over onderzoeksbekwaamheden ten behoeve van de ontwikkelingsstapen. Onderzoek als belangrijke en omvangrijke component in de lerarenopleiding was volkomen nieuw. Voor alle betrokkenen was het dan ook even wennen: voor de scholen en sp-docenten omdat die werden geconfronteerd met hen onbekende doelstellingen van de opleiding (en eveneens een onbekend beroepsprofiel van de eerstegraads leraar); voor de opleiders omdat die in het algemeen weinig ervaring hadden opgedaan met sociaal-wetenschappelijk onderzoek; voor de opleiding omdat er nog geen onderzoekstraditie en infrastructuur bestond; voor de dio's omdat die met andere verwachtingen aan de opleiding waren begonnen. Het is dan ook goed verklaarbaar dat het een paar jaar (en enkele evaluaties) heeft geduurd voordat dit onderdeel zich heeft ontwikkeld tot een zinvol en geïntegreerd onderdeel van de universitaire lerarenopleiding. Ik zal de belangrijkste ontwikkelingen beschrijven aan de hand van dezelfde indeling die ik hierboven gebruikte bij de beschrijving van de huidige situatie: de definitie van onderzoek, de wijze waarop dit onderdeel in het curriculum is verwerkt en de onderzoeksresultaten.

In het eerste jaar was er geen eenduidige *definitie van het onderzoek*: er was geen consensus over wat wel en wat niet onder verdiepingsonderzoek moest worden verstaan. Hoewel de dio's allemaal de bedoeling hadden gehad de sectie van hun school of hun sp-docent een dienst te bewijzen met de ontwikkeling van een nieuw deelcurriculum, moet achteraf worden vastgesteld dat vrijwel al deze plannen hun definitieve rustplaats hebben gevonden in diverse laden en kasten. De praktijkrelevantie en betrouwbaarheid van deze werkstukken bleken te gering: de dio's hadden vaak zonder een goede diagnose te stellen, recepten voorgeschreven

en ook medicijnen verstrekt; in een enkel geval was de pil al gedraaid voordat was vastgesteld aan welke ziekte de patiënt nu eigenlijk leed... De patiënt liet deze medicijnen dan ook gewoon liggen: hij had zich niet ziek gevoeld en, zoals ik hiervoor reeds aangaf, verdween met het vertrek van de dokter ook de noodzaak de medicijnen te gebruiken. In het cursusjaar 1989-1990 hebben we de eisen met betrekking tot de onderzoeksopzet verscherpt met de bedoeling de dio al in een vroeg stadium te dwingen praktijkgericht te denken. Vooral de probleemstelling, doelstelling en praktijkrelevantie krijgen sindsdien veel aandacht. Met de ontdekking van een eenvoudige en zeer praktische handleiding voor de aanpak van onderzoek van Tromp en Rietmeijer, konden in het cursusjaar 1990-1991 ook de wetenschappelijke eisen worden aangescherpt. Hoewel dit boekje op een aantal plaatsen te oppervlakkig is en enkele onderdelen onderbelicht zijn of ontbreken, geeft het de dio voldoende houvast om een strategie te bepalen voor de aanpak van het onderzoek. Tot dan toe hebben we de sociaal-wetenschappelijke eisen een beetje laten zitten ten gunste van de praktijkgerichtheid: we zagen geen mogelijkheden om standaardwerken als dat van Swanborn in het curriculum op te nemen. Per slot van rekening moeten de dio's ook vertrouwen krijgen in de mogelijkheden die zij hebben om onderzoekstaken te kunnen realiseren. Als de eisen te hoog worden gesteld, zouden ze dat vertrouwen wellicht verliezen (en dat hebben wij uiteraard willen vermijden).

Ook *de werkwijze* was rommelig. De studenten werden in het eerste jaar min of meer overvallen door de onderzoekseisen die er aan hen werden gesteld. De uitspraken aan het begin van dit artikel illustreren dat. Het onderzoek was in het programma niet overtuigend gemotiveerd en voorbereid. Bovendien bestonden er veel onduidelijkheden met betrekking tot de eisen en vond de begeleiding op een te grote afstand plaats. Dit heeft geleid tot zeer uiteenlopende produkten (en plannings). Het ontbrak door de bank genomen aan inspiratie, structuur, doelgerichtheid en kwaliteit. Door in de colleges veel aandacht te besteden aan de relatie tussen wetenschappelijke ontwikkelingen en praktijk en aan onderzoeken die door oud-dio's zijn gedaan, zijn de studenten tegenwoordig over het algemeen geïnspireerd en gemotiveerd voor dit onderdeel. Voorts heeft de herdefiniëring van het onderzoek, zoals hierboven met de verscherping van de eisen wordt bedoeld, ertoe geleid dat de dio's in een vroeg stadium op de goede weg worden gezet. Bovendien is de begeleiding aanzienlijk toegenomen en de planning van dit onderdeel tamelijk strak georganiseerd. Een en ander biedt de dio een heldere en veilige structuur.

Zoals ik in de vorige paragraaf al aangaf zijn ook *de resultaten van het onderzoek* veranderd. Er is sprake van een kwalitatieve verandering doordat de praktijkrelevantie en het wetenschappelijk gehalte in enkele jaren is toegenomen. Voorts heeft er een duidelijke verschuiving plaatsgevonden van onderzoek dat gericht is op de curriculumontwikkeling naar onderzoek dat gericht is op de verbetering van het onderwijsleerproces: de dio is zich in enkele jaren meer als didacticus en onderzoeker gaan manifesteren en minder als neerlandicus en ontwikkelaar van 'leuke' ideeën.

3. Tot besluit: evaluatie

Het onderzoek wordt over het algemeen door alle betrokkenen positief gewaardeerd. De sp-docenten worden soms verrast door de resultaten van een onderzoek en zijn dan enthousiast over dit onderdeel van de opleiding voor hun lespraktijk. Bovendien vinden zij het bijzonder prettig regelmatig in aanraking te worden gebracht met nieuwe ontwikkelingen of andere visies op hun vakgebied. De 'onderzoekende houding' van een (aspirant)collega wordt op prijs gesteld.

Ook voor de dio zijn er belangrijke winstpunten. Goed nadenken over een bestaand curriculum en het overleggen met de sectie over mogelijke alternatieven, geeft de dio veel inzicht in hoe een sectie en een leerplan in de praktijk functioneren. De dio's die zich bezig hebben gehouden met het ontwikkelen van nieuw lesmateriaal waarderen het zeer dat ze hun deskundigheid met betrekking tot een bepaald vakgebied hebben kunnen uitbreiden. Voor hen is de mogelijkheid tot verdieping belangrijker dan het doen van onderzoek. De dio's die zich hebben gericht op het onderwijsleerproces worden dikwijls verrast door een onthullend resultaat. 'Vruchtbare' onderzoeksactiviteiten in dit verband zijn bijvoorbeeld: observeren van leerlinggedrag bij het oplossen van bepaalde problemen; vraaggesprekken voeren met (of enquêtes houden onder) leerlingen over hun ervaringen, problemen en wensen met betrekking tot een bepaald onderdeel van het curriculum; onderzoek naar de gewenste en gerealiseerde doelstellingen, etc.. De dio's die dit soort onderzoek doen, zeggen dat ze zich vooral meer bewust zijn geworden van het belang van een probleem- en procesgerichte aanpak (ten opzichte van een produkt- en leerstofgerichte benadering; zie Rijlaarsdam, 1989: 87).

Natuurlijk zijn er ook knelpunten en twijfels over dit onderdeel. Het *eerste knelpunt* betreft de beginsituatie van de dio's. De ervaringen en de kundes van de studenten lopen zeer uiteen. Sommige studenten hebben tijdens hun opleiding met veel plezier regelmatig onderzoek gedaan en hebben een behoorlijke startcompetentie voor het onderzoek opgebouwd, terwijl andere dio's vrijwel geen kennis en ervaring hebben en soms een regelrechte aversie hebben. Met de invoering van Tromp en Rietmeijer is dit knelpunt enigszins verzacht.

Een *tweede knelpunt* heeft betrekking op de criteria die wij hanteren met betrekking tot de praktijkrelevantie en de persoonlijke relevantie (zie paragraaf 1.1.). Deze twee criteria zijn strijdig met elkaar als de student niet gemotiveerd is voor een praktijkgericht onderzoek en/of een onderwerp verkiest dat hem persoonlijk vooral boeit. Gezien de doelstellingen (en bedoelingen) van dit onderdeel ben ik van mening dat de praktijkgerichtheid en het belang van de school moeten prevaleren boven de persoonlijke voorkeuren van de dio. (De meeste secties Nederlands hebben al voldoende solisten binnen haar gelederen.)

Een *derde knelpunt* betreft het experimenteren met nieuw ontwikkeld materiaal in de klas. De empirische of regulatieve cyclus wordt vrijwel nooit in haar geheel doorlopen. De belangrijkste oorzaken hiervan zijn dat het diagnostiseren van de bestaande situatie en het ontwerpen van een alternatief vaak al erg veel tijd in

beslag nemen. Bovendien bestaat er in de school niet altijd de gelegenheid een plan experimenteel uit te voeren. Een mogelijke oplossing voor dit probleem is het estafette-model waarin dio's uit opeenvolgende jaren achtereenvolgende onderdelen van het onderzoek uitvoeren.

Het vierde knelpunt sluit hierop aan. Het is (te) vaak moeilijk gebleken de implementatie van een onderzoeksresultaat te realiseren. Dikwijls blijkt de relevantie te gering omdat, zoals ik al eerder zei, de docenten ook goed hebben leren leven met het probleem en niet al te veel overhoop willen halen. De wil is er dan wel, maar de noodzaak ontbreekt. Soms is ook de sectie te weinig een eenheid om een vernieuwing of wijziging in te voeren. Deze implementatieproblematiek neemt af naarmate de nood hoog is.

Het vijfde knelpunt heeft wederom betrekking op de praktijkrelevantie, maar nu vanuit het perspectief van het beroep van leraar. Hoewel ik steeds enthousiaster ben geworden voor het onderdeel onderzoek in de opleiding, houd ik mijn twijfels bij de beroepsmogelijkheden. Ik ken niemand die het reëel acht dat een docent bijvoorbeeld gedurende een jaar voor een vierde van zijn taak vrijgesteld wordt voor het doen van onderzoek. Studenten hebben die twijfels ook. Om dit leed wat te verzachten hebben we wel eens overwogen de onderzoekstaken te specificeren in kleine onderzoekjes, die direct gekoppeld zijn aan de onderwijstaken. Bijvoorbeeld het onderzoeken van de beginsituatie, de vorderingen van een klas, de probleemoplossingsstrategieën die leerlingen hanteren etc.. Probleem van een dergelijke benadering is dat de instituutsdocenten het eerste (belangrijke) denkwerk verrichten en de probleemstellingen genereren. Het risico van verschooning wordt daarmee te groot.

Ondanks de genoemde knelpunten moet ik toch vaststellen dat de huidige opzet, gezien de resultaten van de meeste onderzoeken en de positieve en kwalitatief goede leerervaringen van de meeste dio's, in principe bevredigend is. Bovendien, en dat vind ik eigenlijk het allerbelangrijkste winstpunt, is er met het verdiepingsonderzoek een onderzoekstraditie ontstaan in de lerarenopleiding. Daarmee zou de kloof die al sinds jaar en dag bestaat tussen onderwijs en onderzoek overbrugd kunnen worden. Zeker nu er bij onderzoeksinstituten als het RION en de SCO steeds meer aandacht is voor de effectiviteit van het onderwijs in klassesituaties. In het proces van toenadering tussen wetenschap en praktijk kan de universitaire lerarenopleiding - met de dio als 'the go-between' - een unieke en nastrevenswaardige plaats innemen.

Bibliografie

ARCULO, 'Advies m.b.t. de lerarenopleiding en de 2e fase van het w.o.: Bouwstenen voor het curriculum van de universitaire lerarenopleiding'. ARCULO 1985.

Kuypers, G., *ABC van een onderzoeksofzet*. Muiderberg: Coutinho, 1986.

- Ravesloot, Clary, *Literatuuronderwijs op het Röllingcollege*. Een onderzoek naar thematisch lezen in de bovenbouw van het atheneum. Groningen: Rölling College en ILO/RuG 1991.
- Rijlaarsdam, G. *Basisvorming*. Nederlands, Leiden: Stenfort Kroese/Nijhoff 1989.
- Roordink, Henriette en Anita Voortman, *Tekstbegrip in de brugklas* Deel I: Onderzoeksverslag en Deel II: Een aangepaste didactiek bij *Functioneel Nederlands* deel 1vbm. Groningen: Wessel Gansfort College en ILO/RuG 1990.
- Strien, P.J. van, *Praktijk als wetenschap*. Methodologie van het sociaal-wetenschappelijk handelen. Assen: Van Gorcum 1986.
- Swanborn, P.G., *Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*. Inleiding in ontwerpstrategieën. Meppel: Boom 1984.
- Tromp, J.H.M. en E.F.H. Rietmeijer, *De aanpak van onderzoek*. Handleiding bij het opzetten van eenvoudig empirisch onderzoek voor scripties in het HBO. Utrecht/Antwerpen: Bohn, Scheltema en Holkema 1989 (3e, herziene druk).
- Verschuren, P.J.M. *De probleemstelling voor een onderzoek*. Utrecht/Antwerpen: Het Spectrum 1986 (Aula Paperback 134)

BIJLAGE: Overzicht van onderzoeksverslagen (ingedeeld naar doel)

1. Onderzoek gericht op het computerondersteund onderwijs

Karen Geerts (1990), *De computer de school in? Leidraad tot herbezinning op het computerbeleid*. Rsg. Oost-Stellingewerf, Oosterwolde en ILO/RuG, Groningen.

Op zoek naar de oorzaak van het geringe gebruik dat de docenten van het computerlokaal maakten, heeft Geerts het computerbeleid van haar stageschool geëvalueerd. Dit heeft geresulteerd in een kritische analyse en een advies aan de schoolleiding.

Karen Geerts (1990), *Computerondersteund onderwijs: nut of naderigheid? Een inleiding in de gebruiksmogelijkheden van de computer in de lessen Nederlands*. ILO/RuG, Groningen.

Aansluitend op de bovengenoemde adviesnota schreef Geerts een syllabus die als inleiding dienst kan doen voor de lerarenopleiding.

2. Onderzoek gericht op de ontwikkeling van nieuwe leermiddelen

Coen Peppelenbos en Eddy van der Wal (1988), *Het leesdossier. Een voorstel tot de invoering van het leesdossier op het Nienoordcollege in Leek*. Nienoordcollege, Leek en ILO/RuG, Groningen.

(Het allereerste verdiepingsonderzoek dat in het kader van de lerarenopleiding plaatsvond). De dio's waren warme voorstanders van lezersgericht literatuuronderwijs en toetsing. Zij zagen veel in het concept dat o.a. Wam de Moor en Joost Thissen voor het leesdossier hebben ontwikkeld en zijn vervolgens gaan zoeken naar mogelijkheden om het leesdossier in het curriculum van hun stageschool te integreren. Zij hebben de mogelijkheden daartoe onderzocht en op basis daarvan een implementatievoorstel en additioneel lesmateriaal ontwikkeld.

Kees Kuiper en Peter van Loevezijn (1989), *De Tachtigers en Reisverhalen door de eeuwen heen. Lesmateriaal voor literatuuronderwijs in havo 5 en vwo 6*. Rsg. Winkler Prins, Veendam en ILO/RuG, Groningen.

Dit onderzoek is niet meer dan heel aardig lesmateriaal dat zich het beste laat vergelijken met de thematische cahiers die destijds door Meulenhoff werden uitgegeven. De docentenhandleiding en het onderzoeksverslag ontbreken nageen.

Yvonne Balk en Loes Nawijn (1989), *Poëzie. Lessuggesties en lesmateriaal voor de onderbouw*. Wessel Gansfort College, Groningen en ILO/RuG, Groningen.

Ook hier was een lacune in het curriculum de aanleiding voor het verdiepingsonderzoek. Balk en Nawijn hebben een klein marktonderzoekje bij docenten en leerlingen gedaan en op basis daarvan een curriculum poëzie ontworpen voor klas 2 en 3.

Mieneke Kwist en Wilma Sonder (1989), *De overgang van jeugdliteratuur naar volwassenenliteratuur. Een onderzoek naar het literatuuronderwijs in de onderbouw van het Nienoordcollege te Leek*. Nienoordcollege, Leek en ILO/RuG, Groningen.

Kwist en Sonder willen de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur in de onderbouw van hun stageschool verbeteren. Om hun inzicht in de situatie op school te vergroten hebben zij docenten en leerlingen geïnterviewd om zodoende een empirische basis te leggen onder de concrete lessuggesties. De lessen hebben tot doel de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur te versoepelen.

Anja Janssen en Ties Onvlee (1989), *Spoken en luisteren*. Rsg. Oost-Stellingewerf, Oosterwolde en ILO/RuG, Groningen.

Op de stageschool van Janssen en Onvlee bestond geen programma voor het onderdeel spreken en luisteren. Vanuit de gedachte dat een longitudinaal programma voor dit onderdeel gewenst was en nadat er een draagvlak binnen de sectie voor spreken en luisteren bleek te zijn, hebben zij een literatuurstudie gedaan om ideeën voor spreken en luisteren te vormen. Op basis hiervan is een (concept)leerplan met lesvoorbeelden ontwikkeld.

Laura Beeftink (1990), *Spoken en luisteren in de bovenbouw van het atheneum. Deel I: Vooronderzoek en Deel II: Het lesmateriaal*. Nienoordcollege, Leek en ILO/RuG, Groningen.

Het eerste deel van dit onderzoek bevat een diagnostisch onderzoek. Op systematische wijze wordt er informatie verzameld over de ervaringen van docenten en leerlingen met dit onderdeel en ook over het curriculum. Deze informatie wordt in verband gebracht met de theorie. Dit legt de basis voor een reeks van didactische randvoorwaarden en uitgangspunten. In deel II worden deze uitgewerkt in enkele lessenseries voor v5 en 6.

Arend Medendorp en Marieke van Schaick (1991). *Poëzieonderwijs en leerlingbegeleiding*. Rsg. Winkler Prins, Veendam en ILO/RuG, Groningen.

Dit lesmateriaal is ontwikkeld in samenwerking met de preventie-afdeling van het Riagg in Groningen. Het is een variant op de lessenserie 'Zeggen wie je bent' die door het Riagg is ontwikkeld, maar die uitsluitend proza-teksten bevat. De doelstellingen zijn gericht op de sociaal-psychologische ontwikkeling van de leerling. Daarnaast is er een onderzoek gedaan naar de mogelijkheden om dit lesmateriaal in het curriculum van de stageschool te integreren.

3. Onderzoek gericht op de verbetering van het onderwijsleerproces

Mariëtte de Langen (1989), *Grammatica-onderwijs in de brugklas. Een onderzoek naar de aanwezigheid van randvoorwaarden voor transfer van bij het moedertaal-grammatica-onderwijs opgedane grammaticale kennis*. Menso Alting College, Hoogeveen en ILO/RuG, Groningen.

In dit onderzoek wordt nagegaan of de doelstellingen van het grammatica-onderwijs met betrekking tot het onderwijs in de moderne vreemde talen van de sectie Nederlands realiseerbaar zijn. In verband hiermee is onderzocht of de randvoorwaarden voor transfer in voldoende mate aanwezig zijn.

Henriëtte Roordink en Anita Voortman (1990), *Tekstbegrip in de brugklas. Deel I: Onderzoeksverslag en Deel II: Een aangepaste didactiek bij Functioneel Nederlands deel 1vbm*. Wessel Gansfort College, Groningen en ILO/RuG, Groningen.

(Beschrijving van dit onderzoek elders in dit nummer)

Wilma Buitinck en Monique Schuurs (1990) *Tekstbegrip op de Winkler Prins*. Rsg. Winkler Prins, Veendam en ILO/RuG, Groningen.

De leerlingen van 4hc van het Winkler Prins waren niet gemotiveerd voor het onderdeel tekstverklaren en raakten in de loop van het jaar steeds meer ontmoedigd: de teksten en lessen waren saai en de leerlingen kregen te weinig grip op de stof. Bovendien waren de resultaten op proefwerken nogal teleurstellend. Buitinck en Schuurs hebben de situatie onderzocht en op basis daarvan een lespakket ontwikkeld.

Ruth Beijert en Esther Mulder (1991), *Spreken en luisteren, kun je dat leren dan?* Wessel Gansfort College, Groningen en ILO/RuG, Groningen.

Naar aanleiding van de observaties die de dio's hebben gedaan bij de discussielessen in de examenklassen en de onvrede die er bij de sectie en leerlingen over dit onderdeel bestond, hebben deze dio's de situatie nader onderzocht en een diagnose gesteld. Aansluitend hierop wordt het onderzoek afgesloten met een reeks van aanbevelingen en concrete lessuggesties.

Clary Ravesloot (1991), *Literatuuronderwijs op het Rölingcollege*. Een onderzoek naar thematisch lezen in de bovenbouw van het atheneum. Rölingcollege, Groningen en ILO/RuG, Groningen.

(Beschrijving van dit onderzoek elders in dit nummer)

Harmen Alkema (1991), *Hoe scoren leerlingen op de nieuwe samenvatting en welke strategie hanteren ze daarbij?* Nienoordcollege, Groningen en ILO/RuG, Groningen.

De voorstellen van de commissie Braet (CVEN) voor het examenonderdeel samenvatten zijn door Alkema kritisch geanalyseerd en in verband gebracht met

de didactiek die op de stageschool in gebruik is (*Tekstlijnen* van Drop en Vroege). Nagegaan is of de leerlingen aan de doelstellingen van dit onderdeel voldoen, en ook welke strategie succesvol is. Het onderzoek heeft geresulteerd in een reeks aanbevelingen. (Hoewel er op verschillende onderdelen van het onderzoek iets aan te merken valt is het resultaat ervan bijzonder interessant: 88% van de leerlingen blijkt aan de doelstelling te voldoen; en een effectieve strategie voor het schrijven van de samenvatting vertoont sterke overeenkomsten met de fasen van Flower en Hayes.)

Frank 't Hart (1991), *Een sfeer van vertrouwen. Een onderzoek naar de voorwaarden voor optimale spreek- en luistersituaties in de onderbouw van het voortgezet onderwijs*. Augustinuscollege, Groningen en ILO/RuG, Groningen.

Op grond van vraaggesprekken met docenten en leerlingen, en observaties in de klas komt 't Hart tot een aantal hypothesen die betrekking hebben op de stimulerende en belemmerende factoren in spreek- en luistersituaties op school. Deze hypothesen werden vervolgens getoetst in diverse experimentele situaties. De analyse van deze experimenten resulteert in een brief aan de docent waarin aanbevelingen worden gedaan voor de organisatie en inrichting van spreek- en luistersituaties in de klas.

1. Inleiding

Tijdens mijn stage aan het Rolingcollege te Groningen (schooljaar '90/'91) een scholengemeenschap voor maten, havo en vwo, heb ik onderzoek verricht naar de oorzaken van de problemen die leerlingen in paragraaf 3 (hierna: a3) ondervinden bij het uitvoeren van opdrachten over de thematische literatuurlijst die zij voor hun eindexamen dienen samen te stellen. Op verzoek van de docent in deze klas heb ik deze problematiek uitbreidende tot mijn afstudeeronderzoek gemaakt. In het studiejaar '90/'91 speelde de regelmatige haar overdekte uit over de matige presentatie van haar leerlingen.

De ontevredenheid van de docent bleef niet beperkt tot de oppervlaktigheid van de problemen die de leerlingen ondervonden. Voor gevorderde klas ging het daarbij ook het schrijven van een verschrift met een betekenisinhoud en een aansluiting tentamen. Het probleem bleek herhaaldelijk te komen en zich als te verspreiden tot in alle klassen.

Omdat over de oorzaken alleen van te spreken viel, heb ik erin overgegaan het fenomeen 'thematisch lezen' te a3 te onderzoeken. Omdat het nu een jaarlijkse terugkerend probleem gaat, was het mogelijk deze klas als exemplarisch voor de bovenbouw van het onderwijs te beschouwen. De beperkte tijd die ik voor het uitvoeren van dit onderzoek had, maakte het mij immers onmogelijk het literatuuronderwijs in a3 en a4 bij mijn analyse te betrekken.

De 'thematische literatuurlijst' op het Rolingcollege is specifiek voor de afstudeerklas. Van leerlingen in a3 en a4 wordt verwacht dat zij 34 literaire werken lezen en rangschikken in thema's. Een thema bestaat uit werken. Aanvankelijk (manuscript aanvaard 12 november 1991) werd met betrekking tot de thematische literatuurlijst

