

open projectonderwijs

BUITEN DE ORDE!

In het vorig jaar (1984) verscheen het boek Buiten de orde van Theo Jansen en Anne-Ruth Wertheim. Zij beschreven tien jaar ontwikkeling in open projectonderwijs. Johan Eimers, docent aan de nieuwe lerarenopleiding in Nijmegen, sprak met beide auteurs over hun boek en de tien jaar ervaring met open projectonderwijs die eraan ten grondslag ligt.

Het is 21 december, de kortste dag van het jaar 1984. Vandaag zal ik een twee uur lang gesprek hebben met Theo Jansen en Anne-Ruth Wertheim. Zij zijn de auteurs van een boeiend boek dat enkele maanden eerder verscheen bij SUN in Nijmegen. *Buiten de orde* heet dat boek en de ondertitel geeft aan, dat het gaat over *Dilemma's in de ontwikkeling van projectonderwijs*.

De eerste zin van het voorwoord vermeldt het nog wat nauwkeuriger: 'In dit boek beschrijven we de ontwikkeling van open projectonderwijs aan de Rijksscholengemeenschap Het Wagenings Lyceum — een openbare HAVO/VWO scholengemeenschap met ongeveer duizend leerlingen en vijfenzeventig leraren — over een periode van 10 jaar: van 1973 tot 1983.'

De afgelopen weken heb ik het grondig kunnen lezen en ik vond het een mooi boek. Ik denk dat er geen school in Nederland bestaat, waarvan een stuk geschiedenis zo nauwgezet en zo helder beschreven is. Voor mij is het boek vooral waardevol, omdat het over mensen gaat, de mensen die

er ondanks alle tegenwerking en teleurstelling voor bleven kiezen om projectonderwijs gestalte te geven.

De beschreven periode van tien jaar is verdeeld in drie fasen: de tijd van de eerste ontwikkelingen van open projectonderwijs in Wageningen wordt de *Opbouwfase (1973-1976)* genoemd; daarna komt er een tijd dat er veel beroering is rond de Wageningse projecten, verzet onder collega's en ouders en een verbod van het departement, de *Strijdfase (1976-1979)*; tenslotte was er de tijd van het door de overheid goedgekeurde en begeleide experiment 'Projectonderwijs', de *Experimentfase (1979-1983)*. Deze drie stappen door de tijd komen vanaf hoofdstuk twee in alle hoofdstukken van het boek terug. De hoofdstukken zelf vormen telkens een uitwerking van een van de vijf dilemma's die in de ondertitel werden aangeduid. Ik noem nu de titels van die hoofdstukken en met een korte toelichting de vijf dilemma's.

2. Structureren in de projecten. *Dilemma: tus-*

sen disciplineren en vrijblijvendheid. Over het streven van leraren in projectonderwijs los te komen van de disciplinerende leraarsrol, zonder zich al te terughoudend op te stellen en alle structurering uit de weg te gaan.

3. De groei van de projectgroep. *Dilemma: tussen puur isolement en verwaterde grootschaligheid.* Hoe kunnen projectleraren voorkomen, dat ze zich als een kleine groep isoleren van hun collega's? En hoe voorkomen ze tevens, dat door een te snelle aanwas van de groep de emancipatorische bedoelingen dreigen te verwateren?

4. De verhoudingen binnen de projectgroep. *Dilemma: tussen koele zakelijkheid en beklemmende saamhorigheid.* Hier gaat het over de relaties tussen de projectleraren: de sterke onderlinge, vaak emotionele betrokkenheid, gekoppeld aan een functionele, taakgerichte opstelling.

5. Democratisering binnen de projectgroep. *Dilemma: tussen geconcentreerde inspiratie en gespreide vervlakking.* Binnen de projectgroep is sprake van informeel leiderschap. Toch wil men ook zoeken naar een democratische verdeling van verantwoordelijkheden, zonder daarbij overigens de weg te blokkeren voor inspirerende initiatieven.

6. De strijd om invoering van open projectonderwijs. *Dilemma: tussen ontkrachting en randverschijnsel.* Dit hoofdstuk gaat over de plaats van het projectonderwijs in het krachtenveld binnen en buiten de school. Hoe kan het als een authentiek concept van emancipatorisch onderwijs zich handhaven tegen de gevaren van ontkrachting en afzwakking enerzijds en het etiket van een buitenissig experiment in de marge anderzijds?

Aan de behandeling van deze dilemma's gaat een eerste hoofdstuk vooraf over de opkomst van projectonderwijs 'in de golfslag van de zestiger jaren'. Een eerdere versie van dit hoofdstuk verscheen in 1980 als artikel in het tijdschrift *Vernieuwing van Opvoeding, Onderwijs en Maatschappij*. Het vormt een zeer leesbare en verhelderende analyse van de toenmalige beweging van Kritische Leraren. Met name voor wie in die tijd al leraar was, is het boeiend de herinneringen aan eigen activiteiten en idealen te plaatsen in het kader van dit scherpzinnige overzicht van wat er aan het eind van de jaren zestig aan het progressieve onderwijsfront gaande was. Zo is het mij althans vergaan.

Nadrukkelijk vermelden de auteurs in het voorwoord, dat ze met dit boek geen onpartijdige ge-

schiedschrijving voor ogen hebben gehad. Ze maakten zelf deel uit van het proces. Anne-Ruth Wertheim als docente en Theo Jansen als Nijmeegs antropoloog in de rol van onderzoeker en begeleider, en ze hebben het boek dan ook van binnenuit geschreven. Ondanks die eigen, directe betrokkenheid zijn zij erin geslaagd een degelijk en overzichtelijk boek te maken.

Het vraagt aanvankelijk misschien enige moeite zich op de structuur van de uiteenzettingen te concentreren, maar wie die moeite wil nemen, zal ontdekken, dat het geheel ook in de onderverdeling van paragrafen en subparagrafen consequent gestructureerd is, hetgeen een plezierige herkenbaarheid tot gevolg heeft bij het lezen van de afzonderlijke hoofdstukken.

Kort nadat de *Moer*-redactie mij vroeg het boek *Buiten de orde* te bespreken, ontmoette ik de beide auteurs. We slaagden erin een afspraak te maken en nu het boek uitgelezen voor me ligt, zitten ze bij mij aan tafel voor een gesprek.

Achtergronden

Wat voor soort boek is dit eigenlijk?

T.J.: Als je projectonderwijs doet, zit je per definitie in een heel ingewikkeld vernieuwingsproces. Je bent dan met zoveel dingen tegelijk bezig, op zoveel verschillende niveaus; je hebt bijvoorbeeld met een heel nieuwe situatie in de klas te maken, met de groep van collega's, met de schoolorganisatie. Onze ervaring is, als je daar midden in zit, dat het dan een heel chaotisch gebeuren is. Het is dan vreselijk moeilijk zicht te houden op waar je eigenlijk mee bezig bent en op de oorzaken van weerstanden en problemen. Dat wordt een soort warboel. Met dit boek hebben we geprobeerd een kader te maken, opgehangen aan die vijf dilemma's, om een soort ondersteuning te geven ook aan mensen die in soortgelijke processen zitten.

Je mikt dus op een soort herkenning bij de lezers, vanuit hun eigen situatie?

T.J.: Ja, maar ook zicht geven op de betekenis van schoolse vanzelfsprekendheden. Neem bijvoorbeeld het alleen voor de klas staan; in projectonderwijs kom je met meer mensen in de klas en dan blijkt er heel wat aan vast te zitten om die genoemde vanzelfsprekendheid te doorbreken. We hebben vooral geprobeerd die ervaringen bewuster te maken, zo van: denk erom, als je dat gaat doen, dan stoot je daarop.

A-R.W.: We hebben ook vanuit onze eigen fouten geschreven. Bijvoorbeeld het selectieve waarnemen waaraan we ons binnen de projectgroep schuldig hebben gemaakt. Dingen alleen maar interpreteren vanuit de beperking van het eigen ideologisch begrippenkader. Ik denk, dat wij nu ook achteraf heel goed kunnen verklaren, hoe het komt, dat veel vernieuwingsbewegingen op niets uitlopen. En je moet toch proberen, dat te helpen voorkomen.

Wanneer is het idee opgekomen dit boek te schrijven?

T.J.: In totaal zijn we er een jaar of vier mee bezig geweest. Het is eigenlijk begonnen in '78, toen een jaar lang de open projecten in Wageningen door de minister verboden waren. In dat jaar was er ook helemaal geen perspectief, dat er ooit nog projectonderwijs door zou gaan. In dat jaar heeft de projectgroep een aantal activiteiten ondernomen, onder meer een onderwijsreis naar Cuba en een bezoek aan het onderwijsproject in Tvind. Daarnaast kwam toen het idee op alle notities en papieren van de voorafgaande jaren te ordenen en daarover te gaan schrijven.

A-R.W.: Dat was trouwens heel leuk, want daar heeft een deel van de projectgroep ook aan meegedaan. Op een zolder hebben we toen alle materiaal per jaar in mappen neergelegd; een waanzinnige hoeveelheid papier was dat. Na dat jaar waren die gegevens geordend. Toen kon overigens ook het projectwerk nu als formeel experiment weer van start gaan; en wij zijn toen met het schrijfwerk begonnen.

T.J.: Heel snel hebben we toen al gekozen voor de structurering in de dilemma's. In theorieën over onderwijsinnovatie en -implementatie wordt het vaak zo eenvoudig voorgesteld: in die omstandigheden moet je zus handelen en in die omstandigheden zo. Terwijl onze ervaring is, dat je in heel veel situaties niet eenduidig kunt zeggen: 'Dit is de goede aanpak.' Je staat voor een bepaalde situatie, elk handelen kan bepaalde nadelen hebben, dat zijn je dilemma's, daar moet je als het ware tussendoor laveren.

A-R.W.: Het schrijven vanuit die dilemma's heeft voor onszelf de gebeurtenissen ook zeker verhelderd. Al heeft het wel lang geduurd voor we het snapten, we zaten zelf ook emotioneel middenin het proces. Toen we die dilemma's eenmaal hanteerden, vielen veel dingen die we daarvoor moeilijk konden interpreteren opeens in een kader.

De projectpraktijk

Ik heb jullie al dikke complimenten gegeven, maar ik wil je toch ook eens confronteren met een minder positief commentaar. Een studente vroeg mij, als opleider aan de nlo, haar een boek te adviseren over projectonderwijs. Ze wist daar nog weinig van en wilde er in haar opleiding op zijn minst over gelezen hebben. Wel, jullie boek was net uit, ik had het globaal bekeken en raadde haar aan, dat maar eens te bestuderen. Ze was na lezing duidelijk teleurgesteld; ze had te weinig praktische informatie gekregen over hoe projectonderwijs kan worden opgezet. Dit boek, oordeelde zij, getuigt meer van een hobby van de schrijvers of van een groep docenten die zelf interessant bezig zijn, maar leerlingen komen er zo te lezen niet aan te pas.

T.J.: Dat het niet direct over leerlingen gaat, dat klopt; zo is dit boek ook niet bedoeld. In de inleiding is daar ook op gewezen. Er zijn andere, eerdere publikaties die beschrijven hoe de praktijk van de projecten in Wageningen was en is. Misschien zijn we er teveel vanuit gegaan, dat mensen die dit boek lezen, ook al wel iets afweten van de projectpraktijk in Wageningen.

A-R.W.: Het is overigens zo, dat er een volgende publikatie gereed is, een brochure met informatie over de projecten en ook over de rol van de Nijmeegse begeleiders. Die brochure is geschreven door JanWillem Lackamp en wordt binnenkort uitgegeven door het departement. Vooral in de beschrijving van de projectpraktijk is dat een aanvulling op het boek van ons. We streven er ook naar, dat die publikatie dezelfde uitvoering krijgt als ons boek.

Traditionele leraarsrol

Het valt me op, dat jullie in dit boek nogal vaak de tegenstelling hanteren tussen de traditionele leraarsrol en die van de projectleerleraar, alsof dat voor iedereen die in projectonderwijs gaat werken, een noodzakelijke verandering is. Ik vraag me af, of dat voor iedereen wel zo'n relevante tegenstelling is. Ik heb als opleider de misschien wat naïeve illusie, dat nieuw opgeleide leraren toch wat anders de school binnenstappen, niet vanzelfsprekend vastzittend aan het traditionele lerarendrag, te karakteriseren in termen van disciplineren en individualisering.

T.J.: Ja, we schrijven daar ook wel over in ons

boek. Wat ons opvalt is, dat jonge leraren in hun hoofd wel andere dingen hebben zitten dan wat een traditionele leraar zou doen. Je ziet dan echter een aantal risico's. In de eerste plaats zie je ze wel vervallen in wat wij noemen een laissez-faire-achtige houding, dat ze op de toer gaan zitten van: 'In projectonderwijs gaat het erom, dat het uit de leerlingen komt.' Het structureren van leerprocessen noemen ze dan eigenlijk al een soort autoritaire inbreng. Verder is het zo, dat ze door hun andere lessen, en in verhouding is dat veel meer dan hun weinige projecturen, ze toch heel snel wel gesocialiseerd kunnen worden in de traditionele leraarsrol. Of, omdat ze dat niet willen en met een aantal idealen binnenkomen, dat ze toch al spoedig met hun kop tegen de muur lopen. Als je niet autoritair met leerlingen om wilt gaan, moet je toch wel heel stevig in je schoenen staan om bij je idealen te blijven. Leerlingen zijn allang zo opgevoed, dat ze dat door hebben; die praten in termen van orde kunnen houden. Die doen dan ook gewoon vervelend. Mensen krijgen het daar dan ontzettend moeilijk mee, of ze laten zich door zogenaamde ervaren leraren adviseren toch maar door middel van straffen bijvoorbeeld de zaak strakker aan te pakken.

A.-R.W.: En juist als die nieuwe leraren meedoen aan projecten, raken ze ook daar vaak teleurgesteld. Ze zoeken nog naar een positie tussen enerzijds streng aanpakken en anderzijds gelijkwaardige relaties opbouwen met de leerling, ze niet als vijanden zien. Ze denken dan in projecten de ideale situatie aan te treffen, waar ze vanuit de opleiding voor kiezen. En dan blijken leerlingen ook daar juist te klieren en het hun moeilijk te maken. Waar zij dan weer op reageren met disciplineren, rottig doen, of hun eigen frustraties op de hoofden van de kinderen laten terechtkomen. T.J.: Het is wel zo, dat als er op een school een projectgroep is of een begin van een projectpraktijk, dat dan de jongere leraren daar eerder gevoelig voor zijn dan degenen die al jarenlang binnen de geijkte patronen werken.

A.-R.W.: Terwijl anderzijds de oudere leraren die er voor kiezen, vaak weer het voordeel hebben van hun ervaring in het gewone lesgeven. En bovendien kiezen ze vaak voor projectonderwijs vanuit een duidelijke motivatie, de overtuiging dat ze werkelijk iets nieuws willen.

T.J.: Al met al is onze conclusie wel, dat als je zoiets wilt op een school, dat je dan heel welbewust en expliciet aandacht moet besteden aan

nieuwe leraren die er in stappen.

Leerlingen en leraren

Mensen die zoals ik wel eens wat van projectonderwijs meemaken, ervaren dat het vaak moeizaam gaat. Dat met name leerlingen je vaak teleurstellen. Van dat soort ellende getuigt jullie boek ook wel, maar toch blijft zo'n projectgroep zo te zien overtuigd kiezen voor projectonderwijs. Nou kun je zo'n overtuiging mijns inziens alleen maar hebben als met name de leerlingen in hun gedrag en motivatie laten zien, dat het ook werkt, wat je voor ogen hebt.

T.J.: Ik denk dat daarvoor heel wezenlijk is, wat we in het tweede hoofdstuk als conclusie trekken. Zeker in de beleving van de leerlingen is het werken aan het afbreken van de disciplineren het allerbelangrijkste van projectwerk. Natuurlijk zie je leerlingen die daar misbruik van maken, maar in Wageningen zijn er altijd mensen geweest die dat zogenaamde misbruik plaatsen in een interpretatiekader. Die niet reageren met 'Ze deugen niet', maar het gedrag zien in zijn maatschappelijke context, in het socialisatieproces van de school. Omdat wij dat afbreken van de disciplineren zo centraal stellen, brengt dat in de beleving van de leerling ook het avontuur in zo'n project.

A.-R.W.: Het serieus genomen worden, dat is wezenlijk voor de leerlingen.

T.J.: In tweede instantie pas praten leerlingen achteraf over de inhouden van projecten. De sfeer, de onderlinge verhoudingen, beleven zij ook als het belangrijkste.

A.-R.W.: Het is vaak voor leraren ook wel moeilijk zelf de veranderingen bij leerlingen waar te nemen. Soms lijken die veranderingen aan de oppervlakte zeer gering; ze blijken pas als je na lange tijd, na jaren, nog eens met leerlingen praat over hun ervaringen in projecten.

Jullie hanteren in dit boek als het over de inzet van leraren gaat, nogal eens het begrip vrije tijd. Als het over onderwijs gaat, vind ik dat altijd een beetje moeilijk te plaatsen. Is het niet gewoon een kwestie van prioriteiten stellen binnen de tijd die er voor je werk beschikbaar is?

T.J.: In de praktijk van de meeste scholen is het zo, dat iemand die mee gaat doen aan een project, daar als compensatie hooguit één lesuur voor krijgt. Terwijl hij in feite aan dat project

waarschijnlijk wekelijks gemiddeld tien uur kwijt is. En dat komt echt boven de andere achttwintig lessen en de daarbij behorende tijd. Wat in onze ogen zou moeten, uiteindelijk, dat is dat projectonderwijs een zo geïnstitutionaliseerd onderdeel van onderwijs is, dat men de tijd die men erin steekt, naar verhouding gecompenseerd krijgt.

Het komt nu heel veel voor, dat mensen van de projectgroep een deeltijdbaan hebben, bijvoorbeeld maar tien of vijftien uur geven, en dat ze de vrije tijd die ze hebben en die geen schooltijd is, aan het project geven.

A.-R.W.: En dan vinden wij, dat er om de ontwikkelingen echt goed te laten gaan, de mensen er eigenlijk nog meer tijd in zouden moeten steken. Behalve de extra begeleidingsuren ook vergaderingen bijwonen, scholingsweekenden, informatie geven aan andere scholen; ja, en eigenlijk zou iedereen ook nog wel meer moeten kunnen lezen. En we zouden nog meer aan verspreiden moeten doen. Maar concreet komt het erop neer, dat begeleiders minstens tien uur per week kwijt zijn aan het project.

Inschatting of analyse

Zo nu en dan heb ik het idee, dat wat jullie schrijven meer op inschattingen of veronderstellingen is gebaseerd dan op analyse. Met name als het erom gaat, hoe anderen, bijvoorbeeld de schoolleiding, aankijken tegen de ontwikkelingen van het projectwerk.

Klopt dat?

T.J.: Nee, in enkele gevallen zal het wel zo zijn, dat we ons vooral baseren op wandelgangengesprekken. Maar in de meeste gevallen beschikken we wel degelijk over materiaal, weten we de achtergronden van hoe de schoolleiding zich opstelt, of van ministeriële beslissingen.

A.-R.W.: Soms hebben we echter bij het schrijven heel voorzichtig moeten manoeuvreren, omdat we de bronnen niet konden noemen. Maar een aantal betrokkenen, bijvoorbeeld mensen van het Algemeen Pedagogisch Studiecencentrum, hebben teksten van tevoren ook gelezen. Ze hebben als het ware zelf kunnen controleren of het klopt, wat we schrijven over hun opstelling en de overwegingen daarachter.

De ouders

In jullie boek gaat het heel nadrukkelijk ook over de ouders, de manier waarop zij bij het projectonderwijs betrokken waren. Veel meer ouders dan de projectgroep had durven dromen, schrijven jullie ergens, bleken te sympathiseren met de doelen en methode van de ontwikkelde projectpraktijk. Ze namen waar hoe hun kinderen zelfvertrouwen opdeden, leren boeiender gingen vinden en bevredigender relaties kregen met hun klasgenoten en leraren. Ik lees echter niet, dat ouders vanuit een politieke overtuiging of stellingname kiezen voor projectonderwijs.

T.J.: Volgens mij kiezen ouders inderdaad slechts zelden op politieke gronden voor projectonderwijs. Voor het gros van de ouders die ervoor zijn, is het toch vooral vanuit progressieve onderwijsdoelstellingen als flexibiliteit, zelf verantwoordelijkheid dragen, eigen initiatief leren nemen, enzovoort.

Dat zien ze in het gangbare onderwijs niet tot zijn recht komen. Maar de koppeling aan een politieke maatschappelijke betekenis speelt slechts bij een kleine minderheid van ouders een rol. We zijn er ook erg voorzichtig mee daar met ouders over te praten. Over de politieke dimensies van ons projectwerk wordt nu eenmaal verschillend gedacht, ook binnen de projectgroep en natuurlijk ook bij de ouders.

A.-R.W.: Maar zeker als je de begrippen politiek en ideologie wijd opvat, komt het toch wel voor, dat mensen ook om die redenen voor projectonderwijs kiezen. We merkten bijvoorbeeld een keer, dat er in een projectklas nogal wat jongens zaten die van huis uit gewend waren om ook zogenaamde meisjesrollen te vervullen, wat dan in de socialisatie zo heet. Die waren zo opgevoed, dat dat gewoon voor ze was; als je dat politiek noemt, en ik vind dat het dat is, dan kun je zeggen, dat die ouders ook wel vanuit een politieke, ideologische opstelling voor projectonderwijs zullen kiezen.

Maar misschien is het ook wel waar, dat zelfs hele linkse ouders een beetje bang zijn voor het al te politieke; met de gedachte van: als mijn kind erg politiek bewust wordt, gaat het misschien wel enge, gevaarlijke dingen doen.

Over de inhoud en de structuur van het boek kon ik zeer positief zijn, over de boekverzorging echter wat minder. De layout, de wijze waarop bijvoorbeeld titels en tussentitels in de hoofdstukken geplaatst zijn, vind ik zeker niet bevorderlijk voor het vlotte lezen.

Zo vind ik de omslag van het boek wel geslaagd, maar het titelblad binnenin zeker niet. Het is jammer, dat daar niet wat meer aandacht aan besteed is.

A.-R.W.: Ja, dat van die layout betreuren wij ook wel, maar daar hebben we in de laatste fase niet meer voldoende aandacht aan kunnen besteden. Wat het contact met de uitgeverij betreft, zijn we wel zeer tevreden over wat Maaïke van Dielen gedaan heeft. Zij heeft ons veel redactionele begeleiding gegeven, waar wij zeker in ruime mate ons voordeel mee konden doen.

En wat ik mis is een literatuuropgave, achterin het boek. Ik vind dat lastig, zeker voor het gebruik van het boek in een opleidings situatie.

T.J.: Ja, wij hebben ervoor gekozen om de literatuur te noemen in de noten op de bladzijden, direct onder de tekst. Ik ben het er wel mee eens, dat een literatuuropgave achterin zinvol geweest zou zijn.

Wat mij tenslotte interesseert is dit: Jullie hebben samen dat boek geschreven. Hoe gaat dat nou in zijn werk; hebben jullie een bepaalde taakverdeling?

A.-R.W.: Belangrijk is in ieder geval, dat wij een heel verschillende inbreng hebben. Dat heeft niet alleen te maken met onze persoonlijkheden, maar ook met onze positie in de school. Theo zou je kunnen zien als een antropoloog die nieuwsgierig is naar de ogenschijnlijk merkwaardige zeden en gewoonten van een vreemde maatschappij en daar gaat leven; dan zou je mij zijn sleutelinformant kunnen noemen. Verder kun je rustig zeggen, dat Theo veel meer van de theoretische dingen inbrengt, en ik van de praktijk. Waarbij we overigens wel elkaars inbreng heel kritisch blijven bekijken.

T.J.: Bijna altijd is het zo, dat bijvoorbeeld Anne-Ruth een stuk schrijft, dat lees ik dan, we praten er samen over en dan ga ik het herschrijven.

A.-R.W.: Daarna lees ik het weer, er wordt weer over gepraat en dan herschrijf ik het weer. Zo is het telkens, schrijven, erover praten en herschrijven, en dat over en weer. Het zou misschien wel aardig zijn als illustratie een stukje manuscript te laten zien; onze beide handschriften zie je dan, met over en weer correcties.

(Tot (en bij))
~~Bijvoorbeeld~~ ^{(Tot (en bij))} ~~zijn~~ ^{zijn} ~~en~~ ^{en} ~~hopal~~ ^{hopal} wat leerlingen die vanuit hun verantwoordelijkheid beginnen aan onderwerpen als bio-industrie en civiele. Wanneer zij echter bezochten gaan afleggen aan bedrijven of laboratoria blijft in veel gevallen na een tijd hun verantwoordelijkheid en aktiebereidheid te luwen.

Voor een deel komt dit door het feit dat leerlingen nu te worden begeleidt al een positieve selectie vormen: van diegenen het heel ernstig te verdueren hebben worden ze niet toegevoegd, natuurlijk altijd gemotiveerd met redenen die heel aansprekend zijn. Nu voor een belangrijk deel wordt dit ook veroorzaakt omdat ze gaan beseffen dat het niet bevredigend is.

T.J.: Ik vind het belangrijk om op die samenwerking te wijzen. Omdat je meestal ziet, dat wanneer mensen vanuit de praktijk schrijven, er toch weinig reflectie bijkomt; mensen moeten het dan als het ware van zich af schrijven. Waarmee je wel herkenbaarheid bereikt, maar niet echt de verdieping. Terwijl wetenschappers of anderen vanuit de theorie voor mensen die in de praktijk staan, vaak heel onherkenbaar schrijven. Terwijl ik denk, dat de combinatie die wij konden realiseren heel wezenlijk is. Als er zo meer geschreven werd, zou dat heel belangrijk zijn voor de kloof die er toch altijd is tussen onderwijspraktijk en -theorie.

Als het gesprek met de auteurs achter de rug is, blader ik nog eens door het boek. Aan het eind van het door mij erg gewaardeerde hoofdstuk over de verhoudingen binnen de projectgroep lees ik deze behartenswaardige zin: 'Wezenlijk lijkt ons, dat het werken aan openheid in de onderlinge communicatie ingebed wordt in het ontwerpen van een toekomstperspectief, waaraan gezamenlijk en stapsgewijs gewerkt kan worden.' De gedachte komt bij mij op, dat die uitspraak niet alleen van toepassing is op vernieuwende groepen leraren, maar ook op twee mensen die samen een boek schrijven, zoals Theo Jansen en Anne-Ruth Wertheim.

T. Jansen & A.-R. Wertheim *Buiten de orde. Dilemma's in de ontwikkeling van projektonderwijs* Nijmegen, SUN, 1984
ISBN 90 6168 222 3, 268 pag., f 28,—.

Van dezelfde auteurs:

T. Jansen & A.-R. van Kammen *Projektonderwijs, afleeren en aanleren* Purmerend, Muusses, 1976

T. Jansen & A.-R. van Kammen *Thema-keuze in open projektonderwijs* Purmerend, Muusses, 1982