

Een onderzoekende blik op onderzoek door aanstaande leraren

"Onderzoek door leraren" is een nieuw onderdeel van het curriculum van de Nederlandse universitaire lerarenopleiding. In het buitenland komt het (nog) niet vaak voor. Zo deelde een Engelse inspecteur mij bijvoorbeeld kort geleden in een brief mee: "Here, work of that kind is undertaken by serving teachers when they return to colleges and universities after a few years for more advanced training provided through in-service training". Reden genoeg dus om te proberen een beeld te krijgen van wat de eerste fase van ontwikkeling van dit nieuwe onderdeel nu heeft opgeleverd, ook al heeft dan het materiaal in dit nummer van Spiegel vrijwel uitsluitend betrekking op de lerarenopleiding voor één vak, Nederlands. Ik zal mijn commentaar trachten op te bouwen vanuit vragen die ik telkens aan het materiaal stel.

Welke verwachtingen had ik oorspronkelijk (1985) van dit nieuwe onderdeel? Zijn die uitgekomen?

In 1985 ijverde ik als lid van de toenmalige ACULO (Advies-Commissie Universitaire Lerarenopleiding; thans ICL=Interdisciplinaire Commissie Lerarenopleiding) sterk voor het nieuwe onderdeel. Ik gebruikte toen vaak de metafoor "ingenieur" om het ideale beroepsprofiel van de eerstegraads-leraar aan te duiden. Als je een ingenieur definieerde als iemand die met "vernuft" bepaalde nuttige dingen ontwerpt, dan kon je een eerstegraads-leraar als een onderwijs-ingenieur zien; dus als iemand die lessen of aanpakken ontwerpt die aan hun doel beantwoorden, die functionele toetsopgaven ontwerpt, etc. Anders gezegd: de metafoor "ingenieur" verenigde in zich de noties "creativiteit" en "functionaliteit", en gaf, toegepast op de eerstegraads-leraar, aan dat die niet een pure uitvoerder van de bedoelingen van overheid en schoolboekuitgevers, maar een *maker* van onderwijs is.

Ik vind dat beeld nog steeds geschikt, zeker in een periode dat de status van de leraar her-bevochten moet worden. Omstreeks 1985 koppelde ik daar wat betreft het opleidingsonderdeel "onderzoek" echter aan vast, dat dat in principe het karakter zou moeten hebben van *ontwikkelingsonderzoek*; de ingenieur moest immers iets maken. Ik nam aan dat de gekozen onderwerpen gelijkenis zouden vertonen met de volgende voorbeelden:

- Ik ontwerp een lessenreeks voor het onderdeel P, en die toets ik op werkbaarheid en effect;
- Ik ontwerp een zo valide mogelijke luistertoets;
- Ik bepaal, in voortdurende interactie met een aantal leerlingen, wat de beste werkwijze is t.a.v. een leesboek of leesdossier.

Voor de goede orde: ik dacht wel degelijk aan ontwikkelingsonderzoek, en niet aan "slechts" ontwikkelingswerk. Het verschil tussen beide ligt in de mate van wetenschappelijkheid die t.a.v. het bepalen van de vooronderstellingen en van de toetsing daarvan wordt betracht. Het opnemen van ontwikkelingswerk in het curriculum van de lerarenopleiding zou trouwens absoluut geen novum hebben betekend.

Is die oorspronkelijke verwachting nu uitgekomen? Het antwoord luidt: slechts ten dele. Uit de bijdragen van de universitaire medewerkers zelf blijkt dat alleen in Groningen het onderhavige onderdeel als "ontwikkelingsonderzoek" vertaald wordt. De twee onderzoeksgenres die Witte noemt: onderzoek dat gericht is op de ontwikkeling van nieuwe leermiddelen resp. op verbetering van het onderwijsleerproces, kunnen beide als zodanig worden opgevat. In de andere instellingen kán, blijkens de bijdragen van de medewerkers, ontwikkelingsonderzoek voorkomen maar het is zeker niet het enige genre en het lijkt evenmin de meerderheid van het verrichte onderzoek uit te maken. Het onderzoek waarover lio's zelf rapporteren valt wél grotendeels onder het genre "ontwikkelingsonderzoek": Vellekoop-Milo, Ravesloot, Roordink; maar de in dit Spiegel-nummer opgenomen lio-rapportages vormen waarschijnlijk geen a-selecte steekproef.

Zoals gezegd, komt mijn oorspronkelijke verwachting slechts ten dele uit. Echter, nu, zes jaar later, denkt geen haar op mijn hoofd er aan om deze uitkomst te betreuren. Niet door de confrontatie met dit materiaal, maar al eerder, was ik tot het even simpele als voor de hand liggende inzicht gekomen (geformuleerd in een ATEE-paper, 1991), dat mijn oorspronkelijke fixatie op ontwikkelingsonderzoek niet terecht was. In de eerste plaats is de primaire functie van onderzoek: trachten iets aan de weet te komen (en niet primair om iets te maken). En in de tweede plaats moet het als een volstrekt normale situatie beschouwd worden, dat een leraar probeert iets aan de weet te komen dat hem/haar bovenmatig interesseert, zonder dat hij/zij dat onmiddellijk in het perspectief van "iets nieuws ontwerpen" plaatst. Dat dit laatste overigens ook weer niet abnormaal is, laat het materiaal duidelijk zien. Ik heb bij lezing van Wites artikel gemerkt (pag. 4) dat ik het juist genoemde idee, althans in principe, ook bij G. Kuypers had kunnen opdoen.

Wat zijn dan mijn bijgestelde verwachtingen, en in hoeverre komen die uit?

Mijn "bijgestelde verwachtingen" bestaan uit twee aannames. Ik zal ze hieronder successievelijk kort aangeven en trachten te toetsen.

Aanname 1. De aanstaande leraren zullen voor hun onderzoeken onderwerpen kiezen die direct te maken hebben met hun *primaire leraarstaken*. Primaire leraarstaken zijn lesgeven, beoordelen, omgaan met leerlingen, e.d.. De verwachting was gebaseerd op de overweging dat een leraarsopleiding een beroepsopleiding is, en dat de aanstaande zowel als de werkelijke beroepsbeoefenaar (de

leraar), mede gezien zijn/haar taakbelasting, niet overmatig geïnteresseerd zal zijn in onderwerpen die daarbuiten vallen.

Ik nam ook aan, dat de schoolpracticumdocenten dezelfde mening zouden zijn toegedaan (anders gezegd: weinig belangstelling zouden hebben voor "luxe-onderzoek"), en dat hun opinies een extra-factor zouden vormen om de onderzoeksonderwerpen de kant van de primaire leraarstaken op te drijven.

Komt deze aanname uit? Reeds een oppervlakkige blik op het materiaal laat zien, dat het antwoord op deze vraag moet luiden: grotendeels wel. Er worden onderwerpen genoemd die buiten het primaire taakveld van de leraar vallen, bijvoorbeeld Opvattingen over basisvorming (zie Hulshof) en het lio-rapport van Couzijn, Woudstra & Zwart (niet eens een duidelijke uitzondering), maar over het algemeen kun je toch zeggen dat de onderwerpen regelrecht met de door mij bedoelde primaire leraarstaken te maken hebben.

Aanname 2. Er zal veel onderzoek bij zijn dat niet als "wetenschappelijk" maar als "semi-wetenschappelijk" gekenschetst moet worden (in de Britse Teacher-as-Researcher literatuur wordt dit "semi-wetenschappelijk-onderzoek" vaak als "inquiry" aangeduid). Deze aanname zal blijken te gelden ook als we uitgaan van een minimum-definitie van het begrip "wetenschappelijk onderzoek". Ik zal de aanname eerst kort toelichten (meer bijzonderheden treft u in het reeds genoemde ATEE-paper 1991 aan).

De definitie van het begrip "wetenschappelijk" die ik hanteer is gebaseerd op drie noties: a. systematisch; b. verifieerbaar; c. kritisch. Deze definitie zal ik, zoals gezegd, in minimum-vorm hanteren; dus niet met alle aanklevingen die academisch onderzoek te zien geeft: flinke literatuurstudie vooraf, rapportage die geschikt is voor een wetenschappelijk forum, enz. Als "wetenschappelijk onderzoek" door een leraar (Nederlands) zal ik dus bijvoorbeeld beschouwen een onderzoek naar de oorzaken van het niet-kunnen-schrijven van ook maar de simpelste uiteenzetting door een in andere opzichten goede leerling, mits de onderzoekende leraar alle bekende procedures die een valide resultaat waarborgen, toepast. Ik zou het niet nodig vinden dat die leraar meer dan de bekende handboeken voor moedertaal didactiek van tevoren raadpleegde, of zich afbeulde om een wetenschappelijk verantwoord verslag op te stellen.

Zoals de drie noties plus het voorbeeld hopelijk aangeven, hanteer ik weliswaar een minimum-definitie, maar dan toch nog steeds een die aan de uitvoerders strenge regels en het toepassen van een groot aantal speciale maatregelen oplegt. Dit betekent dat aanstaande leraren die maar acht weken voor onderzoek hebben, voor een wetenschappelijk onderzoek slechts uiterst kleine onderwerpen kunnen uitkiezen; mijn voorbeeld-van-de-ene-leerling hierboven heb ik niet voor niets gekozen. Mijn ervaring met aanstaande leraren is dat ze juist geneigd zijn grotere, gecompliceerdere onderwerpen aan te pakken. Dit maakt dat hun onderzoeken bijna niet "wetenschappelijk" kunnen zijn en eerder binnen het genre "semi-wetenschappelijk onderzoek" (Eng. "inquiry") zullen vallen (wat dan beslist geen waarde-oordeel zou inhouden, zie onder). Volgens Witte, par. 3, verkeren

overigens ook praktizerende leraren in de situatie dat ze weinig tijd in onderzoek zullen kunnen investeren.

In hoeverre wordt deze tweede aanname nu door het geboden materiaal gehonoreerd? Het antwoord op deze vraag is op grond van het materiaal moeilijk te geven. Wat de overzichten van de universitaire medewerkers betreft: dezen hebben zich met het door mij genoemde onderscheid "wetenschappelijk/semi-wetenschappelijk" niet expliciet bezig gehouden. Hun uiteenzettingen bieden stof voor allerlei vermoedens, maar ik kan er geen conclusies op baseren.

De lio-rapportages bieden in dit opzicht iets meer duidelijkheid, maar omdat het samenvattingen zijn kan ik toch ook niet verder dan een voorzichtig vermoeden komen. Dit vermoeden is, dat ze mijn aanname eerder weerspreken dan bevestigen. De meeste onderzoeken zou ik niet "klein" (of "smal") willen noemen; die aanduiding past wat mij betreft alleen op het onderzoek van Vellekoop & Milo. Voor de meeste andere onderzoeken, die dus volgens mij "niet klein/smal" zijn, kan ik niet zeggen dat ik er indicaties in vind die ze tot "semi-wetenschappelijk" zouden bestempelen. Natuurlijk, Boekhout & van Hattum zeggen dat ze hun resultaten "met de grootst mogelijke voorzichtigheid" presenteren; en Roordink zegt dat ze "op zeer verkennende wijze" onderzoek heeft gedaan. Maar is dat niet wetenschappelijk? En Vellekoop & Milo zouden hun onderzoek nog wetenschappelijker hebben opgezet, als ze de geraadpleegde deskundigen volgens een Delphi-methode hadden laten werken. Maar: in menig wetenschappelijk onderzoek dat binnen tijdkaders moet plaatsvinden, zijn één of meer procedures die het onderzoek hadden kunnen perfectioneren, niet uitgevoerd. Hoogstens kun je een zekere bevestiging van mijn aanname zien bij Feitsma & Vels, die, m.i. als gevolg van de eis van wetenschappelijkheid, gedwongen waren hun effectmeting van de Taaltuinmethode te beperken tot het relatief triviale aspect spelling, en in feite daardoor hun onderzoek amputeerden.

Belangrijker dan de vraag of mijn aanname nu wel of niet bevestigd is (het materiaal heeft mij in ieder geval tot nadenken over de concretisering van het rekbare begrip "klein" gebracht), is voor mij overigens een geheel ander punt, namelijk de vaststelling dat semi-wetenschappelijk onderzoek in principe evenveel waard is als wetenschappelijk onderzoek, en dat een keuze voor het ene of het andere genre afhangt van de verhouding tussen de omvang van het beoogde onderwerp en de beschikbare tijd en middelen. Onder "semi-wetenschappelijk" onderzoek versta ik dan onderzoek dat wel degelijk de drie noties "systematisch", "verifieerbaar" en "kritisch" serieus neemt, maar ze (opzettelijk) minder degelijk in praktijk brengt dan de wetenschappelijke onderzoeker, en (bewust) aanvulling zoekt bij praktijkkennis. Deze korte typering moge duidelijk maken dat "semi-wetenschappelijk" onderzoek niet een kwestie is van "maar wat aan rotzooien". In dit verband is overigens Rensmans beschouwing over "normaal" onderzoek interessant.

Ik zal, ten slotte, nog één vraag stellen aan het voorgaande materiaal:

Levert het onderzoek, zoals gerapporteerd door (ex-)lio's, iets zinnigs op voor de wetenschappelijke vakdidactiek Nederlands?

De meeste lio-onderzoeken waarvan in dit Spiegel-nummer sprake is, gaan over onderwerpen die de wetenschappelijke vakdidactiek ook al onderhanden heeft, of had. Gezien de beperkte tijd en middelen die de lio's ter beschikking hebben, lijkt het me a priori vrijwel onmogelijk dat ze hun qua werkcondities over het algemeen beter toegeruste collega's veel nieuws te bieden zouden hebben. Wat ze altijd wel bieden is een scherpe beschrijving van de concrete realiteit die met de toepassing van een bepaald principe verbonden is. Daardoor kunnen ze uiterst nuttig materiaal vormen in de lerarenopleiding.

De mogelijkheid van echt-iets-nieuws-bieden is er wel als lio's een onderwerp aansnijden dat de wetenschappelijke vakdidactiek geheel of grotendeels heeft laten liggen. Een voorbeeld van zo'n onderwerp (meer dan een voorbeeld te geven pretendeert deze opmerking niet) is datgene dat Boekhout en van Hattum hebben gekozen: de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur. Mogelijk is ook Ravesloot een goed voorbeeld. Dergelijk onderzoek kan voor de wetenschappelijke vakdidactiek dus een eye-opener vormen.

Belangrijk is m.i. ten slotte, dat al de lio's, vanwege het feit dat ze actief vakdidactisch onderzoek hebben gedaan, een groep van receptieve en potentieel-productieve vakdidactici vormen, waarmee de wetenschappelijke vakdidactiek in toenemende mate rekening moet gaan houden. Ze zou er ook goed aan doen er bepaalde institutionele contacten mee op te bouwen, mede via Spiegel. Het is zeer wel mogelijk dat het tijdschrift daartoe een bescheiden verandering van opzet zou moeten ondergaan. Zo zou bijvoorbeeld een afdeling Samenvattingen van lio-onderzoeken kunnen worden toegevoegd, waarin die onderzoeken zijn opgenomen, die de redactie van voldoende niveau acht.

Bibliografie

Steven ten Brinke. *Research and Inquiry by Trainee-Teachers*. Paper ATEE-congres Noordwijkerhout, september 1991 (op aanvraag bij de auteur verkrijgbaar).

