

# Een kritische discoursanalyse van het onderwijstijdschrift Klasse: ontwikkelen van een analytisch kader<sup>1</sup>

A. Verckens, M. Simons en G. Kelchtermans

## Samenvatting

In dit artikel wordt de werking van het discours in het onderwijstijdschrift Klasse geanalyseerd. Dit tijdschrift is een uitgave van de Vlaamse onderwijsoverheid en bedoeld als informatie- en communicatie-instrument met de onderwijspraktijk. In een pilootstudie van vier nummers van Klasse ontwikkelden we een aangepaste versie van het methodologisch kader van kritische discoursanalyse, met als doel de orde van discours van het tijdschrift te bestuderen. Deze orde van discours wordt afgeleid uit een gedetailleerde analyse van de tekstkenmerken van het tijdschrift. We beschrijven zowel het kader voor de tekstanalyse als de vertogen, genres en profielen die de aspecten van de discoursanalyse uitmaken en illustreren ze aan de hand van concrete tekstfragmenten uit Klasse. Ten slotte gaan we in op hoe aan de hand van dit analytisch kader de impliciete positioneringen van de overheid en het onderwijsveld zichtbaar worden, waardoor een beter inzicht ontstaat in de huidige relatie tussen de overheid en de onderwijspraktijk.

## 1 Het Vlaamse onderwijstijdschrift Klasse als sturingsinstrument in het onderwijs

In 1990 werd door de Vlaamse onderwijs-overheid het tijdschrift Klasse geïntroduceerd, als communicatie- en informatie-instrument tussen de overheid en de leerkrachten en directeurs in het onderwijsveld. Klasse (voor leerkrachten)<sup>2</sup> brengt een combinatie van beleidsnieuws, praktijkervaringen en een overzicht van nascholingsactiviteiten tot in de scholen in Vlaanderen. Toenmalig minister van onderwijs Coens verwoordde het als volgt in de inleiding van het eerste nummer:

Maandelijks zal u via dit voorlichtingsinstrument van het Vlaamse Onderwijs-

ministerie objectieve, educatieve informatie ontvangen omtrent alles wat leeft in de onderwijswereld. (...) Het tijdschrift zal rekening houden met uw suggesties. Ik vind het immers belangrijk dat mensen die dagelijks begaan zijn met de opvoeding en het onderwijs van onze kinderen hun standpunten en inzichten aan collega's kunnen duidelijk maken en ervaringen kunnen uitwisselen. (Vlaams Ministerie van Onderwijs, 1990a, p. 4).

Het tijdschrift heeft enerzijds het statuut van een instrument ter ondersteuning van het beleid, maar kreeg anderzijds ook uitdrukkelijk de taak om de onderwijspraktijk te (helpen) verbeteren door "objectieve, educatieve informatie" en door het "ervaringen kunnen uitwisselen" (ibid.). Klasse was en is dus niet enkel instrument dat de onderwijspraktijk wil informeren *over* het beleid, maar maakt als instrument ook zelf deel uit van het (optimaliserings)beleid van de onderwijsoverheid. In het huidige *mission statement* van Klasse wordt deze optimaliseringsfunctie van het tijdschrift extra beklemtoond: "Klasse is méér dan een tijdschrift: mensen informeren, ondersteunen, activeren en stimuleren om te participeren in de bewegende wereld van opvoeding en onderwijs."<sup>3</sup>

De onderzoeksinteresse rond sturing in het onderwijsbeleid zou tot verschillende onderzoeksvragen kunnen leiden (zie bijv. Kelchtermans, 2004). In verband met het tijdschrift Klasse zouden we ons kunnen afvragen wat het concrete effect van dit tijdschrift is op de onderwijspraktijk, of welke intenties bij de overheid geleid hebben tot het uitgeven ervan. Er kan ook de vraag rijzen wat de overheid of de redactie met het tijdschrift wil bereiken en of dit effectief bereikt wordt. En mag de overheid het onderwijs wel sturen aan de hand van een gratis tijdschrift?

In deze studie willen we echter een ander perspectief aannemen. We focussen niet op de sturende invloed van de overheid op de

onderwijspraktijk, maar wel op de sturende werking van het beleidsinstrument op zich.

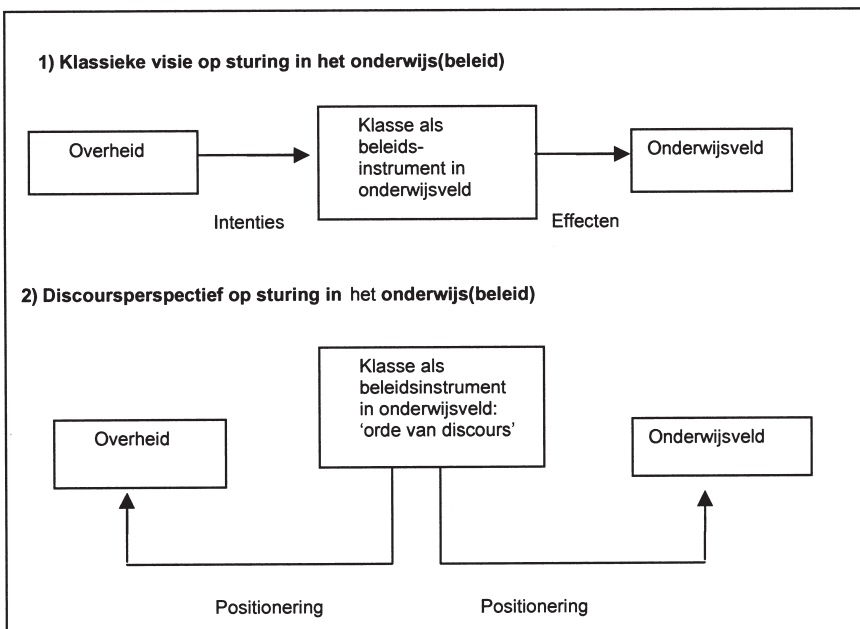
In Figuur 1 wordt het verschil tussen beide benaderingen verduidelijkt. In de klassieke literatuur over onderwijsbeleid wordt meestal een lineaire relatie (inclusief eventuele neveneffecten) verondersteld, namelijk dat de overheid intentioneel bepaalde sturingsinstrumenten gebruikt, die effect hebben op het onderwijsveld. Aansluitend bij enkele internationale auteurs die zich situeren binnen het kader van de bestuurlijkheidsstudies (bijv. Dean, 1999; Gordon, 1991; Rose & Miller, 2008; Rose, 1999; Simons, 2003), gaan wij er echter vanuit dat beleidsinstrumenten zoals het tijdschrift *Klasse* ook nog op een andere wijze een sturende werking uitoefenen. Deze sturende werking gaat uit van het discours of de specifieke manier van spreken en schrijven die een bepaalde onderwijsrealiteit in het leven roept (zie ook Ball, 1999). Door en in het gebruik van bepaalde beleidsinstrumenten wordt via het discours een specifieke relatie tussen de onderwijs-overheid en het onderwijsveld ingesteld (positionering; zie ook Verckens, Simons, & Kelchtermans, 2009).

Deze onderzoeksinteresse vraagt echter om een aangepaste methode om de sturende

werking van het discours in de onderwijsrealiteit na te gaan. In dit artikel willen we een bijdrage leveren aan deze methodologieontwikkeling door een analysekader voor te stellen dat op systematische wijze het discours in het tijdschrift *Klasse* analyseert. Eerst gaan we dieper in op de theoretische achtergrond van deze onderzoeksinteresse, waarna we (de ontwikkeling van) het analytisch kader zullen toelichten.

## 2 Theoretisch kader: de sturende werking van discours

Het uitgangspunt van onze studie is dat het tijdschrift *Klasse* een bepaalde onderwijs-werkelijkheid creëert door middel van het discours of 'wat er gezegd wordt' (Codd, 1999). Met het concept discours wordt de sturende werking van taal beklemtoond, of "language use as discourse (...) as a form of social practice" (Fairclough, 1993, p. 134)<sup>4</sup>. Het feit dat in *Klasse* over de samenwerking tussen de scholen en de ouders gesproken wordt in termen van "leren van elkaar en samen school maken"<sup>5</sup>, veronderstelt bepaalde rollen en onderlinge verhoudingen tussen de betrokkenen. Daardoor worden specifieke



Figuur 1: Verschillende perspectieven op sturing in het onderwijs(beleid).

problematieken in het leven geroepen. Ouders die je als leerkracht nooit op school ziet worden nu bijvoorbeeld als een ‘probleem’ ervaren, terwijl dit niet altijd zo is geweest. Parallel aan dergelijke problematieken verschijnt er eveneens een spectrum van mogelijke oplossingen. Er moeten bijvoorbeeld initiatieven genomen worden om die ouders meer bij de school te betrekken (zie Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2008). Het gaat hier echter niet enkel om een nieuwe manier om oude problemen te verwoorden. Een ander discours produceert ook werkelijk een nieuwe ruimte om te denken en te handelen, of een andere onderwijswerkelijkheid.

Our analytical perspective does not conceive of a new form of problematisation (and discourse) as just new rhetoric on an old field of tensions, but rather sees it as the discursive frame that actually generates a new arena including new tensions (Simons & Kelchtermans, 2008).

Wij gaan ervan uit dat de specifieke discursieve eigenheid van het tijdschrift *Klasse* en de problematieken, spanningen en oplossingen die erin beschreven worden, relevant zijn om iets te kunnen zeggen over welke onderwijspraktijk, welk overheidsbeleid en welke onderlinge relaties vandaag in het Vlaamse onderwijs in werking zijn. In deze onderwijsrealiteit worden de onderwijsoverheid én de onderwijspraktijk op specifieke wijze gepositioneerd (Masschelein & Simons, 2003). Het beschrijven van de positioneringen van de overheid, de leerkrachten, de ouders, de externe onderwijsdeskundigen enzovoort, toont ons dan hoe de onderwijswerkelijkheid en de erin gepositioneerde onderwijsparticipanten vandaag functioneren.

Het analytisch kader voor de analyse van het discours in het tijdschrift *Klasse* werd ontwikkeld in een pilootstudie van enkele nummers van het tijdschrift. De methodologie van kritische discoursanalyse (*Critical discourse analysis*, CDA) ontwikkeld door Norman Fairclough vormde hiervoor de achtergrond, maar kreeg een specifieke invulling (Fairclough 1993, 2001, 2003, 2004). Na een korte beschrijving van het oorspronkelijk kader van Fairclough wordt de ontwikkeling van de aangepaste versie uitgebreid toegelicht, onderbouwd met concrete citaten uit de

pilootstudie. Ten slotte zullen we in de discussie ingaan op de waarde van het analytisch kader en een aanzet geven voor verder onderzoek.

### 3 Kritische discoursanalyse volgens Fairclough

Kritische discoursanalyse (KDA) is een veel gebruikte interdisciplinaire methodiek voor onderzoek over de relatie tussen taal en samenleving (Rogers, 2004). Binnen KDA ontstonden verschillende benaderingen. De concrete methodologische uitwerking door Norman Fairclough wordt vandaag vaak gebruikt in de sociologie, linguïstiek en communicatiewetenschappen voor de analyse van discours in (alledaagse) teksten (reclame, media, politieke teksten, beleidsteksten, enz.). Ook in onderwijsonderzoek wordt het kader van Fairclough vaak aangewend, zowel voor het analyseren van discours in de klaspraktijk als voor beleidsstudies (o.a. Baxter, 2002; Cazden, 2001; Mulderrig, 2003; Rogers, Malancharuvil-Berkes, Mosley, Hui, & O’Garro Joseph, 2005; Taylor, 2004). Bovendien wordt Faircloughs algemene methode meestal aangepast naargelang de concrete onderzoeksvragen en bronnen van de analyse.<sup>6</sup> Er is immers variatie mogelijk in hoe men de elementen kritisch, discours en analyse invult vanuit verschillende theoretische en methodologische achtergronden. Of zoals Rogers (2004, p. 1) het stelt: “Approaches to CDA may vary at the ‘critical’, ‘discourse’ and ‘analysis’ sections of the method, but must include all three parts to be considered a CDA.” Ook voor onze studie werd het analytisch kader van Fairclough als inspiratiebron gebruikt maar specifiek aangepast aan onze interesse in het tijdschrift *Klasse* op het kruispunt tussen beleid, onderwijs en media.

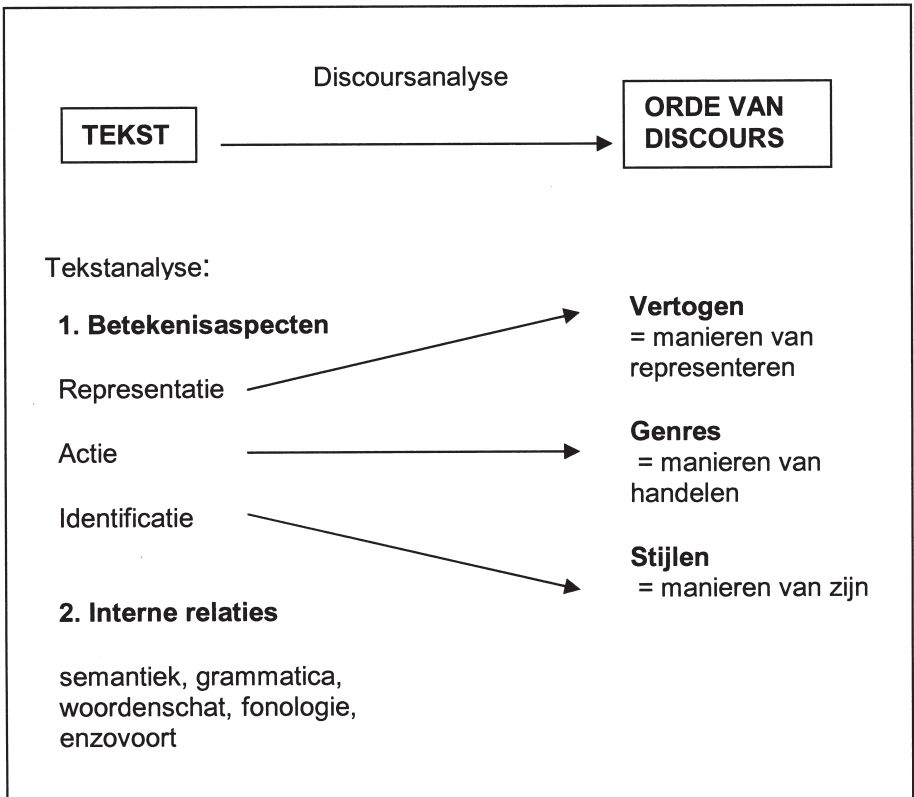
#### 3.1 De ‘orde van discours’ als centraal concept

Volgens Fairclough (1993, 2003; zie ook Phillips & Jorgensen, 2002; Titscher, Meyer, Wodak, & Vetter, 2000) zijn er in verschillende sociale contexten ‘ordes van discours’ te onderscheiden. Het zijn de min of meer vaste manieren van spreken en handelen in

een bepaalde sociale of institutionele context, bijvoorbeeld de universiteit, het ziekenhuis, het parlement, de klas of op straat in de wijk. In deze domeinen gebruikt men de facto niet alle mogelijkheden uit de taal en sociale praktijk, maar wel bepaalde omgangsvormen en een specifieke woordenschat, zinsbouw en tekststructuur, die we ook conventies kunnen noemen. Kortom, ordes van discours “can be thought of as ways of controlling the selection of certain structural possibilities and the exclusion of others, and the retention of these selections over time, in particular areas of social life” (Fairclough, 2003, p. 23-24). In concrete teksten<sup>7</sup> komen deze conventies tot uiting en zo kunnen ordes van discours opgespoord worden. Elke orde van discours wordt gekenmerkt door een specifieke combinatie van vertogen (discourses<sup>8</sup>), genres en stijlen (Fairclough, 2003; zie Figuur 2).

Met het aspect *vertogen* of ‘wijzen van representeren’ (Fairclough 2003) wordt de klemtoon gelegd op wat inhoudelijk gezegd

wordt in een orde van discours en vanuit welk perspectief dit gebeurt. Het gaat hier om het verhaal dat verteld wordt over de concrete ervaringen (Fairclough, 1993). “Differently positioned social actors ‘see’ and represent social life in different ways, different discourses” (Fairclough, 2001, p. 235). Een publiek-politiek onderwijsvertoog is bijvoorbeeld niet hetzelfde als een onderwijsvertoog in de alledaagse leefwereld aan de schoolpoort (Fairclough, 1993). De *genres* in een orde van discours, of de ‘manieren van (discursief) handelen’, verwijzen naar de manieren van spreken die eigen zijn aan bepaalde types van sociale activiteiten. Enkele typische genres zijn het journalistiek interview, een wetenschappelijke paper of een sollicitatiegesprek. Het gaat telkens om een specifieke samenstelling en opbouw van een tekst en een specifiek taalgebruik, waardoor op een andere manier discursief gehandeld wordt. Met het concept *stijlen* ten slotte, wordt in een orde van discours bedoeld op de ‘manie-



Figuur 2: Conceptueel schema van de kritische discoursanalyse van Fairclough.

ren van zijn'. Er wordt gekeken naar hoe de sociale rollen en posities en de relaties tussen de verschillende actoren in praktijk gebracht worden. De rollen van moeder, leerkracht of patiënte kunnen op verschillende wijze ingevuld worden, zowel door eenzelfde vrouw als door verschillende vrouwen. Dit zal zich ook uiten in een specifiek taalgebruik, niet enkel overeenkomstig de verwachtingen van de rol maar ook in hun eigen stijl (Fairclough, 2001). Fairclough lijkt dus min of meer vaste vertogen, genres en stijlen in de geanalyseerde teksten te onderscheiden. Deze moeten echter als ideaaltypes worden beschouwd. In concrete teksten worden ze immers vaak door elkaar gebruikt of kunnen er zelfs volledig nieuwe vertogen, genres of stijlen ontstaan door bepaalde elementen te combineren (Fairclough, 1992). Een orde van discours is dus nooit een vaststaand gegeven, maar altijd in beweging.

De orde van discours in teksten kan zichtbaar gemaakt worden aan de hand van een discoursanalyse, die de vertogen, genres en stijlen in een tekst identificeert en beschrijft. Om deze discoursanalyse op een systematische manier te kunnen uitvoeren en voldoende dicht bij het concrete spreken en schrijven in de tekst te kunnen blijven, ontwikkelde Fairclough een analytisch kader voor tekstanalyse dat aansluit bij de vertogen, genres en stijlen van de discoursanalyse.

### **3.2 Tekstanalyse binnen kritische discoursanalyse: representatie, actie en identificatie**

In het analytisch kader voor de tekstanalyse onderscheidt Fairclough (2003) twee elementen: de analyse van de externe tekstrelaties en van de interne tekstrelaties<sup>9</sup>, met telkens een uitgebreide uitwerking van hun linguïstische aspecten (Fairclough, 2003). De analyse van de externe tekstrelaties richt zich op de wijze waarop de tekst zich verhoudt tot de sociale werkelijkheid. Om hierop greep te krijgen verbindt Fairclough de begrippen vertogen, genres en stijlen op het discoursniveau met respectievelijk representaties, acties en identificaties op het tekstuele niveau (Fairclough, 2003). Representaties, acties en identificaties kunnen dus uit de tekst afgelezen worden en nadien verder geïnterpreteerd worden. De

*representatie* verwijst naar de inhoudelijke thema's en perspectieven die in een tekst weergegeven worden. Belangrijk is dat het hier altijd gaat om een recontextualisering: de representaties in een tekst zijn het resultaat van de sociale constructie van praktijken, waarbij gebeurtenissen geïnterpreteerd, uitgelegd en geëvalueerd worden (Fairclough, 2003). Met *acties* verwijst Fairclough naar de sociale (inter)actie die uit teksten spreekt. Het gaat om de vraag: "What are people doing discursively?" (Fairclough, 2003, p. 70). Fairclough beschouwt informeren, adviseren, beloven, waarschuwen, enz. als manieren van (tekstueel) handelen. Met de vraag naar de *identificaties* in de tekst, legt Fairclough de klemtoon op hoe de betrokkenen in de tekst zichzelf en anderen identificeren. Voor Fairclough hangt dit aspect samen met de sociale identiteit en de persoonlijkheid van de betrokkenen bij de tekst.

## **4 Een kritische discoursanalyse van het tijdschrift Klasse: presentatie van het analytisch kader**

Aan de hand van een pilootstudie van vier nummers van Klasse werd het methodologisch kader van Fairclough concreet uitgewerkt en aangepast. Voor deze pilootstudie opteerden we voor een vergelijking tussen twee oudere en twee recentere nummers om een brede verkenning uit te voeren en door het contrast de interpretatie te stimuleren. Klasse nummer 2 en 4 werden geselecteerd uit de eerste jaargang (1990), met als reden dat deze nummers al min of meer stabiel zijn op het vlak van inhoud en lay-out (Vlaams Ministerie van Onderwijs, 1990b, 1990c). Dit in tegenstelling tot het eerste nummer dat meer als lancering en introductie opgevat was (Vlaams Ministerie van Onderwijs, 1990a). Als recentere nummers kozen we voor nummer 136 (jaargang 2003) en nummer 142 (jaargang 2004; Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2003, 2004). Deze nummers werden uit een verschillende jaargang genomen omdat zo een grotere diversiteit aan inhoudelijke rubrieken geanalyseerd kon worden. Bij de eerste jaargangen van Klasse

werd een aantal jaren met dezelfde inhoudelijke rubrieken gewerkt, waardoor het vergelijken van nummers van een verschillende oudere jaargang weinig extra informatie zou opleveren. Voor de analyse van het discours en de verbonden positioneringen houden we niet enkel rekening met de concrete tekst zelf (woordkeuze, aansprekingen, grammatica, opbouw van paragrafen en artikelen) maar ook met de lay-out van het tijdschrift. De vormgeving van het tijdschrift heeft immers ook belang in het creëren van een bepaalde werkelijkheid en voor de positionering van de betrokkenen (zie bijvoorbeeld Kress & Van Leeuwen, 1998).

Deze vier nummers van Klasse vormden de dataset voor een nieuwe conceptuele en analytische invulling van Fairclough's oorspronkelijk kader (zie Figuur 3). Eerst gaan we dieper in op hoe we aan de tekstanalyse vorm gaven. Daarna bespreken we de discoursanalyse en hoe deze tot de interpretatie van de positioneringen heeft geleid.

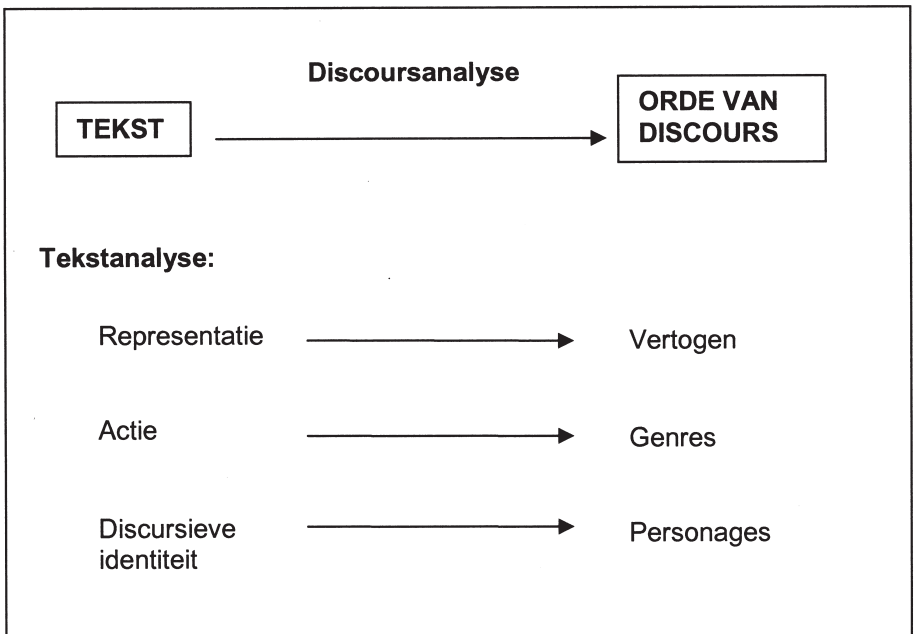
#### 4.1 De tekstanalyse van het tijdschrift Klasse

Voor de analyse van de geselecteerde nummers van Klasse werd vertrokken van het driedelige basisschema uit Fairclough's ana-

lytisch kader, namelijk de representaties, acties en identificaties. In de eerste plaats werden deze aspecten inhoudelijk en conceptueel aangepast aan onze specifieke visie op de werking van de orde van discours in het tijdschrift. Hierdoor kregen ze een andere theoretische betekenis. Daarna wordt de systematische procedure uitgewerkt die werd uitgedacht voor de analyse van de artikelen.

#### Representatie

Het aspect representatie beoogt de inventarisatie van de inhoudelijke thema's waarover (in Klasse) gesproken wordt en de perspectieven van waaruit deze thema's bekeken worden. Hierbij maakten we een onderscheid tussen wat, hoe en door wie er ge(re)presenteerd wordt. De eerste vraag *wat?* focust op het inhoudelijk domein van de (onderwijs)werkelijkheid dat aan bod komt. Met de tweede vraag *hoe?* gaat de aandacht naar hoe er over de inhoud gesproken wordt. Hoewel beide aspecten niet los te koppelen zijn van elkaar, is het toch belangrijk om beide vragen expliciet te stellen. Over eenzelfde inhoudelijk thema (bijv. de financiering van het onderwijs) kan immers op erg verschillende wijzen gesproken worden – bijvoorbeeld vanuit een wetenschappelijk of een praktijk-



Figuur 3: Aangepast conceptueel schema voor de kritische discoursanalyse van Klasse

perspectief – en dit betekent dan ook iets heel anders. Ten slotte werd aandacht besteed aan *wie?* er in deze onderwijswerkelijkheid verschijnt, ofwel wie er (letterlijk) aan het woord komt in Klasse. Wanneer in Klasse een onderzoeksrapport samengevat wordt, een onderzoeker geïnterviewd wordt, of een leerkracht gevraagd wordt naar haar ervaringen die aansluiten bij de onderzoeksresultaten, wordt telkens een ander perspectief gepresenteerd en dus een andere realiteit in het leven geroepen.

Als we er in onze discoursopvatting van uit gaan dat taal een bepaalde werkelijkheid in het leven roept, dan is een analyse van het gebruik van specifieke en exacte bewoordingen zoals *kwaliteit*, *competentie*, *leeromgeving*, *professionaliteit*, *deskundigheid*, *wetenschappelijkheid*, *coach*, enz. onontbeerlijk. We noemen deze woorden ‘strategische concepten’ naar analogie met Hacking’s *elevator words* (Hacking, 1999, p. 23). Dit zijn woorden die gebruikt worden *alsof* ze feiten zijn en geen verdere bevraging nodig hebben (Lindblad & Popkewitz, 2004). Deze concepten verwerven een specifiek statuut in het spreken over onderwijs, opvoeding en beleid en lijken door iedereen noodzakelijk geacht om iets over deze domeinen te kunnen zeggen (Lindblad & Popkewitz, 2004). Deze concepten laten ons goed zien hoe we vandaag vanzelfsprekend over onderwijs moeten denken en spreken.

Kortom, de representatie werd inhoudelijk ingevuld in de vorm van strategische onderwijsconcepten die de inhoud, het perspectief en ‘wie’ er aan het woord komt typeren.

### *Acties*

De acties in de tekst analyseerden we vanuit twee deelaspecten, namelijk de tekstvorm en de teksthandelingen. In eerste instantie speelt de specifieke vorm waarin de inhoud gepresenteerd wordt in de tijdschriftartikelen een belangrijke rol, bijvoorbeeld als samenvatting van een onderzoeksrapport, als een interview met de onderzoeker of als een lijst met praktische tips voor leerkrachten gebaseerd op de resultaten van het onderzoek. Een samenvatting, interview of praktische tips zijn verschillende tekstvormen die op het discoursniveau op een andere manier functione-

ren. Ten tweede vulden we de analyse van de tekstvormen aan met de analyse van de teksthandelingen van de artikelen, geïnspireerd op Pander Maat (2002)<sup>10</sup>. Het begrip teksthandelingen verwijst letterlijk naar wat een tekst doet (met de lezer), zoals informeren, overtuigen, sensibiliseren, enz.

Op deze wijze vormden de tekstvormen enerzijds en de discursieve teksthandelingen anderzijds de conceptuele leidraad voor de analyse van de acties.

### *Discursieve identiteiten*

We beschreven eerder hoe Fairclough het tekstaspect van de identificaties invult. Wij zijn echter in de eerste plaats geïnteresseerd in de *discursieve identiteiten* die door de artikelen in Klasse gecreëerd worden. Het gaat dus niet om de feitelijke sociale rol van de leerkracht, maar eerder over hoe in Klasse concrete leerkrachten op specifieke wijze in beeld gebracht worden. Daarom gaat onze aandacht bij de tekstanalyse uit naar hoe de verschillende betrokkenen bij het onderwijs die in de tekst voorkomen (inclusief Klasse zelf), beschreven, benoemd en aangesproken worden. We geven daarbij ook expliciet aandacht aan de relaties die tussen hen beschreven worden (bijvoorbeeld de minister versus een leerkracht), omdat het contrast of verschil de verschillende identiteiten vaak duidelijker maakt.

### **4.2 Concrete werkwijze voor de tekstanalyse<sup>11</sup>**

Met betrekking tot de *representatie* werden de strategische concepten inhoudelijk geordend en samengebracht in meer algemene, mutueel exclusieve categorieën met betrekking tot het *wat?*, *hoe?* en *wie?* (zie Appendix 1). Op deze manier konden de ruwe data uit de artikelen overzichtelijk weergegeven worden. Door het inhoudelijk ordenen vond er echter ook tegelijk een eerste interpretatie plaats naar de grote inhoudelijke thema’s en perspectieven die de kern van het discours in Klasse uitmaken.

Voor de analyse van de *acties* in Klasse werd gewerkt met tekstvormen en teksthandelingen (zie eerder). De verschillende tekstvormen die in Klasse aangewend worden, zoals samenvattingen, grafieken en tabellen,



enzovoort, werden opgelijst in een proces van ‘voortdurende onderlinge vergelijking’ (Strauss & Corbin, 1998). Bij de analyse van elk nieuw artikel werd gekeken of we die bepaalde tekstvorm al eerder gevonden hadden, of er een hergroepering van eerdere tekstvormen nodig was, of een extra onderscheiding om de eigenheid van elke tekstvorm te kunnen duiden, enz. Indien nodig werden de eerder geanalyseerde artikelen opnieuw bekeken vanuit de wijzigingen in het analytisch kader. Hetzelfde proces werd uitgevoerd met betrekking tot de teksthandelingen. Uiteindelijk konden we zo zeven verschillende teksthandelingen onderscheiden als specifiek van toepassing voor Klasse. *Informerende tekstfragmenten* reiken neutrale kennis aan. *Opiniërende tekstfragmenten* daarentegen plaatsen verschillende meningen, stellingen of pro- en contra-argumenten naast elkaar zonder een bepaalde visie te verdedigen. Bij *overtuigende tekstfragmenten* wordt er net wel een bepaalde visie, standpunt of stelling verdedigd of bekritiseerd. Tekstfragmenten die *activeren* zetten de leerkrachten aan tot bepaalde pedagogische of didactische handelingen. *Promoten* betekent dat er een specifiek aanbod van bepaalde organisaties, activiteiten of producten aangeprezen wordt. *Sensibiliserende tekstfragmenten* zetten de leerkracht aan om aandacht te besteden aan bepaalde gevoelige problematieken, zoals bijvoorbeeld kansarmoede. En ten slotte onderscheiden we nog tekstfragmenten die *entertainen* of louter vermaak bieden. Voor de acties kwamen we dus tot twee categorisering, één met betrekking tot de tekstvormen en één met betrekking tot de teksthandelingen (zie Appendix 1).

Voor de *discursieve identiteiten* werd van de verschillende groepen van onderwijsparticipanten die in Klasse voorkomen (bijv. leerkrachten, leerlingen, de minister, de inspectie, enzovoort), genoteerd hoe er in de verschillende artikels letterlijk over hen gesproken wordt. Voor dit aspect in de analyse fungeren de groepen onderwijsparticipanten dus als de verschillende categorieën. Ook hier werd gewerkt met de methode van voortdurende onderlinge vergelijking waardoor enkel nieuwe elementen aan de beschrijvingen toegevoegd werden of bepaalde ver-

fijningen of veralgemeningen konden gebeuren (zie Appendix 1).

Concreet werd de tekstanalyse door de onderzoeker artikel per artikel uitgevoerd. Per artikel werden de representaties, acties en discursieve identiteiten geanalyseerd en in het algemene categoriseringssysteem toegevoegd. Na de analyse van alle artikelen in een nummer van Klasse werd een samenvattende en vergelijkende stap ingebouwd om de categorisering verder uit te zuiveren. De verschillende nummers werden bovendien telkens met elkaar vergeleken om gelijkenissen en contrasten vast te stellen. Het voorlopige categoriseringssysteem werd regelmatig tijdens overlegmomenten met relatieve, kritische buitenstaanders (personen dicht betrokken bij het onderzoek maar die zelf geen analyses uitvoeren) besproken om de zuiverheid ervan af te toetsen en de analytische kracht in functie van de onderzoeksinteresse te bevragen.

#### **4.3 Van tekstanalyse naar discoursanalyse<sup>12</sup>: vertogen, genres en personages**

Vanuit onze specifieke theoretische visie op de werking van de orde van discours kregen ook de vertogen, genres en stijlen een nieuwe conceptuele invulling. Aan de hand van de resultaten van de tekstanalyse werden ze bovendien ook concreet gedefinieerd en beschreven. Belangrijk om mee te nemen is dat de vertogen, genres en profielen van personages algemeen geldende categorieën zijn die voor een heel aantal nummers en zelfs jaargangen van Klasse van toepassing zijn. Verschillend van de tekstanalyse wordt de orde van discours dus niet vastgesteld voor elk afzonderlijk artikel of nummer van Klasse, maar wel voor het tijdschrift Klasse als geheel. Binnen de vertogen, genres en profielen kunnen er echter over de verschillende jaargangen heen wel inhoudelijke verschuivingen optreden, of kan het belang van bepaalde vertogen, genres of personages wijzigen (zie verder). Dat de orde van discours op een algemener interpretatief niveau wordt vastgesteld doet echter geen afbreuk aan het feit dat de vertogen, genres en profielen van de personages gebaseerd zijn op de resultaten van de tekstanalyse. Daarom zullen we in de uitge-



werkte voorbeelden van de vertogen, genres en profielen citaten uit de teksten in Klasse gebruiken om aan te geven hoe er in de orde van discours in Klasse (letterlijk) geschreven en gesproken wordt. Een overzicht van alle geïdentificeerde vertogen, genres en profielen kan worden teruggevonden in Appendix 1.

Net zoals het analytisch kader voor de tekstanalyse werden de categorieën voor en beschrijvingen van de vertogen, genres en profielen kritisch afgetoetst in overleg tussen de auteurs van het onderzoek. Tijdens deze overlegmomenten werd nagegaan of de labels wel voldoende de inhoud dekten, of er overlap gevonden kon worden tussen de verschillende categorieën en of de beschrijvingen voldoende gesteund werden op de concrete tekstanalyse en toch voldoende breed waren om voor Klasse als geheel te kunnen gelden.

### *Vertogen*

De vertogen kunnen we beschouwen als de min of meer stabiele manieren van spreken en schrijven met betrekking tot bepaalde inhoudelijke thema's en vanuit bepaalde perspectieven. Elk vertoog is samengesteld uit bepaalde elementen van het *wat?*, *hoe?* en *wie?* van de representaties op tekstniveau en wordt gekarakteriseerd door een aantal strategische concepten die een bepaalde eenheid en consistentie vertonen, en op die wijze een inhoudelijk geheel vormen. Als voorbeeld nemen we het *managementsvertoog*. Daarin worden de inhoudelijke categorieën overheidsbeleid (voornamelijk beleidsvisie, beleidsvoorstellen en beleidsuitvoering), schoolorganisatie en -beleid (bijv. personeelsbeleid of financieel beleid en administratie) en leerkrachtenpraktijk (organisatorisch handelen) gecombineerd tot een omvattende visie over hoe het onderwijs (zowel de overheid, de school als de klas) best georganiseerd en beheerd, of gemanaged kunnen worden (*wat?*). Het gaat om een overkoepelend vertoog over al deze onderwijsniveaus, vermits dezelfde strategische concepten en terminologie telkens terugkomen. Dit zijn voornamelijk strategische concepten uit de wereld van het management, zoals bijvoorbeeld *het algemene onderwijsrendement* (Klasse 4 p. 7) of *Human Resources-beleid*

(Klasse 2 p. 12). Er wordt veel nadruk gelegd op de effectiviteit van de organisatie en op een efficiënte besteding van de middelen. Bovendien komt er een specifieke visie naar voor op hoe de relaties tussen de overheid, de school, de leerkrachten, de ouders en de leerlingen het best vorm kunnen krijgen: in termen van contracten, rechten, plichten en wat deze personen (als 'middelen') bijdragen aan het functioneren van de organisatie (bijv. "efficiënter kunnen omspringen met de middelen (personele en financiële)", Klasse 2, p. 26). De behoeften en noden van de samenleving (bijv. bedrijven) en de onderwijspartners zoals ouders en leerlingen (de klanten) moeten permanent in rekening gebracht worden (bijv. "flexibeler kunnen reageren op veranderingen in de samenleving", Klasse 2, p. 26; "het aanbod beter op de behoeften afstemmen", Klasse 142 p. 7).

Met betrekking tot het *hoe?* (de verschillende perspectieven) ligt de nadruk in dit vertoog vooral op kritiek op de organisatie van de onderwijspraktijk door verantwoordelijken uit de bedrijfswereld of door externe onderwijsdeskundigen. Ook onderzoekspopularisering door externe deskundigen of door personen betrokken bij het onderwijsbeleid, en beleidsverheldering en -legitimatie komen voor. Dit vertoog wordt dan ook voornamelijk gebruikt door medewerkers van de overheid en externe deskundigen (bijv. bedrijfsmensen, consultants en onderzoekers; *wie?*). Maar ook schooldirecteurs, inspecteurs of leerkrachten hanteren wel eens het managementsvertoog als ze het over de organisatie van de school of de overheidsadministratie hebben.

### *Genres*

Voor de genres wilden we niet enkel voortgaan op de standaardgenres (zoals interview, onderzoeksrapport, etc.) die meestal in de literatuur onderscheiden worden. Wel werden de tekstvormen en teksthandelingen van de acties gecombineerd en geïntegreerd tot genres die we specifiek aan het tijdschrift Klasse kunnen toeschrijven en die zo een belangrijk deel van de eigenheid (en kracht) van het tijdschrift uitmaken. Hier nemen we *het wetenschappelijk-populariserend genre* als voorbeeld. In dit genre vinden we een specifieke combinatie van tekstvormen terug, waardoor

wetenschappelijke teksten in een vereenvoudigde en gefilterde vorm aan het lezerspubliek worden aangeboden. Zowel in de oudere als in de recentere nummers van Klasse valt op dat het wetenschappelijk onderzoek gepersonaliseerd en geanekdotiseerd wordt. Door citaten van de onderzoeker/expert te gebruiken, een interview van de onderzoeker af te nemen, een foto van het onderzoeksteam toe te voegen, enz., wordt de persoon *achter* het onderzoek naar voor gehaald en krijgt de onderzoekssamenvatting een expliciet narratief karakter. De concrete (en soms provocerende) vragen die Klasse in interviews aan de onderzoekers stelt, dragen hier ook toe bij. Er wordt wel wetenschappelijk jargon gebruikt door de onderzoekers, maar dit wordt daarna 'vertaald' in meer eenvoudige woorden en zinnen. Daarnaast wordt er ook gebruik gemaakt van visuele tekstvormen om de onderzoeksresultaten voor te stellen, zoals tabellen, grafieken of een schematische weergave van de resultaten. Onderzoeksresultaten worden ook actief betrokken bij de dagelijkse onderwijspraktijk door ze te presenteren als een test voor de leerkrachten of als concrete praktische tips. Om de lezer er toe te brengen artikelen over onderzoek ook effectief te lezen worden er ten slotte 'teasers' gebruikt, zoals de verwijzing naar een televisieprogramma in de titel, enkele uitdagende vragen in de inleiding of een opvallend gekleurde cirkel met "nieuw onderzoek" of "onderzoek van de maand" (bijvoorbeeld Klasse 142).

Met betrekking tot de tekstacties bieden de wetenschappelijk-populariserende artikelen enerzijds achtergrondinformatie die de praktijk beter begrijpbaar maakt (bijv. psychologisch, didactisch, etc.). Anderzijds lijken deze artikelen de lezer er ook van te willen overtuigen dat wetenschappelijk onderzoek voor de praktijk nut heeft en dat de resultaten best serieus genomen kunnen worden ("Onderzoek heeft uitgewezen dat", Klasse 136, p. 7; "Het staat nu wetenschappelijk vast dat", Klasse 142, p. 8). De vertaling naar praktische consequenties en tips voor de praktijk zet de leerkrachten er dan weer toe aan om de onderzoeksresultaten ook echt te gebruiken en toe te passen. Het wetenschappelijk-populariserend genre werkt

dus tegelijk informierend, overtuigend en activerend naar de lezer toe.

### *Profielen van de personages*

In de interpretatieve analyse naar het niveau van de orde van discours, gaan we op zoek naar gemeenschappelijke tendensen in de discursieve identiteiten, ofwel naar het algemene beeld van elk van de onderwijsparticipanten in Klasse. De herhaling van de discursieve identiteiten uit de verschillende artikelen schept een bepaald beeld van 'de' leerkracht, 'de' overheid, Klasse, 'de' ouder, enzovoort. Dit zijn de *personages* die figuren in de onderwijswerkelijkheid van Klasse. Het doel van onze interpretatie is dan om het profiel (het 'script') te schrijven van deze verschillende personages, waardoor duidelijk wordt hoe ze zich (moeten) gedragen en welke onderlinge relaties er tussen hen verondersteld worden. Als voorbeeld werken we hier het profiel van de overheid en van de ouder uit.

Het personage van *de overheid* (of *het ministerie*) wordt in de vier geanalyseerde nummers vooral geprofileerd als een menselijke overheid, die graag dicht bij de onderwijspraktijk en de samenleving wil staan. In Klasse verschijnt er zowel interne als externe kritiek op het onderwijsbeleid, die aangeeft dat er nog heel wat kan verbeteren aan de interne werking, de beleidsvisie en de externe communicatie (bijvoorbeeld Klasse 2, p. 7, p. 20; Klasse 142, p. 5). Toch wordt er vooral benadrukt dat de overheid erg haar best doet om de problemen van de onderwijspraktijk te aanhoren, er begrip voor te hebben en ze zo goed mogelijk op te lossen (Klasse 4, p. 20, p. 22; Klasse 136, p. 44, Klasse 142, p. 7). Uitspraken als "Van sommige gevallen kan ik zelf niet slapen" (Klasse 2, p. 19) of "Dankzij de uitbreiding zal de overheid... het aanbod van de lessen... beter afstemmen op de behoeften" (Klasse 142, p. 7) geven dit aan. Daarnaast wordt duidelijk gemaakt dat de overheid doordacht te werk gaat en rekening houdt met concrete beleidssuggesties uit onderzoek en met het advies van allerlei (beleids)commissies en (externe) experts, voor ze tot bepaalde besluiten of initiatieven komt (bijvoorbeeld Klasse 4, p. 21; Klasse 142, p. 11; Klasse 4, p. 4, p. 18; Klasse 136, p. 5).

Het personage van *de ouder* heeft een specifieke evolutie doorgemaakt wanneer we de oudere en recentere nummers van Klasse vergelijken. In de oudere nummers van Klasse komen de ouders slechts sporadisch aan bod, en zeker niet zelf aan het woord. Bovendien is het spreken over de ouders zeer dubbelzinnig. Enerzijds komen ze op een erg negatieve manier in beeld als degenen die een onredelijke druk uitoefenen op de school én op hun eigen kinderen (bijv. “De druk van de ouders is één van de grootste problemen”, Klasse 2, p. 13). Anderzijds wordt er beklemtoond dat de meeste ouders wel geïnteresseerd zijn in het schoolleven van hun kinderen (“Alle ouders komen op bezoek”, Klasse 4, p. 15). Meer algemeen komen de ouders in de oudere nummers eerder als buitenstaanders aan bod. In de recentere nummers lijkt er echter een andere ouder te verschijnen. Hun mening over en evaluatie van het onderwijs is belangrijk geworden en wordt ook aan de leerkrachten meegedeeld via Klasse. De ouders worden actief betrokken bij het onderwijs – vaak door Klasse zelf – via enquêtes en activiteiten (zie bijv. Klasse 136, p. 6, p. 8, p. 12). Het globale beeld van de ouders blijft wel dubbelzinnig. Enerzijds worden de ouders in Klasse geprofileerd als rechts-subjecten, en wordt duidelijk gemaakt over welke rechten ze ten opzichte van de school beschikken (Klasse 136, p. 4; Klasse 142, p. 14). Anderzijds worden de ouders door Klasse ook aangesproken op hun opvoedingsplicht, en op hun tekort schieten daarin. Ouders worden gewezen op hun consumptiedrang, op hun soms geringe aandacht voor het welbevinden van hun kinderen, op hun gebrekkige waardenopvoeding of op het feit dat ze participatie-organen proberen te misbruiken voor het eigenbelang van hun kind (Klasse 142, p. 3, p. 46, p. 49, p. 50). Toch wordt ook beklemtoond dat “ouders erg belangrijk zijn” (Klasse 136, p. 35; Klasse 142, p. 50). We vinden dus aanwijzingen dat in de recentere nummers de ouders een prominente plaats hebben verworven en nu belangrijke partners zijn voor het verwezenlijken van goed onderwijs. Op deze manier brengt Klasse haar eigen participatiecredo in de praktijk: “Samen ijveren voor een betere school voor iedereen” (Klasse 142, p. 49).

#### **4.4 Een eerste blik op de positioneringen geïmpliceerd in de orde van discours in Klasse**

Het doel van onze kritische discoursanalyse is om uit de orde van discours in Klasse, of de specifieke combinatie van vertogen, genres en profielen, af te leiden hoe de Vlaamse overheid en de onderwijspraktijk in relatie tot elkaar worden geplaatst en worden gevraagd zichzelf te begrijpen en te gedragen. Dit hebben we beschreven als de positionering van de overheid en de participanten in de onderwijspraktijk door het discours in Klasse. Hier willen we kort illustreren hoe we de positioneringen kunnen afleiden uit de (hier gepresenteerde) vertogen, genres en profielen zodat duidelijk wordt hoe de discoursanalyse een antwoord kan bieden op deze algemene onderzoeksvraag.

Uit het *managementsvertoog* blijkt dat zowel de overheid, de school als de leerkracht aangesproken en gepositioneerd worden als de ‘managers’ van hun onderwijskwaliteit. Zij moeten permanent aandachtig zijn voor de effectiviteit en efficiëntie van hun handelingen en hier op een rationele en berekende manier mee omgaan. Elk moet zijn eigen verantwoordelijkheid opnemen wat betreft een goede en beheersbare organisatie van het onderwijs en zo bijdragen aan de realisatie van het algemeen onderwijsdoel van hoge onderwijskwaliteit. Het *wetenschappelijk-populariserend genre* positioneert de leerkrachten enerzijds als deskundigen die beroep (kunnen/moeten) doen op externe (objectieve) kennis. Maar anderzijds toont de ‘gepopulariseerde’ vorm van het wetenschappelijk onderzoek aan dat Klasse niet van leerkrachten verwacht dat ze wetenschappelijk onderzoek op zich (kunnen/willen) lezen en begrijpen, maar wel dat ze de relevante resultaten die hen door Klasse in vereenvoudigde vorm en taal gepresenteerd worden, meenemen bij het vormgeven van hun dagelijkse praktijk. Verder worden de externe (onderwijs)onderzoekers door de gebruikte teksttechnieken in dit genre niet gepositioneerd als alwetende buitenstaanders, maar als persoonlijk betrokken bij en begaan met de verbetering van de praktijk van het onderwijs. Uit het *profiel van de overheid* kunnen we afleiden dat ook zij als betrokken

en begaan met het onderwijs worden voorgesteld. Anderzijds leerden we uit het *managementsvertoog* dat de overheid ook een afstandelijke controlerende en berekende taak toegewezen krijgt tegenover de onderwijspraktijk. Bovendien moet ook de overheid zich baseren op deskundig advies en objectieve informatie, zoals zowel het *wetenschappelijk-populariserend genre* als het *profiel* aangeven. Kortom, de overheid wordt door de orde van discours gepositioneerd als tegelijk nauw (pedagogisch) betrokken én meer afstandelijk besturend of managend. In het *profiel van de ouders* ten slotte is geïmpliceerd dat zij echte partners zijn voor goed onderwijs en in die zin een personage zijn dat mee vorm geeft aan de kwaliteit van het onderwijs. Ook de ouders worden dus persoonlijk opgeroepen om zich mee verantwoordelijk te stellen voor het onderwijs van hun kinderen, op de hoogte te blijven van wat er in het onderwijs gebeurt en zelfs om zich op bepaalde wijze te professionaliseren in functie van hun betrokkenheid bij het onderwijs (bijv. regelmatige deelname aan onderwijs- en leerkrachterevaluaties).

Uit deze exemplarische analyse van de positioneringen van overheid en onderwijspraktijk komt naar voor dat er enkele belangrijke gelijkenissen zijn: alle onderwijsparticipanten moeten zich nauw betrokken en persoonlijk verantwoordelijk voelen voor de onderwijskwaliteit. Er zijn geen afstandelijke relaties maar partnerschappen die stimuleren tot innovatie en optimalisering, waarbij respect voor ieders deskundigheid en perspectief wordt getoond. Een effectieve en efficiënte organisatie van het onderwijs op alle niveaus vormt dan de basis om deze samenwerking te realiseren.

## 5 Besluit en discussie

Dit pilootonderzoek had als doel het methodologisch kader van kritische discoursanalyse aan te passen aan de specifieke onderzoeksinteresse en onderzoeksbron voor deze studie. Er werd aangetoond dat de kritische discoursanalyse van Fairclough een interessant vertrekpunt biedt om een systematische tekst- en discoursanalyse van het tijdschrift

Klasse uit te voeren en om de orde van discours in het tijdschrift te analyseren. De specifieke werking van de orde van discours, hier geïnterpreteerd als de geïmpliceerde positioneringen van de verschillende betrokkenen bij het Vlaamse onderwijs, kan door de trapsgewijze tekst- en discoursanalyse zichtbaar worden gemaakt. Zo wordt er een specifiek inzicht verkregen in hoe er gesproken wordt over de huidige Vlaamse onderwijs-werkelijkheid en over de specifieke rollen, taken en posities van de betrokkenen bij het onderwijs. Door dit perspectief kunnen aspecten van de relatie tussen de overheid en het onderwijsveld naar boven komen die anders meer in de schaduw zouden blijven en niet vanzelfsprekend als een vorm van sturing gezien worden. Bovendien biedt dit analytisch kader een systematische en geëxpliciteerde werkwijze aan om een discoursanalyse op basis van tekstanalyse uit te voeren, in tegenstelling tot de meeste (internationale) literatuur waarin het analytisch kader vaak impliciet blijft en niet wordt uitgewerkt. Daarnaast maakt onze werkwijze van discoursanalyse geen gebruik van empirisch-analytisch geïnspireerde onderzoekstechnieken (bijv. het gebruik van software voor het kwantificeren van concepten) zoals vaak het geval is. Ons kader is wel gebaseerd op een meer theoretische en interpretatieve benadering van de onderwijswerkelijkheid en hoe discours hierin functioneert. Toch doet deze meer theoretische insteek geen afbreuk aan de systematiek en de kwaliteit van het kader. Door de voortdurende kritische dialoog tussen de onderzoekers en het aanbieden van een klankbord tijdens het ontwikkelingsproces kon de heldere expliciteerbaarheid van de onderzoeksprocedures en de geldigheid van het analysekader en de interpretaties bewaakt worden. Op deze wijze probeerden we recht te doen aan de sterkte van systematisch kwalitatief onderzoek, namelijk diepgaand inzicht bieden in de relaties die spelen binnen de (onderwijs)werkelijkheid.

Zoals in de inleiding werd aangegeven, leidt het gepresenteerde theoretisch en analytisch kader tot inzicht in de werking van het discours, en niet in de effecten van de werking van het discours (zie Figuur 1). Vragen naar de intenties, de effectiviteit en de legiti-

miteit van sturing vallen buiten dit kader en worden dus niet beantwoord. Dit neemt niet weg dat dit ook interessante onderzoeksvragen zijn, waarvoor het tijdschrift Klasse eveneens een mogelijke en boeiende dataset kan zijn. Men zou bijvoorbeeld de orde van discours in Klasse kunnen vergelijken met hoe enerzijds de overheid (of de redactie) de werking ervan bedoeld hebben (bijv. door interviews of een documentanalyse) en anderzijds met hoe de lezers het tijdschrift Klasse – en de onderwijswerkelijkheid die door het tijdschrift gecreëerd wordt – ervaren (bijv. aan de hand van interviews of focusgroepen). Op deze wijze zou de methode van kritische discoursanalyse ook aangewend kunnen worden voor vragen naar de concrete effecten van het discours in plaats van naar de werking van het discours via de positioneringen van overheid en onderwijspraktijk. De ontwikkelde methodiek bevat dus een openheid voor aanpassingen aan andere theoretische kaders en onderzoeksvragen die complementaire inzichten in de relatie tussen overheid en onderwijsveld kunnen opleveren.

Door de beschreven vertogen, genres en profielen werd een eerste beeld gegeven van de onderwijswerkelijkheid die door Klasse in het leven geroepen wordt en hoe de verschillende betrokkenen bij het onderwijs in deze werkelijkheid gepositioneerd worden. Om de ‘orde van discours’ van het tijdschrift Klasse en de analyse van de positioneringen te versterken en te verdiepen, zullen nog meer nummers van het tijdschrift Klasse geanalyseerd worden aan de hand van het gepresenteerde analysekader. Zo zullen we wellicht nog aanvullende vertogen, genres en profielen kunnen onderscheiden en kunnen we de vertogen, genres en profielen nog nauwkeuriger en grondiger beschrijven, en kunnen de onderwijswerkelijkheid van Klasse en de relaties tussen de onderwijsbetrokkenen nog meer inzichtelijk worden.

## Noten

1 Het doctoraatsonderzoek waarvan verslag wordt gedaan, maakt deel uit van het onderzoeksproject *On education and the public*, gefinancierd door het Fonds Wetenschappelijk

Onderzoek Vlaanderen (FWO) en een Onderzoekstoelage van de Onderzoeksraad van de KU Leuven.

- 2 Waar er eerst enkel een tijdschrift voor leerkrachten en ander personeel was, namelijk Klasse, zijn er nu ook de tijdschriften Klasse voor Ouders, Maks! voor het secundair onderwijs en Yeti voor het basisonderwijs. Er werden ook websites, elektronische nieuwsbrieven en video-reportages ontwikkeld.
- 3 Zie [www.klasse.be/leraren/over.php](http://www.klasse.be/leraren/over.php) (opgehaald op 01/09/2008).
- 4 Ook al ziet Fairclough discours eveneens als taalgebruik dat constitutief is voor een bepaalde werkelijkheid, toch is onze discoursopvatting niet volledig dezelfde. Faircloughs discoursopvatting is meer vanuit een dialectische relatie met de sociale werkelijkheid gedacht, geïnspireerd vanuit zijn neomarxistische perspectief op dominante machtsrelaties. Wij volgen eerder Foucaults visie op discours als “practices that systematically form the objects of which they speak”, waarin sterker de klemtoon ligt op de constituerende werking van discours (Foucault, 1977, p. 49).
- 5 Zie [www.klasse.be/leraren/over.php](http://www.klasse.be/leraren/over.php) (opgehaald op 01/09/2008).
- 6 Fairclough zelf blijft echter ambigu op dit vlak. Hij beklemtoont enerzijds dat KDA als een eenheid tussen theorie en methode beschouwd moet worden en niet als een ‘tool’ die in om het even welk theoretisch kader toepasbaar is. Maar anderzijds bepleit hij diverse interpretaties van KDA omdat ze kunnen leiden tot de ontwikkeling van onderzoekskaders over de grenzen van theorieën, methodes en disciplines heen (Fairclough, 2004). In dit onderzoek wordt de band tussen theorie en methode echter niet verwaarloosd. Wel wordt er vanuit een andere discoursopvatting en theoretische achtergrond vertrokken, namelijk vanuit de bestuurlijkheidsstudies geïnspireerd door Foucault.
- 7 Onder *tekst* worden door Fairclough alle mogelijke taaluitingen gerekend, dus niet enkel geschreven teksten maar ook gesprekken en zelfs beelden (bijvoorbeeld foto’s of video; Fairclough, 1993).
- 8 Fairclough gebruikt het concept ‘discours’ op twee manieren, als algemene orde van discours en als deelcomponent van een orde van discours. Met dit laatste worden de ver-

schillende perspectieven op de werkelijkheid in een orde van discours aangegeven. Hier gaat het dus om (een combinatie van) meerdere mogelijke *discourses*. Omdat we in het Nederlands moeilijk over *discoursen* kunnen spreken, zullen we over *vertogen* spreken om dit deelaspect van een orde van discours aan te geven.

- 9 Vermits ons onderzoek geen linguïstisch maar een kwalitatief-interpretatief onderwijs-onderzoek is, gaan we hier niet dieper in op Faircloughs interne tekstrelaties en de bijhorende linguïstische aspecten.
- 10 Voor de invulling van deze teksthandelingen baseert Pander Maat zich op de '*speech acts*' of taalhandelingen van Austin (1967) en Searle (1971). Hij groepeerd telkens een aantal taalhandelingen (werkwoorden zoals informeren, overtuigen, activeren, enz.) tot vijf teksthandelingen die aan teksten in hun geheel worden toegewezen: informatieve, instructieve, persuasieve, directieve en expressieve teksten. Wij gebruiken teksthandelingen echter niet op het intentionele niveau (wat wil de auteur bij de lezer bereiken?), maar op het discoursniveau. Hierbij wordt de vraag gesteld: op welke wijze wordt (de lezer) aangesproken in deze tekst?.
- 11 De eerste praktische uitwerking en invulling van de aspecten van de tekstanalyse gebeurde door twee masterstudenten Pedagogische Wetenschappen aan de KU Leuven in het kader van hun masterproef, in overleg met de auteurs (zie Vercauteren, 2008; Vreys, 2008). In onze eigen pilootstudie van vier nummers van Klasse werd dit analysekader verder verfijnd.
- 12 Binnen Fairclough's analytisch kader is er nog een derde stap, namelijk van de ordes van discours naar een kritische, sociale analyse van de bestaande werkelijkheid. Voor Fairclough dient het blootleggen van de ordes van discours in sociale praktijken immers in de eerste plaats om dominante machtsverhoudingen aan het licht te brengen. Onze vraagstelling naar de geïmpliceerde positioneringen van de onderwijsparticipanten in de orde van discours, moet geïnterpreteerd worden als een vergelijkbare derde – kritische – fase.

## Literatuur

- Austin, J. L. (1967). *How to do things with words*. (Ed. J.O. Urmson). Oxford: Clarendon.
- Ball, S. (1999). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In J. Marshall & M. Peters (Eds.), *Education policy. The international library of comparative public policy* (pp. 3-18). Cheltenham, Verenigd Koninkrijk: Edward Elgar Publishing.
- Baxter, J. (2002). Competing discourses in the classroom: A post-structuralist discourse analysis of girls' and boys' speech in public contexts. *Discourse & Society*, 13, 827-842.
- Cazden, C. (2001). *Classroom discourse: the language of teaching and learning* (2nd ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Codd, J. A. (1999). The construction and deconstruction of educational policy documents. In J. Marshall & M. Peters (Eds.), *Education Policy. The International Library of Comparative Public Policy* (pp. 19-31). Cheltenham, Verenigd Koninkrijk: Edward Elgar Publishing.
- Dean, M. (1999). *Global governmentality. Power and rule in modern society*. London: Sage.
- Fairclough, N. (1992). Discourse and text: linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. *Discourse & Society*, 3, 193-217.
- Fairclough, N. (1993). Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: the universities. *Discourse & Society*, 4, 133-168.
- Fairclough, N. (2001). The discourse of New Labour: critical discourse analysis. In M. Wetherell, S. Taylor & S.J. Yates (Eds.), *Discourse as data. A guide for analysis* (pp.229-266). London: Sage.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (2004). Critical discourse analysis as a method in social scientific research. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (pp. 119-138). London: Sage.
- Foucault, M. (1977). *The archeology of knowledge*. London: Tavistock.
- Gordon, C. (1991). Governmental rationality: an introduction. In G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (Eds.), *The Foucault Effect. Studies in governmentality* (pp. 1-51). London: Harvester Wheatsheaf.
- Hacking, I. (1999). *The social construction of*



- what? Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kelchtermans, G. (Ed.) (2004). *De stuurbaarheid van onderwijs. Tussen kunnen en willen, mogen en moeten*. Leuven, België: Universitaire Pers Leuven.
- Kress, G., & Leeuwen, T. van. (1998). Front pages: (the critical) analysis of newspaper layout. In A. Bell & P. Garrett (Eds.), *Approaches to media discourse* (pp. 186-219). Oxford: Blackwell.
- Lindblad, S., & Popkewitz, T. (2004). Educational restructuring: (re)thinking the problematic of reform. In S. Lindblad & T. Popkewitz (Eds.), *Educational restructuring: international perspectives on traveling policies* (pp. vii-xxix). Greenwich, CT: Information Age.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2003). *Globale immuniteit: een kleine cartografie van de Europese ruimte voor onderwijs*. Leuven: Acco.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. (2003). *Klasse 136* (juni).
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. (2004). *Klasse 142* (februari).
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. (2008). *Klasse 188* (oktober).
- Mulderrig, J. (2003). Consuming education: a critical discourse analysis of social actors in New Labour's education policy. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 1 (1). Opgehaald op 20 september 2008, van <http://www.jceps.com/index.php?pageID=article&articleID=2>.
- Pander Maat, H. (2002). *Tekstanalyse: wat teksten tot teksten maakt*. Bussum, Nederland: Coutinho.
- Phillips, L., & Jorgensen, M. W. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage.
- Rogers, R. (2004). An introduction to critical discourse analysis in education. In R. Rogers (Ed.), *An introduction to critical discourse analysis in education* (pp. 1-18). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rogers, R., Malancharuvil-Berkes, E., Mosley, M., Hui, D., & O'Garro Joseph, G. (2005). Critical discourse analysis in education: a review of the literature. *Review of Educational Research*, 75, 365-416.
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom. Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, N., & Miller, P. (2008). *Governing the present: administering economic, social and personal life*. Cambridge: Polity Press.
- Searle, J. R. (1971). *The philosophy of language*. London: Oxford University.
- Simons, M. (2003). *De school in de ban van het leven. Een cartografie van het moderne en actuele onderwijsdispositief*. Dissertatie. Katholieke Universiteit Leuven, Leuven, België.
- Simons, M., & Kelchtermans, G. (2008). Teacher professionalism in Flemish policy on teacher education. A critical analysis of the Decree on Teacher Education (2006) in Flanders (Belgium). *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14, 283-294.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Grounded theory methodology: an overview. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp.158-183). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Taylor, S. (2004). Researching education policy and change in 'new times': using critical discourse analysis. *Journal of Education Policy*, 19, 433-451.
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R., & Vetter, E. (2000). *Methods of text and discourse analysis*. London: Sage.
- Vercauteren, S. (2008). *Op zoek naar een leerkracht met klasse. Een kritische discoursanalyse van het tijdschrift Klasse*. Niet-gepubliceerde licentiaatsverhandeling. Katholieke Universiteit Leuven, Leuven, België.
- Verckens, A., Simons, M., & Kelchtermans, G. (2009). Welke overheid voor welk onderwijs? Een kritische studie van Vlaamse beleidsdocumenten. *Pedagogische Studiën*, 86, 21-40.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs (1990a). *Klasse 1* (januari).
- Vlaams Ministerie van Onderwijs (1990b). *Klasse 2* (februari).
- Vlaams Ministerie van Onderwijs (1990c). *Klasse 4* (april).
- Vreys, S. (2008). *Leraar, wie ben je? Klasse geeft antwoord. Kritische discoursanalyse van het tijdschrift Klasse voor Leerkrachten*. Niet-gepubliceerde licentiaatsverhandeling. Katholieke Universiteit Leuven, Leuven, België. Opgehaald op 1 september 2008, van [www.klasse.be/leraren/over.php](http://www.klasse.be/leraren/over.php).



## Auteurs

**Anneleen Verckens** is als doctoraatsstudent werkzaam bij het Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing van de Katholieke Universiteit Leuven. **Maarten Simons** en **Geert Kelchtermans** zijn respectievelijk als Universitair docent en Hoogleraar verbonden aan hetzelfde centrum.

*Correspondentieadres:* Anneleen Verckens, Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing KU Leuven, Vesaliusstraat 2, Postbus 3771, 3000 Leuven. Email: [anneleen.verckens@ped.kuleuven.be](mailto:anneleen.verckens@ped.kuleuven.be).

## Abstract

### **A critical discourse analysis of the education magazine Klasse: development of an analytical framework**

In this article, we analyse the steering functioning of the educational magazine Klasse. This magazine is published by the Flemish educational government aiming at informing and communicating with the people in educational practice. In a pilot study of four issues of Klasse, the methodology of Critical Discourse Analysis was adapted to the dataset and the research interest, focusing at the order of discourse in the magazine. This order of discourse is based on a detailed analysis of the text features of Klasse. We describe and illustrate both the analytical framework for text analysis and the discourses, genres and profiles that are the results of the discourse analysis. Finally we focus on the implicit positioning of the government and the participants in education practice in this order of discourse. In this way, a better insight is obtained in the current relationship between the government and education practice.

Appendix 1:  
Analytisch kader voor tekst- en discoursanalyse

**1a) Tekstanalyse: Representatie - wat?**

Overheidsbeleid	<p>Beleidsvisie</p> <p>Beleidsvoorstellen</p> <p style="padding-left: 40px;">Door beleid</p> <p style="padding-left: 40px;">Voor beleid (door externen)</p> <p>Decreten, wetten, ... en andere beleidsmaatregelen</p> <p>Beleidsuitvoering</p>
Onderwijspraktijk	<p>Leerkrachtenpraktijk</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogisch/opvoedkundig handelen (maatschappelijk, welzijn, psycho-sociaal, ...)</li> <li>• Didactisch handelen (werkvormen, differentiatie, evaluatie)</li> <li>• Organisatorisch handelen (klasmanagement)</li> <li>• Curriculum/vakinhoudelijk</li> <li>• Professionele ontwikkeling (reflectie, nascholing, ervaringen en opvattingen = cognitief)</li> <li>• Professioneel welbevinden/welzijn (= affectief)</li> </ul> <p>Schoolorganisatie en -beleid</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Opvattingen over opdracht van de school/onderwijs</li> <li>• Schoolcultuur (opvoedingsvisie, ...)</li> <li>• Personeelsbeleid (aanwerving, welzijn, ...)</li> <li>• Leerlingenbeleid en -begeleiding</li> <li>• Financieel beleid en administratie</li> <li>• Infrastructuur</li> <li>• (Vak)inhoudelijk beleid (bijv. projecten, extra-muros,</li> </ul> <p>Relatie school – externen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouders</li> <li>• Buurtbewoners, organisaties, verenigingen, groepen, projecten</li> <li>• Bedrijfswereld</li> <li>• Maatschappij (algemeen)</li> </ul>
Professionaliseringsaanbod	<p>Bijscholingscursussen (op hoogte blijven over vakgebied)</p> <p>Nascholingscursussen (persoonlijke interesse)</p> <p>Literatuur</p> <p>Ondersteunende materialen</p> <p>Ondersteunende diensten/organisaties</p>
Entertainment	Kruiswoordraadsels, wedstrijden, ...
Klasse zelf	<p>Promotie</p> <p>(Populariteits)resultaten</p>

**1b) Tekstanalyse: Representatie - hoe?**

- Beleidsverheldering, -legitimatie en/of -kritiek
- Praktijkverheldering, -legitimatie en/of -kritiek
- Externe praktijken aanbevelen/transformeren voor het onderwijs (bijv. uit bedrijfsleven)
- Maatschappijkritiek
- Onderzoekspopularisering
- Professionaliserende informatieverstrekking (nascholingsaanbod, nieuws)
- Promotie van zichzelf

### 1c) Tekstanalyse: Representatie - wie?

- Politicus (minister, kabinet, volksvertegenwoordiger, ...)
- Ambtenaar (secretaris/directeur-generaal, stafleden, administratie, inspectie, verificateurs, ...)
- Onderzoeker (professor, wetenschappelijk medewerker, thesisstudent, ...)
- Ervaringsdeskundige onderwijspraktijk (leerkrachten, directie, middenkader, ...)
- Leerlingen
- Ouders
- Externe ondersteuning (pedagoog, psycholoog, koepels, uitgevers, nascholing, ...)
- Andere externen (bedrijfsleven, media, buurtbewoners, gezondheidszorg, Bekende Vlamingen, ...)
- Enkel Klasse als redactie

### 2) Tekstanalyse: Acties

#### Tekstvormen

- Samenvatting
- Interview (= antwoord op vraag)
- Vraag-en-antwoord (anoniem/algemeen)
- Discussie (tussen verschillende personen)
- Citaten aanhalen (tussen aanhalingstekens, zonder interviewvraag)
- Lezersbrief (ondertekend)
- Vragenlijst
- Praktische tips (opsomming)
- Test, poll, stellingen
- Grafiek, organigram, diagram, tabel, schema
- Ervaringsverhaal

#### Teksthandelingen

- informeren (= neutraal, 'weetje')
- sensibiliseren (= affectief/ethisch)
- opiniëren (= cognitief, visies/stellingen, niet verdedigen)
- overtuigen (= verdedigen/bekritisieren)
- activeren (= aanzetten tot handelen)
- aanbevelen/promoten (= gericht op klant/consument/keuze die gemaakt moet worden)
- entertainen (amusement)

### 3) Tekstanalyse: Discussieve identiteiten

#### Van...

- Onderwijsverhouding (minister, kabinet, volksvertegenwoordiger, ambtenaar, inspectie)
- Onderwijspraktijk (leerkrachten, directie, middenkader, ...)
- Leerlingen
- Ouders
- Externe deskundigen (onderzoeker, pedagoog, psycholoog, koepels, uitgevers, nascholing, bedrijfsleven, gezondheidszorg, Bekende Vlamingen, ...)
- Klasse

#### 4) Discoursanalyse: overzicht van de geïdentificeerde vertogen, genres en profielen

---

##### Vertogen

- managementsvertoog
- leerpsychologisch vertoog
- curriculumvertoog
- professionaliteits- en professionaliseringsvertoog

##### Genres

- wetenschappelijk-populariserend genre
- zelfevaluatie-genre
- beleidspolitic genre
- promotioneel-activerend genre
- infotainment genre

##### Profielen van de personages

- de overheid
  - de leerkracht
  - de ouder
  - de leerling
  - de (onderwijs)specialist
  - Klasse
-