

Ontwikkelingsonderzoek in het talenonderwijs

Oude traditie, veelbelovend concept?

HILDE HACQUEBORD

Ontwikkelingsonderzoek (*action research*) is een aanpak die bij uitstek in het talenonderwijs kan worden toegepast. In een aantal opzichten onderscheidt ontwikkelingsonderzoek zich van traditioneel wetenschappelijk onderzoek. Kenmerkend is het aspect van actie en participatie, en de probleemgestuurdheid van de vraagstelling. Dit artikel bevat een korte inleiding op deze onderzoekstraditie en bespreekt de vraag wat ontwikkelingsonderzoek voor het talenonderwijs kan betekenen.

Veel artikelen in *Levende Talen Tijdschrift* zijn het resultaat van onderzoek dat talendocenten (in opleiding) of vakdidactici uitvoeren in hun eigen onderwijspraktijk. Ze doen dit naar aanleiding van een ervaren probleem of gewoon uit nieuwsgierigheid. Enkele recente voorbeelden, uit het tijdschrift zijn: Wat leren leerlingen van verschillende benaderingen van literatuuronderwijs (Janssen 2002)? Worden leerlingen taalvaardiger als we ze laten chatten (Poullisse 2002)? Welke opvattingen hebben docenten en leerlingen over activerende didactiek (Bakker en Deinum 2002)?

Het type onderzoek waarover gerapporteerd wordt is vaak kleinschalig en heeft

bepaalde wetenschappelijke status, maar het bevat herkenbare en toepasbare voorbeelden van (experimentele) werkvormen, enquêtes, casusbeschrijvingen, enzovoort, die waardevol en inspirerend zijn voor vakgenoten, zoals de lezers van dit tijdschrift. De opbrengsten van dit praktijkonderzoek dragen op deze manier bij aan vakdidactische vernieuwing en professionele ontwikkeling van talendocenten.

Veel van het onderzoek door docenten is te karakteriseren als 'ontwikkelingsonderzoek', de meest gebruikte Nederlandse term voor *action research* (onder andere Bok 1998, Kleijnen 2001). *Action research* is in de Angelsaksische landen meer ingeburgerd dan in Nederland, waarschijnlijk omdat het daar een vanzelfsprekend onderdeel van docentenopleidingen vormt. In dit artikel wil ik nader ingaan op deze onderzoekstraditie, de theoretische achtergronden, de gehanteerde werkwijze en op de potenties ervan voor het talenonderwijs.

Wat is ontwikkelingsonderzoek?

Ontwikkelingsonderzoek (*action research*) bestaat meer dan vijftig jaar. De term *action research* werd het eerst gebruikt in de sociale wetenschappen en wordt toegeschreven aan Kurt Levin. Die beschreef het als een systematische

methode om mensen betrokken te laten zijn bij veranderingsprocessen. Dick (2000a) sluit in zijn definiëring hierbij aan: ontwikkelingsonderzoek is een methode die tegelijkertijd actie en onderzoek nastreeft. De term ‘participerend onderzoek’ wordt ook wel gebruikt om het aspect van betrokkenheid naar voren te brengen: het onderzoek wordt opgezet en uitgevoerd door degenen die zelf participeren in het onderzoeksproces, en die zelf onderdeel uitmaken van het studie-object. Docenten voeren hun eigen experimenten uit, ze zijn onderzoekend bezig. Het is onderzoek in een zich ontwikkelende praktijk, waarvan het handelen (*action*) een onderdeel vormt.

Bij ontwikkelingsonderzoek gaat het dus om vormen van onderwijsvernieuwing en professionele ontwikkeling. Het onderzoeksmatige zit in de methodische aanpak die overeenkomt met het wetenschappelijke proces: het formuleren van een vraagstelling en werkhypothese, systematische dataverzameling, analyse, interpretatie en theorievorming. Kenmerkend voor ontwikkelingsonderzoek is dat dit gebeurt in cycli; het proces herhaalt zich een aantal malen totdat de kennis een zeker niveau heeft bereikt waarop overdracht, bijvoorbeeld in de vorm van een publicatie, zinvol lijkt. Behalve in het talenonderwijs wordt ontwikkelingsonderzoek toegepast in het wiskundeonderwijs (Freudenthal 1991), in mediaal handelen (Kleijnen 2002), in organisatie- en managementontwikkeling en andere sociale domeinen (daar ook wel *action learning* genoemd; een bibliografie is te vinden op www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/al-biblio).

Hoewel er overeenkomsten zijn in de methodische aanpak, onderscheidt ontwikkelingsonderzoek zich op een aantal punten van traditioneel wetenschappelijk onderzoek. Het volgende overzicht is samengesteld op basis van verschillende bronnen (Dick 2000a, Kleijnen 2001, Gibbons e.a. 1994).

- In de eerste plaats is ontwikkelingsonderzoek probleemgestuurd in plaats van theorie-

gestuurd zoals dat bij traditioneel onderzoek het geval is. Dat wil niet zeggen dat ontwikkelingsonderzoek theorieeloos is, maar dat een bepaalde theorie of discipline niet als uitgangspunt wordt genomen voor de aanvankelijke vraagstelling. De onderzoeksvraag komt voort uit een praktijkprobleem, en voor oplossing daarvan worden diverse potentieel vruchtbare theoriebronnen, vaak uit meerdere disciplines, geraadpleegd.

- Ten tweede: ontwikkelingsonderzoek is handelingsgericht. Zoals hierboven al naar voren werd gebracht, is de actie kenmerkend voor dit soort onderzoek. Het gaat om concrete interventies, om het uitproberen van een bepaalde aanpak. Kortom, een experimenterende werkwijze in de dagelijkse praktijk. Het traditionele onderzoek kent ook het experiment, maar dit wordt vaak uitgevoerd in laboratoriumachtige settings om op die manier verstoringen van variabelen uit te kunnen sluiten. Het zogenaamde veldonderzoek wordt dan ook als quasi-experimenteel aangeduid, maar binnen de traditionele wetenschap worden ook aan de uitvoering van dit soort onderzoek stringente methodologische eisen gesteld (zie onder andere Cook en Campbell 1979) waaraan ontwikkelingsonderzoek vaak niet aan kan voldoen.
- In de derde plaats wordt in ontwikkelingsonderzoek niet het principe van de ‘onafhankelijke onderzoeker’ gehanteerd, integendeel. Zoals al naar voren is gebracht, is de onderzoeker juist een participant in het eigen onderzoek, de regisseur en speler in zijn eigen film, bij wijze van spreken. Natuurlijk kleeft hieraan het niet geringe bezwaar van subjectiviteit en eigenbelang. Als onderzoeker hoop je bepaalde resultaten te halen - mijn aanpak van woordleerstrategieën werkt! - en dan is de kans groot dat onderzoeksuitkomsten in de gewenste richting worden geïnterpreteerd. Hiertegenover kan alleen gesteld worden dat ‘de wal het schip wel keert’: wat niet werkt,

werkt niet, en zolang je experimenterend bezig blijft, kom je daar op den duur toch achter. Het cyclische principe zorgt ervoor dat het niet blijft bij eenmalige resultaten, maar dat experimentele interventies worden herhaald en opnieuw beproefd.

- Ten vierde: meer dan bij het traditionele onderzoek gaat men bij ontwikkelingsonderzoek expliciet uit van een constructief kennisconcept (Stevens 1998). Kennis is wat men met elkaar deelt en wat men elkaar meedeelt. Kennisontwikkeling wordt gezien als een sociaal proces dat plaatsvindt in een kennisgemeenschap die niet-hiërarchisch en dynamisch is. Niet alleen de onderzoekers, maar ook collega's en leerlingen participeren hierin. De kennis zelf is ook dynamisch en wordt verspreid in netwerken die nauw verbonden zijn aan de praktijk, anders dan bij het traditionele onderzoek waar de kloof tussen theorie en praktijk spreekwoordelijk is.
- Ten vijfde: ontwikkelingsonderzoek is vaak kleinschalig en kwalitatief gericht in tegenstelling tot de grootschalige en kwantitatieve opzet van veel traditioneel onderzoek. Tegenover de generaliseerbaarheid en objectiviteit van de kennis die het traditionele onderzoek op deze wijze genereert, staat de dieptekennis en toepasbaarheid van het ontwikkelingsonderzoek in de eigen praktijk, en mogelijk ook in die van anderen.
- Tenslotte: ontwikkelingsonderzoek heeft een geringe status in wetenschappelijke kringen. Het wordt op de universiteiten niet gedoceerd en alleen in de marge uitgeoefend en gehonoreerd in zogenaamde vakpublicaties die onderzoekers als een soort restpost mogen opvoeren naast hun wetenschappelijke publicaties. Vakdidactici aan universiteiten verkeren daardoor vaak in een lastige positie. Toegepast taalkundigen die zich met ontwikkelingsonderzoek bezig houden, worden wel als 'toegepast toegepast taalkundigen' aangeduid. De afstand

tot de 'wetenschappelijke' taalwetenschap wordt op deze wijze benadrukt.

Methodologie van het ontwikkelingsonderzoek Chamot, Barnhardt en Dirstine (1998) beschrijven vijf stappen waarin ontwikkelingsonderzoek wordt uitgevoerd (zie schema 1). De eerste stap is het formuleren van een *onderzoeksvraag*. Deze moet zo geformuleerd zijn dat een specifiek antwoord mogelijk is, en hij moet betrekking hebben op een bepaald aspect van doceren of leren. De meeste docenten lopen wel rond met allerlei vragen die tijdens de lespraktijk bij hen zijn opgekomen, maar het blijkt vaak lastig een vraag zo specifiek te formuleren dat het antwoord ook betekenisvolle informatie geeft. Het maken van aantekeningen en het zo nu en dan noteren van gedachten en ideeën kan helpen bij het vinden van de juiste vraagstelling. Daarbij kunnen werkhypothesen geformuleerd worden, in de vorm 'als..., dan...' Door de vraag in hypothesen te formuleren wordt het onderzoek 'werkbaar gemaakt' en kan de volgende stap makkelijker worden gemaakt.

De tweede stap is het plannen van de *dataverzameling*. Welke gegevens heb ik nodig om mijn vraag te beantwoorden, en hoe kom ik aan die gegevens? Daarmee samen hangt de keuze van instrumenten die zonnodig nog ontwikkeld moeten worden. In principe gaat het hierbij om hetzelfde soort instrumenten als die in het traditionele onderzoek worden gebruikt: interviews, enquêtes, observatie-instrumenten, toetsen, en meer op kwalitatieve analyse gerichte verzamelingen als een dag- of logboek (waarin bijvoorbeeld uitingen van leerlingen tijdens klasseninteractie worden genoteerd of de uitwerking van een bepaalde werkvorm in een les) of een *case study* (een uitgebreide en diepgaande gevalbeschrijving, bijvoorbeeld van de wijze waarop een school tot het invoeren van taalbeleid is gekomen).

De analyse van de verzamelde data is uiter-

aard de volgende stap. Hierbij gaat het om het beantwoorden van de onderzoeksvraag of het toetsen van de hypothesen. Een kwalitatieve analyse kan hierbij samengaan met een kwantitatieve. Een methode van kwalitatieve analyse wordt aangereikt vanuit de *Grounded theory* (Dick 2000b); deze is echter niet gemakkelijk en in ieder geval zeer bewerkelijk. Wanneer het doel en de ambitie van de onderzoeker niet al te hoog liggen, kan worden volstaan met een verhalende benadering die voldoende overtuigingskracht kan putten uit goed gekozen voorbeelden en een logische redenering. Voor kwantitatieve analyse hoeven ook geen ingewikkelde en geavanceerde statistische technieken te worden aangesproken. Veel kan worden bereikt met gezond verstand en eenvoudige berekeningen (percentages, vergelijking van gemiddelden, relationele maten en eenvoudige toetsende statistiek; het

zit tegenwoordig allemaal in Excel).

Het trekken van *conclusies en rapporteren* is de vierde stap. Dit kan op informele wijze, bijvoorbeeld in een vergadering met collega's of in de klas, maar ook in de vorm van een congresbijdrage of een artikel in een vaktijdschrift. De terugkoppeling naar betrokkenen is op zich al een belangrijk moment van reflectie en bewustwording en het delen van interpretaties kan bijdragen aan de conclusies.

De vijfde en laatste stap is uiteraard de *actie*: het daadwerkelijk in de dagelijkse praktijk gaan hanteren van de experimenterende werkwijze of interventie ook.

Wat werkt in het (taal)onderwijs?

De geringe wetenschappelijke status van ontwikkelingsonderzoek ten spijt gaat het bij dit soort onderzoek wel om een majeure vraag van wetenschappelijke belang: wat werkt?

De Jong (2000) wijst in een overzichtsartikel over ontwikkelingen in de onderwijskunde van de afgelopen decennia op de afstand tussen de formele onderwijswetenschap en de meer inhoudelijk gerichte vakdidactiek, een afstand die volgens hem nu overbrugd wordt door de centrale vraag: *What works in education and why?* Deze vraag kunnen we ook toepassen op het talenonderwijs. Dan gaat het om een van de centrale vragen van de toegepaste taalwetenschap: 'Welke methode, welke didactische aanpak leidt tot het beste resultaat, wat behelst het optimale leren van een vreemde of tweede taal?' Het is alweer vijf jaar geleden dat deze vraag gesteld werd op het jubileumcongres van de Nederlandse Vereniging voor Toegepaste Taalwetenschap (1997). Baten en Bogaards (1998) brachten op dit congres naar voren dat er geen sprake meer is van een methodenstrijd - 'een term uit de middeleeuwen van het talenonderwijs' (p. 13) - maar veeleer van een 'aanpak', 'model' of 'leerlijn'. De docent speelt een centrale rol bij

1. Vraagstelling
 - benoemen van aspecten
 - werkhypothesen formuleren
 - 'als... dan'
2. Dataverzameling

Instrumenten kiezen en/of ontwerpen:

 - interview
 - enquête
 - observatie
 - toetsen
 - logboek
 - verbaal rapport
 - case study
3. Analyse, toetsing van hypothesen
4. Rapportage terugkoppeling van resultaten naar betrokkenen

Belang: inzichtgevend, bewustmakend
5. Doel: er wat mee doen

Schema 1. Methodologie van het ontwikkelingsonderzoek.

het ontwerpen van die aanpak: 'In de moderne vreemde-talendidactiek wordt de rol van de leraar als coach sterk beklemtoond: hij is degene die inhouden, materialen en manieren ter beschikking stelt van zijn leerlingen die dat alles semi-zelfstandig verwerken. Net zomin als artsen (of economen) alles onder controle hebben, zo moet ook de talenleraar leren leven met vage en grijze zones in de manier waarop zijn leerlingen een taal verwerven. De goede leraar onderzoekt in zijn veld, als een vorm van 'action research' hoe hij de beste resultaten haalt met zijn specifieke publiek' (p. 17).

Tijdens het congres werd ook duidelijk hoe groot de afstand is tussen de meer 'wetenschappelijk' gerichte stroom van tweede-taalverwervingsonderzoek en de praktisch gerichte onderzoekers die in het onderwijsveld experimenteren. Bij de laatsten veel bevoegenheid en 'missie', bij de eersten afstandelijke wetenschappelijke discipline en laboratoriumonderzoek.

De utiliteitsvraag 'of iets werkt' is natuurlijk van betrekkelijk belang ten opzichte van vragen naar Waarheid of Schoonheid, maar is in wezen een didactisch kernprobleem. In de toegepaste taalwetenschap gaat het dan bijvoorbeeld om de vraag of leerlingen van grammaticaonderwijs taalvaardiger worden of om de vraag welke manieren van woordleren het meest efficiënt zijn. Actueel is de vraag in hoeverre leerlingen in het voortgezet onderwijs in hun gevorderde taalontwikkeling kunnen worden gestimuleerd en wat de effecten van taalgericht vakonderwijs en taalbeleid zijn.

Vragen naar effectiviteit worden ook steeds meer naar voren wordt gebracht door de onderwijsinspectie en de overheid. Zeker als het gaat om extra geld in de vorm van bijvoorbeeld projectsubsidies op het gebied van NT2 of Kansenbeleid, wordt tegenwoordig de nuttigheidsvraag gesteld. Daarmee samen gaat een toenemende nadruk op het meetbaar

maken van resultaten door middel van toetsen, leerlingvolgsystemen, monitoring, kencijfers en andere maatnemingen die succes zichtbaar zouden maken. Er is veel weerstand tegen deze meetdwang die van bovenaf wordt opgelegd. De vraag is dan ook of deze aanpak werkt. Alleen al vanwege de weerstand tegen metingen zouden deze - bedoeld als vorm van kwaliteitsbewaking - wel eens averechts kunnen werken. Het grootschalige onderwijsonderzoek dat hiermee gemoeid is, staat te ver af van de onderwijspraktijk om echt invloed op die praktijk te kunnen uitoefenen.

Hierteenover staat ontwikkelingsonderzoek door docenten (en onderwijsmanagers), eventueel in samenwerking met universitaire onderzoekers, als een veelbelovend concept van onderwijsonderzoek. Temeer daar de kennistheoretische uitgangspunten van dit soort onderzoek overeenkomen met die van het constructivistisch leren dat in het Studiehuis en op hogescholen centraal is komen te staan.

Ontwikkelingsonderzoek in het talenonderwijs
Het lijkt zo mooi: de school als lerende organisatie, onderzoekende leerlingen, onderzoekende docenten, maar wat zijn concreet de mogelijkheden van ontwikkelingsonderzoek in het talenonderwijs? En welke voorwaarden zijn daarvoor nodig? De talendocent heeft vanuit zijn vak veel minder affiniteit en ervaring met experimenteel onderzoek dan de bètadocenten. Een experimenteel-onderzoekende houding heeft de talendocent tijdens zijn studie niet vanzelfsprekend meegekregen. Dat neemt niet weg dat er juist in het talenonderwijs, vanwege het vaardigheidskarakter, mogelijkheden zijn om in de klas of op school onderzoek te doen. Baten en Bogaards (1998) brengen dit naar voren: 'Bij de talen gaat het, meer dan bij de meeste andere vakken, niet om kennis, maar om vaardigheid. De plaats waar talen geleerd worden is dus

tussen de gymzaal en het tekenlokaal' (p. 21). Die plaats kennen we onder de naam 'talentlab'. Maar op hoeveel scholen vinden we nog zo'n werkplaats, en in hoeverre zijn bestaande talentlabs voldoende toegerust voor ontwikkelingsonderzoek? En zijn schoolorganisaties ingesteld op dit soort onderzoek? Er is ruimte en vrijheid nodig voor onderzoek, letterlijk en figuurlijk. En medewerking en ondersteuning, ook in meerdere opzichten.

De voorwaarden voor ontwikkelingsonderzoek zijn in het Nederlandse voortgezet onderwijs vaak onvoldoende aanwezig. Mogelijk komt daar in de toekomst verandering in. De docentenopleidingen vormen bij uitstek een platform voor ontwikkelingsonderzoek, dat al diverse publicaties heeft opgeleverd. Aan het begin van dit artikel zijn daarvan een aantal genoemd, hopelijk volgen er in de komende jaargangen meer.

LITERATUUR

- Bakker, C. & J.F. Deinum (2002). Activerende didactiek; een actief lerende leerling in de klas. *Levende Talen Tijdschrift* .3, 3, 3-10.
- Baten, L. & P. Bogaards (1998). Vreemdetaalonderwijs: methode, aanpak of strategie? *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 58, 1, 13-23.
- Bok, A. (1998). *Taalonderwijs in ontwikkeling*. Heeswijk-Dinther: Esstede.
- Chamot, A., Barnhardt, S. & Dirstine, S. (1998). *Conducting action research in the foreign classroom*. Northeast Conference 1998. New York.
- Cook, Th.D & Campbell, D.T. (1979). *Quasi-experimentation. Design and analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Dick, B. (2000a). A beginners' guide to action research. On line <www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/guide.html>.
- Dick, B. (2000b). Grounded theory: a thumbnail sketch. On line <www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/grounded.html>.
- Freudenthal, H. (1991). *Revisiting mathematics education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzmann, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge*. London: Sage.
- Janssen, T. (2002). Inhoud en opbrengsten van literatuuronderwijs; een historisch onderzoek. *Levende Talen Tijdschrift*, 3, 3, 20-26.
- Jong, R. de (2000). Onderwijskunde van 1964 tot 2000. In Stokking, K., Erkens, G., Versloot, B. & Wessum, L. van (red.), *Van onderwijs naar leren. Tussen het aanbieden van kennis en het faciliteren van leerprocessen* (pp. 61-75). Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Kleijnen, R. (2001). Ontwikkelingsonderzoek (action research) en remediaal handelen. In Kleijnen, R. (red), *Remediaal handelen. Een specialisme tussen wetenschap en praktijk* (pp. 15-61). Lisse: Swets en Zeitlinger Publishers.
- Poullisse N. (2002) Chatten in het talenonderwijs. Wat kunnen we leren van de ervaringen? *Levende Talen Tijdschrift*, 3, 2, 3-14.
- Stevens, L. (1998) De school als pedagogische werkplaats. In Becker, F., Hennekele, W.V., Tromp. B. & Zuijlen, M. van (red.), *Om de kwaliteit van het onderwijs*. Amsterdam: Arbeiderspers.