

University of Groningen

**Boekbespreking Baanbrekend leren - een levenswerk. Een biografisch onderzoek naar het leren, leven en werken van vrouwen**  
van Essen, M.

*Published in:*  
Pedagogische Studiën

**IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.**

*Document Version*  
Publisher's PDF, also known as Version of record

*Publication date:*  
2002

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

*Citation for published version (APA):*  
van Essen, M. (2002). Boekbespreking Baanbrekend leren - een levenswerk. Een biografisch onderzoek naar het leren, leven en werken van vrouwen. *Pedagogische Studiën*, 79(5), 413-415.

**Copyright**

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

**Take-down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

*Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.*

**Relevatie en transformatie.  
Narrativiteit als paradigmatische  
instap voor pedagogisch onderzoek**

Leuven: Katholieke Universiteit, 2001, proefschrift,  
390 pagina's  
P. Verhesschen

In zijn proefschrift doet Verhesschen verslag van een zoektocht naar een wetenschappelijke legitimering van narratief onderzoek. Hij kiest daarvoor twee invalshoeken: een wijsgerige en een empirische. In dit omvangrijke proefschrift (390 pagina's) is zeker in kwantitatieve zin veel meer aandacht voor dit wijsgerige perspectief (195 pagina's) dan voor het empirische perspectief (44 pagina's).

Verhesschen (p. 3) omschrijft narratief onderzoek als (...) "een manier om onderzoeksvragen te beantwoorden waarin het achterhalen van betekenissen voor de betrokkenen, de actor of de practicus van belang is. Narratief onderzoek onderscheidt zich van de andere kwalitatieve methoden door de overtuiging dat die betekenis te vinden is in hun verhalen."

Het begrip *relevatie* uit de titel verwijst naar een kwaliteitscriterium dat Verhesschen aan goed narratief onderzoek stelt, namelijk dat het ons de 'praxis' op een nieuwe manier laat zien. Het andere criterium is *transformatie*, dat verwijst naar de handelingsintentie, de wil tot veranderen, waartoe narratief onderzoek binnen de pedagogische wetenschappen een bijdrage zou moeten leveren.

In zijn onderzoek wil Verhesschen de volgende vragen beantwoorden:

- 1 Kan narratief onderzoek als wetenschappelijke bijdrage gelegitimeerd worden?
- 2 Welke voorwaarden moeten vervuld zijn om de meerwaarde van narratief onderzoek ten volle tot hun recht te laten komen?

Om de eerste vraag te beantwoorden gaat Verhesschen op zoek naar de wijsgerige fundamenten. Hij vindt die in het werk van Wittgenstein en Taylor. Dit gedachtegoed probeert hij te verruimen door het te confronteren met het werk van Ricour, MacIntyre en

Bruner. Verhesschen heeft grondig kennisgenomen van de oorspronkelijke geschriften van de verschillende denkers en maakt de lezer deelgenoot van die kennis. Hij legitimeert deze grondige kennisname niet alleen vanuit zijn probleemstelling, maar zet zich ook af tegen de in zijn ogen wat al te makkelijke manier waarop aan het werk van met name Paul Ricour gerefereerd wordt in sommige Angelsaksische literatuur. Volgens Verhesschen leidt de wat sloganachtige manier van citeren zelfs tot een onjuiste weergave van de essentie van Ricours werk.

Hoewel de nauwgezette manier waarop Verhesschen zijn bronnen recht doet waarderend verdient, zijn er na lezing wel enkele kanttekeningen te plaatsten. Verhesschen roept veel vragen op, maar verwijst óf naar zijn slothoofdstuk voor de beantwoording óf beantwoordt ze niet. Het eerste vraagt toch wel erg veel van de lezer. Het was vanuit het perspectief van de toegankelijkheid van het betoog wenselijker geweest het geduld en de capaciteit van het werkgeheugen van de lezer niet zo op de proef te stellen. Soms plaatst Verhesschen alleen vraagtekens. Een voorbeeld hiervan vinden we op pagina 204/205 waarin hij vragen stelt bij het werk van Bruner, zonder daarbij de stap te zetten deze ook te beantwoorden.

In zijn proefschrift heeft Verhesschen toch wat moeite met Jerome Bruner. Hij kan hem lastig in zijn wijsgerig kader plaatsen, wat natuurlijk niet zo verwonderlijk is, omdat Bruner zijn sporen in de psychologie en de onderwijskunde verdiend heeft en niet in de filosofie. Verhesschen is er niet in geslaagd om met behulp van Bruner de cognitieve dimensie in zijn studie naar narrativiteit te betrekken. Dat is jammer, omdat het hierdoor niet mogelijk is de relatie te leggen met de uitgebreide literatuur over *teacher thinking* (zie in het Nederlandse taalgebied o.a. het werk van Beijaard) en het belang van *reflectie* (zie o.a. het werk van Korthagen).

In de slotparagraaf van het wijsgerig hoofdstuk wordt naar mijn smaak wat te veel aandacht besteed aan een samenvatting van

de totstandkoming van het interpretatiekader en te weinig aan de inhoud ervan. Dat is spijtig en daarom zou ik Verhesschen willen uitnodigen zijn wijsgerige beschouwingen in de vorm van een tijdschriftartikel toegankelijk te maken. In dit artikel kan hij zijn interpretatiekader helder neerzetten en de fundamentele implicaties van narrativiteit als paradigmatische instap scherp beargumenteren.

In het empirisch gedeelte van zijn proefschrift rapporteert Verhesschen over een analyse van tijdschriftartikelen waarin narratief onderzoek als methode gebruikt is. Hij wil met behulp van dit onderzoeksgedeelte (p. 273):

- 1 een verdieping bieden van de eerste verkenning van dit type onderzoek in hoofdstuk 1;
- 2 bijkomende elementen destilleren die kunnen bijdragen tot een genuanceerd oordeel over narratief onderzoek;
- 3 nagaan in hoeverre het onderzoek consistent is met de voorafgaande ontwikkelde narratieve positie.

Om deze doelstellingen te bereiken stelt hij de volgende vragen (p. 274):

- 1 Voor welk soort onderzoeksvragen wordt narratief onderzoek gebruikt?
- 2 Wat is volgens de onderzoekers de meerwaarde van narratief onderzoek?
- 3 Wat zijn de gerapporteerde nadelen van de methode?
- 4 In welke zin zijn de resultaten van narratief onderzoek te veralgemenen?

Vervolgens geeft Verhesschen, op de zorgvuldige wijze die de lezer inmiddels van hem gewend is, aan hoe hij de tijdschriftartikelen heeft geselecteerd. Hij categoriseert de inhoud ervan systematisch in de hoofdtekst, en in de bijlagen volgt van ieder artikel ook een beknopte samenvatting.

Toch is de aanpak van Verhesschen niet zonder problemen. Eén van de problemen is dat hij probeert de meerwaarde en de nadelen van de narratieve methode te achterhalen via auteurs die deze methode hanteren. Dit vormt geen goede basis voor een afgewogen analyse. De tweede en de derde onderzoeksvraag kunnen derhalve in dit proefschrift niet op een bevredigende manier beantwoord worden.

De vierde vraag naar de generaliseerbaarheid van resultaten is vanuit een conceptueel perspectief een heikel punt. Immers, narratief onderzoek zet juist in op het unieke en niet op het algemene. Toch is het terecht dat Verhesschen deze vraag niet uit de weg gaat. Immers, kunnen verhalen die alleen het particuliere representeren de aanspraak op wetenschappelijkheid maken? Verhesschen worstelt met dit dilemma en het valt hem niet euvel te duiden dat hij er niet helemaal uitkomt. Misschien zou een verdere oplossingsrichting kunnen zijn het begrip generaliseerbaarheid ruimer te omschrijven dan hij doet. Op pagina 355 omschrijft hij generaliseerbaarheid als predictieve waarde en dus de mate waarin bevindingen bruikbaar zijn voor een grote groep gevallen. Zo'n omschrijving is nauwelijks te verenigen met narratief onderzoek. Op pagina 356 stelt hij dat de eis van generaliseerbaarheid daarom misplaatst is. Een wat te makkelijke oplossing? Teruggrijpend op Ricour kunnen we generaliseerbaarheid misschien ook omschrijven als de interpretatieve waarde. Naarmate een verhaal tot meer eenduidige interpretaties en intenties tot handelen bij de lezers leidt, is deze waarde hoger. Of om terug te keren naar de kwaliteitscriteria die Verhesschen voor goed narratief onderzoek formuleert: de releverende en transformerende kracht van het onderzoek is dan in kwantitatieve zin groter.

Het gepresenteerde onderzoek leidt zeker tot een verdieping en een verheldering over wat we onder narratief onderzoek moeten verstaan. In het realiseren van deze doelstelling is Verhesschen goed geslaagd. Of op basis van het gepresenteerde onderzoek ook een genuanceerder oordeel kan worden gegeven over narratief onderzoek waag ik te betwijfelen. De gekozen methode laat Verhesschen dit oordeel niet toe.

Hoofdstuk 5, het slothoofdstuk, lijkt bedoeld als apotheose van de uitvoering van een complexe compositie. De vele verwijzingen naar dit hoofdstuk in eerdere teksten maken dat de verwachtingen hooggespannen zijn. En dat blijkt een wat te zware last te zijn. Verhesschen verzuimt hier, denk ik, de kroon op zijn werk te zetten door kort en krachtig zijn onderzoeksvragen, waarmee hij gestart is, te beantwoorden. Dat is spijtig,

omdat het zorgvuldig uitgevoerde onderzoek naar een interessant thema een beter slot verdient. Ook hier een uitnodiging aan Verheshen om in de vorm van een artikel zijn gedachtegoed voor pedagogen en onderwijskundigen via een beknopte en krachtige opbouw van argumenten inzichtelijk te maken. Het grondige werk dat verricht is, verdient zeker een breed publiek en een centrale plaats in de discussie over de paradigmatische insteek van pedagogisch en onderwijskundig onderzoek.

*E. van den Berg  
Universiteit Twente*

**The development of an assessment procedure for beginning teachers of English as a foreign language**

Leiden: ICLON, 2002, Proefschrift, 286 pagina's  
ISBN 90 804722 55

*A.M. Uhlenbeck*

Docenten hebben een grote invloed op de leerprestaties van hun leerlingen. Het is daarom van belang dat zij zich tijdens hun loopbaan blijven ontwikkelen en hun vaardigheden en kennis blijven uitbreiden. Door procedures te ontwikkelen die het mogelijk maken om docenten te kunnen beoordelen en hen feedback te geven over hun functioneren, is het mogelijk om de professionele ontwikkeling van docenten te stimuleren en de geschiktheid van docenten te bepalen. Zulke procedures worden ook wel 'assessments' genoemd. In haar proefschrift beschrijft Anne Marie Uhlenbeck een onderzoek naar het ontwerp en de ontwikkeling van een assessmentprocedure voor beginnende docenten Engels in het voortgezet onderwijs.

Het voornaamste doel van het proefschrift is na te gaan hoe een valide assessmentprocedure kan worden ontwikkeld. Twee vragen staan hierbij centraal. De eerste vraag is aan welke vereisten een assessmentprocedure moet voldoen. De tweede vraag is vervolgens hoe het mogelijk is om aan deze vereisten tegemoet te komen. In vijf hoofdstukken worden deze vragen beantwoord.

Het proefschrift is een doorlopend verhaal waarbij geen verschillende studies of artike-

len worden weergegeven. Na een inleidend hoofdstuk wordt in het tweede hoofdstuk op basis van een uitgebreide literatuurstudie onderzocht wat de vereisten zijn voor een assessmentprocedure van docenten. In hoofdstuk drie beschrijft Uhlenbeck haar zoektocht naar de mogelijkheid om een assessmentprocedure te ontwerpen die aan de gevonden vereisten voldoet. In dit derde hoofdstuk worden de verschillende ontwikkelfases van drie assessmentinstrumenten (een kennis-toets, een simulatie en een portfolio) nauwkeurig weergegeven. De kennistest bestaat uit veertig multiple-choicevragen over feiten, theorieën en concepten. In de simulaties oefenen de kandidaten realistische taken uit, zowel individueel als samen met collega's. In het portfolio verzamelt de kandidaat materiaal uit de eigen lespraktijk waarop wordt gereflecteerd. Het doel van de instrumenten is het stimuleren van professionele ontwikkeling van docenten. In het vierde hoofdstuk wordt met twee casestudies geïllustreerd hoe de ontwikkelde assessmentprocedure uitpakt voor de *assessoren* (beoordelaars) en twee kandidaten. In het vijfde en laatste hoofdstuk gaat de auteur na in hoeverre zij erin geslaagd is een procedure te ontwikkelen die aan de vereisten voldoet.

De spil van het proefschrift vormen de vereisten voor een assessmentprocedure. Als basis voor de vereisten wordt onder andere gekeken naar recente opvattingen over lesgeven, onderzoek naar het denken van docenten, de ontwikkeling van docenten, het leren van docenten, onderzoek naar kennis van docenten en onderzoek naar assessment. Traditionele vormen van assessment worden eerst besproken. Daarna wordt ingegaan op nieuwe vormen van assessment die nadruk leggen op het beoordelen van gedrag in de context van het lesgeven en op professionele ontwikkeling. De auteur komt uiteindelijk tot 15 vereisten voor een assessmentprocedure. Voorbeelden van deze vereisten zijn: de vereiste om zowel cognities als gedrag te beoordelen, de vereiste om expertdocenten in te zetten voor de ontwikkeling van het assessment en de vereiste om de docenten in hun werkcontext te beoordelen.

Eén vereiste willen we hier uitgebreider bespreken. Dit is de vereiste dat de bruik-

baarheid van de assessmentprocedure moet worden gezien in het licht van kwaliteitscriteria die een rol spelen bij nieuwe, meer authentieke vormen van assessment. Deze ingewikkelde materie wordt door Uhlenbeck op een bewonderenswaardige manier inzichtelijk gemaakt. Veel mensen in de assessmentpraktijk worstelen met de vraag hoe een assessment betrouwbaar en valide kan worden opgezet en afgenomen.

Deze begrippen krijgen bij nieuwe vormen van assessment een ander accent dan in een traditioneel assessment. Belangrijker dan meten wat je wilt meten en herhaalbaarheid is - volgens de nieuwe stroming - dat de beoordeling eerlijk en verantwoord gebeurt. Op basis van de recente discussies op dit gebied formuleert Uhlenbeck een aantal alternatieve kwaliteitscriteria voor de betrouwbaarheid en de validiteit. Dit zijn: authenticiteit, inhoudskwaliteit, domeindekking, vergelijkbaarheid, impact en haalbaarheid.

De eerste vier komen voort uit nieuwe visies op validiteit. Met *authenticiteit* wordt bedoeld op realistische situaties waarin moet worden beoordeeld. De *inhoudskwaliteit* refereert aan de mate waarin de bekwaamheden van de kandidaat worden meegenomen in het assessment. *Domeindekking* verwijst naar de mate waarin alle aspecten die van belang zijn, worden gedekt. *Vergelijkbaarheid* houdt in dat de assessment consistent en verantwoord plaatsvindt, volgens dezelfde criteria en op systematische wijze.

Vanuit nieuwe visies op betrouwbaarheid wordt de kwaliteitseis *impact* geformuleerd. Bij impact gaat het er vooral om of kandidaten taken en activiteiten in het assessment relevant en waardevol vinden. Het criterium *haalbaarheid* is van een andere aard en komt voort uit overwegingen van geld en tijd die een rol spelen bij het ontwikkelen van een assessmentprocedure. Hierbij gaat het dus vooral om de kosten en baten van het assessment. Al deze criteria samen bepalen de bruikbaarheid van het assessment.

De bruikbaarheid van haar eigen assessment wordt door Uhlenbeck in het vijfde hoofdstuk geëvalueerd door bij elk kwaliteitscriterium vragen te formuleren en te beantwoorden. Ze is van mening dat een deel van de kwaliteitscriteria met deze assess-

mentprocedure gehaald wordt. Het is jammer dat in het proefschrift niet duidelijk wordt hoe de criteria tegen elkaar gewogen kunnen worden. Ook worden geen procedures aan de hand gedaan om vast te stellen wanneer een criterium gehaald is of niet. Dat de discussie over kwaliteitscriteria nog lang niet is uitgeweid, blijkt wel uit het feit dat in de loop van het proefschrift toch regelmatig op de oude criteria betrouwbaarheid en validiteit wordt teruggegrepen. De auteur geeft zelf ook aan dat zij het moeilijk vond de criteria te formuleren en is van mening dat ontwikkelaars van assessmentprocedures meer moeten worden begeleid wat kwaliteitscriteria betreft.

Van grote waarde voor de praktijk zijn verder de casestudies in het vierde hoofdstuk. Hierin worden twee kandidaten uitgebreid gevolgd tijdens het gehele assessment. Het ruwe materiaal, zoals beoordelingsformulieren en uitgeschreven interviews, laat duidelijk zien hoe de procedure precies in zijn werk is gegaan. Hierdoor wordt duidelijk hoe tijdrovend de assessmentpraktijk is. In totaal kostte het assessment de assessoren 18 uur, de kandidaten 25 uur en de training van assessoren nog eens 54 uur (en dan is er nog niet eens een aparte training geweest voor het beoordelen van het portfolio). Uiteindelijk waren maar zes kandidaten bereid het hele assessment te doen. Deze tijdsinvestering staat nog los van de tijd die de ontwikkeling van het assessment heeft gekost. Voor iedereen die een assessment wil gaan ontwikkelen is deze concrete informatie van grote waarde al was het maar om al vooraf een inschatting te maken van de haalbaarheid.

Het proefschrift levert al met al een waardevolle bijdrage aan de literatuur over assessment van docenten. De geformuleerde vereisten geven een duidelijk kader voor het beoordelen van bestaande en nieuwe assessmentcenters. Het getuigt van de moed van de auteur om het eigen ontwikkelproces zo nauwkeurig en eerlijk onder de loep te nemen. Uhlenbeck geeft ruime aandacht aan de wijze waarop recht kan worden gedaan aan de complexiteit van lesgeven en aan het feit dat iedere docent een eigen stijl ontwikkelt. De opzet van het onderzoek is zeer grondig weergegeven en goed doordacht. Praktische problemen worden onderkend en

de bevindingen worden duidelijk weergegeven in de tekst en samengevat in tabellen. Het proefschrift verschaft daarmee een helder inzicht in de gevolgde werkwijze. Kortom, een aanrader voor ieder die zich met assessment van docenten bezighoudt.

*Dineke Tigelaar, Capaciteitsgroep  
Onderwijsontwikkeling & -Research,  
Universiteit Maastricht  
Joyce Brouwer, ICLON,  
Universiteit Leiden  
Diana Dolmans, Capaciteitsgroep  
Onderwijsontwikkeling & -Research,  
Universiteit Maastricht*

**Van Ouderenbeleid tot Lerarentekort.  
Taken, taakverdeling en arbeids-  
tevredenheid in het onderwijs**

Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, 2002,  
Proefschrift, 234 pagina's  
ISBN 90 9015008 0  
A. Oranje

In zijn proefschrift beschrijft Andreas Oranje een poging om na te gaan of grotere arbeidstevredenheid bij leraren kan worden bereikt door twee verschillende vormen van taakverlichting: de bestaande regeling voor oudere leraren voor het geven van minder lessen aan de ene kant en het introduceren van extra ondersteunend personeel in de school dat taken van (alle) leraren kan overnemen aan de andere. Ten grondslag aan de opzet van het onderzoek ligt de veronderstelling dat er substantiële taken zijn die nu in scholen door leraren worden uitgevoerd, maar die goed door anderen (met een lagere opleiding) zouden kunnen worden overgenomen. Daarbij valt te denken aan examens en toetsen afnemen, surveilleren, lesmateriaal bestellen, absenten- en cijferadministratie, en instructie bij technische onderdelen.

Aanleiding tot dit onderzoek was enerzijds de vergrijzing in het onderwijs en anderzijds het probleem dat het vaak bepleite verminderen van de omvang van het aantal door leraren verzorgde lessen het lerarentekort nog verder vergroot. Wanneer het inzetten van additioneel ondersteunend personeel in plaats van het verminderen van de lestaak

van oudere leraren succesvol zou zijn, worden twee vliegen in een klap geslagen: geen vergroting meer van het leraarstekort door taakvermindering van oudere leraren en minder uitval van (oudere) leraren.

In het theoretisch deel van het proefschrift wordt aannemelijk gemaakt dat stress in de arbeidssituatie van leraren voort zou kunnen komen uit de veelheid aan verschillende taken, zodat er grond is voor de nieuw voorgestelde interventie ter vermindering van bijvoorbeeld het ziekteverzuim van leraren. Er wordt een gedegen overzicht gegeven van Engelstalig onderzoek naar stress en tevredenheid met het werk en het beroep. De referenties naar Nederlands onderzoek zijn beperkt. Zo ontbreekt het bekende onderzoek uit 1985 van Van Ginkel. Uit het literatuuroverzicht worden aanwijzingen afgeleid dat kwalitatieve taakverlichting uitkomst zou kunnen bieden voor de als te zwaar ervaren leraarstaak. De hypothese van het onderzoek is zelfs dat de kwalitatieve taakverlichting voor alle leraren voor scholen/leraren meer zou opbrengen dan de kwantitatieve taakverlichting voor alleen oudere leraren. Het is jammer dat het originele idee voor kwalitatieve taakverlichting mede wordt ontleend aan nogal stellige, onbewezen en onnodige uitspraken zoals die op blz. 52, dat "de verantwoordelijkheid voor het ontwikkelen van een lesprogramma moeilijk te verenigen is met de verantwoordelijkheid voor het vernieuwvuldigen van een toets". Je kunt juist ook veronderstellen dat dit laatste voor docenten een ontspannend en toch nog nuttig moment is.

Na het theoretisch overzicht worden de valkuilen voor beleidsonderzoekers beschreven. Ze zijn van groot belang voor dit onderzoek, omdat het omvangrijk gesubsidieerd werd door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. De minister had duidelijke opvattingen en de onderzoeker kwam daardoor terecht in een lastig spanningsveld tussen de gevraagde praktische relevantie en wetenschappelijke verantwoording. Het overzicht van problemen bij beleidsonderzoek moet de onderzoeker behoeden in één van de vele mogelijke valkuilen te stappen.

Vervolgens wordt minutieus verslag gedaan van de complexe werkelijkheid waarin

dit onderzoek met een quasi-experimentele opzet zich heeft afgespeeld. Allerlei keuzen worden verantwoord en eerlijk wordt gerapporteerd over wat anders is gedaan dan was beoogd. De scholen die zich na een oproep in het blad "Uitleg" van OCenW hebben gemeld werden 'random' toegewezen aan een van de twee condities: extra ondersteunend personeel of taakverlichting voor leraren ouder dan 52 jaar. Gegevens zijn op drie meetmomenten verzameld. De onderzoeksinstrumenten die zijn gebruikt betreffen voor de effectmaten: vragenlijsten met verschillende schalen voor arbeidstevredenheid en stress, de schooladministratie voor ziekteverzuimgegevens, en vragenlijsten over de manieren waarop het extra ondersteunend personeel in de scholen is gebruikt en het vertrouwen dat docenten hebben in de mogelijkheden hiervoor. Ook zijn controles uitgevoerd op de mate waarin de twee condities zijn geïmplementeerd zoals bedoeld.

De resultaten zijn niet bemoedigend voor de hypothese. Hoewel er in wisselende mate inderdaad taken zijn afgestoten naar het ondersteunend personeel, lijken leraren teleurgesteld over wat de mogelijkheden voor assistentie zijn. Ten aanzien van ziekteverzuim en arbeidstevredenheid zijn de verschillen tussen de condities niet overtuigend voor of tegen de hypothese. Dat hangt bijvoorbeeld af van de schooltypen en verschilt ook per effectmaat. Terecht meldt Oranje overigens allerlei mogelijke omstandigheden die kunnen verklaren waarom de resultaten minder gunstig zijn geweest dan mogelijk was voor de conditie met extra ondersteunend personeel. Bijvoorbeeld: het werk van leraren kan tijdens het experiment zwaarder zijn geworden door de invoering van allerlei vernieuwingen, zodat er minder effect van de ingreep kan zijn waargenomen dan er eigenlijk geweest is.

Ten slotte worden resultaten van interviews en focusgroepen gepresenteerd. Dit kwalitatieve deel levert veel aanwijzingen op voor het beantwoorden van de vraag hoe de inzet van extra ondersteunend personeel in de toekomst beter gerealiseerd kan worden, zodat deze inzet dan wellicht meer succesvol zal zijn dan in het besproken experiment. Zo blijkt bijvoorbeeld dat leraren zelf maar beperkt betrokken zijn geweest bij de werving

van de assistenten en het vaststellen van hun taken. Terecht wordt dat als mogelijke verklaring geopperd voor het minder dan gehoopte gebruik van de assistentie.

In het slothoofdstuk concludeert Oranje terecht dat in deze situatie een veel meer verkennend onderzoek aangewezen was dan het uitgevoerde kwantitatieve vergelijkende onderzoek. Door OCenW werd echter een grootschalig vergelijkend experiment met kwantitatieve gegevens gevraagd. Bij de gewenste kwalitatieve informatie over hoe extra ondersteunend personeel te introduceren en voor welke taken, had daarentegen veel beter een kleinschalig evaluatieonderzoek gepast waarin de nadruk zou liggen op een formatieve functie, leren én ervaring opdoen.

Evaluerend en het gehele proefschrift overziend zou ik willen stellen dat Oranje een goed proefschrift heeft geschreven, maar dat het uitgevoerde onderzoek voor aanzienlijke verbetering vatbaar is. Voor het proefschrift geldt dat, wat het kwantitatieve deel betreft, de opzet goed verantwoord wordt, dat er een interessante theorieontwikkeling over arbeidssatisfactie is en dat kritisch geanalyseerd wordt wat er mis kan gaan en mis is gegaan, zodat de schrijver een goede proeve van bekwaamheid als zelfstandig onderzoeker aflegt. Er is helaas een groot contrast tussen de minutieuze verantwoording van het kwantitatieve en de losse rapportage van het kwalitatieve onderzoeksdeel. De interessante uitspraken op basis van de interviews zijn onvoldoende methodisch verantwoord. Er is geen inzicht in betrouwbaarheid en validiteit van de uitspraken. Dit is des te riskanter, omdat beleidsmakers graag aan de gang zullen gaan met uitspraken over hoe kansrijk de ingreep wellicht is, c.q. niet is, en over beide is wel wat te vinden: dus misbruik van de resultaten door beleidsmakers is volop mogelijk.

Het onderzoek schiet tekort, omdat ondanks alle pogingen een adequaat experiment op te zetten, geconstateerd moet worden dat het uitgevoerde experiment als poging om de effectiviteit van een ingreep te evalueren, is mislukt. Het proefschrift is daar eerlijk over en ook behoorlijk volledig. Ik noem enkele van de problemen die Oranje zelf aangeeft:

- De scholen die zich meldden voor deelna-

me hadden meer belangstelling voor de conditie met ondersteunend personeel dan voor de andere conditie, en wie aan die laatste conditie werd toegewezen kan dus gemakkelijk door teleurstelling beïnvloed zijn.

- De hoeveelheid aandacht van de onderzoekers en de som geld voor de conditie met ondersteunend personeel is (veel) groter geweest dan voor de andere.
- Deelname heeft plaatsgevonden op basis van vrijwillige aanmelding, zodat het om een selectieve groep gaat (bijvoorbeeld met extra aandacht voor dit type personeelsbeleid).
- De tijdelijkheid van het beschikbaar stellen van het ondersteunend personeel was vooraf bekend, zodat leraren er daarom misschien geen gebruik van hebben gemaakt.

Aanvullend kunnen bijvoorbeeld de invloed die van het gebruikte instrumentarium uit kan gaan en de begeleiding die is gegeven nog genoemd worden. Het belangrijkste probleem is echter het ontbreken van een controlegroep waarop geen enkele interventie is toegepast. Daardoor kan het (ontbreken van) effecten niet eenduidig aan de condities worden toegeschreven. Een controlegroep had bijvoorbeeld aan het licht kunnen brengen of Oranjes veronderstelling dat het beroep door allerlei vernieuwingen wellicht zwaarder is geworden hout snijdt. Het is nu niet terecht enige uitspraak te doen over de opbrengsten van de interventie en helaas wordt dat op sommige plekken in het proefschrift toch gedaan.

Maatschappelijk lijkt het me niet te verantwoorden dat onderzoekers zes miljoen (toen nog guldens) besteden aan een dergelijk onderzoek, terwijl van tevoren vast staat dat op deze wijze geen harde uitspraken gedaan kunnen worden. Bovendien had voorzien kunnen worden dat de invoering zonder voldoende pilots tot inadequate invoering zou leiden. Een veel kleinschaliger introductie van extra ondersteunend personeel met een monitorende evaluatie had als eerste stap veel meer voor de hand gelegen. Wanneer de bevindingen van die formatieve evaluatie als input hadden gediend voor de opzet van een verbeterde interventie in een (nog steeds

kleinschalige) tweede onderzoeksronde zou daarin vastgesteld kunnen zijn of dan inderdaad een betere implementatie het gevolg is. In een derde ronde pas zou er aanleiding zijn voor een grootschalig vergelijkend experiment met, anders dan in dit onderzoek gedaan, een echte controlegroep.

*Theo Wubbels*  
*Instituut voor Pedagogiek en*  
*Onderwijskunde, Universiteit Utrecht*

### **Multiple evaluation versus multiple choice**

Enschede: Universiteit Twente, 2002, proefschrift, 140 pagina's  
ISBN 90 3651757 5  
*P. Holmes*

Veel toetsen bestaan geheel of gedeeltelijk uit meerkeuzevragen (bijvoorbeeld vierkeuze of tweekeuzevragen). Naast de voordelen van deze gesloten vraagvorm zijn er ook nadelen. Een nadeel is dat elke vraag heel beperkte informatie over de kandidaat geeft. Dit bezwaar wordt veelal opgeheven door voldoende vragen in de test op te nemen. Er is een andere mogelijkheid, waarbij meer informatie over de kennis van een kandidaat wordt uitgelokt. De kandidaat wordt gevraagd om voor elk antwoordalternatief aan te geven hoe groot hij de kans acht dat het desbetreffende alternatief het juiste alternatief is: multipele evaluatie. Voor de scoring wordt gebruik gemaakt van een 'reproducing scoring'-systeem, een systeem waarbij de kandidaat zijn verwachte score maximaliseert als hij zijn kansen eerlijk opgeeft. Het aantal mogelijke systemen is onbegrensd. Ik noem er slechts twee: de kwadratische scoring, in 1961 voorgesteld door Van Naerssen, en de logaritmische scoring, waarvoor in Nederland Dirkszager zich langdurig heeft ingezet. Holmes bestudeert in zijn proefschrift een aangepaste vorm van de logaritmische scoringsregel. Hij gaat onder andere in op de betrouwbaarheid en de validiteit van de voorgestelde procedure aan de hand van empirisch onderzoek.

Holmes begint met een overzicht van en discussie over de literatuur met betrekking tot scoresystemen. Daarbij passeren ook de



gokcorrectie en de zekerheidsaanduiding de revue. Ik miste wel enkele referenties naar Nederlandstalig onderzoek, zoals het proefschrift van Sandbergen uit 1973 over zekerheidsaanduiding. In hoofdstuk 3 wordt de theoretische achtergrond voor multi-pele evaluatie gegeven. Naast de logaritmische scoringsregel worden de sferische en de kwadratische regel vermeld. Bij deze regels heeft ook de verdeling van de kansen over de foute alternatieven invloed op de score. Holmes geeft aan dat een onprettige eigenschap te vinden (voor een ander geluid, zie Van Naerssen, 1982). Immers, kandidaten met een scheve kansverdeling over de foute alternatieven worden afgestraft, een eigenschap die niet spoort met scoringssystemen waarbij kandidaten worden beloond voor het elimineren van foute alternatieven. Ik ga hier met Holmes mee. Dat betekent dat de kwadratische regel verworpen moet worden indien het aantal alternatieven groter is dan twee. De logaritmische regel heeft als enige de eigenschap dat de score van een kandidaat alleen afhangt van de kans die hij aan het goede alternatief heeft toegekend. De logaritmische regel heeft echter ook een belangrijk nadeel: een kandidaat die op een vraag alles heeft ingezet op de foute alternatieven krijgt een score van min oneindig. Holmes besteedt in zijn proefschrift veel aandacht aan dit probleem en de mogelijkheden om daar iets aan te doen. Hij gebruikt een door Dirkwzager (Dirkwzager, 1981) al in 1981 geïntroduceerde tolerantieparameter om het nadelige effect van extreem lage scores te mitigeren. Het effect van de tolerantieparameter is dat de opgegeven kans ten opzichte van de raadkans minder extreem wordt en de minimale score een realistischer waarde krijgt (maar waardoor de scoringsregel niet meer 'exact reproducing' is).

In het vierde hoofdstuk van het proefschrift gaat Holmes in op een verscheidenheid aan onderwerpen. Het eerste onderwerp is de keuze van de tolerantieparameter. Hij suggereert voor tweekeuze- en vierkeuzevragen verschillende waarden die beiden een minimale score van -4 tegen een maximale score van 1 opleveren. Hij snijdt tevens een ander belangrijk onderwerp aan: de niet-lineaire omzetting van scores naar cijfers. Verder

gaat hij in op de mogelijkheid om aan de hand van de antwoorden van de kandidaten te schatten hoe realistisch zij de kansen inschatten, met andere woorden in hoeverre wij met over- en onderschatters te maken hebben. Dit gegeven is voor de kandidaten zelf van belang als er feedback gegeven wordt. Holmes gebruikt de geschatte mate van gebrek aan realisme bij meetellende toetsen echter ook voor een persoonsafhankelijke correctie van de scores, of door de tolerantieparameter afhankelijk te maken van de mate van onder- of overschatting, of door de opgegeven kansen te corrigeren; met deze vergrote complexiteit van de multi-pele evaluatie methode neemt hij wel het risico van "overfitting". Ook legt Holmes de basis voor het empirisch onderzoek dat in hoofdstuk 5 aan de orde komt. Zo stelt hij voor om de met de multi-pele evaluatie verkregen kansen om te zetten in meerkeuzeantwoorden. De meest eenvoudige methode is om de score 1 aan een antwoord toe te kennen indien de student de hoogste kans toewijst aan het goede alternatief. Holmes behandelt vervolgens het onderwerp betrouwbaarheid. Voor de meerkeuzetoets acht hij een coëfficiënt als coëfficiënt  $\alpha$  een goede (onder)schatting voor de betrouwbaarheid. Voor de multi-pele evaluatieprocedure ontwikkelt hij daarnaast een andere schatter (preciezer: drie schatters). Nadeel van deze schatter is echter dat extra modelveronderstellingen nodig zijn en dat voor elke kandidaat de benodigde ware subjectieve kansen voor de goede alternatieven uit de data moeten worden geschat.

Ik wil bij Holmes' modellering van multi-pele evaluatie in hoofdstuk 4 wat langer stilstaan. Holmes neemt aan dat aan de opgave van de kansen voor de verschillende alternatieven een stochastisch mechanisme ten grondslag ligt. De marginale verdeling van de kans op het goede alternatief wordt met een bètaverdeling gemodelleerd met een gemiddelde gelijk aan de ware subjectieve kans bij het goede alternatief. De ware kans is een functie van een latente vaardigheid en een moeilijkheidsparameter. Deze functie of item karakteristieke curve (zijn formule 4.11) kan geschreven worden in termen van het bekende drieparameter logistisch model met gelijke discriminatieparameters en met een gok-

parameter die gelijk is aan 1 gedeeld door het aantal alternatieven. Hij stelt de kans op een goed antwoord bij een antwoord op de vraag als meerkeuzevraag gelijk aan de ware kans (formule 4.12); voor meerkeuzevragen zou het drieparameter logistisch model dus de goede keus zijn. Het resultaat oogt plezierig. Zoals Holmes zegt: de modelkeuzes zijn consistent met de veronderstelling van realisme, met andere woorden het verwachte aantal goede antwoorden bij meerkeuze is gelijk aan de som van de subjectieve kansen behorende bij de goede alternatieven. Desondanks waag ik een kanttekening bij deze modellering te zetten. De modellering is namelijk niet consistent met een andere benadering in hoofdstuk 4: een kandidaat zou bij een meerkeuzebeantwoording het goede alternatief moeten kiezen indien de subjectieve kans toebedeeld aan het goede alternatief groter is dan alle andere kansen. Laat ik dat adstrueren aan de hand van een eenvoudig getallenvoorbeeld bij een tweekeuzevraag. Laten wij aannemen dat de subjectieve kans op het goede antwoord de volgende verdeling heeft:  $p = 0.80$  met frequentie 0.10,  $p = 0.60$  met frequentie 0.80,  $p = 0.40$  met frequentie 0.10. De ware kans, het gemiddelde van de verdeling, is gelijk aan 0.80. Dat is ook de kans op een goed antwoord bij beantwoording van een meerkeuzevraag volgens formule 4.12. Als wij ervan uitgaan dat een kandidaat het goede antwoord kiest als zijn subjectieve kans groter is dan de kans die aan het andere alternatief is toegewezen, komen wij echter op een kans voor het goede antwoord op de meerkeuzevraag gelijk aan 0.90 (de som van de relatieve frequenties bij  $p = 0.80$  en  $p = 0.60$ ).

Hoofdstuk 5 bevat het empirische deel van het proefschrift. Het betreft de afname onder multipele evaluatie van korte toetsen, vierkeuzetoetsen via de computer en tweekeuzetoetsen op papier. Ook werden meerkeuzescores afgeleid. De itemanalyse op basis van multipele evaluatiegegevens bleek heel nuttig; multipele evaluatie levert meer gegevens op dan een meerkeuze-afname. De betrouwbaarheid van de multipele evaluatie bleek bij de vierkeuzetoetsen niet consistent beter te zijn dan de betrouwbaarheid van de afgeleide meerkeuzescores. Bij de tweekeuzetoetsen was multipele evaluatie wel beter;

toetsen van maximaal 10 items (!) gaven een acceptabele tot hoge coëfficiënt  $\alpha$ . Opvallend is dat de correlatie tussen de gemiddelde cijfers voor de tweekeuzetoets en de vierkeuzetoets onder meerkeuzescore hoger is dan onder multipele evaluatie. Is het mogelijk dat het resultaat voor de afgeleide meerkeuzescores geflatteerd is? Ik zou toch ook graag een vergelijking met een echte meerkeuze-afname hebben gezien (bijvoorbeeld met een design waarbij één groep kandidaten toets X met multipele evaluatie krijgt en een vergelijkbare toets Y volgens meerkeuze, terwijl de condities bij een tweede groep kandidaten zijn omgewisseld). De validiteit van scores verkregen met behulp van multipele evaluatie werd via een factoranalyse onderzocht. In de factoranalyse werden geen scores op persoonlijkheidstests opgenomen, wel realisescores. De computertoetsing met vierkeuzevragen gaf goede resultaten. De papieren testafnames met tweekeuzevragen leken enigszins gecontamineerd te zijn met persoonseffecten, maar Holmes concludeert dat de validiteit acceptabel is. Holmes heeft echter niet onderzocht in hoeverre multipele evaluatie 'incremental validity' heeft ten opzichte van een meerkeuze-afname. Holmes heeft ook onderzocht wat de kandidaten van multipele evaluatie vinden (met vragen in de vorm van "De meeste studenten denken dat ..."). Kandidaten blijken na een reeks afnames onder multipele evaluatie positiever te gaan denken over de meerwaarde daarvan boven meerkeuzetoetsing.

In een laatste hoofdstuk gaat Holmes in op de nauwkeurigheid van zak/slaagbeslissingen en de beste formule voor een transformatie van scores naar cijfers. Zijn eindconclusie is dat multipele evaluatie een betere testmethode is dan meerkeuze. Voorts geeft hij toekomstige ontwikkelingen en onderwerpen voor verder onderzoek aan.

Holmes heeft multipele evaluatie weer op de agenda gezet. Hij heeft duidelijk gemaakt dat multipele evaluatie zeer nuttige gegevens oplevert voor de docent over de vragen en feedback voor kandidaten. Zijn vergelijking met meerkeuzetoetsing acht ik echter niet geheel overtuigend, zoals ik hierboven heb aangegeven. Met het modelleren van multipele evaluatie is in dit proefschrift ook pas een

eerste serieuze aanzet gegeven. Naast modelvorming zou ook aan modeltoetsing moeten worden gewerkt.

#### Literatuur

Dirkzwager, A. (1981). Multiple evaluatie in plaats van multiple choice. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 6, 230-246.

Van Naerssen, R. F. (1982). Multiple evaluatie en zekeraanduiding. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 7, 256-263.

*Dato N.M. de Gruijter  
ICLON, Afdeling Hoger Onderwijs,  
Universiteit Leiden*

#### **Baanbrekend leren – een levenswerk. Een biografisch onderzoek naar het leren, leven en werken van vrouwen**

Leuven: Katholieke Universiteit Leuven, 2001,  
Proefschrift, 274 pagina's  
V. Stroobants

Acht Vlaamse vrouwen liet Veerle Stroobants voor haar promotieonderzoek een eigen levensverhaal vertellen, gecentreerd rond hun leer- en arbeidservaringen. Wat hen verbindt, is een meer of minder problematisch arbeidsverleden, deelname aan volwasseneneducatie c.q. loopbaanbegeleiding en - bij vijf van de acht - het volgen van een psychotherapie. Voor het overige lopen hun omstandigheden sterk uiteen, zowel qua leeftijd als wat betreft sociale afkomst, opleiding, en privé-situatie. Aan de hand van deze verhalen ging Stroobants op zoek naar een antwoord op de vraag hoe vrouwen omgaan met de betekenis en plaats van werk in hun leven en welke rol de volwasseneneducatie daarbinnen speelt. Ze plaatst deze vraag in haar boek tegen de achtergrond van maatschappelijke individualiseringsprocessen en de consequenties ervan voor zowel individuen als educatieve organisaties. Dat ze alleen vrouwen in haar onderzoek betrok, motiveert ze met de grote veranderingen die zich de afgelopen decennia juist in de verhouding tussen vrouwen en betaalde arbeid hebben voltrokken, te weten van een vanzelfsprekend zorgen voor man en kinderen thuis naar een bijna even vanzelfsprekende participatie in betaald werk. Een

van haar doelen was om werkers in de volwasseneneducatie inzicht te geven in de motivatie en het denken van hun doelgroep. Daarom koppelde ze haar onderzoek en de resultaten ervan ook terug naar een groep professionals uit dit werkveld.

De levensverhalen speelden in haar onderzoek een cruciale rol. Ze bieden haar houvast om de betekenis die vrouwen zelf in hun leven aan werk en educatie geven boven tafel te krijgen. Zo verwachtte ze te kunnen laten zien hoe vrouwen als *competente actoren* telkens opnieuw vorm geven aan hun leven, welke strategieën daarin te ontdekken zijn en welke mogelijke leerwegen zich gaande dit proces voordoen. Biografieën openbaren zo een leerproces, door haar opgevat als “een oneindig retrospectief biografisch werk van betekenisgeving en reconstructie van ervaringen, voorvallen en keuzes”. Ze laten zien hoe individuen omgaan met onverwachte situaties en erin slagen een nieuwe balans te vinden, een proces dat ze *transitioneel leren* noemt.

Hoe tilde zij dit onderzoeksmateriaal nu uit boven het exemplarische niveau? Daarvoor sloot ze onder andere aan bij de biografische methode zoals die wordt gehanteerd in het Duitse, interuniversitaire Instituut für angewandte Biographie und Lebensweltforschung (IBL). Bovendien ontwikkelde ze gaande haar onderzoek een theoretisch model dat ze deels ontleende aan R. Usher en diens medewerkers. De relatie tussen theorie en empirie is voor haar die van *iteratieve abductie*. Door constante vergelijking van empirische data met “kiemende concepten” komt beetje bij beetje theorie tot stand die in confrontatie met nieuwe data weer verbreedt en verandert. Het aldus ontwikkelde model gaat ervan uit dat actoren zich een zinvol verbinden van werk en leven ten doel stellen. Daarbij kunnen ze verschillende strategieën inzetten. Actoren schipperen voortdurend en hanteren zo een mix van biografische strategieën, al naar gelang de omstandigheden. Vanuit hun eigen betekenisperspectief geven zij zelf telkens weer zin aan de strategieën die ze hanteren.

De uitkomst van Stroobants verhalende analyse is dat het er bij deze vrouwen om gaat aan zichzelf te werken. Ze willen als

competente actor een zinvolle bijdrage leveren aan de maatschappij. Werk is een manier om dit te realiseren. Geconfronteerd met de mogelijkheden en beperkingen die hen worden opgelegd door de arbeidsmarkt, zetten ze verschillende strategieën in om werk en zelf zinvol te verbinden en zich als actor te handhaven en te ontplooiën. Bij dat proces hechten ze veel belang aan educatie. Ze nemen deel aan allerlei vormen van volwasseneneducatie en geven daaraan een eigen betekenis in hun biografie, die kan afwijken van wat er door de aanbieders mee wordt beoogd. Een vakgerichte cursus bijvoorbeeld, kan voor hen soms bijdragen aan een meer algemene zingeving van het bestaan. Bij de feedback met de professionals bleek dat deze zich dit soms onvoldoende realiseren.

Het zijn fascinerende verhalen die Stroobants haar publiek voorschotelt. De manieren waarop de acht vrouwen hun eigen geschiedenis vormgeven, boeien van het begin tot het eind, de treffende citaten in authentiek Vlaams zijn een lust om te lezen, de betrokken integriteit en zorgvuldigheid waarmee de onderzoekster “haar” vrouwen tegemoet treedt dwingt respect af. Ook het ‘gender’-specifieke van de levensverhalen maakt ze goed zichtbaar. Alle vrouwen moeten zich op de een of andere manier verhouden tot traditionele opvattingen over gender, met Stroobants’ favoriete verhaal van Anita als de meest uitgesproken exponent. Deze 28-jarige vrouw volgde opleidingen voor vloerder en voor meubelmaker, maar kwam in deze “ventenjobs” niet aan de slag: “Een handicap: ik ben een vrouw”.

Tegelijkertijd roept het boek bij mij een paar cruciale vragen op. Om te beginnen vraag ik me af in hoeverre Stroobants de levensverhalen naar haar hand heeft gezet. Het blijft allemaal, zo zegt ze zelf ook, een kwestie van “intuïtief aanvoelen”. Van bestaande mogelijkheden voor objectivering van haar data en de interpretatie ervan, zoals bijvoorbeeld met het computerprogramma Kwalitan, heeft ze na een korte kennismaking afgezien. Het programma was, stelt ze in haar methodologische verantwoording, te tijdrovend en leverde haar te weinig op. Over intersubjectiviteit lijkt ze niet eens te hebben nagedacht. In hoeverre heeft dit gevolgen voor de door

haar gevolgde iteratief abductieve methode? Zelf constateert ze op pagina 126 dat het erop lijkt dat ze in een kringetje is rondgedraaid: de analyse van haar interviewmateriaal leverde uiteindelijk niet meer op dan een bevestiging van haar beginpunt. “Heb ik”, zo vraagt ze zich af, “eerst de concepten en theorieën van biografisch en transitioneel leren verkend, om ze nadien te “verdringen” en nog later terug te voorschijn te toveren? Ik denk het niet.” In plaats daarvan interpreteert ze het fenomeen als een positief signaal voor de waarde van haar methode: “Gaaf het erom deze concepten met mijn onderzoek te onderkennen, meer kracht bij te zetten en te onderbouwen? Ik denk het wel.”

Een tweede vraag heeft te maken met de selectie van de respondenten. Allemaal hadden ze ervaring met loopbaanbegeleiding en/of andere vormen van volwasseneneducatie; meer dan de helft van hen bleek bovendien in therapie te zijn (geweest). Hoe onbevangen waren deze vrouwen? Namen ze misschien juist deel aan het onderzoek, omdat ze zich al langer vragen stelden over de relatie tussen werk en leven? En in hoeverre is het verhaal dat ze vertelden een meer of minder getrouwe kopie van het vertoog dat ze zich gaande begeleiding en therapie al eigen hadden gemaakt? Stroobants stelt deze vragen wel aan de orde, maar ziet geen problemen. Integendeel, zij interpreteert het therapeutische verleden van deze vrouwen juist als een signaal voor de complexiteit van de problematiek. Dat zou kunnen. Maar anderszins komt uit de levensverhalen - of althans uit de reproductie ervan door de auteur - wel veel getob naar voren. Extreem korte werkverbanden, gedwongen ontslagen, genadeloze werkgevers, stress en burn-out; het lijken standaardkenmerken te zijn in de biografieën van de respondenten. En dat terwijl de arbeidsparticipatie van Vlaamse vrouwen traditioneel hoog is, veel hoger in elk geval dan in het belendende Nederland. Ik kan me daarom niet aan de indruk onttrekken dat Stroobants’ onderzoeksgroep bestaat uit vrouwen met een sterk problematische relatie tot arbeid - en misschien wel tot leven ‘tout court’. Gemiddelde (Nederlandse) vrouwelijke twintigers en dertigers - de leeftijdscategorie waarin minstens de helft van Stroobants’

respondenten zich bevindt - zullen zich volgens mij in haar onderzoekspopulatie niet herkennen. Een dergelijke pretentie heeft Strobants ook niet, ook al doet de titel van haar boek anders vermoeden. De validiteit van haar onderzoek is, schrijft ze, uitsluitend communicatief (dat wil zeggen herkenbaar voor de respondenten, betrokken professionals en de wetenschappelijke gemeenschap) en heuristisch c.q. pragmatisch, te weten dat de resultaten een bruikbaar perspectief bieden voor de onderzoeksthema's.

Al met al is Stroobants' proefschrift voor mij uitsluitend een mooi en bij tijden ook ontroerend verhaal over acht vrouwen die zich dapper, maar met moeite in het leven weten staande te houden. Stroobants zelf ziet het uiteindelijk niet anders. Ze maakte, schrijft ze, een verhaal van vrouwenverhalen over transitioneel biografisch leren, verhalen die gisteren of morgen anders zijn dan vandaag. Ook haar eigen verhaal karakteriseert ze als een leerproces, dat op een ander moment moeiteloos vervangen kan worden door een nieuw verhaal. Postmodernistischer kan een proefschrift haast niet zijn.

*Mineke van Essen*  
*Rijksuniversiteit Groningen*