

Vanuit de vliering naar vernieuwing in het moedertaalonderwijs gekeken.

Een bespreking van:

B. van der Leeuw en H. Bonset (m.m.v. J. Sturm), *Vernieuwing in het moedertaalonderwijs. Een vergelijking van zeven case studies in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Studies in leerplanontwikkeling. Enschede, 1990.

1. Beeldspraak ter inleiding

In het Nijmeegse is het WOM (het Werkverband Onderzoek Moedertaalonderwijs) sinds 1981 bezig met de aanbouw van een huis, getiteld 'Vernieuwing en vernieuwingsweerstand in (voortgezet) moedertaalonderwijs'. In eerste instantie was voorzien in een gebouw met twee etages:

- op de begane grond de ruimte voor het moedertaalonderwijs zelf, met tot nu toe kamers voor 'projectmatig onderwijs', 'schrijfonderwijs', 'schoolwerkplanontwikkeling', 'letterkunde-onderwijs', 'dramatische expressie', 'schrijfvaardigheidsonderwijs' en 'introductie van het vak mto';
- op de eerste verdieping - de bel-etage waar het de WOM-ers eigenlijk om gaat - de ruimte voor etnografisch onderzoek naar de (op de begane grond gehuisveste) praktijk van het moedertaalonderwijs in Nederland, met kamers voor een zevental projecten:

1. Ik sta hier niet voor mezelf te praten. Projectmatig onderwijs als aanzet tot onderwijsvernieuwing; een case studie (Daamen & Verstegen, 1982).
2. Schrijfonderwijs in praktijk. Een verslag van een etnografisch onderzoek naar de invoering van thematisch-cursorisch schrijfonderwijs op een basisschool (Hoogeveen & Verkampen, 1985).
3. Schoolwerkplanontwikkeling in praktijk. Een verslag van een etnografisch onderzoek naar de totstandkoming van een (deel-)schoolwerkplantekst over thematisch-cursorisch schrijfonderwijs op een basisschool (Adams, 1987).
4. Letterkunde-onderwijs op de VHBO (Van Pinxteren & Swennen, 1985).
5. Leren te spelen, spelen om te leren. Een onderzoek naar dramatische expressie in de klas (Giesen-Driessen & Fest, 1986).
6. Schrijfvaardigheidsonderwijs tussen denken en doen. Een verslag van onderzoek naar praktijk en retoriek van schrijfvaardigheidsonderwijs (Aerts, Geerlings & Van Goch, 1987).
7. Low Country School II. A demonstration of an IMEN case study in progress (Hoogeveen, Sturm & Verkampen 1986).

In tweede instantie is aan de aannemer Bonset & Van der Leeuw gevraagd om op de eerste verdieping een dak te bouwen in de vorm van een afgeknotte piramide; de zo ontstane tweede verdieping biedt ruimte voor een 'meta-etnografisch' onderzoek, met als resultaat één kamer waarin de essentie van de zeven kamers op de begane grond en van de zeven kamers op de eerste verdieping in één ameublement geïntegreerd is.

In derde instantie werd - blijkbaar omdat volgens de WOM-ers onder het dak de nodige helderheid ontbrak - het constructiebureau J. Sturm uitgenodigd om de tweede verdieping met een groot terras te verrijken; dit moest rante uitloop bieden voor het meta-etnografisch onderzoek, en ruimte om in een apart hoofdstuk 'Over leerplanontwikkeling, onderzoek en de ontwikkeling van een gemeenschap van begrijpende gebruikers' na te denken over het doel waarop (meta-)etnografisch onderzoek naar het moedertaalonderwijs gericht is. Om het terras van een stevig fundament te voorzien was het nodig om op de begane grond een kamer 'Stellen' aan te bouwen en daar bovenop een kamer voor een etnografische studie naar dit stelonderwijs, 'Over en weer: de ontwikkeling van een lessenserie' (Hoogeveen & Verkampen 1987).

Ten slotte - ik hoop dat de attente lezer de schets van het huis nog voor ogen heeft - is aan schrijver dezes opgedragen om boven op het dak de top van de piramide helemaal af te werken; zo ontstaat een vliering met ruimte niet alleen voor een maquette van de tweede verdieping maar ook - ondanks alle voor dit soort zolderkamertjes typerende stoffigheid en benauwdheid - voor een enorme loep waardoor vanuit het dak door een klein raampje kritisch naar de maquette kan worden gekeken. Nadat nu eerst de maquette zal worden gepresenteerd, zullen daarna twee passages aan een kritische bespreking worden gewijd.

2. Een beschrijving van de maquette

De onderzoeksvragen

Van der Leeuw/Bonset 1990 doen een poging om een integraal beeld te geven van het moedertaalonderwijs dat naar voren wordt gebracht in zeven case studies van het Nijmeegse Werkverband Onderzoek Moedertaalonderwijs (WOM). Dat beeld komt voort uit een schooletnografische aanpak; dat betekent dat in de zeven case studies de verheldering centraal staat van de betekenisgeving die constitutief is voor het onderwijsleerproces in het vak 'moedertaal', en wel vanuit het perspectief van de betrokkenen die hun handelen op hun interpretaties baseren. Van der Leeuw en Bonset laten duidelijk zien hoe in alle cases de etnografische benadering wordt gebruikt om antwoorden op drie vragen te geven:

"1. Wat zeggen docenten onder studie dat ze willen en kunnen in hun moedertaalonderwijs?

2. Wat doen docenten onder studie in een reeks geobserveerde lessen/activiteiten?
3. Hoe zijn de relaties tussen het geverbaliseerde willen en kunnen enerzijds en het geobserveerde doen anderzijds te begrijpen, zowel voor de docenten onder studie zelf als voor de onderzoekers?" (p. 49).

In de cases worden antwoorden op de vragen 1 en 2 gegeven op basis van uitgebreide documentaties (transcripties van open interviews met de docenten onder studie en van opnames van de bezochte lessen; documenten over de context zoals leerplannen, werkplannen, schoolboeken, handboeken etc.), terwijl bij de beantwoording van vraag 3 een aantal analytische concepten - zoals 'retoriek versus praktijk', 'rationaliteit', 'concerns van de leerkracht', 'vakparadigma' - een centrale rol spelen. In essentie draait het allemaal om de vraag hoe het schoolvak 'moedertaal' gedefinieerd wordt:

- welke vakdefinitie hanteert de leerkracht in haar/zijn uitleg?
- welke definities liggen ten grondslag aan de sociale realiteit van het onderwijs-leerproces in de klas?
- hoe zijn de tegenstrijdigheden en parallellen tussen de twee genoemde definitieniveaus te begrijpen?

In hun 'meta-etnografisch' onderzoek streven Van der Leeuw en Bonset door middel van een vergelijking van de zeven case studies drie doelen na:

- a. nagaan welke algemenere kennis deze vergelijking oplevert over processen en factoren die een centrale rol spelen in (de vernieuwingsproblematiek van) het moedertaalonderwijs [...];
- b. construeren van een instrumentarium, in de zin van bereflecteerde onderzoeksvragen en onderzoeksaanpak, waarmee ook in gang zijnde of nog uit te voeren case studies geanalyseerd en onderling vergeleken kunnen worden; [...]
- c. nagaan welke bijdrage de onder a) genoemde algemenere kennis kan leveren aan de leerplanontwikkeling voor moedertaalonderwijs" (pp. 8-9).

Conform de hoofdstukvolgorde in Van der Leeuw/Bonset bespreek ik eerst de constructie van een instrumentarium (punt b.) om er na in te gaan op de productie van algemenere kennis over het moedertaalonderwijs (punt a.).

Het conceptueel kader

In hun tweede hoofdstuk geven Van der Leeuw en Bonset een reconstructie van het conceptueel kader van de zeven case studies. Na kort te hebben gewezen op het symbolische interactionisme dat ten grondslag ligt aan de nieuwe onderwijssociologie en de Engelse kennissociologie die wederom de basis vormen voor de etnografie van het WOM, bespreken ze een achttiental concepten die voor het onderzoek van het WOM essentieel blijken te zijn. Twaalf van deze concepten worden als 'sensitizing concepts' aangeduid: zij geven perspectief aan de interpretatie van betekenisgeving in alle zeven case studies. De resterende zes concepten worden 'ontwikkeld' genoemd: zij worden specifiek in één case studie

ontwikkeld ten behoeve van de conceptualisering van de alleen hier spelende interpretatieproblemen. Ik beperk mij in deze recensie ertoe om op een tweetal 'sensitizing concepts' - 'retoriek en praktijk' en 'traditie' - nader in te gaan. Ik heb voor deze twee gekozen omdat ze mij bijzonder fundamenteel lijken, in die zin dat de andere concepten verwant zijn aan en zelfs overlap vertonen met deze twee.

Het concept 'retoriek en praktijk' (R&P) wordt in Van der Leeuw/Bonset (p. 27) als volgt omschreven:

"Retoriek verwijst naar de discussie, plannen, theorie en opvattingen over (vernieuwd) onderwijs. Retoriek is te vinden in de richtlijnen van de overheid, in de didactische handboeken, in verhandelingen in de vaktijdschriften, in publikaties van leerplanontwikkelaars en tenslotte in de opvattingen van leerkrachten. [...] Praktijk verwijst naar het feitelijk handelen van leerkracht en leerlingen in de klas, het verloop van de onderwijsleeractiviteiten."

Dit concept is van essentieel belang voor het WOM-onderzoek omdat het een einde maakt aan de - zo vaak en zo onverstoort tegen beter weten in gekoesterde - illusie dat veranderingen in het praten over onderwijs automatisch en noodzakelijk leiden tot veranderingen in het onderwijs zelf (kijk eventjes naar de basisvorming...). R&P ligt ten grondslag aan een centrale vraag die het WOM-onderzoek tracht te beantwoorden: wat komt er in de praktijk van het moedertaalonderwijs eigenlijk terecht van al die ideeën over vernieuwing die de retoriek zo ijzersterk in de greep hebben? Of in de traditie van het symbolische interactionisme geformuleerd: welke invloed hebben veranderende betekenistoekenningen op meta-niveau (praten 'over het moedertaalonderwijs') op de zingeving die constitutief is voor het symbolisch handelen van leerkrachten en leerlingen in de klas? De boven geciteerde drieslag (wat zeggen docenten - wat doen docenten - wat is de relatie tussen zeggen en doen?) die aan alle case studies structuur geeft, vloeit voort uit het centrale concept R&P.

De concepten 'curriculum', 'rationaliteit', 'vakparadigma', 'relatie schoolvakwetenschap', gedeeltelijk ook 'leraarsperspectief' en 'posities en belangen' kunnen als verbijzonderingen van de retoriek worden beschouwd; daarentegen geven 'biografie van de leerkracht', 'rivaliserende concerns', 'maatschappelijke functies van het onderwijs', 'institutionele rollen', 'bezigheidsfuncties', 'voortgang van de les', 'toetsgerichtheid', 'schoolorganisatie' en weer gedeeltelijk "leraarsperspectief" en 'posities en belangen' een nadere invulling aan het onderzoek naar de praktijk. Vertrekkend vanuit het centrum R&P zetten deze concepten lijnen van onderzoek uit die in de specifieke case studies met een documentatie onderlegd en met een interpretatie van de betekenistoekenning door betrokkenen expliciet uitgewerkt worden.

Het concept 'traditie'(T) omschrijven Van der Leeuw en Bonset (op p. 40) met de volgende korte aanduiding: "Traditie verwijst naar succesvolle en stabiele elemen-

ten uit de geschiedenis van het vak, die ook in de huidige onderwijspraktijk zijn waar te nemen."

Ondanks het feit dat T in de case studies niet expliciet uitvoerig aan de orde wordt gesteld en dus ook in de meta-etnografie van Van der Leeuw/Bonset een tamelijk ondergeschikte rol speelt, ben ik toch van mening dat het hier om het tweede centrale concept van het WOM-onderzoek gaat; hoe sterk het moedertaal-onderwijs ingebonden is in traditionele definities van het vak, en hoe en in welke mate vernieuwingen mogelijk zijn tegen deze bindingen aan de traditie in - dat is immers de hamvraag van het hele onderzoeksprogramma. Vermoedelijk moet ook hier - vergelijkbaar aan R&P - aan een tweeledige aanduiding van het concept de voorkeur worden gegeven om de inherente conceptuele tegenstelling expliciet te maken: 'innovatie & traditie', I&T.

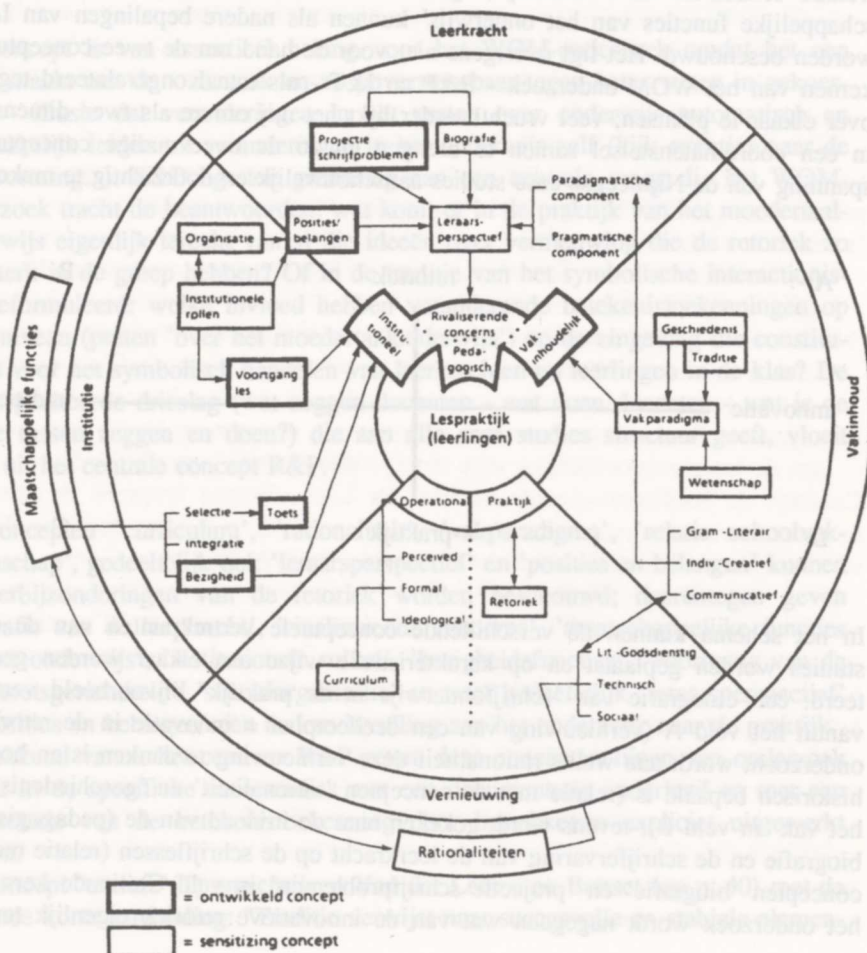
Vooraf de concepten 'rationaliteit', 'biografie van de leerkracht', 'vakparadigma', 'relatie schoolvak-vakwetenschap', 'geschiedenis van het schoolvak' en 'maatschappelijke functies van het onderwijs' kunnen als nadere bepalingen van I&T worden beschouwd. Het ligt overigens niet voor de hand om de twee conceptuele kernen van het WOM-onderzoek - R&P en I&T - als totaal ongerelateerd tegenover elkaar te plaatsen; veel vruchtbaarder lijkt het mij om ze als twee dimensies in een coördinatenstelsel samen te brengen en zo de tweevoudige conceptuele spanning van de Nijmeegse case studies aanschouwelijk en doorzichtig te maken:



In het schema kunnen de verschillende conceptuele vertrekpunten van de case studies worden geplaatst en op karakteristieke wijze aan elkaar worden gerelateerd: een etnografie van 'schrijfonderwijs in de praktijk' bijvoorbeeld vertrekt vanuit het veld A (vernieuwing van een deelleerplan = innovatie in de retoriek); onderzocht wordt aan welke rationaliteit deze vernieuwing te danken is en hoe zij historisch bepaald is (relatie met de concepten 'rationaliteit' en 'geschiedenis van het vak' in veld B); tevens wordt gekeken naar de invloed van de (pedagogische) biografie en de schrijfervaring van de leerkracht op de schrijflessen (relatie met de concepten 'biografie' en 'projectie schrijfproblemen' in veld C); in de kern van het onderzoek wordt nagegaan wat van de innovatieve retoriek eigenlijk terecht

komt in het onderwijs zelf (relatie met veld D) en hoe het verleden van het schrijfonderwijs beperkingen oplegt aan de vernieuwing (relatie van veld D met de velden B en C) etc. Het schema maakt het dus mogelijk om een soort E.C.G. van elke case studie te ontwerpen en daarin de conceptuele lijnen van de etnografie zichtbaar te maken. In een meta-etnografie zouden dan de verschillende E.C.G.'s met elkaar kunnen worden vergeleken en in hoofdlijnen worden geïntegreerd.

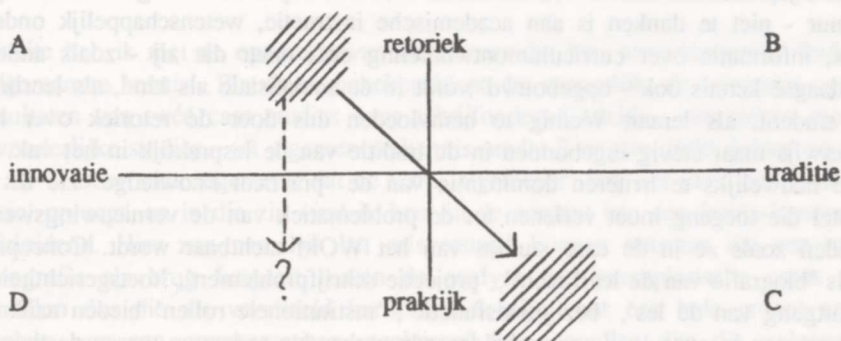
Van der Leeuw en Bonset houden minder van dit soort simplistische aanpakken. Zij hebben een 'schijf van vier' (p. 46) ontworpen (die in feite een 'schijf van 23' blijkt te zijn) waarin rond de kern 'lespraktijk' in de vier velden 'leerkracht', 'vakinhoud', 'vernieuwing' en 'institutie' alle achttien concepten uit de zeven case studies zijn ondergebracht, "waarbij we relaties tussen concepten suggereren (en niet definiëren of vastleggen)" (p. 47).



De auteurs verwachten dat de 'schijf van vier' richting kan geven aan toekomstig etnografisch onderzoek naar het moedertaalonderwijs.

Een beeld van moedertaalonderwijs

In hun derde hoofdstuk 'Definities van moedertaalonderwijs' geven Van der Leeuw en Bonset zicht op het integrale beeld dat de zeven etnografieën van het moedertaalonderwijs in Nederland opleveren; daarbij stellen ze de concepten 'vakonderdeel', 'retoriek en praktijk' en 'vakparadigma' centraal. Per concept worden alle zeven case studies doorgelopen en op de voor het onderzochte moedertaalonderwijs constitutieve trekken bekeken. Het meest opmerkelijk vind ik het volgende resultaat dat in een verschillende gedaante in alle etnografieën terug te vinden is: dankzij stevige banden met de traditie is de logheid van de onderwijspraktijk in het vak moedertaal zo groot dat deze slechts marginaal door een vernieuwde retoriek beïnvloed wordt. In de termen van ons schema geformuleerd: wat in de retoriek van de vernieuwing (te plaatsen in veld A) als diepgaande invloed op een vanaf de fundamenteën herbouwde praktijk (te plaatsen in veld D) wordt geclaimd, blijkt onder de loep van de etnograaf doorgaans een opgepoetst monumentenpand te zijn (te plaatsen in veld C). De alles overheersende invloed van de pool 'traditie' zorgt voor een systematische 'rechtsafwijking' van de binding van de praktijk aan de retoriek.



Om nog een metafoor te gebruiken: de klok van de praktijk in het moedertaalonderwijs loopt achter; en niet met minuten maar met decennia (en dat maakt dat het niemand opvalt die even naar de klok kijkt).

Vernieuwingsweerstand

In hun vierde hoofdstuk zetten Van der Leeuw en Bonset (p. 93) de "factoren die [volgens de onderzochte case studies] een vernieuwing beïnvloeden" op een rij. In het centrum staat hier de leerkracht die de meeste invloed uitoefent; daarbij laat ze zich leiden door aannamen over 'de leerlingen', 'de institutie', 'de vernieuwing' en over 'andere vakinhouden', factoren die dus indirect, via de leerkracht, van betekenis zijn. Naar mijn smaak valt dit hoofdstuk te mechanisch uit (...van-

zelfsprekend speelt de leerkracht een beslissende rol!...), te sterk in de traditie van het genre 'samenvatting', te weinig geïnspireerd op zoek naar diepere oorzaken van het 'achterlopen van de klok'.

Maar ik heb weinig reden om de auteurs ongeïnspireerdheid te verwijten, omdat ik zelf mijn inspiratie elders vandaan haal, namelijk uit het etnografisch onderzoek van Anderson-Levitt 1987. In een studie naar het Franse onderwijs in 'aanvankelijk lezen' maakt ze duidelijk dat bij leerkrachten met een progressieve en met een traditionele retoriek de 'practical knowledge' - "beliefs, values, expectations, mental models, and formulas for doing things which the teachers use in interpreting and generating classroom events" (Anderson-Levitt 1987, 174) - sterk overeenkomt, onafhankelijk dus van de overtuigingen die men er over 'goed moedertaalonderwijs' op nahoudt. Deze stelling baseert Anderson-Levitt op de waarneming dat de praktische didactiek van het leesonderwijs, de globale tijdsplanning van de instructie, de indeling van groepen van leerlingen, het gebruik van hulpmiddelen (zoals boekjes, letters, teksten op het bord), de fasering van een les etc. over de grenzen van de verschillende retoriken heen nagenoeg identiek zijn. De waarneming van deze identiekheid wordt mogelijk in een comparatistisch perspectief waarin een onderzoeker met een andere achtergrond naar een voor hem 'vreemde', 'exotische' onderwijscultuur kijkt. Het is aannemelijk dat deze onderwijspraktische kennis - kenmerkend voor een bepaalde homogene onderwijscultuur - niet te danken is aan academische instructie, wetenschappelijk onderzoek, informatie over curriculumontwikkeling etc., maar dat zij - zoals andere alledaagse kennis ook - opgebouwd wordt in de socialisatie als kind, als leerling, als student, als leraar. Weinig te beïnvloeden dus door de retoriek over het onderwijs maar stevig ingebonden in de traditie van de lespraktijk in het vak. In deze nauwelijks te irriteren dominantie van de 'practical knowledge' zie ik de sleutel die toegang moet verlenen tot de problematiek van de vernieuwingsweerstandens zoals ze in de case studies van het WOM zichtbaar wordt. Concepten zoals 'biografie van de leerkracht', 'projectie schrijfsproblemen', 'toetsgerichtheid', 'voortgang van de les', 'bezighheidsfunctie', 'institutionele rollen' bieden aanknopingspunten in overvloed om verhelderende verbanden te leggen tussen de theorie van de 'practical knowledge' en de Nijmeegse studies.

3. De opbrengst van de studie

Welke resultaten levert de meta-etnografische studie van Van der Leeuw/Bonset op? Voor een antwoord op deze vraag moeten wij teruggaan naar doel a. van de studie: "nagaan welke algemenere kennis een vergelijking van case studies oplevert over processen en factoren die een centrale rol spelen in (de vernieuwingsproblematiek van) het moedertaalonderwijs" (p. 131).

In het algemeen zijn Van der Leeuw en Bonset met het bereikte resultaat tevreden: "- Hoofdstuk 3 geeft [...] een breder zicht op en een dieper inzicht in de *processen* die een rol spelen in de vernieuwingsproblematiek van het moedertaalonderwijs dan de afzonderlijke case studies konden doen; - Hoofdstuk 4 [...] geeft op zijn beurt meer zicht op en inzicht in de *factoren* die een rol spelen in de vernieuwingsproblematiek van het moedertaalonderwijs; - Hoofdstuk 2 [...] betekent een verheldering en uitbouw van het conceptueel kader van het WOM" (pp. 131-132).

Met deze inschatting ben ik het zonder meer eens; inderdaad levert de meta-etnografie een helder, consistent beeld op van het conceptuele kader van het WOM-onderzoek en van de belangrijkste antwoorden op de vraag naar vernieuwing en vernieuwingsweerstand in het moedertaalonderwijs. Deze uitbreiding van wetenschappelijke kennis over het onderwijs in het Nederlands alsmede over de vernieuwingsproblematiek rechtvaardigt ongetwijfeld de aanbouw van het piramide-dak bovenop de zeven case studies op de eerste verdieping. Mèt dak is het WOM-gebouw ook voor een veel grotere burenkring zichtbaar: wie aarzelt om zeven lijvige rapporten met de erbij horende documentatie tot zich te nemen zal dankbaar de meta-etnografie pakken om zich over de essentie van dit onderzoek op de hoogte te stellen. In die zin leveren Van der Leeuw en Bonset de meest omvangrijke en instructieve beschrijving van de praktijk - in relatie tot de innovatieretoriek - van het Nederlandse moedertaalonderwijs die er überhaupt is.

Moeite heb ik met de opvatting van de auteurs dat hun meta-etnografie leidt tot 'algemenere kennis'. Platvloers bekeken klopt dat natuurlijk: de integratie van de resultaten van twee case studies over schrijfonderwijs leidt - vergeleken met de afzonderlijke studies - tot algemenere kennis omdat 2 ongetwijfeld dubbel zo veel is als 1. Daar staat tegenover dat de term 'algemener' ook het idee van 'generalisatie' oproept, en in die zin vind ik hem in de context van een (meta-)etnografie misleidend. Hier zou namelijk het misverstand kunnen ontstaan dat een meta-etnografie als brug fungeert tussen de analyse van exemplarische cases (van gevallen dus die als voorbeeld karakteristiek zijn voor een hele groep) en de analyse van een representatieve steekproef (van gevallen dus die volgens de normen van de psychometrie een hele groep representeren): als je maar 'meta' genoeg doorgaat kom je vanzelf bij de wetmatigheden uit. Van zo een brugfunctie kan mijns inziens geen sprake zijn; ook als ze in grotere getallen voorkomen, blijven cases cases (= exemplarische gevallen) en etnografische studies - hoe 'meta' dan ook - blijven kwalitatieve reconstructies van de betekenisgeving door betrokkenen in bepaalde contexten. Voor dit inzicht in betekenisstructuren moet de tol van de niet-representativiteit worden betaald.

Deze prijs is overigens allesbehalve ongehoord: wie inzicht wil verkrijgen in de eigen onderwijspraktijk onder de gegeven specifieke omstandigheden (bijvoorbeeld om deze praktijk te veranderen), is nauwelijks gebaat bij generaliserende theorievorming. Als prijs voor hun algemeenheid (beter: voor hun statistisch

berekende waarschijnlijkheid) betalen deze theorieën met de abstractie van specifieke omstandigheden en met de verwaarlozing van die - vaak behoorlijk omvangrijke - minderheid van gevallen waarvoor ze, blijkens experimenteel verkregen gegevens en daarop uitgevoerde statistische berekeningen niet representatief zijn. Je kan dus niet weten of 'jouw geval' door een generaliserende theorie gedekt is of niet. Als je daarentegen 'jouw geval' in een etnografische studie over een andere case spiegelt, dan kan je - mits de etnografie voldoende gedocumenteerd is - zelf erover oordelen of en in welke mate de beide gevallen met elkaar in verband zijn te brengen en in hoeverre dus de resultaten van de case studie relevant zijn voor de op te helderen specifieke situatie.

Een meta-etnografische studie is dus qua theoretische opzet en qua functie niet te vergelijken met een empirische meta-analyse die tot doel heeft om van de vele uit aparte studies resulterende 'kleinere waarschijnlijkheden' één 'overgrote waarschijnlijkheid' te maken; meta-etnografie streeft naar de integratie van specifieke (case-gebonden) reconstructies van betekenisgeving in een grotere conceptuele samenhang zonder dat de specifieke facetten van de afzonderlijke gevallen verloren gaan. Dat opent de mogelijkheid om de verheldering van andere 'praktijken' genuanceerder, rijker aan facetten en perspectieven te laten verlopen (zie Noblit/Hare 1988, vooral pp. 9-18).

4. De betekenis van de metafoor

Aan dit zeer overtuigende en boeiende boekje - 'Meta-Ethnography: Synthesizing qualitative studies' - ontleen Van der Leeuw en Bonset niet alleen het begrip 'meta-etnografie' maar ook essentiële inzichten in de methodologische problemen van de synthese van kwalitatieve studies en hun resultaten. Noblit/Hare 1988 plaatst de meta-etnografie in de grotere samenhang van een "comparative approach" die "to us, leads to *translations*, not *generalizations*" (p. 23). In deze optiek bieden Van der Leeuw en Bonset dus een vertaling van zeven Nijmeegse case studies in één meta-studie.

Volgens Noblit/Hare bestaat de centrale taak van het vertalen erin om "key metaphors" (p. 28), 'sleutelmetaforen' of 'kernmetaforen' in de bronteksten te identificeren en om te zetten naar de doelttekst; op deze manier kan de doelttekst de betekenis van de bronnen representeren. Het begrip 'metafoor' staat in deze context minder voor een figuur van retorische beeldspraak ('de leeuw Achilles') en meer in brede zin voor een aspect van kennisopbouw en interpretatie: "As Brown (1977:77) argues: 'In the broadest sense, metaphor is seeing something from the viewpoint of something else, which means ... that all knowledge is metaphoric'" (Noblit/Hare 1988, p.33). Voor de praktijk van het vertaalwerk stellen ze voor: "In doing a synthesis, the various studies must be 'put together'. This requires determining the relationships between the studies to be synthesized. We think it makes sense to create a list of the key metaphors, phrases, ideas,

and/or concepts (and their relations) used in each account and to juxtapose them. [...] Translations are especially unique syntheses, because they protect the particular, respect holism, and enable comparison. An adequate translation maintains the central metaphors and/or concepts of each account *in their relation to other key metaphors or concepts* in that account" (p. 28).

Ik heb (zoals trouwens ook Van der Leeuw en Bonset p. 23) voor dit citaat gekozen omdat het de openheid/vaagheid van het begrip 'metaphor' laat zien zoals Noblit en Hare dat gebruiken: blijkbaar zien ze tussen de termen 'metaphors, phrases, ideas, and/or concepts' relaties van identieke of tenminste sterk overlap-pende betekenis. Nadat Van der Leeuw en Bonset het in hun eerste hoofdstuk uitgebreid over de "vertaling van metaforen" (p. 17) gehad hebben, kiezen zij in het meta-etnografisch onderzoek zelf voor de term 'concept' - heel begrijpelijk omdat 'concept' goed aansluit bij het in Nederland gebruikelijke en formuleringen zoals 'de metafoor "vakparadigma"' etc. vooral bij de literair gevormde lezers alleen maar onbegrip en hoofdschudden te weeg hadden gebracht.

Wel rijst nu de - in de studie van Van der Leeuw/Bonset verwaarloosde - vraag wat eigenlijk het metaforische is aan 'curriculum', 'traditie', 'leraarsperspectief' etc. en wat de sleutel-metaforen uit hoofdstuk 1 te maken hebben met de concep-ten uit hoofdstuk 2 (behalve dan dat ze naar dezelfde naam luisteren ...).

Resteert de vraag waarom Noblit/Hare zo zeer aan het begrip 'metaphor' hechten. Mijns inziens hangt dat samen met hun poging 'to protect the particular' (p. 28), hun streven dus om het hele semiotische proces doorzichtig te houden van het primaire niveau van praktische betekenisgeving over alle etnografische trappen heen tot en met het niveau van de uiteindelijke synthese. De keuze voor het begrip 'metaphor' moet beklemtonen dat op elke trap een 'overdracht van betekenis' met de daarbij horende perspectiefwisseling plaatsvindt en dat de lezer van de uiteindelijke synthese alleen dan de trappen naar de ten grondslag liggende cases terug kan afdalen, als de relatie tussen de verschillende niveaus van 'overdracht' - van 'herstructurering van betekenis' - duidelijk blijft. De literaire metafoor kan haar ontstaan uit de vergelijking ('Achilles vecht als een leeuw') niet ontkennen, en haar interpretatie houdt de weg in terug naar deze oorsprong: je moet als lezer (en liefhebber) door de metafoor heen naar de vergelijking kijken. Net zo blijft de etnografische metafoor gebonden aan de vergelijkende interpretatie van primaire documenten, en je moet door de metaforen heen naar 'the particular', naar de ten grondslag liggende cases, kunnen kijken om de betekenis van het metaforisch proces te doorgronden.

De meta-etnografie van Van der Leeuw/Bonset maakt deze 'weg terug' op het laatste stukje niet echt makkelijk, omdat de primaire documenten - waarin belangrijke incidenten van het onderwijzen en leren worden weergegeven - nagenoeg ontbreken. De meta-studie is doorzichtig tot en met het niveau van de zeven case studies; de cases zelf blijven aan het oog van de lezer onttrokken. Het

is dus terecht dat Van der Leeuw en Bonset - anders dan Noblit/Hare - het begrip 'concept' centraal stellen; een begrip waarin de theoretische kadering op de voorgrond wordt geplaatst en - in tegenstelling tot 'metaphor' - het semiotische proces van getrapte betekenisgeving naar de achtergrond verdwijnt. De vraag blijft in welke mate de meta-analyse met de genoemde beperking nog geschikt is voor de 'verheldering van het specifieke' zoals ik dat boven (in paragraaf 7) als doel van de synthese van een aantal etnograficën in één meta-studie heb aangegeven.

Ik veronderstel dat deze vraag ook bij de auteurs is opgekomen, en dat zij naar aanleiding daarvan Jan Sturm om het hoofdstuk "Over leerplanontwikkeling, onderzoek en de ontwikkeling van een gemeenschap van begrijpende gebruikers" hebben gevraagd, een hoofdstuk dat nu als een soort appendix het boek besluit. Sturm laat aan de lezer met etnografisch gevoel voor nuances het hele traject van empirisch-interpretatief onderzoek zien - van de incidenten die bepaalde gebeurtenissen in de klas documenteren via de interpretatie van cases tot de meta-analyse die de 'gemeenschap van begrijpende gebruikers' moet helpen opzetten, intellectueel stimuleren en tot een nieuwe praktijk aanzetten.

Ik vind dit stuk een - ondanks de complexiteit van het onderwerp en de diversiteit van het erbij gehaalde onderzoek - door helderheid uitblinkende inleiding in en systematisering van het etnografisch onderzoek naar het (moedertaal-)onderwijs. Ik heb er in ieder geval veel van kunnen opsteken. Dit enthousiasme neemt niet weg dat Sturms tekst betrekkelijk los staat van de andere hoofdstukken van het boek - ik zie het als een poging om op een eigen(wijze) manier vanuit lichtelijk andere invalshoeken en via andere paden hetzelfde doel - synthese van etnografisch onderzoek ten behoeve van de 'begrijpende gebruiker' - te bereiken.

De lezer zou met het bereiken van het tweede doel van de meta-etnografie "construeren van een instrumentarium, in de zin van bereflecteerde onderzoeksvragen en een onderzoeksaanpak, waarmee ook in gang zijnde of nog uit te voeren case studies geanalyseerd en onderling vergeleken kunnen worden" (p. 131) minder tevreden kunnen zijn dan Van der Leeuw en Bonset ("naar onze mening bevredigende onderzoeksopbrengst", p. 132). Wel wordt de liefhebber van kwalitatief onderzoek aangezet tot een poging om de meta-etnografie van Van der Leeuw/Bonset en Sturms reflectie op het empirisch-interpretatieve onderzoeksproces in elkaar te schuiven teneinde tot een *handleiding voor de synthese van school-etnografisch onderzoek* op het terrein van het moedertaalonderwijs te komen ... Plannen voor een nieuw te bouwen huis in het Nijmeegse.

Alles op een rijtje zettend kom ik tot de volgende beoordeling:

1. Deze publikatie van Bart van der Leeuw en Helge Bonset (met medewerking van Jan Sturm) is pioniersarbeid in de didactiek van het onderwijs in de Nederlandse standaardtaal. Zover ik weet is het de eerste keer dat een groot aantal case studies in een meta-etnografie wordt geïntegreerd; zo ontstaat de

meest informatieve kwalitatieve studie naar de *praktijk* van het moedertaalonderwijs in Nederland die beschikbaar is.

2. Samen met de (uitgebreide) appendix van Jan Sturm biedt deze publikatie een aanzet tot een methodenleer voor schooletnografisch onderzoek naar het moedertaalonderwijs en vooral voor de integratie van kwalitatieve case studies in meta-etnografieën die aan de eis van doorzichtigheid en reconstrueerbaarheid van de eraan ten grondslag liggende onderwijspraktijk voldoen. De verdere discussie zou zich moeten concentreren op het wegwerken van de conceptuele incoherenties en tegenstellingen die nu nog te constateren zijn.
3. Degenen die aan deze discussie mee willen doen, worden opgeroepen om vooral helderheid te scheppen op het punt van de generalisatie van kennis over de *kwaliteiten* van onderwijsprocessen - een helderheid die de besproken publikatie niet volledig verschaft.

Bibliografie

- Adams, J.P., Schoolwerkplanontwikkeling in praktijk. *Een verslag van een etnografisch onderzoek naar de totstandkoming van een (deel)schoolwerkplan-tekst over thematisch-cursorisch schrijfonderwijs op een basisschool*. Enschede, 1987.
- Aerts, T., H. Geerlings & M. van Goch, *Schrijfvaardigheidsonderwijs tussen denken en doen. Een verslag van een onderzoek naar praktijk en retoriek van schrijfvaardigheidsonderwijs*. Hegelsom, 1987.
- Anderson-Levitt, K.M., Cultural Knowledge for Teaching first grade: An Example from France. In: G. Spindler (ed.), *Toward an Interpretive Ethnography of Education*. Hillsdale, 1987.
- Brown, R., *A Poetic for Sociology*. New York, 1977.
- Daamen, W. & G. Verstegen, *Ik sta hier niet voor mezelf te praten. Projectmatig onderwijs als aanzet tot onderwijsvernieuwing; een case studie*. Nijmegen, 1982.
- Giesen-Driessen, M.L. & P. Fest, *Leren te spelen, spelen om te leren. Een onderzoek naar dramatische expressie in de klas*. Nijmegen, 1986.
- Hoozevee, M. & M. Verkamp, *Schrijfonderwijs in praktijk. Een verslag van een etnografisch onderzoek naar de invoering van thematisch-cursorisch schrijfonderwijs op een basisschool*. Enschede, 1985.
- Hoozevee, M., J. Sturm & M. Verkamp, Low Country School II. A demonstration of an IMEN case study in progress. In: J. Sturm (ed.), *Documents of the 1986 IMEN-conference* (Antwerpen, december 8-11). Enschede, 1986, p. 349-412.

- Hoogeveen, M. & M. Verkampen, *Over en weer: de ontwikkeling van een lessenserie*. Enschede/Nijmegen, 1987 (mimeo; Interimrapport 1, deel 3).
- Noblit, G.W. & R.D. Hare, *Meta-Ethnography: Synthesizing Qualitative Studies*. Newbury Park etc., 1988.