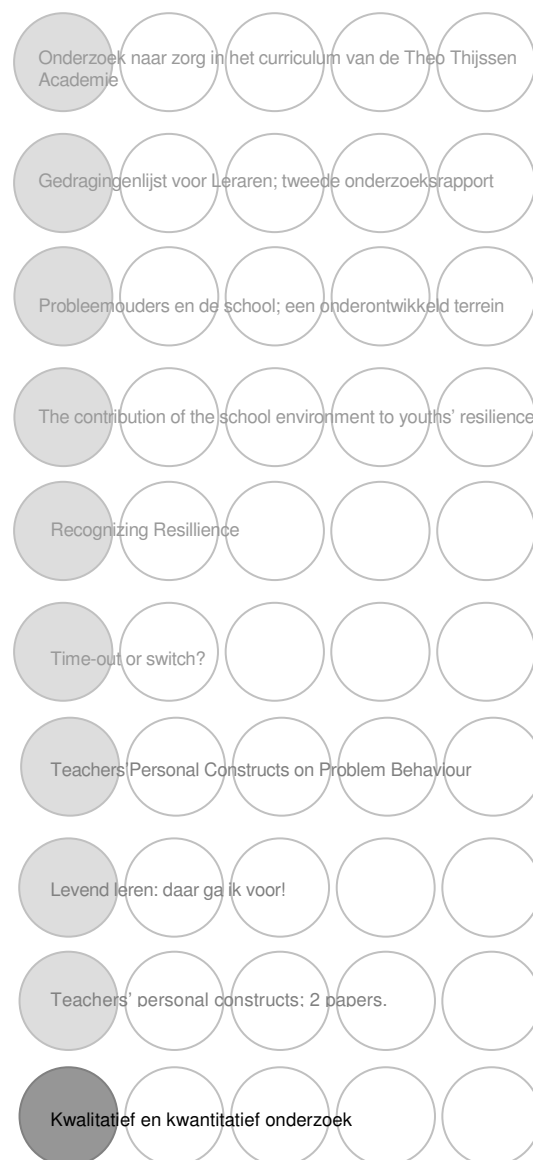




## Datum

februari 2006

© Hogeschool Utrecht,  
Kenniskring Gedragsproblemen in de Onderwijspraktijk,  
Utrecht, 2006

Bronvermelding is verplicht.  
Verveelvoudigen voor eigen gebruik of intern  
gebruik is toegestaan.

## KG-publicatie nr. 11 Kwalitatief en kwantitatief onderzoek

**Kwalitatief en kwantitatief onderzoek**

Huub Everaert  
Arie van Peet

Correspondentie over deze KG-publicatie sturen naar:

E-mail: [huub.everaert@hu.nl](mailto:huub.everaert@hu.nl)

-----  
KG-publicaties bevatten interne notities, verslagen en prepublicaties bestemd voor spreiding in kleine kring.  
De verantwoordelijkheid voor de inhoud van een KG-publicatie berust bij de auteur(s). Uit KG-publicaties mag  
alleen geciteerd worden met toestemming van de auteurs.  
-----

## Voorwoord

De Kenniskring Gedragsproblemen in de Onderwijspraktijk aan de Hogeschool van Utrecht bestaat uit ongeveer tien personen met als lector J.C. van der Wolf.

Het lectoraat is opgericht in 2003 en heeft als taken het verrichten van vooral toegepast onderzoek en het helpen bij de ontwikkeling van curricula voor de onder de Faculteit Educatieve Opleidingen vallende afdelingen.

Door de 'leden van het lectoraat' worden allerlei stukken, artikelen, plannen, nota's etc. geproduceerd die dan in verschillende kringen worden verspreid zodat niet altijd een goed beeld ontstaat van de activiteiten van de Kenniskring. Via deze KG-publicatiereeks wil de kenniskring een vaste groep geïnteresseerden in staat stellen om op de hoogte te blijven van de activiteiten. Verwacht mag worden dat de KG-publicatiereeks uit zeer verschillende, uiteenlopende stukken zal gaan bestaan.

Voor U ligt KG-publicatie nr.11.

U wordt van harte uitgenodigd om commentaar te leveren.

- 
- nr.1      Everaert, H.A. en J.C. van der Wolf (2005).  
            Behaviorally Challenging Students and Teacher Stress.
- 
- nr.2      Wolf, J.C. van der & J.M.F. Touw (2005).  
            Onderzoek naar zorg in het curriculum van de Theo Thijssen Academie.
- 
- nr.3      Doorn, E.C. van (2005).  
            De Gedragingenlijst voor Leraren (Tweede onderzoeksrapport).
- 
- nr.4      Wolf, J.C. van der (2005).  
            Probleemouders en de school: een onderontwikkeld terrein
- 
- nr.5      Enthoven, M. (2005).  
            The contribution of the school environment to youths' resilience: A Dutch middle-adolescent perspective.
- 
- nr.6      Enthoven, M.; A.C. Bouwer; J.C. Van der Wolf & A. van Peet (2005).  
            Recognizing Resilience: Development and Validation of an Instrument to Recognize Resilience in Dutch Middle-Adolescents.
- 
- nr.7      Velderman, H & H.A. Everaert (2005).  
            Time-out or switch? (Paper presented at the ECER conference On 9 September 2005, University College Dublin)
-

- nr.8     Touw, J.M.F., J.T.E. van Beukering & H.A. Everaert (2005).  
Teachers' Personal Constructs on Problem Behaviour (Paper presented at the annual meeting  
of the European Educational Research Association (EERA), Dublin, Ireland, September 7-10,  
2005)
- 
- nr.9     Doorn, E.C. van (2005).  
Levend leren: daar ga ik voor!
- 
- nr.10    J.T.E. van Beukering, J.M.F. Touw & H. Everaert (2005).  
Teachers' personal constructs on problem behaviour: towards professional development  
&     Kos, P. (2005). Personal constructs on (problem) pupils: a teacher's view.  
*2 Papers presented at the International Practitioner Research Conference & Collaborative  
Action Research Network Conference (PRAR 2005), Utrecht, The Netherlands,  
November 4-6, 2005*
- 
- nr. 11    Everaert, H. & A. van Peet (2005). Kwalitatief en kwantitatief onderzoek.
-

## Inhoud

|          |                                                                               |           |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b> | <b>Inleiding</b>                                                              | <b>8</b>  |
| <b>2</b> | <b>Het onderzoeksproces</b>                                                   | <b>10</b> |
|          | Wat is onderzoek?.....                                                        | 10        |
|          | Waarom een probleemstelling?.....                                             | 13        |
|          | Globale vragen.....                                                           | 13        |
|          | Hypothesen.....                                                               | 13        |
|          | Onderzoeksstrategieën.....                                                    | 13        |
| <b>3</b> | <b>Kwalitatief onderzoek</b>                                                  | <b>16</b> |
|          | Onderzoeksontworp in kwalitatief onderzoek.....                               | 17        |
|          | Onderzoeksontworp.....                                                        | 17        |
|          | Werkhypothesen.....                                                           | 17        |
|          | Dataverzameling.....                                                          | 18        |
|          | Data-analyse en interpretatie.....                                            | 18        |
|          | De onderscheiden onderzoeksstappen.....                                       | 19        |
|          | Betrouwbaarheid en validiteit in kwalitatief onderzoek.....                   | 19        |
|          | Onderzoekstradities/types in kwalitatief onderzoek.....                       | 21        |
|          | Kritiekpunten op kwalitatief onderzoek.....                                   | 21        |
| <b>4</b> | <b>Algemene begrippen</b>                                                     | <b>23</b> |
| <b>5</b> | <b>Overeenkomsten en verschillen in kwantitatief en kwalitatief onderzoek</b> | <b>26</b> |
| 1.       | Betrouwbaarheid.....                                                          | 26        |
| 2.       | Validiteit.....                                                               | 26        |
| 3.       | Externe validiteit.....                                                       | 26        |
| 4.       | Interne validiteit.....                                                       | 27        |
| 5.       | Probleemstelling.....                                                         | 27        |
| 6.       | Hypothese.....                                                                | 27        |
| 7.       | Inductie en Deductie.....                                                     | 27        |
| 8.       | Theorie.....                                                                  | 28        |
| 9.       | Toetsen.....                                                                  | 28        |
| 10.      | Operationaliseren.....                                                        | 28        |
| 11.      | Evalueren.....                                                                | 29        |
| 12.      | Intersubjectiviteit.....                                                      | 29        |
| 13.      | Onderzoeksontworp.....                                                        | 29        |
| 14.      | Verifiëren.....                                                               | 29        |
| 15.      | Verantwoording (expliciteringsplicht).....                                    | 30        |
| 16.      | Weerlegbaarheid.....                                                          | 30        |
| 17.      | Vergelijken.....                                                              | 31        |
| 18.      | Standaardisering.....                                                         | 31        |
| 19.      | Moment van data-analyse.....                                                  | 31        |
| 20.      | Analyse en categorieën.....                                                   | 32        |
| 21.      | Woorden vs getallen.....                                                      | 32        |
| 22.      | Perspectief van de deelnemers versus die van de onderzoekers.....             | 32        |
| 23.      | Onderzoeker dichtbij vs veraf.....                                            | 32        |
| 24.      | Statisch versus dynamisch.....                                                | 32        |

|                                                                                          |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 25. Gestructureerd versus ongestructureerd .....                                         | 32        |
| 26. Generalisering versus begrijpen .....                                                | 33        |
| 27. Grootschalig versus kleinschalig.....                                                | 33        |
| 28. Gedrag versus betekenis.....                                                         | 33        |
| 29. Artificiële settings versus natuurlijke settings.....                                | 33        |
| <b>6 Enkele algemene opmerkingen over kwantitatief en kwalitatief onderzoek</b>          | <b>34</b> |
| Methodenstrijd en paradigma's .....                                                      | 34        |
| Ontwikkelingen teacher-research .....                                                    | 40        |
| <b>7 Conclusies over de (on-)mogelijkheden van kwantitatief en kwalitatief onderzoek</b> | <b>43</b> |
| Slotopmerking .....                                                                      | 47        |
| <b>Literatuur</b>                                                                        | <b>48</b> |

Thorndike (1918):

**“Whatever exists at all, exists in some amount.”**

Everaert & Van Peet (2006):

**“Niet alles wat bestaat, is kwantificeerbaar en niet alles wat kwantificeerbaar is, bestaat.”**

## 1 Inleiding

Een van de belangrijkste consequenties van de invoering van de BAMA-structuur in het hoger onderwijs betreft het opnemen van onderzoeksvaardigheden in de curricula van de Nederlandse hogescholen. Leijnse (2005) ziet dit als een logisch en onvermijdelijk gevolg van maatschappelijke ontwikkelingen. Sinds de jaren '70 heeft de overheid door gerichte subsidies bijgedragen aan het ontstaan van universitaire onderzoeksscholen die zich vooral hebben gericht op fundamenteel theoretisch onderzoek. Nederlandse universiteiten scoren afgemeten aan het aantal publicaties en citaties zeker niet slecht, maar op één punt hebben ze het laten liggen: *praktijkgericht onderzoek*. In vergelijking met de ons omringende landen is bovendien het aandeel universitaire studenten in vergelijking met het aantal studenten in het hoger onderwijs aan de lage kant<sup>1</sup>. In de ogen van Leijnse is dat des te merkwaardiger aangezien de hedendaagse kenniseconomie een hoge handelingssnelheid en meer flexibiliteit veronderstelt van hoogopgeleide werknemers. Dit betekent in concreto dat werknemers in steeds grotere mate verondersteld worden om zelf kennis te verzamelen en deze kennis op bruikbaarheid te toetsen en af te wegen. Kortom, hoogopgeleide werknemers dienen tijdens hun opleiding geschoold te worden in onderzoeksvaardigheden. En hier ligt in de toekomst een belangrijke taak weggelegd voor de hogescholen. Universiteiten zijn, nog steeds volgens Leijnse (2005), niet echt blij met de toekomstige concurrentie van hogescholen.

Teneinde het opnemen van onderzoeksvaardigheden in het curriculum van de Faculteit Educatieve Opleidingen van de Hogeschool Utrecht te vergemakkelijken en ter ondersteunen, vonden wij het zinvol om een stuk te schrijven over de vermeende tegenstelling tussen kwalitatief en kwantitatief onderzoek. Een belangrijk uitgangspunt is dat we niet uitgaan van een in de wandelgangen vaak gehoorde tegenstelling tussen universitair en hogeschool onderzoek, waarbij de universiteit kwalificaties als fundamenteel en theoretisch opeist en de praktische kruimels voor het hoger beroepsonderwijs wil laten liggen. Wij gaan daar niet van uit omdat wij geen fundamenteel verschil zien tussen fundamenteel onderzoek en toegepast onderzoek. De grondslagen, de redeneringen, de systematiek zijn in beide gevallen hetzelfde. Op de achtergrond speelt, in ieder geval bij de humaniora van de hoge scholen, nog een andere tweedeling een rol: *kwantitatief versus kwalitatief onderzoek*. Belangrijke kenmerken van kwantitatief onderzoek zoals ingewikkelde onderzoeksdesigns, grote steekproeven en gecompliceerde statistische analyses zouden het natuurlijk domein van universiteiten zijn. Ook dit werpen we verre van ons. Volgens onze opvatting gaat het in de eerste plaats om 'goed onderzoek' en goed onderzoek vereist niet persé een kwalitatieve benadering of een kwantitatieve benadering. Goed onderzoek geeft in de eerste plaats een antwoord op een vraag die gesteld wordt: de probleemstelling. Zoals het overgrote deel van onderzoekers tegenwoordig rekenen wij ons niet tot kwantitatieve onderzoekers of tot kwalitatieve onderzoekers. Met behulp van onderzoek willen wij een slechts een antwoord geven op de gestelde vraag, de probleemstelling.

---

<sup>1</sup> *Het is nog maar de vraag of deze opmerking geheel juist is. Het percentage van een generatie dat voltijds hoger onderwijs volgt is afhankelijk van de definitie van 'hoger onderwijs'. Deze definitie is niet in alle landen hetzelfde.*

Het motto van Thorndike uit 1918 benadrukte vooral de kwantificeerbaarheid van verschijnselen, gedragingen en betekenissen. Ons motto benadrukt de noodzaak van een goede analyse vooraf van datgene wat onderzocht gaat worden, een goede probleemanalyse. *Wij realiseren ons hierbij dat niet alles wat bestaat, kwantificeerbaar is.* Een eigenschap als 'sociale intelligentie' bestaat in die zin dat mensen verschillen qua inzicht in allerlei sociale situaties. Echter, een instrument waarmee 'sociale intelligentie' betrouwbaar en valide gemeten kan worden, is er nog niet. Er geldt voorts dat *niet alles wat kwantificeerbaar is, bestaat*. Het is niet zo moeilijk om een aantal vragen te verzinnen die bij elkaar genomen een Cronbach's alfa van 0,60 of hoger opleveren. Of een score op een dergelijke test dan ook 'bestaat', in die zin dat de score iets betekent, is nog maar de vraag. In het slotwoord zullen wij hierop terug komen.

In het onderhavige stuk willen wij voorgaand standpunt uitwerken en toelichten. Daarvoor is het noodzakelijk dat wij in het nu volgende de overeenkomsten en verschillen aangeven tussen kwantitatief en kwalitatief onderzoek. Het zal dan duidelijk worden dat het bij het onderscheid tussen kwantitatief en kwalitatief onderzoek niet altijd alleen gaat om de vraag welke onderzoeksmethoden er in een specifiek onderzoek gehanteerd moeten worden, maar dat het onderscheid ook duidt op wetenschapsfilosofische standpunten over hoe goed onderzoek uitgevoerd dient te worden.

In paragraaf 2 beschrijven we eerst in algemene termen het onderzoeksproces. Er zijn een aantal basisbegrippen, onderzoeksprocedures die het wetenschappelijk proces beschrijven; basisbegrippen en onderzoeksprocedures die men in elke wetenschap in meer of mindere mate tegenkomt, *onafhankelijk van een bepaalde wetenschapsbenadering*. De auteurs zijn zich ervan bewust dat hun referentiekader in grote mate is gevormd door de kwantitatieve onderzoekstraditie. Dat wil natuurlijk niet zeggen dat wij van mening zijn dat de kwantitatieve onderzoekstraditie de enige juiste benadering zou zijn, integendeel. In paragraaf 3 geven we dan ook een meer algemene omschrijving van *kwalitatief onderzoek* zoals die in de literatuur wordt aangetroffen. Wat zijn de kenmerken en welke procedures worden onderscheiden? Aan het eind van deze paragraaf formuleren wij een aantal kritiekpunten op kwalitatief onderzoek zoals die in de 'kwalitatieve literatuur' worden aangetroffen. In paragraaf 4 leiden we uit het voorgaande een die lijst met begrippen af die weliswaar niet de pretentie heeft de ultieme begrippenlijst te zijn, maar toch wel een aantal basiskkenmerken van het wetenschappelijk proces wil weergeven. *Het zijn begrippen die in elk type onderzoek in principe omschreven moeten kunnen worden*. In deze paragraaf geven we ook een eerste definitie van deze begrippen. In paragraaf 5 worden de begrippen uit paragraaf 4 omschreven voor kwantitatief en voor kwalitatief onderzoek. Voorts geven we in deze paragraaf een aantal overeenkomsten en verschillen aan tussen kwantitatief en kwalitatief onderzoek, wederom zoals we die in de literatuur zijn tegen gekomen. In paragraaf 6 wordt een *algemene beschouwing* gegeven over kwalitatief en kwantitatief onderzoek en over de criteria waaraan goed onderzoek in de klas door de leraar zou moeten voldoen. De invalshoek waarvoor we gekozen hebben is de methodenstrijd uit de jaren 1970. Zin en onzin van deze discussie worden beschreven en we bekijken wat de gevolgen hiervan zijn geweest voor de kwaliteit van het huidige Teacher Research. In paragraaf 7 tenslotte formuleren wij onze conclusies en komen wij terug op ons motto *dat niet alles wat bestaat, kwantificeerbaar is en dat niet alles wat kwantificeerbaar is, bestaat*. Hiermee geven wij de mogelijkheden en onmogelijkheden aan van uitgesproken kwantitatief en kwalitatief onderzoek.

## 2 Het onderzoeksproces

### Wat is onderzoek?

Onderzoek, zowel in het dagelijks leven als in de wetenschap, doen we als we een vraag willen beantwoorden. In de wetenschap noemen we een nauwkeurige formulering van de vraag waarop de onderzoeker een antwoord wil hebben, de *probleemstelling*. Probleemstellingen kunnen onderscheiden worden naar (Swanborn 1991):

#### 1. Beschrijvingsproblemen

Dit zijn 'wat is'-problemen, bijvoorbeeld "Op welke manieren bereiden studenten zich voor op het tentamen theoretische opvoedkunde?"

#### 2. Verklaringsproblemen

Dit zijn 'Hoe komt het dat'-problemen: "Hoe komt het dat sommige studenten niet slagen voort het tentamen Theoretische Opvoedkunde?" Verklaringsproblemen zijn moeilijker oplosbaar dan beschrijvingsproblemen. Aan verklaringsproblemen liggen veronderstellingen ten grondslag over hoe de werkelijkheid in elkaar zit. Een *theorie* kunnen we dan ook zien als een samenhangend geheel van beweringen over hoe de werkelijkheid in elkaar zit.

#### 3. Ontwerpproblemen

Dit zijn 'Wat is er aan te doen'-problemen. In praktijkonderzoek zou het dan gaan om het ontwerpen van beleidsmaatregelen die een ongewenste toestand kunnen verbeteren.

Er zit een zekere logische opeenvolging van onderzoek voor de oplossing van deze drie soorten probleemstellingen. Het is mogelijk dat deze drie soorten probleemstellingen in één onderzoek voorkomen maar het is ook mogelijk dat er alleen een onderzoek plaats vindt naar de oplossing van een 'wat is'-probleem. Als we deze logische opeenvolging uitwerken, komen we uit bij de *empirische cyclus* die uit de volgende fasen bestaat (De Groot 1961):

1. Observatie  
Waarnemen, verzamelen van gegevens.
2. Inductie  
Het zoeken naar een verklaring, naar een bij de waarnemingen passende theorie of model.
3. Deductie  
Het afleiden van voorspellingen uit die theorie.
4. Toetsing  
Het nagaan of de voorspellingen uitkomen.
5. Evalueren  
Het nagaan wat de onderzoeksresultaten voor de theorie betekenen: moet de theorie bijvoorbeeld worden bijgesteld?

Het is heel wel mogelijk dat een bepaald onderzoek zich op één van deze fasen concentreert. Deze fasen komen dus niet in elk onderzoek voor.

In wetenschappelijk onderzoek wordt veel nadruk gelegd op de eis dat de *resultaten onafhankelijk moeten zijn van de onderzoeker*. De resultaten moeten zo weinig mogelijk bepaald worden door de persoonlijke voorkeuren en belangen van de onderzoeker. Wanneer de resultaten hetzelfde zijn of ze nu door de ene of door de andere onderzoeker zijn verkregen, spreken we van *intersubjectieve kennis*. Deze eis van intersubjectieve kennis leidt tot enkele richtlijnen voor het onderzoek:

**1. Weerlegbaarheid**

Dit is een centrale eis waaraan kennis moet voldoen. Als een ander de verkregen kennis niet op juistheid kan controleren, kunnen we niet tot (intersubjectieve) kennis komen.

**2. Nauwkeurigheid**

Resultaten van onderzoek dienen nauwkeurig te zijn, zowel in het aangeven van het *domein* van de verschijnselen waarop het onderzoek betrekking heeft als in de beweringen die men over die verschijnselen doet.

**3. Verantwoording**

Onderzoek dient openbaar te zijn. Men dient daarom zowel de resultaten als de gevolgde procedures aan anderen ter inzage geven zodat er gecontroleerd kan worden.

De verantwoordingsplicht is onder andere nodig omdat wetenschap een sociale bezigheid is, een kwestie van overleg. Onderzoekers bepalen met elkaar en met de samenleving wat de waarde is van de gevolgde procedures en van de resultaten. De verantwoordingsplicht is óók nodig omdat *onderzoekers fouten kunnen maken*, fouten in de waarneming, in de keuze van de theorie, in het afleiden van voorspellingen en in het toetsen van die voorspelling.

Zo zijn er *toevalsfouten*. Deze ontstaan onder andere doordat de ene meting<sup>2</sup> niet hetzelfde resultaat oplevert als de andere meting. De remedie wordt gevonden in *standaardisering* en in *herhaling* (toevalsfouten vallen dan tegen elkaar weg). De mate waarin een 'meting' vrij is van toevalsfouten ofwel de mate waarin het resultaat stabiel is bij

- een andere onderzoeker,
  - een ander tijdstip,
  - andere omstandigheden
- noemen we de *betrouwbaarheid*.

We kunnen ook *fouten maken in de causaliteitstoeschrijving*. Vaak willen we in een onderzoek een causaliteit aantonen: A is de oorzaak van B. Met behulp van een laboratoriumexperiment kan dat goed; met behulp van een enquête kan dat minder goed, maar met behulp van een *veldonderzoek*, lukt het nauwelijks een antwoord te geven op een causaliteitsvraag. De mate waarin we er in slagen om over oorzaken van verschijnselen goede conclusies te trekken, wordt de *interne validiteit* genoemd.

Behalve interne validiteit is er ook *externe validiteit* ofwel generaliseerbaarheid. Hiermee bedoelen we de mate waarin de resultaten van het onderzoek ook gelden voor andere groepen en verschijnselen.

---

<sup>2</sup> 'Meting' in zeer brede zin; het afnemen van een interview is ook een 'meting'.

Weer een ander soort validiteit is de *constructvaliditeit*: meten we wat we willen weten? Fouten in de constructvaliditeit zijn meestal *systematische fouten* en die vallen in tegenstelling tot toevalsfouten niet tegen elkaar weg bij herhaling. Wanneer we een aantal rekenopgaven bedenken die ook een zwaar beroep doen op 'taal' dan maken we een systematische fout in de *operationalisering* van het begrip 'rekenen'. Het zeer precies aangeven wat bedoeld wordt met een bepaald begrip door middel van opgaven e.d. heet het operationaliseren van dat begrip.

Bij het ontwerpen en het uitvoeren van een onderzoek probeert een onderzoeker natuurlijk zoveel mogelijk om al deze fouten te vermijden. Maar sommige fouten zijn nooit geheel te vermijden en daarom is de verantwoordingsplicht zo belangrijk. Vooral ook wanneer er geen standaardprocedures zijn waarnaar verwezen kan worden. Maar bij sommige soorten onderzoek zijn er nauwelijks standaardprocedures en dan krijgt de verantwoordingsplicht de vorm van adviezen als:

- houd een logboek bij,
- overleg veel met anderen en maak daarvan aantekeningen,
- gebruik veel audiovisuele hulpmiddelen die ook door anderen bestudeerd kunnen worden.

In elk onderzoek kunnen we een aantal praktische werkzaamheden onderscheiden:

**1. Probleemstelling**

Een probleemstelling is een zo nauwkeurig mogelijk geformuleerde vraag waarop de onderzoeker een antwoord wil hebben. Indien mogelijk dienen in een probleemstelling zowel het domein als de te meten variabelen te worden vermeld.

**2. Onderzoeksontwerp**

Welke vorm moet het onderzoek krijgen? Een onderzoeksontwerp dat past bij de probleemstelling. Echter bij sommige probleemstellingen is de te kiezen onderzoeksstrategie voor de hand liggend, maar bij andere probleemstellingen is er een keuze probleem: enquête, vrije interviews, tests?

**3. Dataverzameling**

Dit is de fase waarin we gegevens verzamelen die nodig zijn op de probleemstelling op te lossen. De manier waarop we de gegevens verzamelen, is in een uitgewerkt onderzoeksontwerp al vastgelegd.

**4. Data-analyse**

De data moeten eerst geanalyseerd worden voor dat we de probleemstelling kunnen oplossen. Het verdient aanbeveling om van te voren een schema op te stellen over hoe we de gegevens gaan analyseren.

**5. Rapportage**

In de rapportage geven we de oplossing voor de probleemstelling of we beargumenteren waarom dat niet mogelijk is. In de rapportage voldoen we aan onze verantwoordingsplicht.

De hier omschreven werkzaamheden worden niet altijd chronologisch achter elkaar uitgevoerd. Zo houdt de ontwerp fase in dat we de dataverzameling en data-analyse zoveel mogelijk van te voren plannen. Maar het is ook heel wel denkbaar dat dataverzameling en data-analyse door elkaar lopen: zodra we iets verzameld/gevonden hebben, gaan we het analyseren. Het resultaat van de analyse kan aanleiding zijn om nieuwe data te gaan verzamelen.

### Waarom een probleemstelling?

Zonder een probleemstelling laten we ons leiden door de toevallige kenmerken van de gegevens én door onze vooroordelen. Ook lopen we het risico met een 'oplossing' te komen voor een niet gesteld probleem of dat we de onderzoeksresultaten niet kunnen interpreteren omdat we niet goed weten welke vraag er gesteld is. Dit neemt niet weg dat het mogelijk is om tijdens een onderzoek de probleemstelling anders te specificeren of zelfs te wijzigen, zolang maar duidelijk is wat op een bepaald moment de probleemstelling is.

### Globale vragen

De mate van uitgewerktheid van de probleemstelling hangt af van de stand van onze kennis. Wanneer we nog maar weinig weten, dan kunnen we slechts een *globale vraag* stellen. We weten dan nog niet welke variabelen de belangrijkste zijn en er zijn nog allerlei keuzemomenten in de operationalisering van de begrippen die in de globale vraag voorkomen. Vaak weten we bij een globale vraag zelfs nog niet goed wat de begrippen betekenen en daar moeten we dan eerst achter zien te komen bijvoorbeeld door middel van observeren en van interviews. Bij globale vragen zal er vaker sprake zijn van *exploratie van de data*: dat wil zeggen dat de gegevens steeds vanuit een ander perspectief worden geanalyseerd. Echter, dan wordt de kans groter dat toevallige factoren resultaat mede gaan bepalen,

### Hypothesen

Weten we al meer dan is het zinvol om de vraagstelling in de vorm van een *hypothese* te gieten. Een hypothese kunnen we zien als een vraag met een (voorlopig) antwoord erbij. De bedoeling van het onderzoek is dan om de hypothese te *toetsen*, dat wil zeggen dat we nagaan of het voorlopige antwoord ook het juiste antwoord is. Bij een toetsende benadering is er, in tegenstelling tot bij een explorerende benadering, sprake van een strakke vorm van de onderzoeksopzet: alle keuzen worden van tevoren vastgelegd. In een toetsend onderzoek komen alle fasen van de empirische cyclus aan de orde: observeren, induceren, deduceren, toetsen en evalueren.

### Onderzoeksstrategieën

In de sociale wetenschappen worden op veel verschillende manieren onderzoek verricht. Een strategie heeft te maken met de manier waarop data worden verzameld. Er kunnen de volgende drie hoofdstrategieën onderscheiden worden (Swanborn 1991):

#### 1. Bureauonderzoek

Dit onderzoek wordt 'vanachter' het bureau uitgevoerd. Wat is er over het onderwerp in kwestie te vinden in de literatuur en welke relevante databestanden, videobanden, e.d. zijn er beschikbaar?

#### 2. Veldonderzoek

Deze onderzoeksstrategie wordt uitgevoerd in het veld van het onderzoek. Dat wil zeggen de onderzoeker brengt zijn/haar tijd door in de groep die bestudeerd wordt.

### 3. Onderzoek naar uitgelokt gedrag

Deze onderzoeksstrategie (bijv. de enquête, het laboratoriumexperiment) impliceert dat de onderzoeker zelf actief gegevens creëert.

Het is heel wel mogelijk, om niet te zeggen gewenst dat in één onderzoek verschillende strategieën gehanteerd worden: *triangulatie*.

#### ad 1 Bureau-onderzoek

Hieronder vallen vier verschillende strategieën:

a) *Onderzoek van ambtelijk statistisch materiaal*

Op veel terreinen zijn er gegevens verzameld die in archieven op onderzoekers liggen te wachten (ARA, CBS, SCP, SWIDOC, etc.) Deze gegevens zijn door anderen verzameld en dat betekent soms dat bepaalde indelingen niet sporen met de door de onderzoeker gewenste indeling.

b) *Literatuuronderzoek*

Literatuuronderzoek hoort bij elk onderzoek maar is soms ook een zelfstandige vorm van onderzoek. De onderzoeksstrategie binnen het literatuuronderzoek kan variëren van een *essayistische benadering* tot een *meta-analyse*. Wanneer er een groot aantal onderzoeken zijn uitgevoerd over eenzelfde onderwerp dan kan een onderzoeksartikel zelf de onderzoekseenheid zijn waarvan allerlei kenmerken op een systematische (meestal statistische) wijze onderzocht worden.

c) *Secundaire analyse*

Hiervan is sprake wanneer een onderzoeker de oorspronkelijke gegevens van een andere onderzoeker gebruikt om andere analyses op uit te voeren.

d) *Inhoudsanalyse*

We maken dan gebruik van documenten die voor een andere dan wetenschappelijke doeleinden zijn gemaakt (kranten, tijdschriften, rubrieken, notulen, dagboeken).

#### ad 2 Veldonderzoek

Meestal gaat het in veldonderzoek om een globale, beschrijvende vraag. Als onderzoeker verzamelt men dan op allerlei manieren gegevens. Centraal staat de waarneming van zowel verbaal als nonverbaal gedrag. Daarnaast zal de onderzoeker proberen allerlei documenten te verzamelen die in de betreffende groep circuleren. Soms is het mogelijk om allerlei audio- en video-opnamen te maken die dan later weer op verschillende manieren geanalyseerd kunnen worden, eventueel zelfs door anderen.

#### ad 3 Onderzoek naar uitgelokt gedrag

Het reeds bestaande materiaal heeft zo zijn beperkingen en het is in veldonderzoek moeilijk om gebeurtenissen, reacties, etc te manipuleren. Vandaar dat er allerlei onderzoeksstrategieën zijn ontwikkeld waarin gedrag wordt uitgelokt:

a) *Experiment*

Wanneer we met oorzaak en gevolg, dus met causaliteit te maken hebben, is een experiment de beste manier om een probleemstelling op te lossen. We kunnen hier een onderscheid maken tussen een *laboratoriumexperiment* en een *veldexperiment*. Bij het laboratoriumexperiment is vaak sprake van een *controlegroep* die qua beginsituatie vergelijkbaar is met de experimentele groepen en voorts zijn er een aantal kenmerken van de onderzoeksopzet die tezamen causaliteitsuitspraken mogelijk maken.

b) *Enquête*

Een enquête (survey) is de systematische ondervraging van personen op een groot aantal vraagpunten. We kunnen hier onderscheiden: telefonische enquête, postenquête, face-to-face enquête, klassikale enquête en groepsinterviews (meestal: explorerend).

c) *Tests en schalen*

Tests bestaan soms uit meerdere schalen. Een schaal omvat doorgaans een groep vragen (items) die hetzelfde begrip willen meten. Tests en schalen zijn voor allerlei doeleinden geconstrueerd en worden in allerlei situaties gebruikt. Aan de constructie van de meeste tests en schalen ligt een uitgewerkt meetmodel ten grondslag.

d) *Samenwerkingsstrategieën*

Het gaat hier om het verzamelen van informatie via een groepsgewijze benadering van deskundigen. De leden van de doelgroepen worden hierbij als deskundigen beschouwd die informatie aan elkaar en aan de onderzoeker geven. De onderzoeker probeert de ideeën, beelden, wensen, oplossingen, woordgebruik te achterhalen van de betrokkenen met betrekking tot de problemen/vragen waar het om gaat. De onderzoeker gaat bij het gebruik van samenwerkingsstrategieën er van uit dat de betrokkenen in staat zijn om betrouwbare informatie te geven en dat groepsinteractie meer en/of betere informatie oplevert dan individuele gesprekken.

De feitelijke manieren om betrokkenen via groepsgesprekken inzichten te ontlokken, nemen verschillende vormen aan (Swanborn 1991): focusgroepen, conceptmapping, delfmethode, workshopmethode, scenariomethode en spelsimulatie. Er zijn ook combinaties van deze vormen mogelijk en de resultaten van deze strategieën kunnen op zeer verschillende manieren geanalyseerd worden. Variërend van een semantische betekenisanalyse tot een multidimensionale schalingstechniek.

Voorgaande algemene beschrijving van het onderzoeksproces is grotendeels van toepassing op kwantitatief onderzoek na specificatie van de gehanteerde begrippen. De vraag in hoeverre deze algemene beschrijving ook van toepassing is op kwalitatief onderzoek, zullen we trachten te beantwoorden na eerst in de nu volgende paragraaf een algemene beschrijving te hebben gegeven van kwalitatief onderzoek zoals we die in de literatuur hebben aangetroffen.

### 3 Kwalitatief onderzoek

Kwalitatief onderzoek heeft zijn oorsprong in de beschrijvende analyse en is volgens vele in essentie een *inductief proces*, redenerend vanuit een specifieke situatie naar een algemene conclusie.

Sommige onderzoekers zien kwalitatief onderzoek slechts als een methode, als een verzameling procedures voor onderzoek. Maar het verschil tussen kwantitatief en kwalitatief onderzoek gaat volgens anderen verder dan een verschil in gehanteerde methodes. De beide benaderingen zijn gebaseerd op verschillende paradigma's. Kwalitatief onderzoek volgt het *naturalistische paradigma*: onderzoek *dient* uitgevoerd te worden in een natuurlijke omgeving en de betekenissen die uit onderzoek afgeleid worden, zijn specifiek voor een bepaalde situatie. De benadering is die van een holistische interpretatie van de natuurlijke omgeving.

Omdat het onderwerp van studie in de sociale wetenschappen, de mens en zijn omgeving, betekenis toekent aan die omgeving, zijn sommige kwalitatieve onderzoekers van mening dat er een methodologie ontworpen moet worden die dit verschil weerspiegelt tussen mensen en de objecten uit de natuurwetenschappen. De omgeving dient geïnterpreteerd te worden vanuit het perspectief van de mensen die bestudeerd worden.

Kwalitatieve onderzoekers houden zich veel meer dan kwantitatieve onderzoekers bezig met de invloed van processen. Kwalitatieve onderzoekers benadrukken het proces in het sociale leven. Hoe ontvouwt zich een patroon, een gebeurtenis? Welke betekenis geeft men aan een bepaalde gebeurtenis?

Kwalitatief onderzoek benadrukt niet de theoretische basis van datgene wat bestudeerd wordt wanneer het onderzoek begint. Een theorie kan ontwikkeld worden tijdens het onderzoek, maar kan ook worden veranderd of verfiend. Wanneer de theorie die ontwikkeld wordt, afgeleid is uit de gegevens dan spreekt men van een '*grounded theory*' in tegenstelling tot een theorie die gebaseerd is op vooraf geconstrueerde ideeën (Glaser & Strauss, 1967). Kwalitatieve onderzoekers willen geen structuur aan de bestaande omgeving opdringen. Door die voorkeur voor een ongestructureerde benadering bij de dataverzameling, zijn kwalitatieve onderzoekers geneigd om onderzoeksmethoden te gebruiken die geen van te voren opgestelde, zeer specifieke vragen vereisen en die dus ook geen instrumenten vereisen die van te voren gedetailleerd uitgewerkt zijn. Het voordeel van deze benadering is flexibiliteit. De onderzoeker kan desgewenst van richting veranderen, of bijvoorbeeld nog wat extra vragen bedenken.

Als er geen theorie naar voren komt dan nog behoudt het kwalitatieve onderzoek zijn beschrijvende waarde. Kwalitatief onderzoek is *context -specifiek* waarbij de rol van de onderzoeker deel uitmaakt van de situatie. De context wordt vaak benadrukt in de rapportage. Dat hangt samen met het feit dat kwalitatieve beschrijvingen veel ogenschijnlijke triviale details bevatten. Het gedrag kan namelijk pas geïnterpreteerd worden wanneer men de context kent.

Kwalitatieve onderzoekers benadrukken een holistische benadering; zij zien feiten en waarden als onontwaarbaar met elkaar vermengd. Bij de presentatie van data zal een kwalitatief onderzoeker vaker gebruik maken van een verhalende beschrijving, terwijl een kwantitatieve onderzoeker vaker statistische resultaten gebruikt.

### Onderzoeksontwerp in kwalitatief onderzoek

Kwalitatieve onderzoeksdesigns zijn meestal niet zo gestructureerd als kwantitatieve onderzoeksdesigns. Beslissingen over hoe verder te gaan, worden soms in een later stadium van het onderzoek genomen. Toch worden er in de literatuur een aantal algemene componenten aangewezen die de onderzoeksactiviteiten beschrijven.

- 1) Fenomenen dienen in hun geheel beschouwd te worden; complexe fenomenen kunnen niet gereduceerd worden tot een aantal factoren of in een aantal onafhankelijke delen worden opgesplitst.
- 2) Het gaat om de percepties van diegenen die bestudeerd worden. Deze percepties dienen grondig beschreven te worden om also een accurate beschrijving van de werkelijkheid te verkrijgen. De 'betekenis' is zoals waargenomen door degenen die bestudeerd worden en wordt niet opgelegd door de onderzoeker.
- 3) A-priori aannamen en a-priori conclusies dienen te worden vermeden ten gunste van post hoc conclusies. Aannamen en conclusies kunnen veranderen als het onderzoek vordert.
- 4) Zoals hiervoor al gesteld werd, opereert de kwalitatieve onderzoeker in de natuurlijke omgeving. Hij manipuleert en intervineert niet in de situatie, behoudens de invloed die zijn aanwezigheid uitoefent<sup>3</sup>. Hij wil openheid behouden ten aanzien van datgene wat geobserveerd en verzameld wordt zodat er niets belangrijks wordt gemist. Deze houding resulteert in een flexibel onderzoeksdesign of in de mogelijkheid van een zich verder ontwikkelend design naarmate het onderzoek vordert.

### Onderzoeksontwerp

Het onderzoeksontwerp in kwalitatief onderzoek is vaak een voorlopig plan waarmee het onderzoek begonnen wordt. Er worden voorlopige beslissingen genomen over de te bestuderen personen en/of over de plaats waar dat zal gebeuren. Er wordt een schatting gemaakt van de duur van de dataverzameling. Soms wordt een lijstje opgesteld van mogelijke variabelen. De steekproef behoeft niet altijd random te zijn, een 'purposive sample' is heel wel denkbaar. De eenheden worden dan in de steekproef genomen juist omdat zij bepaalde kenmerken vertonen of omdat zij bepaalde ideeën hebben.

### Werkhypothesen

Kwalitatieve onderzoekers hanteren vaak een inductieve manier van onderzoeken, hetgeen voor de dataverzameling betekent dat er begonnen wordt zonder een van tevoren opgestelde theorie of hypothese. Echter, zoals alle onderzoekers, worden ook kwalitatieve onderzoekers beïnvloed

---

<sup>3</sup> Een 'invloed' die naar onze mening nogal eens onderschat wordt. (Evt. hier een aantal referenties.)

door hun achtergrond en voorts is er natuurlijk altijd wel enige informatie beschikbaar over het te bestuderen onderwerp in kwestie. Zo kunnen er een groot aantal vragen en hypothesen zijn die steeds opnieuw bestudeerd worden, geherformuleerd worden of uitgebreid worden naarmate de dataverzameling vordert.

### Dataverzameling

Wanneer de dataverzameling voorbereid wordt, moet de onderzoeker een of meer dataverzamelmethode(n) kiezen. Veel gebruikte methoden zijn:

*a) interviews (en dan vooral vrije interviews),*

Er worden verschillende soorten interviews onderscheiden zoals

- gestructureerde en/of gestandaardiseerde interviews,
- ongestructureerde interviews (met soms alleen een lijstje met onderwerpen),
- intensieve interviews, diepte interviews,
- groepsinterviews, focusgroepen,
- 'oral history interviews', 'life history interviews'.

*b) observeren*

- vrije observatie in een natuurlijke, niet gemanipuleerde omgeving.
- participerende observatie.

*c) documenten*

- Verzamelen en analyseren van allerlei documenten.

*d) specimen records*

- Een specimen record is een verhalende beschrijving door ervaren observatoren van één persoon in een natuurlijke omgeving.

*e) 'oral histories'*

Uiteraard kunnen meerdere methoden in één onderzoek gebruikt worden.

### Data-analyse en interpretatie

De data-analyse begint meteen nadat de dataverzameling is begonnen omdat de onderzoeker de werkhypothesen checkt en bestudeert of er bijvoorbeeld onverwachte resultaten zijn. Data-analyse en dataverzameling gaan samen en naarmate het onderzoek vordert, worden er minder en minder data verzameld en wordt er meer geanalyseerd.

Kwalitatieve data-analyse vereist dat de informatie georganiseerd wordt. Het is mogelijk dat uit de data categorieën naar voren komen voor het karakteriseren van de informatie. Zoals hiervoor reeds werd opgemerkt, produceert kwalitatief onderzoek grote hoeveelheden beschrijvende informatie van veldnotities, interviews, etc. Deze informatie moet georganiseerd worden om tot een datareductie te komen. Dit proces heet *coding* waarmee bedoeld wordt het bedenken/construeren van categorische systemen. De onderzoeker zoekt naar woorden of frasen

of gebeurtenissen die met enige regelmaat zich herhalen. De woorden die zulke fenomenen beschrijven, heten codeercategorieën.

De eerste fase in de dataverzameling kan hypothesen suggereren en dan worden er meer data verzameld om deze hypothesen te ondersteunen, te confirmeren of uit te breiden. Alles bij elkaar genomen is analyse in kwalitatief onderzoek een proces van opeenvolgende fasen van analyse en verzamelen om alzo te komen tot een accurate beschrijving en goede interpretatie van het bestudeerde fenomeen. Het onderzoeksverslag is dan ook meestal descriptief en bevat weinig technische taal. De nadruk ligt op het beschrijven van het fenomeen en de context en op die basis worden de gegevens geïnterpreteerd.

### De onderscheiden onderzoeksstappen

De in het voorgaande onderscheiden stappen zijn:

- werkontwerp,
- werkhypothese,
- dataverzameling,
- data-analyse
- interpretatie.

Kwalitatief onderzoek is erg van de bepaalde onderzoeker afhankelijk. Men stelt wel eens dat voor een dataverzameling de onderzoeker het instrument is. Interviews en observaties zijn minder gestructureerd en gestandaardiseerd dan in kwantitatief onderzoek en dus zijn de *perspectieven* van de onderzoeker belangrijk en invloedrijk. We kunnen hierbij onderscheid maken tussen de '*trechterbenadering*'<sup>4</sup> en '*modified analytic induction*'. De trechterbenadering begint met algemene onderzoeksvragen die het onderzoek op gang brengen. Via een afwisseling van dataverzameling en data-analyse worden de groepen, locaties, onderwerpen, etc. steeds nader gespecificeerd. In tegenstelling hiermee begint de '*modified analytic inductive approach*' met meer specifieke onderzoeksproblemen en probeert dan zoveel mogelijk gevallen ('cases') van het bestudeerde fenomeen onder een eerste model te laten vallen. Wanneer niet alle gevallen in het model passen, moet het model worden aangepast en/of moeten er meer gegevens verzameld worden.

### Betrouwbaarheid en validiteit in kwalitatief onderzoek

De *interne betrouwbaarheid* dat is de consistentie van het onderzoeksproces. Wanneer er meer dan één beoordelaar is, dan verwacht men overeenstemming omtrent datgene wat waargenomen wordt. Dit begrip komt overeen met interobserverconsistentie.

De mate waarin een studie gerepliceerd kan worden heet wel de *externe betrouwbaarheid*. In kwalitatief onderzoek is daar moeilijk aan te voldoen. Een onderzoeker die een etnografische studie tracht te repliceren dient dezelfde sociale rol aan te nemen als de oorspronkelijke onderzoeker. Voor de rest zal datgene wat de onderzoeker hoort en ziet niet te vergelijken zijn met de oorspronkelijke studie.

---

<sup>4</sup> *Funnel approach*

Als een soort equivalent van betrouwbaarheid wordt soms een 'auditing' benadering voorgesteld. Dit betekent dat een compleet, toegankelijk archief wordt aangelegd van allerlei fasen van het onderzoek: probleemformulering, selectie van respondenten, veldnotities, transcripties van interviews, beslissingen over data-analyse, etcetera.

*Interne validiteit* heeft in kwalitatief onderzoek betrekking op de vraag of er een goede overeenkomst is tussen de observaties van de onderzoekers en de theoretische ideeën die zij ontwikkelen<sup>5</sup>. De interne validiteit berust op de logische analyse van de resultaten. Omdat de omgeving waarin het onderzoek wordt verricht een 'natuurlijke omgeving' is, is er niet de optie voor het 'in bedwang houden' (to control for) van variabelen zoals dat in een experiment kan<sup>6</sup>. Het verifiëren van resultaten en conclusies op basis van twee of meer bronnen of op basis van bronnen vanuit verschillende perspectieven, kan de interne validiteit versterken.

Sommige auteurs benadrukken dat in het begrip 'interne validiteit' de kracht van het kwalitatieve onderzoek ligt omdat een langdurige deelname aan het sociale leven een grote mate van congruentie verzekert tussen begrip en observaties.

Tot het onderzoeken van de interne validiteit kan behoren het voorleggen van de resultaten aan de leden van de sociale wereld die bestudeerd wordt; dit om bevestigd te krijgen dat de onderzoeker op een juiste wijze die sociale wereld heeft begrepen. Dit laatste punt wordt ook wel *respondentvalidering* genoemd. Er zijn verschillende vormen van respondentvalidering:

- de onderzoeker geeft aan elke onderzoeksdeelnemer een verslag van datgene wat hij gezegd heeft tijdens een interview of tijdens een observatie;
- de onderzoeker legt zijn impressies en resultaten voor aan de leden van de groep in kwestie;
- de onderzoeker legt aan de bestudeerde respondenten concepten van teksten voor teneinde commentaar te verkrijgen.

Er zijn ook *nadelen* aan respondentvalidering verbonden, bijvoorbeeld defensieve reactie van de respondenten; een band tussen respondent en onderzoeker kan belemmerend werken op kritiek; zijn respondenten in staat om de analyses en begripsontwikkeling te begrijpen?

*Externe validiteit* is de mate waarin de resultaten gegeneraliseerd kunnen worden naar andere situaties. In kwalitatief onderzoek is externe validiteit een probleem omdat er meestal gebruikt gemaakt wordt van kleine groepen of van case-studies. Het bestuderen van kleine groepen betekent dat vooral ingegaan wordt op de uniciteit van een aspect dat bestudeerd wordt. Sommigen verdedigen het standpunt dat wanneer van een kleine groep een zeer gedetailleerde beschrijving wordt gegeven, dat aan anderen een basis verschaft wordt voor het beoordelen van de mogelijke generaliseerbaarheid naar andere milieus en omgevingen. In feite wordt dan de

---

<sup>5</sup> *In veel andere, meer kwantitatieve literatuur wordt bij 'interne validiteit' de nadruk gelegd op een juiste causaliteitstoeschrijving. Hierboven gaat de betekenis van interne validiteit meer in de richting van 'begripsvaliditeit': de overeenkomst tussen begrip-zoals-bedoeld en begrips-zoals-bepaald (zie ook paragraaf 2).*

vraag naar de externe validiteit overgelaten aan de lezers van het verslag. Het is dan aan hen om de resultaten in te passen in een andere 'setting'.

### Onderzoekstradities/types in kwalitatief onderzoek

In het algemeen wordt kwalitatief onderzoek geassocieerd met veldonderzoek zoals in de antropologie of etnografie. Toch worden er in kwalitatief onderzoek een aantal verschillende tradities onderscheiden:

#### 1) *Ecologische psychologie*

Ecologische psychologie concentreert zich op het natuurlijk voorkomend menselijk gedrag en op de relatie tussen menselijke gedragingen en de omgeving. Ecologische psychologen produceren gedetailleerde beschrijvingen maar hebben geen bezwaar om kwantitatieve analyses toe te passen voor het analyseren van de objectieve componenten van de mens en zijn omgevingen.

#### 2) *Etnografisch onderzoek*

Een etnografie is een analytische beschrijving van een specifieke culturele situatie. Etnografisch onderzoek leunt zwaar op observatie, beschrijving en kwalitatieve oordelen of interpretatie van de fenomenen die bestudeerd worden. Het vindt plaats in de natuurlijke omgeving en benadrukt processen om zodoende een holistische beschrijving te verkrijgen. Meestal heeft etnografisch onderzoek geen theoretische basis en er worden niet vaak hypothesen geformuleerd voordat het onderzoek begint. Theorie en hypothesen worden vaak gegenereerd tijdens het onderzoek

#### 3) *Naturalisme*

Het begrijpen van de sociale realiteit in zijn eigen termen. Levert uitgebreide en rijke beschrijvingen op van mensen en hun interacties in hun natuurlijke omgevingen

#### 4) *Ethnomethodologie*

Ethnomethodologie is geen bepaalde methodologie maar meer een stroming binnen de sociale wetenschappen waarin de zingevende activiteiten van mensen benadrukt worden. Dus nadruk op hun definitie van de situatie. Ethnomethodologie is empirisch georiënteerd met als methoden participerende observatie en diepte-interview.

### Kritiekpunten op kwalitatief onderzoek

#### 1) *Kwalitatief onderzoek is te subjectief*

De resultaten hangen vaak té zeer af van het standpunt van de onderzoeker wat hij belangrijk vindt en hangt ook te veel af van de nauwe relatie tussen onderzoeker en zijn 'respondent'.

#### 2) *Moeilijk om te repliceren*

In kwalitatief onderzoek is de onderzoeker vaak zélf de belangrijkste bron voor de dataverzameling en dus is datgene wat waargenomen wordt zeer afhankelijk van de persoon van de onderzoeker.

---

<sup>6</sup> Soms is er wél de mogelijkheid van statische controle.

3) *Problemen met generaliseren*

De reikwijdte van kwalitatief onderzoek is vaak beperkt. De geïnterviewden in een kwalitatief onderzoek zijn vaak niet bedoeld om representatief te zijn voor een populatie. Het is de kwaliteit van de theoretische afleiding die crucieel is voor de generalisering.

Kwalitatieve onderzoeksresultaten zijn niet representatief zoals in kwantitatief onderzoek en zij kunnen dat ook niet zijn. Wél is het mogelijk om tot een beeld te komen, bijvoorbeeld de meningen over een bepaald onderwerp bevatten een aantal verschillende standpunten. Die meningen kan men op het spoor komen via interviews en dergelijke. Hiervoor heeft men geen representatieve steekproef mogelijk. Integendeel, dat is zelfs ongewenst. Hier heeft men een zeer selecte steekproef nodig, want het gaat er om om op te sporen welke meningen er überhaupt zijn. Zou men na deze fase nog willen weten hoe deze onderscheiden meningen verdeeld zijn in de populatie (welke groep dat dan ook is) dat heeft men daarvoor wél een aselechte steekproef nodig.

4) *Gebrek aan doorzichtigheid*

Vaak is er te weinig inzicht in wat een kwalitatief onderzoeker heeft gedaan en hoe hij tot zijn conclusies is gekomen. Hoe werden de mensen gekozen, etc.?

## **4 Algemene begrippen**

De omschrijvingen van de begrippen in deze paragraaf zijn niet bedoeld als formele definities. Ze zijn wél bedoeld als omschrijvingen die niet naar een bepaalde onderzoeksbenadering verwijzen. Deze lijst is bedoeld als een *minimumlijst*. Wanneer aan een bepaald begrip in principe niet kan worden voldaan, kan er naar onze mening geen sprake zijn van goed onderzoek.

### **1. Betrouwbaarheid**

De betrouwbaarheid is gedefinieerd als de invloed van toevallige factoren op het resultaat: hoe kleiner de invloed van toevallige factoren, des te betrouwbaarder zijn de resultaten.

### **2. Validiteit**

De mate waarin een (meet-)instrument<sup>7</sup> aan zijn doel beantwoordt, ofwel meten we datgene wat we denken te meten? Nog weer (iets) anders geformuleerd: is het begrip-zoals-bedoeld gelijk aan het begrip-zoals-bepaald? Men kan dus alleen over de validiteit van een meetinstrument spreken in samenhang met het doel waarvoor het meetinstrument wordt gebruikt.

### **3. Externe validiteit**

*Externe validiteit* ofwel generaliseerbaarheid'. Men kan onderscheiden generaliseerbaarheid over 'situaties, methoden, perioden en over populaties'.

### **4. Interne validiteit**

Mate waarin we erin slagen om over oorzaken van verschijnselen goede conclusies te trekken.

### **5. Probleemstelling**

Een zo precies mogelijk geformuleerde vraag waarop de onderzoeker met behulp van het onderzoek antwoord probeert te verkrijgen.

### **6. Hypothese**

Een voorlopig antwoord op een vraag. Als een theorie juist is, kunnen we daar een uitspraak uit afleiden die een antwoord geeft op de gestelde onderzoeksvraag. Zo'n vermeend antwoord op een onderzoeksvraag heet een hypothese. Het onderzoek kan zich toespitsen op de vraag of de geformuleerde onderzoekshypothese te handhaven is, nadat we de te verzamelen gegevens op dit punt hebben geanalyseerd. Is dit niet het geval, dan moet de theorie waaruit de uitspraak afkomstig is, gewijzigd worden of verworpen worden. Niet elk onderzoek bestaat uit het toetsen van een hypothese.

#### **7a. Deductie**

Het afleiden van voorspellingen uit een theorie of een model.

#### **7b. Inductie**

Het zoeken van een verklaring, naar een bij de waarnemingen passende theorie of model.

## **8.Theorie**

Een samenhangend geheel van uitspraken over hoe de werkelijkheid in elkaar zit.

## **9. Toetsing**

Het nagaan of een bewering die uit de theorie is afgeleid, juist is.

## **10. Operationaliseren**

Het operationaliseren van een begrip is het meetbaar maken van dat begrip. 'Meetbaar' maken wil zeggen dat er bij een abstract begrip als 'tevredenheid' een goed meetinstrument gezocht wordt. Een variabele kunnen we definiëren als een geoperationaliseerd begrip.

## **11. Evalueren**

Het nagaan wat de onderzoeksresultaten voor de theorie betekenen: moet de theorie bijvoorbeeld worden bijgesteld<sup>8</sup>?

## **12. Intersubjectiviteit**

De resultaten moeten onafhankelijk zijn van de persoon van de onderzoeker.

## **13. Onderzoeksontwerp**

Het aangeven welke vorm het onderzoek zal krijgen. Het beschrijven hoe de gang van zaken zal worden, welke groepen van personen er geobserveerd zullen worden, welke dataverzamelmethode en welke analysemethoden er gebruikt zullen worden.

## **14. Verifiëren**

De principiële mogelijkheid om te kunnen nagaan of een uitspraak juist is. Universele uitspraken (zonder beperking naar plaats en tijd) zijn niet verifieerbaar, we kunnen immers nooit alle plaatsen en tijden onderzoeken.

## **15. Verantwoordingsplicht (expliciteringsplicht)**

Het ter inzage geven van gevolgde procedures en van de resultaten.

## **16. Weerlegbaarheid (falsifiëren)**

Het moet mogelijk zijn om eventuele onjuistheid van kennis aan te tonen, ofwel het is mogelijk dat uitspraken over de werkelijkheid door anderen gecontroleerd kunnen worden.

Voor het kunnen controleren van uitspraken over de werkelijkheid is het noodzakelijk dat de betreffende gegevens beschikbaar zijn; dat is de verantwoordingsplicht (zie hiervoor). Het gaat bij weerlegbaarheid om de mogelijkheid om uitspraken over de werkelijkheid met elkaar te kunnen vergelijken en dat houdt in ze toetsbaar moeten zijn. Toetsbaarheid houdt weer in dat uitspraken geverifieerd of weerlegd kunnen worden. Hierbij dient men zich te realiseren dat 'weerlegbaarheid' niet betekent dat de uitspraak onjuist is, maar het wil zeggen dat het mogelijk is om de eventuele onjuistheid van die uitspraak aan te tonen (Swanborn 1987).

---

<sup>7</sup> Het begrip 'meetinstrument' is hier zeer breed bedoeld: ook een interview is een meetinstrument.

In het algemeen is de weerlegbaarheid van een theorie belangrijker dan de verifieerbaarheid. Passende voorbeelden zeggen minder dan tegenvoorbeelden, want veel passende voorbeelden passen bij meerdere theorieën. Tegenvoorbeelden ('negative cases') zijn interessanter. *Weerlegbaarheid is de centrale eis waaraan kennis moet voldoen.* Als een ander de verkregen kennis niet op juistheid kan controleren, kunnen we niet tot (intersubjectieve) kennis komen.

---

<sup>8</sup> *Het gaat hier om de betekenis van 'evalueren' zoals omschreven in de empirische cyclus van De Groot (1961); zie par.2.*

## 5 Overeenkomsten en verschillen in kwantitatief en kwalitatief onderzoek

### 1. Betrouwbaarheid

- In *kwantitatief onderzoek* liggen aan het betrouwbaarheidsbegrip statistische modellen ten grondslag, bijvoorbeeld de klassieke testtheorie en de item response theorie. Uit deze modellen worden indices afgeleid en uit de hoogte daarvan krijgt men een indicatie van de mate waarin toevallige factoren het resultaat bepalen.
- In *kwalitatief onderzoek* is men afhankelijk van wat respondenten in het veld vertellen aan de onderzoeker. Dit maakt zowel de onderzoeker als de respondent onderdeel van de betrouwbaarheid van de resultaten. De betrouwbaarheid van veldgegevens heeft betrekking op de vraag of de observaties door de onderzoeker van een respondent of van een gebeurtenis in het veld *intern* en *extern consistent* zijn. Interne consistentie heeft betrekking op de vraag of de data aannemelijk zijn gegeven datgene wat we weten over die persoon of gebeurtenis. Externe consistentie kan men vaststellen door het verifiëren van observaties met behulp van andere informatiebronnen, of eenvoudiger gesteld: bevestigen andere bewijzen de observaties van de onderzoeker?

### 2. Validiteit

- In *kwantitatief onderzoek* zijn er in principe slechts twee soorten validiteit: a) criteriumvaliditeit: de correlatie tussen een instrument en een externe variabele en b) constructvaliditeit: de meestal niet-quantificeerbare mate van overeenstemming tussen construct-zoals-bedoeld en construct-zoals-bepaald.
- In *kwalitatief onderzoek* kan men validiteit omschrijven als de mate waarin de data de sociale wereld accuraat beschrijven. Vaak worden meerdere databronnen met elkaar vergeleken op zoek naar gemeenschappelijke thema's om op die manier de validiteit van de resultaten te ondersteunen. We kunnen vier soorten accuraatheidstoetsen van het onderzoek onderscheiden (Neuman 1997; Leedy 2005):
  - a) *Ecologische validiteit*: mate waarin de sociale wereld zoals die beschreven wordt door de onderzoeker overeenkomt met die van de respondent. Een onderzoek heeft ecologische validiteit wanneer de gebeurtenissen ook zouden hebben plaats gevonden zonder de onderzoeker;
  - b) *Natural History*: een gedetailleerde beschrijving van hoe het onderzoek is uitgevoerd en van de situatie zodat de lezers hun eigen conclusies kunnen trekken uit de gepresenteerde gegevens;
  - c) *respondentvalidering* (zie §3);
  - d) *Feedback van anderen*: de onderzoeker polst de mening van collega's om na te gaan of zij van mening zijn dat de onderzoeker op juiste wijze het materiaal heeft geïnterpreteerd en valide conclusies heeft getrokken uit de gegevens.

### 3. Externe validiteit

- In *kwantitatief onderzoek* zal men met generaliseerbaarheid meestal '*statistische generalisatie*' bedoelen: zijn de resultaten in de steekproef van toepassing op een andere populatie dan waaruit onze steekproef is getrokken?
- In *kwalitatief onderzoek* is externe validiteit vaak een probleem omdat er meestal gebruikt gemaakt wordt van kleine groepen of van case-studies. Sommigen verdedigen het standpunt dat wanneer van een kleine groep een zeer gedetailleerde beschrijving wordt gegeven, dat aan

anderen een basis verschaft wordt voor het beoordelen van de mogelijke generaliseerbaarheid naar andere milieus en omgevingen. In feite wordt dan de vraag naar de externe validiteit overgelaten aan de lezers van het verslag. Het is dan aan hen om de resultaten in te passen in een andere 'setting'.

#### 4. Interne validiteit

- In *kwantitatief onderzoek* komt de omschrijving van interne validiteit overeen met de omschrijving die in § 3 werd gegeven: mate waarin we erin slagen om over oorzaken van verschijnselen goede conclusies te trekken.
- In *kwalitatief onderzoek* berust de interne validiteit op de logische analyse van de resultaten. Omdat de omgeving waarin het onderzoek wordt verricht meestal een 'natuurlijke omgeving' is, is er niet de optie voor het 'in bedwang houden' (to control for) van variabelen zoals dat in een experiment kan. Het verifiëren van resultaten en van conclusies op basis van twee of meer bronnen of op basis van bronnen vanuit verschillende perspectieven, kan de interne validiteit versterken. Tot de interne validering kan behoren het voorleggen van de resultaten aan de leden van de sociale wereld die bestudeerd wordt; dit om bevestigd te krijgen dat de onderzoeker op een juiste wijze die sociale wereld heeft begrepen.

#### 5. Probleemstelling

- In *kwantitatief onderzoek* streeft men er naar om van te voren zo nauwkeurig mogelijk een probleemstelling te formuleren.
- In *kwalitatief onderzoek* zal de probleemstelling aanvankelijk een meer globale beschrijving zijn van datgene wat men wil gaan onderzoeken. Naarmate men meer gegevens heeft verzameld in de loop van het onderzoek wordt de probleemstelling ook duidelijker.

#### 6. Hypothese

- In *kwantitatief onderzoek* bevat niet elk onderzoek een hypothese die getoetst wordt, maar als er een hypothese is dan dient deze nauwkeurig te worden omschreven en getoetst te worden volgens bepaalde regels.
- In *kwalitatief onderzoek* wordt vaak een inductieve manier van onderzoeken gehanteerd, hetgeen voor de dataverzameling betekent dat er begonnen wordt zonder een van tevoren opgestelde theorie of hypothese. Er kunnen meerdere hypothesen zijn die steeds opnieuw bestudeerd worden, geherformuleerd worden of uitgebreid worden naarmate de dataverzameling vordert.

#### 7. Inductie en Deductie

De betekenis van inductie en deductie is in beide onderzoeksbenaderingen hetzelfde.

- In *kwantitatief onderzoek* is er vaak het streven om deductief te werk te gaan, dat wil zeggen uit een model of theorie worden voorspellingen afgeleid.
- In *kwalitatief onderzoek* wordt vaker inductief te werk gegaan, dat wil zeggen men zoekt naar een verklaring, een theorie die bij de waarnemingen past.

## 8. Theorie

In beide benaderingen kan een theorie tijdens het onderzoek worden veranderd of verfijnd, desalniettemin is de relatie met theorie verschillend in beide benaderingen.

- In *kwantitatief onderzoek* ligt de nadruk vaker op het toetsen van een abstracte theorie of hypothese en wordt de theorie aan het *eind* van het onderzoek eventueel veranderd, verfijnd of zelfs verworpen.
- In *kwalitatief onderzoek* wordt de theoretische basis van datgene wat bestudeerd wordt wanneer het onderzoek begint, veel minder benadrukt. Wanneer de theorie afgeleid is uit de gegevens dan spreekt men van een '*grounded theory*' in tegenstelling tot een theorie die gebaseerd is op vooraf geconstrueerde ideeën.

## 9. Toetsen

- In toetsend *kwantitatief onderzoek* wil men nagaan of het voorlopige antwoord<sup>9</sup> ook het juiste antwoord is. Bij een toetsende benadering is in kwantitatief onderzoek sprake van een strakke vorm van de onderzoeksopzet: alle keuzen worden van tevoren vastgelegd. In een toetsend onderzoek komen alle fasen van de empirische cyclus aan de orde: observeren, induceren, deduceren, toetsen en evalueren
- In *kwalitatief onderzoek* heeft toetsen een veel minder strakke betekenis en is dus veel minder gestandaardiseerd. Een benadering is dat via opeenvolging van dataverzameling en data-analyse een hypothese steeds nader gespecificeerd wordt. Een weer iets andere benadering begint met meer specifieke onderzoeksproblemen en probeert dan zoveel mogelijk gevallen van het bestudeerde fenomeen onder een eerste model te laten vallen. Wanneer niet alle gevallen in het model passen, moet het model worden aangepast en/of moeten er meer gegevens verzameld worden. De toetsing vindt dan plaats tijdens dit proces van dataverzamelen, data-analyseren en bijstellen van een hypothese. Dat bijstellen kan ook gebeuren via een '*negative case analysis*', dat wil zeggen de onderzoeker zoekt naar gegevens die in strijd zijn met de hypothese. Wanneer er zo'n 'negative case' gevonden wordt, wordt de hypothese zó bijgesteld dat de 'negatieve case' alsnog door de hypothese bestreken wordt. Een nog weer wat andere vorm van toetsen in kwalitatief onderzoek is '*respondentvalidering*': het voorleggen van de resultaten aan de leden van de sociale wereld die bestudeerd wordt; dit om bevestigd te krijgen dat de onderzoeker op een juiste wijze die sociale wereld heeft begrepen.

## 10. Operationaliseren

- In *kwantitatief onderzoek* wordt er veel waarde gehecht aan het *vooraf* operationaliseren van een begrip, dat wil zeggen vóórdat de dataverzameling begint. Operationaliseren betekent onder meer dat vastgesteld wordt hoe de verschillende waarden van een begrip in het onderzoek worden toegekend.
- In *kwalitatief onderzoek* wordt de perceptie benadrukt van degenen die bestudeerd worden. Die percepties tracht men te combineren om alzo de betekenis van een begrip te achterhalen. Deze

---

<sup>9</sup> *Hypothese = voorlopig antwoord op een vraag*

'betekenis' wordt in kwalitatief onderzoek dus verleend door degenen die bestudeerd worden en wordt niet opgelegd door een onderzoeker via een operationele definitie.

## 11. Evalueren

- In *kwantitatief onderzoek* vindt evalueren vooral in toetsend onderzoek plaats aan het eind van het onderzoek: zijn de resultaten in overeenstemming met de theorie of moet deze worden bijgesteld of zelfs worden verworpen?  
In *kwalitatief onderzoek* wordt een theorie ontwikkeld tijdens het onderzoek, maar kan ook worden veranderd of worden verfijnd. De theorie wordt afgeleid uit de gegevens (zie paragraaf 3). Evalueren in de betekenis of de gegevens in overeenstemming zijn met de theorie vindt dan gedurende het gehele onderzoek plaats.

## 12. Intersubjectiviteit

- In *kwantitatief onderzoek* wordt er aan 'intersubjectiviteit' grote waarde gehecht. De resultaten van de afname van een meetinstrument of de resultaten van observaties dienen onafhankelijk van de persoon van de waarnemer te zijn. Er zijn indices die de mate van onafhankelijkheid tot uitdrukking brengen.
- In *kwalitatief onderzoek* maakt de onderzoeker vaak deel uit van de onderzoekssituatie en zijn de (waarnemings-)resultaten niet onafhankelijk van de persoon van de waarnemer. Toch verwacht men ook in kwalitatief onderzoek dat twee waarnemers van eenzelfde gebeurtenis met elkaar overeenstemmen. Echter, in kwalitatief onderzoek benadrukt men meer de overeenkomst tussen datgene wat men waarneemt en wat er in de werkelijkheid gebeurt dan dat men benadrukt of twee observatoren met elkaar in overeenstemming zijn. Hieruit volgt dat het in kwalitatief onderzoek mogelijk is dat in eenzelfde situatie twee observatoren verschillende waarnemingen verrichten en dat de resultaten toch betrouwbaar zijn.

## 13. Onderzoeksontwerp

- In *kwantitatief onderzoek* wordt meestal van tevoren een zo gedetailleerd mogelijk onderzoeksontwerp opgesteld. Er is dan ook een taxonomie ontworpen van experimentele en quasi-experimentele<sup>10</sup> onderzoeksdesigns.
- In *kwalitatief onderzoek* zijn de onderzoeksdesigns veel minder gestructureerd. Het onderzoeksontwerp in kwalitatief onderzoek is vaak een voorlopig plan waarmee begonnen wordt. Beslissingen over hoe er verder gegaan moet worden, kunnen heel wel in een later stadium genomen worden. Het design 'ontwikkelt' zich naarmate het onderzoek vordert (zie verder paragraaf 3)

## 14. Verifiëren

- Zowel in kwantitatief als in kwalitatief onderzoek betekent het verifiëren het nagaan of een uitspraak juist is.

---

<sup>10</sup> *quasi-experimenteel: het onderzoek wordt uitgevoerd met behulp van bestaande groepen (bv. schoolklassen).*

- In *kwantitatief onderzoek* zal verificatie vaak de vorm aannemen van het nagaan of een voorspelling is uitgekomen. Voor het vaststellen van het al of niet uitkomen van een voorspelling zijn scherpe regels geformuleerd.

In *kwalitatief onderzoek* wordt vaker gewerkt met *triangulatie* in de zin dat men nagaat of gegevens uit verschillende databronnen met elkaar overeenkomen. Voor het vaststellen van het al of niet van elkaar ondersteunen van verschillende databronnen zijn er nauwelijks regels te formuleren.

### 15. Verantwoording (expliciteringsplicht)

Zowel in kwantitatief als in kwalitatief onderzoek wordt het belangrijk geacht dat onderzoek openbaar is en dat er dus inzage wordt gegeven in de gevolgde procedures zodat er gecontroleerd kan worden

- In *kwantitatief onderzoek* is het gemakkelijker om aan deze verantwoordingsplicht te voldoen omdat er een groot aantal standaardprocedures zijn (waaronder veel statistische berekeningen) waarnaar verwezen kan worden.
- In *kwalitatief onderzoek* is er veel minder vaak sprake van standaardprocedures waarnaar verwezen kan worden en dan krijgt de verantwoordingsplicht de vorm van adviezen als:
  - o houd een logboek bij
  - o overleg veel met anderen en maak daarvan aantekeningen
  - o gebruik veel audiovisuele hulpmiddelen die ook door anderen bestudeerd kunnen worden.

Alle logboek aantekeningen en veldnotities tezamen genomen kunnen in kwalitatief onderzoek tezamen dan al gauw honderden bladzijden bedragen.

### 16. Weerlegbaarheid

In zowel kwantitatief als kwalitatief onderzoek wordt weerlegbaarheid van belang geacht, maar de weg daar naartoe is wat verschillend.

- In *kwantitatief onderzoek* gaat men vaker dan in kwalitatief onderzoek, deductief te werk. Men streeft ernaar om uit een theorie voorspellingen af te leiden die weerlegbaar zijn (*falsificatie*). Het proces van het falsifiëren in de sociale wetenschappen is het zoeken naar de grenzen van de toepasbaarheid. Wanneer ten aanzien van een bepaald aspect de theorie niet van toepassing is, leren we iets; wanneer de theorie ten aanzien van dat aspect wél van toepassing is, leren we ook iets (King a.o. 1994). Het verschil tussen verifiëren en falsifiëren is soms minder groot dan hiervoor werd aangegeven. Wanneer een aspect van een theorie wordt verworpen, gefalsificeerd wordt, wordt de theorie meestal niet in haar geheel verworpen, maar tracht men de theorie bij te stellen. Maar deze wijziging maakt de theorie beperkter en er is nieuw materiaal nodig om de bijstelling te evalueren.
- In *kwalitatief onderzoek* gaat men vaker dan in kwantitatief onderzoek inductief te werk, dat wil zeggen men zoekt naar een theorie die bij de waarnemingen past ('grounded theory'). Een theorie wordt in kwalitatief onderzoek ontwikkeld tijdens het onderzoek: men gaat na of de gegevens passen bij de theorie (*verificatie*). Wanneer men gegevens tegenkomt die in tegenspraak zijn met de tot dan ontwikkelde theorie, wordt de theorie bijgesteld ('negative cases' en dus falsifiëring). Dus ook in kwalitatief onderzoek geldt dat men kan 'leren' van verificatie en van falsificatie. Maar door de gevolgde werkwijze is men meer gericht op verifiëring dan op falsifiëring en dus is de

confirmatie in kwalitatief onderzoek in het algemeen wat zwakker dan in kwantitatief onderzoek omdat passende voorbeelden minder zeggingskracht hebben dan tegenvoorbeelden.

Het verschil tussen kwantitatief en kwalitatief onderzoek ten aanzien van verifiëren en falsifiëren is al met al betrekkelijk: beide onderzoeksbenaderingen stellen hun theorie bij, passen hun theorie aan wanneer gegevens met de theorie in strijd zijn. Tegen een dergelijke handelwijze is niet zo veel bezwaar zolang men maar blijft inzien dat de reikwijdte van een theorie door bijstellingen gereduceerd wordt en dat er nieuwe gegevens nodig zijn om de bijstellingen te evalueren.

Hiermee zijn de zestien algemene begrippen uit paragraaf 4 omschreven voor kwantitatief en voor kwalitatief onderzoek.

In de literatuur komt men nogal eens de volgende overeenkomsten en verschillen tegen tussen kwantitatief en kwalitatief onderzoek. Voor een deel zijn we deze punten al tegen gekomen in de paragrafen 2 en 3.

### 17. Vergelijken

Het 'vergelijken' is in beide benaderingen belangrijk. Men is op zoek naar patronen, naar overeenkomsten en verschillen.

- *Kwalitatieve onderzoekers* onderzoeken patronen van overeenkomsten en verschillen tussen personen en trachten de diversiteit te beschrijven, te begrijpen.
- *Kwantitatieve onderzoekers* onderzoeken eveneens verschillen tussen personen maar de nadruk is anders. Het doel is om samenhang (covariantie) te beschrijven tussen variabelen. De kwantitatieve onderzoeker heeft slechts een oppervlakkige kennis van de personen.

### 18. Standaardisering

- *Kwantitatieve onderzoekers* kiezen uit een gestandaardiseerde verzameling van data-analyse technieken.
- *Kwalitatieve analyse* is minder gestandaardiseerd en er is een grote verzameling niet-gestandaardiseerde benaderingen.

### 19. Moment van data-analyse

- *Kwantitatieve onderzoekers* beginnen meestal pas met hun data-analyse wanneer alle gegevens verzameld zijn.
- *Kwalitatieve onderzoekers* beginnen de analyse eerder in hun onderzoek, terwijl zij nog data aan het verzamelen zijn. De eerdere resultaten bepalen deels de daaropvolgende dataverzameling.

## 20. Analyse en categorieën

In veel data-analyses plaatst een onderzoeker nieuwe gegevens in categorieën die gemanipuleerd worden om patronen te kunnen ontdekken of om te kunnen generaliseren.

- In *kwantitatief onderzoek* bestaat dit proces uit hypothesen, statistiek en variabelen.
- In *kwalitatief onderzoek* heeft men niet de beschikking over een geheel van formele kennis uit de wiskunde en de statistiek. De data zijn in de vorm van waarden die niet scherp omschreven zijn, diffuus zijn en die meer dan één betekenis hebben.

## 21. Woorden vs getallen

*Kwalitatieve onderzoekers* gebruiken voornamelijk woorden en *kwantitatieve onderzoekers* voornamelijk getallen.

## 22. Perspectief van de deelnemers versus die van de onderzoekers

- In *kwalitatief onderzoek* wordt het oriëntatiepunt verschaft door het perspectief van degene die bestudeerd worden.
- In *kwantitatief onderzoek* is de onderzoeker de 'aanjager': wat hij aan theorieën en instrumenten heeft bepaalt de richting van het onderzoek<sup>11</sup>.

## 23. Onderzoeker dichtbij vs veraf

- In *kwalitatief onderzoek* is de betrokkenheid van de onderzoeker een voorwaarde voor het onderzoek.
- In *kwantitatief onderzoek* daarentegen is de onderzoeker niet betrokken bij zijn 'respondenten'.

## 24. Statisch versus dynamisch

- *Kwantitatief onderzoek* biedt een statisch beeld van de sociale werkelijkheid door de nadruk op de relaties tussen variabelen<sup>12</sup>.
- *Kwalitatief onderzoek* is meer gericht op het ontvouwen van gebeurtenissen in de tijd.

## 25. Gestructureerd versus ongestructureerd

- In *kwantitatief onderzoek* is meer sprake van een gestructureerde benadering met behulp van precieze begrippen en instrumenten.
- In *kwalitatief onderzoek* is meer sprake van een ongestructureerde benadering en gaat het om de betekenis van de begrippen.

---

<sup>11</sup> Wij vermoeden dat met deze opmerking veel 'kwantitatieve' onderzoekers het niet eens zijn. De probleemstelling bepaalt de richting van het onderzoek!

<sup>12</sup> Dit is iets wat kwalitatieve onderzoekers vaak beweren maar dat door kwantitatieve onderzoeker ontkend wordt. De laatsten wijzen dan bijvoorbeeld op longitudinale modellen.

**26. Generalisering versus begrijpen**

- *Kwantitatieve onderzoekers* willen hun resultaten kunnen generaliseren.
- *Kwalitatieve onderzoekers* willen de gedragingen, opvattingen, etc begrijpen in de context waarin het onderzoek wordt uitgevoerd.

**27. Grootschalig versus kleinschalig**

- *Kwantitatieve onderzoekers* onderzoeken vaak grootschalige trends en relaties tussen variabelen.
- *Kwalitatieve onderzoekers* houden zich meer bezig met aspecten die kleinschalig van aard zijn.

**28. Gedrag versus betekenis**

- De *kwantitatieve onderzoeker* is meer bezig met gedrag.
- De *kwalitatieve onderzoeker* is meer met betekenis bezig.

**29. Artificiële settings versus natuurlijke settings.**

- *Kwantitatieve onderzoekers* verrichten vaak hun onderzoek in een door henzelf gecreëerde context.
- *Kwalitatieve onderzoekers* verrichten hun onderzoek naar mensen in hun natuurlijke omgeving.

## **6 Enkele algemene opmerkingen over kwantitatief en kwalitatief onderzoek**

In de vorige paragrafen hebben we een algemeen beeld geschetst van de verschillende fasen waaruit onderzoek bestaat. Behalve deze fasen hebben we ook een aantal technische begrippen naar voren gebracht; begrippen die onze optiek onontbeerlijk zijn bij het plannen en vervolgens realiseren van goed onderzoek. De door ons gebruikte begrippen zijn merendeels afkomstig uit de kwantitatieve onderzoekstraditie (zie paragraaf 2). De uitgangspunten van de kwantitatieve onderzoekstraditie zijn vanaf 1970 onder vuur komen te liggen. In deze paragraaf beschrijven we in het kort de belangrijkste posities in dit debat. Inmiddels wordt er alweer gesproken over een derde onderzoeksbenadering waarin kwalitatieve en kwantitatieve benaderingen met elkaar worden gecombineerd<sup>13</sup>. Deze methodenstrijd heeft belangrijke gevolgen gehad voor het Teacher Research anno 2005. Het gekrakeel tussen kwantitatieve en kwalitatieve puristen heeft ertoe geleid dat onderzoekers in eigen klas en school de uitgangspunten van de kwantitatieve traditie en kennis misschien iets te gemakkelijk achter zich hebben gelaten. In het licht van de BAMA-structuur willen we ervoor pleiten een deel van deze kennis weer in ere te herstellen.

### **Methodenstrijd en paradigma's**

Vanaf de jaren 1930 was het logisch positivisme de dominante onderzoeksstroming in de sociale wetenschappen. Het succes van deze benadering is terug te voeren op de ontwikkeling van de atoombom. Het succes van deze onderzoeksbenadering in de natuurkunde leidde er toe dat ook in de sociale wetenschappen deze benadering algemeen ingang vond. De belangrijkste kenmerken van het (logisch) *positivisme* zijn:<sup>14</sup>

- De werkelijkheid is objectief kenbaar en bestaat onafhankelijk van de onderzoeker. De onderzoeker kan onbevooroordeeld van een afstand naar de werkelijkheid kijken en deze beschrijven in objectief geldende (natuur)wetten. Gegeven de complexiteit van de (sociale) werkelijkheid en de vele variabelen die daarbij een rol spelen, is er vanouds her veel aandacht geschonken aan het trekken van representatieve steekproeven op grond waarvan die werkelijkheid (populatie) beschreven wordt. De generaliseerbaarheid van de onderzoeksgegevens staat centraal.
- De natuurwetenschappen, en dan met name de logica van het experiment staan model voor de sociale wetenschappen. Het experiment waarbij men door het systematisch laten variëren van een variabele onder verder gelijkblijvende omstandigheden, causale verbanden met een of meerdere andere variabelen wil aantonen, geldt dan als de beste onderzoeksmethode.
- Men streeft naar objectieve en neutrale verslaglegging van dat wat waarneembaar is. Gestandaardiseerde meetinstrumenten zijn hierbij onontbeerlijk.

<sup>13</sup> Deze 'benadering' komt dicht bij ons standpunt namelijk dat het de probleemstelling is die bepaalt of er kwalitatieve en/of kwantitatieve methoden gebruikt zullen worden.

<sup>14</sup> Voor meer uitgebreide beschrijvingen van het positivisme, zie ondermeer: Hempel, 1970; Kolakowsky, 1972; Keat en Urry, 1975; Giddens, 1979, Hammersley en Atkinson, 1987; Tashakkori en Teddlie, 1998; Johnson en Onwuegbuzie, 2004.

- Theorievorming geschiedt idealiter via deductie. Uit algemeen geldende theorieën worden voorspellingen of hypothesen afgeleid die vervolgens in de onderzoekspraktijk worden getoetst.

Kwantitatief onderzoek naar de sociale werkelijkheid moet resulteren in tijdloze en contextvrije generalisaties. De samenhang en oorzakelijkheid tussen sociale verschijnselen is niet alleen kenbaar, maar dient betrouwbaar en valide vastgesteld te worden (Johnson en Onwuegbuzie, 2004). In de jaren 1970 culmineerde de onvrede bij sommigen met het op kwantitatieve leest geschoeid onderzoek in een stroming die we hier gemakshalve zullen aanduiden met de term *naturalisme*. Hieronder volgen de belangrijkste kenmerken van deze stroming.<sup>15</sup>

- Er bestaat geen objectieve sociale werkelijkheid buiten de waarnemer of onderzoeker. Hij construeert deze werkelijkheid zelf en is niet in staat om hier objectief naar te kijken. De kenner en het kenbare kunnen niet uit elkaar gehaald worden zonder de werkelijkheid - het construct - te veranderen. De werkelijkheid bestaat bij de gratie van subjectieve kennis (Guba, 1990).
- Tijdloze en context vrije generalisaties zijn niet zozeer onwenselijk; het behoort niet eens tot de mogelijkheden. Onderzoek wordt gezien als een verandering of verstoring van de werkelijkheid. De onderzoeker heeft altijd invloed op de situatie en dit impliceert dat experimenten krachteloos zijn. Causale experimenten beschrijven hooguit de situatie in een laboratorium, maar niet hoe de sociale werkelijkheid buiten het laboratorium tot stand komt en betekenis krijgt.
- Gegeven het feit dat de onderzoeker zijn eigen werkelijkheid construeert, is het van belang om het persoonlijke in de verslaglegging te vervlechten. Kwalitatieve onderzoekers prefereren rijke, gedetailleerde en uitgebreide beschrijvingen van situaties, verschijnselen en gebeurtenissen. Het gaat hierbij niet zozeer om variabelen, maar om betekenis- en/of zingeving.
- De genoemde uitgangspunten resulteren in een inductieve wetenschapsbenadering.

Het naturalisme mag dan de drijvende kracht achter kwalitatief onderzoek zijn, het is er in de ogen van diezelfde beoefenaars niet eenvoudiger op geworden om kwalitatief onderzoek eenduidig te definiëren. Het loopt uiteen van verschillende theoretische stromingen (structuralisme, fenomenologie, semiotiek, postmodernisme, interpretatieve sociologie, symbolische interactie, maar ook feminisme, black studies en marxisme) tot allerlei verschillende praktische methoden en werkwijzen (open en/of gesloten interviews, participerende observatie, deconstructie, life-history, visuele methoden, casestudie en mindmapping). Sommige beoefenaars stellen zelfs dat kwalitatief onderzoek per definitie het toepassen van verschillende methoden tegelijkertijd impliceert (Flick, 1998). Denzin en Lincoln (2000) onderkennen twee bindende elementen in dit brede scala van stromingen, opvattingen en methoden. Het eerste bindend element betreft activiteiten die de wereld voor de waarnemer zichtbaar maken en tegelijkertijd deze wereld veranderen. De sociale werkelijkheid wordt geconstrueerd en dat gebeurt dus ook in het contact tussen onderzoeker en onderzochte. De kwalitatieve onderzoeker bekijkt de wereld in zijn natuurlijke omgeving en interpreteert hoe er door mensen betekenis wordt verleend aan verschijnselen in deze wereld. Er bestaat geen raam waardoor de onderzoeker afstandelijk en onbekommerd naar de werkelijkheid kan kijken. Het tweede element dat

---

<sup>15</sup> Voor gedetailleerde beschrijvingen van het naturalisme als wetenschapsopvatting, zie ondermeer: Blumer, 1969; Denzin, 1971; Geertz, 1973; Guba, 1978.

kwalitatieve onderzoekers bindt is “an ongoing critique of the politics and methods of postpositivism” (Denzin en Lincoln, 2000:8)<sup>16</sup>.

Denzin en Lincoln (2000) schetsen de afkeer van het positivisme als bindend element, maar dat verbloemt ook een essentieel deel van de zaak. De methodenstrijd is voor de meeste onderzoekers<sup>17</sup> geen filosofisch debat; filosofische grondslagen spelen weliswaar een rol, maar ze zijn niet de motor van het debat. De methodenstrijd wordt mede gevoed door ontwikkelingen in de statistiek en de snelheid waarmee deze voor een groot publiek beschikbaar komen. De grote statistische ontwikkelingen kunnen we in drie perioden onderbrengen. Aan het begin van de 19e eeuw vinden grote belangwekkende ontwikkelingen plaats. Zo ontwikkelden bijvoorbeeld Spearman (1904), gevolgd door Thurstone, Burt en Thompson (rond 1920-1930) de basisconcepten van de factoranalyse. Ook Fisher verricht in de jaren 1930 baanbrekend statistisch werk (o.a. de F-toets). Pas in de jaren vanaf 1960 komen statistische benaderingen en rekenmethoden binnen handbereik van sociale wetenschappers door de opkomst van mainframe-computers en daarbij behorende software (bijvoorbeeld SPSS en SAS). De wiskunde zelf die aan de multivariate statistiek ten grondslag ligt, is misschien niet altijd even eenvoudig, maar was wel al veel langer bekend. Zo benaderde de statisticus Lawley al in 1941 factoranalyse met behulp van maximum likelihood functies, maar de algoritmen zelf lieten nog op zich wachten tot de jaren 1960-1970 (Everitt en Dunn, 2001). Vanaf de late jaren 1990 zijn het vervolgens de personal computer en de steeds goedkoper wordende geheugencapaciteit die nodig is voor het in een handomdraai thuis uitvoeren van de meest geavanceerde multivariate statistische technieken, die het debat wederom nieuw leven inblazen. Het lijkt erop dat de intensivering van de methodenstrijd steeds plaats vindt na een nieuwe succesvolle golf statistische implementaties. Dat is in de jaren 1970 het geval geweest en ook het nieuwe leren vandaag de dag denkt men in termen van paradigma's, en paradigmashifts en methodenstrijd te moeten verwoorden (zie bijvoorbeeld Van Emst in het NRC, 2005 of Jansen, 2005).<sup>18</sup>

We mogen constateren dat een deel van de kritiek van de naturalisten niet ongemerkt aan de positivisten voorbij is gegaan. Er zullen heden ten dage maar weinig sociale wetenschappers zijn die werkend vanuit een kwantitatief onderzoeksparadigma in extremis het standpunt blijven huldigen dat kwantitatief onderzoek volstrekt waarde vrij is (Hammersley en Atkinson, 1987; Lankshear en Knobel, 2004; Johnson en Onwuegbuzie, 2004). Op allerlei manieren kan een onderzoeker bewust of onbewust zijn eigen voorkeuren en overtuigingen in het onderzoek

---

<sup>16</sup> *Postpositivisme onderscheidt zich van positivisme door de erkenning dat de werkelijkheid weliswaar onafhankelijk van de waarnemer bestaat, maar dat we deze slechts objectief bij benadering kunnen waarnemen.*

<sup>17</sup> *Wellicht is het juist om te stellen dat voor de meeste onderzoekers de methodenstrijd überhaupt niet bestaat. Maar voor de meeste onderzoekers van die onderzoekers die zich bezighouden met de methodenstrijd geldt, dat de methodenstrijd geen filosofisch debat is.*

<sup>18</sup> *De ironie wil dat met de beschikbaarheid van geavanceerde multivariate statistiek ook een deel van de kritiek op kwantitatief onderzoek komt te vervallen. Doordat men steeds meer variabelen tegelijkertijd in steeds meer verfijnde en geavanceerde modellen kan opnemen, verliest het verwijt aan het adres van de kwantitatieve onderzoekers dat zij wel erg gemakkelijk over de complexiteit van de samenleving heenstappen, snel aan overtuigingskracht. Ook context is op de keper beschouwd niet veel meer dan de simultane wisselwerking tussen een hoop variabelen.*

meesmokkelen<sup>19</sup>. Goed kwantitatief wapent zich hiertegen door systematisch, beredeneerd en voor iedereen zichtbaar, openlijk en daardoor dus controleerbaar en herhaalbaar, te werk te gaan. Het is niet voor niets dat verantwoording zo'n belangrijke rol speelt in de onderzoeksrapportage (zie paragraaf 2).

De kritiek op het positivisme dat de meeste sociale situaties zich bijzonder slecht lenen voor experimenten, wordt eigenlijk door niemand betwijfeld. Eveneens boven alle twijfel verheven is de kritiek dat wetenschap bedreven in het laboratorium niet tot dezelfde resultaten hoeft te leiden als in de praktijk van alle dag. Dit geldt natuurlijk ook voor antwoorden die de kwantitatieve onderzoeker hoopt te verkrijgen door middel van een grootschalige enquête. Strikt genomen, hoeven deze antwoorden zelfs niet overeen te stemmen met het gedrag dat de respondent tentoonspreekt<sup>20</sup>. Vanzelfsprekend speelt de context waarin de onderzoeker en onderzochte zich bevinden een rol van betekenis. Het is echter onjuist om te suggereren dat de positivistisch ingestelde onderzoeker zich hiervan niet bewust zou zijn.<sup>21</sup> Integendeel, de thematiek zelf wordt met de begrippen betrouwbaarheid en validiteit expliciet hanteerbaar gemaakt. De definities van beide begrippen onderstrepen dit. Een *betrouwbare* meting levert bij herhaling aan hetzelfde object of aan objecten met dezelfde relevante eigenschappen, steeds gelijke meetwaarden op. De eventuele invloed van contextuele verschillen op de onderzoeksresultaten, wordt afgedekt met het begrip ecologische validiteit. En om er zeker van te zijn dat we met behulp van een vragenlijst echt meten wat we willen meten is het begrip constructvalidity in het leven geroepen. Daarmee is niet gezegd dat het probleem is opgelost, maar wel dat dit een bron van zorg is in de kwantitatieve traditie<sup>22</sup>. Betrouwbaarheid en validiteit verworden zo, naast het afleggen van verantwoording, tot kwaliteitscriteria van goed onderzoek.

De begrippen *betrouwbaarheid* en *validiteit* zijn helaas lastig toe te passen als maatstaf voor de kwaliteit van kwalitatief onderzoek, al is het alleen al omdat aan beide begrippen correlatie-rekening ten grondslag ligt. Sommige kwalitatieve onderzoekers zoeken het in termen als 'rigour' of 'bricolage' (zie bijvoorbeeld Kincheloe, 2004), maar deze begrippen zijn verre van eenduidig vastgelegd. Het probleem is nu juist dat 'iets eenduidig vastleggen' op gespannen voet staat met de essentie van het naturalisme als onderzoeksstroming. Om dat uit te leggen moeten we dieper ingaan op de ontstaansgeschiedenis van het naturalisme.

Van groot belang voor de ontwikkeling van kwalitatief onderzoek is het werk van de antropoloog Geertz (1973) geweest. In zijn optiek zijn alle (antropologische) onderzoeksverslagen interpretaties van interpretaties. De onderzoeker representeert de wereld door zowel het waarnemen zelf, de gedeelde betekenisverlening in de relatie met de waargenomen subjecten, als ook de verslaglegging daarvan in de vorm van veldwerknooties, onderzoeksverslagen of een

<sup>19</sup> Denk in dit verband aan de (subjectieve) keuzemomenten in veel multivariate technieken.

<sup>20</sup> Het is dan ook bijzonder moeilijk om gedrag te voorspellen op grond van enquête-antwoorden.

<sup>21</sup> Illustratief voor het feit dat kwantitatieve onderzoekers zich bewust zijn van de interactie tussen onderzoeker en onderzochte is de term 'dubbelblind' in medisch onderzoek. Zowel patiënt als arts weten tijdens de veldwerkperiode niet wie van de patiënten het medicijn of het placebo krijgt.

<sup>22</sup> In 1984 telde men ongeveer 77 verschillende soorten validiteit in de Nederlandse literatuur.

onderzoeksrapport<sup>23</sup>. Geertz stond aan de basis van het besef dat de sociale werkelijkheid wordt geconstrueerd in onderzoeksverslagen en daarmee in tekst wordt gemaakt en vastgelegd.

Met de opkomst van het postmodernisme in de jaren 1980, kreeg de opvatting van Geertz dat men tijdens het schrijven van onderzoeksrapporten de onderzochte praktijk niet kan vastleggen, steeds meer voet aan de grond. In de eerste plaats heeft de onderzoeker invloed op de personen die hij onderzoekt. De werkelijkheid verandert met de komst van de onderzoeker, subjecten reageren hierop en er wordt betekenis uitgewisseld. Op de tweede plaats resulteert het herlezen, ordenen van gegevens, het schrijven van onderzoeksverslagen in een hernieuwde onmogelijkheid om de werkelijkheid vast te leggen. Immers, men is door nieuwe ervaringen en het verstrijken van de tijd, anders naar de interactie met de onderzochte gaan kijken. Het oorspronkelijke contact wordt in de cyclus veldwerkaantekeningen, intermediair rapport, onderzoeksverslag, paper op congres en het uiteindelijke wetenschappelijk rapport of boek gekneed, herschapen, vervormd en uiteindelijk veranderd. De link tussen ervaring en tekst is hiermee problematisch geworden. Schrijven is een methode van onderzoek geworden waarmee men verschillende fases van zelfreflectie doorloopt. De auteur is steeds nadrukkelijker aanwezig in zijn eigen interpretatieve tekst. De oorspronkelijke kritiek op de door het (post)positivisme gehuldigde afstand tussen onderzoeker en onderzochte is verworpen tot de pregnante aanwezigheid van de onderzoeker in zijn eigen tekst of verslaglegging en de onmogelijkheid om daaraan te ontsnappen.

Het besef onder naturalisten dat men de interactie met de onderzochte niet kan vatten staat bekend als de 'generalisatiecrisis'. De generalisatiecrisis had op zijn beurt een legitimatiecrisis tot gevolg. Alles is relatief geworden en het is niet duidelijk meer wat er nu eigenlijk gerepresenteerd wordt. Begrippen als validiteit, betrouwbaarheid en generaliseerbaarheid die in de positivistische traditie de link tussen werkelijkheid en onderzoek dienen te waarborgen, moesten door de kwalitatieve onderzoekers opnieuw overdacht worden. Het is binnen het naturalisme niet duidelijk welke criteria de kwalitatieve onderzoeker kan aanleggen voor het evalueren en interpreteren van zijn constructen of representaties. Uiteindelijk culmineerden deze twee crises in een derde probleem, kan men veranderingen in de sociale wereld bewerkstelligen als die werkelijkheid alleen maar tekst of interpretatie is?

Constructivisten, kritische theoretici, poststructuralisten hebben zich vol overgave gestort op het heroverwegen van de begrippen validiteit, betrouwbaarheid en generaliseerbaarheid (zie ondermeer paragraaf 3). Men heeft vanaf 1980-1990 de verschillende oplossingen gezocht in nog meer van hetzelfde: het kwalitatieve onderzoek is nog persoonlijker, nog reflexiever geworden. Er is meer directe betrokkenheid, meer participatie en nog meer actie ondernomen. Gegevens verzamelen wordt steeds meer activisme; onderzoek wordt actieonderzoek met een *morele* rechtvaardiging. De geldigheid en de reikwijdte van het onderzoek wordt gemotiveerd in het opkomen voor zwakkeren en machtelozen. De kwalitatieve onderzoeker gaat meer *doen*, hij gaat meer *veranderen*, maar de kern van het probleem is inherent aan het paradigma zelf en blijft onopgelost. Men kan niet eindeloos door representeren en relativiseren.

---

<sup>23</sup> *In dit soort lijstjes ontbreken doorgaans verslagen in de vorm van kruistabellen, regressievergelijkingen of variantieanalyse tabellen. In wezen zijn dit natuurlijk, qualitate qua, ook representaties volgens deze*

Dit roept tevens de vraag op of de zojuist genoemde ontwikkelingen niet hebben geleid tot een derde stroming, naast de kwantitatieve en kwalitatieve benadering: actieonderzoek. Zoals hierboven uiteen is gezet, wortelt actieonderzoek in de kwalitatieve traditie, maar het onderzoeksdoel is vaak wezenlijk anders: het oplossen van een probleem, het veranderen van de werkelijkheid staat centraal in plaats van het genereren van kennis (Fraenkel en Wallen, 2005). We komen hier op het eind van deze paragraaf op terug.

De idee dat het contact tussen onderzoeker en onderzochte de werkelijkheid veranderde, had nog een andere, eveneens verstrekkende consequentie. Hoe meer de onderzoeker wil weten, des te nadrukkelijker is hij aanwezig. Dit resulteert in concreto in meer vragen aan de onderzochte subjecten waarmee de vertekening van de werkelijkheid alleen maar groter wordt. Niet-sturend, onbevangen, en een enkel keer misschien zelfs zonder concrete vragen in het achterhoofd de onderzochte tegemoet te treden, is dan het devies (zie paragraaf 3). De kwalitatief onderzoeker verwacht dat de relatieve waarheid zich openbaart in het contact, in het gezond verstand in de omgang met de onderzochte. Zoals gezegd, het experiment als middel om causaliteit vast te stellen past niet binnen deze context, maar door zo sterk op het gezond verstand te leunen in tegenstelling tot het experiment doet men de werkelijkheid eveneens geweld aan: mensen experimenteren niet alleen in het laboratorium. Veel zaken worden gewoon proefondervindelijk opgelost en mensen redeneren nu eenmaal in oorzakelijke verbanden. Dat gebeurt in vreemde culturen, dat gebeurt tijdens het koken, dat gebeurt in de schoolklas, etc. Mensen kijken of iets het gewenste effect heeft, en als dat het geval is, is de kans op herhaling groot. Mensen leggen causale verbanden. Het snijdt weinig hout het experiment als iets exceptioneels dat enkel in laboratoria plaatsvindt, van de hand te wijzen.

Omgekeerd verheerlijken de positivisten juist het experiment. Wetenschappelijke kennis ontstaat als het achtereenvolgens door een methodisch filter van theorie, formuleren van hypothesen en het verzamelen van gegevens is gegaan met het uitdrukkelijke streven de hypothese te willen verwerpen op grond waarvan dan de theorie weerlegd kan worden. Waar het logisch positivisme in gebreke blijft, is het verklaren hoe er dan toch zo succesvol gekozen kan worden uit al die mogelijke rivaliserende theorieën en hypothesen. Een heleboel gedachten bereiken nooit de status van hypothese om vervolgens de toets der kritiek wel of niet te kunnen weerstaan. Kennelijk is er naast dit methodische filter nog iets anders dat een rol speelt: gezond verstand. Kortom, waar de een verzandt in extreem relativisme, verstart de ander in methodische rechtlijnigheid. Beide benaderingen zijn op zichzelf ontoereikend en kunnen elkaar aanvullen.

Het is niet overdreven om te stellen dat de voorvechters van beide paradigma's slechts één opvatting hartgrondig met elkaar deelden: beide paradigma's zouden niet met elkaar in overeenstemming te brengen zijn. Nog steeds worden tegenstellingen door puristen op de spits gedreven waardoor juist de gemeenschappelijke kenmerken naar de achtergrond zijn verdrongen

---

*omschrijving.*

(Johnson en Onwuegbuzie, 2004). Twee *gemeenschappelijke kenmerken* springen direct in het oog:

- 1) Beide paradigma's steunen op waarnemingen, beschrijven hun gegevens, bedenken verklaringen en speculeren over de vraag waarom de waarnemingen zijn zoals ze zijn.
- 2) Beide paradigma's incorporeren werkwijzen die eventuele vertekeningen (bias) tot een minimum moeten beperken.

Dit zoeken naar gemeenschappelijke kenmerken heeft geresulteerd in aanzetten tot een *derde onderzoeksparadigma*: mixed (methods) research (Tashakkori en Teddlie, 1998, 2003; Howe, 1992; Maxwell en Loomis, 2003; Johnson en Onwuegbuzie, 2004). Ook iemand als Raudenbusch (2005), een schrijver van software ten behoeve van multilevel analyse (HLM), pleit nadrukkelijk voor het combineren van beide onderzoeksstromen, zij het dat kwalitatief onderzoek in de zin van het verduidelijken en afbakenen van begrippen vaak aan hypothese-toetsend onderzoek vooraf dient te gaan<sup>24</sup>. Bovendien vullen inductie en deductie elkaar aan. Waar het omdraait, is de methodenstrijd niet opnieuw te gaan voeren, of om elkaar tot verschillende paradigma's te veroordelen om elkaar vervolgens vanuit daar te gaan bestoken. We zien onderzoek als een middel om de werkelijkheid te beschrijven, zonder dat we precies weten in welke mate en wanneer we daarin geslaagd zijn. Het benadrukken van het experiment in de natuurwetenschappen is een te vruchtbare benadering gebleken om het op grond van de naturalistische kritiek zomaar achter ons te laten: *truth is in the working*. Anderzijds dienen we ons dan toch ook in alle oprechtheid af te vragen in hoeverre deze successen binnen de sociale wetenschappen worden geëvenaard en dat stemt toch aanmerkelijk minder optimistisch. Een deel van de oplossing bestaat er uit door ons zelf als onderzoeker kritisch onder de loep te nemen en te beseffen dat we deel uitmaken van de werkelijkheid die we willen onderzoeken. Daarnaast is onderzoek-doen een vak dat gedegen kennis van zaken veronderstelt.

### Ontwikkelingen teacher-research

Het naturalistische devies vrijblijvend en onbevangen zonder al te concrete onderzoeksvragen in het achterhoofd de onderzochte tegemoet te treden heeft grote consequenties gehad voor de ontwikkelingen in teacher-research. Misschien dat binnen de onderwijswereld bovendien de te eenzijdige interpretatie van het werk van Berthoff (1987) die onderzoek doen goeddeels beschouwt als schrijven, hieraan mede debet is. Teacher Research heeft zich sinds de jaren '70 van de vorige eeuw steeds meer vereenzelvigd met niet-kwantitatief onderzoek. Het onderzoek door leraren in de *eigen* klas of school heeft zich in toenemende mate afgekeerd van de experimentele, psychometrische benadering zoals die in vele sociale wetenschappen gangbaar is.<sup>25</sup> Het oplossen van knelpunten in de eigen klas of school staat nu centraal. De professionele identiteit van de leraar heeft deze ontwikkeling zowel gestimuleerd als gelegitimeerd. De leraar weet wat er in de klas speelt en door middel van leraar-onderzoek kan hij of zij autonome, professionele beslissingen nemen overeenkomstig zijn of haar professionele status. Professionele

<sup>24</sup> *Het is in dit verband wel aardig om te vermelden dat De Groot dit reeds in zijn boek 'Methodologie' heeft aanbevolgen (De Groot 1961).*

<sup>25</sup> *Misschien moeten we hier een expliciete uitzondering maken voor de antropologie waar eveneens het kwalitatieve paradigma de norm schijnt te zijn.*

groei van de leraar wordt vaak gemotiveerd door te wijzen op leraar-onderzoek in de klas (Coleman en Lumby, 2004; Fraenkel en Wallen, 2005). Het doel hiervan is dan ook vaak het verbeteren van lesinstructies, meer grip krijgen op moeilijke situaties of het ontwikkelen of toepassen van nieuwe onderwijsconcepten. In de ogen van sommige leraren levert kwantitatief wetenschappelijk onderzoek doorgaans alleen maar abstracte, vage theorieën op die voor de praktijk van alle dag nauwelijks praktische consequenties heeft.

Het is de vraag of de nadruk op kwalitatief onderzoek zoals uitgevoerd door veel leraren in hun eigen klas ook altijd kwalitatief goed onderzoek oplevert.<sup>26</sup> Het probleem hierbij is dat in de kwalitatieve onderzoekstraditie er eigenlijk geen expliciete of eensluidende criteria zijn om de kwaliteit van deze onderzoeken uit te drukken. In de kwantitatieve traditie gelden betrouwbaarheid en validiteit doorgaans als maatstaf voor de kwaliteit van het onderzoek, in de kwalitatieve traditie zijn weliswaar aanzetten gemaakt, maar duidelijke eisen of expliciete standaarden ontbreken. Natuurlijk is er wel wat aan te merken op de claims die kwantitatieve onderzoekers maken met behulp van de begrippen betrouwbaarheid en validiteit (zie bijvoorbeeld Lincoln en Guba, 1985; Carspecken, 1996), maar zoals gezegd, dit neemt niet weg dat in de kwantitatieve onderzoeksbenadering sprake is van een lange traditie en een redelijk grote mate van overeenstemming waaraan goed onderzoek eigenlijk moet voldoen.

Fishman en McCarthy (2000) volgen een historische benadering bij het vast stellen van de kwaliteit van Teacher Research. Zij wijzen erop dat binnen Teacher Research twee tegengestelde stromingen bestaan die elkaar slecht verdragen. In de eerste stroming voeren professionele, persoonlijk getinte verhalen en narratieven de boventoon, terwijl de andere stroming wordt gekenmerkt door systematische dataverzameling en analyse. Zowel Fishman en McCarthy (2000) als ook Lankshear en Knobel (2004) zijn van mening dat juist het afzetten tegen dat wat in academische kringen (lees: theorieën) gangbaar is, ertoe heeft geleid dat leraar-onderzoek in de eerste stroming, de schoolgrenzen niet overstijgt. Het is te beperkt. Veel leraar-onderzoek blijft een eufemisme te zijn voor 'brainstormen', 'mindmapping' of 'ideeën doorpraten'. Het is verworpen tot een verzameling anekdotes zonder een systematische, methodologisch verantwoorde aanpak. Het ontstijgt niet het niveau van 'zo doen we dat nu eenmaal in het onderwijs'. Het afzetten tegen een academische onderzoeksbenadering en theorievorming heeft ertoe geleid dat het schoolprojecten of klassenprojecten zijn en blijven. Daar is niets mis mee, maar het is geen onderzoek. "When teacher research becomes like school projects, one consequence is that the ideal of collecting and analysing data systematically is lost" (Lankshear en Knobel, 2004:19). Door het ontbreken van systematiek verdient Teacher Research soms nauwelijks de benaming onderzoek (Lankshear en Knobel, 2004).

Bovenstaande analyse laat onverlet de mogelijkheid van goed kwalitatief of kwantitatief onderzoek in het onderwijs dat bovendien door de leraar zelf wordt uitgevoerd. Zo kent actieonderzoek een aantal sterke punten die grootschalige kwantitatieve onderzoeken vaak ontberen: de leraar kent het onderzoeksprobleem uit de eerste hand: het probleem speelt vaak in de eigen klas. De onderzoeksresultaten kunnen direct toegepast worden in zijn klas; het probleem

---

<sup>26</sup> *Het moge voor de lezer duidelijk zijn dat het hier gaat om twee totaal verschillende connotaties van het begrip 'kwalitatief'.*

wordt (soms) opgelost gaandeweg het eigenlijke onderzoek. De steen des aanstoots is dat in veel leraar-onderzoek handboeken<sup>27</sup> wel gewezen wordt op de mogelijkheid om kwantitatief leraar-onderzoek te doen, of op de mogelijkheid om kwantitatief actieonderzoek te verrichten, maar dat het daar dan ook bij blijft. Te snel worden de verdiensten van de kwantitatieve methodeleer als te abstract, te moeilijk, niet toepasbaar, etc. van de hand gewezen. Wij denken dat de kwaliteit van leraar-onderzoek ermee gebaat zou zijn juist iets langer stil te staan bij de methodologische kennis die de kwantitatieve methodenleer heeft opgeleverd. Het systematisch en planmatig toepassen van methodologische vakkennis helpt leraren niet alleen bij het identificeren en afkaderen van onderzoeksvragen, het biedt ook inzichten om nieuwe kennis in de vorm van teacher-research op juistheid en bruikbaarheid te bekloppen. En laat dat nu precies zijn waar het in de dynamische kenniseconomie om draait.

---

<sup>27</sup> *Hier moet nog een referentie komen naar een bestaand leraar-onderzoek handboek.*

## **7 Conclusies over de (on-)mogelijkheden van kwantitatief en kwalitatief onderzoek (concept)**

We hebben in het voorgaande een aantal kenmerken beschreven van kwalitatief en kwantitatief onderzoek. Zo hebben we in paragraaf 4 een aantal begrippen omschreven, eerst in algemene zin en in paragraaf 5 toegespitst op kwantitatief en kwalitatief onderzoek. Deze begrippen waren:

- 1) Betrouwbaarheid
- 2) Validiteit
- 3) Externe validiteit
- 4) Interne validiteit
- 5) Probleemstelling
- 6) Hypothese
- 7a) Inductie
- b) Deductie
- 8) Theorie
- 9) Toetsing
- 10) Operationaliseren
- 11) Evalueren
- 12) Intersubjectiviteit
- 13) Onderzoeksontwerp
- 14) Verifiëren
- 15) Verantwoordingsplicht
- 16) Weerlegbaarheid (falsifiëren)

Uit de toegespitste beschrijvingen in paragraaf 5 blijkt dat al deze begrippen betekenis hebben in zowel kwalitatief onderzoek als in kwantitatief onderzoek.

In *kwalitatief onderzoek* is de vaststelling of het onderzoek voldoet aan de eisen die voortvloeien uit deze begrippen vooral een kwestie van *beoordelen* door de onderzoeker zelf, vaak door de onderzoeker en de respondenten gezamenlijk en soms door meerdere onderzoekers die hetzelfde materiaal beoordelen.

In *kwantitatief onderzoek* kunnen de eisen die voortvloeien uit de begrippen 'betrouwbaarheid, validiteit (deels), toetsing (deels), intersubjectiviteit worden berekend met behulp van allerlei *indexen*. Of aan de eisen die voortvloeien uit de overige begrippen voldaan is, is ook bij kwantitatief onderzoek een kwestie van beoordelen.

In beide onderzoeksbenaderingen is in de sociale wetenschappen over de vraag of voldaan is aan de eisen van goed onderzoek veel discussie mogelijk. Er is ook veel discussie mogelijk of alle begrippen uit voorgaande lijst even noodzakelijk zijn voor het uitvoeren van goed onderzoek. Over twee begrippen is naar onze mening geen discussie mogelijk en dat zijn de begrippen '*verantwoordingsplicht*' en '*weerlegbaarheid*'. Wanneer niet aan de verantwoordingsplicht is voldaan, wanneer anderen geen inzage kunnen krijgen in de gevolgde procedure, is communicatie tussen onderzoekers niet mogelijk en is ook vooruitgang in onderzoek niet mogelijk. Voor '*weerlegbaarheid*' geldt dat wanneer onderzoeksresultaten zo geformuleerd zijn dat ze zich aan elke discussie onttrekken, beoordeling en discussie over onderzoek niet mogelijk is. Dat over sommige van de hier bovenstaande begrippen in de ene onderzoeksbenadering een

grotere onzekerheid bestaat dan in de andere onderzoeksbenadering, is op zich niet zo erg zo lang er maar op zijn minst genoeg gegevens beschikbaar zijn om vast te kunnen stellen dat er discussie mogelijk is.

In paragraaf 2 werd het onderzoeksproces in algemene termen beschreven en er werden in deze paragraaf *drie onderzoeksstrategieën* onderscheiden, te weten (Swanborn 1991):

- *bureauonderzoek*(ambtelijk statistisch materiaal, literatuur onderzoek, secundaire analyse, inhoudsanalyse)
- *veldonderzoek*
- *onderzoek naar uitgelokt gedrag*(experiment, enquête, tests en schalen, samenwerkingsstrategieën)

Deze drie onderzoeksstrategieën kunnen heel wel door beide onderzoeksbenaderingen worden toegepast, al moge het duidelijk zijn dat kwalitatief onderzoek vooral in het veldonderzoek voorkomt en dat kwantitatief onderzoek vaak onderzoek naar uitgelokt gedrag inhoudt met uitzondering wellicht van de samenwerkingsstrategieën.

Er werden voorts *drie soorten problemen* onderscheiden, te weten:

beschrijvingsproblemen, verklaringsproblemen en ontwerpproblemen. *Beschrijvingsproblemen* kunnen zowel met behulp van kwalitatieve als kwantitatieve onderzoeksmethoden worden opgelost. Een onderzoeksvraag als 'Op welke manieren bereiden studenten zich voor op een tentamen theoretische opvoedkunde?' is vooral te beantwoorden met behulp van kwalitatieve onderzoeksmethoden. *Verklaringsproblemen* zullen vaker met behulp van kwantitatieve methoden worden opgelost. Hoewel het beter is om te stellen dat wanneer er een verklaring is, kwantitatieve methoden in het algemeen beter geschikt zijn om na te gaan of die verklaring ook de juiste is. Wanneer het gaat om het *zoeken* naar een verklaring kunnen zowel kwalitatieve als kwantitatieve methoden worden toegepast. Voor *ontwerpproblemen* is het naar onze mening in het geheel niet mogelijk om aan te geven welke van de twee onderzoeksbenaderingen het meest geschikt is.

In de betreffende paragraaf twee werd gesteld dat er een zekere logische volgorde in deze drie soorten problemen zit. Na uitwerking van deze volgorde komen we uit bij de *empirische cyclus*<sup>28</sup>: observatie, inductie, deductie, toetsing en evaluatie. 'Inductie' werd omschreven als 'het zoeken naar een bij de waarnemingen passende theorie'. Deze omschrijving past goed bij een kwalitatieve onderzoeksbenadering ('grounded theory'). Kwalitatieve onderzoeksmethoden worden minder vaak toegepast tijdens deductie; ten onrechte want het is heel wel denkbaar om uit een 'grounded theory' voorspellingen af te leiden. Kwantitatieve onderzoeksmethoden zijn vooral geschikt voor 'toetsing' (het nagaan of de voorspellingen uitkomen).

Uit het voorgaande moge duidelijk geworden zijn dat wij het onderscheid tussen kwalitatief en kwantitatief onderzoek vooral zien als een onderscheid tussen verschillende onderzoeksmethoden en niet als een verschil in een wetenschapsfilosofische benadering van verschijnselen. Het hangt naar onze mening vooral van de onderzoeksvraag af of er kwalitatieve of kwantitatieve methoden gebruikt zullen worden of een mengsel van beide. Dit laatst zal nog het

---

<sup>28</sup> De empirische cyclus is hier bedoeld als een hulpmiddel bij de beschrijving en niet als een norm voor een bepaald type onderzoek.

vaakst voorkomen. Laten we een aantal willekeurig probleemstellingen als voorbeeld nemen, ze zijn afkomstig uit doctoraalscripties (Oost 1999).

De eerste probleemstelling luidt als volgt:

*"Onderzocht zal worden of er meer dan een toevallig verband bestaat tussen leesgewoonten en een aantal nader te omschrijven persoonlijkheidskenmerken van de respondenten waarbij de emotionele kant van de persoonlijkheid centraal staat".*

Het vaststellen wélke leesgewoonten er onderscheiden kunnen worden, vereist een aantal vrije interviews om een aantal typen leesgewoonten te kunnen onderscheiden<sup>29</sup>. Er zijn veel persoonlijkheidstests in omloop, dus het ligt voor de hand om er daar een van te nemen. De keuze van wélke test zal afhangen van hoe de onderzoeker de emotionele kant van de persoonlijkheid omschrijft. Het vaststellen van het verband tussen leesgewoonten enerzijds en persoonlijkheidskenmerken anderzijds is een kwestie van het berekenen van een of andere maat van samenhang.

De onderzoeksmethoden die nodig zijn voor de beantwoording van deze probleemstelling vereisen dus een combinatie van kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksmethoden.

De tweede probleemstelling luidt:

*"Welke standpunten ten opzichte van het ensceneren van oude opera's zijn er tussen 1900 en 1930 te onderscheiden?"*

Het gaat hier om het achterhalen van de verschillende standpunten. Aan het einde van die speurtocht zal het wellicht mogelijk zijn om een aantal verschillende (deels overlappende) standpunten te onderscheiden, bv. A, B en C waarbij C een combinatie is van A en B. De vraag is niet hoevél A's, B's en C's er zijn, het gaat dus niet om een of andere frequentieverdeling.

Dit is een probleemstelling die alleen met behulp van 'kwalitatieve methoden' kan worden beantwoord.

De derde probleemstelling:

*"Bij achthonderd patiënten die de diabetes polikliniek van het Academisch Ziekenhuis te Utrecht bezoeken, hebben wij gekeken naar de frequentie van verschillende typen Diabetes."*

Deze vraagstelling is alleen te beantwoorden met behulp van een frequentieverdeling. Klaarblijkelijk heeft men reeds de beschikking over een indeling in verschillende typen Diabetes en thans wil men weten hoe vaak elk type voorkomt. Dit is een probleemstelling die alleen met behulp van kwantitatieve methoden kan worden beantwoord. Wanneer gevraagd zou worden of de *beleving* van diabetes verschilt per type, dan zouden er vooral kwalitatieve methoden gebruikt worden.

---

<sup>29</sup> Wij analyseren deze en de volgende probleemstellingen dus niet op de formeel logische kenmerken; maar wij geven aan hoe de probleemstelling opgevat zou kunnen worden.

De vierde probleemstelling

*"In hoeverre kan het taakgerichte gedrag van het jonge schoolkind afhankelijk gezien worden van de kwaliteit van ouder-kind-interacties in de eerste levensjaren?"*

Een analyse van wat 'taakgericht gedrag' gedrag precies inhoudt, vereist voornamelijk kwalitatieve onderzoeksmethoden als interviews en vrije observaties. Hetzelfde geldt voor het begrip 'kwaliteit van ouder-kind interacties'. Pas nadat men de beschikking heeft over indelingen van de taak-gerichtheid en kwaliteit van de interacties, kan men kan zoeken naar samenhangen: kwantitatieve methoden.

De vijfde en laatste probleemstelling:

*"In deze literatuurstudie willen wij proberen voor het primair onderwijs de problemen in kaart te brengen."*

Bij deze wat vage probleemstelling is men in eerste instantie geneigd om te denken aan een kwalitatieve benadering. De literatuur dient te worden verzameld en bestudeerd en de verschillende problemen moeten worden opgesomd. Wellicht kan een schatting gegeven worden van de verdeling van de problemen 'welke problemen komen hoe vaak voor', maar de nadruk komt naar alle waarschijnlijkheid te liggen op een analyse van de aard van de problemen.

Ons standpunt na het voorgaande is het volgende. Wij mengen ons niet in de wetenschapsfilosofische discussie over hoe verschijnselen bestudeerd dienen te worden. Naar onze mening is die discussie grotendeels irrelevant voor bijna al het onderzoek. Het gaat er ons om, om een onderzoeksvraag te beantwoorden en of dat nu met behulp van kwalitatieve methoden of met behulp van kwantitatieve methoden geschiedt, is naar onze mening niet relevant zolang de voor en nadelen van een methode, welke dan ook, niet uit het oog verloren worden.

De vooroordelen die er over en weer bestaan zijn voor een groot deel onjuist en voor zover ze niet onjuist zijn, is dat niet nodig. Beide onderzoeksbenaderingen kunnen voldoen aan de eisen die voortvloeien uit de zestien begrippen die wij in het voorgaande hebben onderscheiden. Beide benaderingen kunnen worden toegepast in grote en in kleine groepen en beide benaderingen bevatten methoden die geschikt zijn voor een leraar die problemen in zijn klas wil onderzoeken. Er zijn ook kwantitatieve methoden die relatief eenvoudig toe te passen zijn en die nauwelijks een statistische scholing vereisen<sup>30</sup>.

Zowel kwalitatieve als kwantitatieve onderzoekers onderkennen nog te weinig de juistheid van ons motto dat *'niet alles wat bestaat, kwantificeerbaar is en dat niet alles wat kwantificeerbaar is, bestaat'*.

Over het eerste deel van deze stelling zullen de meeste onderzoekers het wel eens zijn. Er zijn nu eenmaal begrippen die moeilijk met behulp van een psychologische (psychometrische) test zijn te

---

<sup>30</sup> Dit zou het moment kunnen zijn waarop een lezer (leraar) zegt: "Oh, Ja, en welke methoden zijn dat dan wel?". In ieder geval hebben wij dat tegen ons zelf gezegd en wij overwegen dan ook sterk om een leerboek te gaan schrijven met een titel als 'Kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksmethoden voor onderzoek door een leraar in de klas'.

meten, bijvoorbeeld: sociale intelligentie, emotionele intelligentie, eerlijkheid, persoonlijkheidstypen, enz. Hoe meer het begrip betrekking heeft op de gehele persoon, hoe geringer het (niet-kwantificeerbare) verband tussen het begrip-zoals-bedoeld en het begrip-zoals-bepaald.

Over het tweede deel van de stelling is waarschijnlijk meer discussie mogelijk. Vooral meer kwantitatief georiënteerde onderzoekers zijn te weinig geneigd zich af te vragen wat hun uitkomsten nu eigenlijk betekenen buiten de context van het onderzoek. Zo is bijvoorbeeld de interpretatie van een interactie-effect in gegevens waarvan het nog maar de zeer vraag is of zij op een intervalschaal gemeten zijn, zeer onduidelijk. Het vinden van een fit tussen een ingewikkeld model en de verzamelde gegevens geeft vaak geen aanwijzingen hoe buiten de context van het model en van het onderzoek het 'bestaan' kan worden vastgesteld<sup>31</sup>. Om een eenvoudiger voorbeeld te nemen, het is heel wel mogelijk om met behulp van een aantal items die inhoudelijk weinig met elkaar te maken hebben, een Cronbach's alpha te bereiken van 0,70 of hoger. Maar of een dergelijke test ook iets meet, ergens mee samenhangt, is met een dergelijk coëfficiënt volstrekt niet gegeven. Er wordt klaarblijkelijk iets gemeten, maar wat?? Inderdaad!!! Niet alles wat meetbaar is, bestaat!

### Slotopmerking

Het voorgaande gaat vooral over het onderscheid tussen kwalitatief en kwantitatief onderzoek. Wij verspreiden dit stuk al vast als een *KG-memorandum* van de Kenniskring Gedragsproblemen in de Onderwijspraktijk aan de Hogeschool van Utrecht. Daarmee is het uiteraard nog geen stuk van de kenniskring als zodanig, maar een stuk dat de mening en het standpunt bevat van twee leden. Na een eerste discussieronde over dit stuk, zullen wij dit stuk bewerken, wellicht hier en daar nuanceren en wellicht hier en daar aanscherpen.

Leijnse (2005) heeft het in zijn artikel over maatschappelijke ontwikkelingen en over de verhouding tussen hogescholen en universiteiten in verband met onderzoek. In een tweede bewerking van ons stuk zullen wij trachten aan te geven hoe het onderscheid tussen kwalitatief en kwantitatief onderzoek past in voornoemde verhouding. Wij zullen in een tweede bewerking ook òf en zo ja wélke consequenties het onderscheid tussen kwalitatief en kwantitatief onderzoek voor *praktijkgericht onderzoek* en voor *'teacher research'*. We gaan dan nader in op de verbanden tussen deze begrippen.

---

<sup>31</sup> *Bovendien passen bij dezelfde gegevens er meestal meerdere, soms zelf rivaliserende modellen.*

## Literatuur

- Berthoff, A. (1987).  
The teacher as a researcher. In D. Goswami and P. Stillman (Eds.). *Reclaiming the classroom: Teacher research as an agency for change* (pp. 28-39). Portsmouth, NH: Boynton/Cook-Heinemann.
- Blumer, H. (1969).  
*Symbolic interactionism*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Carspecken, P. (1996). *Critical ethnography in educational research: A theoretical and practical guide*. New York: Routledge.
- Charmaz, K. (2000).  
Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In N.K. Denzin en Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 509-535). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Coleman, M. en Lumby, J. (2004).  
The significance of site-based practitioner research in educational management. In D. Middelwood, M. Coleman en J. Lumby (Eds.). *Practitioner research in education: Making a difference* (pp. 1-19). In T. Bush (Series editor). Educational management: research and practice. Londen: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Denzin, N.K. (1971).  
The logic of the naturalistic inquiry. *Social Forces*, 50, 166-182.
- Denzin, N.K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Denzin, N.K. en Lincoln, Y.S. (2000).  
Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N.K. Denzin en Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-28). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Emst, A. van (2005).  
De container van het nieuwe leren. [In interview met NRC Handelsblad, katern Wetenschap & Onderwijs, p.41], 2 juli 2005.
- Everaert, H.A. (2003).  
Het meten van de meester. In K. van der Wolf (Ed.), *In het hoofd van de meester. Gedragsproblemen in de onderwijspraktijk in ecologisch perspectief* (pp. 33-61). Utrecht: Uitgeverij Agiel.
- Everitt, B.S. en Dunn, G. (2001)  
*Applied multivariate data analysis*. Londen: Arnold.
- Fishman, S. en McCarthy, L. (2000).  
*Unplayed tapes: A personal history of collaborative teacher research*. New York: Teachers College Press.
- Flick, U. (1998).  
*An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fontana, A. en Frey, J.H. (2000).  
The interview: From structured questions to negotiated text. In N.K. Denzin en Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 645-673). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fraenkel, J.R. en Wallen, N.E. (2005).  
*How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.

- Geertz, C. (1973).  
*The interpretation of cultures*. New York: Basis Books.
- Giddens, A. (1979).  
Positivism and its critics. In T. Bottomore en R. Nisbet (Eds.), *A history of sociological analysis*. Londen: Heinemann.
- Glaser, B. en Strauss, A. (1967).  
*The discovery of grounded theory*. Chicago, Ill.: Aldine.
- Groot, A.D.de (1961).  
*Methodologie*. Den Haag: Mouton.
- Guba, E. (1978).  
*Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation*. Los Angeles, CA: Center for the Study of Evaluation, UCLA Graduate School of Education.
- Guba, E. (1990).  
The paradigm dialog. Newbury, CA: Sage.
- Hammersley, M. en Atkinson, P. (1987). *Ethnography: Principles in practice*. Londen/New York: Tavistock Publications Ltd.
- Hempel, C. G. (1970).  
*Filosofie van de natuurwetenschappen*. Utrecht/Antwerpen: Het Spectrum.
- Howe, K.R. (1992).  
Getting over the quantitative-qualitative debate. *American Journal of Education*, 100, 236-256.
- Jansen, H. (2005).  
Levend leren. Ontwikkeling, onderzoek en ondersteuning binnen het pedagogische werkveld. Utrecht: Uitgeverij Agiel.
- Johnson, R.B. en Onwuegbuzie, A.J. (2004).  
Mixed method research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Keat, R. en Urry, J. (1975).  
Social theory as science. Londen: Routledge & Kegan Paul.
- Kincheloe, J.L. (2004).  
Redefining rigour and complexity in research. In J.L. Kincheloe en K.S. Berry, (Eds.), *Rigour and complexity in education research: Conceptualizing the bricolage* (pp. 23-49). In H. Torrance, series editor. *Conducting educational research*. Londen: Open University Press.
- King, G. & R.O.Keohane & S.Verba (1994).  
*Designing Social Inquiry; Scientific Inference in Qalitative Research*. New Jersey, Princeton University Press.
- Kolakowsky, L. (1972).  
*Positivist philosophy: From Hume to the Vienna Circle*. Harmondsworth: Penguin.
- Lankshear, C. en Knobel, M. (2004).  
*A handbook for teacher research: From design to implementation*. Londen: Open University Press.

- Leedy, Paul D. & Ormond, J. E. (2005)  
*Practical Research, Planning and Design*. New Jersey, Pearson, Merrill Prentice Hall 2005 (1989).
- Leijnse, F. (2005).  
Hooggeleerde domheid en andere gebreken. Over kennisproductie in de polder. (L.S. 19).  
Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Lincoln, Y. en Guba, E. (1985).  
*Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Oost, H. (1999)  
*De kwaliteit van probleemstellingen in dissertaties*. Utrecht, Proefschrift 17-12-1999
- Maxwell, J.A. en Loomis, D.M. (2003).  
Mixed method design: An alternative approach. In A. Tashakkori en C. Teddlie (Eds.),  
*Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 241-272). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Neuman, W. L. (1997).  
*Social Research Methods, Qualitative and Quantitative Approaches*. Boston, Allyn and Bacon, Third edition, (1st print 1991)
- Raudenbusch, S.W. (2005).  
Learning from attempts to improve schooling: The contribution of methodological diversity.  
*Educational Researcher*, 34(6), 25-31.
- Swanborn, P.G. (1987).  
*Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*. Amsterdam/Meppel: Boom, nieuwe editie, (1ste editie 1981).
- Swanborn, P.G. (1991).  
*Basisboek Sociaal Onderzoek*. Meppel: Boom.
- Tashakkori, A. en Teddlie, C. (1998).  
*Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Newbury Park, CA: Sage.
- Tashakkori, A. en Teddlie, C. (2003).  
*Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.