

## Communicatief-educatieve varianten - een verkenning

### 1. Inleiding

In mei 1998 sloten de minister van OC&W en de universiteiten een convenant over de lerarenopleiding. Dat convenant gaat onder meer uit van de veronderstelling dat de universitaire lerarenopleiding veranderingen behoeft teneinde meer studenten voor lerarenopleiding en leraarsberoep te motiveren. Een zo'n verandering is het opnemen in de doctoraalopleiding van een 'communicatie/educatie-variant'. De ministeriële nota *Maatwerk voor Morgen* vermeldt expliciet dat de lerarenopleidingen meer studenten zouden kunnen trekken "door in het curriculum aandacht te geven aan een brede range van educatieve beroepen. (...) De opleiding krijgt daarmee een verbreed beroepsperspectief en wordt daardoor aantrekkelijker voor studenten" (Maatwerk, 1999: 26-27). De modaliteit dat de opleidingen meer studenten "zouden kunnen trekken" maakt in het *Wetsvoorstel met betrekking tot de modernisering van de universitaire lerarenopleiding* plaats voor een descriptiever formulering: "Ook worden er communicatie/educatievakken geïntroduceerd die breder toepasbaar zijn dan alleen in het leraarsberoep" (pag. 4). Nu ken ik niet alle vernieuwingsplannen van alle universitaire lerarenopleidingen in detail, maar ik krijg de indruk er met die communicatie-educatievariant aan alle universitaire lerarenopleidingen wordt of zal worden geëxperimenteerd.

Toch lijkt me deze 'verbreding' niet zomaar vanzelfsprekend. Ten eerste is het maar de vraag of daardoor inderdaad meer studenten kiezen voor de lerarenopleiding en het beroep. Het lijkt me nogal een claim, die absoluut niet empirisch is onderbouwd. De constatering in de nota *Maatwerk* dat abiturienten van de lerarenopleiding goed blijken te functioneren in andere communicatief-educatieve beroepen vind ik een nogal mager argument - nog afgezien van de vraag of die constatering niet eerder tegen het verbredingsvoorstel pleit. Bovendien zijn er juist de laatste jaren speciale universitaire opleidingen ontwikkeld voor het communicatief-educatieve werkveld. Ik wijs hier alleen maar op de succesrijke studierichting Bedrijfscommunicatie in Nijmegen. Ten tweede mis ik elke inhoudelijke onderbouwing. Mij lijkt een samengaan van lerarenopleiding en een oriëntatie op communicatief-educatieve werkvelden een operatie die vergt dat eerst eens grondig wordt nagedacht over de inhoudelijke uitgangspunten voor een dergelijke variant. Dat geldt al helemaal voor een lerarenopleiding Nederlands. Per slot strookt een dergelijke communicatief-educatieve focus op de opleiding heel aardig met bepaalde opvattingen in kringen van de universitaire Neerlandistiek. Die Neerlandistiek wil zich meer maatschappelijk profileren door haar kennis in te zetten voor onderwijs, voorlichting, communicatie- en advieswerk (Viskil, 1998). Elders heb ik de pretenties van dat rapport ter discussie gesteld (Van de Ven, 1998). Ik gaf aan dat het rapport zich kenmerkt door een naar onderzoeksgegevens vermoedelijk contraproductieve en in elk geval eenzijdige top-downbenadering, verborgen in formuleringen die Neerlandici

aansporen hun stem te laten horen, hun wetenschappelijke inzichten en hun onderzoeksresultaten te vertalen naar de maatschappelijke praktijk. Mij lijkt dat alles wat minder vanzelfsprekend.

Ik werk al heel wat jaren in de lerarenopleiding. Ik heb tussendoor een aantal jaren gewerkt bij de studierichting Bedrijfscommunicatie, waarbij ik voortdurend werd geconfronteerd met wat ik dacht dat overeenkomsten tussen onderwijs enerzijds en communicatief-educatieve werkvelden anderzijds zouden kunnen zijn. In deze bijdrage ga ik die confrontatie aan. Ik verken de door mij vermoede overeenkomsten tussen onderwijs enerzijds en communicatief-educatieve werkvelden anderzijds. Ik doe dat in een conceptualiserende tekst. Mijn conclusies moeten niet worden gezien als een definitieve vaststelling van overeenkomsten en verschillen, ik construeer ze in deze tekst. Ten einde de lezer de kans te geven mijn constructie kritisch te volgen en eventueel tot een eigen constructie te komen, expliciteer ik zoveel mogelijk mijn constructieproces. Kennis en inzicht zijn naar mijn opvatting geen afgebakende entiteiten, maar sociale processen van interactie tussen mensen onderling, tussen een onderzoeker en door anderen geschreven teksten. De uitkomsten van mijn verkenning geven aan dat de verbreding van de opleiding inhoudelijk mogelijk is, maar dan vooral op een 'metaniveau', vanuit de constatering dat niets vanzelfsprekend is, ook niet de praktische bruikbaarheid van vertaalde vakwetenschappelijke verworvenheden. De verbredingsproblematiek blijkt complex en raakt, zoals zal blijken, veel verschillende werkelijkheidsdomeinen. Ik heb dan ook niet de pretentie dat alles te overzien. Mijn bijdrage is een verkenning, niet meer en niet minder.

Mijn constructie van overeenkomsten en verschillen bouw ik op in drie stappen. Ik verken eerst de terreinen van communicatie, advisering, en voorlichting. Ik doe dat aan de hand van naar mijn ervaring bij Bedrijfscommunicatie gezaghebbende publicaties. In deze verkenning bouw ik meteen een vergelijking in met 'het' onderwijs. Zo kom ik tot een eerste vaststelling van overeenkomsten, van de mogelijke inhouden van een communicatief-educatieve variant. Vervolgens schets ik de contouren van een theoretisch kader voor die inhouden, vertrekkend vanuit de doelstellingen voor de universitaire lerarenopleiding (Raamplan, 1996). Ten slotte stel ik aspecten van de didactische vormgeving aan de orde. Zowel bij doelstellingen als bij didactische vormgeving geef ik argumenten voor mijn keuzes bij beide groepen van *knooppunten* (Jaspaert & Kroon, 1998).

Een verkenning als de onderhavige valt of staat natuurlijk met de *sensitizing concepts* (Hammersley & Atkinson, 1983) waardoor de verkenning, het lezen van teksten wordt gestuurd. Ik maak in onderstaande dankbaar gebruik van het voorwerk van Morrow (1991), die onderwijs vergelijkt met medische consultatie. Haar concepten blijken zeer bruikbaar.

## 2. Een verkenning

### 2.1 Patiënten en studenten

Diane Stelzer Morrow werkte als arts in een ziekenhuis in Washington D.C. Daarna functioneerde ze als *tutor* in een *writing center* aan de George Mason University. Veel Amerikaanse universiteiten en colleges kennen dergelijke *writing centers*. Zo'n centrum biedt studenten hulp bij het schrijven van teksten, buiten het reguliere onderwijsprogramma om. Aan de meeste *writing centers* zijn daartoe opgeleide medestudenten werkzaam als tutor, naast professionele tutor-docenten. Morrow vergelijkt haar tutorschap met haar ervaringen als arts (Morrow, 1991). Ze herkent in de tutor-studentrelaties in het *writing center* de drie modellen waarin Szas & Hollender (1956) arts-patiëntrelaties beschrijven:

- *Activity-passivity*, de oudste vorm van arts-patiëntrelatie. De arts is de expert, die op basis van zijn expertise de patiënt behandelt. De arts is de actieve partner, de patiënt de passieve. De arts stelt de diagnose, schrijft de behandeling voor, de eventuele medicijnen, bepaalt kortom ziektebeeld en genezingsproces. De arts kent of toont in elk geval geen aarzeling, geen onzekerheden. En soms terecht, stelt Morrow, bijvoorbeeld waar sprake is van tamelijk bekende en ongecompliceerde ziektebeelden als een oorontsteking.
- *Guidance-cooperation*, het vermoedelijk meest voorkomende model. Het kent sterke overeenkomsten met het eerste model. Maar in plaats van dat de arts-expert de patiënt-leek alleen maar vertelt wat er gebeuren moet, komt nu meer aan de orde wat de patiënt te doen of te laten heeft, er is meer sprake van advies. De patiënt met het rokershoestje, om een voorbeeld van Morrow over te nemen, krijgt niet alleen medicatie. Hem wordt ook gevraagd of hij rookt. Hij krijgt het advies te stoppen. De arts gaat ervan uit dat de patiënt dat dan ook doet. Zo niet, dan is er sprake van een 'niet- of weinig inschikkelijke' patiënt. De arts blijft dus de expert, maar doet een groter beroep op de eigen verantwoordelijkheid van de patiënt.
- *Mutual participation*. Dit model is fundamenteel anders. Het is gebaseerd op de aanname dat de arts niet exact weet wat het beste is voor de patiënt. De arts gaat met de patiënt een therapeutische interactie aan, waarin in gezamenlijkheid alternatieven worden verkend en de therapie wordt bepaald. Morrow stelt dat deze vorm van arts-patiëntrelatie niet erg eigen is aan de medische beroepsgroep, maar zich in de jaren zeventig en tachtig ontwikkelde. De erkenning dat veel ziektebeelden te maken hebben met levenswijzen en levensstijl, dat veel ziektebeelden op een complex van oorzaken berusten, veroorzaakt een gevoel van onzekerheid bij artsen. Ze merken dat hun expertise soms tekort schiet. Ze merken dat de belangrijkste therapie wellicht ligt in het nemen van de eigen verantwoordelijkheid door de patiënt.

Morrow beschrijft vervolgens haar praktijk in het *writing center*. Ze merkt hoezeer studenten haar benaderen met een *activity-passivity*verwachting. Zij is immers de



docent-tutor die weet wat een goede tekst is en hen dat maar moet vertellen. In eerste instantie was ze daar zelf ook op uit: samen met de student een goede tekst produceren. Langzamerhand ontdekt ze dat het daar niet om gaat. In eerste instantie ging ze over tot een *guidance-cooperation* benadering, bijvoorbeeld wanneer de student meer van het onderwerp van de te schrijven tekst bleek af te weten dan zij als tutor. Uiteindelijk prefereert ze voor haar tutorschap *mutual participation*. De student heeft er niet zoveel aan als er in samenwerking een goede tekst wordt geproduceerd. Hij moet leren zelf die goede teksten te schrijven. Het begeleidingsperspectief verschuift van de tekst naar het schrijven. De tutor coacht de student in schrijven, stimuleert hem tot nadenken door het stellen van goede vragen, vragen die de student zichzelf moet leren stellen. Deze overtuiging sluit aan bij mijn eigen opvatting (Van de Ven, 1993a) dat de student in de toekomst ook zelf moet zien te achterhalen wat in een gegeven situatie een goede tekst is. Per slot zijn er nauwelijks absolute en algemeen geldende maatstaven voor tekstkwaliteit. Die blijken te verschillen afhankelijk van situatie, context, maatschappelijke en/of wetenschappelijke beroepsgroep. In veel Amerikaanse *writing centers* bestaan dan ook specifieke schrijfcursussen voor specifieke disciplines. Ik vind het interessant dat Morrow aan dit gegeven niet erg veel expliciete aandacht besteedt. In het medium waarin ze publiceert hoeft dat ook niet, lijkt me. Het ontbreken van absolute normen behoort tot het gemeengoed van de vereniging *College composition and communication*. Het behoort tot de 'normale discourse' binnen die vereniging, om vast een concept te hanteren dat ik pas later in deze tekst zal introduceren.

Morrow maakt, met haar studenten, een ontwikkeling door van *activity-passivity* naar *mutual participation*. *Guidance cooperation* ligt ergens in het midden van die ontwikkeling. Morrows ontwikkeling is gebaseerd op haar overtuiging dat *activity-passivity* niet leidt tot het gewenste doel: studenten opleiden tot zelfstandige schrijvers. Dat doel zelf, en hier reconstrueer ik een context voor Morrows overtuiging, is weer gerelateerd aan het niet bestaan van absolute normen. Leren schrijven impliceert leren ontdekken welke conventies in welke situatie (genre, beroepsgroep) gelden als onderdeel van het beheersen van het (schrijf)proces. Het werken aan enkele goede producten schiet voor dat doel te kort.

Samenvattend. Morrow vergelijkt de situatie van een medisch consult met een onderwijs-leersituatie. De overeenkomst is dat in beide gevallen keuzes gemaakt moeten worden, dat er geen vanzelfsprekende recepten bestaan voor het handelen. Morrow verantwoordt haar keuze voor *mutual participation* - in onderwijs en gezondheidszorg - vanuit een kennistheoretisch perspectief (kennis is contextgebonden) en vanuit een perspectief op de interactie tussen arts/docent en patiënt/student. Nu kent elke interactie een inhoudsniveau en een betrekkningsniveau (Watzlawick, 1970). Morrow nu prefereert als inhoud en doel van schrijfvaardigheidsonderwijs niet een product, maar een proces. Ze formuleert de betrekking vanuit het perspectief dat patiënten en studenten over waardevolle ervaringen en inzichten beschikken en daarom zelf inbreng kunnen en moeten hebben in het genezingsproces respectievelijk het onderwijsleerproces.



Ik ben uitvoerig ingegaan op Morrows vergelijking tussen medische praktijk en haar onderwijs vanwege het verrassende van die overeenkomst. In onderstaande paragrafen stel ik andere communicatief-educatieve werkvelden aan de orde. Ik kies Morrows drie modellen als conceptueel vergelijkingskader.

## 2.2 Leraar en leerling

Morrow beschrijft, in andere woorden, hoe de drie traditionele elementen van een onderwijs-leersituatie - docent, leerling, leerstof - in verschillende gedaanten kunnen verschijnen en verschillend ten opzichte van elkaar kunnen staan. Bij *activity-passivity* weet de docent welke leerstof van belang is, beschikt de docent over de kennis daarvan en is de leerling de 'tabula rasa' die de leerstof door de docent krijgt aangereikt. Bij *mutual participation* liggen de verhoudingen anders. De docent beschikt over een hoeveelheid kennis van de belangrijk geachte leerstof, maar weet tevens dat die kennis zelf niet absoluut is. De docent beseft dat de leerling al kennis van de materie kan hebben die van belang kan zijn voor een verder leerproces. De leerling is niet langer een onbeschreven blad, maar een individu met ervaringen, vaardigheden en kennis die zinvol ingezet kunnen worden in de onderwijs-leersituatie. Ik ben geneigd *activity-passivity* en *mutual participation* te zien als de twee uitersten op een continuüm waarop diverse onderwijs-leersituaties kunnen worden geplaatst. Die uitersten zijn herkenbaar in andere tweedelingen. De betrekking tussen docent en leerling wordt verwoord in de de oppositie docentgestuurd versus leerlinggestuurd (Lowyck & Verloop, 1995). Het kennis-theoretisch perspectief, alsmede een daaruit voortvloeiende opvatting over leren herken ik in de oppositie van transmissiemodel versus interpretatiemodel (Van der Aalsvoort & Van der Leeuw, 1992).

Het lijkt me niet gewaagd Morrows ontwikkeling als docent te vergelijken met de beoogde ontwikkeling van de leraar in het voortgezet onderwijs. Die moet in het studiehuis het traditionele onderwijsmodel - de leraar die kennis overdraagt - verlaten voor dat van zelfstandig leren, van het leren leren met de leraar als coach. En Morrows studenten lijken veel op de leerling die in eerste instantie de leraar beschouwt als de expert die moet vertellen hoe het allemaal precies zit, van het juiste antwoord tot aan het precieze huiswerk en de exacte opzet en omvang van de literatuurlijst of het werkstuk.

Het studiehuis veronderstelt een ander type leerling, een zelfstandiger leerling die heeft leren leren. Westhoff (1996) onderscheidt vier interpretaties van de door het studiehuis beoogde leerling:

- 1 de gehoorzame leerling: de leerling doet wat de leraar hem of haar opdraagt ook zonder dat de leraar daar voortdurend achteraan zit.
- 2 De handelende leerling: de leerling leert zoveel mogelijk handelen aan de hand van opdrachten.
- 3 De leerbekwame leerling: de leerling is in staat bij gegeven doelen te bepalen wat voor hem/haar de beste weg is om die doelen te bereiken.

4 De autonome leerling: de leerling bepaalt wat en hoe hij/zij leert. Ik zie een sterke overeenkomst tussen Morrow's drie benaderingen en deze vier typen leerling. Beide indelingen zijn te zien als een continuüm van sterke docentsturing naar toenemende leerlingsturing van leerprocessen. De gehoorzame leerling staat aan het ene eindpunt van zo'n lijn als product van een *activity-passivity* benadering. Aan het andere einde staat de autonome leerling, die zich ontwikkelt op basis van een *mutual-participation* didactiek. *Guidance cooperation* lijkt me dan de 'didactiek' tussen beide extremen in: de handelende en leerbekwame leerling. Wubbels (1996) veronderstelt dat de tweede en derde interpretatie het dichtst bij de bedoelingen van de Stuurgroep Tweede Fase liggen. Ik ben dat wel met hem eens. Onderwijs en autonomie verdragen elkaar niet zo goed. De institutionele inrichting van ons onderwijs, zoals die bijvoorbeeld tot uiting komt in vakkenpakketten, profielen, eindtermen, examenprogramma en centrale toetsing spoort niet direct met autonomie. Ik kom hier op terug in paragraaf 3.2.

Bij alle overeenkomst wil ik echter ook op verschillen wijzen. Zo is er wel degelijk een verschil tussen Morrow enerzijds en Westhoff/Wubbels anderzijds. Morrow pleit nadrukkelijk voor de *mutual-participation* benadering: zij is normatief in dat opzicht. Westhoff en Wubbels speculeren, ze beschrijven mogelijke uitkomsten.

### 2.3 Adviseur en cliënt

Handreikingen voor adviseurs doen me opnieuw sterk denken aan Morrows drie benaderingen. Van den Bunt (1978) bespreekt onder meer de indeling in drie typen van advisering door Albrecht & Schierz (1971). Bij hen is sprake van drie modellen: het *arts-patiëntmodel* (het oudste model bij Morrow), het *coöperatiemodel* en het *katalysatormodel*. Van den Bunt zelf brengt ze uiteindelijk terug tot twee hoofdmethodes: de *inhoudelijke methode* en de *procesmethode*. De eerste gaat vooral in op de inhoudelijke kant van de organisatieproblematiek en zoekt vooral naar de oplossing. Ze gaat uit van een tekort aan kennis of vaardigheden bij de cliënt, dat door de adviseur, de expert, kan worden gecompenseerd. De procesmethode houdt zich bezig met de "intermenselijke processen die vereist zijn voor een goede oplossing van de problematiek" (ib. 15). Het gaat daarbij meer om een leerstrategie, waarin de cliënt wordt geleerd het eigen probleem op te lossen.

Drucker & Verhaaren (1980) onderscheiden vier adviesmodellen:

- het *expertmodel*: de adviseur ontwikkelt een kant en klare oplossing voor een gegeven probleem.
- Het *programmatische model*: de adviseur helpt bij het zoeken naar een oplossing. Hij richt zich op een probleemoplossingsproces.
- Het *gedragsontwikkelingsmodel*: waarbij het gedrag van de geadviseerde moet veranderen en daartoe ook normen, waarden, gevoelens.
- Het *persoonlijke-ontwikkelingsmodel*: het gaat hier om het veranderen van het persoonlijk functioneren van de cliënt. In het algemeen gericht op het zelf kunnen aanpakken van (toekomstige) problemen.

In deze opsomming neemt de inhoudelijke invloed van de expert - de adviseur - steeds meer af, terwijl de mate waarin de adviseur zich met de geadviseerde bezig houdt, toeneemt. Nathans (1994) brengt deze vier modellen terug tot drie. Nathans noemt ze respectievelijk *oplossingsgericht*, *procesgericht* en *ontwikkelingsgericht*. Ze bespreekt factoren die de keuze voor een van die modellen bepalen: het probleem zelf, de wensen van de opdrachtgever, het vermogen van de cliënt tot veranderen of juist de weerstand daartegen, de cultuur waarbinnen veranderingen moeten worden aangebracht en meer dergelijke factoren. Heel centraal staat voor haar de relatie tussen adviseur en geadviseerde. Ze bespreekt die in termen van de welbekende *Roos van Leary* (Brekelmans & Wubbels, 1990) en komt zodoende tot een definitiever typering van drie adviesstrategieën:

- *tegenbewegende strategieën*: de oplossing aanreiken, de cliënt overtuigen, medewerking afdwingen;
- *gemengde strategieën* en
- *meebewegende strategieën*: de expert faciliteert de ontwikkeling van de cliënt, ondersteunt, participeert in besluitvorming en eventueel uitvoering.

De overeenkomst met Morrow is evident. Het verschil ook: waar Morrow normatief is (vóór *mutual participation*), is Nathans descriptief: elke strategie kan goed zijn, afhankelijk van de specifieke situatie bepaald door de specifieke verschijningsvorm van de genoemde factoren. Bijvoorbeeld: toont de cliënt weerstand tegen veranderingen? Hoe denkt de cliënt over het advies vanuit de eigen biografie? Welke relatie wenst de cliënt aan te gaan, ziet hij de adviseur als expert, of is hij overtuigd van ook zijn eigen know how? In die relatie speelt natuurlijk ook de wederzijdse afhankelijkheid een rol. De cliënt heeft de expert nodig voor de oplossing van zijn probleem, de expert behoeft de cliënt als bron voor inkomsten.

In termen van de traditionele driehoek bespreekt Nathans drie mogelijke verhoudingen tussen en steeds drie mogelijke verschijningsvormen van expert (leraar) - cliënt (leerling) en advies (leerstof).

Nathans expliciteert met name de relatie tussen adviseur en cliënt. Aan de linkerkant van het continuüm (gehoorzame leerling, *activity-passivity*) staat de oplossingsgerichte expert die voorschrijft; aan de andere kant (autonome leerling, *mutual participation*) gaan ontwikkelingsgerichte expert en cliënt op basis van gelijkwaardigheid en vanuit erkenning van elkaars kennis en ervaring met elkaar in zee.

## 2.4 Voorlichter en publiek

Het is iets moeilijker een vergelijking met voorlichting te trekken. Wapenaar e.a. (1989), Klandermans & Seijdel (1991), Röling e.a. (1994) onderscheiden na analyse van voorlichtingsdoelstellingen drie verschillende vormen van voorlichting:

- *persuasieve voorlichting* beoogt nadrukkelijk de voorgelichte tot ander gedrag, een andere overtuiging te brengen.
- Bij *informatieve voorlichting* beperkt de voorlichter zich tot het aanreiken van informatie. Wat de voorgelichte ermee doet, is diens eigen verantwoordelijkheid.



- *Educatieve voorlichting* ten slotte doelt op het helpen van de voorgelichte bij het maken van keuzes.

De keuze voor een bepaalde vorm van voorlichting, van een bepaalde doelstelling is onder meer afhankelijk van de mate waarin de voorlichter het acceptabel acht anderen gedrag voor te schrijven. Zoals bij Nathans speelt hier de betrekking tussen de actanten, in casu voorlichter en voorgelichte, dus een rol. Het gaat uiteindelijk om een keuze die waardegeladen is. Gedragsbeïnvloeding is dan ook een normatief dilemma. Maar het is ook een cognitief probleem. Behalve de vraag of je gedrag van anderen mag beïnvloeden is er de vraag of je als voorlichter gedrag van anderen kunt beïnvloeden. Uitgaande van een omschrijving van gedragsverandering als 'leren' sluiten Röling e.a. (1994) zich aan bij een constructivistische leeropvatting: leren is een actief proces van de leerder die kennis construeert door aan ervaringen betekenis te verlenen. Bij Röling is die leeropvatting nadrukkelijk geënt is op een constructivistische epistemologie. Kennis is niet absoluut, maar een sociale constructie. Groepen mensen bepalen wat in hun situatie geldt als kennis, ze geven een gedeelde betekenis aan gedeelde ervaringen. De verwevenheid van een constructivistische leeropvatting met een constructivistische kennistheorie is overigens niet bepaald vanzelfsprekend (vgl. Richardson, 1997).

Bij het bepalen van een vorm van voorlichting spelen ook praktische mogelijkheden tot het bereiken van het publiek een rol. Informatieve voorlichting maakt vaak gebruik van massamedia. Persuasieve voorlichting doet dat eveneens - en daarmee roept deze praktijk de discussie op over de effecten van massamedia (waarover de meningen en onderzoeksuitkomsten nogal eens verschillen, mede afhankelijk weer van onderzoeksopzet en wetenschapstheoretische positie, vgl. Klandermans & Seijdel, 1991). In de voorlichtingskunde leidt deze afwezigheid van een direct publiek tot een sterke nadruk op doelgroepanalyse en doelgroeponderzoek, bijvoorbeeld in de vorm van pretesten van voorlichtingsmateriaal (De Jong & Schellens, 1995). Men hecht veel belang aan effectmeting (Van Woerkom, 1987). In termen van onderwijs: men verkent de beginsituatie en evalueert. Met name binnen educatieve voorlichting, waar beginsituatie en effect moeilijk meetbaar zijn, prefereert men een participatieve voorlichting, voorlichting in persoonlijke interactie.

Ook voor de voorlichtingskunde geldt dus dat er geen vanzelfsprekende praktijk is. Men maakt keuzes. Op het continuüm van *activity-passivity* tot aan *mutual participation* lijkt me de persuasieve voorlichting uiterst links (*activity-passivity*) te liggen, maar ik voeg eraan toe dat de voorlichtingskunde zelf die positie problematiseert in termen van verwachte effectloosheid (of een slechts gering effect). De educatieve voorlichting ligt rechts (*mutual participation*) op het continuüm. De informatieve voorlichting houdt misschien het midden. De keuze wordt bepaald door de kennistheorie (vaststaande kennis versus sociale constructie), leertheorie (overdracht versus constructivisme), intermenselijke relatie (normatief tegenover medemens of niet, men ziet de ander als medesubject of als object van persuasief handelen).

## 2.5 Communicatiemanagement

Het wordt wellicht eentonig, maar ook in publicaties die handelen over communicatie-in-organisaties worden drie modellen onderscheiden, in dit geval van communicatie. In haar dissertatie komt Van Ruler (1996) tot drie basisopvattingen over communicatie. Drie opvattingen die ze overigens na bespreking verder onderverdeelt, maar binnen deze context volsta ik met deze drie:

- De *actieopvatting*, waarin communicatie slechts een *lineair* proces is. Alleen de zender is actief. De vooronderstelling is dat de boodschap onveranderd overkomt bij de ontvanger.
- De *effectiviteitsopvatting*: communicatie is een *wederzijds* proces waarin de ontvanger min of meer voorspelbaar reageert op een stimulus van de zender. Deze opvatting veronderstelt een controle op de effectiviteit van het zenden, vanuit de vraag of de boodschap wel (onveranderd?) overkomt.
- De *interactieve opvatting*. Communicatie is een *circulair* proces, waarbij zender en ontvanger vaak tot gemeenschappelijk begrip komen; de boodschap wordt als het ware gevormd tijdens de interactie.

Met name in het laatste model wordt de rol benadrukt die de specifieke situatie en de culturele context in het proces van communicatie (begripsontwikkeling) spelen. Communicatie leidt in een circulair proces tot betekenisverlening, tot kennisconstructie, waarbij de betekenis afhankelijk is van de deelnemers en de situatie: kennis is een sociale constructie. In deze opvatting van communicatie is een belangrijke rol weggelegd voor de conceptualiserende functie van taal, die een essentieel kenmerk is van het interpretatiemodel van onderwijs (Van der Aalsvoort & Van der Leeuw, 1992). Opnieuw doet zich de overeenkomst met Morrow duidelijk voor. Interessant is dat Van Ruler in haar onderzoek onder communicatiemanagers ontdekt dat de eerste opvatting, de lineaire, het meest in de praktijk voorkomt, hoewel communicatiemanagers nogal eens lippendienst bewijzen aan de tweede en derde. Hier is sprake van een ook in het onderwijs en bijvoorbeeld ook in het wetenschappelijk bedrijf (zie Wallén, 1984) bekend fenomeen: het verschil tussen retoriek en praktijk, het verschil tussen ideaal en werkelijkheid. In haar onderzoek ontdekt Van Ruler tenminste twee oorzaken voor die kloof tussen retoriek en praktijk: de opleiding die te weinig problematiseert en de vaak normatieve handboeken die keuzes maken voor de lineaire opvatting zonder die als zodanig te expliciteren. Een typering van handboeken die ook kan gelden voor bepaalde ideeën in vakwetenschappelijke kring (Viskil, 1998), die de indruk wekken dat succesvolle communicatie alleen maar een kwestie is van een goed en duidelijk aanbod (tekst, boodschap). Praktijkonderzoek leert dat communicatie heel wat ingewikkelder is. Zo verschillen groepen lezers in hun perceptie van teksten omdat ze lezen met andere ogen: in een andere situatie en met andere ervaringen en belangen (Broadhead en Freed, 1987; Elling 1992; Hays, Hatch & Hill, 1992). Kortom, "communication in print depends much more on the decoder than the encoder" (Neel, 1984:182).

In kringen van communicatiemanagement wordt de keuze tussen de communicatieopvattingen vaak geoperationaliseerd als die tussen top-downcommunicatie

versus bottom-upcommunicatie, of de combinatie van beide (Van Ruler, 1996; Keuning, 1996). De keuzes zijn ook hier weer gebaseerd op kennistheoretische aannames, op normen en waarden voor menselijke relaties, op ideeën over leren en 'kennisoverdracht'. Van Ruler voegt met haar onderscheid tussen ideaal en realiteit een belangrijke dimensie toe aan de vergelijking van onderwijs met communicatiemanagement.

### 3. Een eerste analyse

#### 3.1 Extreme posities op een continuüm

In het bovenstaande gaf ik aan dat voor alle besproken werkvelden geldt dat er keuzes gemaakt dienen te worden. Die keuzes zijn weergegeven in steeds weer drie verschillende modellen, maar door mij meer en meer uitgezet op een continuüm van *activity-passivity* enerzijds tot *mutual participation* anderzijds. Ik sluit me daarbij eigenlijk aan bij Van den Bunt (1978), die het veld van adviestrategieën terug brengt tot twee typen, zoals ook Nathans (1994) de twee uitersten typeert en het middengebiet aanduidt als 'gemengde strategie'. In de door mij geïntroduceerde literatuur worden verschillende analytische concepten gebruikt om die keuzes, en de uitersten op het continuüm, te verhelderen.

Morrow wijst op de onderlinge interactie, die ze uitwerkt in *relatie* (expert/leek versus samen) en *inhoud* van die interactie, waarbij die inhoud op een *kennistheoretisch* standpunt wordt gebaseerd. Daarmee geeft ze tevens een *leerdoel* aan, dat te beschrijven is in termen van product dan wel proces. Bij Nathans komt het belang van die *relatie* terug, evenals de keuze tussen product en proces. Ze wijst op de *belangen* die in het spel zijn. Röling besteedt aandacht aan de *relatie*, met name aan de *normen en waarden* in die relatie. Hij gaat uit van een geëxpliciteerde opvatting over *leren* (overdracht versus constructie) die weer gebaseerd is op een *kennistheoretische* keuze. Hij wijst voor wat betreft het leren op het belang van *interactie*. Bij Van Ruler speelt ook weer een visie op *leren* een rol (kennisoverdracht versus kennisconstructie). Ze besteedt aandacht aan de *interactie* (monoloog versus dialoog) aan het verschil tussen *retoriek en praktijk* en factoren die die kloof mede bewerkstelligen als vooropleiding en de handboeken daarin gebruikt.

Voor de genoemde communicatief-educatieve werkvelden geldt dus, op basis van mijn verkenning tot nu toe, dat er steeds sprake is van *knooppunten*, van keuzes (Jaspaert & Kroon, 1998). De kerninhoud van een brede communicatief-educatieve variant betreft dus eigenlijk knooppunten op het domein van kennistheorie (epistemologie), van inhoud, van leren, van interactie, van onderlinge relatie en wederzijdse belangen. De tegenstelling retoriek-praktijk is eveneens een inhoudselement dat uit mijn vergelijking voortkomt, maar voor mij ook de overstap van inhoudsverkenning naar didactische werkwijze markeert (zie 5.1). Ik probeerde mijn continuüm onder te brengen in een schema, waarbij de polen worden gevormd door 'extreme' keuzes op de genoemde concepten. Mijn schema bleek veel overeenkomsten te vertonen met



twee onderwijsmodellen die Dysthe (1995) in navolging van Nystrand (1992) construeert. Dysthe biedt twee nieuwe concepten, die ik in mijn schema opneem, en verderop zal uitleggen. Zowel de door mij geschetste inhoud van een communicatief-educatieve variant, als de *philosophy of education* ervan wordt mijns inziens in dit schema verhelderd (zie par. 5.1).

	<i>activity-passivity</i>	<i>mutual participation</i>
<i>archetype</i>	vraag-antwoord	dagelijks gesprek
<i>relatie</i>	expert versus leek	gelijkwaardigheid
<i>normen en waarden</i>	subject versus object	subject versus subject
<i>inhoud</i>	product	proces
<i>epistemologie</i>	objectivisme	constructivisme
<i>kennisbron</i>	boek, wetenschap, expert	ook leerling-ervaringen
<i>leren</i>	overdracht	constructivisme
<i>communicatiemodel</i>	actiemodel	convergentiemodel
<i>normale discours</i>	monoloog	dialogoog

*Figuur 1: Twee modellen*

De aan Dysthe ontleende concepten zijn *archetype* en *normale discourse*. Voor mij vormen ze verhelderende aanvullingen op de in paragraaf 2 verkende concepten. Ze verhelderen wat speelt in communicatief-educatieve werkvelden en horen dan ook tot de centrale concepten in een communicatief-educatieve variant.

### 3.2 Centrale concepten

Onder *Archetype* verstaat Dysthe de vanzelfsprekende, onbewust gekozen inrichting van de onderwijs-leersituatie. Aan de ene kant van het continuüm bijvoorbeeld wordt de traditie van ons onderwijs gekenmerkt door de docent, die de leerling zijn kennis overdraagt in de overbekende sequenties van vraag-antwoord-evaluatie (Mehan, 1979; Ehlich, Rehbein & Ten Tije, 1993). De leerling luistert, vult de zogenaamd lege plekken in het betoog van de docent in en noteert wat het juiste antwoord is. Hij schrijft op wat de expert vertelt en wordt getoetst op reproductie van het aan de orde gestelde. Parallel daaraan is er de adviseur die weet hoe het moet, de oplossing aandraagt; de voorlichter die het gewenste gedrag of de gewenste opvatting aandraagt; de arts die voor alle kwalen een geneesmiddel kan voorschrijven; de

manager die zijn beleid oplegt aan de werkvloer. En dat alles op basis van de veronderstelling dat het goede aanbod zonder meer tot een goede receptie leidt, een veronderstelling die zelden wordt geïmplementeerd - fouten zijn altijd aan de ontvanger (de leerling) toe te schrijven. Met het concept 'archetype' duidt Dysthe dit patroon heel treffend aan.

Aan de andere kant het veel meer alledaagse gesprek met een evenredige inbreng van twee partijen; met de uitwisseling van wederzijdse ervaringen en kennis, met dus ook inbreng van de ontvanger, en met de problematisering van de een-op-een-relatie van productie en perceptie. Het gaat om het alledaagse gesprek, het daaraan verbonden alledaagse leren op basis van ervaring.

De concepten *relatie, normen en waarden en inhoud* acht ik in het voorafgaande voldoende uitgelegd. Onder *epistemologie* geeft het schema aan de ene kant een positivistisch perspectief op kennis: kennis als vaststaand geheel, objectief, altijd geldend, voor ieder hetzelfde. Aan de andere kant de waarde van persoonlijke kennis, kennis als menselijke en sociale constructie, kennis afhankelijk van persoon en situatie.

*Kennisbron*: aan de ene kant de experts, de wetenschap als bepalers van wat waar en niet waar is. Aan de andere kant wordt ook de ervaring van de leerling (cliënt, publiek) serieus genomen; naast theoretische kennis geldt hier ook levenservaring als geldige waarheid. Bovendien wordt ook de interpretatie door leerlingen van 'feiten' en 'ervaringen' serieus genomen. Het concept *leren* lijkt me al voldoende toegelicht en heeft alles met bovenstaande te maken.

*Communicatiemodel*: overdracht van kennis, overdracht van de boodschap ervan uitgaande dat het aanbod overeenkomt met de ontvangst, het actiemodel. Aan de andere kant het convergentiemodel waarin zender en ontvanger (leraar en leerling, adviseur en cliënt, de participerende voorlichter) samen kennis construeren.

*Normale discourse*: Onder 'normale discourse' verstaat Dysthe de manier waarop binnen een 'discourse community' wordt gesproken/geschreven over het vak, over de kernactiviteiten. Men denke aan de manier waarop in een bepaald vakgebied wordt geredeneerd over wat 'waar' of 'niet waar' is, wat 'goed' of 'niet goed' is. Het concept 'discourse community' wordt in schrijfvigheidsonderzoek vaak gehanteerd. Het is ontleend aan het concept 'Speech community' van Hymes (1972): "a community sharing rules for the conduct and the interpretation of speech, and rules for the interpretation of at least one linguistic variety". Een 'discourse community' kent dus gedeelde regels voor het voeren en de interpretatie van 'discourse', waarbij onder discourse moet worden verstaan het taalgebruik dat voor en binnen de gemeenschap betekenis construeert. 'Discourse' is 'taal in context' (Littlejohn, 1983; Vagle e.a., 1993). In een discourse gaat het om wat in de groep telt als culturele waarheid, als relationele waarheid. Het betreft de geldende wijze van redeneren. Onder een 'monologe discourse' verstaat Dysthe dat er vanzelfsprekendheden bestaan die binnen de groep niet ter discussie staan. Zoals de vanzelfsprekendheid bij artsen die bepaalde symptomen wel of niet serieus achten; bij docenten die bepaalde kennis wel of niet van belang achten en bepaalde gedragingen van hun leerlingen wel of niet ter discussie stellen. Het gaat om adviseurs die in een bepaalde

situatie bepaalde factoren wel of niet van belang vinden; voorlichters die een bepaalde boodschap en de overdracht ervan vanzelfsprekend vinden; vakwetenschappers die de bevindingen van hun vak als vanzelfsprekende inhoud voor het onderwijs (de adviessector, de communicatiesector) achten.

In een 'dialoge discourse' staat in principe alles ter discussie. De vakwetenschap zelf wordt gezien als een bron waarbinnen verschillen bestaan, de adviseur weet niet steeds zeker wat het beste advies is, de voorlichter gaat graag met de voorgelichte in gesprek over mogelijkheden. In het betreffende jargon heet het dat in een 'dialoge discourse' voortdurend wordt onderhandeld in plaats van gestuurd.

Het begrip 'normale discourse' speelt een belangrijke rol bij het schrijfvaardigheidsonderwijs waar Morrow naar verwijst (Spellmeyer, 1989). Onderwijs betekent kennismaking met die normale discourse, kennismaking met wat binnen een gemeenschap (bedrijf, wetenschapsgebied) geldt als vanzelfsprekend. Het is een inwijding in de vanzelfsprekende, dagelijkse gang van zaken, in het sociale kapitaal van de organisatie: in de *beliefs, assumptions*, vormen van samenwerking, hiërarchie van personen en argumenten (Smylie, 1999). Een inwijding in het wetenschappelijk bedrijf via het schrijven van een scriptie die beoordeeld wordt naar wat binnen de betreffende discipline geldt als waar en niet waar; inwijding in de gewoontes van een bedrijf, die aangeven hoe er met klanten wordt omgegaan - per bedrijf kan dat aardig verschillen (Freed & Broadhead, 1987). Het gaat bijvoorbeeld om inwijding in de modelmatige opzet van voorlichting (Van Woerkom), de keuzes voor adviesstrategieën (Nathans) etc.

Het bovenstaande model biedt naast een inventarisatie en analyse van mogelijke inhouden ook andere gebruiksmogelijkheden. Het werpt een analytisch licht op studiehuisproblemen. Het verheldert in navolging van Dysthe de bekende dichotomie van 'leraar- versus leerlinggestuurd onderwijs' in de diepte en in de breedte. Vaak wordt de tegenstelling alleen uitgewerkt in termen van een andere visie op leren - overdracht versus constructie - en wordt in het verlengde daarvan een andere rol van de docent aangegeven - instructie versus coaching. Vergeten wordt vaak dat er ook sprake kan zijn van een andere epistemologie: dat er een andere visie op kennis - het derde element van de traditionele driehoek - wordt verwoord. Ik schrijf dat toe aan het wat 'passe-partout'-achtige karakter dat het concept 'constructivisme' heeft gekregen. Het wordt vaak ingevuld als een actieve manier van leren van een individu. Daarmee wordt voorbijgegaan aan de problematiek van leren in termen van sociale interactie. En die invulling van 'constructivisme' is weer gebaseerd op een sociaal-constructivistische epistemologie: kennis is niet absoluut, maar een intermenselijke constructie (zie onder meer Richardson, 1997). Met het expliciteren van het epistemologisch uitgangspunt wordt een van de discussiepunten betreffende het studiehuis verhelderd: de vraag wordt vaak gesteld of leerlingen wel zullen toekomen aan de vaak als vaststaande kennis omschreven eindtermen. Die vraag komt voort uit een visie op leren, kennis, interactie enzovoorts zie kenmerkend is voor een *passivity-activity*-opvatting. De institutie onderwijs kenmerkt zich door een 'archetypisch



objectivisme', dat zich onder meer vertaalt in vastliggende eindtermen. De gedachte achter het studiehuis kan worden geïnterpreteerd vanuit een constructivistisch leerbeginzel, maar ook tegelijkertijd vanuit een constructivistische epistemologie. En daarmee wordt een principiële contradictie geconstrueerd: eindtermen passen toch maar moeilijk in een *mutual-participation*-opvatting van onderwijs, zeker in hun objectivistische pretentie van gelijke maatstaven voor iedereen. De relatie tussen leraar, leerling en leerstof is niet langer eenzijdig: van leraar naar leerling en van leerstof naar leerling. De drie elementen staan in voortdurende interactie met elkaar - leraar en leerling die kennis construeren. Het studiehuis kan worden gezien als een verschuiving in de opvatting over leren naar de andere kant van het continuüm. De vraag is of dat kan als niet ook alle andere concepten mee verschuiven. Dat vergt een andere onderwijsorganisatie, een andere visie op leraar en leerling, etc.

#### **4. Theoretische perspectieven**

##### **4.1 Doelstellingen**

Een communicatief-educatieve variant is in alle gevallen onderdeel van een wetenschappelijke lerarenopleiding. Voor mij impliceert dat dat er niet alleen kennis moet worden verworven van het betreffende veld van wetenschapsbeoefening, maar dat ook onderliggende theorieën, aannames en onderzoekspraktijken moeten worden verkend. Alleen zo kan een communicatief-educatieve variant bijdragen aan het opleiden van leraren die voldoen aan het bekwaamheidsprofiel zoals dat wordt verwoord in het *Raamplan voor de universitaire lerarenopleiding* (Raamplan, 1996). De variant moet bijdragen aan het ontwikkelen van een wetenschappelijke, een vakoverstijgende, een professionele, innovatiegerichte en onderzoekende instelling. Daarnaast is sprake van (ped)agogische instelling.

De bovengenoemde vergelijking van werkvelden en de daaruit voortvloeiende concepten kunnen vanuit tenminste vier theorieën worden verdiept. Die theorieën plaatsen elk de genoemde concepten in een noodzakelijke samenhang. Het betreft theorieën over het communicatief handelen, over kennisbelangen en in het verlengde daarvan over wetenschapstradities. Ten slotte lijkt me dat de al eerder genoemde retoriek-praktijkkloof uitwerking verdient. Het voert hier te ver dit alles diepgaand te bespreken, bovendien kan veel ervan al bekend zijn. Ik volsta met een korte indicatie van in welke richting in een communicatief-educatieve variant verdieping mogelijk en - wat mij betreft - wenselijk is.

##### **4.2 Communicatief handelen**

Morrow omschrijft haar concepten in termen van interactie. Ze beschrijft hoe betrokkenen interageren op inhouds- en betrekkningsniveau. Een belangrijk theoretisch kader voor bestuderen en begrijpen van die problematiek biedt Habermas' theorie van het communicatieve handelen. Habermas onderscheidt drie vormen van

handelen: instrumenteel handelen, strategisch handelen en communicatief handelen. *Instrumenteel handelen* "kan ruwweg aangeduid worden als doelrealisering, het bewerkstelligen van effecten, het opvolgen van technische adviezen, het volgen van technische regels, het realiseren van voorwaarden" (Koningsveld & Mertens, 1992:15). Het gaat om een rationeel gestuurd proces van probleemoplossen. Waardeoordelen zijn niet aan de orde. *Morrow's activity-passivity* wordt hier treffend verwoord.

*Strategisch handelen* is een vorm van menselijke interactie, is "instrumenteel handelen op basis van een rationele doelkeuze in een omgeving die behalve uit empirische objecten en gebeurtenissen ook uit (de handelingen van) medestrategen bestaat" (ib.32). Strategisch handelen is het antwoord van de doelgerichte rationalist op het feit dat er nu eenmaal geen gedragswetenschappelijke kennis bestaat op basis waarvan het gedrag van medemensen voorspelbaar, beheersbaar en controleerbaar kan worden gemaakt. Herrlitz (1984) maakt duidelijk dat er twee vormen van strategisch handelen moeten worden onderscheiden: openlijk en verborgen. Verborgen strategisch handelen kan een bewuste keuze zijn van de strateeg, maar ook onbewust plaatsvinden, met name daar waar 'systemen' van macht en geld hun invloed op de communicatie doen gelden. Koningsveld & Mertens (1992) duiden met name het bewuste manipuleren aan als een vorm van eigenlijk instrumenteel handelen. *Guidance cooperation* erkent meer de inbreng van de patiënt/student, maar tegelijkertijd wordt deze mede verantwoordelijk gemaakt voor de richting die de arts/docent uit wil.

*Communicatief handelen* is "gericht op het tot stand brengen van gedeeld begrip, op het creëren van onderlinge overeenstemming tussen sociale actoren. Die overeenstemming komt tot stand wanneer sociale actoren een gemeenschappelijke definitie bereiken met betrekking tot de drie werkelijkheidsdomeinen (...) of preciezer: met betrekking tot die elementen uit deze domeinen die voor de situatie in kwestie relevant zijn" (Kunneman, 1986:217). De drie werkelijkheidsdomeinen waar Kunneman op doelt zijn: "de objectieve werkelijkheid van dingen en gebeurtenissen, (...) de sociale werkelijkheid van geldende normen en de innerlijke werkelijkheid van intenties, emoties en behoeften" (ib.213).

In communicatief handelen kan men naar redenen of argumenten vragen die de waarheid, de rechtvaardigheid (juistheid) en de waarachtigheid van de uitspraken van de gesprekspartner problematiseren. In communicatief handelen staat dus de normale discourse ter discussie. Essentieel voor een dergelijke discussie, wil die niet verworden tot vormen van strategisch handelen, is dat ze gevoerd kan worden zonder handelingsdruk, omdat dan pas de ruimte ontstaat voor het ongestoord kunnen uitwisselen van informatie, argumenten, tegenargumenten. Communicatief handelen in deze zin is gebaseerd op de volstrekte gelijkwaardigheid en gericht op het ontwikkelen van wederzijds begrip - Van Ruler spreekt hier van convergentie, waarin de conceptualiserende functie van taal nadrukkelijk wordt aangesproken: taalgebruik is niet zozeer het uitwisselen van gedachten, maar het ontwikkelen ervan (Hoel, 1991).

### 4.3 Kennisbelangen

Habermas' theorie van het communicatieve handelen ligt dicht aan tegen zijn theorie over kennisbelangen. Het gaat om drie verschillende kennisbelangen, drie verschillende visies op waartoe kennis kan of moet worden gebruikt (Habermas, 1981). Het gaat om instrumentele, interpretatieve en emancipatoire kennis.

- Bij het instrumentele kennisbelang gaat het om "a fundamental interest in controlling the environment through rule-following action based upon empirically grounded laws" (Grundy, 1987:12). Vanuit dit kennisbelang wordt de patiënt, de leerling, de cliënt gestuurd, gecontroleerd in de richting die arts, leraar, expert voor ogen staat.
- Het interpretatieve kennisbelang "is grounded in the fundamental need of the human species to live in and as part of the world" (ib. 13). Dit leidt tot een perspectief op samenwerken waarin gedeeld begrip de kans heeft te groeien, de wederzijdse werkelijkheidsinterpretaties worden geaccepteerd en verduidelijkt.
- Het emancipatoire kennisbelang, "a fundamental interest in emancipation and empowerment to engage in autonomous action arising out of authentic, critical insights into the social construction of human society" (ib.16). Hier staat de ontwikkeling van patiënt, leerling, cliënt centraal.

Het is, opnieuw, niet zo moeilijk om Morrow's drie typen interactie te verhelderen en te problematiseren vanuit deze drie kennisbelangen. Met name de extremen op het boven geschetste continuüm worden hier helder. Nathans noemt ze oplossingsgericht versus ontwikkelingsgericht. In termen van kennisbelang geformuleerd: in de oplossingsgerichte benadering houdt de adviseur, de expert, het monopolie op kennis. Zoals de docent in een transmissiemodel van onderwijs bepaalt wat goed of fout, waar of onwaar is. In de ontwikkelingsgerichte strategie ziet Nathans de mogelijkheid de cliënt zijn eigen problemen te leren oplossen, waardoor de expert uiteindelijk zijn eigen overbodigheid bewerkstelligt - de leraar die de controle over het leerproces (en de inhoud, en de doelen?) over laat aan zijn studiehuis-leerling.

### 4.4 Wetenschapstradities

Habermas' theorie van kennisbelangen kan leiden tot een verdere uitwerking in de richting van wetenschapstradities. Smaling (1987) verbindt ze met de empirisch-analytische, de historisch-hermeneutische en de kritische traditie. De empirisch-analytische traditie vertegenwoordigt zowel epistemologisch als axiologisch het instrumentele kennisbelang. De empirisch-interpretatieve traditie vertegenwoordigt het interpretatieve kennisbelang; de kritische traditie het emancipatoire. In de empirisch-analytische traditie hebben experts het monopolie op kennis. Ze willen er de werkelijkheid van bijvoorbeeld het onderwijs mee sturen en zien docenten als uitvoerders van hun know how. In de kritische traditie beschikken cliënten en docenten zelf over relevante kennis, is die kennis niet algemeen maar context-gebonden en voeren cliënten en docenten niet zozeer kennis van derden uit, maar ontwikkelen ze zelf kennis - al werkend en onderzoekend. Het onderwijsonderzoek



naar praktijkkennis, maar ook de zich opnieuw ontwikkelende traditie van action research moet dan ook worden gezien als bepaald vanuit een interpretatieve dan wel kritische traditie (Van de Ven, 1993b). De ervaring van action research, van praktijkgericht onderzoek doet zich overigens niet alleen voor in het onderwijs, maar nadrukkelijk ook in de andere sectoren (Van Dijk e.a., 1996).

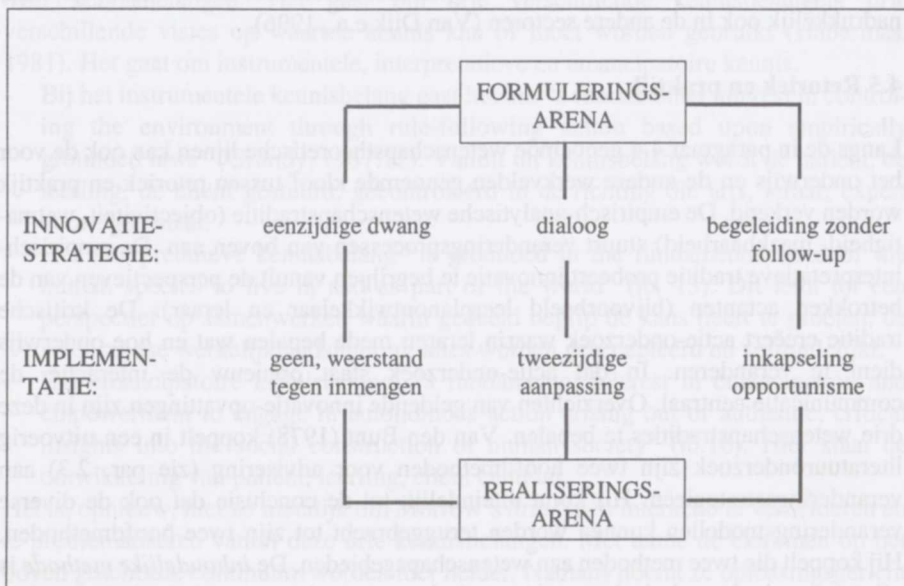
#### 4.5 Retoriek en praktijk

Langs de in paragraaf 4.4 genoemde wetenschapstheoretische lijnen kan ook de voor het onderwijs en de andere werkelden genoemde kloof tussen retoriek en praktijk worden verkend. De empirisch-analytische wetenschapstraditie (objectiviteit, wetmatigheid, maakbaarheid) stuurt veranderingsprocessen van boven aan. De empirisch-interpretatieve traditie probeert innovatie te begrijpen vanuit de perspectieven van de betrokken actanten (bijvoorbeeld leerplanontwikkelaar en leraar). De kritische traditie creëert actie-onderzoek waarin leraren mede bepalen wat en hoe onderwijs dient te veranderen. In dat actie-onderzoek staat opnieuw de interactie, de communicatie centraal. Overzichten van geldende innovatie-opvattingen zijn in deze drie wetenschapstradities te bepalen. Van den Bunt (1978) koppelt in een uitvoerig literatuuronderzoek zijn twee hoofdmethoden voor advisering (zie par. 2.3) aan veranderingsstrategieën. Hij komt uiteindelijk tot de conclusie dat ook de diverse veranderingsmodellen kunnen worden teruggebracht tot zijn twee hoofdmethoden. Hij koppelt die twee methoden aan wetenschapsgebieden. De *inhoudelijke methode* is afkomstig uit de technische en economische wetenschappen en uit de industriële sector. De *procesmethode* is vooral afkomstig uit de gedragswetenschappen, psychologie, sociologie, agologie.

Ook in onderwijsinnovatie wordt vaak onderscheid gemaakt tussen diverse veranderingsstrategieën. Op basis van een eigen overzichtje (Van de Ven, 1996) prefereer ik nog steeds het schema dat Hultman (1987) construeerde op basis van eigen literatuurresearch en empirisch onderzoek naar onderwijsveranderingen (zie Figuur 2).

In het schema onderscheidt Hultman de formuleringsarena - de retoriek, de theorie - van de realiseringsarena - de praktijk. Het leert dat naar het inzicht van Hultman dwang, rationele en afgedwongen vernieuwing (door de oplossingsgerichte expert) tot niets leidt. Vernieuwing die steun vindt bij schoolleiders en leraren wil aanvaankelijk wel lukken, maar zonder regelmatige begeleiding en follow-up leidt die vernieuwing uiteindelijk ook tot niets. In beide gevallen is sprake van schijnvernieuwing, gebaseerd op de "kunst om te slagen in het veranderingsproces zonder te veranderen, een kunst die inhoudt dat men symbolen verandert, het taalgebruik verandert" (Hultman, 1987:34). Dat wil zeggen dat de taal die men gebruikt nu ineens vol zit met begrippen afkomstig uit de innovatieboodschap, een vorm van strategisch taalgebruik, zo men wil. Vernieuwing van praktijk vergt een 'gebruikersgeoriënteerd model', een 'ontwikkelingsmodel', waarvan de ingrediënten zijn: ondersteuning door schoolleiding en schoolbestuur, het ontwikkelen van eigen materiaal wat leidt tot een

'leren door doen', voortdurende herplanning en revisie op basis van een geregeld contact tussen schoolleiding en leraren, geregelde nascholing op basis van ervaren problemen met ondersteuning door betrokken onderzoekers.



Figuur 2: Innovatiestrategieën

Innoveren, veranderen is leren. Het is niet zo moeilijk innovatietheorie te koppelen aan leertheorie. Zoals we voor onze lio's een 'krachtige leeromgeving' moeten construeren (en zij weer voor leerlingen), zo houdt innovatie in dat leraren (en de actanten in andere organisaties) in staat worden gesteld tot leren. Het centrale concept in Hultmans schema is de dialoog, de normale discourse in de *mutual-participation*-benadering. Die dialoog is de ideale werkvorm die het innovatieproces stuurt. Het is de werkvorm waarin de vernieuwing van twee kanten uit vorm krijgt: van de praktijk naar de theorie, van de theorie naar de praktijk. Van Ruler zou hier spreken van convergentie (zie par. 2.5). Ze wijst erop dat in communicatiemanagement aan de convergentie-opvatting vaak lippendienst wordt bewezen. De praktijk kenmerkt zich nogal stevig door de actie-opvatting, onder andere, zo blijkt uit haar onderzoek, omdat de opleiding die actie-opvatting te weinig problematiseert.

## 5. Opleidingsperspectieven

### 5.1 Opleidingsconcept

Wat leveren verkenning, analyse en theoretische perspectieven nu op aan mogelijke ingrediënten voor een communicatief-educatieve variant? Allereerst dit: er bestaan geen vanzelfsprekendheden. Dat er in elk werkveld modellen worden ontwikkeld om de diverse opvattingen en praktijken te verhelderen, is tekenend. De consequentie ervan is dat ook de inrichting van de opleiding niet vanzelfsprekend is. Er moeten keuzes gemaakt worden. In de lerarenopleiding verantwoorden we de opleidingsdidactiek vaak met een 'teach what you preach'-argument. In een traditioneler verwoording spreken we van de 'dubbelebodemdidactiek' van de opleiding. Het in paragraaf 3.1 ontwikkelde schema biedt zowel een visie op de inhoud van een communicatief-educatieve variant, als op de didactische vormgeving ervan. Het schema problematiseert vanzelfsprekendheden in de diverse werkvelden en biedt een conceptueel kader daartoe. Het geeft ook aan welke keuzes aan de vormgeving van een communicatief-educatieve variant zelf ten grondslag kunnen liggen. Het problematiseert zodoende het eigen opleidingsconcept. Het wetenschappelijke karakter van de opleiding nu impliceert mijns inziens dat de gemaakte keuze aan studenten wordt verduidelijkt, dat verantwoording van die keuze wordt afgelegd. Dat impliceert ook dat de keuzemogelijkheden worden geëxpliciteerd. En dat impliceert weer dat het schema als zodanig en de keuzes die daarin worden samengevat nadrukkelijk tot de gemeenschappelijke inhoud van een communicatief-educatieve variant behoren. En daarmee positioneert de opleiding zich noodzakelijkerwijze aan de rechterkant van het geschetste continuüm. De *activity-passivity*opvatting is te absoluut in de zin van een positivistische wetenschapsopvatting: er is een duidelijk en objectief kenbare realiteit, er is een duidelijke leerstofomschrijving, er zijn duidelijke relaties tussen expert-docent en leerling-leek. De opvattingen van de *activity-passivity*benadering verdragen kortom weinig relativering. Het legitieme bestaan van andere uitgangspunten is daarbinnen moeilijk acceptabel. De *mutual-participation*benadering is ook absoluut, maar dan in die zin dat de relativiteit van opvattingen niet der discussie staat. Ze accepteert het bestaan van andere ideeën, als noodzakelijk ingrediënt van de eigen opvatting.

De opleiding mag dus niet één opvatting van communicatie weergeven. De opleiding mag dus niet, zoals impliciet door de Raad voor de Neerlandistiek verwoord, één visie op kennis en leren probleemloos naar voren schuiven. Vanuit (vak)didactische perspectieven is dat al lang niet meer acceptabel. In het standpunt van de Raad worden "Fach und Stoff (...) unkritisch vorausgesetzt" (Heintel, 1979:12). De vakdidactiek heeft echter de opdracht die vanzelfsprekendheid te problematiseren (Van de Ven, 1996). Een universitaire lerarenopleiding dient studenten op te leiden tot volwaardige professionals. Een belangrijk kenmerk van zo'n professional is zijn/haar wetenschappelijke vorming, die zich uit in een kritische attitude ten opzichte van theorie en praktijk. Die kritische attitude uit zich onder meer in het stellen van vragen en het doen van onderzoek - het beantwoorden van



vragen - hetgeen tot nieuwe vragen leidt. Die attitude kenmerkt de docent tot iemand die in staat en bereid is tot blijven leren, tot leren leren, tot innoveren - eveneens een kenmerk van de ware professional.

De verworvenheden van de huidige universitaire lerarenopleiding bieden bij uitstek de perspectieven voor de vormgeving van de communicatief-educatieve varianten.

## 5.2 Didactische ingrediënten

Voor mij zijn er tenminste drie relevante didactische verworvenheden van de huidige universitaire lerarenopleiding. Ik noem:

De relatie tussen subjectieve en wetenschappelijke theorie

Het kunnen leggen van relaties tussen subjectieve en wetenschappelijke theorie is een noodzakelijke voorwaarde voor een professioneel opererende leraar. Leren en onderwijzen zijn complexe activiteiten binnen een complexe context, die zich kenmerkt door gelijktijdigheid, veelvormigheid en onmiddellijkheid: gebeurtenissen in het onderwijs zijn niet voorspelbaar. Bovendien gelden verschillende, elkaar deels overlappende kennisdomeinen: vakwetenschappelijke theorieën en theorieën over het schoolvak, theorieën over leren en leerlingen, groepsdynamica en jeugdcultuur, morele en ethische aspecten. Deze kennisdomeinen doen zich gelden in verschillende, onderling vaak strijdige leraarconcerns. De docent moet dan ook dagelijks talloze beslissingen nemen. Een ervaren docent doet zulks op basis van een in de loop van jaren ontwikkelde routine, maar moet ook kunnen handelen in situaties waar die routine te kort schiet. De routine moet als het ware steeds worden bijgesteld, op basis van reflectie op de verschillende niveaus van de onderscheiden kennisdomeinen.

Een aanstaande leraar moet zo'n routine nog ontwikkelen. In dat leerproces gaat het om het leren gebruiken van professionele kennis en rationele besluitvaardigheden. Dit impliceert dat de aan te leren routine alle facetten van het professioneel handelen bestrijkt. Leraren moeten leren te reflecteren op het eigen didactisch handelen (instrumentele reflectie), op vakinhouden, leerconcepties en groepsprocessen (substantiële reflectie) en op morele en ethische aspecten van onderwijs (kritische reflectie; zie Sturm, Sleegers & Van Veen, 1999). Het resultaat van dergelijke reflecties moet leiden tot bewust en later routinematig handelen in de praktijk van het onderwijs. Een dergelijk leerdoel vergt dat het leren plaatsvindt in een representatieve context: de onderwijspraktijk.

De integratie van theorie en praktijk

In een communicatief-educatieve variant zijn, zoals nu in de lerarenopleiding, stages in de verschillende werkvelden noodzakelijk. Ieder werkveld, maar ook iedere organisatie daarbinnen heeft een eigen cultuur, vormt een eigen 'normale discourse' die situatie- en groepsgebonden is. Studenten moeten zich daarin leren bewegen, moeten die discourse leren analyseren en er in leren handelen, op een professionele

manier. In de lerarenopleiding wordt dat leerproces onder meer gefaciliteerd door de integratie van 'theorie' en 'praktijk'. Deze staan niet in een prescriptieve relatie ten opzichte van elkaar. Er is sprake van 'discursiviteit', dat wil zeggen dat vakdidactische en onderwijskundige theorie direct wordt onderzocht in het 'laboratorium' van het klaslokaal; parallel daaraan worden praktijkervaringen beschreven en vervolgens tegen het licht van de betreffende theorie gehouden. Het is een poging de kloof tussen retoriek en praktijk zo klein mogelijk te houden. Deze wijze van leren vergt dat instituuts- en schoolpracticum niet na elkaar plaatsvinden, maar afwisselend en samenhangend.

Een andere operationalisatie van deze integratiegedachte is dat het leren van de lio wordt aangestuurd en begeleid door een opleidingsteam waarin onderwijskundige, vakdidacticus en schoolpracticumdocent nauw samenwerken. Zo'n opleidingsteam functioneert modelmatig (dubbelebodemdidactiek) niet alleen in termen van samenwerking, maar juist ook in termen van discursiviteit. Het eigen perspectief van de onderscheiden teamleden wordt geëxpliciteerd, bereflecteerd en ter discussie gesteld. De opleiding kenmerkt zich in dezen als 'practice what you preach'.

Mutatis mutandis geldt deze theorie-praktijkproblematiek ook voor stages in andere werkelden dan het voortgezet onderwijs. Of je als student nu een school binnenkomt, de voorlichtingsafdeling van de gemeente of een ziekenhuis bezoekt, of de gang van zaken bestudeert op de afdeling 'corporate communications' van een groot concern, steeds moet je onderzoeken wat in de organisatie de normale discourse is, welke waarden en normen er gelden ten opzichte van cliënten en/of patiëntent, wat de soms impliciete visie op leren, communiceren, innoveren is.

### Constructivistisch leerbeginsel

De lerarenopleiding is gebaseerd op een visie op leren als een actief, kennisconstruerend proces. Aandacht voor het leren en het leren leren van de lio staat daarbij centraal. Belangrijke instrumenten in dat proces zijn die elementen, die reflectie op het leren (en de inhoud van het leren) bevorderen, zoals de discursiviteit via interview en supervisie, het logboek en *learner reports*. Belangrijk is het de reflectieve spiraal (onder meer Korthagen, 1992) zo af te wikkelen, dat theorie daar een vanzelfsprekende plaats krijgt. In de spiraal van Korthagen moet de lio het eigen handelen beschrijven, erop terugblikken en zich dan bewust worden van essentiële aspecten daarvan. Dat proces van descriptie, analyse en interpretatie wordt in eerste instantie natuurlijk gestuurd door de eigen subjectieve theorie: theorieeloos waarnemen is onmogelijk, zoals Einstein aan het begin van deze eeuw al postuleerde (Gergersen & K ppe (1985) gaan daar uitgebreid op in). Wetenschappelijke theorie nu dient eerstens om die subjectieve theorie te plaatsen, te relativiseren en te doordenken. Daarna(ast) biedt andere theorie vaak een nieuw perspectief van waaruit men de eigen ervaringen, of de anticipatie op nieuw handelen, kan verkennen. Het gaat erom om vanuit steeds wisselende perspectieven naar het eigen handelen, de daarin gebleken of daaronder liggende opvattingen te kijken.

## 6. Verschillen

Naar mijn stellige overtuiging is het mogelijk een communicatief-educatieve variant uit te werken op basis van mijn verkenning. Ik doe dat hier niet. Ik geef wel enkele ideeën daartoe. Mij lijkt dat een communicatief-educatieve variant voor alle deelnemende studenten een met de huidige lerarenopleiding verwante opzet kent. In de nieuwe variant kunnen we studenten deels homogeen, deels heterogeen groeperen. Homogeen, omdat het me van belang lijkt dat alle studenten baat hebben bij het verwerven van verantwoorde ideeën over leren, communiceren, adviseren; over de relatie tussen theorie en praktijk, opleiding en werkplek, onderzoek en actie. Mij lijkt het mogelijk en gewenst om voor alle beroepsvelden aparte - korte - stages te organiseren, ter oriëntatie en selectie.

Heterogeniteit lijkt me geboden na die eerste oriëntatie en selectie. Ten eerste blijft het nodig belangrijke delen van de opleiding te wijden aan het gekozen werkveld. Studenten zullen voor dat werkveld een soort van startbekwaamheid moeten kunnen opbouwen. In elk geval moet een communicatief-educatieve variant de bestaande kwaliteit van de huidige lerarenopleidingen handhaven. Die kwaliteit blijkt uit de startbekwaamheid van lio's aan het begin van hun eindstage. Daarnaast lijkt het uiterst waarschijnlijk dat de 'normale discourse in de betrokken werkvelden aanzienlijk kan verschillen. Zo heeft de schoolse interactie specifieke kenmerken (Mehan, 1979; Ehlich, Rehbein & Ten Tije, 1993).

Ten tweede is het de vraag in hoeverre studenten ook heterogeen gegroepeerd moeten worden ingedeeld naar vakken. Mijn analyse van communicatief-educatieve werkvelden wordt ongetwijfeld mede gestuurd door mijn *sensitizing concepts*, die neerlandistisch, moedertaaldidactisch, linguïstisch van aard zijn. Wellicht dat voor andere schoolvakken en wetenschappelijke disciplines de verschillen groter of kleiner zijn. Zo wijst onder meer Richardson (1997) op het specifieke probleem binnen het constructivisme van de omgang met formele kennis, waarbij ze die problematiek naar mijn mening niet toevallig op de formele kennis van de exacte wetenschappen toespitst. Wellicht dat ik te zeer op zoek ben geweest naar overeenkomsten en verschillen niet heb gelezen. Maar dat komt dan mede voort uit de mijzelf gestelde opdracht: nagaan of een combinatie van opleiding tot leraar en tot communicatief-educatieve werkvelden überhaupt inhoudelijk mogelijk is.

## Bibliografie

- Albrecht, H. & J. Schierz (1971). De verhouding adviseur-bedrijf: in 3 modellen. *Tijdschrift voor Efficiënt Directiebeleid*, 6, 28-29.
- Brekelmans, M. & Th. Wubbels (1990). Leerlingpercepties en de beoordeling van docenten. *Idee, Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 12, 1, 183-191.
- De Jong, M. & P.J. Schellens (1995). *Met het oog op de lezer. Pretestmethoden voor schriftelijk voorlichtingsmateriaal*. Amsterdam: Thesis Publishers.



- Drucker, E. & F. Verhaaren (1980). Paradoxen in het organisatie-adviesproces. *Tijdschrift voor Agogie*, 5, 13-27.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Ehlich, K., J. Rehbein & J. ten Tije (Red.) (1993). *Kennis, taal en handelen. Analyses van de communicatie in de klas*. Assen: Van Gorcum.
- Elling, R. (1992). Identifying communicative and organizational texts functions in evaluating the usability of texts. In: H. Pander Maat & M. Steehouder (Eds.). *Studies of functional text quality*. Amsterdam, Atlanta G.A.: Rodopi, 21-32.
- Freed, R. & G. Broadhead (1987). Discourse Communities, Sacred Texts, and Institutional Norms. *College Composition and Communication*. 38, 2, 154-165.
- Gregersen, F. & S. K ppe (1985). *Videnskab og Lidenskab. Om humanioras videnskabsteori, videnssociologi, videnskabshistorie og samfundsm ssighed*. K benhavn: Tiderne Skifter.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: product or praxis?* Deakin Studies in Education Series 1. London: The Falmer Press.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hammersley, M. & P. Atkinson (1983). *Ethnography; principles in practice*. London & New York: Tavistock.
- Hays, J., J. Hatch & Ch. Hill (1992). Reading the writer's personality: the functional impact in communication. In: H. Pander Maat & M. Steehouder (Eds.). *Studies of functional text quality*. Amsterdam, Atlanta G.A.: Rodopi, 33-44.
- Heintel, P. (1978). *Modelbildung in der Fachdidaktik. Eine philosophisch-wissenschaftstheoretische Untersuchung*. Klagenfurt: Verlag Carinthia.
- Herrlitz, W. (1984).  ber J rgen Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns; sprachtheoretischer Hintergrund - sprachdidaktische Perspektiven. *Spiegel*, 2, 1, 5-44.
- Hoel, T. L kensgard (1991). Prosessorientert skrivepedagogikk - hva gjemmer seg bak? *Svenskl raren*, 35, 2, 38-44.
- Hultman, G. (1987). Kan skolan styras med forskning och utv rdering? *Forskning om Utbildning* 14, 2, 28-38.
- Hymes, D. (1972). Models of the Interaction of Language and Social life. In: J. Gumpertz & D. Hymes (Eds.). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 35-71.
- Jaspaert, K. & S. Kroon (1998). Naar een typologie van taalonderwijs. *Spiegel*, 16, 2, 9-26.
- Keuning, D. (1996). Grondslagen van het management. Stenfert Kroese.
- Klandermans, B. & E. Seijdel (Red.) (1991). *Overtuigen en activeren. Publieksbe nvloeding in theorie en praktijk*. Assen, Maastricht: Van Gorcum.
- Koningsveld, H. & J. Mertens (1992). *Communicatief en strategisch handelen. Inleiding tot de handelingstheorie van Habermas*. Muiderberg: Coutinho.
- Korthagen, F. (1992). Leren van je werk als leraar. *VELON Tijdschrift*, 13, 4, 36-38.

- Kunneman, H. (1986). *De waarheidstrechter. Een communicatietheoretisch perspectief op wetenschap en samenleving*. Amsterdam, Meppel: Boom.
- Littlejohn, S. (1983). *Theories of Human Communication*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.
- Lowyck, J. & N. Verloop (Red.) (1995). *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Maatwerk voor morgen: het perspectief van een open onderwijsarbeidsmarkt* (1999). Ministerie van OC en W. Den Haag: SDU.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Morrow, D.S. (1991). Tutoring Writing: Healing or What? *College Composition and Communication* 42, 218-229.
- Nathans, H. (1992). *Adviseren als tweede beroep. Resultaat bereiken als adviseur*. Deventer: Kluwer.
- Neel, J. (1984). Reading and writing: a survey of the questions about texts. In: M.G. Moran & R.F. Lunsford (Eds.). *Research in composition and rhetoric*. Westport, CT: Greenwood, 153-188.
- Nystrand, M. (1992). Social interactionism versus social constructionism: Bakhtin, Rommetveit, and the semiotics of written text. In: A. Wold (Ed.). *The dialogical alternative*. Oslo: Scandinavian University Press, 157-173.
- Raamplan voor de Universitaire Lerarenopleiding* (1996). Utrecht: VSNU.
- Richardson, V. (Ed) (1997). *Constructivist Teacher Education: Building New Understandings*. London, Washington D.C.: The Falmer Press.
- Röling, N., D. Kuiper & R. Janmaat (1994). *Basisboek Voorlichtingskunde*. Amsterdam, Meppel: Boom.
- Smaling, A. (1987). *Methodologische objectiviteit en kwalitatief onderzoek*. Swets & Zeitlinger: Lisse (diss. RUL).
- Smylie, M. (1999). *Teaching Learning in the Workplace: A Human and Social Capital Development Perspective*. Keynote Address to the Dutch-Flemish Educational Research Conference University of Nijmegen, The Netherlands, May 20, 1999.
- Spellmeyer, K. (1991). A common ground: The essay in the academy. *College English*, 51, 3, 262-276.
- Sturm, J., P. Slegers & K. van Veen (1999). *Lio's in en op weg naar het studiehuis. Een bundeling opdrachten voor groepswork, zelfstudie, stage en onderzoek*. Nijmegen: ILS (mimeo).
- Szas, T. & M. Hollender (1956). A Contribution to the Philosophy of Medicine: The Basic Models of the Doctor-Patient Relationships. *American Medical Association Archives of Internal Medicine*, 97, 73-80.
- Vagle, W., M. Sandvik & J. Svennevig (1993). *Tekst og kontekst. En innføring i tekstlinvistikk og pragmatik*. Oslo: Landslaget for Norkundervisning & J.W. Cappelen's Forlag.

- Van den Bunt, P. (1978). De organisatie-adviseur. Begeleider of expert? Een vergelijkend onderzoek naar de effecten van twee organisatie-adviesmethoden. Leiden: Samson (diss. RUL).
- Van der Aalsvoort, M. & B. van der Leeuw (1992). *Taal, school en kennis; de rol van taal in onderwijsleersituaties*. Enschede: SLO, VALO-M & Nederlandse Taalunie.
- Van de Ven, P.H. (1993a). Schrijven als sociaal proces. *Moer* 1, 2-11.
- Van de Ven, P.H. (1993b). HELP: research traditions meet. In: P. van den Hooven, L. Lentz, J. Sturm & F. Vonk (Red.) (1993). *Taal in onderwijs en organisatie. Een vlootshow van onderzoek*. Universiteit Utrecht: Centre for Language and Communication, 195-200.
- Van de Ven, P.H. (1996). *Moedertaalonderwijs. Interpretaties in retoriek en praktijk, heden en verleden, binnen- en buitenland*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Van de Ven, P.H. (1998). Wachten op 'Noordzee'? Over neerlandistiek en (literatuur)onderwijs. *Tsjip/Letteren*, 8, 3, 44-51.
- Van Dijk, J., M. de Goede, H. 't Hart & J. Teunissen (1991). *Onderzoeken & veranderen. Methoden van praktijkonderzoek*. Houten: Stenfert Kroese.
- Van Ruler, B. (1996). *Communicatiemanagement in Nederland. Een verkenning naar de visie van communicatiemanagers op de inhoud van hun beroep*. Houten & Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum 1996 (diss. KUN).
- Van Woerkom, C. (1987). *Massamediale voorlichting; een werkplan*. Meppel, Amsterdam: Boom.
- Viskil, E. (samenst.)(1998). *Wat unbidan we nu? Naar een raad voor de neerlandistiek*. Den Haag: SDU.
- Wallén, G. (1984). Om fallstudiemetodik i forskning om forskning. In: J. Bärmark (Red.) (1984). *Forskning om forskning eller konsten att beskriva en elefant*. Lund: Natur och Kultur, 38-62.
- Wapenaar, H., N. Röling & A. van den Ban (1989). *Basisboek voorlichtingskunde*. Meppel, Amsterdam: Boom.
- Watzlawick, P., J. Beavin & D. Jackson (1970). *De pragmatische aspecten van de menselijke communicatie*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Westhoff, G. (1996). Zelfstandig leren en zelfstandig leren is vier. *Levende Talen*, 253-257.
- Wubbels, Th. (1996). De lerarenopleiding als studiehuis. In: Wat moeten we in de opleiding nu precies met het 'Studiehuis'? *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 17, 4, 40-45.



