

Schooletnografisch onderzoek en leerplanontwikkeling voor schrijfonderwijs: een bespreking aan de hand van een voorbeeld

J. STURM

Katholieke Universiteit, Nijmegen

Samenvatting

De relatie tussen leerplanontwikkeling en (onderwijs)onderzoek wordt vaak als problematisch ervaren. Tegen die achtergrond wordt hier een analyse gedemonstreerd van de interpretatie en het gebruik van een leerplanvoorstel voor moedertaalonderwijs door twee docenten. Die analyse wordt verantwoord vanuit de interpretatieve onderzoekstraditie.

Het leerplanvoorstel betreft de ontwikkeling van communicatief schrijfvaardigheidsonderwijs. De analyse en interpretatie leiden tot de conclusie dat de retoriek van de docenten het voorstel ongeveer volgt; die retoriek blijkt te weinig handelingsoriëntaties te bieden om de stabiliteit van de praktijk te doorbreken. Voor zover (schoolnabije) leerplanontwikkeling opgevat kan worden als het overbrengen van een (vernieuwings)boodschap, lijkt het van belang meer te weten te komen over de manier waarop docenten zo'n boodschap interpreteren.

1 Onderzoek en ontwikkeling van moedertaalonderwijs

In 1970 bepleit de Sectie Nederlands van de Vereniging van Leraren in Levende Talen in een Memorandum (Batelaan, 1971) de oprichting van een instituut voor ontwikkeling van moedertaalonderwijs (IOMO). Verwijzend naar het reeds bestaande instituut voor ontwikkeling van wiskunde-onderwijs (IOWO), maakt de Sectie duidelijk, dat de combinatie van onderzoek en leerplanontwikkeling de moedertaaldocenten zou kunnen helpen bij het oplossen van de vele problemen waarvoor dezen zich gesteld zien. Die opvatting wordt te

zelfder tijd door anderen gedeeld en later bij meer gelegenheden opnieuw gearticuleerd.

Dat IOMO is er nooit gekomen; wel is de SLO opgericht (1975), waarbinnen tot 1987 een sectie Moedertaal zich met verschillende projecten bezighield. Daarnaast is er sinds 1970 op heel verschillende plaatsen empirisch onderzoek van moedertaalonderwijs opgezet en uitgevoerd; vooral het SCO – vroeger: RITP – heeft daarbij het voortouw genomen. (Zie voor een recent overzicht: Jansen & Bonset, 1987)

Tot een vruchtbare samenwerking tussen onderzoek en leerplanontwikkeling voor moedertaalonderwijs is het nog niet gekomen (ib., pp. 125-135). Wesdorp heeft gesuggereerd, dat het mislukken daarvan aan verschillende omstandigheden is te wijten. Enerzijds noemt hij de aard van het uitgevoerde onderzoek: vakinhoudelijke deskundigheid op het terrein van moedertaalonderwijs wordt nauwelijks tot het 'onderwijsresearch-bolwerk' (Wesdorp, 1980, p. 92) toegelaten. Recentelijk heeft Hoeben (1985) die ontoegankelijkheid nog eens bevestigd, door in het algemeen en in het bijzonder m.b.t. leerplanonderzoek te betogen, dat 'onderzoekers (...) die hun werk goed willen doen, noodzakelijkerwijs opereren binnen het rationele model van middelen en doelen of oorzaken' en dat die rationaliteitsbenadering zich niet of nauwelijks verdraagt met allerlei leerplanontwikkelingswerk. In zo'n perspectief worden onderzoekers die binnen de interpretatieve traditie (Hetebrij & Wardekker, 1986, p. 487) werken, gediskwalificeerd als 'goede leerplanonderzoekers'. Maar, gegeven hun opleiding in de Letterenfaculteit, bewegen vakinhoudelijke onderzoekers van moedertaalonderwijs en moedertaaldocenten zelf, zich veelal binnen die interpretatieve traditie. Pas als ze die verloochenen, worden ze kennelijk toegelaten tot het 'goede' leerplanonderzoek.

Anderzijds heeft Wesdorp (1981) erop gewezen dat het moedertaalonderwijs kenne-

lijk niet beschikt over een toetsbare theorie, waardoor het zijns inziens vrijwel onmogelijk is toetsend onderzoek op dat terrein op te zetten; onderzoek dus binnen de 'objectiverende traditie'. In dezelfde context merkt Wesdorp overigens ook op, dat moedertaaldocenten zich bovendien niet laten overtuigen door resultaten van (toetsend) onderzoek. Als het dus mogelijk zou zijn zulk onderzoek op te zetten, zou dat, althans in Nederland, geen 'innovatieve betekenis' hebben.

Het onderzoek van Kroon (1985) toont op gedetailleerde wijze aan dat de directe relatie tussen de resultaten van (linguïstisch) onderzoek en de praktijk van moedertaalonderwijs minimaal is. Weliswaar dringen die resultaten door in de 'retoriek' over moedertaalonderwijs, maar – naar het oordeel van de ondervraagde docenten – niet of nauwelijks in de praktijk.

Kroons documentenanalyse (pp. 27-98) maakt duidelijk dat tijdschriften voor moedertaaldocenten als *Moer* en *Levende Talen* in die retoriek-ontwikkeling een belangrijke rol spelen: ze dragen bij tot 'een zekere jargonontwikkeling en reproductie, (...) pure retoriek, zonder dat daarmee nog specifiek gedefinieerde en in de praktijk aanwijsbare inhoudsamenhangen' (ib., p. 97). Vanuit moedertaalonderwijs zijn publikaties als door Kroon geanalyseerd, op te vatten als producten van leerplanontwikkeling; in feite schrijven professionele leerplanontwikkelaars voor moedertaalonderwijs zelf zulk soort artikelen (zie bijvoorbeeld: De Zanger, 1979). De uitkomsten van Kroons onderzoek indiceren mijns inziens, onderzoek naar leerplanontwikkeling als *activiteit*. Zolang immers blijkt dat moedertaaldocenten de bestaande producten niet (kunnen) gebruiken zoals bedoeld, heeft het weinig zin onderzoek te doen naar het effect van die producten, los van de ontwikkelingscontext.

Nu kun je aan leerplanontwikkeling veel en velerlei taken en functies toedichten; ik noem in dit verband slechts drie taken. Daarbij beperk ik me tot leerplanontwikkeling voor *schoolvakken*, c.q. voor moedertaalonderwijs. Binnen die beperking zie ik de volgende *taken* voor leerplanontwikkeling.

1. Beschrijving van wat binnen schoolvakken in klassen aan onderwerpen/vaardigheden aan de orde komt en welke activiteiten

daaromheen georganiseerd worden ((deel)schoolwerkplanontwikkeling).

2. Beschrijving van de vakinhoudelijke intenties waarmee dat gebeurt (idem).
3. Aanduiding van wat binnen schoolvakken en in klassen eigenlijk (ook) aan de orde zou moeten komen, c.q. welke activiteiten (nog meer) georganiseerd zouden moeten worden, voor zover althans de intenties naar het oordeel van de betrokkenen niet gehaald worden.

Ook in het toeschrijven van *functies* aan leerplanontwikkeling beperk ik me.

1. Leerplandocumenten vergemakkelijken de verantwoording over wat er op school gebeurt: tegenover leerlingen, mededocenten, ouders;
2. ze vergemakkelijken planning en organisatie binnen de klas en de school;
3. ze vergemakkelijken reflectie op wat er gebeurt in de klas en de school en kunnen zo bijdragen aan reflexief handelen (veranderingsgericht handelen).

De taakopvatting van de SLO past uitstekend binnen deze aanduiding van leerplanontwikkelingswerk. "Het werk van de SLO is gebaseerd op de stelling dat leraren beter onderwijs geven (dus hun operationeel curriculum verbeteren) als ze zich vooraf bezinnen op wat ze willen gaan doen. Daaruit vloeit een tweede stelling voort die direct van belang is voor de SLO. Deze sub-stelling luidt: Die bezinning vooraf gaat beter bij een schriftelijke voorbereiding. Op deze sub-stelling berust ook het voorschrift tot het maken van schoolwerkplannen. De vraag voor de SLO is nu: Hoe kun je plannen voor het geven van onderwijs nu zo opschrijven dat er beter onderwijs gegeven wordt! Gezegd moet worden dat de houdbaarheid van de sub-stelling nooit is onderzocht. Misschien is het wel zo dat de SLO werkt op drijfzand (...). Waar het om gaat – in de ideale opvatting van de SLO; J.S. – is (...) de vraag van leerkrachten te verhelderen. Waaraan hebben zij precies behoefte? Welke component moet juist wel worden uitgewerkt en welke component kan beter niet worden uitgewerkt?!" (cfr. Lahuis, Marshall, Van den Brink, 1986, p. 16).

Als er in Nederland leerplanonderzoek in relatie tot moedertaalonderwijs opgezet en uitgevoerd moet worden – en dat is een structureel gegeven (zie Hoeben, 1985, p. 4-5) –

indiceert de zojuist weergegeven taakopvatting van de SLO vormen van interpretatief, schoolvakgebonden onderzoek. Hoofdvragen daarin zouden, globaal, moeten zijn:

1. Slaagt de SLO erin de vragen van moedertaaldocenten te verhelderen, in termen van leerplanontwikkeling?
2. Slaagt de SLO erin, als antwoord op die vragen, voor docenten bruikbare leerplandocumenten te construeren?
3. Hoe gebruiken die docenten die documenten?

Ik neem aan dat er veel relaties te construeren zijn tussen onderzoek en leerplanontwikkeling; opvattingen als van Hoeben kunnen een legitieme plaats krijgen binnen dat scala; dat ze thuishoren in de 'objectiverende traditie', zal niemand ontgaan.

Als het gaat om onderzoek dat dienstbaar wil zijn aan schoolwerkplanontwikkeling in de zin zoals die hierboven is aangeduid, ligt aansluiting bij opvattingen als van Olson (1983) en Martin (1983) meer voor de hand: leerplanonderzoek levert een bijdrage aan het reflexieve of reconstructieve karakter van leerplanontwikkeling. De uitwerking daarvan past in de 'interpretatieve traditie'.

In deze bijdrage geef ik een beschrijving van een deelonderzoek naar leerplanontwikkeling voor moedertaalonderwijs, opgezet en uitgevoerd in overeenstemming met de kennistheoretische en methodologische uitgangspunten die gelden binnen de interpretatieve traditie. In termen van Hetebray en Wardekker (1986, p. 488) gaat het daarbij om de beschrijving van "een door bepaalde betekenisverleningen (regels) geconstitueerde praxis" van leerplanontwikkeling. Het doel ervan is – opnieuw in de termen van bovengenoemde auteurs – "betekenisverleningen (te) verduidelijken die aan de praxis (van de betrokkenen) ten grondslag liggen, want die zijn niet altijd in het bewustzijn van mensen beschikbaar." Op basis daarvan zal het mogelijk blijken de contouren te schetsen van een (teleologische) 'verklaring' van dat handelen. Een oordeel over die 'verklaring' komt in eerste instantie aan de betrokkenen zelf toe.

2 Onderzoek naar vernieuwingen in moedertaalonderwijs

Sinds 1982 is het Nijmeegse onderzoek naar *Vernieuwing en vernieuwingsweerstand in (voortgezet) moedertaalonderwijs* (cfr. Klinckenberg, Sturm, Van de Ven, De Vroomen, 1984; Sturm & Van de Ven, 1987) als onderdeel van het VF-programma Docenten en hun vakinhoudelijke en methodische vernieuwing in het avo, in uitvoering. De hoofdvraag van dit onderzoek is als volgt geformuleerd: Welke factoren spelen een rol (zowel in bevorderende als belemmerende zin) bij de invoering van vakinhoudelijke vernieuwingsvoorstellen binnen het schoolvak Nederlands? (cfr. ook Van der Grift & Lagerweij, 1987, p. 13.)

Als specificaties van die hoofdvraag gelden de volgende subvragen.

1. Welke vakinhoudelijke vernieuwingsvoorstellen voor het schoolvak Nederlands zijn er in omloop; waar komen ze vandaan?
2. Hoe interpreteren de betrokken docenten de inhoud van het schoolvak Nederlands en de vakinhoudelijke vernieuwingsvoorstellen die in dat kader gedaan worden?
3. Wat gebeurt er in de praktijk van moedertaalonderwijs met vakinhouden?

Met het *schoolvak Nederlands*, c.q. taal, wordt verwezen naar alles wat door de betrokkenen in het kader van geïnstitutionaliseerd onderwijs als zodanig wordt aangeduid. Over de kern daarvan kan niet zoveel onduidelijkheid bestaan: die ligt grotendeels vast in de uren tabellen, leerplannen, handleidingen, methoden, toets- en examenvoorschriften. Veel ligt ook vast in een gegroeide klassepraktijk. Over de periferie kan lang gediscussieerd worden; vandaar dat geen afgrenzende, inhoudelijke definitie gebruikt wordt, maar per geval gekozen wordt voor de definitie van de betrokkenen.

Onder *vakinhoud* wordt verstaan het geheel van *onderwerpen* die binnen het schoolvak Nederlands aan de orde gesteld worden (van lettergreep tot Op hoop van zegen), de daaraan specifiek gebonden *activiteiten* en de daarop betrekking hebbende *legitimeringen* (Reid, 1984). Ook hier gaat het weer niet om een a priori afgegrensd begrip.

Op de eerste vraag wordt een antwoord gezocht via (historisch) documentenonderzoek (zie bijvoorbeeld: Sturm, 1985b). De

twee andere vragen worden beantwoord in een reeks afgeronde en lopende case studies. Die deelonderzoeken worden, gericht op specifiek *onderwerpen*, uitgevoerd in zogenaamde vernieuwingsituaties. Dat houdt in, dat de cases gezocht worden op scholen en bij docenten die zeggen op enigerlei wijze te werken aan de vernieuwing van moedertaalonderwijs. Daarbij kan het gaan om actieve deelname aan een leerplanontwikkelingsproject, maar ook om de invoering van een nieuwe taalmethode.

Case studies kunnen op velerlei wijze worden opgezet en uitgevoerd; binnen het Nijmeegse onderzoek is in principe gekozen voor een (school)etnografische opzet en uitwerking.

Hammersley en Atkinson (1983, p. 2) noemen etnografisch onderzoek enigszins ongebruikelijk in de sociale wetenschappen, omdat het gebruik maakt van sterk uiteenlopende informatiebronnen. Ze karakteriseren de open benadering van etnografisch onderzoek als volgt. Gedurende lange tijd neemt de onderzoeker, openlijk of verborgen, deel aan het dagelijks leven van mensen. De onderzoeker kijkt naar wat er gebeurt, luistert naar wat er gezegd wordt, stelt vragen; in feite vergaart hij/zij alle beschikbare data die iets te maken hebben met het onderwerp dat hem/haar interesseert.

De schooletnografische onderzoeker beperkt zich tot het 'schoolleven' van de betrokkenen. Smith, die betrokken was bij een omvangrijk Amerikaans, schooletnografisch onderzoek naar (aanvankelijk) lees- en schrijfonderwijs (cfr. Hymes, 1981), noemt als de twee belangrijkste vooronderstellingen die aan zulk onderzoek ten grondslag liggen:

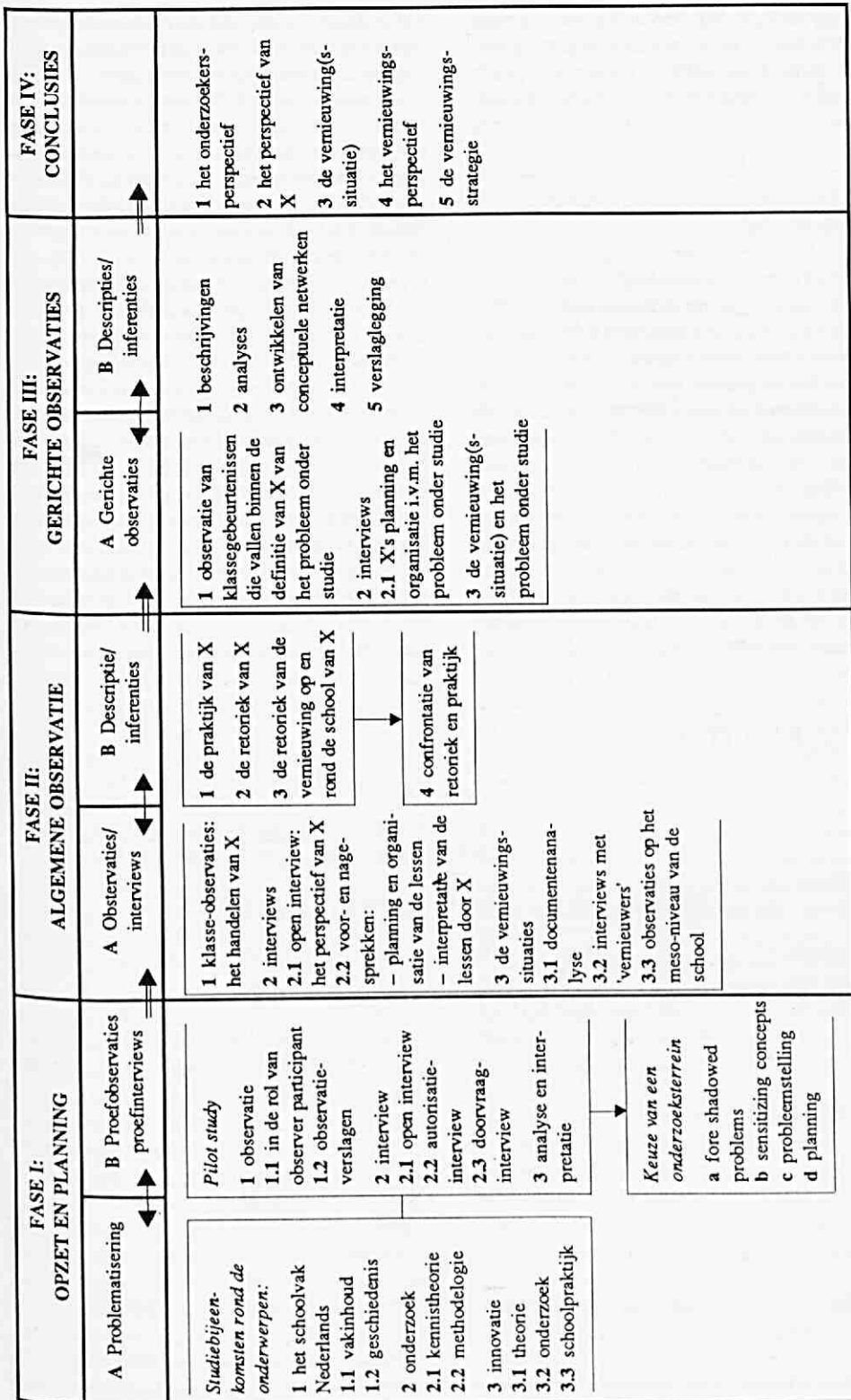
1. gedragspatronen vloeien voort uit culturele processen die op zichzelf weer afhankelijk zijn van individuele levensgeschiedenissen;
2. het is niet mogelijk van te voren vast te stellen 'wat als significant geldt'.

Volgens Smith gaat het om het construeren van een kennisbestand dat in zijn onlosmakelijke praxisgebondenheid bruikbaar is voor de praktijk en dat een manier van begrijpen oplevert die aansluit bij de plaats die praktici in het onderwijsproces verworven hebben (Smith, 1981, p. 5). Binnen dat kennisbestand moet, volgens Smith, een brug geslagen worden tussen het begrip van wat de leden van een gegeven gemeenschap weten en doen en het reeds bijeen vergaarde, vergelijkende begrip

van wat leden van (bepaalde) gemeenschappen in het algemeen weten en doen. Dat gebeurt door systematisch te kijken, te vragen, op te slaan, na te denken, te vergelijken en weer te geven. Daarbij spelen de betrokkenen, op basis van hun kennis van de bijzondere situatie, een sturende rol (ethnographic monitoring). Zij werken daarin samen met de etnografen die het vergelijkende begrip (de brug) construeren.

In de praktijk van het Nijmeegs onderzoek wordt het 'ethnographic monitoring model of research' in de volgende vuistregels vertaald:

1. de nadruk ligt op een reeks participerende observaties van lessen/activiteiten in uiteenliggende periodes; de eerste observaties zijn zo open mogelijk, de daarop volgende krijgen meer structuur op basis van de vraagstelling die samen met de betrokken docenten verder ontwikkeld wordt;
2. parallel aan de observaties wordt een reeks gesprekken gevoerd met de betrokkenen (uiteenlopend van participerende interviews, voor- en nagesprekken, autorisatiegesprekken, wandelgangengesprekken); ook daarvoor geldt dat ze op basis van de zich ontwikkelende vraagstelling steeds meer structuur verkrijgen;
3. observaties en interviews worden gedeeltelijk gestructureerd door de uitkomsten van documentenanalyse: allereerst situatiegebonden documenten (leerplannen, schoolinformatie, methoden, enz.), maar ook algemenere documenten (handboeken, vakdidactische publikaties, enz.);
4. zoals gebruikelijk in schooletnografisch onderzoek is er geen lineaire voortgang van data-verwerving,-verwerking en rapportage; gaande het onderzoek wordt in een cyclisch proces een 'data basis' aangelegd, die niet alleen bestaat uit toegankelijke ruwe data (protocollen enz.), maar ook uit allerlei memo's, waarin de vraagstelling verder ontwikkeld wordt, aanzetten tot analyses gegeven worden, incidenten beschreven worden enz.;
5. de beslissing dat het onderzoek 'afgelopen' is, mag op strikt pragmatische gronden genomen worden: bijvoorbeeld de beschikbare tijd is 'op'. Wachten tot 'het' antwoord op 'de' onderzoeksvraag is gevonden, is in schooletnografisch onderzoek onmogelijk.



Figuur 1 *Onderzoeksofzet* (naar: Representatieve model of research design; vgl. Green&Smith 1983, 372-273)

In Figuur 1 is het ideaal-typische design weergegeven volgens hetwelk de reeds afgesloten case studies (te weten: 6) en de nog lopende (te weten: 4) opgezet en uitgevoerd zijn en worden.

3 Schrijfonderwijs in de praktijk: De Plokkerhof

3.1 Probleem- en doelstelling

Op De Plokkerhof zijn in het cursusjaar 1983-1984 twee case studies uitgevoerd (Hoogveen & Verkampen, 1985; Adams, 1986). In dat jaar werkte 'de school', d.w.z., het team van 20 leerkrachten en de projectgroep, bestaande uit het hoofd van de school, een projectleerkracht, een leerplanontwikkelaar en een schoolbegeleider, aan de ontwikkeling van een deelschoolwerkplan *Schrijven van teksten*, gebaseerd op het concrete schrijfonderwijs zoals dat in de klassen gegeven werd en op een confrontatie daarvan met de vernieuwingsvoorstellen in maandelijkse teamvergaderingen. De eerste case study richtte zich op 'wat er in

dat kader gebeurde' in twee klassen; de tweede op wat er gebeurde in de teamvergaderingen.

In hun onderzoeksverslag geven Hoogveen en Verkampen (1985) aan dat er "behoefte is aan een beschrijving van het verloop van een vernieuwingsproces van thematisch-cursorisch taalonderwijs om daarmee concreter inhoud te kunnen geven aan de vernieuwing van de praktijk van het taalvaardigheids- en taalbeschouwingsonderwijs" (ib., p. 29). Zij brengen die behoefte binnen het leerplanontwikkelingsproject *Taalvaardigheid in de basisschool* (cfr. Lentz & Van Tuijl, 1982a) in verband met Olsons (1983) opvatting over "a reflexive conception of change and its consequences for innovation activity" die ze terugvinden in de projectdocumenten. Het gaat daarbij om "advising teachers about their practice by bringing the nature of their practice into contact with research findings which might illuminate problems in practice and allow teachers to test their subjectively reasonable beliefs against research findings or to test what they would like to do and say they do with what they are doing as seen by an outsi-

OBSERVATIES						
	totale aantal observatie-uren		totale aantal observatie-uren opgenomen op band		totale aantal uitgewerkte observatie-uren (letterlijk/samengevat)	
	klas 4	klas 6	klas 4	klas 6	klas 4	klas 6
1e periode	11.15 u.	8.45 u.	10.30 u.	8.30 u.	10.30 u.	8.35 u.
2e periode	14.00 u.	12.15 u.	12.30 u.	11.15 u.	11.00 u.	7.15 u.
3e periode	3.00 u.	6.15 u.	3.00 u.	4.45 u.	3.00 u.	4.45 u.
totaal	28.15 u.	27.15 u.	26.00 u.	24.30 u.	24.30 u.	20.15 u.

INTERVIEWS					
	(diepte)-interviews	autorisatie-gesprekken	interviews schrijf-onderwijs	nage-sprekken	totaal
	R	3.15 uur	3.10 uur	2.35 uur	1.20 uur
T	2.50 uur	1.40 uur	2.30 uur	2.00 uur	9.00 uur

Figuur 2 Schematisch overzicht van de observatie- en interviewuren

der" (geciteerd bij Hoogeveen & Verkampen, 1985, p. 29). In hun onderzoek hebben ze antwoord trachten te geven op drie deelvragen (vergelijk de vragen aan het begin van paragraaf 2).

1. Hoe ziet de praktijk van het schrijfonderwijs eruit bij twee leerkrachten die hun schrijfonderwijs willen vernieuwen?
2. Welke opvattingen hebben deze leerkrachten over datgene wat wenselijk en bereikbaar is in hun schrijfonderwijs?
3. Wat is de relatie tussen de opvattingen over het schrijfonderwijs en de lespraktijk van de twee leerkrachten?

3.2 Opzet en uitwerking

3.2.1 Data-verwerking: de samenstelling van een corpus

Uit Figuur 1 is af te leiden dat er op de Plokkerhof drie soorten data zijn verzameld:

- observatie-data: audio-opnamen van alle bijgewoonde lessen in drie periodes en de veldnotities die de aanwezige onderzoekers gemaakt hebben;
- interview-data: audio-opnamen van een reeks interviews (open interviews, autorisatiegesprekken en nagesprekken) bij twee betrokken docenten;
- documenten: (concept-) SLO-publikaties, (concept-) deelschoolwerkplanteksten, informatie-brochures van de school enz.; daarnaast, algemene documenten als handboeken voor moedertaalonderwijs, artikelen en dergelijke.

In Figuur 2 wordt een schematisch overzicht gegeven van het observatie- en interviewmateriaal. Noch voor de observaties, noch voor de interviews worden van te voren aandachtslijsten of iets dergelijks opgezet; wel wordt een aantal problemen geïdentificeerd die te maken hebben met, in dit geval, opvattingen over onderwijs, definities van moedertaalonderwijs, praktijken van moedertaalonderwijs (zie Figuur 1, fase Ia).

De in fase drie (Figuur 1) geplande observaties beperken zich tot schrijven. In de audio-opnamen is de 'gerichtheid' ervan natuurlijk niet terug te vinden; wel in veldnotities. Daarin proberen de onderzoekers nu vooral meer informatie op te slaan over verschijnselen in schrijven die bij een eerste globale analyse van de eerste observaties opgevallen zijn. De interviews uit de tweede periode worden vooral 'gericht' door de ver-

slagen van de interviews uit de eerste periode, die dan uitgewerkt zijn.

De observaties en interviews in de derde periode dienen om op bepaalde details meer data te verzamelen.

3.2.2 Data-analyse

In schooletnografisch onderzoek zijn data-verwerking en -analyse nauw met elkaar verweven. Duidelijkheidshalve behandel ik in deze paragraaf de manier van data-analyse die in De Plokkerhof case gevolgd is, apart. Het gaat me er daarbij vooral om, concreet te laten zien, hoe zo'n analyse werkt en wat die op kan leveren in termen van concepten en relaties daartussen. Wellicht ten overvloede merk ik nog op, dat het in schooletnografische analyses *niet* (in eerste instantie) gaat om de frequentie waarmee een verschijnsel zich voordoet, maar om de diepere betekenissen die het kennelijk heeft in het kader van het databestand.

De gehanteerde manier van analyseren kan het best aangeduid worden als een vorm van voortdurende vergelijking (Glaser & Strauss, 1976, pp. 98-111), die niet gericht is – zoals bij Glaser & Strauss (1976) – op het ontwikkelen van een theorie waaruit toetsbare hypothesen afgeleid kunnen worden, maar op het ontwikkelen van een conceptueel netwerk, waarbinnen waargenomen en gerapporteerd gedrag begrepen kan worden, door alle betrokkenen. De analyse vindt zijn start in een nauwkeurige vergelijking van de data in het perspectief van de sensibiliserende concepten (zie fase Ia Fig. 1).

Concreet: als via codering, analyse en categorisering van de data een concept als 'projectie schrijfproblemen' (cfr. Hoogeveen & Verkampen, 1985, p. 223 e.v.) ontstaat, gaat het erom hoe de relatie tussen wat docent X zegt en doet te begrijpen is in termen van dat concept. Daarnaast gaat het er ook om hoe het concept 'projectie van schrijfproblemen' samenhangt met andere concepten, zoals 'hulp bij het schrijven' (ib., p. 277 e.v.), 'vernieuingsboodschap' en 'schrijfopdracht'. Met andere woorden: de analyse is enerzijds gericht op de ontwikkeling van concepten en anderzijds op het construeren van betekenisvolle relaties tussen die concepten (i.c. een netwerk).

Onder 'projectie van schrijfproblemen' kunnen die verschijnselen begrepen worden

(interviewuitspraken, geobserveerd gedrag) waaruit blijkt dat er een verband te construeren is tussen wat de docent rapporteert over het schrijfonderwijs dat hij/zij zelf als leerling en docent in opleiding genoten heeft en wat hij/zij over het schrijfonderwijs dat hij/zij zelf geeft, zegt en hoe hij/zij dat actueel vorm geeft. Een eenvoudig – en dus wat vertekenend – voorbeeld: als de docent rapporteert dat hij als leerling moeite had met het maken van een begin van een opstel, en hij legt in zijn instructie aan de leerlingen zeer sterk de nadruk op dat probleem, dan is dat te begrijpen als 'projectie van schrijfproblemen'. (Daarmee is overigens niet gezegd dat dit het enige begrip is dat van deze gebeurtenis is te ontwikkelen. Zie voor een heldere uiteenzetting van 'multifunctionality of events' en 'event transcendence of functionality': Heap, 1982.) Uit dit voorbeeld kan duidelijk worden, dat zo'n analytisch concept uit het materiaal 'opduikt' in een proces van voortdurende interactie tussen de verzamelde data en de sensibiliserende concepten. De onderzoeker duikt onder in het materiaal in het besef dat 'levensgeschiedenissen, (ver) terugliggende gebeurtenissen, ervaringen en levensomstandigheden' (cfr. Bois-Reymond, 1986) een rol spelen in het actuele gedrag. Bij het categoriseren van de gecodeerde data gaat het er niet om, op deductieve wijze de data te modelleren naar de sensibiliserende concepten, maar om op analytische-inductieve wijze het concept met specifieke 'betekenissen' die in het materiaal voorkomen te verbinden. In relatie tot de verzamelde data krijgt het concept een concrete, en bijzondere betekenis (de geordende verzameling gecodeerde data), die op elk gewenst moment is te actualiseren. Die bijzondere betekenis van 'projectie van schrijfproblemen' is op te vatten als een specificatie van het 'sensibiliserend concept' 'opvattingen over schrijfonderwijs'.

In hun analyse gaan Hoogeveen en Verkampen (1985) ook uit van de opvatting (het sensibiliserend concept) dat leerplanontwikkeling in bepaalde opzichten gezien kan worden als een langdurige vorm van communicatie tussen leerplanontwikkelaars en docenten over een vernieuwingsboodschap (Lagerweij, 1987, pp. 153, 155, 165). Onder het concept 'vernieuwingsboodschap' kunnen o.a. die verschijnselen in de onderzoekssituatie begrepen worden die verwijzen naar de bronnen van (vakinhoudelijke) vernieuwing, d.w.z. naar de

documenten van het project Taalvaardigheid in de basisschool en wat daarin weer uit andere bronnen (handboeken bijvoorbeeld) verwerkt is (cfr. Lentz & Van Tuijl, 1982a, 1982b, 1983; Lammers, Lentz, Van Tuijl, 1984; Lentz, Sturm, Van Tuijl, 1986). Als de docent in het interview zegt, dat 'schrijfopdrachten' aan leerlingen moeten duidelijk maken 'wat er met hun produkt gaat gebeuren; communicatief moet het zijn', verwijst hij daarmee onmiskenbaar (ook) naar de boodschap van het project (cfr. Lentz & Van Tuijl, 1982a, p. 12; zie echter ook: Van Tuijl, 1986, p. 115). Maar vervolgens blijkt bijvoorbeeld dat leerlingen *in de les* vooral duidelijk gemaakt wordt, dat hun schrijfsel eerst en vooral moet voldoen aan criteria voor spellingscorrectheid: dat is onmiskenbaar de inhoud van de 'informele schrijfopdracht', d.w.z. de inhoud van de schrijfopdracht, zoals die tijdens de schrijfles voor de leerlingen geoperationaliseerd wordt, o.a. in de 'hulp bij het schrijven' die de docent tijdens de les geeft. De docent rechtvaardigt dat later door spellingcorrectheid als basisvoorwaarde voor 'communicatief' te definiëren (Hoogeveen & Verkampen, 1985, p. 86). Zo'n informele 'schrijfopdracht' en de daaraan gekoppelde 'hulp bij het schrijven' kan dan (mede) begrepen worden als de betrokken docent (voortaan: X) zijn/haar interpretatie van de 'vernieuwingsboodschap', in termen van de 'schrijfopdracht' en als functie van de 'projectie van schrijfproblemen'. Op een abstractere, minder bewust niveau, speelt daarin zeker dan ook de vakhistorische dimensie mee, waarbinnen schrijfonderwijs voor de lagere school als dictee geoperationaliseerd werd (Sturm, 1976).

Gestuurd door de sensibiliserende concepten ('opvattingen over schrijfonderwijs', 'leerplanontwikkeling als communicatieproces', 'levensgeschiedenis') duiken er gaande het onderzoek analytische concepten op ('vernieuwingsboodschap', 'projectie van schrijfproblemen') die enerzijds vollopen met specifieke betekenissen, zodat ze soms verder geanalyseerd moeten worden (zoals in het geval van 'vernieuwingsboodschap' in: 'projectboodschap', 'geïnterpreteerde boodschap', 'geoperationaliseerde boodschap'). Anderzijds komen daardoor ook andere, gerelateerde analytische concepten op: 'schrijfopdracht', 'hulp bij het schrijven', waarvan de betekenis gedeeltelijk ontleend wordt aan de inhoud van de andere concepten.

Nog concreter: er is een verzameling systeemkaartjes waarop gecodeerde data; die kaartjes worden over 'dozen' (c.q. concepten in ontwikkeling) verdeeld; een aantal kaartjes wordt gecopieerd, zodat hetzelfde kaartje in meer dan één 'doos' voorkomt. De verzameling 'dozen' vormt een conceptueel netwerk. De (semantische) relaties tussen de concepten kan bijvoorbeeld geconstrueerd worden door analytisch te expliciteren dat eenzelfde 'gebeurtenis'(kaartje) in meer dan één 'doos', concept voorkomt (zie Heap, 1982).

Een concreet en bijzonder conceptueel netwerk (c.q. X's projectie van schrijfproblemen, X's vernieuwingsboodschap, X's schrijfopdrachten, X's hulp bij het schrijven) waarbinnen specifieke opvattingen over en praktijken van schrijfonderwijs in een bepaalde klas geïnterpreteerd en begrepen kunnen worden, ligt ingebed in een algemeen en abstracter netwerk van sensibiliserende concepten (c.q. opvattingen over schrijfonderwijs, leerplanontwikkeling als communicatie, 'levensgeschiedenis') die steeds meer betekenis krijgen, en waarbinnen opvattingen en praktijken van onderwijs in het algemeen geïnterpreteerd en begrepen kunnen worden. Tegelijkertijd is het netwerk dat betrekking heeft op *schrijfonderwijs* ook op te vatten als een verbijzondering van een algemeen netwerk over (taal)onderwijs. X's interpretatie van 'communicatief' uit de 'vernieuwingsboodschap' als 'spellingcorrectheid' is slechts één aspect daarvan. Een ander aspect van X's interpretatie van 'communicatief' blijkt uit zijn volgende uitspraak: 'Luister, er zijn kinderen bij die mij alles al willen vertellen. Schrijf maar op. Ik lees het allemaal wel!' Binnen de klas ligt directe, dus mondelinge communicatie voor de hand; schriftelijke communicatie moet dus kunstmatig (door het scheppen van afstand in tijd en ruimte) afgedwongen worden. Die interpretatie van 'communicatief' als 'schrijven onder dwang' wordt overigens bevorderd door het institutionele karakter van het onderwijs: de klas moet bezig zijn (Sharp & Green, 1975, p. 121-122) op geordende wijze, zodat het verloop van de les niet openlijk verstoord wordt. X's geciteerde uitspraak moet dus enerzijds begrepen worden als een specifieke interpretatie van 'communicatief' (passend in een bijzonder netwerk dat betrekking heeft op zijn situatie), anderzijds als functie van het institutionele karakter van onderwijs (passend in een algemeen netwerk).

Ongetwijfeld zou het visualiseren van netwerken steun geven bij het verkrijgen van zicht erop. Afgezien van enkele voorlopige pogingen, hebben we daar tot nu toe van afgezien. Het gevaar blijkt niet denkbeeldig dat het netwerk daardoor zijn dynamisch karakter verliest. In plaats van een steun, wordt het een dwangbuis.

Waarschijnlijk valt wat ik hier aangeduid heb als conceptueel netwerk (bijzonder of algemeen) wel onder een of andere definitie van 'theorie'. Toch gebruik ik die term niet, omdat ik de indruk wil vermijden dat het gaat om een samenstel van proposities, waaruit toetsbare hypothesen, voorspellingen en/of als... dan...-regels afgeleid kunnen worden. Ik vecht de legitimiteit van de produktie van dat soort theorieën over onderwijs niet aan; ik zie echter meer in de ontwikkeling van conceptuele netwerken op basis waarvan 'verstehend' over onderwijzen gecommuniceerd kan worden door de betrokkenen. Wat het resultaat daarvan is, kan ik niet voorspellen; wat het resultaat daarvan moet zijn, is de verantwoordelijkheid van de betrokkenen (ook van mij, voor zover ik als onderzoeker betrokken ben bij wat er op De Plokkerhof gebeurt).

3.2.3 Interpretatie: concepten in netwerken

De relatie tussen de geobserveerde praktijk van schrijfonderwijs in de twee klassen op De Plokkerhof (onderzoeksvraag 1 van Hoogveen & Verkampen (1985)) en de verwoording van de opvattingen daarvoor door de betrokken docenten (onderzoeksvraag 2) bleek uiteindelijk op de meest samenhangende wijze interpreteerbaar (onderzoeksvraag 3) binnen een bijzonder netwerk van zes concepten en een meer algemeen netwerk van drie concepten.

Het bijzondere netwerk bevat de concepten:

- geïnterpreteerde vernieuwingsboodschap: thematisch-cursorisch taalonderwijs c.q. communicatief taalonderwijs;
- projectie van schrijfproblemen: interpretaties van de vernieuwingsboodschap afhankelijk van 'levensgeschiedenissen' van docenten;
- schrijfopdrachten: operationalisering van criteria daarvoor uit de geïnterpreteerde vernieuwingsboodschap, vooral in 'voorbereidende activiteiten' (cfr. Westorp, 1982, p. 62);

- hulp bij het schrijven: regels, aanwijzingen, definities van schrijven en schrijfstrategieën zoals operationeel *tijdens* het schrijven van leerlingen;
- bespreken en
- beoordelen: vormen van tekstcommentaar (inclusief suggesties voor verbetering en impliciete beoordelingen).

Vanuit het materiaal zelf zijn deze concepten ontwikkeld: ze zijn dan ook eerst en vooral en grotendeels 'gevuld' met 'lokale betekenissen' (Erickson, 1985, pp. 31-37) die in allerlei opzichten afwijken van geeneraliseerde betekenissen.

Het algemene netwerk bevat de concepten:

- integratie: het mogelijk maken van culturele transmissie en het bewerken van identificatie daarmee door de leerlingen;
- selectie: het mogelijk maken van een proportionele verdeling van leerlingen over vormen van voortgezet onderwijs en beschikbare plaatsen op de arbeidsmarkt;
- bezigheid: het mogelijk maken van het institutionele functioneren van de school, zowel op micro- als op macro-niveau.

Ook in dit netwerk gaat het in eerste instantie om de lokale betekenissen die in en door de analyse ontwikkeld en toegepast worden.

3.3 Antwoord op de onderzoeksvragen

1. Op De Plokkerhof ontmoetten Hoogeveen en Verkampen twee onderwijzers die hun schrijfonderwijs in het kader van het leerplanontwikkelingsproject *Taalvaardigheid in de basisschool* in communicatieve zin willen vernieuwen. In de interpretatie van Hoogeveen en Verkampen van de door hen geobserveerde lessen is er sprake van traditioneel stelonderwijs. (Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek, 1984, pp. 212-217; Damhuis, De Glopper, Wesdorp, 1983.) In de dagelijkse praktijk vinden zij belangrijke kenmerken van een literair-grammaticale opvatting van moedertaalonderwijs, c.q. schrijfonderwijs (cfr. Klinkenberg et al., 1984). De basisopdrachten die verstrekt worden zijn van het daarbij horende type: 'Schrijf een OPSTEL over...'. In het handelen van de docenten en de leerlingen rond de uitwerking van die opdracht (of een variant daarvan) observeerden ze – meestal op relatief kleine schaal en 'overschaduw'd' door

zorg om het ' bezig-zijn' (cfr. Sharp & Green, 1975, p. 251, s.v. *busyness*) – alle zorgen die in de didactische literatuur over 'het opstel' als onderwijsleeractiviteit al zo vaak beschreven zijn (Damhuis et al., 1983):

- het streven naar individuele ontplooiing;
- het bevorderen van creativiteit;
- de eis van retorische welvoegelijkheid;
- het streven naar literaire ambachtelijkheid.

Daarnaast observeerden ze de sterke invloed van opvattingen over de oorspronkelijke taak van het lager onderwijs, met name wat betreft taalonderwijs, c.q. schrijfonderwijs, zoals die teruggaat op de inrichting van het volksonderwijs in de negentiende eeuw: (disciplinerend door) het aanleren van de cultuurtechnieken lezen en schrijven (cfr. Grace, 1978). Met andere woorden: ze observeerden een overheersende zorg voor spellingcorrectheid en grammaticale welgevormdheid.

De communicatieve doelstellingen, zoals geformuleerd en nagestreefd door het project, spelen een ondergeschikte rol. Met andere woorden, er is weinig zorg om de communicatieve functie van teksten, om de inhoud en publicatie ervan.

2. In de opvatting van de docenten is communicatief schrijfonderwijs ondergeschikt aan hun pedagogische zorgen ('concerns': cfr. Griffioen, 1980) in termen van, vooral, de motivatie van hun leerlingen (leerlinggerichtheid). Weliswaar onderschrijven zij verbaal en goeddeels in termen van het project nadrukkelijk de (communicatieve) uitgangspunten voor moedertaalonderwijs, c.q. schrijfonderwijs, maar tegelijkertijd typeren zij de inhoud van de vernieuwingsboodschap ook als een onbereikbaar ideaal. Bovendien vinden de docenten dat de traditionele vakinhouden van hun schrijfonderwijs niet vervangen kunnen worden; de nieuwe vakinhouden zouden eraan toegevoegd moeten worden, voor zover die hun althans praktisch en bruikbaar lijken.
3. Het bestaan van een kennelijke kloof tussen opvattingen, c.q. retoriek, en praktijk 'verklaren' Hoogeveen en Verkampen, op basis van een reeks overwegingen, vooral als resultaat van heel verschillende verwachtingen waarmee docenten geconfronteerd

worden en die moeilijk met elkaar te rijmen zijn. De belangrijkste noemen zij: verwachtingen die voortvloeien uit het institutionele karakter van de school, uit de levensgeschiedenis van de betrokken docenten en uit de opzet van het leerplanontwikkelingsproject, waaraan ze deelnemen.

4 *Schooletnografisch onderzoek naar vernieuwingen: enkele conclusies*

4.1 *Vernieuwing in de retoriek*

Epistemologisch vooronderstelt schooletnografisch onderzoek – zoals we dat althans in het Nijmeegs project opzetten en uitvoeren – een te begrijpen verband tussen wat docenten zeggen dat ze willen en kunnen en wat ze observeerbaar doen, ook al is dat verband noch voor de onderzochte, noch voor de onderzoeker onmiddellijk begrijpbaar en verbaaliseerbaar (Hetebrij & Wardekker, 1986, p. 488).

Er kan weinig onenigheid rijzen over de constatering dat er discussie bestaat over wat er in (moeder)taalonderwijs *zou moeten gebeuren* en wat er *kan gebeuren*. Evenmin kan ontkend worden dat er inhoudelijke veranderingen in die algemene discussie optreden en dat daaraan veranderingen gekoppeld zijn in de antwoorden die (individuele) docenten geven op de vraag, wat *moet en kan* (zie voor een recente demonstratie daarvan Kroon, 1985).

De documenten uit het project Taalvaardigheid in de basisschool laten er weinig onduidelijkheid over bestaan, dat het project nieuwe antwoorden formuleert op de vragen naar wat zou moeten en kunnen. Het onderzoek van Hoogeveen en Verkampen laat duidelijk zien dat de docenten in staat zijn die 'nieuwe antwoorden' te reproduceren (vernieuwingsboodschap). De nieuwe antwoorden van het project zijn kennelijk opgenomen in hun *retoriek*. In die zin kan, althans op De Plokkerhof, van een geslaagde vernieuwing gesproken worden.

4.2 *Impression management*

Die nieuwe, vakinhoudelijke antwoorden kunnen – met alle gevaren van dien – aangeduid worden met het trefwoord *communicatief taalonderwijs*. Vakinhoudelijk betekent dan, opnieuw in trefwoorden, dat er andere onderwerpen voorgesteld worden (bijv. doel- en

publiekgerichtheid van teksten, i.p.v. de grammaticaal-literaire welgevormdheid van opstellen), dat andere activiteiten gepropageerd worden (reflecteren op gebruikte taal i.p.v. invullen van stijloefeningen) en dat andere legitimeringen daarvoor gegeven worden (opvoeding tot mondige burger i.p.v. gedisciplineerde arbeider).

De analyse van Hoogeveen en Verkampen laat overigens zien dat de docenten die nieuwe vakinhouden moeizamer onder woorden kunnen brengen dan de meer pedagogische inhoud. Ze praten kennelijk makkelijker over:

- veiligheid in onderwijsleersituaties;
- individuele ontplooiing;
- worden wat je bent.

Eenzijds is dat volgens de analyse en interpretatie van Hoogeveen en Verkampen begrijpbaar als verzet van de docenten tegen leerstofgerichtheid – als functie van de levensgeschiedenis van de docenten –, anderzijds als samenhangend met de geringe vakinhoudelijke ondersteuning die het project biedt. (De bewuste keuze daarvoor binnen het project, wordt door de projectmedewerkers in verband gebracht met de door hen gekozen ontwikkelingsstrategie.) Een en ander kan ook te maken hebben met het duidelijke accent dat in de projectdocumenten gelegd wordt op de *onderwijskundige*, weinig vakinhoudelijke notie 'thematisch-cursorisch (taal)onderwijs'. Uitgangspunt is weliswaar dat 'taalvaardigheden grotendeels in dat thematisch onderwijs geïnfund (worden)' (Lentz & Van Tuijl, 1985, vooraf, 1). Maar om dat te bereiken moet eerst de thematische vormgeving van (taal)onderwijs gerealiseerd worden. In ieder geval bouwen de docenten vanuit hun perspectief (en niet vanuit het projectperspectief; Cfr. Adams, 1986) een specifieke interpretatie van de vernieuwingsboodschap op, gebaseerd op hun levensgeschiedenis en aangepast aan hun concrete situatie. Dat in hun interpretatie de traditionele vakinhoud – in trefwoorden: schrijven = spellen – een belangrijke rol blijft spelen, maakt het begrijpelijker dat de docenten niet veel over die vakinhoud (willen) meedelen als ze geïnterviewd worden. Ze weten dat ze geacht worden mee te werken aan een vernieuwingsproject, waarin juist de traditionele vakinhoud niet erg belangrijk is (cfr. Sturm, 1985a). Met andere woorden: onderwijsonderzoek op basis van interviews en enquêtes – en veel onderwijsonderzoek be-

perkt zich daartoe – kan wel aantonen dat de retoriek zich aanpast aan vernieuwingsvoorstellen, c.q. verandert, maar kan geen uitspraken doen over de mate waarin en over de handelingswaarde ervan; participerende observatie lijkt daartoe een waardevolle aanvulling.

Naast de verwoording van de pedagogische zorgen speelt ook de verwoording van de institutionele beperkingen een belangrijke rol in de verantwoording van de docenten (zie voor vergelijkbare resultaten: Van Pinxteren & Swennen, 1985; Van Pinxteren, Sturm, Swennen, 1986).

4.3 *Perspectieven op de praktijk: de onderzoekers*

De beschrijving van de geobserveerde praktijk van de docenten is volgens de analyse van Hooegeven en Verkampen allereerst te begrijpen als ' bezig zijn van leerlingen': het op gang brengen en houden van die bezigheid – in termen van oefenen, trainen – laat weinig ruimte voor de vraag naar vakinhoudelijke aard en doel van die bezigheden. De relatie met wat de docenten zeggen over hun praktijk is vooral te begrijpen vanuit hun pedagogische oriëntatie binnen de institutionele beperkingen van hun school. Niet in de laatste plaats echter is de geobserveerde praktijk te begrijpen als vormgeving van traditionele vakinhouden. Wat uiteindelijk echt blijkt te tellen als moedertaalonderwijs, c.q. schrijfonderwijs is te vangen onder aanduidingen als spellingcorrectheid en grammaticale welgevormdheid: beide gemeten naar, per definitie arbitrair gekozen normen. En beide hoofdzakelijk getraind langs een mechanische aanpak van oefenen, waarschijnlijk ook als functie van de institutionele noodzaak tot 'bezigheid'.

Toegespitst op de 'praktijk van het schrijfonderwijs': in de analyse van Hooegeven en Verkampen is die praktijk dan ook vooral te begrijpen als (een variant van) traditioneel opstelonderwijs. Binnen de analytische concepten 'schrijfopdrachten', 'hulp bij het schrijven' en 'bespreken' en 'beoordelen' zijn nauwelijks alternatieven geobserveerd, vergeleken met wat uit de didactische literatuur bekend is over de traditionele praktijk van opstelonderwijs (directe beschrijvingen van vroegere praktijken zijn er nauwelijks; laat staan gesystematiseerde en controleerbare beschrijvingen). Binnen het opstelonderwijs blijft het handelen

van docent en leerlingen in de klas hoofdzakelijk georiënteerd op:

- de docent als beoordelaar (een uiterst beperkt communicatief doel, voor zover als zodanig onderkend);
- stofvinding als (voornamelijk) mysterie;
- uiterlijke vormgeving.

Het gebruik van 'publikatie', aangeprezen in het vernieuwingsvoorstel als een eenduidig kenmerk van een communicatieve schrijfdidactiek, wordt ongetwijfeld beperkt door institutionele grenzen, maar evenzeer doordat de docenten er in de klas weinig onduidelijkheid over laten bestaan, dat 'publikatie' nauwelijks binnen hun definitie van schrijven valt. De activiteiten die betrekking hebben op 'publikatie' spelen zich af in de marge van de klasse-activiteiten (bijvoorbeeld: letterlijk in de gang van de school). Anders gezegd: de docenten accepteren – noodgedwongen, althans in hun perceptie – de institutionele definitie van schrijven op school. De 'schrijfopdrachten' die de docenten geven, worden in het algemeen begrijpelijker naarmate die meer gezien worden als bezigheidsoopdrachten. In het perspectief van de onderzoekers bestaat er dus een begrijpelijke kloof tussen de aangepaste retoriek en een stabiele praktijk.

De relatie van de geobserveerde praktijk met wat de docenten zeggen over hun schrijfonderwijs, is vooral te begrijpen vanuit de volgende omstandigheden:

1. hun specifieke interpretatie van communicatief taalonderwijs;
2. het *extra*-karakter van de communicatieve doelstelling: die komt *niet* in plaats van andere doelen, maar komt erbij;
3. het kunstmatige karakter van schrijven op school als communicatieve handeling.

4.4 *Perspectieven van de praktijk: de docenten onder studie*

De relatie tussen wat docenten zeggen wat ze doen en wat doen is voor henzelf begrijpelijk in termen van een lopende verandering die ertoe heeft geleid dat, onder andere

1. hun plannings- en organisatie-activiteiten rond schrijfonderwijs meer tijd vragen dan vroeger;
2. leerlingen meer voorbereidende activiteiten t.b.v. schrijven uitvoeren;
3. leerlingen meer schrijven dan vroeger;
4. teksten van kinderen opgehangen worden;

5. meer leerlingteksten in de schoolkrant verschijnen;
 6. meer leerlingteksten voorgelezen worden.
- Vanuit het perspectief van de docenten zou deze verantwoording ongetwijfeld als een 'bijzonder' conceptueel netwerk te reconstrueren moeten zijn. Een probleem daarbij is, dat docenten weinig tijd hebben voor, c.q. weinig prioriteit geven aan, reflectie op verantwoording.

Literatuur

- Adams, J.P., *Schoolwerkplanontwikkeling in de praktijk*; een verslag van een etnografisch onderzoek naar de totstandkoming van een (school)werkplantekst. Nijmegen: KUN, 1986 (doct. scriptie; verschijnt als SLO-publikatie).
- Batelaan, P.H.S., Het moedertaalonderwijs bij het M.A.V.O.-H.A.V.O.-V.W.O.; memorandum van de Sectie Nederlands van de Vereniging van Leraren in Levende Talen. *Levende Talen*, 1971, 3-13.
- Bois-Reymond, M. du, Orale cultuur en wetenschapsbeoefening. *Pedagogische Studien*, 1986, 63, 515-523.
- Brière, P.J., *Language Development in a Bilingual Society*. Los Angeles: NDC, 1979.
- Damhuis, R., K. de Glopper, H. Wesdorp, *Het Opstelonderwijs*; stelvaardigheid in het voortgezet onderwijs: theorie en praktijk. Amsterdam: SCO, 1983 (SCO Rapport).
- Erickson, F., *Qualitative Methods in Research on Teaching*. East Lansing: IRT, 1985 (Also in: Wittrock, 1986).
- Erickson, F., Qualitative methods in research on teaching. In: Wittrock, 1986, 119-161.
- Glaser, B.G., A.L. Strauss, *De ontwikkeling van gefundeerde theorie*. Alphen a/d Rijn/Brussel: Samsom Uitgeverij, 1976. (Oorspronkelijk: The discovery of grounded theory; strategies for qualitative research, Chicago, Ill.: 1967.)
- Goodson, I.F. & S. Ball (Eds.), *Defining the Curriculum; Histories and Ethnographies*. Lewes: The Falmer Press, 1984.
- Grace, G., *Teachers, Ideology and Control*; a study in Urban Education. London: Routledge & Kegan Paul, 1978.
- Green, J.L., D. Smith, Teaching and learning: a linguistic perspective. *The Elementary School Journal*, 1983, 83, 4, 353-391.
- Griffioen, J., *Supervisie van beginnende leraren*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1980 (diss. RUG).
- Grift, W. van de, N. Lagerweij, Geactualiseerd programmeringskader van de onderzoeksgroep onderwijsvernieuwingen. *Nieuwsbrief*, 1987, 25, 7-17.
- Halkes, R., R.G.M. Wolbert (red.), *Docent en methode*; bijdragen tot de onderwijsresearchdagen 1984. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1985.
- Hammersley, M., P. Atkinson, *Ethnography; Principles in practice*. London/New York: Tavistock Publications, 1983.
- Heap, J.L., Understanding classroom events: a critique of Durkin, with an alternative. *Journal of Reading Behaviour*, 1982, 14, 4, 391-411.
- Hetebrij, M., W.L. Wardekker, De kwaliteit van discussies over kwalitatief onderzoek. *Pedagogische Studien*, 1986, 63, 485-497.
- Hoeben, W.Th.J.G., Onderzoek en ontwikkeling: een weerbarstige relatie. *Onderwijskundige notities*, 1985, 2, 3-12.
- Hoogeveen, M., M. Verkampen, *Schrijfonderwijs in praktijk*; een verslag van een etnografisch onderzoek naar de invoering van thematisch-cursorisch schrijfonderwijs op een basisschool. Enschede: SLO, 1985.
- Hymes, D.H., Ethnographic Monitoring. In: Brière, 1979.
- Hymes, D.H. (Ed.), *Ethnographic monitoring of children's acquisition of reading/language arts skills in and out of the classroom*. Washington: NIE, 1981. (Final report to the National Inst. of Education.)
- Jansen, T., H. Bonset, *Empirisch onderzoek van het voortgezet moedertaalonderwijs*; een inventarisatie in het perspectief van leerplanontwikkeling. Enschede: SLO, 1987. (Studies in leerplanontwikkeling.)
- Klinkenberg, S., J. Sturm, P.H. van de Ven, J. de Vroomen, Het onderzoek naar vernieuwing en vernieuwingsweerstand in (voortgezet) moedertaalonderwijs. *Spiegel*, 1984, 2, 3, 5-32.
- Kroon, S., *Grammatica en communicatie in het onderwijs Nederlands*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1985 (diss. KUN).
- Lagerweij, N.A.J., Theorie van de onderwijsvernieuwing. In: J.A. van Kemenade, N.A.J. Lagerweij, J.M.G. Leune, J.M.M. Ritzen (red.), *Onderwijs in ontwikkeling*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1987. (Onderwijs: Bestel en beleid 3) 99-178.
- Lahuis, A., E. Marshall, G. van den Brink, Leerplanontwikkeling en leerplanonderzoek nogmaals belicht. *Onderwijskundige Notities*, 1986, 6, 1, 14-21.
- Lammers, H., L. Lentz, H. van Tuijl (red.), *Taalbeschouwing ter discussie*. Enschede: SLO, 1984.
- Leidse Werkgroep Moedertaalonderwijs, *Moedertaaldidactiek*; een handleiding voor het voortgezet onderwijs. Muiderberg: Coutinho, 1986.
- Lentz, L., H. van Tuijl, *Taalvaardigheid in de basisschool*; een oriëntatie op theorie, innovatie en leerplanontwikkeling. Enschede: SLO, 1982a.
- Lentz, L., H. van Tuijl (red.), *Taalvaardigheid in de basisschool*; Katernen. Enschede: SLO, 1982b e.v. (3 delen).

- Lentz, L., H. van Tuijl, *Taalonderwijs op de basisschool*. Enschede: SLO, 1983 (mimeo).
- Lentz, L., H. van Tuijl (red.), *Taalvaardigheid in de basisschool*; Katernen (eerste bundel). Enschede: SLO, 1985.
- Lentz, L., J. Sturm, H. van Tuijl (red.), *Schrijfonderwijs onder het mes*. Enschede: SLO, 1986.
- Martin, J. M., *Approaches to research on teaching; implications for curricular theory and practice*. East Lansing: IRT, 1983. (Occasional paper no. 60.)
- Miles, M. B., A. M. Huberman, *Qualitative Data Analysis; a Sourcebook of New Methods*. Beverly Hills: Sage, 1984.
- Olson, J. K., A reflexive conception of change and its consequences for innovation activity. *Nieuwsbrief*, 1983, 16, 1-27.
- Pinxteren, P. van, A. Swennen, *Letterkunde-onderwijs op de VHBO*. Nijmegen: KUN, 1985 (doctoraal scriptie).
- Pinxteren, P. van, J. Sturm, A. Swennen, *Leren onderzoeken, leren van onderzoek; letterkunde-onderwijs op de VHBO*. *Spiegel*, 1986, 4, 2, 7-42.
- Reid, W. A., Curricular topics as institutional categories: implications for theory and research in the history and sociology of school subjects. In: *Goodson/Ball*, 1984, 67-76.
- Sharp, R., A. G. Green, *Education and social control; a study in progressive primary education*. London: Routledge & Kegan Paul, 1975.
- Smith, D. M., Ethnographic monitoring; a way to understanding by those who are making schooling work. In: *Hymes*, 1981, 802-826.
- Sturm, J. (red.), *Schrijven op school*; een bundel artikelen over enkele aspecten van schrijfdidactiek in het voortgezet onderwijs. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1976.
- Sturm, J., Wat is werkelijk? Over het gebruik en de interpretatie van vakinhoudelijke leerplanvernieuwingen. In: *Halkes/Wolbert*, 1985a, 111-124.
- Sturm, J., Over de receptie van taalbeheersingsonderzoek in mto in Nederland; historische en schooletnografische prolegomena. *Spiegel*, 1985b, 3, 1, 45-68.
- Sturm, J., P. H. van de Ven, *Vernieuwing en vernieuwingsweerstand in (voortgezet) moedertaalonderwijs; een stand van zaken*. Nijmegen: KUN, 1987 (mimeo).
- Tuijl, H. van, Etnografisch onderzoek, retoriek en communicatief taalonderwijs. In: *Lentz et al. (Eds.)*, 1986, 110-118.
- Wesdorp, H., De plaats van de onderwijskundige in de onderwijsresearch. In: *Permanent Overlegorgaan Onderwijskunde*, Het schoolvak in de onderwijskunde-opleiding. Amsterdam: VU, 1980.
- Wesdorp, H., Over de problemen bij toetsingsonderzoek op het gebied van het moedertaalonderwijs; eindrapport van het SVO-project 0412-HT: *Evaluatie van het grammatica-onderwijs*. Amsterdam: SCO, 1981.
- Wesdorp, H., *De didactiek van het stellen; een overzicht van het onderzoek naar de effecten van diverse instructie-variabelen op de stelvaardigheid*. Amsterdam: SCO, 1982 (SCO-Rapport).
- Wittrock, M. C. (Ed.), *Handbook of research on Teaching (3rd. ed.)*. New York: Macmillan, 1986.
- Zanger, J. de, Gericht schrijven, wat is dat eigenlijk? *Levende Talen*, 1979, 343, 487-497.

Curriculum vitae

J. Sturm is als docent en onderzoeker van moedertaalonderwijs verbonden aan de Sectie Nederlands van de Katholieke Universiteit te Nijmegen.

Adres: Katholieke Universiteit, Faculteit der Letteren, Postbus 9103, 6500 HD Nijmegen.

Manuscript aanvaard 18-11-'87.

Summary

Sturm, J. 'Ethnography of schooling and curriculum development in writing instruction K-8.' *Pedagogische Studiën*, 1988, 65, 159-172.

Within the frame work of the interpretative research tradition, an analytical procedure is demonstrated to reveal the interpretation and use that is made of innovating proposals concerning communicative writing instruction by two teachers in primary education. Both the interpretation and use would seem to be dependent on their individual histories and contexts. At the same time, they are also determined by institutional and pedagogical concerns. As a result, the adaptation of the communicative core of the curriculum project in use appears to change the teachers' rhetorics on writing instruction.

The classroom practices as observed, however, produce an overriding concern about writing mechanics, thereby neglecting the communicative orientation. As far as school-based curriculum development is defined as the transmission of a message about writing instruction, it is suggested that systematic knowledge of the teachers' interpretation of the message is rather scarce.