

Leren is hertypen

Gerben Moerman*

Mijn vermoeden is dat bijna alle docenten in kwalitatief onderzoek de uitspraak herkennen van een van de KWALON-redacteuren 'dat studenten na de cursus in kwalitatief onderzoek toch "blijven" denken in "kwantitatieve" termen'. Ik herken de uitspraak in ieder geval wel en heb zelf ook dergelijke gedachtes gehad. Sterker nog, ik denk dat juist dit mij al een aantal jaar inspireert om mijn onderwijs te verbeteren.

Maar waarom inspireert dit eigenlijk? Wat is nou precies het probleem dat studenten in kwantitatieve termen denken na een vak over kwalitatief onderzoek? Op de eerste plaats is het denken in kwantitatieve termen natuurlijk totaal geen probleem als het om kwantitatief onderzoek gaat. Maar sommige kwantitatieve kwaliteitscriteria zijn minder relevant in en adequaat voor kwalitatief onderzoek. Voor veel kwalitatief onderzoek is generalisatie naar een populatie geen doel en dan is het criterium externe validiteit dus irrelevant. Andersom is het net zo problematisch om kwalitatieve criteria te gebruiken voor kwantitatief onderzoek. Zo heb ik bij een vak als statistiek voor antropologen zelfs na afloop studenten horen zeggen dat 'mensen niet in getallen te vatten zijn'. Overigens klaagde ironisch genoeg juist een van deze studenten over de beoordeling van opdrachten in de categorieën *goed*, *voldoende* of *onvoldoende*, omdat die niet precies genoeg zouden zijn. Het moge duidelijk zijn dat de leerdoelen van mijn vak bij die studenten niet zijn overgekomen.

Het probleem is dus niet alleen een probleem van het doceren van kwalitatief onderzoek, maar ook een *standaardprobleem* van doceren. Iets nieuws aanleren is niet zo moeilijk, maar iets afleren blijkt dat vaak wel. Studenten leven net als alle andere mensen in een wereld die ze voor lief nemen. In die leefwereld worden aan situaties waarmee ze in contact komen betekenissen gegeven vanuit bestaande kennis, of bekende andere situaties of acties. In termen van Schütz (1953) gebruiken mensen typificaties om betekenis te geven aan hun leefwereld. Door dergelijke typificaties is het logisch dat wanneer een student in contact komt met methodologie en wetenschap er vanuit een 'wetenschappelijk methodologie'-vaatje wordt getapt.

Dus wanneer studenten na afloop van een vak over kwalitatief onderzoek nog steeds in kwantitatieve termen over onderzoek praten, is blijkbaar niet helder genoeg geworden dat die typificatie een onjuiste is.

Maar hoe komen die studenten nou aan een dergelijke typificatie?

De typificatie van wetenschappelijke methodologie komt volgens mij voor een belangrijk deel voort uit populaire noties over wetenschap. Als we naar politie-

* Dr. Gerben Moerman studeerde sociologie der niet-westerse samenlevingen. Hij is werkzaam als docent bij de afdeling Sociologie en Antropologie van de Universiteit van Amsterdam. E-mail: g.moerman@uva.nl.

series kijken, is de kwalitatieve analyse de meest dominante vorm. De onderzoekers voeren briljante kwalitatieve interpretaties uit. Het ultieme bewijs komt echter nooit door het *verstehen* van de onderzoeker, maar door het saaie DNA. Echte wetenschap is hard en bestaat uit metingen van objectieve waarnemingen. Vroeger stond in de KIJK al niets over sociale wetenschappen en tegenwoordig is de oogst in de Quest ook mager. Sociale wetenschap wordt op televisie in programma's als Proefkonijnen, de Nationale Wetenschapsquiz en De Wetenschap Draait Door helaas vooral gerepresenteerd door kwantitatief ingestelde onderzoekers die meestal experimenten uitvoeren. De common sense is toch dat verificatie in een experiment wetenschappelijk bewezen betekent. Mijn onderbuikgevoel is dat een naïef positivistisch beeld van de wetenschap simpelweg dominant is in de wereld buiten de hogeschool en universiteit.

Maar als de typificatie daarvandaan komt, wat kunnen we er dan aan doen? Kunnen we wel het dominante discours veranderen? Dat laatste is in ieder geval minder makkelijk dan het veranderen van onze opleidingen, dus daar zal ik mij op richten in de beantwoording van de gestelde vraag: 'Wat zijn adequate strategieën om bij studenten de identificatie van wetenschappelijk met kwantitatief denken te doorbreken?'

Volgens mij moeten we eerst naar de hele opleiding kijken. Ik denk dat een van de manieren om de naïef kwantitatieve opmerkingen tegen te gaan een gedegen *inleiding in de methodologie* is. Aangezien deze inleiding bij veel opleidingen wordt gecombineerd met statistiek, zit daar al een belangrijk deel van het probleem. Mijn ervaring is dat een inleiding methodologie beter los kan staan van de praktische toepassing. Als de inleiding methodologie een theoretisch methodologisch vak is, wordt het weliswaar saaier, maar dan ligt de focus bij studenten veel meer op begrip van methoden in plaats van op de technieken, zoals het uitrekenen van sommen of het transcriberen van interviews. In een brede inleiding kun je ook verschillende ontologische en epistemologische posities naast elkaar zetten en vanuit die wetenschapsfilosofie gaan praten over methoden en technieken. Ik verwacht dat na een goede brede inleiding in de methodologie de typificatie van goed wetenschappelijk onderzoek in ieder geval diverser is.

Een absoluut succesnummer in de common sense van studenten is dat onderzoek generaliseerbaar *moet* zijn. In krantenberichten over sociaalwetenschappelijk onderzoek is dat ook het dominante validiteitscriterium. Hoe belabberd de enquêtevragen ook, hoe wankel de correlaties, hoe onzinnig de vermeende causaliteit, hoe kunstmatig de onderzoekssetting, het onderzoek is pas goed als de steekproef bestaat uit meer dan duizend personen.

Iedereen die iets weet van random sampling en selectieve respons weet dat dit magische getal toch niets hoeft te betekenen. Een goede steekproef is niet alleen een grote steekproef. En in veel kwalitatief onderzoek is het doel niet om te generaliseren naar een populatie.

Om een of andere reden bekijft dergelijke kennis niet bij alle studenten. In *statistiekcursussen* vinden wij docenten het blijkbaar belangrijker dat de schattingen van studenten goed zijn dan dat we studenten vertellen wat er mis is met de schattingen in echte enquêtes. Wanneer studenten door kennis van kwantitatieve methoden deze ook kunnen relativiseren, zou dit ook geweldig helpen.

Echter, de rest van de opleiding beter maken is een noodzakelijke, maar niet voldoende manier om studenten van kwantitatieve typificaties af te helpen. Ik bespreek hieronder drie manieren waarop ik dat in mijn eigen onderwijs probeer.

1. De frustratieopdracht

Een van de meest opvallende onderwijsmethoden die Christian Bröer, Sjoukje Botman en ik gebruikt hebben om de kwantitatieve norm te bewerken, is de frustratieopdracht. Studenten krijgen in deze opdracht een hypothese die zij 'kwalitatief moeten toetsen' op door ons gegeven data. De hypothese is erg simpel, bijvoorbeeld 'autochtonen die bevriend zeggen te zijn met allochtonen uitend hierdoor ook een positievere mening over allochtonen'. Deze afgeleide van de contacthypothese is in de praktijk absoluut niet te toetsen op de data die we verstrekken. De hypothese is bewust veel te simpel, de causaliteit is nogal problematisch, maar vooral de interviews waarmee ze deze hypothese moeten toetsen, laten juist de problemen rond de categorisering van allochtoon, autochtoon, maar ook van vriend en positieve mening zien.

Met andere woorden, juist door een kwantitatieve logica aan te bieden voor kwalitatieve data laten we zien dat die benadering absoluut niet werkt. Vervolgens moeten we wel flink wat aan feedback en nazorg doen, want we hebben de hele kluit (zo'n honderd studenten) wel belazerd met die opdracht. Ondanks dit ethische bezwaar werkt deze *breaching experience* over het algemeen erg goed. Juist door ertegen aan te lopen en er gefrustreerd door te raken worden studenten zich zo bewust van hun eigen kwantitatieve logica.

2. Wetenschapsfilosofie

In mijn methodeonderwijs besteed ik vrij veel aandacht aan wetenschapsfilosofie. De kennis die ik overbreng, is vrij basaal, maar ik probeer juist met behulp van het aanhalen van enkele bekende filosofen en enkele basale ideeën over te brengen dat er verschillende benaderingen zijn om de al dan niet geconstrueerde werkelijkheid te onderzoeken. David Silverman (2011) vindt dat weggegooide tijd, maar ik denk dat door methoden en technieken heel kort wetenschapsfilosofisch te funderen het methodologisch begrip veel beter wordt.

Mijn ervaring in de vakken methodologie en kwalitatieve analyse is dat studenten de *criteriologie* (Schwandt, 1996; Seale, 1999) ziekmakend ingewikkeld vinden. Dat vinden studenten ook wel van de 'kwantitatieve' begrippen validiteit en betrouwbaarheid, maar die begrippen hebben tenminste nog de schijn intersubjectief vastgesteld te zijn (voor een vroege, maar nog altijd actuele kritiek hierop zie Hammersley, 1987)). Maar al die setjes van kwaliteitscriteria, zoals beschreven worden in Bryman (2012) (LeCompte en Goetz, Guba en Lincoln, Hammersley), maken mijn studenten vooral angstig en zelfs boos: 'Kunnen die mensen het niet gewoon met elkaar eens zijn?' of 'Waarom moeten we ze allemaal lezen?'

Ik laat mijn studenten inderdaad alles lezen en ik duid die setjes uitgebreid in mijn colleges om te laten zien hoe die criteria op verschillende wetenschapsfilosofische en ethische achtergronden geïnspireerd zijn. Zo hoop ik hen de criteria te laten begrijpen, om vervolgens in navolging van Clive Seale (1999) vanuit deze

achtergronden te laten zien dat het uiteindelijk gaat om relevante *good practices* in het beantwoorden van onderzoeksvragen, veel meer dan om checklists. Wanneer deze criteria niet worden bediscussieerd, is het voor studenten het meest voor de hand liggend om kwalitatief onderzoek te beoordelen op de criteria die ze wel (denken te) beheersen, namelijk validiteit en betrouwbaarheid.

3. Onderzoek doen

Het laatste dat kan helpen om de leerdoelen van vakken over kwalitatief onderzoek meer te bereiken, is dat studenten kwalitatief onderzoek moeten *doen*. Als je als student nooit zelf kwalitatief onderzoek doet, ga je natuurlijk nooit kwalitatief denken. Leren door ervaring dus, zoals Dewey al in 1938 suggereerde.

Maar wat als je het geleerd hebt? Gebeurt het je dan niet meer dat je kwantitatieve logica in een kwalitatieve context gebruikt? Mij gebeurt het toch nog af en toe. Vooral wanneer je zelf midden in onderzoek zit, kunnen de onzekerheid en twijfel die horen bij het doen van onderzoek leiden tot te eenvoudige kwantitatieve antwoorden op complexe kwalitatieve vragen. Dus laten we onze studenten inderdaad niet te veel kwalijk nemen en misschien toch dat bredere discours over wetenschappelijkheid gaan beïnvloeden.

Literatuur

- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4 ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Hammersley, M. (1987). Some notes on the terms 'validity' and 'reliability'. *British Educational Research Journal*, 73-81.
- Schütz, A. (1953). Common sense and scientific interpretation of human action. *Philosophy and Phenomenological Research*, 14(1), 1-38.
- Schwandt, T.A. (1996). Farewell to criteriology. *Qualitative Inquiry*, 2(1), 58-72.
- Seale, C. (1999). *The quality of qualitative research*. London: Sage Publications.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data*. London: Sage Publications.