

Het natte vingerwerk; kritiek op een kwalitatief onderzoek naar de kinderlijke leefwereld

Weerwoord naar aanleiding van de Kroniek 'Wetenschap of journalistiek? Over een kwalitatief onderzoek naar de kinderlijke leefwereld' door M. H. van IJendoorn, J. D. Imelman en B. Spiecker (*Pedagogische Studiën*, 1984, 61, 528-531)

Inleiding

Als drie hoogleraren gezamenlijk in de pen klimmen om een proefschrift te kritiseren en als dat ook nog eens drie hoogleraren zijn die het over de inhoud en benadering van hun vak doorgaans heftig oneens zijn, mag van een unicum gesproken worden. Zo'n proefschrift moet dan wel erg slecht zijn. Of moest het slecht gemaakt worden, omdat deze drie vakgenoten zich erdoor geraakt voelden? Hoe dan ook, men verwacht van Van IJendoorn, Imelman en Spiecker in zo'n geval een degelijke recensie, maar vooral ook een *zakelijke* recensie. Immers, waar onze drie recensenten zich ergeren aan suggestief taalgebruik in ons eind vorig jaar verschenen proefschrift, 'Pedagogiek op je knieën' (Boom, Meppel 1984), zouden zij het toch op z'n minst zelf achterwege kunnen laten. Al uit de eerste regels – die in de Telegraaf niet misstaan zouden hebben – blijkt dat ze dat niet van plan zijn. Zo wordt er geschreven over 'de geruchtmakende promotie' en over 'raillerende' besprekingen in de media (dagbladpers en radio). Die geruchten verspreid(d)en zij voornamelijk zelf ('in wetenschappelijke kring sterk omstreden') en slechts de minst serieuze van de zes krantenrecensies was negatief over het proefschrift, het radio-interview was louter informatief. Onterechte en goedkope stemmingmakerij aan het begin van een recensie, die verder bijna voortdurend afbrekend is en daarnaast geborneerd. Alhoewel de recensie geenszins uitnodigt tot een inhoudelijke discussie, hebben we geen zin ons in de maling te laten nemen. Daarom willen we, zo zakelijk mogelijk, orde op zaken stellen; we volgen de recensie daarbij op de voet.

1. In tegenstelling tot hetgeen vermeld wordt

in de introductie van de recensie, is het schrijven van een proefschrift voor ons wel degelijk een uiterst serieuze zaak. Omdat wij het liefst een kattenbelletje geschreven zouden hebben, concluderen de recensenten dat we het eigenlijk onbelangrijk vinden. Met het beeld van het kattenbelletje proberen we aan te geven dat de produkten van wetenschappers er wat gewoner, eenvoudiger, alledaagser uit zouden moeten zien, opdat een groter publiek dan louter vakgenoten er iets van kan begrijpen en er iets mee kan beginnen. We merken overigens op dat het niet zo eenvoudig is kattenbelletjes te schrijven (p. 7); vaktaal schrijven gaat gemakkelijker en eerlijk gezegd klinkt het dan ook nog belangrijker. Wij hebben in al onze publikaties steeds heel serieus geprobeerd eenvoudig en verstaanbaar te schrijven. In het 'veld', waar de nodige wetenschappers al veel goodwill verspeeld hebben ('ach, die lui van de universiteit: allemaal theorie, laat ze zelf maar eens ...'), blijkt een sterke behoefte aan wat de recensenten laatlunkend 'nieuwe vlotheid' noemen. Ook in ons proefschrift hebben we geprobeerd verstaanbaar te schrijven voor een grotere groep: *een heel werk*. Als we aan het eind van ons voorwoord verzochten nu snel weer echt aan het (veld)werk te willen gaan, is dat vooral ook kritiek op Deetmans reorganisatieplannen, die ons van dat werk afhouden en zeker niet een bagatelliseren van de arbeid aan het proefschrift.

2. Onze drie critici verwijten ons de taal van predikanten te spreken. Als voorbeeld geven zij drie citaten zonder paginavermelding. Bij het herlezen van onze tekst zijn we de betreffende formuleringen nergens tegengekomen. Mogelijk hebben p. 7 en 133 (oproep tot bescheidenheid) en p. 79/80 en 162/163 (verzet tegen een *louter* theoretische interesse) aanleiding gegeven tot deze verdraaiingen? Hoe dan ook, de echte formuleringen in hun context gezien zijn niet vrij van zelfkritiek en staan meer dan eens in de wijvorm.

3. Onze hooggeleerde collega's vinden dat er nogal wat tegenstrijdigheden en tweeslachtigheden in ons betoog zijn geslopen. Ze ge-

ven drie voorbeelden. Als eerste tegenstrijdigheid wordt gewezen op het nastreven van wetenschapstheoretische en methodologische plaatsbepaling enerzijds en practicistische en antiwetenschappelijke sentimenten anderzijds. Omdat paginavermelding ontbreekt, is onduidelijk waar we deze sentimenten moeten zoeken. Waarschijnlijk slaat practicistisch op ons voortdurende pleidooi dat wetenschap dienstbaar aan de praktijk moet zijn (bv. p. 63, 99, 137 en 141 e.v.) en antiwetenschappelijke op onze sympathie voor Feyerabend (p. 134). Noch het een, noch het ander sluit bovenbedoelde plaatsbepaling uit. De recensieschrijvers bedoelen waarschijnlijk dat wat wij doen in *hun* ogen geen wetenschap mag heten en daarom ook niet wetenschapstheoretisch verantwoord kan worden.

Als tweede tegenstrijdigheid noemt men het enerzijds niet willen voorspellen en anderzijds toch op zoek zijn naar voorwaarden voor een goede ontwikkeling van het kind. De drie hoogleraren verwijzen naar de samenvatting; daar staat echter iets anders, nl. dat o.i. volwassenen 'waar dat kan, (dienen) te zorgen voor zo goed mogelijke voorwaarden voor de ontwikkeling van kinderen'. Wie de moeite neemt het hoofdstuk zelf te lezen (p. 75 bv.), ziet dat we o.a. proberen kenmerken van het kinderbestaan te beschrijven die we formuleren als *ruimtelijke* voorwaarden die *kunnen* bijdragen aan een goed kinderleven. We beargumenteren waarom dat *voor ons* voorwaarden zijn, we geven dat de lezer in *overweging*: 'Wat vindt u ervan als zulke voorwaarden ontbreken? Wilt u dat?' (p. 75). De voorwaarden zijn niet dwingend gedacht als leidende naar een soort goed kinderleven. Wat is er nu nog tegenstrijdig?

Tot slot houdt ook de derde gesignaleerde tegenstrijdigheid geen stand. Volgens de recensenten kapitelen we met het nodige *dé-dain* pedagogen die hun bureau te graag zien, maar we laten ons toch leiden door puur theoretisch pedagogische inzichten van Hintjes die we overigens niet schijnen te begrijpen. Van *dé-dain* is geen sprake, wel van kritiek. Op zichzelf hebben we niet het minste bezwaar tegen theoretische bureau-arbeid, we menen ons wel van méér theoretische inzichten bediend te hebben dan alleen die van Hintjes. Die kritiek is overigens aan het werk van onze recensenten goed te verduidelijken.

Elk van hun is op zijn manier bezig met de pedagogische relatie en als gemeenschappelijk kenmerk van dat werk valt op dat het kinderlijk perspectief in de beschouwingen volledig ontbreekt. Imelmans pedagogiek wordt in Groningse kring getypeerd als een vorm van veronzekeren, maar wat dat vanuit kinderlijk perspectief betekent, blijft een open vraag; het 'Leidse pedagogisch onderzoek' ziet kinderen slechts als proefpersonen waaraan een bepaalde regelmaat te ontdekken valt en ook in Spieckers werk (bv. in zijn verhandelingen over aanleren van regelgeleid cultureel gedrag), zijn betrokkenen in kwestie slechts als een vage schim aan de horizon aanwezig waarvan gesteld wordt dat ze zich menselijk ontwikkelen.

Wat de tekst van Hintjes betreft, die gebruiken we om ons pedagogisch perspectief te verduidelijken, we zijn ons ervan bewust dat we versimpelen: 'Sterk vereenvoudigd gedacht betekent dat voor onze analyse ...' (p. 127). Maar wat is er op tegen transcendentale categorieën als psychologische te gebruiken indien dat verhelderend werkt? Husserls 'Zu den Sachen' is eveneens heel wat concreter gebruikt en uitgelegd dan hij bedoelde en niet zonder vruchten af te werpen (zie daarover bv. Danner, 1979, p. 30).

4. Intussen zijn we terecht gekomen in de kwalitatieve methodologie. Om te beginnen gaan volgens onze beoordelaars onze 'richtlijnen' voor de entree van onderzoekers in het veld niet veel verder dan het advies gewoon jezelf te blijven en om kinderen te geven. Een dergelijke 'conclusie' zou geen informatieve waarde hebben en daarmee te vergelijken met het advies: 'wees mens'. Nog los van het feit dat we op deze plaats geen richtlijnen geven, maken onze drie lezers de fout de beginprobleemstelling voor eindconclusie te houden. Na de bewuste p. 83 waar onze critici zijn gestopt, volgt een beschouwing over hoe de pre-reflexieve aanwezigheid van de onderzoek(st)er de entree in het veld bepaalt, voorts verwijzen we naar bijzonder instructieve teksten in deze (t/m p. 86). Wie de moeite neemt nog verder door te lezen, ziet vanaf p. 95 thema's als bereidheid tot meedoen, echtheid, belangstelling, geduld, niet-autoritair zijn enz. behandeld. Iets meer als 'Wees Mens' dus.

5. 'Hoewel in de literatuur over participerende observatie juist erg veel aandacht

wordt besteed aan de 'vertekende' effecten van de aanwezigheid van een observator op de gebeurtenissen in een onderzoeksgroep', doen Bleeker en Mulderij dat niet. Met verbazing zien we het probleem zo gesteld! Beets wist al beter. 'Toch kunnen ze de indruk niet wegnemen dat ze zich als volwassenen niet geheel onzichtbaar hebben kunnen maken', alsof we dat zouden willen! De hoofdstukken 3, 4, 5 en 7 laten zien hoezeer we 'zelf' aanwezig zijn in al onze wetenschappelijke arbeid van het eerste contact tot in de laatste analyse. Emerson, die een goed overzicht heeft over de recente literatuur m.b.t. kwalitatief onderzoek, weet net als wij dat het probleem al lang niet meer zo gesteld wordt. Hij spreekt over een 'reconceptualization of the problem of reactivity': 'Classical formulations of field-work roles advocated passive, nonobtrusive presence and modes of participation in order to avoid changing or even creating the phenomena under study. Many field workers now reject this approach, seeing the solution more in the direction of becoming aware of one's effects on the field rather than of trying to avoid or minimize such effects' (Emerson, 1981, p. 365). Of korter bij Clarke: 'The researcher is viewed as a source for the result, not as a contaminant of it.' (Clarke, 1975, p. 99). Van der Zee stelt: 'Met het gebod van non-interventie wordt overigens door sommigen opzettelijk de hand gelicht. En waarom ook niet?' (Van der Zee, 1983, p. 40). Hoe zouden etnomethodologen anders zulke opzienbarende resultaten hebben kunnen bereiken? Wie betoogt dat wij deze problematiek niet serieus nemen, getuigt van onwil te lezen wat we schrijven op bv. p. 62 e.v., 83 e.v., 93 e.v., 122 e.v. en 166 e.v. Wetenschappelijke kennis ontstaat o.a. in en door interactie met de betrokkenen, dat mag men met ons oneens zijn, men mag echter niet de zaken zo verdraaien dat lijkt alsof wij hier geen aandacht aan besteden. Het moet ons van het hart dat we in deze het gevoel krijgen terug te zakken in een discussie die we een kleine tien jaar geleden moesten voeren met *dogmatisch* empirisch-analytisch denkende onderzoekers. We herkennen hetzelfde taalgebruik tussen de regels door of tussen de komma's: onze critici spreken van 'proefpersonen', van 'vertekening', van interobservator-betrouwbaarheid, van hypotheses, van

inductie en de kritiek lijkt er op neer te komen dat wij die taal niet spreken.

Hierbinnen past ook de afkeer van persoonlijke ontboezemingen en het pleidooi voor een scheiding van observaties en zelfreflecties. Een dergelijk dualisme lukt o.i. nu eenmaal veel vaker niet, dan wel. De vervlochtenheid van beide is een feit. Het leert de lezer de *persoon* van de onderzoeker te zien en geeft daardoor een extra middel tot 'controle', navoelbaarheid en navolgbaarheid. Dit laatste lijkt overigens door onze recensenten ten onrechte geïnterpreteerd te worden als exacte herhaalbaarheid? Navolgbaarheid slaat bij ons op het *type* onderzoek niet op *ons* onderzoek; het campingonderzoek bv. kan niemand op *dezelfde* wijze herhalen.

6. Een volgend verwijt betreft het gebrek aan bronnenkritiek en 'contra-inductie'. Bij bronnenkritiek denkt men dan bv. aan confrontatie tussen verschillende bronnen. Ook deze kritiek verbaast ons in hoge mate: uit de onderzoeken waarop dit proefschrift reflecteert (Bleeker en Mulderij, 1978 en 1982) en uit het eerste hoofdstuk blijkt dat een scala van bronnen uitgangspunt vormt voor onze fenomenologische analyses. Kinderen in verschillende leeftijden, in allerhande verschillende woonsituaties in Nederland, ouders, studenten, 'deskundigen' en romanschrijvers 'leverden' ons opstellen, jeugdherinneringen, tekeningen, participerende observatieverslagen, dagboeken enz., dat gebeurde op straat, thuis, op school, op de camping, op allerlei manieren. Al deze totaal verschillende bronnen werden door ons, en soms door collega's en student-assistenten, onafhankelijk van elkaar vergeleken en fenomenologisch geanalyseerd op gemeenschappelijke structuren in de beleving, op betekenisvormen. Reeds in 1977 schreef één van ons samen met Beekman over het belang van confrontatie van veel verschillendsoortig materiaal ter vergroting van de intersubjectiviteit (Beekman en Mulderij), 1977, p. 33 en 42). Zoals geschreven, borduren we in ons proefschrift door op vorig werk, we kunnen niet steeds herhalen. De drie professoren nu doen, een tikje hypocriet, alsof ze volledig onbekend zijn met vorige werk. Zo willen ze een door Buytendijk geïnspireerde uitspraak - door hen ook nog eens verkort weergegeven - slechts beoordelen op wat er in ons

proefschrift over vermeld wordt. De lezer kan eenvoudig constateren dat we daar in het geheel geen poging doen die 'theorie' te onderbouwen (zie daarvoor Bleeker en Mulderij, 1978, p. 69 e.v.), de uitspraak dient daarentegen als didactisch voorbeeld om een eerste inzicht in het proces van kwalitatieve analyse te verschaffen (zie p. 104).

Het gebrek aan contra-inductie zetten onze kritische recensenten kracht bij met een opnieuw misleidende verdraaiing: zo zouden wij als contrast onderzoek op Hoog Catharijne voorstellen zonder daar zelf veel voor te voelen (n.a.v. p. 110?). Dat hebben wij nergens zo geschreven, excuses voor dit soort 'slordigheden' (zie ook onder 2) zouden de drie theoretisch pedagogische autoriteiten niet misstaan.

Verder moeten we uit hetgeen Van IJzen-doorn, Imelman en Spiecker over ons blinde vertrouwen in *inductie* beweren een duidelijke onbereidheid constateren in het taalspel van kwalitatieve onderzoek(st)ers te willen meedenken. Met name bij de twee laatstgenoemde critici kan hier van een nogal fundamentele ommezwaai gesproken worden. Wie serieus werkende kwalitatieve onderzoekers inductie verwijt, geeft er blijk van in het geheel niet te begrijpen wat dergelijke onderzoekers beogen (in elk geval geen algemeen-geldigheid). Nogmaals, we vallen tien jaar terug, de hoop dat driestromenland in de pedagogiek ooit nog eens een delta zal worden, lijkt zo ijdel. Methodenpluralisme wordt kennelijk op *papier* al niet meer bedreven.

7. Ten slotte twijfelen de bovengenoemde drie nog aan het pedagogisch karakter van ons onderzoek; zij vragen zich af of onze interesse voor kinderen niet heeft geleid tot desinteresse in het verschijnsel opvoeding. Het is maar net hoe je opvoeding omschrijft. Wij volgen Langeveld, die in het geheel der opvoeding een onderscheid maakt naar het intentioneel opvoeden, het actief deelnemen van de opvoedeling, de omgang en het milieu ('zakelijk' en 'persoonlijk') (Langeveld, 1979, p. 45). Heel wat meer dan alleen de pedagogische relatie waar onze critici zich mee bezighouden. Onderzoek naar de kinderlijke beleving van een deel van hun zakelijk milieu mag o.i. dan ook probleemloos pedagogisch heten. Overigens halen onze recensenten hier weer alles door elkaar. Zo voeren we geen anti-pedagogisch pleidooi kinderen louter

naar eigen goeddenken te laten handelen, er staat *ook* naar eigen goeddenken (p. 77). Naast het veelvuldige volwassen goeddenken, willen we *ook* ruimte geven voor (en onderzoek doen naar) het kinderlijk goeddenken. Voorts verplichten we nergens ouders toe zo met kinderen om te gaan als wij dat doen, het is niet redelijk van ouders steeds 100% aandacht voor hun kinderen te vragen; het is wel redelijk dat van onderzoekers te vragen die er op dat moment zelfs voor betaald worden het kinderlijk perspectief te verwoorden. Omdat we zelden het kinderlijk perspectief op opvoeding in bovenomschreven zin tegenkomen – van ouders van Nu, via Jeugdjournaal tot in wetenschappelijke onderzoekverslagen zijn overwegend volwassenen voor en over kinderen bezig – zoeken wij in *ons* onderzoek de kinderen bij voorkeur op in vrije tijdssituaties om ze ook eens even zonder volwassenen inmenging aan het woord te laten. We ontkennen geenszins daar zelf als volwassene aanwezig te zijn (p. 175 e.v.), als voorwaarde scheppend om het kinderlijk perspectief zoveel mogelijk de ruimte te geven en het volwassen perspectief tijdelijk weg te cijferen. Dat een en ander wel degelijk in een pedagogische traditie past, argumenteren we vanaf p. 124 e.v. en p. 136 e.v. Zelfs hoogleraren in de theoretische pedagogiek hebben niet het alleenrecht op wat al of niet wetenschap c.q. pedagogiek mag heten.

8. Een recensie die uit angst (waarvoor?) geschreven lijkt te zijn door drie hoogleraren die met de natte vinger wat tekst bij hun (voor)oordeel hebben gezocht. Een echte inhoudelijke discussie ontbreekt; merkwaardig ook dat onze critici nauwelijks op de eerste drie hoofdstukken ingaan. Alhoewel het niet onsympathiek klinkt dat de heren, ondanks al hun problemen, zich niet hebben laten weerhouden van bestudering van wat ze denken wat we waarschijnlijk beogen mee te delen, moeten we constateren dat ze zich er beter niet aan hadden kunnen wagen. Ze hebben er bar weinig van (willen) begrijpen.

De discussie is hiermee wat ons betreft afgelopen. We gaan weer aan het werk.

K. Mulderij, H. Bleeker

Manuscript aanvaard 27-8-'85

Literatuur

- Beekman, A. J. en K. Mulderij, *Beleving en ervaring. Werkboek fenomenologie voor de sociale wetenschappen*. Boom, Meppel: 1977.
- Bleeker, H. en K. Mulderij, *Kinderen buiten spel*. Boom, Meppel: 1978.
- Clarke, M., Survival in the field, *Theory and Society* 2. (1975), 95-123.
- Danner, H., *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*. Ernst Reinhardt Verlag, München: 1979.

- Emerson, R., Observational Fieldwork, *Annual Review of Sociology* 7, 1981.
- Langeveld, M.J., *Beknopte Theoretische Pedagogiek*. Wolters-Noordhoff, Groningen: 1979.
- Mulderij, K. en H. Bleeker, *Kinderen wonen ook*. Van Loghum Slaterus, Deventer: 1982.
- Zee, H. van der. *Tussen vraag en antwoord, beginselen van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*. Boom, Meppel: 1983.

Mededelingen

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift
10e jaargang, nr. 6, 1985

- Recente ontwikkelingen in de vormingswetenschap, door W. Leirman
- Integratie van leerervaringen in een disciplinegericht curriculum, door S. E. M. Everwijn, en F. A. Earl
- Rolspecifiek leerkrachtgedrag, door G. Kalfsbeek
- De ontwikkeling van twee leesattitudeschalen, door C. Aarnoutse, P. Bisschop en H. Feenstra

Tijdschrift voor Onderwijsresearch
10e jaargang, nr. 3, 1985

- Een componententheorie van leesvaardigheden: een poging tot validering, door H. Feenstra en G. Seegers
- Slagen en mislukken in de eerste kandidatuur: op zoek naar oorzaken, door F. van Overwalle
- Het onderwijsniveau van allochtone leerlingen, door M. J. de Jong en J. J. A. Tacq
- Notities en Commentaren*
- Bewijs van het omgekeerde, voor Schmidt et al. (1984), door B. Wilbrink
- Wat bewijst Wilbrink eigenlijk? door H. G. Schmidt, M. L. de Volder, W. H. Gijsselaers en L. M. M. Kerkhofs

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
24e jaargang, nr. 7/8, 1985

- Visualisatie en dyslexie, door R. de Groot
- Wordt er iets aan dyslexie gedaan? door A. Th. M. van Balen
- Oculo-motorische aspecten van 'gedrag' en het lezen, door R. de Groot
- Zien en leren, door R. van der Kooij, M. Weg en P. Nauta
- In memoriam dr. D. Q. R. Mulock Houwer

Ontvangen boeken

- Cornelisse, F. H., *Inleiding tot de wetenschapsfilosofie*, Van Loghum Slaterus, Deventer, 1985, f48,—.
- Daalder, F., *Opvoedingspraktijk en opvoedingswetenschap. Verkenning van de situatie*, Uitgeverij Acco, Leuven/Amersfoort, 1984, Bfrs. 395/f24,75.
- Dumont, J. J., *Leerstoornissen 1: Theorie en model; 2; Diagnostiek en behandeling* (5e herziene druk), Lemniscaat, Rotterdam, 1985, f38,50 (per deel)
- Essen, M. van, *Onderwijzeressen in niemandsland. Vrouwen in opvoeding en onderwijs*, Intro, Nijkerk, 1985, f35,—
- Kok, J. F. W., *Specifiek opvoeden in gezin en school, dagcentrum en internaat*. Uitgeverij Acco, Leuven/Amersfoort, 1985, f37,—
- Liem, T. T. & J. Schouten, *Dialogo in het onderwijzen. Prolegomena van een christelijke onderwijsvisie*, V.U.-Uitgeverij, Amsterdam, 1985, f16,50
- Schouten-van Parreren, C., *Woorden leren in het vreemde-talenonderwijs*, Van Walraven, Apeldoorn, 1985, f32,50
- Verhulst, J. C. R. M., *Algemene psychologie voor onderwijsgevendens*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1985, f47,50
- Wit, K. de, *Leerlingbegeleiding maakt school*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1985, f39,50