

*Nelleke Bakker*

M. Depaepe, m.m.v. K. Dams e.a., *Orde in vooruitgang. Alledaags handelen in de Belgische lagere school (1880-1970)*. Leuven: Universitaire Pers Leuven, 1999. ISBN 90-6181-978-1, 272 blz., BFR 795.

De onderwijsgeschiedenis heeft zich lange tijd in hoofdzaak op het institutionele vlak bewogen. Vragen die onderzoekers bezig hielden waren die naar beleid en wetgeving inzake school en curriculum, naar onderwijsdeelname en naar de positie van de mannen en vrouwen voor de klas. Geleidelijk kwam er wel meer belangstelling voor de inhoud van het curriculum en de daaraan ten grondslag liggende opvattingen. Maar ook deze interesse richtte zich vooral op het macro- en mesovlak van de onderwijsgeschiedenis en liet het microniveau van de dagelijkse schoolse vorming onbelicht. Wat kinderen feitelijk op school leerden en het pedagogisch en didactisch regime waaronder dat gebeurde, bleef daarmee terra incognita. Dit thema is in de Angelsaksische wereld in de afgelopen jaren opgepakt onder de noemer *classroom history*. Vlaamse onderwijshistorici hebben er mede aan de wieg van gestaan. De neerslag in boekvorm van hun onderzoek naar de dagelijkse schoolpraktijk in België sedert het einde van de negentiende eeuw, uitgevoerd door een team onder aanvoering van Marc Depaepe, is vanwege het innovatieve karakter ook direct in het Engels beschikbaar gekomen (Marc Depaepe et al., 2000, *Order in Progress. Everyday Educational Practice in Primary Schools: Belgium, 1880-1970*. Leuven: Leuven University Press).

*Orde in vooruitgang* opent met een ontwerp van een theoretisch kader van de pedagogisch-didactische realiteit in de klas. Daarin schetsen de auteurs de uitgangspunten van de *classroom history*. Volgens Depaepe c.s. heeft zich sedert het einde van de achttiende eeuw en in samenhang met het maatschappelijk moderniseringsproces in de school een 'stereotiep handelingencomplex' gevestigd, dat tot doel had leerlingen kennis bij te brengen, te socialiseren en te disciplineren. Het hiervoor door Tyack en Cuban ontwikkelde concept van de *grammar of schooling* hebben de Vlamingen in dynamische richting omgebogen tot een 'grammatica van de verschooling'. Daarin zijn tevens begrepen de voortschrijdende invloed van de school als maatschappelijk instituut en de toenemende educatieve activiteit in het algemeen, eerder door Depaepe treffend getypeerd als 'pedagogisering'. Tegen de achtergrond van die processen analyseren de auteurs in tweemaal drie hoofdstukken de grammatica's van de schoolse didactiek en pedagogiek van respectievelijk de jaren tachtig van de negentiende eeuw, de jaren dertig en de jaren zestig van de twintigste eeuw.

Op theoretisch niveau wordt de pedagogische paradox, de erkenning dat opvoedingsdoelen en -resultaten niet noodzakelijk hoeven samen te vallen, nu eens niet omzeild maar opgelost. Traditioneel heeft de historische pedagogiek dit lastige gegeven ontkend door zich op intenties te verlaten. Vanaf de jaren zeventig stuurden socialisatietheorieën in de richting van een op voorhand aannemen

van beoogde effecten. Depaepe c.s. hebben ervoor gekozen een aantal 'schokdempers' te plaatsen op de pedagogische as van voornemen, verwezenlijking en gevolg. Dat is allereerst de aan het werk van Tenorth ontleende focus op het betrekkelijk autonome grondpatroon van elk pedagogisch-didactisch proces. Hieruit vloeit het inzicht voort dat scholen hun eigen agenda hebben en slechts tot op zekere hoogte kunnen worden geprogrammeerd. De erkenning van een min of meer zelfstandige schoolcultuur vormt tevens de achtergrond van de opmerkelijke stabiliteit in pedagogisch-didactische relaties, die een niet aflatende vernieuwingsdrift wist te weerstaan. De studie beoogt zicht te krijgen op de 'grondstructuren' van het pedagogisch-didactisch handelen en van daaruit de inertie inzake onderwijsvernieuwing te helpen verklaren. Tevens hoopt ze bij te dragen aan de verdere ontwikkeling van een meer theoriebewuste historische pedagogiek.

Methodologisch sluiten de Vlaamse onderzoekers aan bij kwalitatief onderwijskundig onderzoek naar interacties in de klas, bekend als *classroom ethnography*, en bij Geertz' symbolische antropologie. Observatie ter plekke is vervangen door rapportages van een gevarieerde groep informanten, wier nagelaten egodocumenten – met name autobiografieën en romans - en mondelinge getuigenissen de bronnen vormen voor de reconstructie van het schoolklimaat. Om de noodzakelijk subjectieve inslag van die bronnen zoveel mogelijk te compenseren baseren Depaepe c.s. zich ook op meer indirecte bronnen, met name tijdschriften. De dikwijls verguisde normativiteit van die bron grijpen ze aan om hun interpretatieruimte te vergroten. Aan- of afwezigheid van specifieke aansporingen wordt opgevat als indicatie voor het al dan niet tot het klassenritueel behoren van de betreffende gedragingen. Voorts worden de raadgevingen in de tijdschriften opgevat als indicatie voor een heersende mentaliteit ten aanzien van de normale schoolse interactie. Juist het praktisch pedagogische discours van het onderwijsblad zou helpen de pedagogische realiteit te betrappen.

In zes hoofdstukken wordt de 'choreografie van de schoolse rituelen' uitgewerkt. Op de golven van de industriële vooruitgang betekende het eerste centrale leerplan van het Belgische lager onderwijs van 1880 een constructie van de schoolse tijd en ruimte, die bovenal orde, regelmaat, logica en overzichtelijkheid bracht. Een en ander werd uitgewerkt in een logische ordening van de leerstof, een welbepaald 'kennisbarema', een les- en uurrooster, een leeftijdgebonden groepering van de leerlingen in drie graden, een rechtlijnige opstelling van schoolbanken ten behoeve van het klassikaal, frontaal en aanschouwelijk onderwijzen en niet in de laatste plaats een vast stramien voor de kleinste sequentie van de schoolse tijd, de les: van voorbereiding en motivering, via uitwerking tot stichtelijke toegift. De leerkracht vormde de 'geest' achter de schoolse machine; als een hogepriester in de liturgie van schoolse rituelen moest hij de kinderen zien te bezielen. Een redelijke tucht zonder al te grote gestrengheid, gekoppeld aan een algehele 'punitieve soberheid' vormde de voorwaarde voor een geolied functioneren. De persoon van de leerkracht en diens goede voorbeeld golden als het krachtigste pedagogische middel.

Didactiek en pedagogiek van de jaren dertig stonden in het licht van reformpedagogische vernieuwing. Het modelprogramma van 1922 introduceerde de zelfwerkzaamheid en de plicht de persoonlijkheid van de leerling te respecteren, terwijl het Leerplan van 1936 het 'belangstellingscentrum' of geconcentreerd thematisch onderwijs dicteerde. Bovendien moest de school inspelen op de psychologische ontwikkelingsgang van het individuele kind en opleiden 'voor het

leven'. In de crisisjaren kwam van die bevlogen beginselen weinig terecht. De werkvloer verzette zich tegen implementatie van meer dan marginale doorbrekingen van de klassikale didactiek. Het reformpedagogische ideaal van gemeenschapszin verhinderde radicalisering van het streven naar individualisering. De zucht naar homogenisering en standaardisering bleek eenvoudig sterker. Ook de tucht verdween niet uit de school. Zonder gehoorzaamheid en orde was de professionaliteit van de leerkracht onmachtig. Interessant is de waargenomen dubbelheid ten aanzien van de lijfstraf. Wat op het prescriptieve vlak niet meer kon worden gezegd, kon dat nog wel in verhalend proza. Daar vonden 'veroorveegde bestraffingen' onverminderd goedpratens.

Het Leerplan van 1958 zette de toon voor de jaren zestig. Een streven naar gematigdheid bracht een synthese tussen het homogeniserend massa-onderwijs van de jaren tachtig en de reformpogingen van de jaren dertig. Een driefasentheorie van de ontwikkeling van het schoolkind rechtvaardigde nu de bestaande gradenindeling. Efficiëntie en rendement werden de nieuwe trefwoorden. Het schoolse regime van examens en toetsen drukte intussen alleen maar zwaarder op de meer en meer gestandaardiseerde leerling. De leerkracht bleef de bemiddelaar tussen de belangstelling van het kind en het leerplan. Maar nu vormden aanmoediging en ondersteuning de centrale opdracht. Afgezien van de banken, die tafels met stoelen werden, veranderde er weinig binnen de microkosmos van de school. Beproefde didactische methoden als het leergesprek werden onverminderd toegepast. Ook de opvoedingstijl zocht het midden. Tucht en orde moesten samengaan met liefde, empathie en psychologisch inzicht. Van een omslag van een 'bevels-' naar een 'onderhandelingshuishouding' was geen sprake. Voor zover de school vriendelijker werd voor kinderen was dat te danken aan externe factoren zoals een sterk verlaagde klassenomvang.

In een summier besluit, dat geenszins recht doet aan de breedte en rijkdom van de studie, trekken de auteurs de conclusie dat de kern van het pedagogisch-didactisch handelen te vinden is in het professionele aura dat de leerkracht zich in de loop van de tijd heeft aangemeten. Tegenover snelle maatschappelijke ontwikkelingen zocht en vond deze toevlucht bij vrij stabiele gedragspatronen, die zich verzetten tegen kindgerichte vernieuwingen. De toespitsing van de professionaliteit van de leerkracht op pedagogisch-didactische vaardigheden, ingegeven door secularisering, zien Depaepe c.s. als de voornaamste verklaring voor de voortgaande verschooling en pedagogisering.

Vergeleken met de heldere betooglijn en de consistente en rustige opbouw van het voorafgaande stelt deze compacte conclusie teleur. De causale spagaat van een professionaliteit die zowel de stabiliteit van het pedagogisch-didactisch handelen als de dynamiek van verschooling en pedagogisering verklaart, blijft zweven. Ook het gender-aspect van de beroepscompetentie wordt nauwelijks uitgewerkt. Jammer vind ik dat geen poging is gedaan de professionaliteit van de leerkracht in te bedden in de bredere stroom van veranderingen in het pedagogisch beroepsveld. Vanuit een macro-perspectief lijkt de status van de niet-academisch geschoolde onderwijzer(es) toch vooral te zijn gedaald. Dan is de focus op pedagogisch-didactische vaardigheden een uiting van overlevingsdrift. Toch overtuigt *Orde in vooruitgang*. Het boek is theoretisch en methodologisch vernieuwend, het boeit en het maakt zijn pretenties waar. Hopelijk zal het ook in Nederland een begin van *classroom history* markeren.