

KIEMEN VAN VERNIEUWING
Verslag van een onderzoek naar
innovatie op school (1982-1988)

**onderwijs-
vernieuwing**

In nauw contact met een groepje jonge, veranderingsgezinde leraren Nederlands volgde Theo Rensman enkele jaren het moeizame proces van vernieuwing binnen een school. De lastigste tegenkrachten bleken de seniores in de eigen sectie. Zelfs voorzichtige aanzetten tot discussies over inhoud en aanpak van het moedertaalonderwijs riepen weerstanden op.

In dit artikel beschrijft Theo Rensman de tweespalt in de sectie, de twijfels en onvrede van de jongere docenten en de winstpuntjes die zij boekten in het innovatieproces. Na het onderzoeksverslag volgen enkele opmerkingen over de betekenis en het belang van dergelijk sectieonderzoek voor de discussies rond onderwijsinnovatie.

Theo Rensman is als Neerlandicus werkzaam bij de leraarsopleiding aan de Rijksuniversiteit Utrecht.

'Als je die stukken van jou leest, dan lijkt alles ontzettend ver weg!' zegt Frank tegen me, als ik hem in maart 1988 een interview afneem. Hij vertelt me daarin hoe het met hem als docent op dat moment gaat en ook hoe het er in het algemeen voorstaat op zijn school en met name in zijn sectie. 'Die stukken' slaat op alle verslagen, die ik in de loop der jaren over hem en de situatie in zijn sectie heb geschreven. Ter voorbereiding van het interview heeft hij ze op mijn verzoek nog eens nauwkeurig nagelezen. Er is dus duidelijk sprake van flinke veranderingen sinds het moment dat ik voor het eerst contact met hem had, in november 1982.

Frank zelf is daar overigens bepaald niet rouwig om, want gemakkelijk is die periode van 5½ jaar voor hem beslist niet geweest. In feite voelt hij zich op dit moment als docent veel steviger in zijn schoenen staan dan toen, noemt hij zichzelf nu een docent die *'goed kan meekomen'*. Voor hem is dat een acceptabel professioneel niveau, waar hij in het begin nog lang niet aan toe was. We lopen samen gedetailleerd na wat er in de loop van die periode is voorgevallen en bekijken het curriculum Nederlands op Franks school nú tegen de achtergrond van al die gebeurtenissen en ontwikkelingen. Frank typeert die hele geschiedenis als een, waarin *'kiemen*

van vernieuwing' te zien zijn. Gezamenlijk bekijken we in dat gesprek in hoeverre die vrucht gedragen hebben en welke factoren daarbij van grote invloed geweest zijn.

In dit artikel zal ik die hele ontwikkeling in vogelvlucht laten zien, te beginnen bij de start in 1982. Ik kom aan het eind daarvan dan weer automatisch terug bij de inhoud van mijn gesprek met Frank in maart 1988. Een nabeschouwing over de aard van dit onderzoek en de interpretatie van de gegevens rondt het geheel af.

1e periode: oktober 1982 - 10 maart 1983

In oktober 1982 word ik opgebeld door mijn oud-studente Emma (zoals in dit soort verslagen gebruikelijk, zijn alle namen fictief). Ze werkt sinds een paar jaar op een grote scholengemeenschap van christelijke signatuur, in een van de grote steden, hierna te noemen school X te Y. Haar probleem is het volgende: in haar sectie is sprake van een duidelijke tweespalt. Aan de ene kant zijn er enkele jonge docenten, die graag het roer zouden willen omgooien op het gebied van het literatuuronderwijs en het onderdeel zakelijke teksten in de bovenbouw. De leerlingen zijn voor de manier waarop die vakonderdelen gegeven worden zeer slecht gemotiveerd, vertelt ze.

Aan de andere kant echter hebben deze jonge docenten te maken met enkele oudgedienden binnen de sectie, die fundamentele veranderingen in het curriculum ongewenst achten. De motivatieproblemen van hun jongere collega's doen zij voortdurend af als typische beginnersproblemen. Houd maar moedig vol, zo stellen ze ongeveer, dan verdwijnen die problemen vanzelf doordat jullie voldoende ervaring opgedaan hebben. Dat komt er natuurlijk op neer, zegt Emma, dat we dan op precies dezelfde wijze les zullen geven als zij. Volgens haar is de problematiek echter van heel andere aard, namelijk inhoudelijk, en moet er van alles veranderen in de aanpak als zodanig.

De seniores in de sectie gaan er mee akkoord dat iemand van buiten eens mee komt praten over de pat-situatie. In november 1982 kom ik daarom als gast op een sectievergadering. De tweespalt in de sectie is daar voor mij goed waarneembaar en om een stap verder te komen breng ik het volgende voorstel in: Ik stel tijd beschikbaar om de situatie (zo mogelijk) te helpen verhelderen, lessen te observeren, mee

te denken, etc. In ruil daarvoor krijg ik het recht een en ander te beschrijven en — uiteraard met waarborging van de anonimiteit — te publiceren.

Daarmee gaat de sectie akkoord. Ik zal als eerste uitwerking van die afspraak een aantal lessen bijwonen van docente Anne, daarover zullen we gezamenlijk rapporteren en dan komt de sectie als geheel nog een keer bij elkaar om te bespreken wat dit heeft opgeleverd.

In de daarop volgende tijd interview ik Anne en bezoek acht opeenvolgende lessen van haar in een 5-havo-klas. Zij staat op dat moment voor het derde jaar voor de klas, heeft volgens eigen zeggen al wat zelfvertrouwen opgebouwd, maar vindt haar 5-havo beslist geen gemakkelijke groep.

Er valt flink wat te zien in de lessen die ik observeer. Ik maak van alle lessen direct een verslag en vraag Anne zelf 's avonds een retrospectie te schrijven over de les van die dag. Wat ik met deze procedure wil bereiken is dat Anne zelf de gelegenheid krijgt om intensief na te denken over de lessen, daarbij zo min mogelijk gestuurd door mijn visie op de zaak. Uiteindelijk gaat er niets boven eigenwijsheid, vind ik, dat wat je zelf concludeert heeft de meest solide basis om er ook echt iets mee te doen.

Wat leveren die observaties en retrospecties zoal op? Uitgesplitst naar de beide vakonderdelen het volgende:

Literatuuronderwijs: Anne besteedt twee maal een cyclus van drie lessen aan een literaire tekst, resp. van Mulisch en van Vestdijk. Ze leest die tekst eerst zelf voor, de rest van de tijd wordt gevuld met het onder haar leiding opstellen van een uittreksel van de inhoud en het vaststellen van thema en motieven. De interesse van de leerlingen is, behalve voor het voorlezen, gering en richt zich vrijwel uitsluitend op wat ze nu precies moeten opschrijven. Annes evaluatie houdt in, dat ze met deze verhalen voor haar 5-havo te hoog gegrepen heeft en vooral ook, dat ze zelf veel te veel de spil van de les geweest is. Hoe de klas nu eigenlijk tegen de verhalen aan kijkt weet ze niet, schrijft ze, want dat was in feite niet aan de orde. Haar lijstje van gewenste veranderingen (waar ik me als observator bij aansluit) houdt met name in dat ze een veel grotere zelfwerkzaamheid van leerlingen wil realiseren en veel meer de kant van affectieve doelstel-

lingen uit wil.

Zakelijke teksten: Eveneens twee maal zie ik Anne bezig met het behandelen van een (eind-examen)tekst, waarbij ze de gemaakte antwoorden vraag voor vraag aan de orde stelt. Veel motivatie hiervoor hebben de leerlingen niet, ze veren alleen even overeind om de preciese redactie van het antwoord te horen en de daarbij passende punten. Grotendeels bestaan de lessen uit stukjes interactie tussen de lerares en de éne leerling, die net de beurt heeft.

Annes veranderingswensen op dit vakgebied gaan de kant uit van veel groter variatie in de manier van behandelen in de klas en veel meer geïntegreerde lesopzetten, waarin de inhoud van de teksten een veel centraler rol zal spelen.

Zoals afgesproken komt de sectie nu weer bij elkaar, op 10 maart 1983, om te praten over de rapportage van mijn verkenning aan de basis. Die vergadering verloopt nogal moeizaam. Formeel heeft de sectie als geheel mij gevraagd mee te denken en te praten en is zij akkoord gegaan met de werkwijze die nu is gevolgd. Dat is echter alleen de 'officiële' kant van de zaak. Wat nu in de gezamenlijke rapportage van Anne en mij naar voren komt, maakt de inhoudelijke tweespalt tussen de jongeren en de ouderen in een veel concretere vorm dan ooit zichtbaar.

De oudere sectieleden voelen zich met de rapportage kennelijk nogal ongemakkelijk, de sectievoorzitter met name wijst elke solidariteit met Anne af. Haar lessen openbaren voor hem, stelt hij, *'typisch aanvangsproblemen'*, als zijn eigen problemen memoreert hij uitsluitend het in zijn ogen bedroevend lage niveau van de leerlingen, hun *'geestelijke middelmaat'*, hun gebrek aan alle creativiteit, etc. Op zeer behoedzame wijze sluiten de jongere docenten zich aan bij de door Anne geuite veranderingswensen. Veel grotere zelfwerkzaamheid van leerlingen, een veel groter accent op eigen beleving van teksten, daarnaar willen ook zij gaan streven en dat heeft in hun ogen nauwelijks iets te maken met beginnersproblemen.

Maar van echte discussie is geen sprake. Wanneer een van de jongeren bijvoorbeeld zegt: *'De manier waarop in onze school gewerkt wordt smooit elke zelfstandigheid van de leerling'* reageren de oudere collega's in het geheel niet.

Het eind van de bijeenkomst past daar volstrekt bij. Het gesprek verloopt en de sectievoorzitter bedankt me formeel voor het verrichte werk en zegt dat er nu natuurlijk eerst *binnen de sectie* verder gepraat moet worden. Voor wat mijn aanwezigheid betreft, houdt hij alle slagen om de arm: *'Het is niet uitgesloten dat we weer een beroep op je willen doen en dan nemen we wel contact met je op over het moment waarop we opnieuw gaan starten met de samenwerking.'* Maar dat zal gezien de drukte, zo verwacht hij, toch niet eerder zijn dan na de grote vakantie.

Met die vage afspraak eindigt de eerste periode van mijn contacten met school X te Y.

2e periode: 11 maart 1983 - september 1984

Veel eerder dan de sectievoorzitter verwachtte gaat mijn contact met de school verder: de volgende dag al belt Anne me op en spreekt haar ontevredenheid over de vergadering van de vorige dag uit. Ze voelde zich erg in de hoek gedrukt, vertelt ze en wil in elk geval voortgaan met mij er bij.

Ik stem daar uiteraard mee in en wacht in principe een nadere uitnodiging af, vertel ik haar. In de loop van de daarop volgende weken vindt het een en ander achter de schermen plaats. De vijf (jongere) docenten besluiten zich tot een groepje te formeren dat door zal gaan met denken over andere aanpakken en experimenten zal gaan opzetten. Een en ander zal plaatsvinden onder de dekmantel *'bij-scholing jonge docenten'*.

Eind van het schooljaar 1982-1983 komen we voor het eerst bij elkaar. Tot het eind van het volgend schooljaar vinden in totaal een tiental vergaderingen van dit groepje plaats.

In die bijeenkomsten is van alles aan de orde: discussies over gewenste doelstellingen en werkvormen, het opstellen van concrete les-ideeën om uit te proberen in de les en ook gesprekken over de situatie in de sectie. Want, wat dit laatste betreft, ondanks de officiële instemming van de oudere collega's is duidelijk dat het groepje in de marge moet opereren. Het curriculum als zodanig blijft gelijk, iedereen dient naast de experimenten gewoon de (omvangrijke) vastgestelde stof te behandelen.

Voortdurend spelen die moeilijke (gezags)verhoudingen in de gesprekken mee. Een van de vijf docenten formuleert het aldus: *'Ik blijf*

onvrede hebben met het feit dat onze sectie zo vast lijkt te zitten aan bepaalde opvattingen, sterk uitgedragen en verdedigd door het oudere deel ervan. Daardoor blijft het bij proberen iets binnen het oude kader te veranderen zonder dat we toekomen aan wezenlijke zaken als exameneisen, veranderingen van de stof voor de hoogste leerjaren.'

Maar, van de andere kant, een zekere ruimte is er nu toch ook om de zaken eens ongestoord op een rijtje te kunnen zetten. Dat doen de vijf docenten dan ook, ze komen daarbij tot de volgende min of meer gezamenlijke bevindingen:

Literatuuronderwijs: Op dit vakgebied komen als gewenste veranderingen naar voren:

- een veel groter accent op moderne literatuur dan nu het geval is;
- de verplichte boekenlijst (havo: 30, vwo: 40) verkleinen;
- experimenteren met thematische lesopzetten;
- de chronologie doorbreken, in voorlaatste klassen starten met moderne literatuur;
- een veel groter accent op affectieve doelstellingen;
- een veel grotere variatie van werkvormen, met name gericht op zelfwerkzaamheid van de leerling.

Zakelijke teksten: Dit onderdeel ligt een stuk moeilijker. Van de ene kant is er de gezamenlijke onvrede over het uiterst betwifelbare rendement van het alsmaar behandelen van teksten met vragen. Anderzijds zeggen de vijf docenten dat ze niet meer dan vage ideeën hebben over hoe het anders kan. Er wordt dan ook aanzienlijk minder tijd aan besteed dan aan het praten over literatuuronderwijs. Een grotere variatie in werkvormen en meer geïntegreerde lesopzetten lijken de docenten in elk geval gewenst.

Bovenstaande twee alinea's geven weer wat zo ongeveer de grote contouren zijn van de gewenste innovatie. Deze in de discussies geformuleerde gedachten resulteren in enkele concrete pogingen in de praktijk daar iets van uit te proberen.

Uiteraard komen daar niet alle veranderingswensen voor in aanmerking: sommige zijn van structurele aard en betreffen het curriculum als geheel. De experimenten beperken zich in deze periode tot het literatuuronderwijs. Ze richten zich met name op uitbreiding van het behandelen van diverse onderwerpen uit de li-

teraire canon met stimulerende werkvormen en in het algemeen het beter op de interesse van de leerlingen inspelen door het inbrengen van aansprekender informatie en het bij de les betrekken van de voorkennis van de leerlingen. Zo krijgen de leerlingen bijvoorbeeld schrijf- en speelopdrachtjes rond *Mariken van Nimwegen*, het *Wilhelmus*, etc. en in enkele klassen levert dit aanstekelijke resultaten op. Maar in andere klassen zijn de reacties veel minder enthousiast of is het klimaat zodanig, dat er zelfs nauwelijks iets uit te proberen valt. Daar komt dan nog bij, dat op een gegeven moment een zekere tijdnood toe slaat. De 'verplichte' stof moet immers nog worden afgewerkt, de 'franje' van experimenten in de marge moet daar voor wijken.

De motivatie om door te gaan met gezamenlijk nadenken neemt in de loop van het schooljaar bij sommige van de vijf docenten daardoor zeer af, aan het overleggen komt geruisloos een einde.

In de periode, waarin dit proces van op- en neergang speelt, heb ik daarnaast persoonlijk contact met docent Frank (degene met wie ik in maart 1988 een slot-interview heb). Uit de gezamenlijke besprekingen maak ik op dat hij het flink moeilijk heeft voor de klas en soms aan het twijfelen is, of hij geen punt moet zetten achter zijn leraarschap. Ik stel hem voor een aantal lessen bij hem te observeren, op dezelfde wijze als in de eerste periode bij Anne, en die getweeën te bespreken — in de hoop dat dit hem wat meer klaarheid zal geven over wat hij precies wil.

Frank voelt daar wel voor. Hij ontwerpt een lessenserie op het gebied van zakelijke teksten, waarin een kleine waaier van aspecten aan bod komt als de structuur van teksten en de typologie van (tekst-afhankelijke) vragen. De lessenreeks wordt echter voor Frank een grote teleurstelling. De doelen achter de verschillende onderdelen van de lessenreeks motiveren de klas allerm minst, het huiswerk wordt nauwelijks gemaakt, in de lessen wordt Frank continu geconfronteerd met klierende, lawaaierige leerlingen. Een klein fragment uit een van zijn retrospecties: *'Zeer ontevreden. Een onhanteerbare bende: beginlawaaai oorverdovend. Huiswerk op 5 uitzonderingen na niet gemaakt. Elke klassikale aandacht voor elkaars bijdragen was teveel gevraagd. Ik denk dat ik, als de klas zo'n bui heeft, een uitwijkmogelijkheid moet hebben — kort schriftelijk toetsbaar*

werk of iets dergelijks. Vasthouden aan de oorspronkelijke opzet is dan dwaas.'

We evalueren samen de lessen. Frank is, zoals ik schreef, uit geweest op meer klaarheid over wat hij nu precies wilde. De lessen zoals ze verlopen zijn, blijken daar op tamelijk hardhandige wijze toch aan bij te dragen. Hij komt namelijk tot de conclusie dat zijn aanpak in feite veel te 'schools' is geweest, dat het nut van de lessen voor de leerlingen uiteindelijk onduidelijk was.

Op grond van die evaluatie neemt hij zich voor op een later tijdstip (met een andere klas uiteraard) het nog eens in heel andere richting te proberen en dan met name veel meer gewicht te geven aan de *inhoud* van de behandelde teksten en aan de *zelfwerkzaamheid* van de leerlingen. In elk geval wil hij het onderwijs *nu* niet verlaten maar op zoek gaan naar invullingen, waar hij zich veel meer bij betrokken voelt: *'Alleen dán kan ik overtuigd lesgeven.'* Naast het mee doen aan het gezamenlijk overleg en het observeren van Franks lessenreeks, interview ik de vijf docenten over hun eigen leesgedrag en de relatie daarvan met de lessen, die ze geven. Dat levert allerlei interessante gegevens op over literaire voorkeuren en ook over verschillen tussen eigen lees-manieren en aanpakken in de klas. In die interviews hoor ik ook heel wat over het onderwerp 'de beroepsdeformatie van de docent(e) Nederlands op het gebied van het lezen'. Het moge waar zijn dat menig leerling gebukt gaat onder de te lezen boekenlijst, voor de docent(e) geldt soms helaas zo ongeveer hetzelfde, wordt me verteld. Een treurige constatering natuurlijk en dat terwijl over het algemeen de liefde voor de schone letteren de aanzet tot de studie Nederlands heeft gegeven...

Aan het eind van het schooljaar 1983-1984 maken we, d.w.z. de vijf docenten en ik, de stand op. Een opwekkende uitslag is dat niet, want van het oorspronkelijk enthousiasme in het begin van het schooljaar is niet veel meer over. Gezamenlijk gaan we na wat de oorzaken zijn van deze terugval en ook peil ik hoe het er voor staat met de eventuele bereidheid om verder te gaan.

Als voornaamste negatieve factoren komen naar voren:

- de moeilijke verhoudingen in de sectie, het voortdurend alleen maar in de marge mogen experimenteren;
- leerlingen/klassen die niet bijzonder te moti-

veren vallen voor bepaalde lesideeën;

- het feit dat sommige van de docenten moeite hebben met het overwicht over de klas;
- de werkdruk in het algemeen, het gevoel voortdurend opgejaagd te worden en nooit eens klaar te zijn, etc.

Van de andere kant vallen er echter ook positieve punten te melden. Het onderling overleg hebben alle vijf docenten als waardevol ervaren. Daarnaast is er, zij het niet bij iedereen, enige tevredenheid over de bereikte resultaten — materialen, aardige nieuwe lesideeën met name.

De 'uitslag' van dit slotoverleg is onduidelijk. Eén van de vijf docenten kondigt aan, dat hij in elk geval geen energie zal spenderen aan voortgaan, de andere vier hullen zich wat dit betreft in een zekere mist. Zo eindigt deze tweede periode precies zoals de eerste met een impasse, gekenmerkt door vaagheid.

3e periode: september 1984 - maart 1985

Aan het begin van het schooljaar neem ik het initiatief om de overgebleven vier docenten te polsen of ze mogelijk het overleg tóch nog willen hervatten. Het lijkt me aardig, zeg ik er bij, om in dat geval eens te bekijken wat er te doen valt met een *moderne* literaire tekst, buiten de lessen literatuurgeschiedenis om dus. De vier docenten blijken nog voldoende animo te hebben voor deze hernieuwde start. De keuze valt op *Het gevaar* van Jos Vandelloo en daarmee gaan we vervolgens al brainstormend enkele keren aan de slag. Dan ligt het concept van een lessenreeks ter tafel, die als een opmerkelijke stap voorwaarts in het algehele innovatie-proces te kenschetsen valt. Wat er namelijk in aan te wijzen valt is het volgende:

- affectieve doelstellingen komen expliciet aan bod (middels beoordelingslijstjes, gesprekken in de klas, schrijfopdrachten);
- het overgrote deel van de tijd is uitgetrokken voor de zelfwerkzaamheid van de leerlingen;
- er is sprake van allerlei gedifferentieerde keuze-mogelijkheden (van cognitief-analytische en creatieve aard);
- er is sprake van keuze tussen de mogelijkheden de opdrachten samen of individueel aan te pakken.

In januari-februari 1985 observeer ik de eerste

uitvoering van dit concept door Anne, in een 5-atheneum-klas. Het feit dat juist zij voor de klas staat maakt het observeren voor mij extra interessant. Ik constateer dat Anne vergeleken met de eerste door mij bijgewoonde lessenreeks een volkomen verschillend profiel als lerares laat zien. Toen was ze iemand die min of meer over de hoofden heen het Culturele Erfgoed stond te promoten, nu is ze duidelijk *intermediair* tussen leerling en tekst.

Naar mijn indruk verlopen de lessen levendig en waarderen de leerlingen deze andere aanpak over de hele linie zonder twijfel. Anne vermeldt in haar evaluatie van de lessenreeks met name twee positieve aspecten. Ook haar indruk van de motivatie van de leerlingen is hoog; daarnaast vertelt ze met hoeveel plezier ze de leerlingen tijdens het zelfstandig werken individueel heeft kunnen benaderen: *'Soms kon je even heel diep ingaan op wat literatuur een mens eigenlijk te bieden heeft. Deze meer individuele aanpak trekt me zeer aan, omdat elke leerling reageert vanuit zijn eigen niveau. Ik heb geprobeerd de leerling steeds een stapje verder te laten komen.'*

Anne vindt dan ook dat lessenreeksen als deze *'een goede afwisseling op de gebruikelijke lessen'* kunnen gaan vormen, maar zet tegelijk zelf een zeer ingrijpende stap: na de laatste les van de serie gaat ze met zwangerschapsverlof en keert vervolgens niet meer terug voor de klas.

Het innovatie-proces op school X te Y blijkt door haar vertrek ingrijpend beïnvloed te worden. Tevoren afgesproken was dat ook de drie andere docenten de lessenserie over *Het gevaar* in hun eigen klas zouden uitvoeren. Daar komt na Annes vertrek echter niets van terecht, geen van de drie achterblijvers neemt het estafette-stokje van Anne over.

Voor de derde keer in successie is er dus sprake van een impasse en dat nét nu er zo'n aardig succesje te melden valt. De enige die naar mijn indruk nu nog verder wil op het kennelijk uiterst doornige pad is docent Frank, die nog een rekening met zichzelf te vereffenen heeft. Het wansucces van zijn eerste lessenreeks vraagt bij hem nog altijd om een revanche. Mijn rol als onderzoeker is nog niet uitgespeeld.

4e periode: april - december 1985

'Het is essentieel dat ik als docent geloof in de stof, die ik onderwijs, dat ik er warm voor loop', stelde Frank vast na afloop van zijn eerste lessenreeks, in de tweede periode van dit onderzoek. Samen gaan we nu op zoek naar stof, waar hij als docent inderdaad warm voor loopt en die tegelijk de leerlingen veel meer zal aanspreken dan de vorige keer. Frank verdiept zich een tijdje in theoretische literatuur over het lezen van zakelijke teksten in het moedertaalonderwijs. Daardoor, zegt hij, kan hij veel precieser dan voorheen benoemen wat er niet deugt aan de gangbare praktijk op zijn school. Op geen enkele manier houdt die praktijk, kort samengevat, rekening met verschillende leesdoelen, de persoon van de lezer, het leesproces.

Zoekend naar alternatieven voor deze zo gereduceerde aanpak komt Frank vervolgens uit bij Gericht Schrijven. Hij besluit een mini-cyclus hiervan te ontwerpen en in de klas uit te proberen. In enkele gemeenschappelijke sessies vijlen we aan de opzet en presentatie van zo'n lessenreeks; kort na de grote vakantie observeer ik de uitvoering in de praktijk, in een 4-havo-klas.

Leuk om te zien is om te beginnen dat Frank — net zoals Anne bij mijn tweede serie observaties — heel veel zekerder van zichzelf voor het voetlicht komt dan toen ik hem de eerste keer bezig zag. Er is geen sprake meer van enigerlei *'loopgravenoorlog'*, zoals hij zijn omgang met zijn toenmalige 4-havo indertijd zelf noemde. Met souplesse begeleidt hij nu de klas en 'oogst' ten slotte een aantal interessante leerling-produkten. Franks doelstelling onderwijs te geven, waar hij zelf volledig achter kan staan, lijkt in deze lessenserie royaal gehaald. Hij staat voor de klas als iemand die weet wat hij wil en greep heeft op de klas. Dat is de persoonlijke kant van de zaak, ik registreer daarnaast dat de nu gegeven lessen in het innovatie-proces als geheel (uiteraard voor zover dat op school X te Y nog voorkomt) weer een interessante stap voorwaarts vormen. Ik denk daarbij aan elementen als:

- de differentiatie-mogelijkheden, naar belangstelling (onderwerp) en aanpak;
- de zelfwerkzaamheid van leerlingen, die volledig centraal staat;
- de 'complete' benadering van teksten, die volstrekt haaks staat op de gereduceerde

aanpak tot nu toe.

Naar mijn waarneming en ook naar Franks eigen constatering in zijn retrospecties vormen de lessen een alleszins redelijk succes, een goede revanche dus voor de teleurstellende lessenreeks uit de tweede periode. Een interessante ontwikkeling is daarnaast dat *alle* docenten Nederlands van 4-havo dezelfde lessenreeks geven. Frank speelt hun het concept door en dat ziet er kennelijk attractief genoeg uit om in de praktijk uit te proberen.

Daardoor kan er ten slotte een opmerkelijke bijeenkomst plaats vinden: de vijf docenten Nederlands van 4-havo evalueren gemeenschappelijk de door hen allen gegeven lessenreeks in mijn aanwezigheid. Die evaluatie pakt op bepaalde onderdelen genuanceerd-kritisch uit, maar is over de hele linie positief. Het smaakt zelfs, wordt min of meer gezegd, naar méér.

Deze opmerkelijke ontwikkeling vindt echter plaats tegen een opmerkelijke achtergrond: de sectievoorzitter heeft intussen afgehaakt en is vroegtijdig met pensioen gegaan. Bovendien heeft Frank de kat de bel aangebonden en in de sectie uitdrukkelijk het recht opgeëist om zijn eigen weg te mogen gaan. Op de valreep (althans van de onderzoeksperiode) komt er daardoor een duidelijke breuk in de lijn van de sectie-verhoudingen, zoals die tot nu toe lagen. Franks positie wordt vanaf nu gekenmerkt door een behoorlijke mate van autonomie.

Positieve wapenfeiten dus, de 'benauwde luchten' binnen de sectie zijn enigszins opgeklard en er zit inhoudelijk duidelijk voortgang in het innovatie-proces. Uitgaande van de door Frank en enkele collega's geuite behoefte aan verdere experimenten, stel ik me wederom — zoals in de eerste periodes — meer afwachting op. Om de gedachte te bepalen stel ik hun een grote hoeveelheid concrete lesideeën ter hand uit de collectie van het instituut waar ik aan verbonden ben. Vervolgens wacht ik af tot weer een beroep op me gedaan zal worden om de volgende serie lesobservaties te verrichten of de volgende serie discussies te leiden...

Terugblik: maart 1988

Maar er komt geen vraag meer vanuit de school, van Frank of iemand anders. Af en toe bel ik op en hoor hoe het er voor staat, hoe het klimaat in de sectie geleidelijk verbetert,

hoe Frank langzaam meer zin krijgt in het leraarschap. Na enkele jaren, in maart 1988, vraag ik Frank ten slotte of ik hem eens uitgebreid mag interviewen over de voortgang van het een en ander. Dat wordt het gesprek waarover ik in het begin van dit stuk al verteld heb, waarin Frank aangeeft hoezeer alles waarover ik hier bericht heb intussen historie is geworden voor hem: *'Als je die stukken van jou leest, dan lijkt alles ontzettend ver weg!'* Ondanks die afstand geeft hij me echter een helder beeld over de situatie nu, in relatie tot die in het verleden.

Het eerste thema dat aan bod komt, zijn de onderlinge verhoudingen in de sectie. Frank kijkt met een zekere bevreemding terug naar de sterk afremmende invloed die indertijd is uitgegaan van de voorzitter van de sectie — die toen als docent in feite al op zijn laatste benen liep: *'Het gekke is dat iemand, die eigenlijk al aan het afknappen was, voor ons jongeren toch een soort norm was, een voorbeeld waar wij ons aan spiegelden, een maatstaf voor ons eigen lesgeven.'* Dat kwam ook, zegt hij, doordat de jonge docenten zich in die tijd zo *'gezagsgetrouw'* opstelden. (De rechtstreekse afwijzing van deze hiërarchische verhoudingen door Frank vindt pas plaats in de vierde periode, wanneer de voorzitter zelf het veld al geruimd heeft.)

In elk geval gaat het er nu in de sectie heel anders aan toe, vertelt Frank, *'nu wordt alles belangstellend aangehoord. Ja, ik vind dat de samenwerking heel prettig verloopt, dat er dus wel ruimte is.'*

Dat is een positieve ontwikkeling en Frank heeft er nóg een te melden: zijn eigen positie als docent is vergeleken met vroeger zeer verstevigd. Tijdens de toenmalige observaties van de lessen, zegt hij, *'zat ik veel meer in de beginperiode dan nu, vooral tijdens de eerste serie lessen. In de tweede voelde ik me al wat vrijer en prettiger, vooral omdat ik meer geloofde in de werkvormen. Dat werkt direct door en dat merken de leerlingen, dan gaan ze zelf ook aan het werk.'* Het voornaamste wat te melden valt van nu is volgens Frank *'dat ik tevreden ben dat ik het redelijk in de vingers gekregen heb. Er mee ophouden was in feite toch een nederlaag geweest.'*

Vervolgens gaan we samen na welke veranderingen in het curriculum van 'omgaan met teksten' te melden vallen in 1988, vergeleken met 1982. Dat levert dus in feite zicht op dat-

gene, wat het innovatie-proces op school X te Y uiteindelijk heeft opgeleverd. De 'kiemen van vernieuwing', die in het voorafgaande zijn beschreven, blijken de volgende 'oogst' te hebben opgebracht:

Literatuuronderwijs:

- de boekenlijst is verkleind (10 boeken minder);
- er valt een veel groter accent op moderne, ten koste van historische teksten;
- de chronologie is doorbroken, in de voorlaatste klas beginnen de docenten met moderne literatuur.

Deze aspecten corresponderen met de gewenste veranderingen, zoals ze naar voren gekomen zijn in de tweede periode. Van belang is uiteraard ook te wijzen op toen gewenste veranderingen die *niet* of maar *zeer gedeeltelijk* zijn gerealiseerd:

- experimenteren met thematische lesopzetten (behalve de eenmalige uitvoering van de lessenreeks over *Het gevaar*, in de derde periode, valt hier niets over te melden);
- een veel groter accent op affectieve doelstellingen (dat gebeurt nu slechts mondjesmaat, zegt Frank, met wisselend succes);
- een veel grotere variatie van werkvormen, met name gericht op zelfwerkzaamheid van de leerling (ook wat dit betreft is de lessenreeks over *Het gevaar* een eenzaam gebeuren, is het literatuuronderwijs nog steeds een vrijwel volledig frontale aangelegenheid).

Zakelijke teksten:

- de sectie heeft het boek *Schrijver onderwijs* van de lijst afgevoerd en vervangen door *Netwerk*, gekenmerkt door (zegt Frank) 'meer aandacht voor lees-strategieën en veel interessantere teksten'.
- het Gericht Schrijven-projectje uit de vierde periode is — precies zoals de lessenreeks over de literaire tekst *Het gevaar* — niet gevolgd door variaties op hetzelfde thema. Alleen in een samenwerkingsproject met de sectie godsdienst is er eenmalig nog iets gedaan met de door Frank en zijn collega's met redelijk succes uitgeprobeerde opzet.

Maar Frank kijkt met een duidelijk optimistisch oog naar de toekomst. Er zijn intussen enkele nieuwe jonge docenten in de sectie gekomen, als opvolgers van Anne, de voorzitter en nog twee collega's. Die nieuwe docenten willen, zegt hij, graag goed overleg in de sectie en

daarvoor is nu een gunstig klimaat aanwezig, dat er vroeger *niet* was. Hoop koestert hij (en ook ik), dat de kiemen van vernieuwing verder oogst zullen gaan opbrengen — met welke positieve gedachte ik de school definitief verlaat, want *ooit* moet nu eenmaal in een case-study achter alles een punt gezet worden...

Bij wijze van nabeschouwing

Tot zover deze uiterst gecomprimeerde weergave van de gebeurtenissen op school X te Y, zoals ik ze meegemaakt en vastgelegd heb. In dit laatste deel van het artikel zal ik ten slotte nog stilstaan bij de volgende twee vragen:

- wat zegt zo'n verhaal nu, wat voor conclusies kunnen er (eventueel) uit getrokken worden?
- om wat voor *soort* onderzoek gaat het feitelijk, wat zijn de voor- en nadelen en de problemen van een dergelijke aanpak?

Eerst dus de vraag naar de betekenis van de hier verhaalde historie, zeg maar naar de interpretatie, die er aan gegeven kan worden. Onvermijdelijk is dit een subjectieve aangelegenheid, waarin allerlei persoonlijke ervaringen en opvattingen een belangrijke rol spelen: objectiviteit in dezen is een fictie.

Mijn subjectieve interpretatie dan van de gebeurtenissen op school X te Y luidt: duidelijk wordt op wat voor barrières 'gemiddelde' (= niet excellente en ook niet zeer zwakke) jonge docenten kunnen stuiten, wanneer ze hun onderwijs beter willen gaan afstemmen op de motivatie en interesse van de leerlingen. De context, waarin zulke docenten verkeren, werkt op dit streven sterk remmend: tradities worden bewaakt door invloedrijke collega's, leerlingen zijn vaak moeilijk en maar ten dele te motiveren, voortdurend eist ook het instituut 'school' (= de eis tot orde houden, het moeten produceren van cijfers, etc.) zijn tol. Op lange termijn komt daardoor van de realisatie van de oorspronkelijke vernieuwingsideeën veel minder terecht dan in het begin de bedoeling was. De 'kiemen van vernieuwing' zijn dus wel aanwezig maar brengen een veel geringere oogst op dan in het begin gehoopt wordt: de niet geringe tegendruk tast continu de motivatie om door te zetten aan.

Uit diverse signalen valt voorts op te maken dat op de achtergrond de factor 'tijd' (= de tijd waarin het onderzoek plaats vindt) een

duidelijk versterkende rol speelt. Het leraarschap wordt door allerlei oorzaken als een steeds zwaardere professie ervaren ('tot en met docenten die bij Sonja mogen uithuilen', zoals een van de docenten op een gegeven moment opmerkt). In deze deprimerende grotere context wordt het leveren van extra inspanningen om te vernieuwen uiteraard ook steeds zwaarder; de teruggang naar de oude patronen vindt gemakkelijker plaats dan wanneer de 'tijdgeest' bol staat van het zoeken naar het nieuwe.

Natuurlijk is het zo dat de interpretatie, zoals zij hier staat, een *exemplarisch* karakter heeft. Het onderzoeksmateriaal betreft slechts één groepje jonge docenten, mijn aanname is echter dat eenzelfde soort verschijnselen zich op veel meer plaatsen voordoet. Dat laatste kun je uiteraard nooit onomstotelijk aantonen omdat het te enen male onmogelijk is op al die plaatsen vergelijkbaar onderzoek te verrichten. Om toch een klein beetje zicht te krijgen op de generaliseerbaarheid heb ik een aantal docenten Nederlands gevraagd te reageren op mijn materiaal. Daaruit komt als belangrijke conclusie naar voren, dat heel veel van de inhoudelijke problematiek herkend wordt, bijvoorbeeld het grote spanningsveld tussen affectieve en 'schoolse' doelen van literatuuronderwijs. De benauwde situatie in de sectie Nederlands van school X te Y echter wordt in veel mindere mate herkend. Vermoedelijk gaat het in mijn onderzoek dus om een enigszins extreme situatie; het is intussen natuurlijk niet zo gek om aan te nemen, dat in de 'gemiddelde' situatie het motief van de (machts)verhoudingen binnen de sectie altijd wel een zekere rol zal spelen.

Wat is nu in feite de strekking van de interpretatie, zoals die hierboven staat, wat zegt die over de leraar/het leraarschap? In mijn onderzoeksverslag verbind ik er de volgende conclusie aan: wanneer je nauwkeurig en diepgaand kennis vergaart over wat docenten beweegt en in wat voor context zij werken, laat je het wel uit je hoofd er — zoals zo vaak expliciet of impliciet gebeurt — schande van te spreken, wanneer deze er niet in slagen allerlei fraaie didactische wenselijkheden in het curriculum vorm te geven. De zwaarte en complexiteit van hun beroep worden zo duidelijk zichtbaar, dat de rol van 'de beste stuurman aan de wal' volstrekt ongepast wordt. Bescheidenheid voor de buitenstaander is dus

zeer op haar plaats. Een argument extra daarvoor is bovendien nog het gegeven dat absolute uitspraken over wat slecht/goed/beter/het beste onderwijs is, per definitie nooit te geven vallen. Het gaat altijd om *opvattingen*, waarbij persoonlijke normen en waarden een belangrijke rol spelen. In laatste instantie is en blijft de *inhoud* van de vernieuwing altijd arbitrair. Dat is ook een van de voornaamste conclusies van de grote hoeveelheid theoretische literatuur over innovatie in het onderwijs, die intussen bij elkaar geschreven is.

Tot zover over de duiding van de historie van school X te Y. Ik wil tot slot ook nog even stilstaan bij de *aard* van het hier beschreven onderzoek, dat te typeren valt als *actie-onderzoek*.

De discussie over verschillende methoden van onderzoek, voor- en nadelen, de mate van wetenschappelijkheid en zo meer is op zichzelf zeer boeiend maar hier ter plekke waarschijnlijk minder op haar plaats. Mijn verhaal zal ik afronden door in enkele elkaar opvolgende notities de mijns inziens allervoornaamste stellingen/ervaringen te verwoorden, die van toepassing zijn op mijn onderzoek. Wie zich verder in het onderwerp wil verdiepen zij verwezen naar het in noot 1 vermelde rapport.

□ Onderwijsonderzoek heeft in het onderwijsveld vaak een slechte naam. De voornaamste oorzaken daarvan zijn de automatische expliciete of impliciete superioriteit, waarvan menig onderzoeker uitgaat; daarnaast speelt een grote rol het feit dat docenten in de verslagen vaak tevergeefs op zoek gaan naar het beeld van het beroep, zoals zij het dagelijks beleven. Dit laatste doordat 'wetenschappelijke' criteria leiden tot 'wetenschappelijk' betrouwbare, maar gereduceerde en onherkenbare afspiegelingen van de werkelijkheid.

□ Anderzijds dienen de mogelijkheden van onderzoek niet overschat te worden. Gezien het arbitraire karakter van de discussie over onderwijs is de verwachting 'onderzoek moet maar uitmaken of een bepaald iets zus of zo beter is...' zeer overtrokken. Onderzoek kan een bijdrage leveren aan de discussie, niets meer of minder dan dat.

□ Actie-onderzoek heeft als vorm van onderzoek het onmiskenbare voordeel, dat de onderzoeker² niet alleen bezig is met het vergaren van passende onderzoeksdata, maar ook bewust meedenkt met de docent(en) over verbetering van het (= hun) onderwijs. Daar-

door wordt de onderlinge relatie tussen onderzoeker en docent horizontaal van karakter: *beiden* kunnen een zeker profijt hebben van het onderzoek, niet uitsluitend de onderzoeker, die over zijn onderwerp publiceert.

□ De positie, die de onderzoeker in actie-onderzoek inneemt, is al met al te typeren als: *tussen distantie en betrokkenheid*. Die positie is zeer complex (zie bijvoorbeeld mijn verslag in het eerste deel van dit artikel), er is geen draaiboek, dat precies voorschrijft hoe je in elke situatie moet handelen. Als onmiskenbaar voordeel geldt echter dat de onderzoeker zeer ver kan doordringen in het hart van de problematiek, die hij wil bestuderen.

□ De verslaggeving van het onderzoek dient zodanig te zijn, dat docenten een duidelijk herkenbaar beeld krijgen van hun onderwijs — al was het alleen al, omdat ze er anders niets mee kunnen beginnen. Feitelijk functioneert de verslaggeving als *spiegel*, waarin de docenten zichzelf waarnemen, op grond van welk beeld zij beter kunnen beslissen wat zij (eventueel) anders zouden willen doen.

□ Een onderzoek als het in dit artikel beschrevene heeft primair een *illuminatieve* functie: het geeft geen oplossingen, maar tracht zo diepgaand als mogelijk is te beschrijven hoe de werkelijkheid er op een bepaald gebied uit ziet. Aan beschrijvingen 'hoe het onderwijs er nu écht uit ziet' (dus niet het beeld dat bijvoorbeeld oprijst uit interviews of enquêtes van grote aantallen respondenten) lijkt voorlopig nog wel behoefte. Op de plank met verslagen, vergelijkbaar met dat van school X te Y, is nog volop ruimte.

Noten

- 1 Het verslag van dit onderzoek wordt, in vertaling, gepubliceerd in de reeks 'Studies in Mother Tongue Education', uitgegeven door het International Mother Tongue Education Network (IMEN). Belangstellenden kunnen tegen kostprijs (ca f 10,—) een exemplaar verkrijgen van de Nederlandse grondtekst van deze publikatie. Zij gelieven contact op te nemen met de auteur.
- 2 Uiteraard is hier en in het vervolg ook steeds bedoeld: de onderzoekster.