

Jan Sturm

LIO's als LAO's: Nederlandse 'Student Teachers as Researchers'?

Ik vrees dat ik pas in 1978 voor het eerst een serieuze gedachte gewijd heb aan docenten als onderzoekers: 'Teachers as Researchers' zoals ze in de Angelsaksische wereld genoemd worden. Of beter gezegd: aan docenten in opleiding als onderzoekers - LIO's of DIO's als onderzoekers; zo worden ze tegenwoordig volgens het 'LIO-nummer' van *Spiegel* (10 (1992), nr. 1) kennelijk genoemd. Achteraf gezien was dat een beetje laat voor iemand die toen al een jaar of vijf mavo/lbo-docenten Nederlands had 'nageschoold' en een jaar of vier docenten Nederlands opleid had.

Over 'OIO's' als onderzoekers moet ik, weliswaar waarschijnlijk impliciet, veel eerder wel eens nagedacht hebben. (Nee, geen onderzoekers in opleiding - die zijn er overigens tegenwoordig ook - maar Onderwijzers in Opleiding; die werden natuurlijk toen niet zo genoemd, maar gewoon kwekelingen of in Middelburg: kweekmossen.) Hoe zat dat?

Ik heb ergens in 1961/1962 als kwekeling in de derde leerkring van de kweekschool een werkstuk gemaakt over 'de vorming van leerprestaties volgens denkpsychologische methode'. Wie de oudere didactische literatuur nog kent, zal feilloos mijn toenmalige voorbeeld kunnen traceren: het proefschrift van F. W. Prins (1951), een van de onderwijzers die het tot hoogleraar schopte.

Als ik me goed herinner, deed ik, op veel kleinere schaal, eenvoudig na wat Prins gedaan had: een 'experiment' opgezet volgens een soort pre-test post-test design. Mijn 'instrument' bestond uit twee 'stilleesteksten met vragen'. (Vergelijk Evers/Van Gelder 1962, 173-188) Tussen de pre- en post-test in gaf ik een serietje lessen over hoe je het beste een repetitie kon leren voor vakken als aardrijkskunde, geschiedenis en biologie. (Vergelijk Van Baalen, 1960, 5.) Met de "GO-VLOG-methode" (ib., 27)¹ probeerde ik de leerlingen wijs te maken. En ik behaalde me daar een resultaten met die voorloper van de SQ3R-methode! (Robinson, 1962) Vooral de 'zwakke' en 'middelmattige' leerlingen kregen - zoals voorspeld - een veel hoger eindcijfer voor de tweede stilleestekst dan voor de eerste. Maar ook de klas als geheel ging 'flink' vooruit. Maar de leerlingen uit de 'controlegroep' hielden ongeveer dezelfde cijfers.

Ik sierde mijn werkstuk op met grafiekjes in kleur: de resultaten per vraag, per groepje van vragen, per klas, per groepje van leerlingen en wat ik niet allemaal nadeed of zelf verzon. Overigens: in het geheel niet gehinderd door enige methodologische of statistische kennis! (En dat in het jaar dat De Groot (1962)

Methodologie verscheen.) Als het proefschrift van Prins daar al informatie over bevat, dan heb ik die vast overgeslagen, zonder dat iemand mij dat kwalijk nam. Van 'systematische reflectie en onderzoeksmaatregelen vooraf' was dus geen sprake; voorzover ik me herinner, hield ik ook niets onder 'controle'. Ik gaf zelf cijfers per vraag, telde die gewoon op en berekende percentages, uit het hoofd of op een stukje kladpapier.

Achteraf is het me een raadsel hoe het opleidingscurriculum er in dat derde jaar eigenlijk uitgezien moet hebben². Naast het al genoemde werkstuk maakte ik er in dat jaar ook nog eentje over de werkwoordsspelling - 'naar aanleiding van' het proefschrift van Van der Velde (1956) - en ik deed nog iets met een enquête, geloof ik, in ieder geval iets 'naar aanleiding van' het proefschrift van Staal, (1946). We bestudeerden uitvoerig de *Beknopte theoretisch paedagogiek*³ van M.J. Langeveld, hoogleraar aan de Rijksuniversiteit te Utrecht (Langeveld, 1961), bedoeld voor 'het universitair onderwijs als ook [voor dat] voor de middelbare akte Paedagogiek' (ib., 5). Toch vonden we het vak 'peda' helemaal niet het belangrijkste vak; dat was Nederlands, althans Letterkunde, specialisatie *Naturalisme en Romantiek*.

Heeft de inhoud van het opleidingscurriculum uit dat laatste jaar veel kunnen betekenen voor mijn onderwijzerschap dat er direct op volgde? Voorzover ik dat nog kan overzien, moet het antwoord 'Nee' luiden. Aan mijn peda-werkstukken, mijn empirische onderzoekjes, heb ik in die eerste vijf jaar op de lagere school weinig gedachten meer gewijd. Afgezien wellicht van het werkstuk over de werkwoordsspelling hadden ze dan ook geen enkel verband met de situatie waarin ik verzeild geraakt was: een halve klas 'stil houden' en 'dus' individueel aan het werk zetten, om met de andere helft 'iets klassikaals' te kunnen doen.

Ik haal deze herinneringen op, omdat ik tot mijn verrassing tot ontdekking kwam, dat er frappante overeenkomsten zijn tussen het curriculum van mijn derde leerkring op de toenmalige kweek (1961/1962) en dat van de post-doctorale lerarenopleiding (ULO) waarin ik sinds 1 januari 1992 als opleider betrokken ben geraakt. Ik zal die overeenkomsten hier niet allemaal behandelen, maar mij beperken tot *enkele opmerkingen over de plaats en de aard van het 'onderzoek' in beide opleidingen*. Voor wat de ULO betreft baseer ik me daarbij voornamelijk op wat ik daarover uit het LIO-nummer van *Spiegel* leer. Voor wat 'de kweek' betreft beperk ik me tot mijn eigen ervaringen. Voor alle duidelijkheid wijs ik erop dat het mij hier niet gaat om de onderzoeken zelf zoals die in *Spiegel* 10, nummer 1 gerapporteerd zijn; daarover heb ik als gastredacteur van dat nummer mijn zegje kunnen doen.

De relevantie van het 'onderzoek' dat ik op de kweek uitvoerde voor mijn praktijk als beginnende onderwijzer schat ik achteraf als laag in. Ik schrijf dat onder andere toe aan het feit dat het niet *mijn* problemen waren die ik onderzocht; ik deed bestaand onderzoek na. Wie overigens uit mijn herinneringen de conclusie trekt dat ik dat 'onderzoek' niet graag gemist zou hebben, heeft het bij het rechte eind. Maar ik vrees dat mijn waardering voor dat onderdeel meer te maken heeft met de bijdrage die het geleverd heeft aan mijn algemene vorming, dan met die

aan de voorbereiding op mijn beroep. Als het 'die twee meesters wel gediend zou hebben' was het wellicht helemaal een ideaal curriculumonderdeel geweest.

Op 15 september 1978 aanvaardde Steven ten Brinke 'het ambt van lector in de algemene didactiek van het algemeen voortgezet onderwijs, in het bijzonder de brugperiode, [ook] aan de Rijksuniversiteit te Utrecht'. Daarbij sprak hij een Rede uit gewijd aan de 'Mogelijke inhoud en vormen van onderwijskundig onderzoek door universitaire lerarenopleidingen' (Ten Brinke 1978). Hij bedoelde zijn oratie als 'een enigszins beargumenteerde bijdrage' aan 'de beginnende gedachtenvorming over het onderwerp' (ib., 3). Ik heb voor deze gelegenheid uit de vele overwegingen die Ten Brinke toen de revue liet passeren, nog eens precies die drie opgezocht die mij toen, bij het lezen van zijn bijdrage, het sterkst opvielen, mij aanzetten tot nadenken en die in mijn latere activiteiten als onderzoeker van moedertaalonderwijs een tamelijk belangrijke rol zijn gaan spelen. Ik citeer wat ruimhartig om de toenmalige context, die in de tussenliggende ruim 10 jaar, behoorlijk veranderd is, een kans te geven.

1. Er is 'behoefte aan een onafhankelijke onderzoekskracht die tegenwicht kan bieden tegen het door de overheid geëntameerde onderzoek, d.i. dan onderzoek over vraagstellingen die door de overheid zijn geproduceerd. Het is nuttig dat de overheid zijn beleid kan onderbouwen met gegevens uit onderzoek, en het is evenzeer nuttig dat hij op bepaalde beleidsbeslissingen ontwikkelingswerk kan laten aansluiten, zoals b.v. via het CITO en de SLO gebeurt. *Evenzeer is het echter nuttig dat tegenover deze aan de overheid gelieerde onderzoeksmacht een onafhankelijke tegenmacht werkzaam is die eventueel andere onderzoeksvragen stelt en tracht te beantwoorden, en/of die producten tracht te ontwikkelen op basis van uitgangspunten die niet door diezelfde (semi-)overheid werden gekozen.* Ik meen dat ik de noodzaak tot een dergelijke 'tweede onafhankelijke kritische macht' hier niet verder behoef uit te werken, daar dit op allerlei plaatsen al is geschied. Voor de universiteit - de onafhankelijke onderzoeksmacht bij uitstek - betekent dit met name dat ze het recht heeft te proberen *een zo breed mogelijke zgn. eerste geldstroom voor onderzoek te behouden, omdat zij via het aansluiten op de zgn. tweede geldstroom reeds veel overheidsinvloed binnenhaalt* (wat niet betekent dat ze zich niet mede door die tweede geldstroom zou mogen laten voeden)' (ib., 6; cursivering toegevoegd).
2. "Met vele anderen binnen de universiteit ben ik van mening dat *het deelnemen van studenten in onderzoek nuttig is, omdat zij ervan leren en het onderzoek er door hun werkkraft en kritische zin van profiteert.* Een van de belangrijkste leereffecten bestaat uit het kennismaken met sociaal-wetenschappelijke onderzoeksdenkwijzen, -procedures en -technieken. Dit is belangrijk, omdat op die manier 1e graads-leraren de school binnenkomen, die enigszins in staat zijn tot het onderzoeksmatig aanpakken van problemen waar hun vaksectie, of grotere delen van de school (of misschien wel de school als geheel) zich voor geplaatst zien. *Men zou kunnen zeggen, dat dergelijke leraren een zekere voorbereiding op action-research hebben*

ontvangen. (...) Wanneer het dus mogelijk is een deel van de leraren, t.w. de 1e graads-leraren, via deelname aan sociaal-wetenschappelijk onderzoek tijdens hun opleiding, in een bepaalde mate met onderzoeksmatige aanpakken te doen kennismaken, dan moet m.i. die kans worden aangegrepen. (...) *[W]anneer een 8-maands onderwijskundige opleiding gerealiseerd zou zijn, (...) zou de opgeleide student in staat mogen worden geacht tot het opzetten van vormen van action-research in de school waar hij werkzaam is"* (ib., 7 en 8; cursivering toegevoegd).

3. "[O]nderwijskundig onderzoek [is] een conglomeraat van allerlei onderzoekstechnieken en -attituden, die, verspreid, in die andere takken van wetenschap zijn terug te vinden. Zo speelt de statistiek evenzeer, of hier en daar sterker, een rol bij b.v. de natuurwetenschappen, zo vindt men technieken en attituden nodig voor het verrichten van onderwijskundige case-studies terug in b.v. de beoefening van de wetenschap der geschiedenis. *Elke medewerker van een universitaire lerarenopleiding* [en elke universitair afgestudeerde Neerlandicus - j.s.] *beschikt dus via de vooropleiding tot onderzoeker in zijn vak over een aantal elementen die bij onderwijskundig onderzoek een rol spelen"* (ib., 10; cursivering toegevoegd).

Nog onder het regime van de oude-stijl studie Nederlandse taal- en letterkunde zijn we er in Nijmegen redelijk in geslaagd de genoemde drie desiderata van Ten Brinke te vervullen, zij het niet in het kader van de toenmalige lerarenopleiding, maar als doctorale afstudeervariant. Wat we gedaan hebben vat ik als volgt uiterst kort samen.

1. We ontwikkelden binnen de eerste geldstroom het onderzoeksproject Vernieuwing en vernieuwingsweerstand in (voortgezet) moedertaalonderwijs. Dat stelt onderzoeksvragen en tracht die te beantwoorden op basis van uitgangspunten die niet door de (semi-)overheid werden gekozen. Het doel van ons onderzoeksproject is om op systematische en gedisciplineerde wijze kennis te verwerven over vakinhoudelijke opvattingen over moedertaalonderwijs en de invloed daarop van vernieuwingsvoorstellen en over de gerealiseerde praktijk in vakinhoudelijke vernieuwingspogingen, vooral van individuele docenten en schoolteams maar ook van vernieuwingsinstanties (cfr. Klinkenberg et al., 1984; Sturm/Van de Ven, 1987; Van der Leeuw/Bonset, 1990).
2. Doctoraalstudenten Nederlands - géén docenten in opleiding dus - nemen deel aan ons onderzoek dat in hoge mate van hun werkracht en kritische zin profiteert (zie voor een overzicht: Sturm/Van de Ven 1987; Van der Leeuw/Bonset 1990, 10-15). Zo maken ze op tamelijk grondige wijze kennis met (sociaal-wetenschappelijke) onderzoeksdenkwijzen, -procedures en -technieken. Maar ze raken ook goed op de hoogte van vakinhoudelijke vernieuwingsvoorstellen uit heden en verleden en met onderwijspraktijken van alle dag.
3. We ontwikkelen een empirisch-interpretatieve methodologie (Hetebrij/Wardekker, 1986; Sturm, 1990) die enerzijds recht doet aan de taalkundige en

literaire analyse- en interpretatievaardigheden waarover wij en onze studenten beschikken en die anderzijds heel dicht aanligt tegen wat in de zeventiger jaren 'action research' (Nixon, 1981) genoemd werd (Zie voor een demonstratie: Sturm, 1990). In het begin van ons onderzoek richtten we ons daarbij vooral op (methodologische) literatuur uit de Engelse onderwijssociologie (Hammersley, 1983; Hammersley/Atkinson, 1983; Hammersley/Hargreaves, 1983; Burgess, 1984; Goodson/Ball, 1984; Goodson, 1985; Woods, 1986); later kwam daar literatuur bij uit het Amerikaanse constructivistische onderzoek (Guba, 1978; Guba, 1990; Guba/Lincoln, 1989).

De invoering van de twee-fasenstructuur leek rampzalige gevolgen voor ons studentenonderzoek te krijgen: waren we daarvoor gewend te werken met studenten die voor hun onderzoek 2340 uur, zeg maar twee jaar of meer bijna full time, te besteden hadden, nu kregen we, vooral in het begin, studenten die in 360 uur of minder 'iets' in ons onderzoek wilden doen: liefst in een half jaar samen-geperst met nog een aantal andere 'vakken'.

Gelukkig kwamen na een paar jaar studenten zelf tot de ontdekking dat het 'verzamelen' van zoveel mogelijk 3-9 punts 'vakken' weinig bevrediging schonk. Zonder onze oorspronkelijke uitgangspunten al te zeer te verloochenen zijn we er, met allerlei aanpassingen, inmiddels in geslaagd binnen ons onderzoek opnieuw een aanbod voor leeronderzoek te ontwikkelen, dat enerzijds studenten die daaraan tenminste 600 uur willen besteden de gewenste onderzoeksvaardigheden en -attitudes op basaal niveau bijbrengt en dat anderzijds voor ons lopende onderzoek toch aanvaardbare resultaten oplevert. Het blijkt bijvoorbeeld mogelijk om binnen de genoemde tijdspanne in een havo-4 drie lessen van een docent Nederlands gewijd aan Karel ende Elegast op audio-band op te nemen, de docent twee lange interviews, waarvan een autobiografisch, af te nemen en dat korpus aan te vullen met documenten als de gebruikte tekstuitgave, de gebruikte letterkundemethode en aantekeningen die leerlingen tijdens de les gemaakt hebben (Jetten, 1991). Een nauwkeurige analyse, grotendeels op basis van geconstrueerde 'incidenten' (Sturm, 1990) leidt dan tot een boeiende interpretatie, waarin bijvoorbeeld de uitkomsten van het 'gevecht' (Van Pinxteren/Swennen, 1985) tussen de 'docent als taal- en letterkundig filoloog' en de 'docent als leerlinggericht didacticus' plausibel maken, dat er gebeurt wat er gebeurt: de keuze van de behandelde tekstfragmenten, de afwisseling van (extreme) vormen van tekstbestudering en pogingen tot tekstervaring, de verbindende commentaren.

Omdat ons onderzoek niet ingebed is in een docentenopleiding komt de vraag naar de (praktijk)relevantie ervan - een uiterst belangrijke overweging in Ten Brinkes oratie en daar niet alleen - niet zo gauw om de hoek kijken. Waarom zou je immers wel 'als vanzelfsprekend' onderzoek naar middeleeuwse stadsrekeningen, naar literaire tijdschriften, naar de werkwoordelijke eindgroep, naar experimentele poëzie en zestiende-eeuwse grammatica's mogen doen en niet naar moedertaalonderwijs? Maar hoewel het zojuist gegeven rijtje onderdeel is van de reële keuzes die studenten in onze vakgroep kunnen maken, vinden onze studenten dat 'gemakkelijke' antwoord wel acceptabel, maar niet voldoende. Ze kiezen

immers vaak voor onderzoek naar moedertaalonderwijs, omdat ze van plan zijn in of rond het (moedertaal)onderwijs te gaan werken en dus willen ze weten wat ze nu of later aan dat onderzoek hebben. Daarmee komen de ontologische en epistemologische achtergronden (Hetebrij/Wardekker, 1986) van ons onderzoek hoog op de college-agenda te staan. Omdat we inmiddels uit de angelsaksische literatuur zoveel 'kroongetuigen' kunnen aanhalen die de legitimiteit en praktijkrelevantie van een empirisch-interpretatieve of hermeneutische aanpak van onderwijsonderzoek stevig onderbouwen, komen we met niet eens zoveel moeite al snel uit bij een gezamenlijke constatering. Die luidt, voor deze gelegenheid in zeer verkorte vorm weergegeven, ongeveer als volgt.

De resultaten van zulk onderzoek zijn bedoeld om bij te dragen aan de ontwikkeling van een gemeenschap van begripende gebruikers. Geen 'gebruikers', c.q. leerkrachten, die getrouw reproduceren wat anderen voor hen bedacht hebben. Maar gebruikers die reflexief betekenis toekennen aan hun eigen constructie van de onderwijswerkelijkheid en die bereid zijn tot reconstructie daarvan op basis van gezamenlijk ontwikkelde, nieuwe betekenissen. Dat vraagt natuurlijk ook een andere presentatie van resultaten dan de gebruikelijke: een presentatie gericht op de 'praktische discursus' (Smaling, 1987, 155; Grundy, 1987, 79-98) binnen de lokale onderzoekssituatie zelf, gericht op

"an understanding of what members of a given community know and do, and an accumulated comparative understanding of what members of communities generally have known and done" (Smith, 1981).

Dat betekent dat de interpretatieve kennis die onderzoek oplevert zo gepresenteerd wordt, dat ze een 'natuurlijke' plaats kan krijgen in de al door het onderzoek op gang gebrachte praktische discursus. Ongeveer zoals Grundy (1987, 84-85) de kennis in het Ford Teaching Project beschrijft:

"The knowledge which was generated from the project was primarily interpretative. Written evidence in the form of lesson transcripts and observer notes as well as visual evidence in the form of photographs and slides provided the documents to be interpreted by the practitioners. (...) The interpretative epistemology is also reflected in the offering of 'hypotheses' as the outcomes of the project rather than 'findings'".

Als we het daarover eens zijn geworden, komt stevast een van de zwakheden van de opzet van ons (leer)onderzoek ter discussie: onze studenten blijven relatieve buitenstaanders in het onderwijs waarbinnen ze hun onderzoek opzetten; ze geven er zelf geen les en als onderzoeker verblijven ze er veel te kort om in die rol echt participant te worden. Hun onderzoek 'verwordt' dan ook meestal tot corpus-onderzoek: onderzoek met een beperkte hoeveelheid data die niet meer 'in beweging' zijn, niet meer aangevuld worden, die niet of nauwelijks door zoveel mogelijk andere participanten geanalyseerd of bewerkt worden. Op het verwerven van de gewenste onderzoeksvaardigheid en -attitude hoeft dat niet negatief uit te werken. Anders ligt dat bij de praktijkrelevantie zoals hierboven kort aangeduid: die verdwijnt heel gemakkelijk achter de horizon, omdat er geen directe bijdrage meer geleverd wordt aan de lopende, lokale discursus. (Voorzover studenten erin

slagen publiceerbare resultaten op te leveren - en dat is vaker wel dan niet het geval - kunnen ze wel bijdragen aan de boven-lokale discursus.)

Vanuit dat tekort hebben we vaak, al discussiërend, met jaloezie gepraat over de Amerikaanse en Engelse situatie in dezen: daar blijkt het mogelijk en 'tamelijk gewoon' dat zittende docenten, in het kader van hun verdere studie, op hun eigen school en in hun eigen klassen empirisch-interpretatief onderzoek doen. En zo nu en dan hebben we ons afgevraagd, wat de nieuwe ULO eigenlijk voor mogelijkheden zou (kunnen) bieden.

Het LIO-nummer van Spiegel biedt enig zicht op die laatste mogelijkheden: opwekkend is het uitzicht in mijn perceptie niet. Ik noem een aantal overwegingen. Voor alle duidelijkheid merk ik op dat ik geen kritiek op specifieke opleidingen wil geven, laat staan dat ik de aparte LIO-onderzoeken op de hak zou willen nemen. Het gaat mij om de karakteristieke trends die uit het geheel naar voren 'springen'; die trends vind ik wel voor redelijke, methodologische kritiek vatbaar.

Allereerst noem ik de tijd die globaal beschikbaar is: ik kan me nauwelijks voorstellen dat die ergens ook maar min of meer toereikend is om een enigszins volwaardig, wetenschappelijk onderzoek op kleine schaal uit te voeren of je daar nu de standaarden van de objectiverende traditie voor aanlegt of die van de interpretatieve traditie (Hetebrij/Wardekker, 1986). Die onmogelijkheid wordt mijns inziens nog versterkt door de tamelijk geïsoleerde positie die dit onderdeel, voorzover ik kan overzien, veelal inneemt; het hangt er bij en maakt geen integraal deel uit van de ervaringen *als docent in de klas* van de onderzoekers. Anders gezegd: ik bespeur een grote overeenkomst met het 'onderzoek' dat wij als kwekelingen uitvoerden: problemen die *anderen* aandragen en waarover je door het 'nadoen' van *anderen* kennis kunt produceren, waar *anderen* dan weer geacht worden wat mee te kunnen doen. Met dit verschil dat de LIO's, anders dan de kwekelingen, allemaal wel een soort, vaak heel globale, methodologische inleiding krijgen aan de hand van Swanborn, 1984 of Janssens, 1988.

Een tweede overweging. De zes LIO-onderzoeken waarover rechtstreeks gerapporteerd wordt, vallen onmiskenbaar allemaal binnen de empirisch-analytische traditie (Hetebrij/Wardekker, 1986). Ook zij vinden hun oorsprong kennelijk nauwelijks in de eigen onderwijservaring als docent van de onderzoeker; de meeste LIO-onderzoeken worden zelfs institutioneel als contract-onderzoek gedefinieerd. De LIO biedt haar/zijn stage-school iets aan als tegenprestatie: geobjectiveerde informatie vanuit een technische kennisinteresse, waar ze zelf dus grotendeels buiten blijven (Grundy, 1987).

Ook uit de toelichtingen van de opleiders blijkt die eenzijdige oriëntatie op de objectiverende traditie: 'Als de empirische cyclus maar doorlopen wordt, is er al veel gewonnen', lijkt een gangbaar adagium. In minstens tweërlei opzicht verloochenen zij daarmee naar mijn mening hun (wetenschappelijke) achtergrond en vorming. Allereerst natuurlijk hun 'humanistische' achtergrond en vorming als universitair Neerlandicus, maar ook hun institutioneel bepaalde (historische) achtergrond als lerarenopleider. Dat laatste verdient enige toelichting. In een

beschrijving van *De betekenis van M.J. Langeveld voor de naoorlogse Nederlandse pedagogiek* merkt Levering (1991b, 149) op:

"Het ontstaan van een niet zuilgebonden pedagogiek na de oorlog zal ook inhoudelijk voor het vak nog van grote betekenis blijken, evenals het feit dat *het allemaal met de "leraaropleiding" begon*" (cursivering toegevoegd).

Levering laat in een zo nu en dan smakelijk betoog zien, hoe Langeveld, die in 1946 op grond van een door hemzelf al voor de Tweede Wereldoorlog voorbereid KB, tot hoogleraar pedagogiek aan de RUU benoemd werd, in de opbouw van de discipline een centrale rol speelde door in belangrijke mate de signatuur van die discipline te bepalen. In het *Van de redactie* dat het themanummer over Langeveld van *Pedagogisch Tijdschrift* inleidt, geeft Levering (1991a, 143) dat aldus beeldend weer:

"Hij was het die de fysioloog F.J.J. Buytendijk aantrok en samen met hem de Amsterdamse empirisch-analytisch georiënteerde psycholoog A.D. de Groot uit Utrecht weerde".

Langevelds wetenschappelijke pedagogiek, waarbinnen de lerarenopleiding met een eigen leerstoel een plaats had, was, zo maak ik uit Levering op, uitdrukkelijk gepositioneerd tussen enerzijds de speculatieve, normatieve pedagogie zonder empirisch (onderwijs)onderzoek en anderzijds het empirisch-analytische (onderwijs)onderzoek dat slechts een technische kennisinteresse dient zonder zich veel om morele en wijsgerige dimensies te bekommeren. Met zijn fenomenologie stond Langeveld dan ook in ontologisch en epistemologisch opzicht eerder in de interpretatieve traditie dan in de objectiverende.

Nu kun je natuurlijk als huidige opleider opmerken - en ook Levering maakt daar geen geheim van -, dat het met de lerarenopleiding in Utrecht en elders heel anders gegaan is dan Langeveld zich gedacht had. Die is immers inmiddels ondergebracht in zelfstandige instituten die met de 'pedagogiek' als zodanig nauwelijks meer iets van doen hebben; eerder met de 'onderwijskunde', waarvan de opkomst eind jaren vijftig door Levering (ib., 152) geïnterpreteerd wordt als een aankondiging 'van een doorbraak van een oriëntatie op empirisch-analytische onderzoeksmethoden'. Bovendien kun je constateren dat, 'de strijd' die ook Langeveld met veel inzet gevoerd heeft, 'in de jaren zestig ten gunste van het empirisch-analytisch denken in de psychologie beslecht' is. (ib., 151) Maar daar wil ik toch graag een tweetal relativerende opmerkingen bij maken.

Allereerst wijzen Rang/Rang (1991) in hetzelfde themanummer van *Pedagogisch Tijdschrift* op enkele interessante verschijnselen in de receptie van Langevelds werk in Duitsland⁴. Kennelijk anders dan in Nederland heeft het werk van Langeveld in Duitsland aanhangers behouden. Zo verwijzen Rang/Rang naar een studie over Langevelds werk (Hohmann, 1971) die een plaatsbepaling ervan geeft in de felle strijd tussen de geesteswetenschappelijke pedagogiek, de empirisch-analytische wetenschappers en de kritische wetenschappers uit de Frankfurter school.

"Langeveld, aldus Hohmann, toont enerzijds een zekere affiniteit met Brezinka's opvattingen over de betekenis van empirisch-analytisch onderzoek en de daarbij behorende methoden; maar bovendien meende Hohmann in Langevelds geschriften aspecten terug te vinden die een affiniteit met de "Kritische Theorie" van de "Frankfurter Schule" laten zien (ib., 184).

Om die redenen benadrukte Hohmann dan ook de actualiteit van Langevelds pedagogiek" (ib., 185).

Daarnaast wijzen Rang/Rang op nog een andere interpretatie van Langevelds werk (Lippitz 1980). Als kenmerkend daaruit citeren zij:

"Er (Langeveld) stellt uns wichtige Bausteine einer pädagogischen Handlungswissenschaft vor (...) die Langeveld selbst in seinen Untersuchungen zur Anthropologie des Kindes konkretisiert hat".

Lippitz's interpretatie van Langevelds methodologische opvattingen geven zij als volgt weer:

"Een pedagoog als onderzoek(st)er verzamelt geen "feiten", stelt zich niet afstandelijk en neutraal op, maar maakt, net als [de] onderzochte [...] zelf, actief en creatief deel uit van de onderzoeksprocessen. Gezien deze benadrukking van geëngageerde intersubjectieve participatie beweerde Lippitz dat Langeveld al heel vroeg op principes van de latere "Handlungsforschung" vooruitliep: "Lange bevor in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion die Bedeutung der Handlungsforschung entdeckt wurde, formuliert Langeveld wesentliche methodologische Grundprinzipien dieser Forschungsauffassung. Sie sollen gewährleisten, daß im Forschungsprozeß ein Subjekt auf ein anderes trifft, daß wissenschaftliche Erfahrungen in den Humanwissenschaften in interaktiven und kommunikativen Situationen gemacht werden und daß wissenschaftliche Zielsetzungen der Legitimation durch die am Forschungsprozeß Beteiligten bedürfen". (ib., 186)

'Geëngageerde intersubjectieve participatie' van de (onderwijs)onderzoeker: via een Duitse interpretatie van een in Nederland miskende(?) grondlegger van de Nederlandse lerarenopleiding waan je je onmiddellijk thuis in een Angelsaksische context.

"Ethnographers cannot view the primary goal of research as the production and delivery of goods but rather as the facilitation of productive interactions between various kinds of persons comprising the educational establishment that will result in increased mutual understanding. Productive interactions are those that permit one party to make use of the other as a resource in satisfying his or her reasons for entering the relationship. (...) Whether the relationship is individual or institutional, the *sine qua non* for productive interaction, is a sensitivity to the needs of the other proceeding from a particular history and life context along with a respect for the other's capacity to learn and adapt. It is not the ability to deliver a body of expertise" (Smith 1981, 809).

Dat is precies wat mij het meeste opviel in de (literatuuropgaven bij) de toelichtingen van de opleiders in het LIO-nummer van *Spiegel*: ik had eigenlijk niet verwacht - tegen beter in wel gehoopt -, dat eruit zou blijken dat de tamelijk contemporaine geschiedenis van de Nederlandse lerarenopleiding niet helemaal vergeten is. Ik had wel verwacht dat er duidelijke verwijzingen naar Angelsaksische ontwikkelingen in de docentenopleidingen in naar voren zouden komen. Maar behalve Cor Geljons (1992, 127) verwijzing naar 'het "reflective teaching" principe, zoals dat bijvoorbeeld in de Verenigde Staten wordt toegepast', kwam ik van een koude kermis thuis.

Ik vind dat, alleen al door de eenzijdigheid die daardoor kennelijk ontstaat, een gemiste kans. Ik ken over de Engelse, Amerikaanse, Canadese, Australische en Nieuwzeelandse docentenopleidingen genoeg kritische publikaties om te weten dat het daar ook niet allemaal botertje tot de boom is, maar daar staan ook reeksen publikaties tegenover - bijvoorbeeld in *English Education*, in de *Teacher-Researcher Section* in *English Journal* en in het door Geljon genoemde Tabachnick/Zeichner (1991) - die enthousiast rapporteren over geslaagde experimenten in de opleidingen met 'teachers as researchers', 'student teacher/cooperating teacher collaborative study', 'doing ethnography: teacher education and reflective practice' en 'student teachers use action research'. Als je daarnaast dan nog denkt aan bewegingen als 'research in personal practical knowledge' en 'teacher thinking' die ook nauwe banden met de opleidingspraktijk hebben, dan kun je je toch niet goed voorstellen dat al die tientallen publikaties geen inspirerende 'voorbeelden' bevatten die de verstikkende greep van Swanborn 1984 en Janssens 1988 op het LIO-onderzoek in Nederland wat losser kan maken. Voorbeelden aan de hand waarvan de LIO zelf en haar/zijn onderwijservaringen in het focus van haar/zijn eigen onderzoek komen te staan:

"As they begin to think of themselves as researchers, teachers are moved to redefine their roles as teachers. As their research becomes integrated into their teaching, their definition of teacher-researcher becomes *teacher* - a teacher who observes, questions, assists, analyzes, writes, and repeats these actions in a recursive process that includes sharing their results with their students and with other researchers" (Mohr/MacLean 1987, 4).

"Alternatieve aanpakken: empirisch-interpretatief (LIO-)onderzoek", dat lijkt me een uiterst boeiend thema voor de opleidingen, maar ook voor *Spiegel*. Als dat thema de aankomende jaren de nodige aandacht krijgt, lever ik daarvoor een andere, vurige wens - een gedegen geschiedenis van de lerarenopleiding in Nederland - graag voorlopig in.

Noten

1. Van Baalen presenteerde deze methode op de ULO-conferentie Leren Studeren gehouden te Woudschoten 1959. De brochure waarin verslag van die conferentie werd gedaan, heb ik ooit verknipt, zodat ik de belangrijkste pagina's eruit mis. Al ik me goed herinner staat het letterwoord GOVLOG voor: Globale Oriëntatie - Vragen stellen - Lezen - Overhoren/opzeggen - Geheel.
2. Levering 1991, 154 'onthult' een deel van het raadsel als hij de lerarenopleiding rond 1960 beschrijft: "De situatie aan de onderwijzersopleidingen was niet alleen op papier, maar ook in werkelijkheid, gunstiger dan aan de lerarenopleiding. Het programma van de nieuwe vijf-jarige kweekschool omvatte de opvoedkunde en haar hulpwetenschappen: pedagogiek en jeugdpsychologie, algemene didactiek en de speciale didactiek der lagere schoolvakken. Plotseling was de pedagogiekdocent de centrale figuur aan de onderwijzersopleiding geworden".
3. "Zo'n boek, waarvan in 45 jaar (1946-1991; j.s.) het uitzonderlijke aantal van 83.493 exemplaren werden verkocht, moet een grote invloed op de pedagogische theorie en praktijk hebben gehad. Groter dan welk boek van tijd- en vakgenoten ook, maar hoe groot?" (Levering 1991, 148).
4. Van Langeveld verschenen ongeveer 70 publikaties in het Duits. Ook de Beknopte theoretische pedagogiek verscheen in het Duits en beleefde daar 9 drukken (Rang/Rang 1991, 179).

Bibliografie

- Baalen, C.A. van, *Leren Studeren*. (z.p.): CPS, 1960.
- Brinke, J.S. ten, *Mogelijke inhouden en vormen van onderwijskundig onderzoek door universitaire lerarenopleidingen; Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van lector in de algemene didactiek van het avo (..)*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1978.
- Burgess, R.G., *In the Field; An Introduction to Field Research*. London: Allan & Unwin, 1984 (Contemporary Social Research 8).
- Deyssel, L. van, *Kindleven*. Amsterdam: Scheltema en Holkema's Boekhandel (z.j.; 1904).
- Evers, F., L. van Gelder, *Nederlandse Taal; Didactische aanwijzingen voor het lager onderwijs*. Groningen: J.B. Wolters, 1962, (Bordewijk, W., L. van Gelder, B.G. Palland, C.J. Rol, W.E. Vliegthart (red.), *Mededelingen van het Pedagogisch Centrum van de N.O.V.*
- Geljon, C., Het leeronderzoek op de VU: van reflecteren op didactisch handelen naar dienstverlening aan de stageschool. *Spiegel* 10 (1992), nr. 1, 127-134.
- I.F. Goodson (ed.), *Social Histories of the Secondary Curriculum; Subjects for Study*. Lewes: The Falmer Press, 1985.
- I.F. Goodson, S.J. Ball (eds.), *Defining the Curriculum; Histories and Ethnographies*. Lewes: The Falmer Press, 1984.

- Groot, A.D. de, *Methodologie; grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen*. 's-Gravenhage: Mouton, 1962.
- Grundy, S., *Curriculum: Product or Praxis*. London: Methuen, 1987.
- 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.
- M. Hammersley (ed.), *The Ethnography of Schooling: Methodological Issues*. Driffield: Nafferton, 1983.
- Hammersley, M., P. Atkinson, *Ethnography; Principles in Practice*. London/New York: Tavistock, 1983.
- M. Hammersley, A. Hargreaves (eds.), *Curriculum Practice; Some Sociological Case Studies*. London: The Falmer Press, 1983.
- Hetebrij, M., W. L. Wardekker, De kwaliteit van discussies over kwalitatief onderzoek. *Pedagogische Studiën*, 63 (1986), 485-497.
- Hohnmann, M., *Die Pädagogik M.J. Langevelds; Untersuchungen zu seinem Wissenschaftsverständnis*. Bochum: F. Kamp, 1971.
- Janssens, J.M.A.M., '-ogen' doen onderzoek; een inleiding in de methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1988.
- Jetten, M., *Hilt hi stille ende dochte wie die ander wesen mochte; Verslag van een etnografisch onderzoek naar drie literatuurlessen van een docent in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: KUN, 1991 (mimeo).
- Kaspers, J., *Taal leren door zelf corrigeren*. Amsterdam: Versluys, 1960.
- Klinkenberg, S. et al., Het onderzoek naar vernieuwing en vernieuwingsweerstand in (voortgezet) moedertaalonderwijs. *Spiegel 2* (1984), nr. 3, 5-32.
- Langeveld, M.J., *Beknopte theoretisch paedagogiek*, achtste, herziene druk. Groningen: J.B. Wolters, 1961.
- Leeuw, B. van der, H. Bonset, m.m.v. J. Sturm, *Vernieuwing in het moedertaalonderwijs; een vergelijking van zeven case-studies in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Enschede: SLO, 1990 (Studies in Leerplanontwikkeling).
- Levering, B., De betekenis van M.J. Langeveld voor de naoorlogse Nederlandse pedagogiek (met het accent op de periode 1945-1960). *Pedagogisch Tijdschrift*, 16 (1991), nr. 3, 147-160.
- Levering, B., Van de redactie. *Pedagogisch Tijdschrift*, 16 (1991), nr. 3, 143-146.
- Lippitz, W., *"Lebenswelt" oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung sozialwissenschaftlichen Denkens in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz, 1980.
- Mohr, M.M., M.S. MacLean, *Working Together; A Guide for Teacher-Researchers*. Urbana: Ill.: NCTE, 1987.
- Nixon, J., *A Teachers' Guide to Action Research; Evaluation, enquiry and development in the classroom*. London: Grant McIntyre Ltd, 1981.

- Paap, W., Vincent Haman, 1898.
- Pinxteren, P. van, A. Swennen, *Letterkunde-onderwijs op de VHBO*. Nijmegen: KUN (mimeo).
- Prins, F.W., *Een experimenteel-didactische bijdrage tot de vorming van leerprestaties volgens den psychologische methode*. Groningen: Wolters, 1957 (Diss.).
- Rang, A., B. Rang, Een bekende onbekende; Over de receptie van Langevelds werk in Duitsland. *Pedagogische Tijdschrift*, 16 (1991), nr. 3, 178-192.
- Robinson, F.P., *Effective Reading*. New York: Harper & Row, 1962.
- Smaling, A., *Methodologische objectiviteit en kwalitatief onderzoek*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1987 (diss. RUL).
- Smith, D.M., Ethnographic Monitoring: A Way to Understanding by Those Who Are Making Schooling Work. In: D.H. Hymes (ed.), *Ethnographic Monitoring of Children's Acquisition of Reading/Language Arts Skills*. Washington DC: NIE 1981, 805-820.
- Staal, A.J., *De methoden van psychologisch taalonderzoek speciaal betreffende de taal van de rijpende jeugd*. Enschede, 1946 (diss.).
- Sturm, J., Over leerplanontwikkeling, onderzoek en de ontwikkeling van een gemeenschap van begrijpende gebruikers. In: B. van der Leeuw, H. Bonset, *Vernieuwing in het moedertaalonderwijs; Een vergelijking van zeven case-studies*. Enschede: SLO, 1990, 143-206.
- Sturm, J., P.H. van de Ven, *Vernieuwing en vernieuwingsweerstand in (voortgezet) moedertaalonderwijs; een stand van zaken*. Nijmegen: KUN, 1987, (mimeo).
- Swanborn, P.G., *Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek; Inleiding in ontwerpstrategieën*. Amsterdam/Meppel: Boom, 1984.
- Tabachnick, B.R., K. M. Zeichner, *Issues and Practices in Inquiry-oriented Teacher Education*. London: The Falmer Press, 1991.
- Velde, I. van der, *De tragedie der werkwoordsvormen; een taalhistorische en taaldidactische studie*. Groningen: J.B. Wolters, 1956 (diss.).
- Woods, P., *Inside Schools; Ethnography in Educational Research*. London/New York: Routledge & Kegan Paul, 1986.

Bernard Schot en Theo Wille (vanuit de Vereniging voor de Ontwikkeling van het Nederlands).

Advisering

De meeste vergaderingen in het kader van de werkgroep zijn gehouden op initiatief van het bureau van de SLO. Adressen zijn genoemd die de werkgroep bestaande uit: taalonderwijs, speciaal onderwijs, de opvoeding, 1990; met de werkgroep lezen, leesplan Nederlands, taalonderwijs bij de leerkrachten, taalonderwijs, taal, frictie met de taalonderwijs op het onderwijs, en andere problemen met 'taalonderwijs' en 'taalonderwijs', en dat de werkgroep van de

(manuscript aanvaard 18 juni 1992)

