

Systematisering van de analyse in de gefundeerde theoriebenadering; een illustratie

R. RICHARDSON, E. JONGELING en
F. WESTER

*Vakgroep Algemene Pedagogiek
Katholieke Universiteit Nijmegen*

Samenvatting

Ondanks de methodologische richtlijnen voor kwalitatief onderzoek, ontbreken voor onderzoekers vaak nog steeds scherpe onderzoeksvoorschriften. Dit geeft vaak aanleiding tot valkuilen en problemen bij de toepassing van kwalitatief onderzoek. De auteurs van dit artikel hebben getracht dit probleem zoveel mogelijk op te lossen met betrekking tot een van de meest toegepaste strategieën voor kwalitatief onderzoek: de gefundeerde theoriebenadering. Zij beschrijven een aantal analyse-stappen als richtlijn voor systematische analyse van het materiaal met het oog op begripsontwikkeling. Belangrijk hulpmiddel tijdens de uitvoering van de stappen is het computerprogramma KWALITAN. Een en ander wordt geïllustreerd met gegevens uit het onderzoek van Jongeling: "Perspectieven op onderwijs van leerlingen uit het Voortgezet Onderwijs".

1 Inleiding

De laatste tien jaren kan men een groeiende interesse in de methoden voor kwalitatief onderzoek constateren. Dit heeft onder meer geleid tot een veel grotere aandacht voor de analyse van kwalitatief materiaal (Glaser, 1978; Maso, 1987; Miles & Huberman, 1984; Strauss, 1987; Wester, 1984, 1987). We denken daarbij aan procedures als 'open coderen', 'theoretical sampling', 'constant vergelijken', 'matrix analyses'.

Ondanks deze concretisering van methodologische richtlijnen blijft de analyse van kwalitatief materiaal in praktische zin voor veel onderzoekers nog erg onduidelijk. De

vraag blijft via welke concrete onderzoeks-handelingen men dergelijke procedures gestalte kan geven.

In deze bijdrage stellen wij een stapsgewijze procedure van kwalitatieve analyse voor, die is gerelateerd aan een van de meest toegepaste strategieën voor kwalitatief onderzoek: de Gefundeerde Theorie-benadering (verder g.t.-benadering) van Glaser en Strauss. In hun boek "Discovery of Grounded Theory" (1967) leggen zij de nadruk op de stapsgewijze ontwikkeling van theorie door middel van een grondige kennismaking met de werkelijkheid. Aan het begin van het onderzoek wordt gebruik gemaakt van globale inzichten, waaraan de attenderende en richtinggevende begrippen ('sensitizing concepts') worden ontleend, die door voortdurende confrontatie met de empirie substantief worden gemaakt en verscherpt in de definiëring. Belangrijke principes zijn 'theoretical sampling' en 'constante vergelijking'. Wanneer men op het spoor is gekomen van belangrijke elementen van de zich ontwikkelende theorie, gaat men op zoek naar nieuwe gevallen, die de eerdere bevindingen kunnen verscherpen, bevestigen of corrigeren. De analyse bestaat dan ook uit een constante vergelijking van voorbeelden. Dit vergelijkingsproces gaat zolang door tot geen nieuwe inzichten meer worden verkregen.

Tot zover deze korte weergave van de onderzoeksoptvattingen van Glaser en Strauss. Naast enthousiasme, zijn er kritische reacties gekomen op 'Discovery'. De voornaamste problemen die men voorziet zijn het gevaar voor inductivisme (een misverstand opgeroepen door het polemisch karakter van Discovery) en de vaagheid van de onderzoeksvoorschriften (Wester, 1984).

Met name het laatste punt kan aanleiding geven tot valkuilen en problemen bij de toepassing van de g.t.-benadering. Het gevaar bestaat dat het ontbreken van een scherpe probleemstelling, van een vaststaand theoretisch kader, of van een systematische waarnemingsprocedure betekent het ontbreken van elk houvast. Na verloop van tijd ontdekt de

onderzoeker dan dat de samenhang ontbreekt in de onderzoekshandelingen, dat men eeuwig kan doorgaan met het ontdekken van nieuwe categorieën of het stellen van nieuwe vragen, dat de analyse ongericht is of de relevantie van de gegevens vaag blijft.

Dit soort ervaringen is aanleiding geweest tot het verder uitwerken van deze benadering (Wester, 1984, 1987), waarbij de nadruk kwam te liggen op de volgende punten:

1. Bij elk analyse-proces gaat het om een wisselwerking tussen begrippen en gegevens. In de g.t.-benadering is dat heel sterk het geval, omdat de begrippen in de loop van het onderzoek uitgewerkt worden. Een centraal principe is nu dat met de cognitieve problemen die dit oplevert wordt omgegaan *door ze centraal te stellen!* De reflectie op onderzoeksvragen, dataverzameling, analyse en begrippenkader krijgt daartoe dagelijks aandacht en wordt vastgelegd in memo's (korte notities). De onderzoekshandelingen reflectie, dataverzameling en analyse vormen een cyclus, die meermalen wordt doorlopen, gestuurd door het reflectieproces.
2. Het proces van het ontwikkelen van de theorie kan uiteengelegd worden in vier fases. In elke fase wordt de cyclus enkele malen doorlopen om het centrale doel van de fase te bereiken. In de exploratiefase wordt het terrein verkend, zoveel mogelijk ideeën opgedaan, voorlopige begrippen (aspecten, eigenschappen, kenmerken, variabelen, categorieën, indicatoren) geformuleerd en als trefwoorden vastgelegd aan het materiaal. In de specificatie fase worden deze begrippen uitgewerkt en zo mogelijk onder de meest centrale begrippen geordend. In de reductiefase wordt gericht gezocht naar een centrale optiek (kernbegrip of basisproces) van waaruit het geheel kan worden geordend. In de integratiefase worden de relaties tussen de centrale begrippen in de ontwikkelde optiek systematisch onderzocht.

In deze bijdrage willen wij concrete stappen voor de analyse van het materiaal in de eerste twee fasen presenteren en illustreren.

Bij deze concretisering van het analyseproces zijn twee zaken van belang geweest. Ten eerste de ervaringen van diverse onderzoekers met de computer als hulpmiddel bij de analyse

van het kwalitatieve materiaal. De toepassing van de computer dwingt de onderzoeker ertoe de verschillende onderzoekshandelingen te expliciteren en te systematiseren. De computer analyseert niet, maar is een belangrijk hulpmiddel bij het organiseren van de papierwinkel: het opslaan, bewerken, ordenen en selecteren van het vaak omvangrijke materiaal (zie voor de rol van de computer Peters & Wester, 1988).

Ook van belang was de onderzoekspraktijk van diverse kwalitatieve, op theorieontwikkeling gerichte onderzoeken, in Nederland. De concretisering van de analyseprocedures tot analyse-stappen heeft in nauw contact met die onderzoekspraktijk plaatsgevonden. Een belangrijk onderzoek voor de ontwikkeling van de analyse-stappen is het onderzoek 'Perspectieven op onderwijs van leerlingen uit het voortgezet onderwijs' dat door Jongeling wordt uitgevoerd aan de Rijksuniversiteit Utrecht. De ontwikkelde analyse-stappen zullen wij in de volgende paragrafen illustreren met gegevens uit het bovengenoemde onderzoek van Jongeling. In de slotparagraaf zullen enkele discussiepunten met betrekking tot de analyse van materiaal volgens de principes van de g.t.-benadering aan de orde worden gesteld.

2 *Stappen in de exploratiefase*

Voordat de analyse van het materiaal begint heeft al het een en ander plaats gevonden. Ten eerste is het onderzoek gestart met een al of niet ver uitgewerkte probleemstelling en bijbehorende onderzoeksoptzet. Ten tweede is er een begin gemaakt met de verzameling van materiaal. In feite betekent dit dat de onderzoeker een aantal keuzen heeft gedaan waarin onderdelen van het analytisch kader (begrippen, variabelen, onderzoeksthema's, gesprekstopics) een rol hebben gespeeld. De eerste stap in de exploratiefase bereidt de analyse voor door te inventariseren om welke begrippen¹ het gaat en welke vragen in verband hiermee aan het materiaal worden gesteld. De tweede stap in de exploratiefase is gericht op het opdoen van zoveel mogelijk ideeën omtrent wat er speelt op het empirisch veld.

2.1 Stap 1: Voorbereiding van de data-analyse

In paragraaf 1 hebben we gezien dat een van de kenmerken van de g.t.-benadering is dat de onderzoeker de analyse start met open en algemene begrippen die worden geordend in een conceptueel raamwerk. Deze begrippen alléén zijn ontoereikend om een koppeling te kunnen maken met het onderzoeksmateriaal. Om de kloof tussen begrippen en data te kunnen overbruggen worden concrete onderzoeksvragen geformuleerd. Met behulp van het conceptueel raamwerk wordt vervolgens bepaald bij welke eenheden data worden verzameld en welke instrumenten daarbij worden gebruikt.

Ter voorbereiding van de analyse worden dan de volgende handelingen verricht, die in deze paragraaf achtereenvolgens zullen worden beschreven aan de hand van het onderzoek naar perspectieven op onderwijs van leerlingen uit het voortgezet onderwijs:

- a. Specificeren van de achtergronden van het onderzoek;
- b. Opbouw van het conceptueel raamwerk;
- c. Specificeren van de onderzoeksvragen;
- d. Keuze van de eenheden;
- e. Instrumentatie en eerste dataverzameling;
- f. Overzichtsmemo's (sensitizing concepts en analyse-vragen).

Als laatste handeling wordt hierboven genoemd het schrijven van overzichtsmemo's. Memo's zijn een belangrijk hulpmiddel in de kwalitatieve analyse. Zij bevatten een weergave van reflecties van de onderzoeker naar aanleiding van de waarneming en de analyse, en sturen daarmee het onderzoek en dus ook de analyse. Het cyclisch karakter van het onderzoeksproces en de centrale plaats van reflectie daarin zorgen ervoor dat de onderzoeker voortdurend memo's zal produceren.

Memo's verschillen wat betreft de functie die zij vervullen in de kwalitatieve analyse (vgl. Peters, Wester & Richardson, 1989). Ten eerste zijn er *theoretische* memo's waarin beslissingen met betrekking tot de centrale elementen van de theorie worden opgenomen. Ten tweede zijn er *methodische* memo's waarin keuzen van de onderzoeker met betrekking tot de voortgang van het onderzoek worden vastgelegd. Deze beide soorten memo's hebben direct te maken met het reflecteren op de resultaten van waarneming en analyse en het

gebruik van inzichten ontleend aan andere bronnen zoals literatuur of gesprekken met collega's. Een andere soort memo's zijn *begrippenkaarten* om de betekenis vast te leggen van al de 'begrippen' die in de loop van de analyse worden gehanteerd. Daarnaast zijn er *profielkaarten* die bedoeld zijn om de onderzochte eenheden te typeren op basis van de meest centrale begrippen. In een latere fase van de analyse, met name tijdens het analyseren van overzichtskaarten spelen deze profielkaarten een belangrijke rol. Een laatste en naar functie afwijkende soort memo's zijn de *overzichts- of recapitulatiememo's*. Dit zijn theoretische of methodische memo's, waarin enkele voorgaande memo's over hetzelfde thema worden samengevat en een conclusie wordt getrokken. In feite worden overzichts-memo's geschreven naar aanleiding van een analyse van die voorafgaande memo's.

In deze fase van het onderzoek, de analyse-voorbereidende fase, worden ook overzichts-memo's geschreven. In die overzichtsmemo's worden de belangrijkste aantekeningen met betrekking tot de probleemstelling van het onderzoek samengebracht. Daarin zijn ook de belangrijkste aantekeningen verwerkt met betrekking tot thema's of begrippen die men eventueel naar aanleiding van literatuurstudie heeft opgedaan. Op deze wijze zijn overzichtsmemo's mede gebaseerd op literatuurstudie, dan wel aanleiding voor nadere literatuurstudie om de probleemstelling scherper te kunnen formuleren. Overzichtsmemo's komen tot stand door allereerst achtergronden en conceptueel raamwerk van het onderzoek te formuleren. Hierdoor vormt de onderzoeker zich een beeld van het onderzoeksveld en brengt deze de belangrijkste begrippen in kaart. De achtergronden van een onderzoek worden gevormd door antwoord te vinden op vragen als:

1. Waarom is een bepaald onderzoek interessant?
2. Welke lacunes zijn er in het onderzoeksveld te ontdekken?
3. Op welke wijze denkt men die lacunes in te vullen?

De achtergronden en het conceptueel raamwerk zijn als volgt beschreven in de onderzoeksaanvraag van het onderzoek naar onderwijsperspectieven:

De aanleiding voor het onderzoek vormen de vele problemen verbonden aan de participatie van leerlingen aan hun onderwijs. Verschijnselen als het voortijdig de school verlaten, regelmatig van school spijbelen en lesondergravend gedrag hebben de afgelopen decennia een zorgwekkende omvang aangenomen. Vanuit een sociologische optiek worden deze problemen in verband gebracht met bredere maatschappelijke ontwikkelingen (o.a. Bernards, 1986; Du Bois-Reymond & Veld, 1986; Matthijssen, 1986; Van Gelder & Tillekens, 1986). Daarbij wijzen de auteurs op de problemen van aansluiting van het onderwijs op de arbeidsmarkt met de toegenomen (jeugd)werkloosheid en de verzwakking van de relaties tussen schoolse kennis en beroepsfracties. Ook wordt de aandacht gevestigd op de kloof tussen enerzijds de toenemende zelfstandigheid van jongeren in buitenschoolse leefverbanden en anderzijds de vaak binnen school verlangde passief consumerende houding. Ten slotte wordt door auteurs gewezen op de toenemende concurrentie die het onderwijs ondervindt vanuit de vrije-tijds cultuur. Deze maatschappelijke ontwikkelingen lijken schoolgaan voor jongeren in toenemende mate problematisch te maken. Bovengenoemde gedragingen van leerlingen als het voortijdig de school verlaten, spijbelen en ordeverstoringen in de les, kunnen worden geïnterpreteerd als oplossingen voor deze spanningsvolle en onzekere situatie. Het zijn enkele mogelijkheden via welke leerlingen omgaan met hun onderwijs. Andere mogelijkheden zijn bijvoorbeeld het onderwijs gebruiken als parkeermogelijkheid met het oog op uitsel van werkloosheid en de mogelijkheid tot ontmoetingen met leeftijdsgenoten (Van Calcar & Bijlsma, 1985) of de mogelijkheid van een ongebreidelde jacht op diploma's en prestaties (Du Bois-Reymond, Karsten, Meijers, Rupp, Tillekens & Wendrich, 1985). Verschillende auteurs veronderstellen dat leerlingen, onder invloed van de genoemde maatschappelijke ontwikkelingen en de aanpassingen van het onderwijs daarop, geheel nieuwe betekenisystemen tot ontwikkeling brengen zoals bijvoorbeeld een leren met oog op de (toekomstige) vrije tijdsbesteding of een leren met oog op persoonlijke ontplooiing (Arbeitsgruppe, 1980; Van Gelder & Tillekens, 1986). In het onderzoek naar het scala van betekenisverleningen en gedragingen die leerlingen ontwikkelen in de omgang met hun onderwijs hanteren wij het begrip *leerlingperspectieven*. Dit onderzoek is in Nederland nog summier en weinig systematisch. In aansluiting op deze beperking stellen wij in het onderzoek onder meer de vraag: Welke perspectieven op onderwijs komen voor bij leerlingen uit het voortgezet onderwijs?

Het begrip perspectief gebruiken wij om de

wijze waarop leerlingen omgaan met hun onderwijs te begrijpen en te beschrijven. Het is middels perspectieven dat mensen hun realiteit construeren en situaties definiëren. In navolging van Becker, Geer, Hughes & Strauss (1961) gebruiken wij het begrip perspectief 'to refer to a coordinated set of ideas and actions a person uses in dealing with some problematic situations, to refer to a person's ordinary way of thinking about and acting in such a situation. These thoughts and actions are coordinated in the sense that the actions flow reasonably from the actors point of view from the ideas contained in the perspective'. In hun definitie leggen Becker et al. (1961, noot 3) expliciet een relatie tussen opvattingen en handelen. Wij willen deze relatie niet op voorhand veronderstellen, maar de mogelijkheid behouden de relatie tussen betekenisverlening en handelen te bestuderen. Daartoe onderscheiden wij met betrekking tot het perspectief van leerlingen een betekeniscomponent en een handelingscomponent.

Met betrekking tot de betekeniscomponent achten wij een aantal domeinen van onderwijs relevant voor het perspectief van leerlingen: de relatie school-toekomst, het formele onderwijs-aanbod, het informele onderwijsgebeuren en de relatie van school tot het buitenschools leven.

Voor de illustratie van de analyse-stappen maken wij gebruik van de informatie die is verkregen over het domein 'het formele onderwijs-aanbod'. Bij de beschrijving van de achtergronden van het onderzoek is nader uitgewerkt wat hieronder wordt begrepen.

Verschillende auteurs suggereren dat met de afnemende betekenis van het onderwijs voor een plaats op de arbeidsmarkt, leerlingen meer belang zullen gaan hechten aan actuele bruikbaarheid van de op school aan de orde gestelde leeractiviteiten. Daarnaast wordt gewezen op de toenemende zelfstandigheid van jongeren in buitenschoolse leefverbanden hetgeen in school, met de daar gehanteerde werkvormen, tot problemen zou resulteren. Onderzoeksgegevens aangaande betekenisverleningen van leerlingen aan hun onderwijs, ondersteunen deze veronderstellingen omtrent relevante aspecten van het formele onderwijsaanbod voor de perspectieven van leerlingen op hun onderwijs. Uit onderzoek valt af te leiden dat leerlingen met name weerstanden ervaren tegen de beperkte actuele relevantie van leerinhouden en tegen de beperkte initiatiefruimte die hun in lessen wordt geboden (Matthijssen, 1986).

Aan deze uitwerking van de achtergronden en het conceptueel raamwerk van het onderzoek kunnen enkele centrale vragen en sensitizing

concepts worden ontleend waarmee de analyse van het materiaal kan worden gestart:

Als sensitizing concepts worden gehanteerd:

1. Onderwijsperspectieven;
2. De relatie school-toekomst;
3. Het formele onderwijsaanbod (o.a. relevantie van de lesstof);
4. Het informele onderwijsgebeuren;
5. De relatie schools en buitenschools leren;
6. Handelingspatronen die voortvloeien uit de perspectieven.

Vragen die de analyse sturen:

1. Welke perspectieven hanteren leerlingen van het Voortgezet Onderwijs ten aanzien van de relatie school-toekomst?
2. Welke perspectieven hanteren leerlingen van het Voortgezet Onderwijs ten aanzien van het formeel onderwijsaanbod?
3. Welke perspectieven hanteren leerlingen van het Voortgezet Onderwijs ten aanzien van het informeel onderwijsgebeuren?
4. Welke perspectieven hanteren leerlingen van het Voortgezet Onderwijs ten aanzien van de relatie schools-buitenschools leren?
5. Welke perspectieven hanteren leerlingen van het Voortgezet Onderwijs ten aanzien van de samenhang tussen 1 t/m 4?
6. Hoe gaan leerlingen van het Voortgezet Onderwijs om met de schoolse leervoorwaarden?
7. Welke handelingspatronen vloeien uit de perspectieven voort?

Ook zijn er keuzen gemaakt omtrent waar en op welke wijze data worden verzameld:

Uit de probleemstelling en het conceptueel raamwerk valt af te leiden dat relevante schoolse voorwaarden voor de ontwikkeling van perspectieven op onderwijs door leerlingen zijn gelegen in ten eerste de marktwaarde van het diploma (hetgeen is gerelateerd aan het opleidingstype) en ten tweede de structuur van het curriculum (benoemd als het socialisatieregime). Overeenkomstig deze relevant geachte schoolse voorwaarden zijn scholen voor het onderzoek geselecteerd (zie Jongeling, 1986a). In eerste instantie zijn leerlingen van drie verschillende scholen in het onderzoek betrokken. Van elke school zijn 12 leerlingen geselecteerd: totaal 36 leerlingen.

Bij de dataverzameling is gebruik gemaakt van twee, elkaar aanvullende, informatiebronnen te weten observaties en interviews: het principe van data-triangulatie (Denzin, 1971). De informatie uit de observaties is in de gesprekken met de leerlingen ingebracht. Hun is gevraagd het gedrag onder de betreffende omstandighe-

den nader toe te lichten. Hiermee wordt enerzijds beoogd informatie te verkrijgen over de handelingscomponent van het onderwijsperspectief. Anderzijds heeft het tot doel de betekeniscomponent van het onderwijsperspectief op geldige wijze uit te werken door de alledaagse kennis van leerlingen over hun onderwijs te achterhalen (vgl. Jongeling, 1986b).

In het onderzoek wordt verondersteld dat bepaalde domeinen van het onderwijs een centrale plaats innemen in de betekenisverlening door leerlingen aan hun onderwijs. In de gesprekken met de leerlingen zijn diverse topics aan de orde gesteld als uitwerking van die domeinen. Onder andere met betrekking tot het formele onderwijsaanbod zijn de volgende topics gehanteerd:

- * opvattingen ten aanzien van de lesstof waaronder opvattingen ten aanzien van actuele bruikbaarheid van het geleerde;
- * opvattingen ten aanzien van de gehanteerde werkvormen;
- * opvattingen ten aanzien van het optreden van leerkrachten;
- * de relatie van deze aspecten tot de eigen belangen en behoeften;
- * gezelligheid in de les;
- * het eigen gedrag in diverse lessen.

Ook hieraan zijn ingangen ontleend om het verzamelde materiaal te analyseren.

2.2 *Stap 2: formuleren van voorlopige begrippen*

Nu de achtergronden, het conceptueel raamwerk, de onderzoeksvragen en de wijze van dataverzameling zijn onderzocht op relevante ingangen kan het materiaal worden geanalyseerd. Het gaat er bij de analyse in de exploratiefase om zo veel mogelijk aspecten te vinden die relevant zijn voor de onderzoeksvragen. Dit gebeurt middels het toekennen van 'begrippen' in de vorm van trefwoorden² aan tekstprotocollen. Met behulp van de volgende handelingen wordt dit bereikt.

- a. Transcriptie van ruw materiaal;
- b. Open coderen;
- c. Reflecteren over de coderingen, conceptueel raamwerk en onderzoeksvragen in memo's.

De interviews worden eerst met behulp van een tekstverwerkingsprogramma uitgetypt. Vervolgens worden enkele interviews gekozen voor de eerste analysewerkzaamheden. In de exploratiefase is het niet nodig alle interviews in de analyse te betrekken; het doel is primair

een zo breed mogelijk scala aan betekenissen te selecteren, opdat de te ontwikkelen begrippen een breed geldigheidsbereik bezitten:

De selectie van interviews heeft plaats gevonden nadat deze globaal zijn doorgelezen en wel zodanig dat van elke school vier leerlingen zijn gekozen die variëren in hun opvattingen ten aanzien van hun onderwijs. In totaal zijn dus twaalf interviews geselecteerd.

Om het materiaal geschikt te maken voor analyse wordt transcriptie toegepast. Transcriptie wil zeggen het indelen van ruw materiaal in hanteerbare en betekenisvolle eenheden: scènes. Zo is het mogelijk om elke nieuwe vraag en antwoord in een interview af te bakenen als een scène. In het onderhavige onderzoek wordt een scène gedefinieerd als een samenhangend geheel van uitspraken van een leerling ten aanzien van een interviewtopic.

In dit onderzoek is bij de analyse gebruik gemaakt van het computerprogramma KWALITAN³. KWALITAN biedt de mogelijkheid tegelijk met het afbakenen van scènes aan die scène reeds een eerste trefwoord toe te voegen. Van die mogelijkheid is in het onderzoek gebruik gemaakt:

Aan de scènes die slaan op het formele onderwijsaanbod zijn trefwoorden toegevoegd als 'lesstof', 'lesvorm', met het doel het onderwerp van de scène te identificeren. Deze eerste trefwoorden corresponderen in belangrijke mate met de topics van de vraaggesprekken met leerlingen.

Het afgebakende tekstfragment, alsmede het daaraan toegevoegde trefwoord, is vervolgens met behulp van KWALITAN in de computer opgeslagen. Op dit moment is het materiaal 'analyse-klaar'.

De analyse in de exploratiefase noemt men open coderen: "The unrestricted coding of the data" (Strauss, 1987, p. 28). Doel van het open coderen is: "... to open up the inquiry. Every interpretation at this point is tentative" (ibid., p. 29). Het materiaal wordt regel voor regel doorgelezen, waarbij de onderzoeker tracht zoveel mogelijk ingangen te vinden bij de onderzoeksvragen. In de praktijk betekent dit het toekennen van allerlei begrippen in de vorm van trefwoorden aan de scènes. Dat kunnen de eerder geformuleerde sensitizing concepts zijn, maar ook kunnen het nieuwe

begrippen zijn die geformuleerd worden naar aanleiding van de confrontatie met het materiaal. Dat deze begrippen nogal kunnen verschillen wat betreft hun analytisch niveau of theoretische lading is, gezien de doelstelling van het open coderen, niet relevant. In de specificatiefase wordt dat verder uitgewerkt.

In het onderzoek zijn tijdens het open coderen een veelheid verschillende trefwoorden aan de scènes toegekend. Deze zijn vervolgens met behulp van de computer aan het scènebestand toegevoegd. Een voorbeeld van de manier waarop het een en ander is opgeslagen, is hieronder weergegeven:

dokumentnummer : 3
dokumentkode : 0143
respondent: HAVO-V; Marjo; vrl; 4e klas; ned

scènenummer : 20
trefwoorden : *lesvorm
groep: samenwerken
groepwerk: leuk
groepwerk: meebeslissen

1. I: Hoe vind jij dat groepswerk dat jullie hebben?
2. M: Ik vind het best wel goed dat ze dat doen, want je leert zo ook in een groep samen te werken.
3. En het is ook wel leuk om te doen.
4. I: Leuker dan klassikaal?
5. M: Ja, dat denk ik toch wel, want ik denk ook dat als je het klassikaal doet dan zeg ik veel minder, dan heb je veel minder inspraak en als je het in de groep doet ja, dan doe je het echt samen.
6. Ik denk wel dat dat scheelt.
7. Als je het klassikaal doet zijn er altijd een paar die wat zeggen en een paar die bijna nooit iets zeggen.
8. Maar als je het in de groep doet, beslist iedereen wel mee."

Op de analyse in de exploratiefase wordt gereflecteerd in memo's. 'Memoing' is een constant proces dat begint bij de eerste begrippen en doorgaat in de opeenvolgende fases van de analyse. In theoretische memo's worden begrippen ontwikkeld naar een hoger conceptueel niveau. In deze fase van het onderzoek is daarvan, gezien de doelstelling van het open coderen, nog geen sprake. Wel vindt een reflectie plaats over de trefwoorden die aan de scènes zijn toegevoegd. Daartoe vraagt de onderzoeker, met behulp van de computer,

een overzicht op van deze trefwoorden. Een voorbeeld van zo'n reflectie is hieronder gegeven:

Het blijkt dat in de scènes die zijn geordend onder een hoofdtrefwoord als bijvoorbeeld *lesvorm*, uitspraken van leerlingen voorkomen aangaande verschillende aspecten van dat hoofdtrefwoord. Zo kunnen we ten aanzien van het hoofdtrefwoord *LESVORM* zes aspecten onderscheiden:

1. het samen met andere leerlingen werken aan een opdracht;
2. de aan leerlingen geboden initiatiefruinimte in de les;
3. de structuur van het lesrooster;
4. de zeggenschap over de leerinhouden;
5. de wijze van verwerving van de leerstof;
6. de behoefte aan ontspanning in de les.

In methodische memo's reflecteert de onderzoeker op het conceptueel raamwerk en de onderzoeksvragen. Deze reflectie levert onder meer onderzoeksvragen voor nadere analyse van het materiaal. Hieronder is de vraag weergegeven voor nadere analyse van het tweede aspect van het hoofdtrefwoord *LESVORM*, de aan leerlingen geboden initiatiefruinimte in de les:

Welke opvattingen komen we bij leerlingen tegen ten aanzien van de hun geboden initiatiefruinimte in de les?

De theoretische en methodische reflectie op het open coderen wordt afgesloten met recapitulatiememo's waarin de aangescherpte onderzoeksvragen en de meest centrale begrippen staan opgesomd, waarna de analyse verder gaat volgens de stappen in de specificatiefase. Voordat de analyse in de specificatiefase wordt besproken zullen we nader ingaan op enkele aspecten van het reflecteren tijdens het open coderen.

Het proces van open coderen is in principe een weg zonder einde. Altijd kan men nieuwe ingangen vinden om trefwoorden te formuleren of nieuwe vragen te stellen aan het materiaal. Als men steeds nieuw materiaal verzamelt betekent dit dat het proces van open coderen eindeloos voortgezet kan worden. (In feite zal de onderzoeker in volgende fases steeds ook met nieuw materiaal geconfronteerd worden en dan inderdaad de mogelijkheid hebben om nieuwe ingangen te formuleren of om de bestaande trefwoorden alsnog te

veranderen.) Kortom, vanuit het empirisch materiaal zal er geen aanleiding zijn om de exploratiefase af te sluiten. Als men maar lang genoeg doorgaat in deze fase loopt het open coderen uit op een zee van trefwoorden waarin de onderzoeker dreigt te verzuipen. Vandaar dat in de memo's voortdurend wordt gereflecteerd op de vraag wat centrale aspecten zijn om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden. Deze vraag tracht men mede te beantwoorden door de eigen bevindingen met de onderzoeksliteratuur te confronteren. Heeft de onderzoeker in deze zin greep gekregen op het trefwoordenbestand en geeft de analyse van nieuwe gevallen geen aanleiding om aan deze voorlopige invulling te twijfelen, dan gaat de onderzoeker over naar de volgende fase waarin de voorlopig geformuleerde begrippen nader worden uitgewerkt.

3 *Stappen in de specificatiefase*

Het eindmemo uit de exploratiefase levert een overzicht op van alle relevante trefwoorden die in die exploratiefase zijn gebruikt. Deze trefwoorden hebben een verschillende rol in het analytisch kader; sommigen staan centraal in de analyse dan anderen en nemen de vorm aan van theoretische dimensies of variabelen, anderen kunnen worden beschouwd als categorieën van variabelen, terwijl weer anderen te zien zijn als waarnemingsitems (bv. gespreksonderwerpen) of indicatoren. Al deze trefwoorden zijn tot nu toe beschouwd als voorlopige begrippen. In de specificatiefase wordt uitgezocht hoe al deze trefwoorden kunnen worden gerangschikt. Zo zal straks blijken dat sommige trefwoorden van hoog theoretisch niveau zijn (dimensies, variabelen), terwijl anderen van een lager theoretisch niveau kunnen worden beschouwd (categorieën, indicatoren). Door middel van de procedure van constante vergelijking, het voortdurend vergelijken van scènes waarbij wordt gelet op verschillen en overeenkomsten tussen de scènes, worden de trefwoorden geordend en uitgewerkt. Het vergelijken geschiedt met behulp van expliciete codeerprocedures. De theoretische ideeën die uit de vergelijkingen resulteren, worden geïntegreerd in de theorie-ontwikkeling. In de stappen is dit idee van constant vergelijken verder uitgewerkt.

3.1 Stap 1: coderen van nieuw materiaal

De eerste stap in de specificatiefase is het coderen van nieuw materiaal. Dit is een aan te bevelen tussenstap, omdat de begrippen uit de exploratiefase vaak worden ontwikkeld op een klein databestand. Het bestand wordt nu uitgebreid met nieuw materiaal (hier: meerdere interviews). Via toepassing van de begrippen op nieuw materiaal krijgt de onderzoeker meer duidelijkheid over de inhoud en reikwijdte van die begrippen. Tijdens het coderen van nieuw materiaal kunnen begrippen worden geherformuleerd en ook nieuwe begrippen worden geformuleerd. Deze stap houdt dus een controle in van de begrippen zoals tot nu toe gehanteerd. De onderzoekshandelingen tijdens deze stap zijn:

- a. Keuze van nieuwe gevallen, nieuw materiaal;
- b. Transcriptie van nieuw materiaal;
- c. Coderen van materiaal;
- d. Reflecteren op het coderen in memo's.

Eerst wordt bepaald welke eenheden vervolgens bij de analyse moeten worden betrokken en eventueel wordt dus nieuw materiaal verzameld (waarbij de exploratiefase ook aanpassing van het waarnemingsinstrument tot gevolg zou kunnen hebben). Als men een fase van verzameling invoert dan worden weer een aantal interviews of observaties gekozen om te worden geanalyseerd (vgl. 2.1). Ook is het mogelijk materiaal te kiezen uit een bestand dat reeds is verzameld. De volgende handeling is transcriptie van het materiaal. In 2.2 is beschreven wat transcriptie inhoudt en op welke wijze dit in het onderzoek is uitgevoerd. Nadat transcriptie heeft plaatsgevonden, gaat de onderzoeker coderen. Daartoe heeft deze nu een lijst met begrippen uit de exploratiefase ter beschikking. Scène voor scène wordt nagegaan of die begrippen 'passen' bij de tekst. Ook wordt bekeken of nieuwe elementen uit de scènes naar voren komen. Deze worden weergegeven in de vorm van nieuwe trefwoorden. In memo's wordt het een en ander verantwoord.

In het onderzoek heeft dit coderen van nieuw materiaal niet plaatsgevonden. De reden daarvoor is dat in de exploratiefase een intensieve analyse van 12 interviews heeft plaatsgevonden. Verwacht werd dat de relevante aspecten van het veld van onderzoek daarmee zijn gevonden.

3.2 Stap 2: vergelijking van scènes van hetzelfde begrip

In de tweede stap start de onderzoeker met het ordenen, afbakenen en uitwerken van de begrippen en daarmee met de constante vergelijking van scènes. Tijdens deze stap bepaalt de onderzoeker welke rol de voorlopige begrippen hebben in het analytisch kader. Daartoe worden scènes van een bepaald centraal trefwoord met elkaar vergeleken. Daarbij wordt de vraag gesteld welke andere trefwoorden te zien zijn als aspecten van dat centrale trefwoord. Strauss (1987, p. 32) noemt dit proces 'axial coding'. We proberen nu dus de trefwoorden die bij elkaar horen te ordenen in groepjes trefwoorden (variabelen, indicatoren etcetera). De volgende onderzoekshandelingen worden tijdens deze stap verricht:

- a. Scènes selecteren;
- b. Vergelijken van geselecteerde scènes per begrip;
- c. Reflecteren op de vergelijkingen in memo's (clusters trefwoorden formuleren).

Voorwerk voor het uitvoeren van vergelijkingen tijdens deze stap is het selecteren van scènes. De onderzoeksvragen uit de exploratiefase zijn daarvoor een belangrijke ingang.

In het onderhavig onderzoek zijn bijvoorbeeld zes selecties gemaakt van scènes die betrekking hebben op de zes onderscheiden aspecten van het hoofdtrefwoord LESVORM (zie 2.2).

De scènes zijn vervolgens per selectie met elkaar vergeleken. Dit komt er in de praktijk op neer, dat men tijdens intensief doorlezen van de scènes let op verschillen en overeenkomsten daartussen. Daarbij is de aandacht gericht op die informatie die relevant is voor het onderscheiden aspect; andere informatie in de scène wordt (voorlopig) buiten beschouwing gelaten.

Het resultaat van de vergelijkingen wordt weergegeven in memo's. Ten eerste hebben de vergelijkingen groepjes indicatoren opgeleverd die betrekking hebben op aspecten van lesvorm. Hieronder zijn de groepjes trefwoorden met betrekking tot enkele aspecten van lesvorm weergegeven:

1. Samenwerken met andere leerlingen
groep: leren samenwerken
groep: elkaar kunnen helpen

groep: gezelligheid
 groep: samenstelling
 groep: afhankelijkheid
 groep: leergemak
 groep: onvoldoende discipline
 groep: irrelevant
 groep: leuk
 liefst alleen werken

6. De behoefte aan ontspanning in de les
 werken + ontspanning
 leren > ontspanning
 ontspanning bevordert concentratie
 ontspanning > leren

Ten tweede hebben de vergelijkingen enkele hypothesen opgeleverd omtrent de dimensies rond een begrip waarnaar zo'n groepje indicatoren verwijst. Een voorbeeld hiervan is:

Hypothese 3: een groep scènes onder lesvorm heeft betrekking op verschillende waarderingen van leerlingen van de in de les bestaande initiatiefruimte. Die waarderingen verwijzen naar meerdere dimensies. Het lijkt daarbij te gaan om: de behoefte aan ontspanning in de les, de ervaren leeropbrengst van zelfstandig werken en de bereidheid tot zelfdiscipline.

Met deze voorlopige bevindingen rond een hoofdtrefwoord gaat de onderzoeker in de volgende stap verder.

3.3 Stap 3: vergelijking van scènes van clusters begrippen onderling

Tijdens deze stap worden door middel van vergelijkingen de cluster van trefwoorden rond een begrip uitgewerkt naar een begrip van een hoger conceptueel niveau. Vaak nemen zulke begrippen de vorm aan van dimensies. De dimensies worden zoveel mogelijk geformuleerd in termen van twee uiteinden van de dimensie (Peters et al., 1989; Strauss, 1987). Voordeel daarvan is dat de dimensie sterk wordt afgebakend (vgl. Glaser & Strauss, 1965, 'de besefcontext': 'open besefcontext' versus 'gesloten besefcontext'). Belangrijke ingangen voor het op deze wijze uitwerken van begrippen zijn de hypothesen die tijdens de vorige stap zijn geformuleerd. Het uitwerken van dimensies geschiedt op de volgende wijze:

- Selecties van scènes op neventrefwoorden van een centraal begrip;
- Vergelijken van geselecteerde scènes;
- Reflecteren op de vergelijkingen in

- memo's (dimensies formuleren);
- Tegenhangers formuleren;
- Definiëren van begrippen (dimensies en indicatoren).

Voorwerk voor het vergelijken van de scènes is wederom de selectie van scènes, nu aan de hand van de geformuleerde hypothesen. De geselecteerde scènes worden door middel van intensief doorlezen met elkaar vergeleken op verschillen en overeenkomsten. In memo's worden de resultaten van de vergelijkingen beschreven en worden dimensies gedefinieerd. De inhoudelijke resultaten van de vergelijkingen met betrekking tot dimensies omtrent de waardering van initiatiefruimte (zie hypothese), worden hieronder weergegeven:

De waardering van initiatiefruimte

Vergelijking van relevante scènes aan de hand van de hypothese hebben meerdere dimensies opgeleverd.

De eerste dimensie heeft betrekking op de *behoefte aan ontspanning* bij de uitvoer van leeractiviteiten in de les: de 'ontspanningsbehoefte'. Leerlingen variëren in die behoefte en waarderen op grond daarvan lessituaties verschillend. Twee polen van de dimensie zijn: 'ontspannen leren' en 'efficiënt leren'.

Bij *ontspannen leren* krijgen de leeractiviteiten voor leerlingen betekenis vanuit de behoefte aan ontspanning bij de uitvoer daarvan, zonder dat het ten koste gaat van het leren: een evenwichtige afwisseling tussen leren en ontspannen wordt nagestreefd. Ontspanning wordt gewaardeerd omdat het bijdraagt tot een betere concentratie op de leeractiviteiten. Klassikale lessen worden in deze visie als bedreigend voor de ontspanning ervaren (saai, langdradig, onvrij). Leerlingen hebben in dit soort lessen dan ook moeite om 'bij de les te blijven'. Lesvormen met meer initiatiefruimte voor leerlingen worden positief gewaardeerd, vanwege de vrijheid die het biedt tot ontspanning in de les en tot verdeling van de werklast over school en thuis.

Bij *efficiënt leren* krijgen lessituaties voor leerlingen betekenis vanuit de behoefte zoveel mogelijk leeractiviteiten binnen school te voltooien. Hierbij wordt de behoefte aan ontspanning ondergeschikt gemaakt aan de wens tot leren. School wordt door deze leerlingen gedefinieerd als leerinstituut. De motivatie voor dit accent op leren is onder andere dat deze leerlingen de buitenschoolse tijd zoveel mogelijk wensen te beschouwen als vrij te besteden tijd. De waardering van initiatiefruimte in de lessen is genuanceerd: zij wordt afhankelijk gemaakt van de verhouding tussen de te leveren inzet en

ervaren leeropbrengst bij zelfwerkzaamheid. Groepswerk wordt daarin, evenals klassikale lessen, negatief gewaardeerd omdat de afhankelijkheid van anderen (leerlingen en leerkracht) voor hulp en uitleg als te groot wordt ervaren. Individueel werken wordt daarentegen positief gewaardeerd: het biedt de mogelijkheid in eigen tempo te werken.

Een tweede dimensie met betrekking tot de waardering van initiatiefruimte slaat op samenwerking tussen de leerlingen en betreft de ervaren leeropbrengst van *zelfstandig (individueel of in groepsverband) werken*. Twee polen van de dimensie zijn *'zelfstandigheid leren'* en *'leren is consumeren'*.

Bij *zelfstandigheid leren* wordt de initiatiefruimte gewaardeerd vanuit opbrengsten als de bijdrage tot het leren zelfstandig en onder eigen verantwoordelijkheid te werken en de bijdrage tot het leren samenwerken met anderen. Klassikale lessen worden zo negatief gewaardeerd, omdat in die lessen slechts een passief consumeren van leerlingen wordt verwacht.

Bij *leren is consumeren* wordt door leerlingen bij de evaluatie van lesvormen waarbij zelfwerkzaamheid wordt verwacht, op geen enkele wijze gerefereerd aan leeropbrengsten als boven beschreven. Individueel werken en groepswerk worden negatief gewaardeerd terwijl klassikale lessen en de daarbij horende passieve houding worden gewaardeerd.

Een derde en laatste dimensie met betrekking tot de waardering van initiatiefruimte slaat op het orde-aspect en houdt verband met de *bereidheid tot zelfdiscipline*. *'Leren onder leiding van de leerkracht'* en *'leren onder eigen beheer'* zijn als polen te herkennen.

Bij *leren onder leiding van de leerkracht* worden lesvormen waarin leerlingen zelf de verantwoordelijkheid dragen voor de planning en organisatie van leeractiviteiten door hen afgewezen. Men verwijst daarbij voornamelijk naar de wanorde die deze lessen met zich mee zouden brengen. Lespatronen als beurten en klassegerepreken worden positief gewaardeerd, omdat de leerling daarbij gedwongen wordt 'bij de les te blijven'.

Bij *leren onder eigen beheer* wordt juist die eigen verantwoordelijkheid ten aanzien van planning en organisatie van leeractiviteiten geaccepteerd.

Tot zover de beschrijving van de in het onderzoek geformuleerde dimensies. In een volgende stap in de specificatiefase worden de dimensies uitgewerkt naar variabelen. In de derde fase van de g.t.-benadering, de reductiefase, wordt de samenhang tussen die variabelen onderzocht. Deze stappen worden in de

volgende paragraaf besproken als mogelijke stappen voor verder onderzoek.

4 *Stappen voor verder onderzoek*

Tot nu toe zijn in het onderzoek via verschillende stappen theoretische dimensies geformuleerd. Om de analyse verder richting te geven worden aan het eind van de specificatiefase variabelen geconstrueerd vanuit die dimensies. De ontwikkeling van de dimensies heeft namelijk plaatsgevonden op basis van vergelijkingen van *scènes*. De variabelen echter hebben betrekking op de *eenheden*. Zoals de dimensies zijn weergegeven, in termen van twee uiteinden op een continuüm, is nog niets bekend over de uiteindelijke positie van een respondent op dat continuüm. Het is mogelijk dat verschillende respondenten variëren tussen de posities op de dimensie. Bij de constructie van de variabelen worden die variaties bepaald en herleid tot posities op de variabele. Om dit te bewerkstelligen verandert de onderzoeker van analyse-niveau: in de analyse staan niet langer *scènes* centraal, maar de eenheden (hier: de leerlingen). Bij deze stap komt een nieuw element in de kwalitatieve analyse naar voren: het gebruik van overzichtskaarten (Miles & Huberman, 1984; Wester, 1987; Peters et al., 1989)⁴. Met behulp van vergelijkingen op overzichtskaarten wordt het mogelijk variabelen te construeren en de kwalitatieve score per eenheid op die variabelen te bepalen. Vanuit de scores van de eenheden op deze variabelen kunnen verschillende typen eenheden (leerlingen) zichtbaar worden.

De overstap naar de volgende fase in de g.t.-benadering, "de reductiefase", wordt gevormd door hypothesen omtrent samenhangen tussen centrale variabelen. Het onderzoek naar samenhangen tussen de variabelen is eveneens gebaseerd op het principe van constante vergelijking, waarbij de overzichtskaart weer een belangrijk hulpmiddel is. Het doel van de analyses in de reductiefase is het formuleren van de kern van de te ontwikkelen theorie. Wat de centrale optiek zal worden om het geheel te ordenen is nu nog niet duidelijk. Het kan gaan om een theoretisch construct of een basisproces (bv. identiteitsontwikkeling) dat de relaties tussen de centrale variabelen goed thematiseert. Een andere mogelijkheid is

dat een kernbegrip kan worden geformuleerd bijvoorbeeld op basis van een bundeling van verschillende, op één of andere wijze samenhangende, variabelen. Typerend voor een kernbegrip is dat het centraal staat in het onderzoek, het meest met alle andere begrippen samenhangt. Er zijn verschillende strategieën beschikbaar om zo tot een kernbegrip te komen (zie hiervoor: Peters et al., 1989). Zowel voor een kernbegrip als voor een theoretisch construct of basisproces geldt dat de beslissing om daarmee de centrale optiek in te vullen via literatuurstudie wordt onderbouwd. In het geïllustreerde onderzoek zal de centrale optiek betrekking hebben op perspectieven van leerlingen ten aanzien van het onderwijs-aanbod.

In de laatste fase van de g.t.-benadering, de integratiefase, worden vanuit de centrale optiek relaties gelegd met de centrale begrippen in het onderzoek zoals het socialisatieregime, de maatschappelijke positie van leerlingen en het opleidingstype. Met behulp van kwalitatieve analyses (via de overzichtskaart), dan wel kwantitatieve analyses (variantie-analyse) kunnen de verschillende relaties nauwkeurig worden onderzocht. Meestal is daarvoor aanvullende materiaalverzameling vereist (zie Denzin 1987).

5 Discussie

In dit artikel hebben we aandacht geschonken aan het analyseproces in de eerste twee fasen van een kwalitatief onderzoek. De voorgestelde systematisering en concretisering van het analyseproces levert de onderzoeker een aantal voordelen op.

Ten eerste wordt het mogelijk doelgericht te analyseren. Door aan het proces van gefundeerde theorieontwikkeling fasen te onderscheiden en per fase zowel de doelstellingen voor analyse als de rol van te ontwikkelen begrippen daarbij te expliciteren, krijgt de onderzoeker meer zicht op het analyseproces als geheel. Het expliciete karakter van de stappen stelt de onderzoeker tevens in staat continu na te gaan waar deze zich bevindt in het proces van analyse.

Ten tweede zijn de, in de handboeken vaak algemeen getypeerde, analyseprocedures geconcretiseerd naar onderzoekshandelingen. Aan de onderzoeker wordt duidelijk gemaakt

hoe de analyse-procedures in de praktijk van onderzoek gestalte krijgen als onderdeel van het proces van kwalitatieve analyse.

Ten derde wordt het proces van analyse beter over te dragen en te verantwoorden. Keuzen en beslissingen kunnen nu duidelijk worden geëxpliciteerd. Dit is ten eerste van belang voor de communicatie binnen een onderzoeksteam, of met de begeleidingscommissie van een onderzoek. De diverse betrokkenen beschikken nu over een gemeenschappelijk referentiekader voor wat betreft de methodiek van analyse van het onderzoeksmateriaal. Daarnaast kan het bijdragen aan de evaluatie van de kwaliteit van de resultaten van kwalitatief onderzoek. Kortom, de hier gepresenteerde werkwijze kan gezien worden als een bijdrage aan de verbetering van de reproduceerbaarheid van de kwalitatieve analyse.

In deze bijdrage is met name ingegaan op het analyseproces in de eerste twee fasen van het onderzoek. Dit heeft tot gevolg dat diverse aspecten van de kwaliteit van kwalitatief onderzoek hier niet aan de orde hebben kunnen komen (voor een uitgebreide bespreking zie o.a. Smaling, 1987; Wester, 1987). Op een enkel punt willen we hier ten slotte kort ingaan, omdat het direct met het analyseproces verbonden is.

Ten aanzien van de start van een kwalitatief onderzoek wordt veelal gedacht dat de onderzoeker verplicht is om met zo weinig mogelijk (theoretische dan wel inhoudelijke) voorkennis het onderzoeksveld te betreden. Dit is een misverstand. Een goed uitgewerkte *probleemstelling* staat geenszins op gespannen voet met een open benadering⁵. De open benadering houdt met name in dat deze probleemstelling en het analytisch kader dat daarbij is gehanteerd, voortdurend aangepast kunnen worden op grond van naar voren komende inzichten. De cyclus reflectie-waarneming-analyse-reflectie zorgt voor voortdurende impulsen in dit proces. Een van de bronnen waaruit dit proces gevoed wordt is de inhoudelijke en theoretische *literatuur*. Kortom, literatuurstudie ten behoeve van en voorafgaand aan de formulering van de probleemstelling wordt niet als afgerond beschouwd en loopt tijdens het gehele onderzoeksproces door. In ieder geval geldt dat de relevantie van hetgeen aan de literatuur wordt ontleend empirisch moet worden onderbouwd. Het bovenstaande neemt niet weg dat

men in 'Discovery' wordt aangeraden om als men *niet* op een bepaald veld thuis is, eerst het veld te verkennen en dan pas uitgebreid literatuur te raadplegen. Immers, de daar naar voren gebrachte inzichten zijn beter toegankelijk als men ze kan verbinden met de praktijken waarnaar zij verwijzen. Maar meestal doet men onderzoek op een veld waar men (de onderzoeker of de onderzoeksgroep waarin men participeert) *wel* thuis is. Er zijn dan eerder te veel dan te weinig ideeën vooraf. Glaser en Strauss hebben 'Discovery' geschreven vanuit het perspectief van de creatieve onderzoeker die in discussie met het empirisch materiaal delen van deze voorkennis tot onderbouwde inzichten kan ontwikkelen. De kwalitatieve onderzoeker is dus voortdurend bezig het onderzoeksprobleem te *theoretiseren*. Het is duidelijk dat met name ervaren onderzoekers eerder over de daarvoor noodzakelijk kwaliteiten zullen beschikken dan minder ervaren onderzoekers.

Noten

1. Onder begrippen worden verstaan alle termen die een rol spelen in het analytisch kader-in-ontwikkeling: dus hypothesen, relaties, theoretische begrippen, aspecten, eigenschappen, variabelen, indicatoren, topics, categorieën.
2. Met de term 'trefwoorden' wordt verwezen naar de praktische analysewerkzaamheden van het toevoegen van begrippen aan tekstprotocollen. De term 'begrippen' wordt gebruikt in relatie tot de theoretische en methodische reflectie over de trefwoorden.
3. Tijdens het onderzoek heeft het programma KWALITAN een puur administratieve functie. Het materiaal moet tijdens de kwalitatieve analyse namelijk meerdere malen worden geselecteerd en geordend. Dit brengt een administratieve rompslomp met zich mee waarin relatief veel onderzoekstijd gaat zitten. Met behulp van KWALITAN tracht de onderzoeker aan de behoefte van administratieve ondersteuning te voldoen. Voor een beschrijving van de mogelijkheden van KWALITAN verwijzen we naar Peters en Wester, 1988 en Peters et. al., 1989.
4. Het valt buiten het bereik van dit artikel nader in te gaan op het gebruik van de overzichtskaart in kwalitatieve analyse. Voor bijzonderheden daarover verwijzen we naar de aangehaalde auteurs.
5. Sommigen (bv. Glaser & Strauss, 1967) hantieren een open probleemstelling, dat wil zeggen zo weinig mogelijk literatuurstudie vooraf. Ande-

ren (m.n. Miles & Huberman, 1984; Maso, 1987) benadrukken juist het belang van een sterk op literatuur gerichte fase vooraf aan het onderzoek om zodoende tot een uitgewerkte probleemstelling te komen. Weer anderen (Wester, 1987; Strauss, 1987) nemen een tussenpositie in; literatuurstudie vooraf is noodzakelijk om zodoende richtinggevend en attende-rende ('sensitizing') begrippen en eventueel de samenhang daartussen te kunnen formuleren. Deze begrippen geven, zeker in de eerste analysefase, richting aan de analyse.

Literatuur

- Arbeitsgruppe Schulforschung, *Leistung und Versagen. Alltagstheorien von Schülern und Lehrern*. München: Juventa, 1980.
- Becker, H.S., B. Geer, E.C. Hughes & A.L. Strauss, *Boys in white*. Chicago: University of Chicago Press, 1961.
- Bernards, Y., Spijbelen, schakel tussen school en vrije tijd. In: *Jeugdonderzoek in Nederland*. Programmaboek congresjeugdonderzoek in Nederland. Rijksuniversiteit Utrecht: 1986, p. 34-51.
- Bois-Reymond, M. du, S. Karsten, F. Meijers, J. Rupp, G. Tillekens & E. Wendrich, De crisis van de school en de crisis in de onderwijswetenschappen. *Comenius*, 1985, nr. 18.
- Bois-Reymond, M. du & T. Veld, Jongeren en hun toekomst: over de crisis in het onderwijs in de jaren tachtig. In: G. Tillekens (red.), *Het opgelegde leren*. Nijmegen: ITS, OOMO-reeks, deel 3, 1986.
- Calcar, C. van & K. Bijlsma-Frankema, Schooluitval, feiten en verklaringen. In: *Onderwijs met perspectief op arbeid*. 's-Gravenhage: SVO/COD, 1985.
- Denzin, N. K., *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Chicago: Aldine, 1978.
- Gelder, B. van & G. Tillekens, De herzuiling van het onderwijs. In: G. Tillekens, *Het opgelegde leren*. Nijmegen: ITS, OOMO-reeks, deel 3, 1986.
- Glaser, B. G. & A. L. Strauss, *The discovery of grounded theory; strategies for qualitative research*. New York: Aldine, 1967.
- Glaser, B. G., *Theoretical sensitivity; Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley: Sociology Press, 1978.
- Jongeling, E. E. M., HAVO-leerlingen over hun onderwijs. In: M. A. J. M. Matthijssen, W. Meeus & F. van Wel (red.), *Beelden van jeugd*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1986a.

- Jongeling, E. E. M., Methodische overwegingen bij onderzoek naar schoolbeleving en gedrag van HAVO-leerlingen. In: P. Grob, R. Hüskén & P. van der Kley (red.), *Het opgelegde leren*. Nijmegen: ITS, OOMO-reeks, deel 4, 1986b.
- Matthijssen, M. A. J. M., *De ware aard van balen*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1986.
- Maso, I., *Kwalitatief onderzoek*. Meppel: Boom, 1987.
- Miles, M. B. & A. M. Huberman, *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. Beverly Hills: Sage, 1984.
- Peters, V., *KWALITAN, een ondersteunend programma bij de analyse van kwalitatieve gegevens*. Nijmegen: Vakgroep Methoden Maatschappijwetenschappen, Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen: 1987.
- Peters, V., F. Wester, De computer bij kwalitatief onderzoek. Een onderzoeksnotitie. *Sociologische Gids*, 1988, 35, 332-345.
- Peters, V., F. Wester & R. Richardson, *Kwalitatieve analyse in de praktijk en handleiding bij Kwalityan versie 2*. Nijmegen: ITS, SWI-reeks, 1989.
- Smaling, A., *Methodologische objectiviteit en kwalitatief onderzoek*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1987.
- Strauss, A. L., *Qualitative Analysis For Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- Wester, F. P. J., *De gefundeerde theoriebenadering* (dissertatie). Nijmegen: 1984.
- Wester, F., *Strategieën voor kwalitatief onderzoek*. Muiderberg: Coutinho, 1987.

Curricula vitae

R. Richardson studeerde methoden en technieken van sociaal onderzoek aan het Sociologisch Instituut van de K.U. te Nijmegen. Was daar twee jaar werkzaam op het gebied van het systematiseren van het analyseproces in kwalitatief onderzoek. Is momenteel werkzaam bij het Instituut voor Sociale Pedagogiek en Andragogiek aan de K.U. te Nijmegen, alwaar hij kwalitatief onderzoek verricht naar het intern functioneren van ouderenorganisaties.

E. Jongeling studeerde onderwijssociologie aan de K.U. te Nijmegen. Was werkzaam als toegevoegd onderzoeker bij de vakgroep Socialisatie en Ontwikkeling aan de R.U. te Utrecht. Heeft daar kwalitatief onderzoek verricht naar schoolmotivatie van leerlingen in het voortgezet onderwijs.

F. Wester is wetenschappelijk medewerker bij de vakgroep Methoden van Maatschappijwetenschappen aan de K.U. te Nijmegen. Zijn belangstelling gaat uit naar de methodologie van het kwalitatief onderzoek. Enige publikaties: "De Gefundeerde Theorie-benadering", dissertatie, Nijmegen, 1984; "Strategieën voor kwalitatief onderzoek", Muiderberg, 1987; en samen met W. Arts en H. Hilhorst "Betekenis en Interactie. Het symbolisch interactionisme als onderzoeksperspectief", Deventer, 1985.

Adres: Vakgroep Algemene Pedagogiek, Katholieke Universiteit Nijmegen, Postbus 9103, 6500 HD Nijmegen

Manuscript aanvaard 19-2-'90

Summary

Richardson, R., E. Jongeling & F. Wester. 'Systematic analyses in the grounded theory; an illustration.' *Pedagogische Studiën*, 1990, 67, 355-367.

Despite methodological guide-lines for qualitative research methods, still there is a lack of clear prescriptions for this type of research. In doing qualitative research, therefore, researchers meet with a lot of problems and pitfalls. The authors of this article tried to solve this problem in relation to one of the most applied strategies of qualitative research; the grounded theory-approach. They describe some steps of analysis as directives for systematic analysis in the grounded theory-approach. The computerprogram KWALITAN is an important help in carrying out these steps of analysis. The steps are illustrated with data from the researchproject: "Pupil perspectives on education in Secondary Schools in Holland".