

Ietje Pauw, Wenckje Jongstra, Michelle Gemmink
en Peter van Lint

GA MAAR WEER FIJN WERKEN...

WAARDENUITSPRAKEN EN WAARDENPATRONEN IN VERHALEN VAN STUDENTEN DEEL 2

In ons vorige artikel (Pauw, Jongstra, Gemmink, & Van Lint, 2015) hebben we onderzocht welke waarden zich manifesteren in het woordgebruik van derdejaarsstudenten in hun reflectieverhaal. De voorlopige conclusie was dat op woord-niveau voornamelijk etiquettaire, economische en politieke waarden werden weerspiegeld. In dit artikel willen we onderzoeken of die voorlopige conclusie gestaafd wordt door analyse van de situatie en van de gespreksfragmenten die in de verhalen voorkomen. We trachten een verklaring te vinden voor de geringe reflectie op onderwijsvisie, pedagogiek en didactiek. Het uitgangspunt is dat zorgvuldige tekstanalyse een middel is om verborgen waarden en normen in een tekst aan te wijzen (Van Lint 1973).

WAT VERRAADT DE BESCHRIJVING VAN DE SITUATIE?

In de acht reflectieverhalen van derdejaarsstudenten die we onderzocht hebben, worden vijf taallessen, twee rekenlessen en één tekenles beschreven. De kortste aanduiding van een situatie is de plot. Daarin wordt de kern van de handeling zo kort mogelijk meegedeeld, met inbegrip van personages en eventueel tijd en plaats. De basisplot van de taallessen en de rekenlessen is steeds: de stagiair tracht de leerlingen aan het werk te krijgen, heeft een probleem met een enkele leerling die het proces frustreert; die wordt apart aan het werk gezet en de rust keert weer. Van een didactiek is nauwelijks sprake, de leerlingen moeten opdrachten uit het boek maken; die worden in het verhaal niet nader toegelicht. In alle verhalen toont de stagiair een grote mate van aanpassing: hij tracht lastige elementen te neutraliseren ten behoeve van het algemene nut, volgt trouwhartig de methode en zoekt naar beter overzicht en orde. Veelzeggend is bijvoorbeeld een uitspraak als: “Dit is wat ik na de werkinstructie (...) tegen de kinderen zeg. Waarom? Geen idee, dit doet mijn stagebegeleidster ook.” Een enkeling lijkt wel zorg te hebben over de ‘lastige leerling’, maar het gaat toch vooral om de orde en de rust. Er is in een bepaald verhaal zelfs sprake van een ‘geluidsthermometer’ of een ‘stilteteken’. Toch is er ook wel twijfel: “.... schoot er door mijn hoofd dat het misschien niet aan de leerlingen ligt, maar aan iets anders” of “....Eigenlijk komt het er op neer dat mijn mentor hem links laat liggen, totdat ze de handen vrij heeft voor hem. Vanaf dat moment voel ik me deels verantwoordelijk om hem hulp te bieden....”

De aandacht voor de leerling die uit de boot valt, kan mogelijk nog gemotiveerd worden door de opdracht van de stage: adaptief onderwijs en differentiatie, maar uit de verhalen blijkt niet dat de student echt zoekt naar aangepaste leerstof. In sommige gevallen is de stagiair zelfs niet op de hoogte gebracht van de bijzondere gevallen in de groep en moet hij dat tijdens de les ontdekken. Zo komt een stagiair erachter dat een bepaalde leerling medicijnen krijgt om rustiger te worden, hoort een ander van een leerling dat die een eigen programma heeft, merkt een ander dat bepaalde leerlingen ver vooruit zijn op de groep of dat er zittenblijvers zijn die de stof al gehad hebben. Wat de consequenties daarvan zijn voor de voorbereiding van de les en de gang van zaken laat zich niet moeilijk raden. Dat laat de stagiair ook wel merken: “Mijn verbazing gaat over in een lichte irritatie, omdat ik dit niet had verwacht en dan liever had gehad dat hij zijn mond had dicht gehouden”, staat er in een verhaal naar aanleiding van een opmerking van een leerling. In *Ev’n prakkezer’n* (Pauw & Van Lint, 2015, p. 197) staat: “De school is onderdeel van de maatschappij, en de klas is onderdeel van de school. Je werkt in die klas, beleeft daar van alles en nog wat en weerspiegelt die ervaring, die belevenis en de gevoelens die dat oproept, in je eigen verhaal. (...) Omdat je zelf je verhaal vertelt, weerspiegelt dat verhaal je ideeën, je wensen, je teleurstellingen, ver-

wachtingen, trots, etc.” De onderzochte verhalen tonen echter maar weinig wensen, teleurstellingen, verwachtingen, laat staan trots. Het lijkt dat het arsenaal aan waarden dat tot uitdrukking komt in de beschreven situaties nog beperkter is dan dat in het gebruikte register: het gaat om orde en rust, dus organisatie, dus economie en de stagiair doet haar uiterste best de leiding te houden, dat zou je een politieke waarde kunnen noemen. De vraag is: “Waar komt die obsessieve aandacht voor economie en politiek vandaan, en waarom is de stagiair zo volgzaam?” Dat heeft waarschijnlijk alles te maken met wat in het begint van vorenstaand citaat staat: “De school is onderdeel van de maatschappij, en de klas is onderdeel van de school. Je werkt in die klas...”. Daar komen we straks op terug.

WAT STAAT ER IN DE GESPREKSFRAGMENTEN?

Het valt te verwachten dat de waarden van de student niet alleen tot uiting komen in zijn taalgebruik (‘verhaaltaal’) en zijn optreden in de door hem weergegeven situaties, maar ook in de letterlijke weergave van wat hij en de leerlingen in de klas zeggen. Dat wat er gezegd wordt, is altijd een of andere interactieve handelingsvorm. In *Ev’n prakkezer’n* (Pauw & Van Lint, 2015, p. 50) worden een aantal interactieve handelingsvormen genoemd waar de docent/student/stagiair gebruik van kan maken.



Ze worden, zonder aanspraak op volledigheid, gerubriceerd in:

1. Kleine handelingen: begroeten, verzoeken, bevelen, vragen, beloven, afspreken, dreigen, verontschuldigen, vergeven, waarschuwen, prijzen, aanmoedigen, bedanken, feliciteren en dergelijke.
2. Informele gesprekken: voor of na de les, onder de les als onderbreking van de les al of niet bij een bijzondere aanleiding. Ze dienen meestal om een relatie te creëren, te verbeteren of te bevestigen.
3. De ‘grote’ handelingen, ook wel de ‘didactische werkvormen’ genoemd. Daaronder vallen onder andere monoloog (instructie), tweegesprek (of vraaggesprek), groepsgesprek (klassengesprek of gesprek in subgroepen)

We hebben de geciteerde of aangeduide handelingsvormen die voorkomen in gespreksfragmenten apart bekeken. Het blijkt dat de zogenaamde ‘kleine handelingen’ het meest voorkomen, en dan vooral als opdracht, maar daarnaast ook als waarschuwing, aanmoediging, prijzing. Een enkele keer is er een begroeting “Goeiemorgen allemaal”, zeg ik enthousiast als alle kinderen in de kring zitten.

Van de ‘grote’ handelingen komen eigenlijk alleen aanduidingen voor monoloog (als instructie) of het gesprek in subgroepen voor. “We gaan nu verder met de uitleg van taal”, “We gaan nu verder met het zoeken van woorden”, “Ik ga even de opdrachten uitleggen”, “Ik start de les met een gezamenlijke instructie”, “Als ik in de verlengde instructie langs de subgroepen ben geweest....”

De handeling gaat vrijwel steeds van de stagiair uit, er is weinig interactie, de stagiair lokt weinig dialoog uit en kan dat vaak ook niet: “Ik wist ook niet hoe ik meer informatie uit Wesley moest krijgen”. Het lijkt er op dat de stagiair meerzijdige interactie vermijdt en dat zou weer te verklaren zijn vanuit de behoefte om toch vooral overzicht en orde te bewaren.

LATEN WE EENS EEN ENKEL DIALOOGJE NADER BEKIJKEN:

“Wesley, ik hoor je goed meedoen! Weet jij nog een plaatje?” Wesley springt op en wijst meteen het plaatje van de zon aan . “Juf, juf! Ik weet er nog één. Zoet van de lolly. Die is zoet.” “Heel goed, knap gevonden!” Dit lijkt op aanmoediging en lof. Maar in de context blijkt dat Wesley een ‘lastige leerling’ is, die steeds aandacht vraagt. Dan komt dit dialoogje wel in een ander daglicht te staan. Waarom zou ze zeggen: “Ik hoor dat je goed meedoet”. Blijkbaar heeft Wesley voor zijn beurt gesproken. Door te zeggen dat ze het gehoord heeft, laat de stagiaire merken dat het haar is opgevallen, en is de

opmerking meteen een ingeklede terechtwijzing. Immers, ze had niets moeten horen, Wesley had stil moeten zijn. Dan tracht de stagiaire hem nu door een gerichte vraag in het gareel te krijgen: “Weet je nog een plaatje?” Wesley heeft geen aanmoediging meer nodig, geeft vlot antwoord, maar de stagiaire weet niet anders te reageren dan hem te complimenteren. Ze vraagt niet verder, ze lokt niet uit, ze betreft er geen anderen bij, je kunt zelfs betwijfelen of het “heel goed, knap gevonden” mede door het hyperbolische karakter niet eigenlijk een poging is om discussie verder te vermijden, en Wesley tot zwijgen en daarmee tot rust te brengen. “Heel goed”, “Goed gedaan”, Flink hoor”, “Ga zo door” zijn van die etiquetteaire opmerkingen die overal passen, het zijn maar passe-partouts om een gesprek te eindigen, ze hebben nauwelijks betekenis meer. Het zijn dooddoeners, maar dat neemt niet weg dat het gebruik ervan wel degelijk op een dieperliggende waarde wijst.

Die preoccupatie met rust zit ook in het volgende fragmentje met dezelfde Wesley: “Wesley, wil je even bij mij komen?” Wesley loopt schuifelend naar mij toe. “Ik vind het niet zo fijn dat jij door de klas rent. Ik zou het fijn vinden als je rustig aan het werk gaat.” “Sorry, juf. Ik vind het gewoon lastig om lang stil te zitten en ik hoor alles zo goed wat er om mij heen gebeurt. Daardoor ben ik snel afgeleid. Binnenkort krijg ik medicijnen en dan ben ik vast rustiger.” “Je mag de koptelefoon wel even op, misschien hoor je het dan minder. Ga maar weer fijn werken.”

Wesley ziet de bui al hangen, en het verhaal suggereert dat uitstekend doordat Wesley “schuifelend” naar de stagiair toeloopt. En ja hoor, daar komt het standje al. Maar door het gebruik van het woordje “fijn” doet de juf het voorkomen alsof het om haar eigen welbehagen gaat, en niet om de orde en de organisatie in de klas. Daardoor komt het dialoogje terecht in de groep van de informele dialoogjes. Wel, als juf het in het persoonlijke trekt, dan kan Wesley dat ook, en hij vertelt over zijn aandoening. Je zou verwachten dat juf daar dan even op in zou gaan, maar die houdt vastberaden haar eigenlijke doel in de gaten: orde en rust, en laat Wesley de koptelefoon opzetten. Ook de slotzin wijst daar op, waarin het woordje “fijn” weer terugkomt: “Ga maar weer fijn werken.” Wesley werkte blijkens het verhaal helemaal niet en zeker niet zo fijn. Maar juf moet verder met de les, dus Wesley moet even geneutraliseerd worden.

Vaak dragen de interventies het karakter van een counseling, waarbij steeds weer de aanmoediging en de complimentering opvalt: “Kun je het uitleggen aan Siena, Janke?”



“Heel goed, dat heb je goed uitgelegd, Janke. Ik zag dat het je lukte. Dus je kunt het wel, maar misschien wordt het nu moeilijker”.

Ook in de analyse van de gespreksfragmenten blijkt dat de belangrijkste waarden voor de stagiair zijn: orde, organisatie, regelmaat, overzicht. Ze stelt zich niet de vraag: hoe kan ik Marije leren rekenen, wat zou voor Wesley een uitdagende taalopdracht zijn, waar dient zo’n tekenles eigenlijk voor. Die preoccupatie met economische aspecten als organisatie en orde is begrijpelijk bij eerstejaars en misschien ook wel bij tweedejaars, maar dat die bij derdejaars ook nog voorkomt en in zo overheersende mate is een verrassende ontdekking. De vraag is: hoe kan dat en hoe komt dat? Natuurlijk gebeurt er op zo’n dag in de klas veel meer dan alleen in zo’n kort verhaal kan worden weergegeven. Maar de stagiair kiest wel zelf de gebeurtenis, en hecht daar blijkbaar waarde aan. Daarom is zorgvuldige lezing en analyse van de verhalen juist voor de begeleiding van de student van groot belang. Het gaat daarbij om de expliciete maar ook om de verborgen waarden.

FRAMING, IDEOGRAFEN EN SCRIPTS

Waar komt die preoccupatie met economische en klaspolitieke aspecten vandaan? Voor een antwoord op die vraag maken we gebruik van theoretische concepten als

framing, ideogramen en scripts. Het is vermoedelijk een fase in de ontwikkeling van de (narratieve) professionele identiteit. Die narratieve professionele identiteit is immers geen onveranderlijke status, maar een ontwikkelingsproces. In feite komt de student de opleiding al binnen met een meestal primitieve professionele identiteit: hij heeft ideeën over hoe de basisschool in elkaar zit, hoe leerlingen zich gedragen, wat er gedaan moet worden op school, en wat zijn eigen functioneren daarin zal zijn. Zo’n complex van ideeën noemen we een frame. Je maakt kennis met bepaalde frames en na verloop van tijd gaan die wortelen in je manier van denken en spreken.

De frames die het belangrijkste zijn leveren een soort van communicatief steno op, waarbij iedereen wel weet wat er mee bedoeld is en wat voor reactie dat oproept. Denk aan termen als studieduurverkortung, afschaffen ov-jaarkaart voor studenten, maar ook adaptief onderwijs, differentiatie, rugzakkinderen, innovatie etc. Ze worden ook wel ideogramen genoemd (McGee, 1980): begrippen die voor betrokkenen niet nader uitgelegd hoeven te worden, omdat iedereen wel begrijpt wat er mee bedoeld wordt. Doordat verondersteld wordt dat iedereen de draagwijdte van de term wel begrijpt, wordt de term echter diffuus en kan iedereen er wat anders onder verstaan. Dat soort termen impliceert veelal een bepaalde visie, en het is nog niet zo eenvoudig om die visie te veranderen. Die verandering heet reframing. Door framing bepalen

we ook de rol van mensen en instituten in het frame. Framing helpt begrijpen hoe dingen werken, maar ook hoe ze zouden moeten werken.

In feite framet de student vanaf het begin van zijn studie, of al eerder, de schoolwereld waar hij deel van zal gaan uitmaken en hij gaat proberen zichzelf in dat geconstrueerde frame in te passen. Maar dat frame is ook geen eenduidige zaak, het is de resultante van verschillende andere, elkaar deels overlappende, deels tegenwerkende frames. Frames waarin de student figureert: om te beginnen brengt hij natuurlijk zijn eigen geschiedenis met zich mee, naam, afkomst, opleiding, milieu, belangstelling, karakter, etc. Maar hij heeft de pabo gekozen als opleiding, al of niet uit positieve overwegingen, en hij heeft een bepaald idee over wat hem daar te wachten staat. Hij heeft een beeld van wat van hem verwacht gaat worden als basisschool-leraar en van wat hij zal moeten doen om aan die verwachtingen te voldoen. Dat beeld zal niet in alle opzichten stroken met de opvattingen die hij op de KPZ leert kennen: een nieuw frame, waarin hij zich zal moeten leren voegen. Dan gaat hij stage lopen en komt in het frame van klas en school terecht, en maakt kennis met het specifieke frame van die bepaalde klas en die bepaalde leerkracht. Het internaliseren van al die verschillende frames maakt deel uit van zijn professionele ontwikkeling. Maar daar zitten nogal wat tegenstrijdigheden in. Er zijn immers verschillende waarden die van belang zijn: kinderen zijn op school om wat te leren, maar kinderen moeten het ook gezellig hebben op school; je moet aardig zijn tegen de kinderen maar ook je poot stijf houden; je moet les geven, maar ook het boek en de aanwijzingen van de begeleider volgen; alle kinderen moeten aandacht krijgen, maar sommige moeten apart en extra aandacht hebben; het moet wel gezellig zijn, maar ook netjes en georganiseerd. Soms zijn die waarden geëxpliciteerd, vaker maken ze deel uit van wat Bronkhorst et al. (1997) noemen “het verborgen leerplan”, een verzameling latente waarden. En in dat warnet van tegenstrijdigheden kiest de student voor vertrouwde frames: gewoon orde houden, want daar word je op afgerekend, allemaal tegelijk met hetzelfde beginnen en bezig zijn, dan hou je overzicht; gewoon het boek volgen, daar kun je je geen buil aan vallen; de tafels gewoon op hun plaats laten staan, dat zijn we zo gewend. Blijkbaar zijn orde en regelmaat en hiërarchie de belangrijkste waarden in dat frame.

Een frame impliceert ook bepaalde gedragspatronen. Daarvoor gebruiken we de term ‘script’, ingevoerd door

Schank (1975). Een script is een rolbeschrijving passend bij een bepaald handelingspatroon in een bepaalde situatie. Op een feestje voer je een ander script uit dan bij kerkbezoek. Het script voor een onderhoud met de directie is anders dan dat voor een bezoek aan de tandarts. Zo gedragen studenten zich in de klas ook volgens bepaalde scripts. Uit de verhalen blijkt dat de studenten maar een beperkt aantal scripts uitvoeren. Hun meest gehanteerde script is dat van de docent die orde bewaakt en goed organiseert. Dat is zeker onderdeel van de professionele identiteit, maar het is maar een klein aspect ervan. Andere aspecten, die andere scripts impliceren, zoals retorische vaardigheid, creativiteit, flexibiliteit, rekensnelheid, muzikaliteit, historisch inzicht, charisma, de vaardigheid te entertainen, om maar wat te noemen, komen in deze verhalen niet voor.

PROFESSIONELE IDENTITEIT

De omschrijving van professionele identiteit in *Ev’n Prakkezer’n* (Pauw & Van Lint, 2015, p. 9) luidt: “Het geheel aan opvattingen, kennis, gedragingen en vaardigheden waardoor je voor een ander herkenbaar bent als een bekwame basisschoolleraar.” Wat die opvattingen, kennis, gedragingen en vaardigheden dan inhouden is geen onwrikbaar gegeven, maar sterk afhankelijk van maatschappelijke ontwikkelingen. Er zijn zeker twee fasen in te onderscheiden:

1. Professionele identiteit als verenging, inkadering, inpassing. Dat is de fase waarin je je al die kennis en vaardigheden nog moet zien te verwerven;
2. Professionele identiteit als verruiming. Dat is de fase waarin je op basis van vakkennis etc. alle aspecten kunt overzien, standpunten bepalen en innemen en weloverwogen beslissingen kunt nemen.

De verhalen van de studenten geven een duidelijk beeld van hun streven zich aspecten van die professionele identiteit te verwerven. Maar ze ervaren die nog als een inkadering. Ze zijn nog ver verwijderd van de professionele identiteit als een complex vermogen tot vormgeving aan het eigen onderwijs.

UITKOMSTEN VAN HET ONDERZOEK

Wij begonnen aan dit onderzoek in de veronderstelling, gebaseerd op de analyse van een willekeurige opmerking uit een tweedejaarsverslag, dat de verhalen van derdejaars in hun narratieve essays een diversiteit aan waarden zouden tonen, en met name ook ethische stellingname. Die veronderstelling is niet bewaarheid. Men zou kunnen veronderstellen dat dat teleurstellend is. Maar zo werkt dat niet in onderzoek. Immers, er zijn wel degelijk resultaten te melden, zij het andere dan we verwachtten.

Er is uit het onderzoek gebleken dat studenten hun professionele identiteit ook in het derde jaar nog voornamelijk framen in het kader van organisatorische en hiërarchische waarden en slechts beschikken over een beperkt aantal scripts voor hun handelen.

De uitkomsten van dit onderzoek zijn van belang op twee niveaus: opleiding en begeleiding

1. Het ligt voor de hand dat de opleiding gaat bezien op welke wijze ze de narratieve professionele identiteit helderder gaat formuleren en de studenten helpt hun frame te verruimen, in samenhang met een bezinning op andere mogelijke scripts. Daarbij zullen ideografen een belangrijke functie vervullen, maar dan geconcretiseerd in actuele handelingsvoorbeelden. In de lessen reflectie zou vanaf het begin meer aandacht besteed kunnen worden aan de frames en de scripts waarmee studenten binnenkomen en hoe die zich ontwikkelen in de loop van de tijd. Maar dat kan nooit alleen de taak van de reflectiedocenten zijn;
2. In de begeleiding zou veel aandacht moeten zijn voor de teksten die studenten schrijven en de daarin uitgedrukte ideeën zouden serieus onderwerp van gesprek moeten zijn, juist voor de ontdekking van de dieper liggende ideeën, en de ontwikkeling daarvan. Uiteraard moet voorkomen worden dat studenten alleen om formele redenen teksten schrijven. Het schrijven van teksten moet een doel dienen. Dat heeft consequenties voor de tijd die beschikbaar wordt gesteld voor die begeleiding. Maar dat is weer de zaak van de opleiding.



vlnr: Peter van Lint, Ietje Pauw, Wenckje Jongstra en Michelle Gemmink

SLOTWOORD

De schrijvers van dit artikel zijn niet alleen onderzoekers, ze zijn ook docenten. En als docent hebben ze de verhalen van de studenten met spanning gelezen. Ieder verhaal getuigt van een worsteling met de problemen van alledag in de klassenpraktijk, en het is boeiend te zien hoe de student die problemen tegemoet treedt. Als lezer neem je plaats in de klas, en leeft mee met alles wat er gebeurt. En soms zou je willen dat je naast de student kon gaan staan en actief mee gaan doen. Ook dat is weer een reden om veel aandacht te besteden aan de verhalen en andere teksten van de studenten. Ze zijn het waard en het levert veel op.

BIBLIOGRAFIE

Bronkhorst, E., Pliester, F., Bronkhorst, J., Meerveld, H., Valstar, J., & Vrolijk, A. (1997). *Het paradoxale proces. Notities bij de moraal in het schoollokaal*. Zwolle: Projectgroep Waarden en Normen Lerarenopleiding Basisonderwijs Overijssel.

Lakoff, G. (2003) Framing the Dems. *The American Prospect*, 14(8), 88-92.

Lakoff, G. (2014). *Don't think of an elephant. Know your values and frame the debate*. Vermont: Chelsea Green Publishing Company.

McGee, M.. (1980). The “Ideograph”: A Link between Rhetoric and Ideology. *Quarterly Journal of Speech*, 66, 1-16.

Pauw, I., Jongstra, W., Gemmink, M., & Van Lint, P. (2015). Natuurlijk laat je zo'n kind niet in de kou staan! Waardenuitspraken en waardenpatronen in verhalen van studenten. *Veerkracht*, 12(1), 24-27.

Pauw, I., Van Lint, P. (2015, 4e druk). *Ev’n Prakkezer’n. Handleiding narratieve reflectie*. Zwolle: KPZ.

Schank, R. C., & Abelson, R. P. (1975). *Scripts, plans, and knowledge*. New Haven: Yale University.

Van Lint, P.(1973). Wat mot die goser van me? Tekstanalyse als middel tot informatiedetectie en manipulatiesistentie. *Levende Talen*, 287, 178-191.