

Omgaan met teksten in de les Nederlands; interim-verslag van een case-study op het gebied van onderwijsinnovatie (vervolg)

0.1

VI.14

V.3

4. Analyse van de data

In het voorafgaande deel van dit artikel ben ik vooral ingegaan op methodologische aspecten van mijn onderzoek (Spiegel 4 (1986) nr. 1, pag. 7-30). Dit vervolg handelt over de bevindingen zoals die gedestilleerd kunnen worden uit de concrete data - om niet in herhalingen te vervallen verwijs ik voor een overzicht daarvan naar de eerste paragraaf van het vorige artikel.

Mijn werkwijze is als volgt:

- in 4.1 schets ik de praktijk, zoals ik die heb waargenomen en zoals die door de docenten als problematisch is ervaren;
- in 4.2 beschrijf ik de discussie over innovatie van die praktijk en de concrete uitwerkingen van die beoogde veranderingen;
- in 4.3 tenslotte wordt de gehele gang van zaken gehouden tegen het licht van theorieën over innovatie in het onderwijs.

Zoals al in de preambule van mijn eerste artikel aangegeven, ben ik me er van bewust dat veel van wat ik ga vertellen "al lang bekend is" in de theoretische canons van de onderwijsresearch. De waarde van dit verslag zal daarom vooral kunnen liggen in de ontmoeting van theorie en praktijk, want juist dat op elkaar betrekken kom je niet op overdadige wijze tegen; praktijkverslagen, bijvoorbeeld op het gebied van innovatieonderzoek in het moedertaalonderwijs, liggen niet voor het oprapen. En juist in het onderzoeken van de praktijk blijkt dat theoretische noties een betrekkelijke waarde hebben met een vaak nauwelijks voorspellend karakter - maar ook dat is natuurlijk "al lang bekend", zodat ook dit artikel kan starten met de geruststellende opmerking dat er eigenlijk in het geheel niets nieuws onder de zon is, de lezer(es) heeft ècht niets gemist...

Desondanks: voorwaarts!

4.1 Schets van de praktijk

Omgaan met teksten omvat het lezen van literaire en van zakelijke teksten. Voor de overzichtelijkheid behandel ik deze apart en sta daarna nog even stil bij de rol van de sectie.

a. literatuuronderwijs

Aan de ingang van alles staat ontevredenheid over de te geringe motivatie van leerlingen over dit onderdeel. Zij ondergaan het onderwijs al te passief, voorzover ze het niet verstoren, wordt me verteld en om daar scherper zicht op te krijgen, woon ik een serie lessen bij van een van de docenten, in 4 havo.

Daarin zie ik haar twee maal de volgende procedure hanteren:

- uitgangspunt is een literaire tekst in een klassikaal beschikbaar schoolboek;
- de tekst wordt kort ingeleid:
 - . plaatsing in literatuurgeschiedenis;
 - . recente publikatie(s) van de auteur;
 - . korte aanbeveling;
- de tekst wordt door de lerarees voorgelezen, de klas leest mee;
- daarna volgt een leergesprek over de gelezen tekst, gericht op het vervaardigen van een uittreksel voor de boekenlijst, met de volgende componenten:
 - . explicatie door de lerarees van essentiële elementen uit het verhaal;
 - . stap voor stap langslopen van het hele verhaal, met voortdurende invulvragen voor leerlingen en stukjes uittreksel-dictaat;
- informatie over de biografie en andere werken van de auteur.

De ontvangst van deze procedure door de klas is als volgt:

aandacht is er voor de korte inleiding en het voorlezen van de tekst. De twee laatste onderdelen (die te zamen steeds enkele lessen in beslag nemen) roepen vrijwel alleen belangstelling op als het aankomt op de precieze tekst van wat moet worden genoteerd en een aantal momenten waarin sprake is van "human interest". De informatie over de auteur en zijn verdere werk gaat zo ongeveer over alle hoofden heen.

Een fragment uit de lesobservaties als illustratie:

11.54

A. koppelt het voorafgaande vervolgens aan het schoolonderzoek: je moet daar kunnen verwoorden waarover het gaat, niet alleen de feitjes, maar: "je moet er over kunnen spreken". Tevoren daarover iets opschrijven is daarvoor een enorme hulp. Bijna in dezelfde zin volgt er echter een koerswijziging, waarbij A. zegt dat het uiteindelijk er om gaat "dat je iets beleeft aan een boek dat je gelezen hebt, dus niet om het schoolonderzoek". Dat wordt direct toegepast op het gelezen verhaal "Wat zou je kunnen beleven aan zo'n wonderlijk verhaal, wat vond je er van, wat zegt het je?" Er volgt geen directe reactie. Marjan krijgt de beurt, laat de term

"mysterieus" vallen. Ron merkt iets op over een voor hem duister stuk in het verhaal, "over die pausen en zo". A. blijkt die vraag min of meer verwacht te hebben en haalt uit haar tas het boek "In contact met moderne auteurs: Harry Mulisch" en citeert daaruit een uitspraak van de auteur zelf daaromtrent.

11.56

Zo te zien verheldert deze passage het probleem niet: het is redelijk stil, maar de boodschap gaat over de hoofden heen. Ik noteer voor mezelf: "2 werelden", die van de leerlingen en die van Mulisch/A., waar te nemen aan zeer ongeïnteresseerde houdingen en commentaar als:

- (A). "hij had beelden van ridders, die met stukken vlees in hun mond op een paard reden";
 - (leerling) "dan moet ie maar naar een psychiater gaan!"
- A. haakt hier onmiddellijk op in: "Nu kun je zeggen: die man is rijp voor een psychiater, maar hij is schrijver, dus hij zet het in een verhaal", waarna ze -voor mijn gevoel enigszins defensief- verder gaat met het in de hoogte steken van Mulisch ("heel knap gecomponeerde verhalen en boeken"). Het blijft redelijk stil, het bandje bevat niet veel geroezemoes, ik constateer als observator echter nog steeds een kloof tussen wat A. brengt en de interesse van de klas.

Dit exemplaar van een werkwijze, die te typeren valt onder grote noemers als:

- nadruk op cultuuroverdracht;
- volledig teacher-centered onderwijs;
- nadruk op cognitieve doelen (belevingsvragen bijvoorbeeld ontbreken of zijn slechts marginaal);
- nadruk op schoolse doelen (de boekenlijst);

wordt door anderen in de sectie herkend als in grote lijnen verwant aan de eigen praktijk.

Maar er is natuurlijk een grote kloof tussen de gang van zaken in de klas en wat eigenlijk beoogd wordt door met name de jongere docenten. Zowel de lerares als die jongere collega's zweeft in het begin van dit onderzoek een ideaalbeeld voor ogen, waarin gemikt gaat worden op:

- aansluiting bij de leef- en leeswereld van de leerlingen;
- sterke verhoging van de leerlingactiviteiten;
- naast cognitieve doelen ook affectieve doelen;
- niet voor de school, maar voor het leven, dus: leesplezier centraal.

b. het lezen van zakelijke teksten

Mijn indruk is, dat dit onderdeel nog een flink stuk problematischer en ook uitzichtlozer is dan het literatuuronderwijs. Tijdens de hiervoor besproken lessenreeks zie ik het twee maal aan bod komen: een gedeelte van een les wordt besteed aan de klassikale behandeling van thuis gemaakte (havo)-eindexamenteksten. De belangstelling voor deze langgerekte

besprekingen -waarbij steeds een vraag naar één leerling wordt toespeeld, beantwoord, door de lerares gewogen en tenslotte geconfronteerd met varianten uit de klas- is vrijwel beperkt tot de precieze redactie van het antwoord en de bijbehorende puntenwaardering. Het onderliggende probleem is, vertelt de lerares, dat de leerlingen uiteindelijk niet het idee hebben dat ze er iets van leren en dat daarnaast de methode zo saai en vrijblijvend is. Dat beeld geldt ook, wordt me duidelijk gemaakt, voor de behandeling van zakelijke teksten in andere dan eindexamenklassen (het boek "Schrijvenderwijs" wordt daar nummer voor nummer, vraag voor vraag, doorgewerkt).

Nog veel duidelijker dan bij de behandeling van literaire teksten geldt dus, dat alle activiteiten bedoeld zijn als eindexamentraining - niemand koestert naar mijn indruk de illusie, dat de leerlingen er al doende ook anderszins erg veel wijzer van worden en zelfs het nut met het oog op het examen zelf wordt ernstig betwijfeld. In de tweede fase van het onderzoek woon ik een lessenreeks bij, die het gebrek aan motivatie hiervoor van de kant van de leerlingen in alle scherpste demonstreert. Een van het groepje jongere docenten stelt een cyclus samen rond structuren van teksten en de typologie van vragen in eindexamenteksten. Zijn bedoeling is de leerlingen een tekst-onafhankelijk instrument te leren, waarvoor de relatering aan het eindexamen voldoende motivatie zal doen ontstaan. Dat mislukt echter compleet. 4-havo haakt snel af, de puur cognitieve en voor de leerlingen kennelijk ook rijkelijk abstracte lessenreeks eindigt in een fiasco. De betrokken docent wil niet bij de pakken neer zitten, maar heeft er evenals zijn collega's eigenlijk geen zicht op in welke richting gezocht moet worden om tot bevredigende alternatieven te komen.

De probleemsituatie komt helder naar voren in het volgende fragment:

09.04

Een evaluatief intermezzo: "Wat is het nut van dit gepriegel"? F's vraag wordt negatief beantwoord: "Als je nou een proefwerk maakt, heb je er toch niets aan, je gaat er toch niet bij stilstaan wat voor vraag het is, je maakt toch gewoon de vragen...". F. geeft zijn versie van de zaak: "we hebben tot nu toe misschien wel 25 teksten uit Schrijvenderwijs gedaan en het bezwaar, blijkens jullie mening uit die enquête was, dat het verband tussen die teksten zoek was. Jullie dachten: weer een nieuwe tekst, weer een nieuwe tekst. Nu wil ik proberen om gewoon eens even twee eindexamens na te gaan en te kijken wat voor soort vragen zijn er nu, kunnen we van de vragen uitgaan, niet van de verschillende teksten, maar van de vragen uitgaan. Als er nu steeds vragen terugkomen met bepaalde moeilijkheden, dan kunnen we daar wat training in zoeken, dan kun je daarmee aan de gang op een eindexamen". Robertina: "Maar dat zie je zo ook wel...". F.: "Als je léért, Robertina, wat voor soort vragen

kunnen voorkomen en hoe je daar op moet reageren, heb je misschien een hulpmiddel om die nieuwe tekst, die je op je eindexamen krijgt, te lijf te gaan".

Robertine: "Als ik een vraag zie, ga ik eerst niet kijken wat voor vraag het is".

09.05

F's aandacht wordt nu echter in beslag genomen door Frank, vooraan in de middelste rij, wiens maat kennelijk vol is. Hij wordt door F. eruit gestuurd wegens totaal gebrek aan interesse. Frank reageert boos: "Het is ook altijd hetzelfde, hè, als u iemand kan pakken, pakt u mij maar", verlaat echter het lokaal. F. gaat terug naar de dialoog met Robertina: "Jij wou nog reageren, Robertina?", waarop het gesprek van zoëven zich ongeveer herhaalt: Robertina: "Ik zei, als ik zo'n tekst heb en ik ga de vragen zitten maken, dan ga ik niet eerst bij mezelf zeggen: wat voor vraag is dat?" F.: "Dat hoeft je ook niet per se op het eindexamen te doen voor mij, ik wil alleen proberen nu een beetje verder daarmee te komen en dat te trainen. Dan krijg je misschien toch meer overzicht, nu gevraagd wordt hoe een vraag in elkaar kan zitten en wat je daar mee moet doen. Misschien dat er iets van blijft hangen", en, als vaker een relativiserende draai er aan gevend: "maar dat is altijd de vraag bij onderwijs, of er iets van blijft hangen, maar goed...".

c. de sectie

Elke beginnende en jonge docent(e) ondergaat sterke invloed van de sectie waarbinnen hij (zij) werkt, wat merkbaar is tot in allerlei onderdelen van de lespraktijk. Die opmerking is uiteraard een doodoener, de loop van mijn onderzoek voert me echter tot dicht bij de kern van die invloed en de machtsverhoudingen die er onder liggen, zodat het beeld ook concrete scherpste krijgt.

Over de hele lijn kan gezegd worden dat binnen de tradities van de sectie geen sporen van meer leerlinggerichte werkwijzen merkbaar zijn. Groepswork bijvoorbeeld komt niet voor (trouwens ook nauwelijks in de school als geheel), eigen inbreng van leerlingen lijkt onbekend, frontale instructie annex bij literaire teksten het boeiend vertellen schemert door als de enige werkvorm.

Bij het literatuuronderwijs in de bovenbouw staat de canon centraal, vergezeld van een te lezen boekenlijst van 30 of 40 nummers, verspreid over de diverse periodes. Volgens de geluiden die ik daarover opvang is het tentamen over die lijst sterk cognitief gericht; ter sprake komen de inhoud en de plaatsing in een bepaalde periode, affectieve kanten van het lezen worden niet aangeroerd.

Het lezen van zakelijke teksten verloopt volkomen traditioneel. In de bovenbouw dient ongeveer de helft van de lessen hieraan besteed te worden, waarin dan de aloude formule van de tekst met vragen moet worden gevolgd. Tijdens een van de vergaderingen met

de hele sectie wordt de achtergrond van deze werkwijze besproken en komt de ratio achter deze aanpak helder naar voren: volgens de oudere in de sectie is deze cursorische aanpak feitelijk de enige, die een voldoende niveau van leesvaardigheid oplevert. Het normatieve karakter van de hiervoor geschetste tradities wordt ten volle duidelijk op het moment dat jongere docenten in de sectie er verandering in willen brengen. Wanneer zich in de tweede fase van het onderzoek een sub-groepje van vijf man heeft geformeerd, krijgt die groep van de anderen formeel het recht om alternatieven uit te zoeken en uit te proberen, maar moet strikt binnen bepaalde bestaande kaders blijven als de regeling van het schoolonderzoek. Dat beperkt de mogelijkheden natuurlijk aanzienlijk, er wordt echter nog een andere, psychologische barrière opgeworpen; elk veranderingsvoorstel is welkom, mits goed onderbouwd, wordt aan de jongeren verteld.

Na enige tijd dringt bij enkelen van hen het besef door dat hier een ongelijke machtsverhouding onder schuil gaat. De bestaande aanpakken staan namelijk nooit echt ter discussie, wanneer er kritische aantekeningen bij gemaakt worden door jonge leraren worden deze door de oudere min of meer weggewuifd met het argument van de lange ervaring. Wat je als jong docent(e) nu nog niet beheerst, is zo ongeveer de redenering, komt later wel als je er lang genoeg voor staat. Door aan veranderingen de eis van expliciete onderbouwing te verbinden, werpen de bewakers van de traditie in de sectie een extra dam op tegen eventuele ingrijpende wijzigingen.

Zoals een van de jongere docenten het op een gegeven moment formuleert:

G: Het lijkt er een beetje op, als wij af en toe met een voorstel komen en dat wordt dan ter goedkeuring of aanwijzing aan B. en C. voorgelegd, dat zij uiteindelijk het laatste woord hebben. Dat hoeft natuurlijk helemaal niet. Wij leggen ons daar vrij snel bij neer. Wij kunnen natuurlijk best eens met een beetje meer klem zeggen: hoor eens, wij vinden dat gewoon heel erg belangrijk, dat het aantal werken van de boekenlijst aan de orde wordt gesteld. Het is natuurlijk niet gezegd dat, omdat zij toevallig de twee oudsten zijn, zij ons ook allemaal kunnen voorschrijven wat er moet gebeuren.

4.2 Veranderingen in de praktijk en de discussie daarover

Het verslag van de veranderingspogingen in de praktijk valt uiteen in drie chronologisch elkaar opvolgende gedeeltes:

I Tweede fase van het onderzoek (maart 1983 - juni 1984)

De marges zijn dus smal en dat blijkt ten volle uit de analyse van wat er in feite gebeurt als de jongere docenten uit de sectie bij elkaar komen om te praten over veranderingen, in de 2e fase

van dit onderzoek. Hun bijeenkomsten hebben het karakter van een voorzichtige eigen plaatsbepaling en daarnaast een bescheiden zoektocht naar alternatieve werkwijzen.

Het spanningsveld tussen oud en nieuw is permanent aanwezig en houdt al te grote stappen in andere richtingen tegen. De bestaande praktijk (met bijvoorbeeld de verplichte canon, boekenlijst, het boek Schrijvenderwijs) draait op volle sterkte door, de nieuwe lesideeën komen naar voren in de marge daarvan. Hoewel dit geheel "volgens het boekje" (der innovatietheorieën) is, heeft het de belangrijkste consequentie, dat het verschil met vroeger ook voor de leerlingen maar miniem is, reden waarom het verhoopte enthousiasme bij hen zeer veel kleiner is dan waarop gerekend wordt.

Maar nu eerst een wat preciezer beschrijving van de kleine stappen die gezet worden. Op het gebied van literatuuronderwijs is de wens om door te gaan met het behandelen van de literatuur ondanks zekere scepsis over de ontvangst daarvan collectief aanwezig. Bepaalde verschuivingen lijken echter zeer gewenst: minder oude teksten en liever enkele werken uitdiepen dan het langslopen van de hele geschiedenis. Daardoor zal er ook meer tijd vrij komen voor moderne literatuur en daar moet eigenlijk een veel zwaarder accent op komen te vallen, vindt men. Verder dient de omvang en spreiding van de boekenlijst te veranderen in de richting van beperking respectievelijk minder sturing. Wat betreft de manier van werken in de klas komt als absoluut desideratum naar voren een sterke vergroting van de activiteit van de leerling. Diverse mogelijkheden worden besproken: in plaats van hem/haar overladen met "theorie" uitgebreid stilstaan bij de directe ervaring van de tekst, activeren van voorkennis, het binnen brengen van nieuwe aansprekende achtergrondliteratuur en uiteraard ook het geven van interessante zelfwerkzaamheidsopdrachten.

Centraal in de discussie hierover staat natuurlijk de rol van de docent. Is hij/zij degene die bepaalt en leidt of meer de begeleider van leerprocessen van leerlingen, die ook een stevige inbreng hebben bij de inhoud en verwerkwijze van de stof? Voortdurend keert deze onderliggende vraag terug, want een eventuele verschuiving naar dat laatste perspectief zal ingrijpende gevolgen hebben; zoals een van de deelnemers het formuleert: *"Wat wij nu doen is proberen ons idee van wat belangrijk is aan de leerling op te leggen. Maar ja, als je uitgaat van wat zij leuk vinden kom je misschien niet verder dan 'Herenstraat 10'".*

Het voorafgaande is min of meer de samenvatting van de discussie op theoretisch vlak. Op het gebied van de lespraktijk zelf worden in de loop van deze periode vier onderwerpen uit de literatuur van Middeleeuwen en Renaissance gezamenlijk doorgelicht. Nieuwe achtergrondliteratuur wordt uitgewisseld, algemene aanwijzingen voor de behandeling in de klas worden opgesteld (bijvoorbeeld hoe

voorkennis te activeren) en ook worden specifieke schrijfp opdrachten ontworpen (zoals het maken van een verhaal met Middeleeuwse motieven, het schrijven van een beschouwing over een Middeleeuws thema). Die vier onderwerpen nemen elk een aantal lessen in beslag, zodat op de rest van de literatuurgeschiedenis flink gekort moet worden, hetgeen ook gebeurt. Na deze zeer beknopte schets ben ik toe aan een beschrijving van de ontvangst van de nieuwe ideeën en het effect daarvan op het overleg. De eerste twee keren, aan het begin van het nieuwe schooljaar, overweegt het enthousiasme bij de docenten zelf. Hun onderling overleggen werkt stimulerend, zeggen ze, in de klas ontmoeten ze op verschillende momenten de door hen gewenste grotere betrokkenheid van de leerlingen. Velen van deze gaan grif in op onderdelen als de voorkennisactivering (bijvoorbeeld een brainstorm over de vraag: waar denk je aan als je het woord "Middeleeuwen" hoort?) en het schrijven van verhalen.

Maar inmiddels is het oktober en steeds zichtbaarder wordt dat de tijd, de druk van het schooljaar dit eerste enthousiasme aan gaat tasten. Niet allen komen er nu ook tegenvallende reacties op de nieuwe lesideeën, met schrik constateren sommige docenten ook dat veel andere stof tussen de wal en het schip gaat vallen en dat de scores van de proefwerken literatuurgeschiedenis onder de maat van het vorig jaar blijken te liggen.

De traditie herneemt daarom zijn rechten, de planningen van de laatste twee onderwerpen uit de literatuurgeschiedenis, na de herfstvakantie, verlopen in een veel somberder en soms al half cynische atmosfeer en de uitvoering van gemaakte planningen komt er maar zeer ten dele van.

Geruisloos verzandt het onderling overleg als zodanig en het kost flink moeite om iedereen aan het eind van het schooljaar bij elkaar te krijgen om de hele zaak nog eens op een rijtje te zetten. De analyse die ik van het hele verloop en de slot-evaluaties maak, levert tenslotte zicht op de voornaamste factoren die bij dit eerste stukje van het proces een rol hebben gespeeld:

positief:

1. het onderling overleg. Tot het eind van de rit wordt de stimulerende werking hiervan geprezen;
2. het toenemen van persoonlijke beroepsbevrediging. Dit gebeurt, zij het mondjesmaat en niet bij iedereen, doordat het zicht op het vak verscherpt en verbreed wordt;
3. de positieve ontvangst van bepaalde lesideeën in de klas. ook hier geldt dat niet iedereen dergelijke ervaringen krijgt en ook is het natuurlijk van groot gewicht dat deze feedback maar een incidenteel karakter heeft.

negatief:

1. de sectieverhoudingen. In de beginperiode van het overleg lijkt de expliciete en impliciete druk van de kant van de

senioren in de sectie even vergeten. Iets later keert het punt echter als een fundamentele barrière terug;

2. de leerlingen. Ondanks bepaalde kleine successen worden zij over de hele linie ervaren en benoemd als moeilijk te motiveren voor elke activiteit op school, inclusief (voor een aantal van hen) de nieuwe lesideeën;
3. de leerstof. Het vak Nederlands heeft toch al de bijklank van een zekere vrijblijvendheid, wordt opgemerkt, wat binnen het schoolsysteem gemakkelijk tot gebrek aan inzet leidt. Dit lot bedreigt de nieuwe, minder schoolse onderdelen in nog heviger mate dan de oude, vertrouwde;
4. de leraar/lerares zelf. Naast in wisselende mate persoonlijke onzekerheid annex ordeproblematiek spreken alle betrokkenen herhaaldelijk over hun niet van frustraties vrije beleving van het leraarschap als zodanig, hun permanent aangeknaagde enthousiasme etc.;
5. de context van de klas. Het sterk traditionele, schoolse karakter van de eigen school remt experimenten stilzwijgend af en de afbraakpolitiek ten aanzien van het onderwijs als geheel (grotere klassen, verhoging weektaak enz.) doet daar nog een schepje boven op, vertellen de betrokken docenten uit het groepje waarmee ik in deze periode contact heb.

De laatste set factoren blijkt gezien de uiteindelijke afloop van het overleg veel zwaarder te wegen dan de positieve factoren. Ter illustratie enkele fragmenten uit de gesprekken (over de factor "leerlingen"):

D: Ik moet zeggen, dat ik niet vind dat de leerlingen nu vreselijk anders gereageerd hebben dan andere jaren. Als ik toch niet erg veel zaken zou hebben aangegeven, zou het toch heel snel zijn doodgebloed. Ik had gehoopt op grotere respons uit de klas, inhaken er op en het bleef allemaal zeer afwachtend. Uiteindelijk kwam het er op neer dat ik bepaalde dingen moest aanreiken, zelfs de meest eenvoudige.

E: Nou, ik heb nog niet zoveel aan het thema "heksen" gedaan, ik ben het ook niet van plan en de band van Mariken zelf, dat gaat gewoon niet. Het zal wel aan mij liggen, maar bij de band moet ik constant stoppen omdat mensen -dat zijn dan zittenblijvers die het allemaal al gedaan hebben- de zaak duidelijk ondergraven: ze weten het allemaal al. Ik ben zeker niet van plan om in die ene klas, die me helemaal uit de hand loopt, van die leuke opdrachten te gaan doen. Het gaat gewoon van "koppen dicht" en verder niets. En die andere klas, dat is toch wel een leuke klas, daar kan wel wat, maar als je die opdrachten opgeeft en er staat geen beoordeling op, dan wordt het prut, ze maken er niets van.

(over de factor "de leraar/lerares zelf"):

F: Je moet het zelf ook kunnen. Ik zit te denken aan wat A. allemaal uit haar eerste en soms tweede klassen krijgt -dat hangt dan in het lokaal Nederlands- dat zijn erg leuke werkstukjes. Als ik eens wat probeer in een brugklas, dan krijg je van die half verkreukelde, vunjige velletjes met wat krabbeltjes er op. En dan snap ik niet waar dat aan ligt, ik ben zelf toch niet zo slordig. Ik denk dat je dat soort dingen alleen maar kunt onderwijzen als je er inspirerend voor staat en het ook zelf kunt. Ik kan bijvoorbeeld ook geen toneelstukken uit die leerlingen krijgen, echt goede, leuke toneelstukjes, want ik ben zelf niet zo'n toneelfan. Ik geloof niet dat ik ze zo ver kan brengen. Ik heb over mijn eigen creatieve vermogens veel twijfels. Dan is het de vraag of je dat wel over kunt brengen.

A: Waar wij mee bezig zijn, is alles onder dwang laten doen. Alles in welke klas dan ook, alles moet steeds onder dwang gebeuren.

E: Maar hoe wil je het anders?

A: Dat kan niet anders, maar dat maakt me gewoon ontzettend moe, dat ik alles steeds van boven af moet opleggen. Het is logisch maar ik heb heel veel moeite met steeds die dwang. Dan is het wel fijn als ze het gewoon doen maar constant die weerstand, ik merk dat ik daar ontzettend moe van word.

G: Dat is natuurlijk inherent aan het vak.

A: Het zal waarschijnlijk niet anders kunnen. Ik wil altijd graag dat ze zelf geïnteresseerd zijn.

E: Soms heb je wel leerlingen die met boeken naar je toe komen. Een jongen in 4 havo kwam met een heel oud uittrekselboek van zijn moeder, die ooit Nederlands had gedaan. Hij vroeg of hij dat mocht gebruiken en had een hele hoop boeken opgeschreven met de vraag of hij ze mocht lezen. Dan denk ik: die gaat naar huis en is toch nog bezig met de vraag wat hij kan lezen. Dat is leuk, maar dat is er één uit een klas van 28.

Voor de volledigheid stip ik nog aan, dat het onderdeel "zakelijke teksten" in de discussies veel beknopter wordt behandeld. Er komen geen nieuwe ideeën op dit gebied naar voren, vrijwel het enige dat te vermelden is, lijkt me het feit dat de uitzichtloosheid van de praktijk nu diverse keren wordt beklemtoond. Concrete nieuwe lesopzetten ontbreken.

II Derde fase van het onderzoek (augustus 1984 - maart 1985)

In het eerste artikel van dit tweeluik heb ik verteld dat ik na het inzakken van het overleg het initiatief in handen neem. Concreet betekent dit dat ik de betrokken docenten expliciet uitnodig tot hernieuwd overleg en zelf een half uitgewerkt idee voor een nieuwe lessenreeks aandraag, deze keer rond een onderwerp uit de moderne literatuur. Mijn intentie daarachter is dat mogelijke positieve ervaringen daarmee het beeld van de

concrete veranderingsmogelijkheden zullen verscherpen en zo doorwerken op de hele discussie rond de innovatie. Het voordeel van een exempel uit de moderne literatuur is dat er bij dit gebied meer sprake lijkt van vrije ruimte, vergeleken met het keurslijf van de behandeling van de canon.

Van de vijf deelnemers en -neemsters uit de vorige fase valt er één definitief af, de overgebleven vier hebben voldoende interesse over om het nog een keer via een andere invalshoek te proberen en gaan met mij weer rond de tafel zitten. Het tableau van onderwijskundig actie-onderzoek herhaalt zich, met accentverschillen: de begeleider geeft een concrete aanzet, levert er zijns inziens passende achtergrondliteratuur bij (onder andere het DCN-cahier over jeugdliteratuur) en neemt vervolgens waar hoe dat voorstel in een aantal zittingen wordt omgesmeed tot een in deze situatie passend lesplan. Tot mijn tevredenheid en naar ik hoop ook die van de docenten blijven twee voorname pijlers van mijn constructie volledig intact: een zwaar accent zal komen te liggen op de eigen activiteit van de leerling en ook zal uitgebreid ingegaan worden op de beleving van de tekst. Tot zover lijkt dit onderwerp een nieuwe, logische stap voorwaarts, maar de context waarin het wordt ontworpen is nog steeds die van het marginale. Ik woon de eerste uitvoering bij, in een 4 atheneum klas, gegeven door dezelfde lerares wier lessen ik in de eerste fase bijwoonde. Het profiel van de lessenreeks blijkt er als volgt uit te zien: eerst lezen alle leerlingen de tekst ("Het gevaar" van Jos Vandeloo), deels in de les, deels thuis. Vervolgens vullen ze voor zichzelf de belevingslijstjes uit het DCN-cahier over jeugdliteratuur in. In een gemeenschappelijke les leidt de lerares de uitwisseling van en discussie over deze individuele reacties, wat soms strakke leiding vereist maar van voor haar bevredigende betrokkenheid van de leerlingen blijkt geeft.

Daarna maken de leerlingen een keuze uit een kleine waaier van opdrachten van zowel analytisch als verhalend karakter en gaan daarmee enkele lessen aan de slag. Tenslotte leveren zij hun produkt in bij de lerares, die het nakijkt en in een slotles alles terugspeelt, leerlingen stukjes uit hun werk laat voorlezen en dergelijke.

In haar evaluatie toont de lerares zich tevreden over deze resultaten en noemt een dergelijke lessenreeks *"een goede afwisseling op de gebruikelijke luister- en leeslessen"*. Bij de observatie valt mij op dat zij haar rol van bewaakster en uitlegster van het Cultureel Erfgoed van twee jaar geleden met een zeker gemak heeft afgelegd; met souplesse leidt ze de discussie over de tekst, ook wanneer bepaalde oordelen uit de klas negatief zijn en het is voor de observator duidelijk dat ze welbewust haar eigen visie op de tekst niet als centraal uitgangspunt hanteert.

Is hiermee het beloofde land althans voor een stukje in zicht

gekomen? De grillige loop van de gebeurtenissen laat zien hoe bedrieglijk een dergelijke indruk is. De lerares in kwestie verlaat namelijk onmiddellijk na deze lessenreeks het onderwijs, er is sprake van nog meer mutaties in de sectie (de voorzitter gaat met langdurig ziekteverlof, in afwachting van de VUT) en de drie andere docenten van het vernieuwde overleg laten de zaak wederom verlopen; ontmoediging over de wisselingen en de druk van het weer verder opgerukte schooljaar lijken daar debet aan. Zo blijft de uitvoering van het nieuwe experiment eenmalig en gaat alles weer op de oude, vertrouwde hoewel onbehaaglijke manier zijn gangetje.

III Vierde fase van het onderzoek (april 1985 - heden)

Verandering begint langzamerhand een heroïsch ideaal te worden, een utopie, zo men wil. Wat mij nog rest is het contact met leraar F., wiens voor hem teleurstellende lessenreeks ik in de tweede fase heb geobserveerd.

Hij stelt doorgaan nu als enige nog op prijs en in de loop van een jaar na zijn vorige reeks voer ik een serie gesprekken met hem, waarin gezamenlijk zo diep mogelijk wordt gekeken om de oorzaken van de mislukking op te sporen en nieuwe wegen te ontdekken, met name op het gebied van het lezen van zakelijke teksten.

De analyse van die gesprekken levert het volgende op: de betrokken docent wordt zich geleidelijk bewust van het harnas van schoolse eisen waarin zich het door hem gegeven leesonderwijs bevindt. Op de achtergrond van zijn lessen bevindt zich voortdurend de angst, dat de leerlingen te weinig training voor het examen krijgen, wanneer hij de systematische gang door alle teksten met vragen zou afschaffen of zelfs verminderen. Dit niettegenstaande zijn voortdurende indruk in de klas zelf, dat hij en de leerlingen bezig zijn met een vrijwel zinloos ritueel dat leerlingen niet inspireert en hen ook nauwelijks iets leert. Om hem bij die bewustwording te helpen (te sturen, zo men wil) vraag ik hem een hoeveelheid gerichte vakliteratuur te lezen, losse artikelen, alsmede hoofdstukken uit didactische handboeken en geef hem een concreet leerlingprodukt mee van een alternatieve opzet van een lessenreeks. (Om aan te geven hoe simpel de wetenschap feitelijk is: het werkstuk is van de hand van mijn dochter.)

Tijdens de gesprekken passeren allerlei aangrenzende onderwerpen de revue zoals de verwarring in de sectie, de machtsverhoudingen daarbinnen, het eigen leesgedrag van de leraar, maar centraal staat steeds zijn onderliggende visie op het leesonderwijs. Daarin lijkt inderdaad verandering te komen, met behulp van alle aangereikte materiaal reflecteert hij intensief op zijn praktijk tot nu toe en neemt het besluit een experiment te doen in alternatieve richting. Het zal gaan om een lessenreeks met extensieve lesdoelen, in de geest van gericht schrijven en F.

kiest er voor het uit te voeren in een 4 havo-klas, min of meer als vuurproef.

Na het in het ijle verdwenen stukje vernieuwing van het literatuuronderwijs komt dus nu een experiment met de andere poot van omgaan met teksten aan bod en de parallel tussen beide is, dat ook hierbij de leerlingactiviteit centraal staat. Ik woon de lessen van F. in de periode september - oktober 1985 bij en neem de volgende gang van zaken waar: in de eerste les kiezen de leerlingen getweeën een onderwerp uit, met een bediscussieerbaar karakter en stellen daarover enkele onderzoeksvragen op. Daarna gaan ze een tijdje op zoek naar geschikte literatuur en brengen die, wanneer de lessenreeks verder gaat, mee naar school. Dan volgen enkele lessen verwerking van de informatie, uitgaande van de tevoren opgestelde vragen. Het werk mondt uit in een werkstuk, waarvoor tamelijk precieze richtlijnen gegeven zijn, zoals de verplichting tot het formuleren van een eigen mening over het onderwerp. Tenslotte kijkt de leraar het werk na, geeft dit terug en laat de leerlingen voor de klas wat over hun onderwerp en werkwijze vertellen.

Tijdens de uitvoering verdwijnt de laatste vrees van de leraar dat het een kleine chaos zal worden. De leerlingen starten wat traag maar slaan na korte tijd collectief aan het werk, uiteraard ook onder invloed van de eisen die aan hen gesteld worden. Ook het "niveau" van hun produkten is voor de leraar geen teleurstelling; al is het op bepaalde aspecten als het formuleren van een eigen mening onder de verwachting gebleven, in zijn evaluatie onderkent F. expliciet dat het hier ook gaat om het leerproces van de leerlingen en dat eventuele vervolgen nodig zijn om de resultaten te verbeteren. Het voornaamste en verheugendste voor hem is, dat er gemiddeld met werkelijke interesse gezocht en geschreven is; mijn observatie van de leraar vertoont overeenkomst met die van de lerares in de vorige fase, waar ik ook nu weer een op het oog soepele verschuiving in de richting van begeleider in plaats van solistisch leider gestalte zie krijgen.

Als laatste fragment uit de concrete data een stukje lesobservatie van het moment waarop de leerlingen aan het werk slaan:

09.40

Mijn eerste notitie betreffende het duo voor me: er liggen enkele boekjes op de bank, open, en ik zie in één ervan een vriendelijk ogende oom agent. Duidelijk is dus dat er informatie vergaard is; met het verwerken ervan maken ze echter nog geen haast, er wordt wat gebladerd maar het tweetal is snel weer afgeleid. Daarin wijken ze echter af van de anderen, want ik neem nu waar, dat het door F. beoogde doel van zelfwerkzaamheid inderdaad op brede schaal eruit gaat komen en ik noteer dat zijn tevredenheid groot moet zijn.

09.46

Er is een nieuwe leerlinge in de groep en F. poogt haar eerst bij te laten schuiven bij een al gevorderd duo. Dat lukt niet en hij zet haar op één been door haar enkele onderwerpen en vragen te suggereren en haar op te dragen deze les een eigen keuze te maken. F. arriveert bij de twee in de politiek geïnteresseerden en vraagt ze of ze nu informatie hebben, of ze aan het lezen zijn en hoe dat loopt. Alles gaat goed, wordt hem geantwoord, hij spoedt zich weer verder en met mijn infiltrantenoor vang ik de opmerking "Wat zit je haar leuk", maar daarna gaan ook zij aan de slag, zie ik de eerste regels op het papier verschijnen.

09.48

"Ze werken" verschijnt ten tweede male in mijn schriftje. Gedurende een aantal minuten valt daar geen nieuws aan toe te voegen.

09.52

Een klein intermezzo. Iemand van de administratie komt absentenbriefjes ophalen en vraagt daarover enkele leerlingen om nadere informatie. Het werk wordt uiteraard even onderbroken maar het valt me op hoe snel de draad weer wordt opgepakt. Enzovoort, enzovoort.

09.55

Even geeft F. een algemene opmerking: "Houd er rekening mee, dat je schrijft voor een publiek van leeftijdgenoten, dus je moet niet allerlei dure, ingewikkelde zinnen opschrijven uit je artikel of boek, maar je moet het zelf een beetje vertellen", waarna hij zijn tocht weer voortzet langs de werkende tweetallen.

09.59

F. legt bij me aan. Zijn voldaanheid over wat hij onderweg ziet gebeuren stuwt hem nu tot dichtertelijke hoogte, glimlachend vertelt hij me: "Ik voel me als een boer die over zijn akker loopt en overal om hem heen de gewassen ziet groeien". Deze vlucht der verbeelding, legt hij vervolgens uit, is gebaseerd op het feit dat er inderdaad overal gewerkt wordt en dat hijzelf heel wat minder intensief hoeft te trekken en te duwen aan de oogst, dan de vorige keer nog moest. Met wie weet nog andere mooie in hem opborrelende metaforen in zijn hoofd verlaat hij me, ik spied weer rond en zie nu dat de twee meisjes vlak voor me al flink wat regels gevuld hebben. Op een bepaald moment roepen ze zelfs F. te hulp, om uit te leggen wat het woord "sinecure" betekent; F's akkertje mag nu dus wel in zijn geheel als bloeiend betiteld worden.

Werkelijk een verrassing voor de onderzoeker is dat de vier andere docenten van 4 havo -onder wie ook een van de ouderen uit de sectie- het lesplan van F. aantrekkelijk genoeg vinden om het ook zelf uit te voeren. Het lijkt er op of er iets verandert aan het "marginale" karakter van de innovatie, maar of dat werkelijk zo is valt nu nog niet te zeggen. Een gemeenschappelijke evaluatiezitting van alle vijf docenten en mij, in december 1985,

brengt in elk geval naar voren dat positieve ervaringen overheersen. Interessant is ook dat de inherente rolwisseling van docent(e) naar die van begeleider of begeleidster eerlijk wordt besproken en, met alle innerlijke conflicten die daar bij horen, over de hele lijn positief wordt ervaren. Er bestaat, op mijn navraag, bij deze docenten behoefte aan meer van dergelijke lesopzetten, zodat ik een aantal bronnen van lesideeën verzamel en die aan de betrokkenen ter hand stel. Als onderzoeker/begeleider trek ik me nu echter weer terug in de coulissen; alleen vasthoudend door blijven zoeken van de docenten zelf kan immers de basis vormen, waarop de innovatie van het vak werkelijk gestalte krijgt. Aan werk is dus voorlopig geen gebrek aan de kant van de docenten. Ik blijf op afroep beschikbaar en wacht onder andere op het moment dat de discussie over literatuuronderwijs hervat wordt, want de terugval in de praktijk zoals die was, blijft hier en daar knagen. Intussen echter is er ook aan mijn kant voldoende werk aan de winkel, namelijk het beschrijven van dit exemplarische praktijkonderzoek, zodat ook de tweede linie (o.a. het Spiegelpubliek) er wat van hoort.

4.3 Enkele theoretische aantekeningen

Volgens een van de classics op het gebied van onderwijsinnovatie, het artikel van Fullan/Pomfret uit 1977, was het innovatieonderzoek tot dat moment vrijwel beperkt gebleven tot het bestuderen van de inhoud van de vernieuwing en het meten van de uitkomst er van. De theoretici waagden zich met andere woorden niet aan het bezoeken van het schouwtoneel zelf, waar de vernieuwing gestalte moest krijgen, de klas. De aanname hieronder, van behavioristische aard, was dat een eenmaal door de leraar geaccepteerde verandering min of meer probleemloos en ongewijzigd zou worden uitgevoerd. Dit laatste nu blijkt er volstrekt naast te zijn. Talloze innovatie-inhouden, ook als de docenten er bewust mee ingestemd hebben, blijken bij evaluatie-onderzoek verdwenen of onherkenbaar veranderd, constateren Fullan en Pomfret; daarom stellen zij voor de focus van innovatie-onderzoek te verleggen naar de praktijk, om te zien wat daar precies gebeurt, respectievelijk fout gaat. Die aanwezigheid in de klas brengt overigens zijn eigen problematiek weer mee, waarover ik in het vorige artikel het nodige verteld heb. Gezien de aard van de symbiose onderzoeker-docent komt de vorm actie-onderzoek voor dit contact naar mijn idee het meest in aanmerking, omdat beide partijen op die manier gediend worden. Men kan trouwens ook nog een wat opportunistischer redenering volgen: actie-onderzoek verschaft de grootste kans op de gewenste langdurigheid en indringendheid van observeren en het is nu eenmaal zonneklaar dat innovatieprocessen zich niet in een vloek of zucht voltrekken. Wil men dus van nabij innovatieprocessen bestuderen, dan is alleen om die reden al participatie middels

actie-onderzoek zeer gewenst, zo niet onontkoombaar (zie ook Wardekker 1971 en 1981).

Wanneer ik nu het totaal van mijn onderzoeksgegevens tot op dit moment overzie, vind ik dat ik niet te klagen heb over het praktijkgehalte ervan. Een groot gedeelte bestaat immers uit lesobservaties en de gesprekken met docenten, die er ook toe behoren, hebben rechtstreeks verbindingslijnen naar de praktijk zelf die geobserveerd wordt.

De vraag die ik me in deze laatste paragraaf stel, is of dit alles nu iets oplevert voor theorievorming op het gebied van innovatie in het onderwijs. Uiteraard moet ik nu eerst weer even wijzen op de beperkingen van een case-study. Het is volstrekt onmogelijk, alleen fysiek al, om onderzoeken als het mijne te verrichten op representatieve schaal. Het gevolg daarvan is, dat elke eventuele theorie uitsluitend een theorie-in-de-context kan zijn. Men kan dit betreuren en daarom kiezen voor grootschaligheid, bijvoorbeeld door het afnemen van enquêtes bij een volgens de spelregels van een bepaalde wetenschapsleer representatieve populatie. Men kan ook deze leer de leer laten en zich welgemoed verdiepen in de complexiteit van deze éne situatie, uitgaande van het stilzwijgende vertrouwen, dat het algemene zetelt in het specifieke (cf. Denzin 1971, 175).

Dat is mijn weg en ongeacht de kritische noot die de Spiegel-redactie hier misschien in het voorwoord bij zal plaatsen, ben ik zo vrij aan deze aanpak ook enige waarde toe te kennen. De complexiteit van de verschijnselen ook in één situatie is immers in principe buitengewoon groot en al verschillen veel aspecten in een of andere mate van die in andere situaties, het gemeenschappelijke is op zijn minst juist de complexiteit zelf. Blootleggen en bestuderen daarvan in één context wekt op zijn minst dus begrip voor de ingewikkeldheid van alle andere belerende werksituaties - waardoor men bijvoorbeeld beter begrijpt wat Fullan in "The meaning of educational change" (1982, 84) bedoelt, als hij stelt dat het gemakkelijker is om iemand op de maan te zetten dan om het niveau van leesonderwijs te verhogen, vanwege de onnoemelijke spreiding en complexiteit van factoren die het leesonderwijs bepalen. Al met al lijkt het me beter af te zien van het expliciet opstellen van theorieën over de bewegingen die op school X te Y te registreren vallen, en me in het vervolg uitsluitend te richten op het leggen van relaties met in enkele relevante achtergrondstudies voorkomende stellingen en uitspraken.

- Eerst iets over algemeen gebruikelijke termen inzake innovatie. De meest gebruikelijke driedeling van het verloop van het innovatieproces is deze:

<u>initiatiefase</u>	<u>implementatiefase</u>	<u>incorporatiefase</u>
het introduceren	de daadwerkelijke	de stabilisatie van
en adopteren van	invoering in de	de verandering
een bepaalde innovatie-inhoud	praktijk	

(cf. Lagerwey 1981, 515)

Het kost, lijkt me, weinig moeite om de hele hiervoor vertelde geschiedenis te beschouwen als een klein stukje van de implementatiefase, met herhaalde terugval naar de initiatiefase ("moeten we er überhaupt wel aan beginnen?").

- De verandering speelt zich af op drie met elkaar in "dynamische interrelatie" verkerende vlakken:
 - . het vlak van het materiaal;
 - . het vlak van de werkwijzen (approaches);
 - . het vlak van de onderliggende aannames (beliefs) (cf. Fullan 1982).

Er is daarbij sprake van een steeds toenemende "moeilijkheidsgraad"; het invoeren van nieuw materiaal zonder dat er op den duur iets verandert in de laag van de approaches en zeker in die van de beliefs lijkt daarom vrijwel kansloos. Mijn overzicht in 4.2 laat daar het een en ander van zien. De invoering van kleine hoeveelheden nieuw materiaal, in I (2e fase) bij vrijwel gelijkblijvende approaches en beliefs over de hele lijn, eindigt in het niets. Pas in II (3e fase) en II (4e fase) komen die onderliggende lagen heel expliciet in discussie en met name de gesprekken met docent F., voorafgaande aan zijn tweede lessenreeks, laten de dynamische interrelatie ten volle zien: als hij ander inzicht gewonnen heeft, verloopt de uitvoering van lessen met andere werkwijzen en inhouden zonder problemen.

Kan men nu op grond van het bovenstaande poneren, dat het voor een begeleider ongewenst is om veranderingen op het vlak van het materiaal te introduceren, wanneer er (nog) geen verandering op de andere vlakken te melden valt? Nee natuurlijk, want het concrete nieuwe materiaal vormt het prisma, waardoorheen de eigen werkwijzen en aannames zichtbaar worden en bediscussieerd kunnen worden. Alles komt echter op zijn eigen tijd, de begeleider moet zich continu bewust zijn dat hij niet met het regisseren van een marionettenvoorstelling bezig is, dat hij de mensen aan de andere kant het recht op een eigen geestelijk proces, in eigen tempo, niet mag ontzeggen. Geduld is niet slechts een schone zaak, maar in innovatieonderzoek ook een onmisbare.

- In diverse publikaties worden uitgebreide opsommingen gegeven van factoren die een mogelijke rol spelen bij innovaties in het onderwijs. Nu streven dergelijke opsommingen naar volledigheid en omvatten ze bijvoorbeeld ook factoren op macrogebied. Ter mogelijke verheldering heb ik met mijn onderzoeksgegevens in het achterhoofd één zo'n lijst eens

precies doorgenomen. Ik heb een keuze gemaakt voor die van Van de Grift in zijn "Op weg naar een innovatietheorie voor het Nederlandse schoolwezen" (1981). Van de Grift onderscheidt vier clusters factoren, die ik nu achtereenvolgens in kort bestek behandel:

a. de maatschappelijke omgeving

Dit cluster omvat een tiental factoren, overwegend van macro-aard. Het gaat om zaken als het onderwijsbeleid van de overheid, de verzorgingsstructuur, politieke stabiliteit en dergelijke.

Als relevant voor dit onderzoek zie ik uitsluitend:

- *de herkomst van de vernieuwingsimpuls.* Die kan drieledig zijn, namelijk de bestuurlijke praktijk, de wetenschappelijke praktijk of de praktijk van de betrokkenen zelf. Deze laatste geldt als de sterkste, zodat ik "theoretisch" wel goed zit (maar... zie de voorafgaande paragrafen);
- *plaatselijke invloeden.* Hiervan is één aspect van directe invloed, te weten "de eigen geschiedenis van de school", die in het voorafgaande achter alles doorschemert.

Voor het overige dient dus gezegd te worden dat de innovatie op school X te Y zich in de schaduw van het maatschappelijke gebeuren voltrekt, hetgeen wel niemand zal verbazen.

b. de kenmerken van de innoverende eenheid

Onder dit cluster brengt Van de Grift vier factoren samen, die overigens nogal veelomvattend zijn. Drie daarvan lijken me van toepassing:

- *de aard van het adoptieproces.* Wanneer de innovatie niet uit opportunisme voortkomt, maar uit reële behoeftes van de docent(en), is er meer kans op succes. Een dooddoener natuurlijk, waardoor je behoefte die geen stand houdt vervolgens tot opportunisme kunt bestempelen. Het ligt vast ingewikkelder; het lijkt er in elk geval in de aanvang van mijn onderzoek op of het innovatieproces voortkomt uit reële behoeftes;
- *het organisatorisch klimaat.* Hieronder valt een hele set sub-factoren als de "moraal" van de docenten, hun betrokkenheid bij de besluitvorming, de onderlinge communicatie. Naar mijn indruk is de informele wijze van met elkaar omgaan van de innovatiebereide docenten onderling vrij van competitie-elementen. Het klimaat is dus gunstig; hoe hoog de "moraal" van de docenten afzonderlijk is kan men misschien aflezen aan hun mate van participatie: wisselend;
- *demografische factoren.* Onder dit kopje valt volgens Van de Grift een sociologische factor als "stad of platteland", maar ook "individuele stafkarakteristieken". Onder dit laatste worden verstaan de vaardigheden, waardenoriëntaties, ervaringen van de betrokken docenten.

De samenvoeging onder één kopje betekent voor mij niet, dat de complexiteit daarmee verdwenen is: natuurlijk gaat het bij de factor "de docent" om zeer ingewikkelde en uitgebreide werelden, waarvan de onderzoeker slechts een heel klein stukje in beeld krijgt.

c. innovatiestrategieën

Hiervan doen diverse indelingen de ronde. Definitieve vaststelling welke strategie nu precies de meest effectieve is, noemt Van de Grift onmogelijk; alles lijkt uiteindelijk van de situatie af te hangen. Wel wijst veel er op dat aan de oudste strategie, de RDD-benadering (Research, Development, Diffusion) van alles mankeert. Het besef dringt dus door dat door experts vastgestelde inhouden niet simpelweg in het onderwijs kunnen worden geïntroduceerd (cf. de opmerkingen van Fullan/Pomfret aan het begin van deze paragraaf).

De door mij gevolgde innovatiestrategie valt te benoemen als een "problem-solving" benadering: de vraag/behoeft van de gebruiker staat centraal, de externe deskundige helpt op non-directieve wijze verhelderen en antwoorden vinden op vragen.

Voor het overige somt Van de Grift een handvol factoren op die als mogelijk bevorderend gelden binnen een eenmaal gekozen strategie. De eigen inbreng van de docent, afstemming op realistische doelen, voorzichtige planning enz., het zijn alle elementen die naar mijn idee tot hun recht komen in deugdelijk uitgevoerd actie-onderzoek.

d. de innovatie-inhoud

Dit laatste cluster omvat vier factoren, waarvan er drie van toepassing zijn op mijn concrete onderzoek:

- *het relatieve voordeel.* Welke waarde heeft de beoogde verandering uiteindelijk voor de docent(e)? Deze cruciale factor speelt een grote rol bij de innovatiepogingen op school X te Y. De afwezigheid van groot enthousiasme bij de leerlingen maakt het voordeel gering, zodat alleen vertrouwen op voordeel op lange termijn afhaken kan voorkomen;
- *de verenigbaarheid van de innovatie-inhoud met bestaande waarden.* De voornaamste frictie ligt niet binnen het kleine kringetje van innovatiewillige docenten, maar in hun verhouding met de traditiebewakers daarbuiten. Al worden er marges vrijgemaakt voor experimenten, op de achtergrond blijft de normatieve kracht van de bestaande waarden altijd aanwezig. Pas in de laatste fase lijkt daar enige verandering in te komen (een van de ouderen in de sectie voert de lessenreeks van docent F. ook uit en toont zich tevreden met het resultaat);
- *de complexiteit.* Een simpele gedachte: hoe groter de complexiteit van de beoogde vernieuwing is, hoe meer kans bestaat op verschillende maten van implementatie. Dat komt

natuurlijk duidelijk naar voren in de data van dit onderzoek. De conclusie daaruit moet dan ook luiden, dat wat het groepje van school X te Y wil, feitelijk een zeer complexe verandering betekent.

Wat is nu de oogst van een screening als hier ondernomen? Wat mij betreft is het voornaamste effect ervan het definitieve gevoel van relativiteit met betrekking tot wetenschappelijke theorieën. Na mijn eigen analyse van de data levert een omvangrijke lijst als de bovenstaande immers niet meer op dan enige benamingen voor toch reeds gesignaleerde verschijnselen. En ondanks zijn uitgebreidheid is de complexiteit van de werkelijkheid zelf nog vele maten groter; wat bijvoorbeeld achter de sub-factor "individuele stafkarakteristieken" schuil gaat, is toch niet minder dan een wereld op zichzelf. Daarenboven kan een verzameling theorieën als die van Van de Grift hooguit enige lijnen achteraf aanbrengen. Het is een trivialiteit, maar nimmer mag vergeten worden dat algemene theorieën niet voorspellend kunnen zijn voor één situatie (ik kan me diverse varianten van de gang van zaken op school X te Y voorstellen met een andere uitkomst, bijvoorbeeld een veel langduriger gezamenlijk overleg en veel meer positieve resultaten, terwijl de scoring op bovenstaande lijst nauwelijks afwijkt).

De consequentie van de conclusie hiervoor is dat de onderzoeker/begeleider het moet stellen zonder gedetailleerde richtlijnen voor zijn handelen. Misschien is het trouwens maar gelukkig, dat er geen volledig uitgewerkt draaiboek voor begeleiding mogelijk is. Net zo min als de leraar zich namelijk behandeld wil zien als puur de uitvoerder van elders opgestelde recepten (het RDD-model) kan de begeleider uit de voeten met een tot in alle uithoeken uitgewicheld instructieboek. Zoiets schakelt, juist als bij de docent, de eigen inventiviteit en betrokkenheid in grote mate uit. Een dergelijke mechanistische gang van zaken zou verhinderen dat de onderzoeker een wezenlijke ervaring opdoet, en wel via eigen ervaringen navoelen in welke vergelijkbare positie de leraar in het innovatieproces zich bevindt: ook bij deze gaat het er om hoe hij aan de theorieën en ideeën die op hem afkomen persoonlijke betekenis kan hechten.

Een lijst als die van Van de Grift omvat de variabele factoren van het innovatieproces. (Hoewel, omvatten...?) Voor een evenwichtig begrip is het goed ook stil te staan bij wat te beschouwen valt als de in-variabele kant van alles, de karakteristieken van het leraarschap als zodanig. De literatuur hieromtrent is natuurlijk een mer à boire; ik beperk me tot enkele noties eruit, speciaal betrekking hebbend op het verschijnsel innovatie.

Fullan (1982, 27) neemt van Marris (1974) als essentiële omschrijving van innovatie de term "dynamisch conservatisme" over, het zowel vooruit willen als stil blijven staan. Ter adstructie hiervan wijst Fullan op de door Huberman geformuleerde karakteristieken van het lesgeven: *multidimensionaliteit*: de leraar vervult allerlei rollen als de ordebewaker, de helper, de uitlegger; *simultaneïsme*: die rollen worden door hem/haar bovendien gelijktijdig en door elkaar heen vervuld (terwijl hij/zij iets doet aan de orde, bereidt hij alweer de volgende vraag voor etc. etc.);

onvoorspelbaarheid: beide voorafgaande karakteristieken worden dan nog bekroond door het feit, dat zo ongeveer alles kan gebeuren (een goed geplande les valt in elkaar, een klas op hetzelfde niveau heeft een totaal andere motivatie dan die van het vorig jaar etc. etc.).

Is het verwonderlijk, concludeert Fullan, dat rationele aannames van een nieuw curriculum in deze grillige wereld van de leraar niet aanslaan? Wanneer ik in mijn onderzoeksgegevens naar de sporen van deze drie karakteristieken zoek, dan kan ik mijn verslagen bijna willekeurig openslaan. Als sprekend voorbeeld zie ik de lessenreeks van docent F. in de tweede fase van mijn onderzoek, waarvan de uitkomst voor hem met recht onvoorspelbaar genoemd mag worden. Maar de lijn van het innovatiestreven als zodanig heeft ook zeer grillige en onvoorspelbare kanten, zoals duidelijk zal zijn geworden uit mijn beschrijving hiervoor.

Op meerdere plaatsen in zijn omvangrijke en diepgravende studie voert Fullan verdere adstructies ter beter begrip van de leraar in innovatieprocessen aan. Ik wijs met name op een tweede lijst van karakteristieken, op pagina 109 en verder, die nog uitgebreider belicht "waar leraren zich bevinden" en waarin thema's aan bod komen als:

- de eenzaamheid van het lesgeven (die de honger naar overleg met collega's ten eerste stimuleert);
- het gebrek aan hulp van buitenaf;
- het incidentele karakter van positieve feedback van de zijde van de leerlingen;
- de voortdurende onzekerheid of de docent alle leerlingen wel iets kan leren;
- het gebrek aan tijd, de jacht op door het systeem gevraagde toetsen en cijfers.

Aan deze indringende gegevens voegt Sarasons boek "The culture of the school and the problem of change" (1982) nog de belangrijke dimensie toe van de tijd. Vrijwel zonder uitzondering vertelden alle leraren met vijf of meer jaren ervaring hem, dat ze er wel eens over gedacht hadden te stoppen met lesgeven: hun oorspronkelijke "sense of mission" was verdwenen, ze ervoeren zelden meer een gevoel van

persoonlijke of intellectuele groei (1982, 197). Die periode van vijf jaar komt zo ongeveer overeen met de lengte van de carrière van de leraren met wie ik in contact ben en Sarason's bevinding correleert met diverse uitspraken van hen in de door mij verzamelde data.

Wanneer lesgeven dus noch vreselijk interessant noch opwindend meer is, schrijft Sarason, kun je dan nog wel verwachten dat de leraar het leren interessant en opwindend maakt voor zijn leerlingen? Op zoek naar de reden voor het afbreken van deze groei komt Sarason uit bij het element *geven* in het begrip lesgeven. Om dat geven op hoog niveau vol te kunnen blijven houden, is vereist dat de leraar ook ervaart, dat er sprake is van *ontvangen*. Welnu, schrijft Sarason, de bronnen voor dat ontvangen wellen verrassend infrequent en indirect; van wie kan de leraar immers positieve ontvangstgeluiden verwachten?

- . de leerlingen - dat doen ze zelden direct;
- . collega's - komt zeer weinig voor;
- . zichzelf - meestal is dat geluid niet sterk.

Om nu aan de sterke vraag naar dat ontvangen te ontkomen, stelt Sarason, ontwikkelt de leraar *routines*, waarachter hij zich veilig kan terugtrekken - maar die veiligheid is een zeer betrekkelijke, want de te geringe motivatie van de leerlingen wordt er niet door vergroot, zodat er een onophoudelijke prikkel blijft om aan het vak te sleutelen, zeg maar het pad der innovatie op te gaan, als er genoeg moed, beleid en standvastigheid aanwezig is. De indruk die studies als die van Fullan en Sarason wekken, is bijna die van de onmogelijkheid van alle innovatie. Zo zit het gelukkig ook weer niet, er is altijd de mogelijkheid om de hand aan de ploeg te slaan, maar het bestuderen van de achtergrond zet dergelijke pogingen in het juiste licht: er is inderdaad moed en standvastigheid vereist om tot werkelijke verandering te komen. Misschien mag hier een stukje "uit het leven" als illustratie dienen; wat volgt is een klein fragment uit een van de gesprekken in de tweede fase van het onderzoek:

E: Een gevoel van teleurstelling heb ik op dit moment zeker.

Ik denk toch weer: ik glijd weer af. In de vakantieperiode heb je nog ergens tijd voor, nu heb je weer je volledige baan, je zit in je ritme. Wil je alles bijhouden, dan wordt het weekend-werken. Ik weet niet of het komt doordat je ouder wordt, maar op een gegeven moment denk ik ook wel eens: zijn er geen andere leuke banen? Je bent nooit klaar, je kunt altijd voor school bezig zijn. Als je het leuk wilt doen, kost het ongelooflijk veel tijd, want je moet steeds lezen en zoeken en kopiëren en dingen bedenken. Dat is vermoeiend!

A: Op zich vind ik dat niet zo erg, op zich vind ik dat best leuk om te doen.

E: Maar het wordt niet gehonoreerd...

- A: Dat is het punt! Op zich ben ik er vaak met heel veel plezier aan bezig en krijg daar weer veel energie van. Maar mij kost het enorm veel energie als er spanningen in de klas zitten, als ik dat niet aan kan. Dat nekt me.
- Zijn er nu conclusies te trekken uit een onderzoek, dat geen nieuwe theorieën pretendeert op te leveren en misschien het best getypeerd kan worden als exemplarisch praktijkonderzoek? Zeer zeker, lijkt me, en al zullen die volgens sommigen volstrekt overbodig zijn vanwege het in hun ogen cliché-achtige karakter ervan, uit het onderzoek heb ik veel scherper dan tevoren begrepen dat de zo zeer gewenste vernieuwing van het vak een voor de docent bijna heroïsche taak is. Er mogen vele verschillen aan te wijzen vallen tussen de omstandigheden en docenten van school X te Y en andere scholen, overeenkomsten zijn er uiteraard ook in overvloed. In plaats dus van de staf te breken over het gebrek aan "moraal" en moed, dat op diverse momenten zichtbaar lijkt te zijn in de opstelling van deze docenten, prefereer ik een houding van acceptatie, gebaseerd op de wens de docenten tegenover mij te respecteren in hun proces van zoeken en ook mistasten. Het besef wordt daardoor helder dat de positie van de innoverende leraar inderdaad een zeer complexe en moeilijke is en de impliciete vraag van de onderzoeker of innovatie niet eigenlijk de opdracht van elke docent(e) is (hetgeen een negatief brevet uitdeelt aan degenen die zich afzijdig houden), wordt vervangen door het idee dat de deskundige van buiten zich beter kan richten op het verbeteren van de condities waarbinnen de innovatie gedijt. Vandaar dat dit verslag, al bestrijkt het slechts één innovatiesituatie, moet uitmonden in het benadrukken van de voor innovatie noodzakelijke verlichting van de taak van de leraar. Hoe somber de perspectieven van dit moment ook mogen zijn, de voornaamste conclusie van mijn overwegingen kan slechts zijn dat alleen verlichting van die taak, vermindering van het aantal lesuren, kleinere klassen, de invoering van educatief verlof en dergelijke een voldoende basis kan vormen voor de gewenste vernieuwing. Een cliché dus, en ongetwijfeld een bijna zinloze opmerking in de stroomversnelling van de gebeurtenissen in het onderwijs als geheel, maar zelfs al is het slechts roepen in de woestijn, de belangen van de leraar -en aangezien deze de enige toegangspoort voor goed onderwijs, ook die van de leerlingen- vragen er mijns inziens om dat dit geluid hoe dan ook wordt gehoord.

Werkhoven, januari 1986

Bibliografie

Denzin, N.K., *The logic of naturalistic inquiry*. Social Forces 50, 1971.

Fullan, Michael/Alan Pomfret, *Research on Curriculum and Instruction Implementation*. Review of Educational Research 1977, 335-397.

Fullan, Michael, *The meaning of educational change*. New York, London 1982.

Grift, W. van de, *Op weg naar een innovatietheorie voor het Nederlandse schoolwezen*. Interne publikatie OTG Onderwijsvernieuwingen, Amsterdam 1981.

Lagerwey, N.A.J., *De veranderbaarheid van onderwijs*. In: Onderwijs, bestel en beleid, Groningen 1981, 502-570.

Marris, Peter, *Loss and change*. London 1974.

Sarason, Seymour B., *The culture of the school and the problem of change*. Boston 1982².

Wardekker, W., *Opvattingen over wetenschappelijk werken in het onderwijs*. Kennis en Methode, jrg. 1 (1977), 72-87.

Wardekker, W., *Onderwijskunde en onderwijsinnovatie*. Pedagogische Studiën 1981, 459-471 en 487-500.