

Fenomenologisch onderzoek in de pedagogische wetenschappen of leren omgaan met ambiguïteit. Een literatuurstudie

1. Inleiding: onzekerheid en ambiguïteit	1
2. De fenomenologie als filosofische beweging	2
3. Kernbegrippen in de fenomenologie	5
4. Fenomenologisch onderzoek in de sociale wetenschappen	6
5. Het fenomenologisch onderzoek in de pedagogische wetenschappen	7
5.1. Situering	7
5.2. De Utrechtse School	9
5.3. Verspreiding van het fenomenologisch onderzoek in de pedagogische wetenschappen	11
6. De praktijk van het fenomenologisch onderzoek	14
7. Bijdrage van de fenomenologie aan de pedagogische wetenschappen: poging tot conclusie	18
8. Tijdschriften en websites met fenomenologisch onderzoek	21
9. Geraadpleegde literatuur	22

1. Inleiding: onzekerheid en ambiguïteit

In deze paper willen we het hebben over de fenomenologische onderzoeksbenadering binnen de pedagogische wetenschappen. Pedagogische studies die zich op de fenomenologische traditie beroepen, wensen onderzoeksvragen te beantwoorden als: *Wat is de beleving van een lichamelijk gehandicapt kind?* (Bleeker & Mulderij 1990) *Welke betekenis heeft het geheim in het leven van het kind?* (Van Manen & Levering 1996) *Hoe beleeft het kind zijn school, de vrije tijd en het gezin?* (Van Gils 1992) *Wat betekent spieken voor studenten?* (Ashworth 1999) of *Hoe ervaren studenten hun introductie in het kwalitatief onderzoek?* (Hein 2004).

Een opsomming van enkele onderzoeksvragen geeft al een aanwijzing wat fenomenologisch onderzoek zou kunnen zijn. Toch is het beantwoorden van de vraag ‘*Wat wordt er precies bedoeld wanneer men spreekt over fenomenologie, fenomenologische benadering of onderzoek?*’ niet eenduidig te beantwoorden.

Al in 1962 wijst Pierre Thévenaz op de onduidelijkheid en obscuriteit die er heerst over de precieze betekenis van fenomenologisch onderzoek (Thévenaz 1962: 37):

“Phenomenology seems to be a Proteus which appears now as an objective inquiry into the logic of essence and meanings, now as a theory of abstraction, now as a deep psychological description or analysis of consciousness, now a speculation on ‘the transcendental Ego’, now as a method for approaching concretely lived existence, and finally, as in Sartre and Merleau-Ponty, seems to blend purely and simply with existentialism.”

Deze onduidelijkheid bestaat ook nu nog. Volgens Karel Mulderij kan de term fenomenologie of fenomenologisch onderzoek doelen op

- een *metatheorie*, te weten een wijsgerige opvatting waarbinnen gepoogd wordt een fundament onder al ons menselijk kennen te leggen,
- een *stroming binnen de sociale wetenschappen* waarin subjectieve betekenisverlening en beleving centraal staat, of op
- een *analysetechniek* om belevingskernen expliciet te formuleren.

Bovendien worden hierbij ook nog adjectieven toegevoegd als existentieel, interpretatief en hermeneutisch. “*Om de verwarring nog groter te maken*” zo merkt Mulderij verder op, “*wordt de term fenomenologisch onderzoek ook wel eens zeer algemeen gebruikt. In plaats van*

kwantitatief onderzoek wordt er dan gesproken van fenomenologisch onderzoek (of leefwereldonderzoek, of veldonderzoek, of interpretatief, descriptief, naturalistisch of ecologisch onderzoek) en men bedoelt dan 'filosofie', theorie, dataverzamelingsmethode en techniek tegelijk." (Mulderij 1999: 295).

Volgens Lisa C. Ehrich zorgt de wijdverspreide term voor verwarring, en haar pogingen, haar *'intellectual struggles'* leveren uiteindelijk geen duidelijk beeld op van de fenomenologie en het fenomenologisch onderzoek, maar veeleer een omschrijving van een netwerk, een web (Ehrich 2003: 43).

Desondanks willen wij in deze paper een poging ondernemen om via een literatuurstudie het fenomenologisch onderzoek in de pedagogische wetenschappen te situeren, te expliciteren en te illustreren.

Daarvoor vertrekken we van de fenomenologie als filosofische beweging. Hoewel dieper ingaan op de filosofische onderbouw van een onderzoeksbenadering dikwijls wordt gezien als het nodeloos ingewikkeld maken, is het toch belangrijk om de eigen visie voldoende wortels te geven, of zoals Marilyn Ray het uitdrukt: *"To attempt a phenomenological study without having knowledge of its philosophical foundations (...) would invalidate or severely impede a study's credibility"*. (Ray 1994: 123). Wanneer men een fenomenologisch onderzoek doet, is het van belang ten minste te weten binnen welke benadering het eigen onderzoek (in meerdere of mindere mate) kan gesitueerd worden. Enkel zo kan het eigen onderzoek geplaatst worden binnen het bestaande wetenschappelijke onderzoek en aldus een gefundeerde bijdrage vormen.

Dit wil volgens Max van Manen natuurlijk niet zeggen dat elke fenomenologische onderzoeker een filosofieprofessor moet zijn. De onderzoeker moet wel op de hoogte zijn, opdat hij de epistemologische en theoretische implicaties kan verwoorden. (Van Manen 1990: 8)

Niettegenstaande het overlopen van een filosofische beweging in enkele bladzijden absoluut geen recht doet aan de diepgang van die filosofie, zullen we hier niettemin de invloedrijkste vertegenwoordigers en de meest centrale begrippen naar voor brengen.

Daarna doorlopen we het fenomenologisch onderzoek in de pedagogische wetenschappen zoals die in het verleden vorm kreeg, waarbij we uitgebreider stilstaan bij de *Utrechtse School*. De Nederlandse pedagogen uit deze school hebben ook in Vlaanderen en ver daarbuiten een belangrijke invloed gehad. Recente onderzoeken die zich in meerdere of mindere mate baseren op de fenomenologie worden eveneens besproken.

Ten derde bekijken we de discussies rond de methodologie van het fenomenologisch onderzoek.

Ten slotte worden de kansen en beperkingen van de fenomenologische benadering voor de pedagogische wetenschappen belicht.

In het bibliografisch gedeelte worden, naast de referenties ook enkele tijdschriften en internetbronnen vermeld waarin recent fenomenologisch onderzoek aan bod komt.

2. De fenomenologie als filosofische beweging

Het woord fenomenologie is afgeleid van het Griekse woord 'phenomenon' dat 'zichzelf tonen' betekent (Ray 1994: 119), en hiermee wordt de intentie van de fenomenologie gevat, namelijk de studie van de essentie van een ervaring.

Algemeen wordt de fenomenologie omschreven als een stroming in de filosofie, ontstaan aan het begin van de twintigste eeuw, die uitgaat van de directe en intuïtieve ervaring van

verschijnselen, en hieruit de essentiële eigenschappen van ervaringen en de essentie van wat we ervaren, probeert af te leiden.

We kunnen echter geen continuïteitsgeschiedenis van het fenomenologisch denken en onderzoek reconstrueren. Er is geen onomstreden canon van de fenomenologie. Motieven en concepten hebben zich de afgelopen honderd jaren veranderd, er zijn nieuwe bijgekomen die soms zelfs zo radicaal anders zijn dat men van een constante revisie van de fenomenologie kan spreken (Lippitz 2000, Todres 2005:104). In de afgelopen eeuw heeft de fenomenologie zich zowel geografisch als onder verschillende wetenschappen verspreid, en daarmee is de fenomenologie een van de belangrijkste filosofische bewegingen van de 20^{ste} eeuw (Embree e.a. 1997: 1)

Binnen het brede veld van fenomenologische filosofie kunnen we een grote variëteit aan fenomenologische scholen en stromingen onderscheiden, zoals de transcendentale, hermeneutische, existentiële, linguïstische en ethische fenomenologie (Embree e.a. 1997: 3-7; van Manen 2005: 32-35). In dit korte bestek zullen we enkel dieper ingaan op de twee eerst genoemde stromingen.

Hoewel de oorsprong van de fenomenologie terug te voeren is tot Emmanuel Kant en Georg Hegel, wordt de Duitse wiskundige en filosoof **Edmund Husserl** (1859-1938)¹ gezien als de grondlegger.

Zijn werk moeten we situeren binnen de context van het einde van de negentiende en het begin van de twintigste eeuw. Deze periode wordt in de filosofie en de sociale wetenschappen gekenmerkt door een conflict tussen een steriel positivisme en een subjectivisme. Beide benaderingen bleken geen antwoord te kunnen bieden op actuele maatschappelijke vragen. Het was in deze context van ideologische crisis dat Husserl zocht naar een nieuwe filosofische methode die absolute zekerheid zou kunnen geven aan de desintegrerende samenleving.

Husserl verzette zich tegen de diep gewortelde gedachte in de filosofie dat we betrouwbare kennis moeten verwerven van een van het menselijk bewustzijn onafhankelijke wereld. Dit leidde er volgens Husserl toe dat de wetenschap zich opsloot in een gesloten wereld zonder intentionaliteit. Hij argumenteerde daarentegen dat mensen alleen zeker kunnen zijn hoe objecten in het bewustzijn worden voorgesteld. Om tot zekerheid te komen, moet alles buiten de directe waarneming uitgesloten worden. Op deze manier wordt de externe wereld teruggebracht tot de essentiële inhoud van het bewuste fenomeen. We

¹ **Edmund Husserl** werd op 8 april 1859 nabij Brno in het huidige Tsjechië geboren in een joods gezin. Hij studeerde wiskunde, astronomie en wijsbegeerte. In 1887 ging Husserl over naar de Lutherse Kerk. Hij was onder meer privatdocent in Halle, en hoogleraar in Göttingen en Freiburg. Wegens zijn joodse afkomst werd hij in 1934 van al zijn functies ontheven. Ondanks grote moeilijkheden heeft hij tot het eind van zijn leven Nazi-Duitsland niet willen verlaten. Na zijn dood liet Husserl tienduizenden pagina's met onuitgegeven onderzoekingen na, die door de Leuvense hoogleraar Herman Leo van Breda konden worden gered. De documenten werden naar Leuven overgebracht waar ze in het Husserl-archief worden bewaard, bewerkt en geleidelijk gepubliceerd onder de titel Husserliana. (Dethier 1993: 416, Mazzu 2003: 266). Zie ook www.hiw.kuleuven.be/hiw/eng/husserl/index.php

Belangrijkste werken:

Philosophie der Arithmetik. Psychologische und logische Untersuchungen (1891)

Logische Untersuchungen. Erste Teil: Prolegomena zur reinen Logik (1900)

Logische Untersuchungen. Zweite Teil: Untersuchungen zur Phänomenologie und Theorie der Erkenntnis (1901)

Philosophie als strenge Wissenschaft (1911)

Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie (1913)

Vorlesungen zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins (1928)

Formale und transzendente Logik. Versuch einer Kritik der logischen Vernunft (1929)

Méditations cartésiennes (1931)

Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie: Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie (1936)

moeten met andere woorden de fenomenen zelf laten spreken. *‘Er is geen werkelijkheid achter de werkelijkheid’*, we moeten het doen met de werkelijkheid zoals we die in de gewone ervaring aantreffen.

Belangrijk voor Husserl om tot de essentie door te dringen, was het ‘tussen haakjes plaatsen’ (epoche): het opgeven van de eigen vooronderstellingen. Later kreeg Husserl meer oog voor het feit dat ons bewustzijn nooit helemaal gezuiverd kon worden, en verschoof zijn aandacht van het bewustzijn naar de leefwereld – het geheel van vanzelfsprekendheden die onze ervaring vorm geven.

Het doel van de fenomenologie is de terugkeer naar de oorspronkelijke ervaring, samengevat in de slogan *‘Zu den Sachen selbst’* (niet op te vatten als een vorm van objectivisme, het gaat wel degelijk om de ervaring!). Realiteiten worden dus gezien als slechts ‘fenomenen’. En het is op basis van deze fenomenen dat kennis kan worden gegenereerd. Husserl noemde deze methode fenomenologie, de wetenschap van de fenomenen.

De filosofie van Husserl wordt algemeen benoemd als de transcendentale fenomenologie. Husserls begrip van fenomenologie heeft ondanks, maar meer nog dankzij, de vele en uiteenlopende kritieken die ze heeft opgeroepen een beweging losgemaakt die is uitgegroeid tot een zwaarwegende stem in de filosofie. (zie voor inleidingen op Husserl o.a.: van den Berg 1997; Embrée 1997, Levering 2001, Mazzu 2003).

De belangrijkste fenomenologen uit de 20^{ste} eeuw zijn verder:

Martin Heidegger (1889-1976)², student van Husserl, heeft de fenomenologie van zijn leermeester herzien en uitgebreid van een filosofische discipline die gefocust was op bewustzijn en de essentie van de fenomenen naar een existentiële en hermeneutische (interpretatieve) filosofie. Hij bekritiseerde Husserl omdat hij het zijn van de dingen liet samenvallen met het bewustzijn, zonder de aard van het bewustzijn kritisch te bevragen. Met Heidegger wordt de filosofische zoektocht naar de waarheid vernietigd. Waarheid kan nog enkel bestaan als na te streven, als toekomstproject (Dethier 1993: 446).

Centraal in Heideggers denken is de relatie tussen het individu en de leefwereld. De idee van ‘leefwereld’ is dat we in een dagdagelijkse wereld bestaan die gevuld is met complexe betekenissen die de achtergrond, de fond van onze dagelijkse acties en interacties vormen. Daarom onderzoeken we niet de menselijke subjectiviteit op zich, maar wat de narratieven suggereren over de ervaringen van mensen. Heideggers fenomenologie kan begrepen worden als een manier om ervaringen van gedeelde betekenissen en praktijken ingebed in

² **Martin Heidegger** werd op 26 september 1899 in het Duitse Meskirch geboren. Hij studeerde theologie, later wis- en natuurkunde, en tenslotte wijsbegeerte. Tussen 1920 en 1923 was hij assistent van Husserl. In 1927 publiceerde hij zijn belangrijkste werken *‘Sein und Zeit’*. Hij werd er beroemd door en ontving daarom in 1928 een benoeming tot hoogleraar in de filosofie aan de universiteit van Freiburg, als opvolger van Husserl. Bij de machtsovername door de nazi’s in Duitsland in 1933 aanvaardde Heidegger het rectoraat van de universiteit. In deze hoedanigheid heeft hij een aantal redevoeringen gehouden ten voordele van het nazisme. Omstreeks 1940 was hij echter in het nazisme teleurgesteld, waardoor er een einde kwam aan zijn rectoraat. Omwille van zijn pro-nazi-houding moest hij in 1945 alle functies aan de universiteit neerleggen. Sindsdien leidde hij een teruggetrokken leven nabij Freiburg. (Dethier 1993: 446-447)

Belangrijkste werken:

Sein und Zeit (1927)

Kant und das Problem der Metaphysik (1929)

Einführung in die Metaphysik (1935)

Beiträge zur Philosophie (Vom Ereignis) (1936-1938)

Die Frage nach der Technik (1949)

Identität und Differenz (1955-57)

specifieke contexten te interpreteren. Heidegger zelf omschreef zijn werk als “denken over het zijn”. (McCall, 1983: 66)

De fenomenologie is verder ontwikkeld door o.a. **Maurice Merleau-Ponty** (1908-1961)³, die een sterke invloed had op de ontwikkeling van de existentiële fenomenologie en het existentialisme in Frankrijk (zie Jean-Paul Sartre).

Merleau-Ponty bouwde verder op Heideggers begrip van de 'leefwereld'. De leefwereld bevat de wereld van de objecten rondom ons zoals we die waarnemen en onze ervaring van ons zelf, ons lichaam en onze relaties. Deze leefwereld is pre-reflectief – het gebeurt voordat we er over denken of het in taal omzetten. De term leefwereld wijst op de geleefde situatie van het individu, veeleer dan naar een innerlijke wereld van introspectie. “*Er is geen innerlijke mens*”, stelt Merleau-Ponty, “*de mens is in de wereld, en enkel in de wereld kent hij zichzelf.*” Hiermee verwijst hij naar zijn belangrijkste bijdrage aan de fenomenologie, namelijk de introductie van de lichamelijke. Volgens Merleau-Ponty kan de mens enkel vanuit zijn lichaam ervaren, en dus betekenis geven (Levering 2001: 76).

Andere belangrijke vertegenwoordigers van de fenomenologische filosofie zijn:

- De Duitser **Alfred Schütz** (1899-1959) breidde de fenomenologie uit voorbij het individu zodat ook de sociale wereld in beeld kwam. Hij concentreerde zich vooral op het probleem van de intersubjectiviteit en hoe die tot stand komt.

- De Duitse filosoof **Hans-Georg Gadamer** (1900-2002), student van Heidegger, thematiseert het belang van de cultuur-historische context bij fenomenologisch onderzoek.

- De Franse filosoof **Paul Ricoeur** (1913-2005) bracht verdieping aan de discussie over het gebruik van ‘verhalen’ (gedichten, dagboeken, romans) in de fenomenologie. Hij staat aan de oorsprong van de *narrative turn* in de sociale wetenschappen, en daarmee ook in de pedagogiek (Levering 2006).

3. Kernbegrippen in de fenomenologie

Ervaring en werkelijkheid: Het werkelijkheidsbeeld van de fenomenologie behelst dat werkelijk is wat door mensen als werkelijk wordt ervaren. Wat werkelijk is, hoeft niet waar te zijn, het gaat om de betekenis die mensen eraan hechten, het gaat erom of de aldus gedefinieerde werkelijkheid consequenties heeft voor het menselijk handelen. (Levering 2001: 83)

Zingeving en zinontlening: Fenomenologen spreken bij voorkeur niet in termen van object en subject, maar in termen van ik en de wereld. Ik en de wereld zijn niet te scheiden maar op elkaar betrokken. Er bestaat geen wereld zonder ik omdat de wereld waarover wij

³ **Maurice Merleau-Ponty** werd op 14 maart 1908 in Frankrijk geboren. Hij raakte tijdens zijn filosofiestudie in Parijs bevriend met Simone de Beauvoir, Claude Lévi-Strauss en Jean-Paul Sartre. Na 1945 geeft hij les aan de universiteit van Lyon. Hij is tevens directeur van *Les Temps Modernes*, een tijdschrift dat hij samen met Sartre en Beauvoir uitgeeft. Zijn wijsgerig politieke standpunt ten tijde van de Koude Oorlog veroorzaakte enig rumoer, omdat het inhield dat in het communistisch systeem meer menselijkheid mogelijk was. Midden jaren vijftig brak Merleau-Ponty met Sartre wegens diens volgens hem te vergaande sympathie voor het communisme. Na zijn dood in 1961 verdween hij snel uit het geestelijk leven. Pas recent wordt zijn werk weer naar waarde geschat. (Dethier: 459-463)

Belangrijkste werken:

Phénoménologie de la Perception (1945).

Humanisme et Terreur (1947)

Les Aventures de la Dialectique (1955)

Le Visible et L'Invisible (1964)

La Prose du Monde (1969)

spreken bestaat bij de gratie van de menselijke zingeving. Dit betekent niet dat ik en de wereld samenvallen. De wereld zit niet in mijn hoofd. Bewustzijn is altijd bewustzijn van iets (**intentionaliteit**). De idee van zingeving ligt aan de basis van de kenbaarheid van de wereld. Naast zingeving is er echter ook zinontlening. Ik geef betekenis, maar de wereld dringt haar betekenissen ook aan mij op. (Levering, 2001: 75-77)

Subjectiviteit en intersubjectiviteit: Dat ieder menselijk individu zijn eigen kijk op de werkelijkheid heeft, is verbonden met de vooroordelen en de voorkeuren die we hebben opgedaan in onze eigen persoonlijke geschiedenis. Naast deze subjectiviteit is er de intersubjectiviteit, het geheel aan gemeenschappelijke betekenisverleningen. Die gedeelde betekenissen liggen vast in sociale rituelen, gewoonten en de gemeenschappelijke betekenissen die in taal zijn vervat en die tijd- en cultuurgebonden zijn. (Levering 2001: 83).

Taal: Taal speelt een belangrijke rol in de relatie tussen ik en de wereld. Taal geeft de mogelijkheid de dingen in de wereld aan te duiden met betekenis. Maar de taal bestond al voor mij. Intersubjectiviteit gaat de subjectiviteit vooraf. (uit Levering, 2001: 75-77)

Lichaam: De meest fundamentele verbinding tussen het ik en de wereld is echter het lichaam. Het lichaam is daarbij geen object, maar object en subject tegelijkertijd. Volgens fenomenologen proportioneren mensen hun wereld concreet vanuit hun lichamelijkheid. (Levering, 2001: 75-77)

Fenomenologische reductie of epoche: De fenomenoloog wil iets weten over de ervaren werkelijkheid. Daarom plaatst hij zijn eigen vooroordelen, vooronderstellingen zo veel mogelijk 'tussen haakjes' om zo onbevangen mogelijk te kunnen waarnemen. (Levering 2001: 83) De reden hiervoor is dat theoretische vooroordelen de beschrijving van de ervaring niet mogen 'besmetten'. (Ehrich 2003:46).

4. Fenomenologisch onderzoek in de sociale wetenschappen

De onduidelijkheid die er heerst over wat fenomenologie of fenomenologisch onderzoek is, heeft wetenschapstheoretici er niet van weerhouden pogingen te ondernemen om tot een werkbare definitie te komen. Desondanks kunnen we geen ophijsting maken van zuiver fenomenologisch onderzoek of van onderzoekers. De vraag is immers of zulks bestaat of heeft bestaan. De fenomenologie kent in de behandeling door al die verschillende gebruikers vele gedaanten en is daardoor moeilijk af te grenzen. (Levering 2001: 81)

Centraal staat in ieder geval de betekenis en de betekenisgeving. *"Phenomenology aims at gaining a deeper understanding of the nature or meaning of our everyday experiences. Phenomenology asks, "What is this or that kind of experience like?" It differs from almost every other science in that it attempts to gain insightful descriptions of the way we experience the world pre-reflectively, without taxonomizing, classifying, or abstracting it."* (Van Manen 1990: 9). In fenomenologisch onderzoek zal men zich bijvoorbeeld niet de vraag stellen: *"Hoe leren deze kinderen dit specifieke materiaal"*, maar daarentegen: *"Wat is de aard, de essentie van de leerervaring?"* (van Manen 1990: 10). Het onderzoekt de werkelijkheid als geleefde en beleefde werkelijkheid. Het is een methode die niet werkt met bijvoorbeeld vragenlijsten, maar met levensbeschrijvingen. Het gaat over de verschijnende of beleefde werkelijkheid.

Het centrale doel van het fenomenologisch onderzoek is de dagelijkse wereld beschrijven zoals we die direct ervaren. Het legt de nadruk op hoe de mens de wereld ervaart, hoe de patiënt de ziekte ervaart, hoe de onderwijzer de pedagogische ontmoeting ervaart, hoe een student de mislukking ervaart (van Manen 2005: 31).

Fenomenologisch onderzoek gaat ambiguïteit niet uit de weg, maar ziet daarentegen onzekerheid en meerduidigheid als deel van de sociale werkelijkheid en dus van de intentie van wetenschappelijk onderzoek (Jardine, 1990: 215)

Toch betekent dit volgens J. Williams niet dat fenomenologisch onderzoek zich slechts bezighoudt met de subjectieve perspectieven van sociale actoren. Deze omschrijving schiet volgens hem te kort. Hij stelt: “*Properly understood, phenomenology is prescientific, an attempt to ground the social sciences in human experience, a subjective appreciation of the human condition. (...) If we are to understand social reality all social scientific constructs must not only be linked to what people experience, but how they experience it. Scientific understandings must be connected to the experiential process through which people in their everyday lives actually experience the world.*” (Williams 2001: 11362).

Ruw geschetst kunnen we twee hoofdlijnen binnen het fenomenologisch onderzoek aanduiden (Lopez & Willis 2004).

Descriptieve of transcendentale fenomenologen, geïnspireerd door Husserl, proberen de ‘essentie van de fenomenen zoals ze aan ons bewustzijn verschijnen’ te onderzoeken. Zij zoeken niet zozeer naar een verklaring, maar willen tot een zo essentieel mogelijke beschrijving komen. Zij starten van een perspectief vrij van hypothesen en preconcepties.

De hermeneutische onderzoekers, geïnspireerd door Heidegger, daarentegen focussen op de reflexieve en existentiële aspecten door de beleving van het zelf, plaats, tijd, lichamelijkheid en relaties van een persoon te onderzoeken. Zij zien de onderzoeker ook niet als een blanco blad, zonder vooroordelen of vooronderstellingen, maar benadrukken eerder het belang van duidelijk te zijn hoe interpretaties tot stand zijn gekomen tijdens het onderzoeksproces. De afstandelijke en onpartijdige onderzoeker - meestal aangeduid met ‘men’ of ‘wij’ - wordt vervangen door een subjectieve, duidelijk zichtbare onderzoeker die de onderzoeksresultaten beschrijft vanuit de eerste persoon enkelvoud. (zie bv. Stanley & Wise 1993).

5. Het fenomenologisch onderzoek in de pedagogische wetenschappen

5.1. Situering

In overzichtswerken van wetenschappelijk onderzoek is de meest gebruikte opdeling die op basis van de gebruikte methoden waarbij kwalitatief onderzoek tegenover kwantitatief onderzoek wordt gezet. Kwalitatief onderzoek wenst te komen tot een diepgaand begrip van het menselijk gedrag en de oorzaken die dit gedrag sturen. In tegenstelling tot kwantitatief onderzoek, steunt kwalitatief onderzoek op de redenen achter de verschillende aspecten van gedrag. Kortom, het onderzoekt het ‘waarom’ en het ‘hoe’ van beslissingen, in vergelijking met het ‘wat’, ‘waar’ en ‘wanneer’ van kwantitatief onderzoek (Flick 1998: 4-7; Maso & Smaling 1998: 9-10; Denzin & Lincoln 2000; Silverman 1993; Meire 2005).

Een historisch overzicht van de evolutie van beide onderzoeksmethoden klinkt meestal als volgt: Kwalitatieve onderzoeksmethoden begonnen pas in de jaren zeventig echte erkenning te krijgen binnen de onderzoeksweld. Tot dan werd de term kwalitatief onderzoek nauwelijks gebruikt, tenzij als subdiscipline binnen de antropologie en de sociologie. Tijdens de jaren zeventig en tachtig begon kwalitatief onderzoek aan een steile opmars in de andere disciplines en werd zelfs dominant, of ten minste erg belangrijk, in vrouwenstudies, disability studies, gezondheidsstudies, e.d. In de jaren tachtig en negentig, zien we onder impuls van de scherpe kritiek van kwantitatieve onderzoekers op het kwalitatieve onderzoek, dat er meer aandacht komt voor methodologie om problemen i.v.m. bijvoorbeeld betrouwbaarheid of gegevensanalyse aan te pakken. (Taylor & Bogdan, 1998)

De Nederlandse wetenschapsfilosoof Ilja Maso plaatst de opkomst van het fenomenologische onderzoek binnen deze ontwikkeling. Volgens hem kan dit onderzoek

gezien worden als een reactie op de natuurwetenschappelijke aanpak van veel sociaal-wetenschappelijk onderzoek, waarbij de sociale realiteit wordt gereduceerd tot meetbare variabelen.

Deze situering geldt zeker voor de periode na 1970, maar gaat niet op voor het vroegere tijdperk, alleszins niet voor de pedagogische wetenschappen. Binnen de pedagogische wetenschappen is de kwalitatieve onderzoeksbenadering al veel eerder aanwezig.

De bestaande pedagogische theorieën kunnen geplaatst worden binnen het zogenaamde 'driestromenland' van de pedagogische wetenschapsidealen. Onderscheiden worden daarin het hermeneutisch-geesteswetenschappelijk ideaal, het empirisch-analytische wetenschapsideaal en het emancipatorisch-kritisch wetenschapsideaal. Binnen elk wetenschapsideaal kunnen de achterliggende filosofieën verschillen, en bovendien zijn er ook benaderingen die de verschillende idealen trachten te integreren. Dat er zoveel richtingen binnen de pedagogiek zijn, is niet vreemd. De pedagogische wetenschappen hebben een lange traditie om zich te laten inspireren door andere wetenschappen, zoals de geneeskunde en de biologie, maar ook de filosofie, de psychologie en de sociologie (Meijer 1996).

Het hermeneutisch-geesteswetenschappelijk ideaal dat kwalitatief van aard is en waarbinnen we het fenomenologisch onderzoek kunnen situeren, kent een lange traditie en kon tot in de jaren zestig van vorige eeuw vrijwel zelfs het alleenrecht genieten.

De acceptatie van de fenomenologie door de pedagogiek valt te situeren in de tweede helft van de twintigste eeuw. De introductie van het werk van Heidegger is hierbij erg belangrijk geweest. Veel meer dan Husserl, is hij het geweest die de pedagogische wetenschappen heeft beïnvloed (Levering 2001: 74)

Naast het werk van Heidegger wordt ook de Duitse filosoof **Wilhelm Dilthey**⁴ (1833-1911) als belangrijke grondlegger beschouwd. Zoals Husserl wordt beschouwd als de vader van de fenomenologie, zo wordt er naar Dilthey verwezen als de grondlegger van de geesteswetenschappelijke en fenomenologische pedagogiek. (Dilthey en Husserl kenden elkaar overigens en hielden er een intensieve correspondentie op na (Biemel 1968)). Twee basismotieven staan centraal in Dilthey's denken: 1) het begrijpen 'Verstehen' van de mens als een historisch wezen, en 2) de poging om de methodische zelfstandigheid van de geesteswetenschappen aan te tonen en haar een kennistheoretische basis te geven. Hij plaatste het sleutelconcept 'Verstehen' naast het 'Erklären' (het causale verklaren), dat volgens hem typisch is voor de natuurwetenschappen. In de pedagogiek van Dilthey staan twee concepten centraal. Ten eerste is in de ontwikkeling van de mens sprake van een teleologische tendens. Dit betekent dat de ontwikkeling van de mens doelmatig en doelgericht is. Voor de pedagogiek betekent dit dat elk individu tot zijn volmaaktheid moet worden gebracht. Ten tweede schonk Dilthey bijzondere aandacht aan het begrip historiciteit, de mens kan pas begrepen worden tegen de achtergrond van zijn historische

⁴ **Wilhelm Dilthey** werd in 1833 in de buurt van Wiesbaden geboren. Hij studeerde theologie, filosofie en geschiedenis aan de universiteit van Heidelberg. Hij gaf achtereenvolgend les aan de universiteiten van Basel, Kiel, Breslau en Berlijn.

Belangrijkste werken:

Einleitung in die Geisteswissenschaften (1883)

Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft (1888)

Schulreformen und Schulstuben (1890)

Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie (1894)

Die Entstehung der Hermeneutik (1900)

Das Erlebnis und die Dichtung (1906)

Der Aufbau der geschichtlichen Welt (1910)

Schulreformen und Schulstuben (1890)

plaats en maatschappelijk culturele context waarin hij bestudeerd wordt (Bollnow 1974: 804; VUB-psychologie s.d).

Naast het werk van deze filosofen is het echter de zogenaamde *Utrechtse School* die vanaf het midden van de vorige eeuw het fenomenologisch onderzoek in de pedagogische wetenschappen heeft doen groeien en bloeien.

5.2. De Utrechtse School

Voor het Nederlandstalige gebied, maar ook voor ver daar buiten (zie Lippitz 2000; Van Manen 2005: 35) is het belang van de zogenaamde *Utrechtse School* op de verspreiding van de fenomenologische benadering binnen de pedagogische wetenschappen uitermate groot geweest. Onder invloed van de Duitse geesteswetenschappelijke pedagogiek probeerde deze *School* de tegenstellingen tussen de zuilen in Nederland op te tillen en bij te dragen tot een meer humane samenleving.

De *School* bestond uit psychologen, criminologen en pedagogen en was vooral actief tussen 1945 en 1965. De psycholoog F.J.J. Buytendijk wordt beschouwd als het hoofd van deze school. In de feestbundel *Persoon en Wereld*, naar aanleiding van zijn 65^e verjaardag, schreef hij een 'beginselverklaring' van de *Utrechtse school*.

'Wij willen de mens uit zijn 'wereld' begrijpen, dat wil zeggen uit de zinvolle grondstructuur van het geheel van situaties, gebeurtenissen, culturele waarden, waar hij zich tot richt, waarvan hij bewustzijn heeft, waarop zijn gedragingen en gedachten en gevoelens betrokken zijn – de wereld, waarin de mens bestaat, die hij in de loop van zijn persoonlijke geschiedenis aantreft en vormt door de betekenissen, die hij aan alles geeft. De mens is niet 'iets' met eigenschappen, maar een initiatief van verhoudingen tot een wereld, die hij kiest en waardoor hij gekozen wordt.' (van den Berg & Linschoten 1953: 7).

Het gaat met andere woorden over hoe de mens in al zijn complexiteit in de wereld staat. Deze complexiteit is niet te reduceren tot een opsplitsing in fragmenten, in deeleigenschappen. Het geheel is immers meer dan de delen.

De belangrijkste vertegenwoordiger voor de pedagogische wetenschappen was **Martinus J. Langeveld** (1905-1989).⁵ Langeveld betitelde zijn werkwijze zelf als fenomenologisch. Wilna Meijer (1996) stelt de vraag hoe we de aanduiding 'fenomenologisch' bij Langeveld moeten begrijpen. Zij maakt een duidelijk onderscheid tussen Langevelds theoretische peda-

⁵ **Martinus J. Langeveld** werd op 30 oktober 1905 in Haarlem geboren. In 1939 werd Langeveld benoemd tot buitengewoon hoogleraar pedagogiek aan de Universiteit van Utrecht en na de oorlog, in 1946, tot gewoon hoogleraar in de pedagogiek, de algemene didactiek en de ontwikkelingspsychologie. In 1943 werd hij ook aan de Universiteit van Amsterdam benoemd tot bijzonder hoogleraar pedagogiek vanwege de *Maatschappij tot Nut van 't Algemeen* ter vervanging van de door de Duitse bezetter ontslagen (joodse) hoogleraar Philip Kohnstamm. Dit gebeurde mede op aandringen van Kohnstamm, die het voortbestaan van deze leerstoel tot na de oorlog verzekerd wilde zien, en in de goede handen van zijn eigen leerling. (ref)

Belangrijkste werken:

Taal en Denken (dissertatie) (1934)

Inleiding tot de studie der paedagogische psychologie van de middelbare-schoolleeftijd (1937/1947)

De opvoeding van zuigeling en kleuter (1938/1969)

Beknopte theoretische pedagogiek (1945 / 1979)

Verkenning en verdieping (1950)

Capita uit de algemene methodologie der paedologie (1959)

Ontwikkelingspsychologie: beknopte historische en systematische inleiding (1963)

Studien zur Anthropologie des Kindes (1964)

Schule als Weg des Kindes (1966)

Scholen maken mensen (1967)

Elk kind is er één: meedenken en meehelpen als het misgaat bij groot worden en opvoeden (1974)

gogiek aan de ene kant en zijn kinderpsychologisch en -antropologisch werk aan de andere kant.

De theoretische pedagogiek van Langeveld beschouwt Meijer veeleer als een 'objectieve fenomenologie'. Daarmee bedoelt zij dat hij het verschijnsel (fenomeen) opvoeding als zodanig, uit zichzelf, wil interpreteren. In zijn standaardwerk *Beknopte theoretische pedagogiek* (1945) legt hij het beginpunt van de (theoretische) pedagogiek bij wat in de wereld van alledag wordt aangetroffen: de opvoedingspraktijk, de opvoedingswerkelijkheid. Het gaat erom helder op begrip te brengen wat als vage vertrouwde notie al voor handen is. Het gaat erom de opvoeding "uit zichzelf" te verstaan (Meijer 1996: 42).⁶

In zijn kinderpsychologisch en -antropologisch werk gaat het Langeveld om een inlevende beschrijving van de situatie van het kind: *Hoe beleeft het kind zijn wereld?* Een voorbeeld van zijn fenomenologisch onderzoek is zijn bijdrage aan het voornoemde boek *Persoon en Wereld*. De titel van dat hoofdstuk luidt *De 'verborgen plaats' in het leven van het kind*. In dit werk neemt Langeveld het leven van het kind onder de loep. Doorslaggevend is het vermogen om zich in kinderen in te leven en vervolgens ook de kunst om dit zo te verwoorden dat lezers zich op hun beurt in de kinderlijke leefwereld kunnen verplaatsen. Het gaat om begrip voor de beleving en ervaring van kinderen. Wanneer men concepten gebruikt uit bijvoorbeeld de psychologie of de sociologie, dan wordt een ontmoeting met het concrete, specifieke kind onmogelijk (Vandenberg 2002: 593).

Het is deze belangstelling voor de eigen betekenisgeving van het kind die ook in de jaren zeventig nog navolging krijgt en in Nederland leidt tot de zogenaamde *Tweede Utrechtse School*.

De belangrijkste vertegenwoordigers van deze *Tweede School* waren **Ton Beekman, Karel Mulderij en Hans Bleeker**. Zij hebben vooral gepoogd het fenomenologisch onderzoek te democratiseren. Zij gingen ervan uit dat eigenlijk iedereen het moest kunnen leren, terwijl fenomenologie ten tijde van Langeveld een uitzonderlijke eruditie, belesenheid en literair talent veronderstelde (Levering 2001: 82).

Beekman, Mulderij en Bleeker behouden de principes van de *Utrechtse School*, maar stellen zich veel meer op als advocaten van het kind. Het gaat vooral over belevingsonderzoek (zie verder) dat het "bedreigde" perspectief van kinderen zichtbaar maakt. In *Wat heb je aan je benen?* (Bleeker & Mulderij 1990) wordt een indringend beeld geschetst van de leefwereld van motorisch-gehandicapte kinderen, die in hun groei naar volwassenheid veel meer te overwinnen hebben dan het leven met een functiebeperking (Levering 2001: 88-89).

Zowel de oorspronkelijke *Utrechtse School* als de *Tweede* heeft tijdens zijn bestaan veel kritiek gekregen. De belangrijkste kritiek heeft betrekking op het ontbreken van een concrete methodologie. Over de regels en de procedures van de fenomenologische methode zijn de vertegenwoordigers van de *Utrechtse School* nooit erg expliciet geweest. Voor een deel heeft dat volgens Bas Levering te maken met "het gegeven dat fenomenologie zonder inhoud eigenlijk niets is, maar de verwijzing die Langeveld placht te geven als men hem naar zijn methode

⁶ In Langevelds pedagogiek stond de relatie tussen kind en opvoeders centraal. Deze relatie staat in het teken van de opdracht voor de opvoeder om het kind verantwoordelijkheid te leren nemen voor zijn handelen. Het doel van de opvoeding is volgens Langeveld de mondige persoonlijkheid. De rol van de opvoeder is die van het plaatsvervangend geweten zolang het kind nog niet zelf in staat is verantwoordelijkheid te dragen voor zijn handelingen. De opvoeder is daarbij het model van een 'zelfverantwoordelijke persoonlijkheid', gekenmerkt door eigenschappen als gewetensvol, liefdevol, onbaatzuchtig en oprecht. De nadruk op de eigen verantwoordelijkheid en sociale betrokkenheid bij het maatschappelijk leven staat zeker niet gelijk aan maatschappelijke aanpassing. Het is een pleidooi voor zedelijke zelfbepaling in een morele orde die onszelf verantwoordelijk laat. De verantwoording van het kind aan zijn ouders dient geleidelijk aan van de ouders naar binnen te schuiven, zodat het kind tot zelfverantwoordelijke zelfbepaling kan komen. Doel van de opvoeding is de persoonlijke vrijheid en de opvoeding tot personen die achter hun morele oordelen kunnen staan (van Doorn 2007; Levering 2001: 83-86).

vroeg, door te zeggen dat men dan ‘De vrouw’ van Buytendijk uit 1951 moest lezen, was natuurlijk erg weinigzeggend” (Levering 2001: 82) (voor alle duidelijkheid: ook in dit werk van van Buytendijk vinden we geen bespreking van de methodologie). Frederieke Schenk heeft in haar studie over de geschiedenis van de *Utrechtse School* een gelijkaardige kritiek. Zij schetst een beeld van een ‘antiquiteitenkabinet’ en gebruikt kwalificaties als ‘échéec’ en ‘mythe’. Ook zij kan geen fenomenologisch onderzoeksprogramma vinden: “*De Utrechtse School heeft nooit duidelijk gemaakt wat wel en wat niet fenomenologisch onderzoek was*” (Schenk 1982: 13).

In zijn reactie op Schenk verwijt Ton Beekman in zijn artikel ‘*De Utrechtse School is dood! Leve de Utrechtse School*’ haar een te eenzijdig en gesimplificeerd beeld te hebben gegeven. Wat hem betreft is de *School* ten aanzien van de pedagogiek en de pedagogische psychologie, ook na 1957 nog springlevend (Beekman 1983: 61).

Tien jaren later zwakt Bas Levering in zijn artikel ‘*De Utrechtse School is dood. Leve de Utrechtse School. Deel II*’ (1993) Beekmans al te optimistische opvatting wat af. *De School* is wel degelijk dood, alhoewel... Levering acht als meest kenmerkend voor de *School* het feit dat er diverse interpretaties mogelijk zijn: “*Voor de een het toppunt van onwetenschappelijkheid, voor de ander nog altijd een bron van inspiratie. (...) Je op Langeveld beroepen is voor velen mogelijk, omdat zijn werk zo breed is en omdat zijn basisgedachten zich zo goed lenen voor vernieuwing*”. Daarom is zijn werk voor de ‘insider altijd nieuw’ en voor de ‘buitenstaander hopeloos ouderwets’ (Levering 1993: 8 en 10).

In haar proefschrift ‘*De regels van het vak*’ behandelt Trudy Dehue kort de *Utrechtse School*. Ook zij zet vraagtekens bij het fenomenologische karakter van de *School*. Wie in de Utrechtse publicaties zoekt naar coherente voorschriften aangaande het doen van fenomenologisch onderzoek, merkt al snel dat die daaruit niet zijn af te leiden, zo stelt zij. Zij vraagt zich expliciet af of de *Utrechtse school* zich niet ten onrechte fenomenologisch noemde (Dehue 1990: 78-83).

Ton Beekman en Karel Mulderij hebben de kritiek op de eerste *Utrechtse School* proberen goed te maken door de publicatie van hun *Werkboek Beleving en Ervaring* (1977), waarin zij de methodiek van hún fenomenologisch onderzoek uitgebreid bespreken. Maar ook deze poging wordt, onder andere door Simen Kooi, bekritiseerd. Kooi noemt de onderzoekshouding van beide pedagogen “*een poging om met een minimum aan wetenschappelijkheid de fenomenologie te populariseren*” (Kooi 1998: 50). Het zijn daarbij de auteurs zelf die hun theoretische onderbouwing minimaliseren: “*Ingaan op zulke vragen zou ons pijsnel in de afgronden van de filosofie voeren en vandaar keren weinigen terug in de dagelijkse werkelijkheid*” (Beekman & Mulderij 1977: 79). En tien jaar later: “*Ons eindproduct zelf zou moeten overtuigen, niet de wetenschappelijke verantwoording ervan.*” (Bleeker & Mulderij 1988: 273). Omdat zij niet in funderende wijsgerige discussies willen treden, verliest hun kwalitatief-fenomenologisch onderzoek volgens Kooi aan zeggingskracht. Bovendien ontbreekt het hen volgens Kooi aan een adequate en verantwoorde pedagogische onderzoekshouding. Hij noemt hun houding paternalistisch en opdringerig, in plaats van open en integer. Hun studies zijn veeleer monologen dan dialogen (Kooi 1998: 54).

5.3. Verspreiding van het fenomenologisch onderzoek in de pedagogische wetenschappen

Ondanks deze kritieken heeft het werk van de beide Utrechtse Scholen meerdere pedagogen geïnspireerd in hun onderzoek.

Er zijn een aantal buitenlandse pedagogen die in hun werk aansluiting hebben gezocht bij de *Utrechtse School*.

Max van Manen, van Nederlandse oorsprong, maar actief aan de University of Alberta in Canada werd zowel door de *Utrechtse School* als de Duitse traditie van Geisteswissenschaften beïnvloed. Hij schreef naast methodologisch werk als *Researching Lived Experience* (1990), ook *The Tact of Teaching* (1991), waarin onderwijzen nadrukkelijk als pedagogische activiteit wordt gezien. In *Childhood's Secrets: Intimacy, Privacy, and the Self Reconsidered* (1996), dat hij samen met Bas Levering schreef, is de grondtoon fenomenologisch, maar worden ook andere benaderingen beproefd. Het belang van van Manen ligt in de vertaling die hij maakte van de filosofie naar de context van pedagogisch onderzoek. Zijn visie op fenomenologisch onderzoek stelt wel een scherp onderscheid en zelfs tegenstelling tussen directe geleefde ervaring enerzijds en opinies, abstractie en afstandelijkheid. We komen daar later op terug. Andere Amerikaanse vertegenwoordigers binnen de pedagogische wetenschappen zijn o.a. opvoedingsfilosofen Maxine Greene⁷ en Donald Vandenberg⁸.

Aan de universiteit van Giessen in Duitsland is **Wilfried Lippitz** actief. In zijn proefschrift '*Lebenswelt' oder Rehabilitierung Vorwissenschaftliche Erfahrung* (1980) legde hij het filosofisch fundament voor zijn pedagogiek, die erg nauw aansluit bij de *Utrechtse School*. Andere belangrijke publicaties zijn *Phänomenologische Studien in der Pädagogik* (1993) en samen met Christian Rittelmeyer *Phänomene des Kindererlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie* (1990). Hij vertaalde ook het werk van van Manen en Levering *Childhood's Secrets (Kindheit und Geheimnisse)* naar het Duits.

In zijn overzicht van de fenomenologie in de pedagogische wetenschap vermeldt Donald Vandenberg ook de Braziliaan **Paulo Freire** die met zijn *Pedagogie van de onderdrukten* (1968) internationale weerklank vond. Doorgaans wordt Freire gezien als de grondlegger van de kritische pedagogiek, maar volgens Vandenberg heeft Freire in zijn werk sterk gebruik gemaakt van de fenomenologie door het belang dat hij hechtte aan het 'in de wereld zijn' en aan het perspectief van studenten (Vandenberg 2002: 598).

In Vlaanderen is de invloed van de fenomenologie op de pedagogische wetenschappen in de eerste decennia na de Tweede Wereldoorlog veeleer beperkt gebleven, ondanks dat de archieven van Husserl sinds 1938 in Leuven worden bewaard (zie voetnoot 1). In zijn historisch overzicht van de pedagogische wetenschappen in Vlaanderen vernoemt de historisch pedagoog Marc Depaepe in ieder geval de fenomenologie niet als invloedrijke school, noch als inspiratiebron. Volgens Depaepe (2002) werd voor en na de Tweede Wereldoorlog de pedagogiek in België, na een experimentele fase, gekenmerkt door een sterk overwicht van de katholieke pedagogiek die vooral poogde om met brokstukken uit andere stromingen een eigen opvoedingsleer samen te stellen, zonder ooit de kerk als enige ware opvoedster op te geven.

We kunnen voor de naoorlogse periode enkel verwijzen naar de Oostenrijker **Stephan Strasser** (1905-1991) die tijdens de oorlog met zijn familie naar Leuven vluchtte, en aldaar het archief van Husserl beheerde. Hoewel hij onmiddellijk na de oorlog aangesteld werd aan de eveneens katholieke Universiteit van Nijmegen, bleef hij toch in nauw contact met zijn Leuvense collega's. Zijn pedagogische visie centreerde zich vooral rond de synthese van "Führen und Wachsenlassen". Daarnaast had hij felle kritiek op Langeveld's 'impressionisme', diens selectief gebruik van anekdotes en voorbeelden om zijn thesis te

⁷ Enkele werken van M. Greene: (1973) *Teacher as stranger. Educational philosophie for the modern age*. Belmont, Cal.: Wadsworth Publishing; (1978) *Landscapes of Learning*. New York: Teachers College Press; (1988) *The Dialectic of Freedom*. New York: Teachers College Press.

⁸ Enkele werken van D. Vandenberg (1971) *Being and Education: an Essay in Existential Phenomenology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall; (1975) Openness: The pedagogic atmosphere, in: D. Nyberg (ed) *The Philosophy of Open Education*. New York: Routledge & Kegan Paul: 37-57; (1983) *Human Rights in Education*. New York: Philosophical Library; (1990) *Education as a Human Right*. New York: Teachers College Record; (1997) *Phenomenology & education discourse*. Johannesburg: Heinemann.

ondersteunen, en diens preferentie voor ethische boven theoretische waarheid. (Vandenberg 2002: 594; Mazzu 2003: 269 en 278). Strasser is belangrijk geweest in het bruggen slaan tussen de geografisch verschillende fenomenologische scholen (Levering & Van Manen, 2002: 277-278).

De fenomenologie als onderzoekstraditie werd in Nederland gaandeweg gemarginaliseerd, onder andere door de opkomst van het empirisch analytisch onderzoek. Toch ziet bijvoorbeeld Marieke Eggermont (1999) wel een belangrijke toekomst voor het **belevingsonderzoek**, dat nauwe banden heeft met de fenomenologie. Ook in Vlaanderen wordt er binnen deze benadering heel wat onderzoek verricht. Wanneer we bijvoorbeeld de scripties van de studenten pedagogische wetenschappen aan de Universiteit Gent bekijken, dan zien we dat er tussen 1996 en 2006 22 scripties werden gemaakt die specifiek 'belevingsonderzoek' in hun titel voeren, en 44 die peilen naar de 'beleving'. Deze studies richten zich expliciet op het perspectief van kinderen, jongeren en volwassenen. De doelstelling is emancipatie en het 'stem geven' aan groepen die niet of weinig gehoord worden.

De heropleving van het fenomenologisch geïnspireerde belevingsonderzoek kan ten dele verklaard worden door de uitvaardiging van het *Internationaal Verdrag van de Rechten van het Kind* (1989) waarin expliciet staat dat kinderen en jongeren het recht hebben om gehoord te worden in zaken die hen aanbelangen.

Maar ook het succes van de zogenaamde *Sociology of Childhood* (Jenks 1996; James & Prout 1997; James, Jenks & Prout 1998, Qvortrup e.a. 2005) heeft deze onderzoeksbenadering een nieuw elan gegeven. In deze sociologische theorie worden kinderen en jongeren gezien als 'volwaardige mensen' en niet als 'mensen in wording' (Qvortrup 1994; Verhellen, 2000): de bijdrage die kinderen leveren aan de samenleving, begrepen als een wereld die kinderen en volwassenen delen, wordt gerespecteerd en gewaardeerd. Kinderen worden hierbij nadrukkelijk aan het woord gelaten. Ook in andere disciplines vindt men deze emanciperende benadering terug. Aangegeven wordt dat bepaalde groepen in de maatschappij, m.n. mensen in (kans)armoedesituaties, vrouwen, migranten, jongeren, en mensen met een handicap onvoldoende cultureel en politiek kapitaal bezitten om hun stem te laten horen (du Bois-Reymond 1986). Onderzoek moet hen daarom "een stem" geven (Bouverne-De Bie 1989, Van Hove 1999, Verschelden, 2001), inderdaad net zoals de onderzoekers van beide Utrechtse Scholen dit deden.

Belangrijke vertegenwoordigers van het belevingsonderzoek in Vlaanderen zijn **Jan Van Gils** en zijn medewerkers van het **Onderzoekscentrum Kind & Samenleving** en **Griet Verschelden** van de Universiteit Gent.

Volgens deze onderzoekers is het belangrijk om niet enkel de kennis of meningen van mensen na te gaan, maar ook hoe zij de wereld om zich beleven en ervaren. Belevingsonderzoek wordt vooral positief geacht voor onderzoek bij kinderen, omdat net zij meer belang hechten aan concrete belevingen en ervaringen.

Eggermont omschrijft het belevingsonderzoek op een manier waarbij de fenomenologische wortels ervan niet expliciet worden vermeld, maar die onrechtstreeks wel duidelijk zijn: *Bij onderzoek naar de 'beleving' van mensen wordt gevraagd naar het geheel van gevoelens, waarderingen en ervaringen van individuele mensen (of kinderen) met betrekking tot een bepaalde situatie of een verschijnsel, of anders gezegd: naar de wijze waarop die mensen daaraan betekenis verlenen.* (Eggermont 1999: 173). Van Gils (1991, 1992, 2000) ziet belevingsonderzoek als een specifieke vorm van kwalitatief onderzoek die zich richt op de verschillende zingevingsprocessen die mensen hanteren om betekenis te geven aan hun omwereld. De mens wordt in belevingsonderzoek dus expliciet als actor erkend. In sociologisch opzicht betekent dat bijvoorbeeld dat het 'referentiekader' van een bepaalde groep, zoals kinderen, kan worden onderzocht. Dit kader is een door de leden van die groep gedeeld geheel van opvattingen, ervaringen en belevingen dat voortdurend ontwikkeld

wordt via processen van betekenisgeving. Referentiekaders zijn de manier waarop men de realiteit bekijkt en begrijpt en ermee omgaat. Tot die referentiekaders behoren zeer onmiddellijke belevingen, meer consistente ervaringen, en minder contextgebonden inzichten of opinies (Van Gils, 1992: 81-83). Belevingsonderzoek gebeurt met name via participerende observatie, groepsdiscussies, interviews, maar ook via filosofie met kinderen.

Onderzoeksthema's die door bovenvermelde onderzoekers worden aangepakt zijn zeer divers: zorg, welzijn en begeleiding (Verschelden 2000 en 2001), gezin, storend gedrag (Van Gils 1992, 1995a, 1995b, 2004), mobiliteit (Meire 2005), publieke ruimte (Vanderstede 2004), directe en indirecte verkeersslachtoffers (Lauwers & Van Gils 2004, Lauwers 2004).

Een verwijzing naar de fenomenologische traditie vinden we echter nauwelijks terug in de voornoemde *Sociology of Childhood* of de belevingsonderzoeken. Wilfried Lippitz (1999) verwijt de *Sociology of Childhood* daarom ook een gebrek aan historisch besef. Hij herinnert aan de traditie van het fenomenologisch georiënteerd kindonderzoek en komt tot de conclusie dat het nieuwe kindonderzoek niet zo nieuw is als het zich presenteert. Bovendien gebruikt het een vrij klassiek, veeleer Kantiaans idee van de autonome mens, in plaats van de fenomenologische benadering waarin de interrelationele verwevenheid centraal staat.

Zoals we reeds zagen is het thema 'het kind tot zijn recht laten komen' geen uitvinding van de *Sociology of Childhood*, maar was oorspronkelijk een topic binnen het fenomenologisch kindonderzoek van de *Utrechtse School*.

Volgens Ehrich is de fenomenologische benadering in de pedagogische wetenschappen veeleer marginaal en in de periferie. (Ehrich 2003: 65). Dit is inderdaad zo indien we een erg strikte definitie hanteren. Maar zoals we al bij belevingsonderzoek zagen, zien we ook in andere benaderingen, zoals de narratieve studies basisprincipes en begrippen uit de fenomenologie opduiken. Ook Wilfried Lippitz ziet een heropleving van het fenomenologisch onderzoek onder invloed van de groeiende belangstelling in kwalitatief onderzoek voor de leefwereld en het perspectief van participanten (Lippitz 1993).

In de fundamentele pedagogiek blijft de fenomenologie een inspiratie, zoals het werk van Shaun Gallagher aantoonde. In *Hermeneutics and Education* (1992) tracht hij via de pedagogische wetenschappen de hermeneutische fenomenologie te verbreden en te verdiepen.

Hoewel de fenomenologie in de jaren zeventig haar centrale plaats verliest in de pedagogische wetenschappen (vooral door het succes van de theorie en methodologie van de sociale wetenschappen), blijft het een belangrijke benadering die in de meeste basiscursussen over pedagogische wetenschappen wordt besproken.

6. De praktijk van het fenomenologisch onderzoek

Er heerst grote onduidelijk over wat fenomenologisch onderzoek precies is, en er heerst eveneens grote onduidelijkheid over hoe fenomenologisch onderzoek kan worden uitgevoerd. Fenomenologisch onderzoek heeft voor veel onderzoekers een andere betekenis. Het expliciete subjectieve en kwalitatieve karakter van fenomenologisch onderzoek heeft er toe geleid dat veel onderzoekers elk sterk interpretatief, kwalitatief onderzoek bestempelen als fenomenologisch.

De onduidelijkheid die er heerst over de werkwijze van fenomenologisch onderzoek, heeft ten dele ook te maken met één van de uitgangspunten van de fenomenologie, zijnde de tijds- en cultuurgebondenheid van kennis en wetenschap. Fenomenologen stellen ook dat er geen enig zaligmakende methode tot kennis bestaat. Deze benadering kenmerkt zich dan ook door een sterk zoekende houding, het steeds opnieuw in vraag stellen, en het betreden van ongekend terrein.

Bovendien verschillen fenomenologische methoden al naargelang de theoretische vooronderstellingen waarop het onderzoek gebaseerd is. Sommige onderzoekers stellen dat er geen gestructureerde stappen mogen opgesteld worden, terwijl anderen van mening zijn dat het onderzoek zich stap voor stap moet ontwikkelen op basis van wat de ervaring aanlevert. Nog anderen stellen dat onderzoekers wel een kader nodig hebben waarbinnen ze hun onderzoek ondernemen en kunnen wel een 'klassieke' methodiek ontwikkelen.

We zagen al in de bespreking van de *Utrechtse School*, dat Langeveld weigerde om een specifieke methodologie voor fenomenologisch onderzoek uit de werken.

Veel hedendaagse fenomenologische onderzoekers schrikken er eveneens voor terug om een soort kookboek af te leveren (Levering & Smeyers 1999: 9; Holloway 1997). Hycner (1999: 143-144) stelt zelfs: "*There is an appropriate reluctance on the part of phenomenologists to focus too much on specific steps [because] this would do great injustice to the integrity of the phenomenon.*" Zij spreken veeleer over een onderzoekshouding dan over een methodologie. Essentieel is voor hen de openheid van de onderzoeker ten aanzien van de participanten. Hij of zij moet het onderzoek en de participanten met de nodige dosis 'wetenschappelijke nederigheid' benaderen. Anders is het gevaar reëel dat de onderzoeker stellingen inneemt op basis van gekende wetenschappelijke referentiepunten, terwijl het wezenlijke van de ervaring van de participant onder de oppervlakte blijft. Dahlberg et al (2001: 97) beschrijven deze nederigheid als volgt: "*Openness is the mark of a true willingness to listen, see, and understand. It involves respect, and a certain humility towards the phenomenon, as well as sensitivity and flexibility.*"

David Jardine beschrijft een fenomenologische onderzoekshouding als volgt: "*Thus, when the phenomenological inquirer enters a classroom, she can no longer do so with the assurance of exemption, domination and authority: something is already at play, and the living character of this setting is not waiting upon the inquirer for some beneficent bestowal of meaning. It is already meaningful, and these connections must not be severed in order to understand them; they must, rather, be delicately gathered in all their contingency, locatedness, and difficulty.*" (Jardine 1990: 225) De bedoeling is dat het fenomeen zich kan presenteren aan ons, veeleer dan dat wij vooronderstellingen opleggen. Deze openheid moet gedurende het gehele onderzoek bewaard worden, en niet enkel aan de start.

Van Manen geeft in *Researching lived experience* evenmin een stap-voor-stap beschrijving van het fenomenologisch onderzoek. Hij spreekt niet van gegevensverzameling of gegevensanalyse, maar geeft slechts suggesties (van Manen 1990: 54-74). Bijvoorbeeld: gebruik persoonlijke ervaringen als startpunt; onderzoek de etymologische bron van begrippen; gebruik interviews, protocols of observeer; gebruik ook literatuur of kunst. Voor van Manen is fenomenologisch onderzoek '*a method without technique*' (van Manen 1990: 131).

Dit maakt het, zeker voor beginnende onderzoekers niet gemakkelijk. Er zijn weinig vaste methodologische ankerpunten waaraan de onderzoeker zich kan vasthouden. Onzekerheid tijdens het onderzoeksverloop is dat ook een veelgehoorde klacht.

Toch zijn er enkele 'kookboeken' verschenen over de methodologie van het fenomenologisch onderzoek. In hun poging om het fenomenologisch onderzoek te democratiseren hebben Bleeker en Mulderij eind jaren zeventig een werkboek fenomenologie geschreven. Zij richten hun werkboek expliciet op studenten en op 'werkers in 't veld' om hen te begeleiden op het soms glibberige pad van de onderzoekspraktijk. Zij beschrijven het fenomenologische onderzoekspraktijk zo functioneel mogelijk.

De methode die momenteel gebruikt wordt aan de Universiteit voor Humanistiek in Utrecht is een combinatie van sterk vereenvoudigde elementen uit de fenomenologie en de humanistische psychologie.

In 1998 verschijnt als laatste hoofdstuk in het werk *'Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie'* van Ilja Maso en Adri Smaling, de 'Empirische fenomenologie'. Deze benadering sluit aan bij wat wij al eerder de descriptieve visie noemden, maar dan zo gepresenteerd dat het ook uitvoerbaar is voor empirisch onderzoek. Een meer uitgebreide versie daarvan vinden we terug in het meest recente werk van Maso en twee van zijn studenten: *De rijkdom van ervaringen: theorie en praktijk van empirisch fenomenologisch onderzoek*. Hierin worden cases zeer gedetailleerd weergegeven en van commentaar voorzien. De wetenschappelijk-theoretische onderbouwing blijft daarbij, ondanks de literatuurlijst echter onderbelicht (Maso e.a. 2004). Maso durft zelfs, zij het misschien wat provocatief, een recent artikel te beginnen met de uitspraak: *"Empirisch fenomenologisch onderzoek is qua opzet en doel uiterst eenvoudig. Wanneer je iets wilt weten over een bepaalde ervaring (...) begin je een aantal van die ervaringen te verzamelen. Vervolgens ga je na waardoor we deze ervaringen als ervaringen (van een bepaald fenomeen) zien (...). Ten slotte vergelijk je het resultaat van deze exercitie met de literatuur (...) om na te gaan in hoeverre die literatuur en je onderzoek elkaar nog iets te zeggen hebben. Op grond van zo'n onderzoek kunnen overheden maatregelen nemen in de dagelijkse levenssfeer (...) en kunnen wetenschappelijke theorieën worden ge(her)formuleerd, die op hun beurt weer in de praktijk kunnen worden toegepast.* (Maso 2005: 35).

Ook in overzichtswerken over kwalitatief onderzoek vinden we regelmatig bijdragen terug over de methodologie van het fenomenologisch onderzoek. Zo geven Les Todres en Frances Rapport een beknopte maar vrij duidelijke samenvatting van hoe men respectievelijke beschrijvend en hermeneutisch fenomenologisch onderzoek uitvoert (Todres 2005; Rapport 2005).

Het is vooral in de hermeneutische strekking dat men minder aversie voelt ten aanzien van een uitgeschreven methodologie.

Hierna volgt een korte beschrijving van de onderzoekprocedure zoals ze in de literatuur wordt vermeld.

Het verzamelen van onderzoeksgegevens

Van de vele methoden voor het verzamelen van onderzoeksgegevens, zijn er een aantal die beter geschikt zijn voor fenomenologisch onderzoek. Er is als het ware een zekere affiniteit. Meestal gebruikt men interviews, dagboeken, participatieve observatie, reflexieve en introspectieve nota's van de onderzoeker zelf (Finlay 2003 en 2005).

De psychologe Linda Finlay (2005) omschrijft de belangrijkste taak van de onderzoeker in het verzamelen van onderzoeksgegevens als volgt: *"The first challenge for phenomenological researchers like myself is to help participants express their sense of self/embodiment and lived relations with others as directly as possible. We then have to find a way to express this in language, a way that captures the complexity, ambiguities and nuances of the experience described."*

Een praktische en tegelijkertijd erg genuanceerde beschrijving van het ondernemen van fenomenologische interviews wordt gegeven door Jonathan Smith en Mike Osborn. Verschillende aspecten, moeilijkheden en suggesties worden gedaan (Smith & Osborn 2003)

Fenomenologisch onderzoek kan worden toegepast op een enkele case of op toevallig of bewust gekozen meerdere cases. Hoewel studies op basis van één bepaalde case het mogelijk maken om discrepanties naar voor te brengen, is het toch moeilijker om positieve deducties te maken als men niet beschikt over een minimum aantal participanten. In onderzoek met meerdere participanten zal de kracht van de conclusies versterkt worden zodra er een aspect van de ervaring weerkeert bij meer dan één participant. Hier moeten we wel een duidelijk onderscheid maken tussen statistische en kwalitatieve validiteit: fenomenologisch onderzoek is sterk in het aanduiden van de verschillende aspecten van een bepaalde ervaring, maar men

moet er voor oppassen de conclusies uit te breiden naar de volledige populaties waaruit de participanten komen (Lester 1999).

De analyse van de onderzoeksgegevens

Ook voor de analyse vinden we in de literatuur verschillende benaderingen terug. Aan de ene kant vinden we voorstanders van een intuïtieve, en zelfs poëtische benadering waarbij schrijftalent belangrijker is om de ervaring tot zijn recht te laten komen dan een doorwrochte analyse. Aan de andere kant van het spectrum vinden we uitgewerkte methodes waarin beginnende onderzoekers bij de hand worden genomen en stap voor stap het analyseproces kunnen doorlopen.

De meer intuïtieve onderzoekers willen zelfs niet van een analyse spreken. Zij gebruiken liever de term ‘explicitatie’. Hycner vindt de term analyse onbruikbaar in fenomenologisch onderzoek, omdat de term wijst op een opdeling, op een in stukken breken en dus een verlies van het fenomeen in zijn geheel. Explicitatie veronderstelt veeleer een onderzoek naar de componenten van een fenomeen, terwijl toch het geheel in het gezichtsveld blijft (Hycner 1999: 161). Belangrijk is daarbij dat de onderzoeksgegevens grondig worden gelezen zodat de onderzoeker een ‘gevoel’ ontwikkelt, een sensitiviteit voor wat de participanten vertellen. Max Van Manen is van mening dat het begrijpen van het perspectief van anderen noodzakelijk gebeurt op een intuïtieve manier: *“Phenomenological understanding is distinctly existential, emotive, enactive, embodied, situational, and nontheoretic; a powerful phenomenological text thrives on a certain irrevocable tension between what is unique and what is shared, between particular and transcendent meaning, and between the reflective and the prereflective spheres of the lifeworld”* (van Manen 1997: 345). David Jardine wijst onderzoekers er op niet op zoek te gaan naar gelijkenissen, maar naar analogieën, naar correspondenties. Alleen zo wordt er recht gedaan aan het sociale leven dat we onderzoeken (Jardine 1990: 227).

Deze vage begrippen zijn, wederom, niet erg gemakkelijk te vatten voor onervaren onderzoekers in de fenomenologie. Kate Caelli geeft in haar artikel gericht op beginnende onderzoekers wel een openhartig, en vooral begrijpelijk verslag van haar zoektocht in de fenomenologische onderzoekspraktijk (Caelli 2001).

Linda Finlay (1999) presenteert een analysemethode die stap voor stap te volgen is, maar die toch recht doet aan de fenomenologische benadering door zowel aandacht te hebben voor de componenten als voor het geheel. Zij deelt haar analyse op in twee delen, t.w. 1. de analyse van de individuele interviews en 2. de analyse van alle interviews samen. Binnen elke fase zijn achtereenvolgend enkele stappen te doorlopen waarin van coderingen naar codes naar thema’s wordt gewerkt. Deze methodiek is sterk geïnspireerd door de *Grounded Theory* van Strauss & Corbin.

Ook Jonathan A. Smith (Smith, Jarman & Osborn 1999) presenteert een stappenplan om fenomenologisch onderzoek te doen. Zijn *Interpretative Phenomenological Analysis* (IPA) is specifiek gericht op onderzoekers die interesse hebben voor fenomenologisch onderzoek maar die nauwelijks ervaring hebben met die methodologie en analyse.

De analyse blijft, welke methode men ook volgt, noodzakelijk ‘vuil’, omdat de data niet automatisch in mooi afgelijnde categorieën vallen. Een probleem is evenwel dat fenomenologisch onderzoek meestal een erg grote kwantiteit aan interviewnota’s, opnames of andere documenten genereert, die allemaal geanalyseerd moeten worden. Voor kwalitatief onderzoek werden er diverse computerprogramma’s ontwikkeld die kunnen helpen om de onderzoeksdata te coderen, denken we bijvoorbeeld maar aan Kwalitan, Atlas.ti, Maxqda of Folio Views. Maar het blijft hoe dan ook de onderzoeker zelf die verbanden moet leggen en onderzoeksgegevens in een ruimer perspectief moet plaatsen. Het resultaat van een fenome-

logisch onderzoek is steeds een weerslag van wat die specifieke onderzoeker heeft kunnen zien en begrijpen.

Rapporteren

Het belangrijkste van de hele onderzoekspraktijk is echter voor veel auteurs, en met name voor van Manen, het uiteindelijke onderzoeksrapport. Het is hier, in het schrijven zelf, dat de fenomenen tot hun recht moeten komen. De beschrijving moet de lezer letterlijk vatten, pakken. Zo omschrijft bijvoorbeeld Käte Meyer-Drawe (1997) van Manen's schrijfstijl als poëtisch en holistisch. Holistisch omdat het een diepte en een inzicht in de menselijke conditie onthult, en poëtisch omdat het gevoelig en reflectief is. Het nodigt de lezer uit om via de beschreven beelden en gevoelens een bepaald aspect van de menselijke beleving te openbaren. Van Manen wil naar eigen zeggen de lezer raken. Dit kan onder andere gebeuren door het gebruik van anekdotes. Anekdotes mogen dan geen validiteit hebben in empirisch onderzoek, in fenomenologisch onderzoek helpen ze de betekenis van een beleving te vatten en te doen begrijpen (van Manen 1990: 115-120).

Wilfried Lippitz en Bas Levering beginnen hun artikel over de eerste schooldag als volgt: *"I remember my first day in kindergarten about fifty years ago as if it were yesterday. During the preceding weeks, before my mother took me to school she had told me about what was going to happen. In those days the first day in kindergarten was often the first moment that mother and child were separated. It was an emotional event when the mothers had to leave the classroom and the children were left alone with the teacher."* Op deze manier trachten de auteurs een beeld te schetsen, de lezer bij het onderwerp te betrekken om zo tot een begrip te komen, veeleer dan tot een verklaren. De echte onderzoeksvraag komt pas later in het artikel naar voor, nl. hoe vreemdheid invloed heeft op de pedagogische relatie. (Lippitz & Levering 2002: 205-206)

In *'From meaning to method'* beschrijft van Manen, op basis van een fenomenologische studie van J. Linschoten over de ervaring van het in slaap vallen, hoe een fenomenologische tekst tot stand komt, hoe men een bepaald fenomeen kan beschrijven, een beschrijving die diepgaand is, maar ook concreet, evocatief, intens en openbarend (van Manen 1997).

7. Bijdrage van de fenomenologie aan de pedagogische wetenschappen: poging tot conclusie

De hierboven beschreven onduidelijkheid die er bestaat over zowel de inhoud en doelstellingen van de fenomenologie en het fenomenologisch onderzoek heeft er toe geleid dat beide termen containerbegrippen zijn geworden die onderzoek kunnen omvatten dat nauwelijks nog iets van doen hebben met de filosofische uitgangspunten van de fenomenologie. In een groot aantal studies komt men niet verder dan een pure beschrijving van wat participanten hebben verteld over een bepaalde ervaring.

Buiten het oneigenlijke gebruik van de term fenomenologie, is er ook een fundamentele kritiek op deze onderzoeksbenadering, al is die niet gemakkelijk samen te vatten. Opnieuw, door het veelzijdig en veelzijdig gebruik van de termen fenomenologie en fenomenologisch onderzoek hoeft een bepaalde kritiek op een bepaalde onderzoek niet noodzakelijk toepasbaar te zijn op ander 'fenomenologisch onderzoek'. Wij ondernemen hieronder toch een poging.

Een belangrijk onderwerp van debat is de claim van wetenschappelijkheid. Is fenomenologisch onderzoek wel wetenschappelijk? Levert een intuïtieve onderzoeksmethode wel wetenschappelijk onderzoek op? Is het niet eerder een vorm van journalistiek, een subjectief

verslag van wat mensen vertellen over een bepaalde ervaring? Dit onderzoek levert, zo luidt de kritiek, slechts uitspraken op die gelden binnen een beperkte omgeving, zonder dat deze uitspraken kunnen worden veralgemeend of toegepast binnen een ruimer kader. (Meijer 1996)

Een ander punt van kritiek werd al begin jaren zeventig geformuleerd door de 'kritische pedagogiek'. Deze pedagogen viseerden vooral het gebrek aan aandacht voor de maatschappelijke context. Vertegenwoordigers van deze richting zien opvoeding als een maatschappelijk verschijnsel dat aan de instandhouding van de samenleving bijdraagt. En alhoewel de mondigheid van het kind in het fenomenologisch onderzoek, en uitgebreider in de andere geesteswetenschappelijke benaderingen, centraal staat, zijn de kritische pedagogen van mening dat die emancipatie gedoemd is idealistisch te blijven. Want door enkel te focussen op hoe participanten een bepaalde ervaring omschrijven, komt de grotere context niet meer in beeld. Daardoor komen ook machtsrelaties die het perspectief van een participant sterk kunnen kleuren, evenmin in zicht. Louis Cohen et al stellen het als volgt: "*The ability of certain individuals, groups, classes and authorities to persuade others to accept their definitions of situations demonstrates that while social structure is a consequence of the ways in which we perceive social relations, it is clearly more than this.*" (Cohen, Manion & Morrison 2000: 27).

Daarbij aansluitend, maar van meer recente datum, is de kritiek op de bijna uitsluitende focus op geleefde ervaring. Deze focus wordt onder andere door Max van Manen verantwoord omdat er in de geleefde ervaring 'een meer directe toegang tot de wereld' zou zijn. (Van Manen 1990: 9). Betekenissen die geabstraheerd werden, of die speculatief zijn, worden m.a.w. als onecht beschouwd en dus als minderwaardig. Robyn Barnacle noemt dit een erg naïeve manier om naar de wereld te kijken. Alsof er een soort van pure, meer authentieke niet-gemedieerde kennis zou kunnen bestaan (Barnacle 2004: 62). Ook Rennie Johnstone en Robin Usher stellen dat ervaring niet mag beschouwd worden als een geprivilegieerde toegang tot kennis, maar daarentegen geproblematiseerd moet worden. "*Individual, or indeed collective experience does not and cannot stand alone as an authentic knowledge source but is constructed and reconstructed within history, context and discourse.*" (Johnstone & Usher 1997: 14). Met ander woorden, ervaring kan niet gezien worden als een platform vanwaar men cultuur, geschiedenis en discours kan observeren, omdat het net vanuit deze zaken ontstaat.

Zo is ook de visie op agency en autonomie volgens critici te eenvoudig. Postmoderne en poststructuralistische kritieken zien het subject als cultureel bepaald en agency en autonomie als culturele producten (zie o.a. Foucault).

Ten slotte wordt er in de kritiek ook gewezen op de te sterke betrokkenheid van de onderzoeker. Dit gaat volgens de critici ten koste van de mogelijkheid tot een objectieve en kritische stellingname. Van binnenuit kan men de situatie dan wel goed beschrijven en verhelderen, het is niet mogelijk om deze bestudeerde situatie voldoende te onderwerpen aan kritische reflectie (Meijer 1996).

Naast deze kritiek vinden we in de literatuur, en dan logischerwijze vooral bij de beoefenaars van fenomenologisch onderzoek, een verdediging van deze benadering door te wijzen op de unieke bijdrage dat fenomenologisch onderzoek kan bieden aan de pedagogische wetenschappen, en met uitbreiding aan alle sociale en gedragswetenschappen.

Ten eerste wordt de kritiek op de onwetenschappelijkheid van fenomenologisch onderzoek weerlegd.

Volgens van Manen is dit onderzoek wel degelijk wetenschappelijk: "het is een systematische, expliciete, zelf-kritische en intersubjectieve studie van een bepaald thema, onderwerp, te weten de geleefde ervaring" (van Manen 1990:11). Ook moeten we volgens van Manen objectiviteit en subjectiviteit in de menswetenschappen anders definiëren dan in de natuurwetenschappen. Beide begrippen zijn in de humane wetenschappen niet tegengesteld, maar vinden hun betekenis en belang in de georiënteerde relatie die de onderzoeker met zijn of

haar 'onderzoeksobject' aangaat. Dus objectiviteit betekent volgens van Manen een georiënteerdheid op het object dat voor hem of haar staat. Objectiviteit betekent dat de onderzoeker trouw blijft aan het onderzoeksobject. Subjectiviteit betekent dat men opmerkzaam, inzichtelijk en kritisch moet zijn opdat het object in diens volledige rijkdom en grootste diepte kan beschreven en getoond worden (van Manen 1990: 20).

Ook andere auteurs wijzen op het grote verschil met de natuurwetenschappen en de daar gehanteerde criteria. Volgens Todres leidt fenomenologisch onderzoek niet tot wetmatige conclusies, maar eerder tot het aanduiden van de mogelijkheden van welke unieke variaties er kunnen bestaan. Waarheid is in dit onderzoek een voortdurende conversatie, die niet arbitrair is, maar vooral een oneindige zoektocht is die naargelang vragen en context voortdurend verandert (Todres 2005: 115). Fenomenologisch onderzoek biedt de genoegdoening van het begrijpen.

Bas Levering vindt de vraag of respondenten wel dé waarheid vertellen niet ter zake doende en zelfs onzinnig: "*We do not ask whether stories are true or untrue, but whether they are convincing or unconvincing. (...) At best, phenomenological research does not hand us knowledge of factual human lives, but of possible human lives.*" (Levering 2006: 462).

Andere kritiek, zoals een te grote nadruk en geloof in de directe ervaring of zoals de te simpele visie op autonomie en agency, krijgen ook een antwoord door er vooral op te wijzen dat fenomenologen inderdaad genuanceerder te werk moeten gaan. Zo maant Robyn Barnacle fenomenologische onderzoekers aan de geleefde ervaring te blijven erkennen als belangrijke bron van kennis, maar tegelijkertijd te aanvaarden dat dit een problematische bron is die kritisch moet bevraagd worden (Barnacle 2004: 66). Bas Levering wijst er eveneens op dat fenomenologische onderzoekers termen als identiteit, zelf, perspectief, interpretatie en begrijpen niet als vanzelfsprekend mogen zien maar vooral moeten expliciteren (Levering 2006: 451-461). In een recenter artikel is hij en van Manen ervan overtuigd dat de recente fenomenologische studies hier steeds meer aan voldoen: "*They are now more sensitive to subjective and intersubjective roots of meaning, to complexity of relations between language and experience, to the cultural and gendered contexts of interpretive meaning, and to the textual dimensions of phenomenological writing and reflection.*" (Levering & van Manen 2002: 283).

Naast antwoorden op kritiek, wijzen veel onderzoekers ook op de unieke bijdrage van het fenomenologisch onderzoek. Veel van de aantrekkingskracht van dit onderzoek ligt waarschijnlijk in het feit dat het een alternatief biedt voor het positivistische onderzoeksmodel. De diepgang van de antwoorden van respondenten zou nooit bereikt kunnen worden met meer 'objectieve' methodes zoals gestructureerde vragenlijsten. Door net te mikken op het identificeren van de rijkdom aan mogelijke ervaringen, kan deze onderzoeksbenadering tot erg inzichtelijk onderzoek leiden (Morse & Field 1995: 22-23).

Aandacht hebben voor de verscheidenheid aan ervaringen, en deze proberen te omschrijven in de eigen termen zonder terug te vallen op externe perspectieven of theorieën, betekent volgens Les Todres ook dat men mensen serieus neemt, dat men zoekt naar een taal die bekommerd is om mensen. Het is een taal die vol zit van menselijke participatie en die toelaat de beschreven ervaring met elkaar te delen (Todres 2005: 115).

Doordat men inzicht krijgt in motieven en acties van mensen kan men volgens fenomenologen een bijdrage leveren tot de praktijk, tot het ondersteunen en in vraag stellen van een beleid (Lester 2004). Voor de pedagogische wetenschappen is de band tussen theorie en praktijk essentieel. Bas Levering is dan ook van mening dat dit praktische wetenschapsconcept betekent dat pedagogiek meer is dan een kennisleverancier: "*De pedagoog erkent een morele verantwoordelijkheid ten opzichte van de praktijk. De tijd- en cultuurgebondenheid van fenomenologische kennis, die tegen de achtergrond van de universele pretenties van de wetenschap in het algemeen op het eerste gezicht wat gebrekkig overkomt, verleent de*

pedagogiek juist praktische kracht. Langeveld drukte het als volgt uit: 'Het gaat om dit kind, in deze situatie, op dit moment.'" (Levering 2001: 85).

Ook Lippitz is van mening dat de fenomenologische benadering een essentiële bijdrage levert aan de manier waarop we naar kinderen, volwassenwording en volwassenen kijken. De fenomenologie begrijpt zelfstandigheid uit het verbonden zijn van kinderen met de wereld, steunend op een vervlochten zijn van de wereld der dingen en de medemens. Deze manier van in de wereld zijn kent geen onderscheid tussen kinderen en volwassenen. Immers, zoals de volwassene geen autonoom subject is, zo is het kind dat ook niet. Meijer refereert naar een citaat van Buytendijk om te illustreren waarover het hier gaat: "*De mens is niet 'iets' met eigenschappen, maar een initiatief van verhoudingen tot een wereld, die hij kiest en waardoor hij gekozen wordt.*" (Meijer 1996:42).

Fenomenologisch onderzoek draagt in zich een sterke waardering voor het in de wereld staan, voor individuele personen (kinderen en volwassenen) en hun verbondenheid, voor complexiteit, en zelfs voor ambiguïteit. Het nodigt zichzelf telkens opnieuw uit om de wereld rondom zich, en dus ook de wetenschappelijke wereld, in vraag te stellen. Een sociale wetenschap, en dus eveneens de pedagogiek, mag en kan de aard van wat ze bestudeert niet ontkennen, met name een sociale activiteit waarin betekenisvragen en waarden niet buiten beschouwing mogen gelaten worden en waar interpretatie en beoordeling een cruciale rol spelen (Smeyers & Depaepe 2003). Doordat de fenomenologie niet vertrekt van vooropgestelde concepten en theorieën hoe mensen in de wereld staan, kan deze benadering ook aan de fundamentele pedagogiek een blijvende bijdrage leveren. De fenomenologen van vandaag mengen zich volop in de postmodernisme-discussie. Fenomenologen zijn hierbij niet altijd exclusief herkenbaar als fenomenoloog (Levering 2001:90), doch dat lijkt het resultaat te zijn van de erg bewogen en ambigue geschiedenis en ontwikkeling van deze beweging. Het is bovendien eveneens een teken van grote flexibiliteit en invloed die ook in de komende jaren vermoedelijk nog zal aanhouden.

8. Tijdschriften en websites met fenomenologisch onderzoek

Phenomenology and Pedagogy. A human science journal

Het fenomenologisch onderzoek in de pedagogische wetenschappen kende één apart tijdschrift dat zich specifiek op deze onderzoeksbenadering richt.

Dit tijdschrift werd tussen 1982 en 1992 uitgegeven door de fenomenologische onderzoekers van de University of Alberta die zich vooral laten inspireren door Max van Manen.

Phenomenology and Practice

Dit tijdschrift startte in 2007 op en stelt zichzelf voor als opvolger van Phenomenology and Pedagogy. Tot nu toe werd nog maar één nummer gepubliceerd. Het tijdschrift heeft dezelfde doelstellingen als het voorgaande, maar wil nu een ruimer veld beslaan dan louter de pedagogiek. Het tijdschrift is online raadpleegbaar: <http://phandpr.org>

We kunnen nog enkele tijdschriften vermelden die regelmatig bijdragen publiceren binnen deze benadering. We hebben hierbij niet zozeer aandacht voor de theoretische fenomenologie, wel voor het toegepaste onderzoek. Vanzelfsprekend worden in deze tijdschriften ook epistemologische en methodologische vraagstukken behandeld.

Forum: Qualitative Social Research

FQS is een peer-reviewed meertalig tijdschrift over kwalitatief onderzoek. Regelmatig verschijnen er artikels in die vertrekken van of zich baseren op fenomenologische

beginselen. Het tijdschrift, met daarnaast een forum en een nieuwsbrief, is integraal te raadplegen op: <http://www.qualitative-research.net/>

Children & Society

Dit tijdschrift sluit nauw aan bij de ‘Sociology of Childhood’.

Childhood

Childhood publiceert onderzoek over de cultuur, economische positie, taal, gezondheid en sociale netwerken van kinderen, waarbij er nadruk is op hun perspectieven, rechten en positie in de samenleving.

Qualitative Health Research

Dit tijdschrift richt zich specifiek op gezondheidsstudies. De stem van kinderen komt er regelmatig aan bod, en kan in die zin interessant zijn voor orthopedagogen.

Disability & Society

Dit tijdschrift publiceert voor kwalitatief onderzoek over handicap en disability. Idem interessant voor orthopedagogen

Children, Youth, and Environments

Dit on-line tijdschrift richt zich sterk op participatie van kinderen en jongeren en laat hen dan ook uitvoerig aan het woord: <http://www.colorado.edu/journals/cye/>

International Journal of Qualitative Studies in Education

Dit tijdschrift publiceert verschillende onderzoeksbenaderingen en gebruikte methodieken. Vooral vernieuwende benaderingen worden gestimuleerd.

In de korte lijst met websites komt de fenomenologische filosofie wel aan bod. We verwijzen hier enkel naar een drietal websites, die echter wel over voldoende links beschikken die de lezer verder kunnen leiden naar fenomenologisch pedagogisch onderzoek.

www.phenomenologyonline.com

Deze website van Max van Manen bevat een schat aan informatie over fenomenologisch onderzoek. Komen aan bod: de verschillende richtingen, betekenisgeving, methodologie, methodes, het schrijfproces en de onderzoekspraktijk. Een aantal publicaties, onder andere van het tijdschrift ‘Phenomenology and Pedagogy’ zijn er online te raadplegen.

www.phenomenology.org

Website van ‘The World Phenomenology Institute. World Institute for Advanced Phenomenological Research and Learning’. Dit Instituut werd eind jaren zestig opgericht en is sterk filosofisch gericht.

<http://www.ipjp.org/>

Website van het Indo-Pacific Journal of Phenomenology. De meeste artikels uit het archief zijn volledig raadpleegbaar. Naast het tijdschrift zelf is er ook ruimte voor aankondigingen, conferenties, links e.d.

9. Geraadpleegde literatuur

- Ashworth P. (1999) “Bracketing” in phenomenology: renouncing assumptions in heraring about student cheating, *Qualitative Studies in Education* 12 (6): 707-721.
- Barnacle R. (2004) Reflection on Lived Experience in Educational Research, *Educational Philosophy and Theory* 36 (1): 57 – 67.
- Beekman T. (1983) De Utrechtse School is dood! Leve de Utrechtse School!, *Pedagogische Verhandelingen* 6 (1): 61-71
- Beekman T. & Mulderij K. (1977) *Beleving en ervaring. Werkboek fenomenologie voor de sociale wetenschappen*. Amsterdam: Boom Meppel, 1977.

- Bleeker H. & Mulderij K. (1990) *Wat heb je aan je benen? De leefwereld van het lichamelijk gehandicapte kind*. Leuven: Acco.
- Bleeker H. & Mulderij K. (1988) Validiteit, betrouwbaarheid en theorievorming in het Utrechts Leefwereldonderzoek, *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs* 4 (5): 273-279.
- Biemel W. (1968) Einleitende Bemerkung Zum Briefwechsel Dilthey-Husserl. *Man and World* 1 (3): 428-446.
- Bollnow O.F. (1974) Dilthey, Wilhelm, in: *Encyclopaedia Britannica* dl. 1: 804 (internet: www.otto-friedrich-bollnow.de/doc/DiltheyEncBrit.pdf)
- Bouverne-De Bie M. (1989) Actie-onderzoek als onderzoeksstrategie. Een situering binnen de "kwalitatieve" onderzoeksbenaderingen, *Tijdschrift voor Sociale Wetenschappen* 34 (2): 139-1855.
- Caelli K. (2001) Engaging with phenomenology: is it more of a challenge than it needs to be?, *Qualitative Health Research* 11 (2): 273-281.
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2000) *Research Methods in Education*, London: Routledge.
- Corsaro W. (2005) *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Dahlberg K., Drew N. & Nystrom M. (eds) (2001) *Reflective lifeworld research*. Lund: Studentlitteratur.
- Dehue T. (1990) *De regels van het vak, Nederlandse psychologen en hun methodologie 1900-1985*. Amsterdam: Van Genneep.
- Denzin N.K. & Lincoln Y.S. (2000) *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Depaepe M. (2002) De pedagogiek, in: R. Halleux (ed.) *Geschiedenis van de wetenschappen in België 1815-2000*. Vol. 1. Brussel: Dexia: 329-342.
- Dethier H. (1993) *Het gezicht en het raadsel: profielen van Plato tot Derrida: grote stromingen in de wijsbegeerte van de Oudheid tot heden*. Brussel: VUB Press.
- du Bois-Reymond M. (1986) Orale cultuur en wetenschapsbeoefening, *Pedagogische Studiën* 63 (12): 515-523.
- Eggermont M. (1999) Belevingsonderzoek en participerende observatie, B. Levering & P. Smeyers (red) *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek*. Amsterdam: Boom: 173-191.
- Ehrich L.C. (2003) Phenomenology. The quest for meaning, in: T.A. O'Donoghue & K. Punch (eds) *Qualitative Educational Research in Action: Doing and Reflecting*. London: Routledge: 43-69.
- Embree L. e.a. (eds) (1997) *Encyclopedia of phenomenology*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Finlay L. (2005) Reflexive embodied empathy: a phenomenology of participant-researcher intersubjectivity, *Methods Issue: The Humanistic Psychologist* 33 (4): 271-292.
- Finlay L. (1999) Applying Phenomenology in research: problems, principles and practice, *The British Journal of Occupational Therapy*, 62 (7): 299-306.
- Finlay L. (2003) Through the looking glass: intersubjectivity and hermeneutic reflection. In L. Finlay & B. Gough (eds) *Reflexivity: a Practical Guide for Researchers in Health and Social Sciences*. Oxford: Blackwell Publishing: 105-119.
- Flick U. (1998) *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage.
- Gallagher S. (1992) *Hermeneutics and Education*, New York: Suny Press.
- Hein S.F. (2004) 'I don't like ambiguity': An exploration of students' experiences during a qualitative methods course, *Alberta Journal of Educational Research* 50 (1): 22-38.
- Holloway I. (1997). *Basic concepts for qualitative research*. Oxford: Blackwell Science.
- Hycner R. H. (1999). Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. In A. Bryman & R. G. Burgess (eds) *Qualitative research* (Vol. 3). London: Sage: 143-164.

- James A. & Prout A. (1997) (eds) *Constructing and re-constructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press.
- James A., Jenks C. & Prout A. (1999) *Theorising Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jardine D.W. (1990) Awakening from Descartes' Nightmare: on the love of ambiguity in phenomenological approaches to education, *Studies in Philosophy & Education* 10: 211-232.
- Jenks C. (1996) *Childhood*. London: Routledge.
- Johnstone R. & Usher R. (1997) Re-theorising experience: adult learning in contemporary social practices, *Studies in the Education of Adults* 29: 137-152.
- Kooi S. (1998) *Naar een pedagogiek van de tussenwereld: een wijsgerig-pedagogische studie over de grondslagen van de interculturele ontmoeting in opvoeding en onderwijs*. Proefschrift Universiteit Utrecht.
- Lauwers H. & Van Gils (2004) "Het zal nooit meer worden zoals vroeger". *Belevingsonderzoek bij broers en zussen van jonge verkeersslachtoffers*. Meise: Onderzoekscentrum Kind & Samenleving.
- Lauwers H. (2004) *De complexe en langdurige effecten van een verkeersongeval op het leven van een kind. Belevingsonderzoek bij jonge verkeersslachtoffers*. Meise: Onderzoekscentrum Kind & Samenleving.
- Lester S. (1999) *An introduction to phenomenological research*: on line:
<http://www.devmts.demon.co.uk/pubs.htm>
- Levering B. (1993) De Utrechtse School is dood. Leve de Utrechtse School, Deel II, *Wil de echte Utrechtse School opstaan?*, *Utrechtse Pedagogische Cahiers*, 10: 5-10
- Levering B. (2001) Van fenomenologie naar hermeneutiek: met een accent op de Utrechtse School, In P. Smeyers & B. Levering (red) *Grondslagen van de wetenschappelijke pedagogiek. Modern en postmodern*. Amsterdam: Boom: 73-92.
- Levering B. (2006) Epistemological issues in phenomenological research: how authoritative are people's accounts of their own perceptions?, *Journal of Philosophy of Education* 40 (4): 451-462.
- Levering B. & Smeyers P. (1999) *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek*. Amsterdam: Boom.
- Levering B. & van Manen M. (2002) Phenomenological Anthropology in the Netherlands and Flanders. In T. Tymieniecka (ed) *Phenomenology World-Wide*. Dordrecht: Kluwer Press: 274-286.
- Lippitz W. (1980) 'Lebenswelt' oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung. *Ansätze einesphänomenologisch begründeten anthropologischen und sozialwissenschaftlichen Denkens in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel.
- Lippitz W. (1993) *Phänomenologische Studien in der Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Lippitz W. (1999) Aspekte einer phänomenologisch orientierten pädagogisch-anthropologischen Erforschung von Kindern. Anmerkungen zur aktuellen These der Kindheitsforschung: "Das Kind als sozialer Akteur", *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*. 75 (2): 238-247.
- Lippitz W. (2000) Phänomenologische Forschungen in der deutschen Erziehungswissenschaft, In W. Bauer, W. Lippitz, W. Marotzki, J. Ruhloff, A. Schäfer & C. Wulf (eds) *Rationalitäts- und Glaubensvariationen. Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie* 3. Schneider Verlag: Hohengehren: 173-200.
- Lippitz W. & Levering B. (2002) And now you are getting a teacher with such a long name..., *Teaching and Teacher Education* 18: 205-213.
- Lippitz W. & Rittelmeyer C. (1993) *Phänomene des Kindererlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Lopez K.A. & Willis D.G. (2004) Descriptive versus interpretive phenomenology: their contributions to nursing knowledge, *Qualitative Health Research* 14 (5): 726-735.
- Maso I., Andringa G. & Heusèr S. (2004) *De rijkdom van ervaringen: theorie en praktijk van empirisch fenomenologisch onderzoek*. Utrecht: Lemma.
- Maso I. (2005) Empirisch fenomenologisch onderzoek, *Kwalon* 10 (2): 35-39.
- Maso I. & Smaling A. (1998) *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*. Amsterdam: Boom.
- Mazzu A. (2003) The development of phenomenology in Belgium and the Netherlands, In A.-T. Tymieniecka (ed), *Phenomenology world-wide: foundations, expanding dynamisms, life-engagements: a guide for research and study.*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers: 265-274.
- McCall R.J. (1983) *Phenomenological Psychology: An Introduction*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Meijer W.A.J. (1996) *Stromingen in de pedagogiek*. Baarn: Uitgeverij Intro.
- Meire J. (2005) *Gaanderweg. Een belevingsonderzoek over de (autonome) mobiliteit van 11- tot 13-jarigen*. Meise: Onderzoekscentrum Kind & Samenleving.
- Meyer-Drawe K. (1997) Education, in: K. Embree (ed) *Encyclopedia of phenomenology*. Dordrecht: Kluwer Academia Publishers: 157-162.
- Morse J.M. & Field P.-A. (1995) *Qualitative Research Methods for Health Professionals*. (2nd ed.). London: Sage.
- Mulderij K.J. (1999) Waarschuwing: dreigend overschot! Over te veel methode in de jaren negentig, In B. Levering & P. Smeyers (red) *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek*. Amsterdam: Boom: 292-310.
- Qvortrup J. e.a. (ed) (1994) *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Avebury: Aldershot.
- Qvortrup J. (ed) (2005) *Studies in Modern Childhood: Society, Agency and Culture*. London: Palgrave
- Rapport F. (2005) Hermeneutic phenomenology: the science of interpretation of texts, In I. Holloway, *Qualitative Research in Health Care*. Berkshire: McGraw-Hill Intern.: 125-146.
- Ray M. (1994) The Richness of Phenomenology: Philosophic, Theoretic, and Methodologic Concerns. In J.M. Morse (ed) *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Schenk F. (1982) De Utrechtse School, de geschiedenis van de Utrechtse psychologie tussen 1945 en 1965, *Utrechtse Historische Cahiers* 3 (2): 12-19.
- Silverman D. (1993) *Interpreting Qualitative Data. Methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage.
- Smeyers P. & Depaepe M. (eds) (2003) *Beyond Empiricism. On Criteria for Educational Research*. Leuven: Leuven University Press.
- Smith J.A., Jarman M. & Osborn M. (1999) Doing Interpretative Phenomenological Analysis, In M. Murray & K. Chamberlain (eds) *Qualitative Health Psychology: Theories and Methods*. London: Sage: 218-240.
- Smith J.A. & Osborn M. (2003) Interpretative phenomenological analysis, In J.A Smith, *Qualitative Psychology: a practical guide to research methods*. Londen: Sage: 51-80.
- Stanley L. & Wise S. (1993) *Breaking out again: feminist ontology and epistemology*. London: Routledge.
- Taylor S. J. & Bogdan R. (1998) *Introduction to Qualitative Research Methods*. New York: Wiley.
- Thévenaz P. (1962) *What is phenomenology?* Chicago: Quadrangle Books.
- Todres L. (2005) Clarifying the life-world: descriptive phenomenology, In I. Holloway, *Qualitative Research in Health Care*. Berkshire: McGraw-Hill International: 104-124.
- Vandenberg D. (2002) Phenomenology and fundamental educational theory, In A.-T. Tymieniecka (ed), *Phenomenology world-wide: foundations, expanding dynamisms, life-*

- engagements: a guide for research and study*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers: 589-601.
- Vandenberg D. (1997) (ed) *Phenomenology and education discourse*. Johannesburg: Heinemann.
- Van den Berg J.H. & Linschoten, J. (eds) (1953) *Persoon en Wereld. Bijdragen tot de phaenomenologische psychologie*. Utrecht: Bijleveld.
- van Doorn E., *Geschiedenis en pioniers van de pedagogiek*. Faculteit Sociale Wetenschappen – Universiteit Utrecht:
<http://www.uu.nl/uupublish/defaculteit/organisatie/disciplinegroep/pedagogiek/geschiedenis/enpi/14745main.html> (Bekeken op 21.05.2007)
- Vanderstede W. (2004) *Ruimtelijke analyse met/door kinderen? Belevingsonderzoek met/door kinderen in Antwerpse provinciale groendomeinen*. Onuitg. Verhandeling. UGent.
- Van Gils J. (1991) *Wie niet weg is, is gezien. Hoe beleeft het kind zijn gezin, zijn school en zijn vrije tijd?* Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- Van Gils J. (1995a) *Kinderen over het gezin. Vergelijkende kwalitatieve studie betreffende de beleving van het gezin bij kinderen van 7- 12 jaar in België, Frankrijk, Portugal en Spanje*. Meise: Onderzoekscentrum Kind en Samenleving.
- Van Gils J. (1995b) *Ik krijg geen konijn en geen broer. Kinderen over het gezin*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Van Gils J. (2000) *Kinderen filosoferen over de stad. Een belevingsonderzoek op basis van filosofische gesprekken met kinderen van 10 à 12 jaar*. Meise: Onderzoekscentrum Kind & Samenleving.
- Van Gils J. (2004) *Storend gedrag op het speelplein. De kijk van kinderen en begeleiders*. Meise: Onderzoekscentrum Kind en Samenleving.
- Van Hove G. (1999) (ed) *Het recht van alle kinderen. Inclusief onderwijs: het perspectief van ouders en kinderen*. Leuven: Acco.
- van Manen M. (1990) *Researching Lived Experience: human science for an action sensitive pedagogy*. New York: State University of New York Press.
- van Manen M. (1991) *The Tact of Teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. New York: SUNY Press.
- van Manen M. & Levering B. (1996) *Childhood's Secrets: Intimacy, Privacy, and the Self Reconsidered*. Williston: Teachers College Press.
- van Manen, M. (1997) From meaning to method, *Qualitative Health Research* 7 (3): 345-369.
- van Manen, M. (2005) Fenomenologie: een kwalitatieve stroming met een verscheidenheid aan tradities, *Kwalon* 10 (1) 30-36.
- Verhellen, E. (2000) *Verdrag inzake de rechten van het kind: achtergronden, motieven, strategieën, hoofdlijnen*. Leuven: Garant.
- Verschelden G. (2001) *Opvattingen over “welzijn” en “begeleiding”. Een sociaal-(ped)agogische analyse van leerlingenbegeleiding als exemplarisch thema in het jeugdbeleid*. Gent: Proefschrift doctor in de pedagogische wetenschappen UGent.
- Verschelden G. (2000) *Belevingsonderzoek bij kinderen en jongeren. Kinderen en jongeren over hun behoeften aan zorg. Eindrapport*. I.o.v. de Vlaamse minister van Cultuur, Gezin en Welzijn.
- VUB-psychologie (s.d.), *Module III: stromingen in de pedagogische wetenschappen*. Website: psychologie.srs.be/studiemateriaal/eerste%20bachelor/@eerste%20semester/Pedagogiek/ModuleIII.doc
- Williams J. (2001) Phenomenology in sociology, In N.J. Smelser, P.B. Baltes, *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Elsevier Science: 11361-11263.

Hilde Lauwers - hlauwers@k-s.be

UGent academiejaar 2007-2008

Paper in opdracht van: Prof. Dr. Gilberte Schuyten, Modellen van Empirisch Onderzoek