

UNIVERSITEIT UTRECHT

ONDERZOEKSVERSLAG

Goed doen

Actieonderzoek naar waarden in de maatschappelijke
onderneming van een middelbare school

Geert Smolders

begeleid door
ir. Peter LINDE MLD

30 oktober 2015

‘Is there anything in the jungle too little to be killed? No. That is why I teach him these things, and that is why I hit him, very softly, when he forgets.’

“Softly! What dost thou know of softness, old Iron-feet?” Bagheera grunted. “His face is all bruised today by thy—softness. Ugh.”

“Better he should be bruised from head to foot by me who love him than that he should come to harm through ignorance,” Baloo answered very earnestly.

- Rudyard Kipling, *The Jungle Book*

For her as for him, there was no end. There was process: process was all. You could go in a promising direction or you could go wrong, but you did not set out with the expectation of ever stopping anywhere. All responsibilities, all commitments thus understood took on substance and duration.

...

So, looking back on the last four years, Shevek saw them not as wasted, but as part of the edifice that he and Takver were building with their lives. The thing about working with time, instead of against it, he thought, is that it is not wasted. Even pain counts.

- Ursula K. Le Guin, *The Dispossessed*

Dankwoord

Mijn onderzoek is tot stand gekomen in samenwerking met een groot aantal medewerkers van het Beatrix College; onder begeleiding van de USBO; met steun van mijn vrienden, vriendin en familie. Bij dezen wil ik iedereen bedanken die op enige manier heeft bijgedragen aan mijn onderzoek.

Jos, Ilse en Chrissie hebben me met liefde gesteund van de eerste tot de laatste schooldag.

Susan heeft alweer een verandering met me geleefd.

Arwen en Joeri hielden het proces leuk én interessant.

Peter Linde heeft me het vertrouwen gegeven om mijn eigen verhaal te schrijven.

Jeroen Vermeulen en collega's hebben me verwelkomd in een nieuwe discipline.

Carin Janssen en Niek Bootsma hebben de school met vertrouwen opengesteld voor onderzoek.

Berrie heeft me in de meest letterlijke zin toegang gegeven tot de school.

Ellen heeft me in de meest letterlijke zin de ruimte gegeven.

Kamal, Louise en Mirjam hebben me een virtuele werkplek geboden.

Brian Ketelaars heeft prachtige tekeningen gemaakt voor mijn interviews.

David, Gert en Laura hebben met kritische feedback mijn ideeën naar een hoger niveau geholpen.

Alle respondenten die ik niet kan noemen hebben me hun tijd en hun gedachten gegund, waarvoor mijn dank. Zonder jullie is er geen school en geen onderzoek.

Voorwoord

Het lijkt *usance* te zijn om een scriptie te schrijven als een afgerond, compleet verhaal. Er is kennis geproduceerd waar de wereld nu haar voordeel mee kan doen. Als de scriptie in orde is, is de student geslaagd. Toen ik mijn vorige scriptie schreef heb ik de twijfels die ik had over mijn bekwaamheid zorgvuldig uitgewist. Terwijl ik dat deed leerde ik hoe ik de scriptie moest schrijven. Toen de scriptie klaar was wilde ik opnieuw beginnen omdat ik toen pas wist hoe ik *die* scriptie moest schrijven. Het is met dit verslag niet anders; het moment waarin ik de laatste zin schrijf is het moment waarin ik eindelijk weet met welke zin ik moet beginnen.

In de loop van dit onderzoek heb ik een aantal medewerkers en leerlingen van het Beatrix College leren kennen. Het was mijn doel om dialogische relaties met hen aan te gaan. In de meest eenvoudige zin heb ik die opdracht opgevat als het aangaan van gelijkwaardige relaties met de mensen die mij hebben geholpen het onderzoek uit te voeren. Daarmee heb ik me overgegeven aan de onvoorspelbaarheid van menselijk contact. De gesprekken met docenten en leerlingen zijn niet alleen bepaald door mijn onderzoeksdoelen maar ook door onze persoonlijke interesse, ongemakkelijkheid, humor en toeval.

Ik heb me in het onderzoek soms laten leiden door plotselinge gedachten, observaties en gesprekken met anderen. De kennis die ik heb ontwikkeld over het Beatrix College is in mijn gedachten dan ook sterk verbonden met context waarin ik haar heb ontwikkeld. Het liefste zou ik de lezer deelgenoot maken van alle ervaringen van een onderzoeker in een middelbare school; de regelmaat van het lesprogramma, het gebrek daaraan voor de onderzoeker, de nieuwsgierigheid en vitaliteit van duizenden(!) jonge mensen en een paar honderd oudere... Maar een onderzoeksrapport heeft een begin, midden en einde nodig om de lezer enige hoop op interpretatie te bieden. Met de nodige aarzeling heb ik dan ook een groot deel van het meest alledaagse uitgesloten van verslag.

Helemaal gesloten is het verslag echter niet. De narratieve vorm die ik heb gekozen voor het grootste hoofdstuk biedt ruimte aan allerlei ambiguïteit en contra-interpretatie. Om recht te doen

aan de stemmen van leerlingen en medewerkers van het Beatrix College gebruik ik waar mogelijk citaten in plaats van parafrasen. Als verslag van mijn ervaring is de tekst enigszins autobiografisch te noemen. Maar het is ook een tekst die ik achteraf geconstrueerd heb om hem consistentie en een interne logica te verlenen. Paul de Man beschrijft de relatie tussen autobiografie en auteur als volgt:

We assume that life *produces* the autobiography as an act produces its consequences, but can we not suggest, with equal justice, that the autobiographical project may itself produce and determine the life and that whatever the writer *does* is in fact governed by the technical demands of self-portraiture . . . ?

(De Man 1979, p. 920)

Tijdens het onderzoek heb ik me voorbereid op het beschrijven ervan; tegelijkertijd heb ik tijdens het schrijven van het verslag soms dingen ontdekt waarvan ik me niet bewust was. De Man stelt dat de auteur de tekst schrijft, en de tekst de auteur. Dat is een vorm van *defacement*, misschien, maar ook een manier om orde te scheppen in een ongrijpbaar proces van wording.

Een kort deel van de tekst besteed ik aan autobiografie van een verder verleden, verpakt als data voor het onderzoek. Gedurende het onderzoek heb ik geschommeld tussen het op afstand plaatsen en bestuderen van mijn verleden. De keuze om deze bespiegelingen niet in de tekst op te nemen is een keuze om delen van het verleden niet langer onderdeel te maken van mijn zelfrepresentatie. Dat is een verworvenheid; de macht van de autobiograaf.

Of mijn keuzes in goede aarde vallen bij de lezer heb ik zoveel mogelijk buiten beschouwing gelaten. Ten geruststelling van iedereen met ideeën over nuttig, bruikbaar, interessant, wetenschappelijk en mooi onderzoek geef ik ten besluit het volgende citaat.

Perhaps this is the nub: action research, as part of the new scholarship, is about resisting closure, a commitment to re-creation. It is this very commitment to open-endedness that is antipathetic to traditional ways. Traditionalists are secure with certainty and are often threatened by uncertainty, so they attempt to retain certainty about certainty. In many ways it is about how we view life, whether life is a forward-looking, living-on-the-brink experience, or a journey towards the end. Each one of us must make our own decisions about this.

(McNiff en Whitehead 2009, p. 253)

Inhoudsopgave

1	Introductie	1
1.1	Onderwerp	1
1.2	Onderzoek	2
1.3	Relevantie	4
1.4	Leeswijzer	4
2	Methodologisch kader	7
2.1	Kritische theorie	7
2.2	Actieonderzoek	9
2.3	De positie van de onderzoeker	11
2.4	Analyse van de data	13
3	Theoretisch kader	17
3.1	Waarden	17
3.2	Foucault: subjectivering en disciplineren	23
3.3	Bakhtin: dialogisme	25
4	Resultaten	29
4.1	Fase 1: twee waardesystemen	30
4.2	Fase 2: een <i>theory-in-use</i>	52
5	Discussie en aanbevelingen	71
5.1	Fase 3: een opening	71
5.2	Aanbevelingen	78
	Ten besluit	83

Appendix A: Identiteit, persoonlijke geschiedenis en onderzoek	89
Appendix B: Ethische verklaringen	91
Appendix C: Chronologie van verzamelde data	97
Appendix D: Adviezen van respondenten	99

Hoofdstuk 1

Introductie

In deze masterscriptie doe ik verslag van mijn actieonderzoek op het Beatrix College te Tilburg. Ik geef een introductie om uit te leggen in welke context ik het onderzoek heb uitgevoerd, met wie en met welk doel.

1.1 Onderwerp

Het Beatrix College is een middelbare school voor VMBO-, HAVO- en VWO-leerlingen. De school ligt in de wijk Reeshof, een grote nieuwbouwwijk ten Westen van Tilburg. Met omstreeks 2500 leerlingen is de school een van de grootste scholen in de stad. Dientengevolge werken in de organisatie ruim 250 docenten en ondersteunend personeel. In 2012 ontving de school het predicaat Excellente school¹ voor het VMBO-GT-onderwijs.

De schoolleiding geeft aan dat de organisatie zich voldoende heeft ontwikkeld in het geven van resultaatgericht onderwijs. Behaalde cijfers moeten niet langer worden gezien als de definitieve maatstaf voor de ontwikkeling van een leerling. De schoolleiding wil de komende jaren inzetten op twee andere pedagogische functies: persoonlijke ontwikkeling en maatschappelijke binding (vgl. Veugelers 2007). In de tweede helft van het schooljaar 2014/2015 voerde het Beatrix College daarom een pilot uit. Leerlingen werden in de gelegenheid gesteld op eigen initiatief en naar eigen inzicht een maatschappelijke project uit te voeren. Deze pilot is de eerste stap in de ontwikkeling van Beatrix Maatschappelijke Onderneming (BMO).

In het plan voor de BMO ('de wereld een beetje mooier maken') presenteert de BMO-werkgroep

¹zie het rapport van de onderwijsinspectie (weblink).

de opvatting dat onderwijs moet bijdragen aan een betekenisvol leven. Leerlingen zijn 'individuen met een eigen persoonlijkheid die wij meer tot ontwikkeling willen laten komen.' De school is 'een samenleving in het klein, een oefenplaats voor de volwassenen van de toekomst' (*De wereld een beetje mooier maken* 2015, pp. 3-4). Er wordt een aantal kernwaarden gegeven voor de te ontwikkelen onderwijsvorm, waaronder 'steeds beter laten zien wie je bent', 'initiatief nemen', 'maatschappelijke binding', 'verantwoordelijkheid nemen'.

In februari 2015 werden alle leerlingen van het Beatrix College middels een korte promotiefilm uitgenodigd om naar eigen inzicht een project uit te voeren. Deze oproep kreeg de noemer 'de wereld een beetje mooier maken'. Daarmee geeft de school een impliciete morele oriëntatie aan de projecten: het is de bedoeling dat leerlingen een bewuste bijdrage leveren aan hun omgeving (de wijk). De BMO geeft leerlingen ruimte om op eigen initiatief iets te ondernemen, maar is daarin geenszins vrijblijvend. De voorwaarde voor deze vrijheid is dat leerlingen zichzelf een opdracht geven die in overeenstemming is met de altruïstische waarden van de BMO.

Zo'n 180 leerlingen reageerden op de uitnodiging en organiseerden zich in 45 projecten. Aan elk project werd een docent gekoppeld in de rol van BMO-coach. Zowel leerlingen als docenten hebben voor het eerst ervaring opgedaan met deze nieuwe samenwerkingsvorm. Voor de coaches die ik heb geïnterviewd staat voor vast dat ze in de BMO een andere rol hebben dan in het regulier onderwijs. In dit verslag geef ik weer welke verschillende waarden docenten en leerlingen verbinden aan het onderwijs.

1.2 Onderzoek

Het Beatrix College heeft in haar BMO-plan de basis gelegd voor een onderwijsvorm die gericht is op de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen. Door de opdracht mee te geven om de wereld mooier te maken beoogt men daarnaast meer maatschappelijke binding te creëren, zowel voor leerlingen als voor de school als stakeholder in de wijk. Door het initiatief bij leerlingen te laten lijkt de school zich open te stellen voor onvoorspelbare uitkomsten. Anderzijds bestaat in de school een reguliere onderwijspraktijk en volgen de meeste leerlingen dagelijks en op gezette tijden les in de zogenaamde busopstelling. Het reguliere onderwijs verloopt gestructureerd en gecontroleerd en is in veel mindere mate gericht op het 'mooier maken van de wereld' - zeker niet in praktische zin. Deze onderwijspraktijk is de context waarin de nieuwe, waardegedreven BMO wordt ontwikkeld.

In het BMO-plan wordt een spanning benoemd tussen de nieuwe onderwijsvisie en het

traditionele, op uitkomsten (cijfers) gerichte onderwijs. In de ontwikkeling van het onderzoek werd duidelijk dat in de school op verschillende manieren wordt gewerkt aan het vernieuwen van het onderwijs, maar dat het grootste deel van de tijd aan gebruikelijke vormen van onderwijs wordt besteed. Om meer inzicht te krijgen in de relatie tussen de verschillende systemen maak ik gebruik van het concept 'waarden'.

Mijn onderzoek is dus ontworpen om een interpretatie te kunnen geven van verschillende waardesystemen. De methode actieonderzoek stelt me in staat om zowel mijn eigen waarden als die van mijn respondenten een plek te geven in het onderzoek. Als onderzoeker streef ik naar dialogische, democratische relaties. Bovendien is het mijn overtuiging dat samenwerking met medewerkers van het Beatrix College een grote meerwaarde biedt. Zij hebben unieke praktijkkennis over de context waarin het onderzoek plaatsvindt. In mijn actieonderzoek stel ik hen in staat om die praktijkkennis te verbinden aan theorie.

Het eerste deel van mijn onderzoek is een interpretatie van de waarden die betrokkenen verbinden aan de BMO en aan het regulier onderwijs. Aan de hand van mijn analyse van de waardesystemen in het Beatrix College geef ik in het tweede deel van het onderzoek een beschrijving van de *theory-in-use* van mijn respondenten. Ten slotte geef ik een kritiek op deze theorie aan de hand van de literatuur.

Het onderzoek valt daarmee uiteen in verschillende facetten.

1. Een analyse van de waarden van leerlingen en docenten in het regulier onderwijs en de BMO
2. Een kritiek op de analyse van een praktische onderwijstheorie
3. Een evaluatie van de inzet van een participatief actieonderzoek
4. Een voorstel voor de verdere integratie van de waarden van leerlingen en docenten in de ontwikkeling van een gezamenlijke onderwijspraktijk

Onderzoeksvraag

In mijn onderzoek gebruik ik een participatieve methode om te ontdekken welke waarden een rol spelen in de nieuw te ontwikkelen onderwijspraktijk. Daarmee wil ik een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van medewerkers en de BMO als geheel. Ik geef niet alleen een analyse van de 'inhoud' van mijn onderzoek maar bespreek ook de rol die de gebruikte methode daarin speelt. De onderzoeksvraag waaraan dit verslag beantwoord luidt dan ook

Hoe kan ik de methode actieonderzoek gebruiken om samen met BMO-coaches onderzoek te doen naar de waarden die een rol spelen in het BMO-onderwijs?

1.3 Relevantie

Het Beatrix College onderneemt op eigen initiatief een ontwikkelingstraject waarmee de school op verschillende vlakken hoopt bij te dragen. Ten eerste de ruimere opvatting van de taak van een school. Naast de instrumentele voorbereiding op het voorgezet onderwijs wil men leerlingen de kans geven zich persoonlijk te ontwikkelen. Daar komt bij dat men leerlingen willen stimuleren om zich te oriënteren op hun plek in de maatschappij. Ten tweede wil men een bijdrage leveren aan de directe omgeving van de school, door leerlingen projecten te laten ondernemen in de wijk of stad. Een aanverwante ontwikkeling is het delen van het schoolgebouw met maatschappelijke partners zoals een dansschool.

Deze nieuwe richting betekent een grote verandering ten opzichte van traditionele onderwijsvormen. Het Beatrix College lijkt een veranderproces te willen aangaan dat de organisatie in al haar facetten raakt. De organisatie doet dat zonder een procedure of handboek te volgen, maar naar het beste inzicht van haar medewerkers. Voor deze medewerkers is het actieonderzoek direct relevant. Dankzij hun bijdrage kan ik kennis creëren over de BMO. Door aan de praktijk theoretische inzichten en een uitgebreide analyse te verbinden help ik hen om een volgende stap te zetten in de ontwikkeling van het onderwijs.

Behalve de ontwikkeling van contextgebonden kennis wil ik met mijn scriptie ook overdraagbare kennis presenteren. Ook op andere plekken in Nederland (en de wereld) wordt nagedacht over de introductie van maatschappelijk ondernemen in het onderwijs (zie bijvoorbeeld (Linde en Specht 2015)). Daarom breng ik in mijn analyse een mate van abstractie aan die mijn scriptie overdraagbaar maakt naar een andere (onderwijs)omgeving.

1.4 Leeswijzer

In het volgende hoofdstuk bespreek ik eerst de keuze voor actieonderzoek. Daar horen bij een wetenschapsfilosofisch kader en enkele principes voor mijn rol als onderzoeker.

Het derde hoofdstuk bestaat uit een aantal theoretische concepten en kaders die relevant

zijn voor mijn analyse. De concepten waarden, disciplineren en dialogisme zijn in het bijzonder belangrijk.

In het vierde hoofdstuk bespreek ik de resultaten van het onderzoek. Het verloop van het actieonderzoek is nauw verweven met de constructie van deze resultaten. Daarom beschrijven grote delen van het verslag de ontwikkeling van het onderzoek in een narratieve vorm.

In het vijfde hoofdstuk geef ik een korte kritiek op mijn analyses aan de hand van enkele theoretische concepten. Daarop volgt een evaluatie van de rol van het actieonderzoek in de verwezenlijking dezes. Als laatste geef ik een aantal praktische en conceptuele aanbevelingen voor de toekomst.

Hoofdstuk 2

Methodologisch kader

In dit hoofdstuk geef ik een beschrijving van het ontwerp van mijn onderzoek. Zowel de keuze voor de gebruikte methode als het theoretisch kader zijn in sterke mate bepaald door enkele principes. Ik zet ze hier uiteen en leg uit hoe hun combinatie mijn onderzoeksontwerp heeft gevormd.

2.1 Kritische theorie

Ten eerste mijn wetenschapsfilosofische kader. Mijn opvattingen over kennisproductie en de rol van een onderzoeker zijn gebaseerd op enkele aannames van de kritische theorie. Kritische theorie heeft zijn oorsprong in de Frankfurter Schule van begin twintigste eeuw (Kincheloe en McLaren 2002, p. 87). Een van de centrale onderwerpen voor de kritische theorie is de kritiek op een sociale orde die gevormd wordt door contingente, sociaal-historische omstandigheden. De wereld wordt niet beschouwd als een gegeven maar als een sociale constructie op basis van sociale structuren. De mogelijkheid tot verandering is inherent aan de kritisch-theoretische ontologie omdat er geen gegeven sociale orde wordt verondersteld (Rush 2004, p. 13).

De kritische theorie heeft zich onder andere ontwikkeld als kritiek op de positivistische wetenschap. In een positivistisch wetenschappelijk model 'ontdekt' de onderzoeker de gegeven staat of werking der dingen. Het traditionele gebruik van theorie als eenzijdige beschrijving van objecten is volgens Ernst Horkheimer (grondlegger van de Frankfurter Schule) echter onvolledig. In plaats daarvan stelt Horkheimer dat een object wordt geconstitueerd door de waarneming (een actief proces), en dat de waarneming wordt gestructureerd volgens eerdere waarnemingen, kennis, concepten en theorie. De waarnemer heeft bovendien altijd een bedoeling met zijn waarneming

- hij probeert iets te begrijpen in een bepaalde context. Een concept privilegieert daarom altijd bepaalde aspecten van het object, terwijl het andere aspecten juist uitwist. Het traject waarlangs de waarneming wordt gestructureerd noemt Horkheimer de instrumentele rede: 'one deploys concepts in order to achieve predictive and manipulative control over things' (Rush 2004, p. 15).

Het gebruik van de instrumentele rede is niet onproblematisch. Horkheimer poneert het concept 'transfiguratie'. Daarmee bedoelt hij de valse conclusie dat de (materiële) wereld die positivistische wetenschap 'ontdekt' de wereld is *zoals die is, blijft en zou moeten zijn*¹. Deze redeneerwijze is een terugkeer naar een metafysica waarbij de werkelijkheid een zekere bedoelde vorm heeft aangenomen die *an sich* niet ter discussie kan staan (ibid.). Het belang van Horkheimers kritiek is dat hij dit epistemologische probleem koppelt aan opvattingen over sociale organisatie, want 'transfiguration severely compromises the potential for social justice, since transfiguring theories allow that the ultimate relief from suffering is achieved only outside contexts in which human action can be effective' (ibid., p. 13). Met andere woorden: wie gelooft dat de wereld zoals die wordt aangetroffen de wereld is zoals die hoor te zijn zet zichzelf als mens buitenspel in de ontwikkeling van sociale structuren.

De wetenschapsfilosofie van de kritische theorie heeft ingang gevonden in uiteenlopende sociale en culturele wetenschappelijke disciplines. Om ook in dit onderzoek gebruik te maken van de kritische theorie is het nodig om tot een methodologie te komen die ervan is afgeleid en die past bij de sociaal-historische context waarin het onderzoek plaatsvindt.

In „Ethnography and schools: Qualitative approaches to the study of education” geven Kincheloe en McLaren een herinterpretatie van de kritische theorie. Zij gebruiken kritische theorie als een methodologisch raamwerk: 'in a research context, it does not determine how we see the world but helps us devise questions and strategies for exploring it' (Kincheloe en McLaren 2002, p. 90). Daarbij verwerken ze de recentere theoretische inzichten van de 'post-discourses (e.g. postmodernism, critical feminism, post-structuralism centered)' (ibid., p. 90). Een aantal Marxistische concepten zoals de teleologie van het dialectisch materialisme en het primaat van de economische 'base-superstructure'-relatie wordt verlaten. Vormen van *identity politics* en moderne theorieën over linguïstiek, macht en cultuurkritiek krijgen een plek in 'a critical social theory [that] is concerned in particular with issues of power and justice and the ways that the economy; matters of race, class, and gender; ideologies; discourses; education; religion and other social institutions;

¹bijvoorbeeld *the best of all possible worlds* van Leibniz, of het alledaagse gebruik van het concept 'natuurlijk'.

and cultural dynamics interact to construct a social system' (ibid., p. 90).

In de constructie van sociale theorie staat kritische hermeneutiek voor Kincheloe en McLaren centraal. Hermeneutiek is een vorm van interpretatie die 'contends that that perception itself is an act of interpretation' (ibid., p. 97). Die interpretatie is niet waarde vrij maar gestructureerd volgens eerdere ervaringen, ideologie et cetera. Als we hier de principes van de kritische theorie op toepassen komen we tot een kritische hermeneutiek waarin de interpreter ook zelfkritisch moet kunnen zijn. Mijn keuzes en interpretaties als onderzoeker zijn niet waarde vrij. Net als respondenten in het onderzoek ben ik gewend om volgens bepaalde schemata te denken en interpreteren. De kunst en kunde van de kritische onderzoeker is om de meest 'normale' normatieve sociale structuren van hun vanzelfsprekendheid te ontdoen en te bestuderen als constructies in een sociaal-historische context.

2.2 Actieonderzoek

Een tweede principe voor het onderzoeksontwerp is mijn wens om samen te werken met medewerkers van het Beatrix College. Als ik - conform mijn wetenschapsfilosofische kader - aanneem dat theorie waarde geladen is en dat een onderzoeker niet volledig object kan zijn, dan is mijn oplossing daarvoor om gebruik te maken van de subjectiviteit van meerdere betrokkenen. Mijn perspectief en de theoretische blik waarover ik beschik bieden een vernieuwend outsidersperspectief voor het Beatrix College. Tegelijkertijd hebben de medewerkers van het Beatrix College uitgebreide en genuanceerde ervaringskennis over de organisatie. Door een nauwe samenwerking te zoeken met medewerkers van het Beatrix College en mijn observaties aan hen voor te leggen creëer ik gesprekken waarin verschillende perspectieven elkaar versterken. Zo ontstaat een rijker beeld van de waarden in de organisatie.

Op basis van dit principe is het onderzoek vormgegeven als participatief actieonderzoek. Deze methode richt zich op collaboratief onderzoek met als doel het verbeteren van een praktijk. In een actieonderzoek staat de relatie tussen waarden en een praktijk centraal. De praktijk is zowel de onderzochte praktijk als de praktijk van het onderzoek. Die twee delen vormen samen actieonderzoek: enerzijds het verbeteren van wat we doen (de actie) en anderzijds het ontwikkelen van kennis over wat we doen (het onderzoek) (McNiff en Whitehead 2009, p. 18).

Het is mijn overtuiging dat deze methode veel te bieden heeft doordat ik me als onderzoeker open stel voor bijdragen uit de organisatie die ik onderzoek. Daardoor verfijn ik mijn analyse en

leer ik meer over de denkwijze van mijn respondenten. Ook mijn persoonlijke ervaringen krijgen daarmee ook een plek in het onderzoek. Terwijl theorie mijn ervaringen en veronderstellingen op een aantal punten kan ondersteunen is de onderzoekspraktijk een krachtige manier om ze te deconstrueren.

Een belangrijk kenmerk van actieonderzoek is de nadruk op de educatieve effecten van de onderzoekspraktijk (McNiff en Whitehead 2009). In het onderzoek treedt een aantal medewerkers van het Beatrix College op als co-onderzoekers. Ik bespreek mijn analyses en observaties met hen om mijn interpretaties te toetsen. Tegelijkertijd stel ik hen in staat om hun werk te onderzoeken aan de hand van theorie en concepten die ik aanbied. In onze bijeenkomsten onderzoeken deze docenten ook hun eigen rol en positie in de onderzochte praktijk. Door het concept toe te passen worden co-onderzoekers zich bewust van de waarden die ze al af niet naleven in hun werk en hun leven.

In een participatief actieonderzoek spelen expliciete waarden voor de samenwerking een belangrijke rol. Als primaire onderzoeker heb ik mede de verantwoordelijkheid om te waarborgen dat het onderzoeksproces egalitair, democratisch en emancipatoir kan zijn. Daarnaast heb ik me ten doel gesteld om mijn waarden in de praktijk te brengen. Als primaire onderzoeker heb ik mijn waarden 'democratie' en 'dialogisme' geïntroduceerd en zoveel mogelijk in de onderzoekspraktijk laten doorklinken. Deze waarden worden als theoretische concepten verder ontwikkeld in hoofdstuk drie.

In een ideaaltypisch actieonderzoek doorlopen de primaire onderzoeker en de co-onderzoekers cycli van actie en reflectie om nieuwe inzichten te ontwikkelen (Savin-Baden en Major 2010). Dit verslag beslaat de eerste fase van een actieonderzoek. Daarin onderzoek ik welke waarden een rol spelen in de praktijk, om vervolgens een interventiestrategie te ontwerpen. Die is erop gericht om te experimenteren met een aanvulling van de praktijk waardoor meer overeenstemming wordt gevonden met de waarden van de BMO en de respondenten. De beperkte omvang van dit onderzoek betekent dat ik mogelijke interventies presenteer maar die niet uitvoer binnen het onderzoek.

De keuze voor actieonderzoek past bij de context van het Beatrix College en bij het plan *De wereld een beetje mooier maken*. Net als dit plan verbindt actieonderzoek waarden met een educatief proces. Het ontwikkelen van bewustzijn van de relatie tussen waarden en (onderwijs)praktijk bij begeleiders kan hen helpen in de BMO-onderwijsvorm. Begeleiders kunnen ook met leerlingen bespreken hoe waarden een rol spelen in hun gekozen BMO-project.

Ten slotte is het onderzoek gericht op het ontdekken van de rol die waarden spelen in de onderwijspraktijk. Zowel het kritische perspectief als de methode actieonderzoek benadrukt dat waarden een grote rol spelen in denken en doen. De kritisch-theoretische wetenschapsfilosofische basis van het onderzoek is de aanname dat theorie en concept altijd waardegeladen zijn. Wanneer we conceptualiseren privilegeren we bepaalde aspecten van de werkelijkheid boven andere. Een onderzoeker oordeelt dat bepaalde aspecten aan het onderzoeksobject meer aandacht moeten krijgen dan andere. In de actieonderzoeksmethode van McNiff en Whitehead 2009 vinden we een soortgelijke claim met betrekking tot een praktijk: ook de praktische werking van een organisatie berust op een aantal waarden die al of niet geëxpliciteerd worden. Een actieonderzoek richt zich op het praktiseren van expliciet gemaakte waarden. Daarbij is de eerste stap, zoals in dit onderzoek, het analyseren van de actuele praktijk.

2.3 De positie van de onderzoeker

Zoals gezegd pas ik een kritische hermeneutiek toe die vereist dat ik ook zelfkritisch ben. Als onderzoeker ben ik geen neutrale receptor van informatie. Mijn eigen positie wil ik dan ook zoveel mogelijk expliciteren, zodat de lezer mijn persoon kan verdisconteren in de analyse die ik geef. Bovendien ben ik een samenwerking aangegaan met een aantal docenten. Daarin heb ik bewust geselecteerd in wat ik presenteerde en vroeg en heb ik gestreefd naar leereffecten op selecte gebieden. Ik sta achter mijn keuzes omdat ik steeds heb geprobeerd overeenstemming te vinden met de waarden die ik in het onderzoek wil praktiseren. Desalniettemin kan een verduidelijking van mijn positie mijn keuzes en interpretaties op enkele punten beter begrijpelijk maken.

Vanaf het begin van het onderzoek heb ik me voorgenomen om me te houden aan de beschrijving van een onderzoek zoals gegeven door Kincheloe en McLaren.

We are defining a criticalist as a researcher or theorist who attempts to use her or his work as a form of social or cultural criticism and who accepts certain basic assumptions: that all thought is fundamentally mediated by power relations that are social and historically constituted; that facts can never be isolated from the domain of values or removed from some form of ideological inscription ...'

(Kincheloe en McLaren 2002, pp. 104-105)

Ten slotte speelt ook mijn persoonlijke geschiedenis een rol in mijn keuze voor een methode

die expliciet kritisch is. In mijn leven ben ik geconfronteerd met het dwingende en onderdrukkende potentieel van een schoolsysteem dat een vergaand mandaat heeft om over jonge mensen te beschikken. Deze ervaringen hebben me een uiterst kritische houding gegeven ten aanzien van institutionele educatieve systemen. In de kritische theorie en de latere poststructuralistische kritiek van Foucault (zie hoofdstuk 3) vind ik handvatten om het Beatrix College te beschouwen aan de hand van mijn eigen ervaringen. Conform de wetenschappelijke aannames voor mijn onderzoek constateer ik dat mijn geschiedenis mijn beschouwing van de middelbare school beïnvloedt. Met een kort autobiografisch fragment wil ik mijn initiële attitudes weergeven zodat de lezer zelf kan beoordelen waar die doorklinken in mijn onderzoek. Daarbij wil ik opmerken dat ik beseft dat mijn geschiedenis niet algemeen is en dat mijn herinneringen bovendien onbetrouwbaar kunnen zijn.

Het volgende citaat komt uit een memo dat ik schreef na een eerste bezoek aan het Beatrix College en voordat ik mijn onderzoeksontwerp opstelde.

In mijn herinnering aan de middelbare school staat dwang centraal. Ik ben nooit vrijwillig naar school gegaan. Paradoxalerwijs herinner ik me dwang als een van de oorzaken van mijn weerzin. Hoe dan ook: naarmate ik ouder werd verscheen ik minder vaak op school. Ik accepteerde allerlei straffen als betaling voor mijn spijbelen. Ik vermoed dat er allerlei psychologische oorzaken achter mijn gedrag schuilgingen die ik pas de laatste jaren heb ontdekt. Het conflict met docenten en conrectors ging echter vooral over de regels: spijbelen en te laat komen mag niet. Hun probleem was dat ik nooit spijt had: ik wilde echt niet naar school. Ik accepteerde mijn straffen en vertelde nooit smoesjes, maar weigerde 'mee te spelen' met het verhaal over eigen bestwil en verantwoordelijkheid. In die zin was ik 'onbereikbaar'. Ik accepteerde het discours van de school niet.

...

Een van de kernwaarden van het plan van het Beatrix College is vergeving. Na het horen van dat woord in deze context vroeg ik me af: heb ik alles vergeven? Ik denk van niet. Hoe beïnvloedt dat mijn onderzoek?

- Het zorgt ervoor dat ik een sterke opvatting heb over disciplineren: ik vind het verkeerd om leerlingen te behandelen als onwillig. Het doet een beetje denken aan Theory X vs Theory Y.

- Het zorgt ervoor dat erg alert ben voor de disciplinerende en onderdrukkende mogelijkheden van een schoolsysteem. Omdat deelname verplicht is (zowel hard als zacht - 'als je niet naar school gaat zal het nooit iets worden') zijn er veel mogelijkheden tot 'coercion' (dwang).
- Mijn aandacht zal tijdens het onderzoek waarschijnlijk zowel uitgaan naar de toekomst van het Beatrix College en mijn eigen verleden. Daar moet een redelijke balans in worden gevonden.

(memo, 18 februari 2015. Zie voor de volledige memo Appendix A)

Met het vorderen van het onderzoek zijn veel van mijn vragen over het verleden naar de achtergrond getreden. Mijn gevoeligheid voor de mogelijkheden om dwang uit te oefenen is niet verdwenen. Mijn focus is in de loop van het onderzoek echter wel verschoven naar de waarden van leerlingen en docenten en de manieren waarop ze die proberen te praktiseren. Het verslag reflecteert deze verhouding en behandelt dus met name heden en toekomst van het Beatrix College. In hoofdstuk 4 bespreek ik het veranderproces in de loop van het onderzoek. Daarmee hoop ik de juiste balans te hebben gevonden.

2.4 Analyse van de data

Alle data die ik gedurende het onderzoek heb verzameld wordt in dit verslag geanalyseerd volgens de *grounded theory* methode. De naam *grounded theory* maakt gebruik van de metafoor van geaard zijn; mijn theorie over het Beatrix College is geaard in de praktijk en de data die ik daarin heb verzameld. Mijn data vormen de bron voor de concepten die ik ontwikkel en de theorie die ik daarop baseer (Charmaz 2014, p. 2).

De keuze voor actieonderzoek en *grounded theory* vormt een bescherming tegen de macht die ik als onderzoeker heb. Ik zou bijvoorbeeld theorie kunnen gebruiken die mijn eigen standpunt ondersteunt en daarmee de perspectieven van anderen kunnen overschrijven in mijn analyse. Door een systematische analyse confronteer ik mezelf met alle data, zodat ik me beter bewust ben van de keuzes in mijn interpretatie.

Alle transcripties van interviews en focusgroepen zijn open gecodeerd. Vervolgens zijn deze codes gegroepeerd op basis van overeenkomsten en verschillen. Vanzelfsprekend heeft deze schifting al een interpretatief karakter. In laatste instantie zijn de belangrijkste categorieën

geselecteerd voor de analyse in dit verslag. Het resultaat is een datastructuur waarmee ik mijn onderzoeksvraag kan beantwoorden. Data die minder relevant zijn voor de onderzoeksvraag laat ik dus bewust buiten beschouwing.

Mijn onderzoek heeft een interpretatief karakter. Het is mijn bedoeling om de leefwereld van respondenten weer te geven, en te laten zien hoe verschillende perspectieven op dezelfde praktijk naast elkaar kunnen bestaan (Charmaz 2014, p. 126). Door in het verslag een chronologie aan te houden geef ik ook een interpretatie van het proces waarin mijn bevindingen tot stand zijn gekomen.

De volwassen respondenten hebben allemaal de gelegenheid gehad te reageren op het transcript van hun interview. Leerlingen zijn voor mij niet te bereiken zonder de communicatie via medewerkers van de school te laten verlopen. De school waarborgt op die manier de privacy van leerlingen. Ik heb besloten om de transcripten niet op papier aan leerlingen aan te bieden omdat ze dan gemakkelijk kunnen gaan rondzwerven in de school. De afweging van respondentvalidatie is uitgevallen in het voordeel van het beschermen van anonimiteit. Dit is in het geval van leerlingen met name belangrijk omdat zij onder controle en beoordeling staan van de mensen waarover ze zich in de interviews uitspreken.

In de laatste fase van het onderzoek heb ik mijn bevindingen gepresenteerd aan validatie groep (17 september 2015). De validatiegroep heeft kritiek op mijn bevindingen gegeven en bevestigd dat ik navolgbare verbanden leg in mijn analyse.

Bronnen

In het onderzoek zijn data uit de volgende bronnen verwerkt.

- Negen interviews met projectgroepen.²
- Tien interviews met coaches. Drie van hen namen ook deel aan de onderzoeksgroep
- Vijf bijeenkomsten met de onderzoeksgroep
- Een bijeenkomst met de validatiegroep
- 165 memo's in een persoonlijk logboek

Zie appendix C voor een chronologisch overzicht van de data.

Dat mijn jonge respondenten allemaal onderbouwleerlingen zijn is door de praktijk gedictieerd. Deelname aan de BMO is opengesteld voor alle leerlingen van de school, maar slechts een leerling

²Niet alle groepen waren compleet. In totaal sprak ik 23 leerlingen.

uit de bovenbouw meldde zich hiervoor aan. Ook het merendeel van de coaches (ook uit vrijwillige aanmelding) gaf les in de onderbouw. Respondenten geven aan dat er een groot verschil is tussen onderbouwleerlingen en bovenbouwleerlingen. Mijn co-onderzoekers onderschrijven dit verschil maar geven verschillende verklaringen. Het is niet duidelijk wat de belangrijkste oorzaak is van de niet-deelname van bovenbouwleerlingen.

Tot slot een noot over de anonimiteit van de respondenten. In appendix B heb ik mijn verklaringen omtrent de onderzoeksethiek opgenomen. Alle respondenten hebben zo'n verklaring ontvangen en ondertekend. Leerlingen hebben de verklaring mee naar huis genomen om ook hun ouders/verzorgers te informeren. Om respondenten wel als individuen herkenbaar te maken in de tekst heb ik alle docenten een pseudoniem gegeven. Deze pseudoniemen zijn afgeleid van een lijst met de populairste babynamen uit 1980³ en willekeurig toegekend. Uitspraken van leerlingen worden ook onder pseudoniem weergegeven, ditmaal op basis van populaire babynamen in 1995. Daarnaast zijn de namen van alle projectgroepen door mij veranderd in namen van exotische diersoorten, wederom volstrekt willekeurig.

³zie www.apartebabynamen.nl.

Hoofdstuk 3

Theoretisch kader

Mijn wetenschapsfilosofisch kader en de keuze voor een actieonderzoek vragen om passende theorie. In dit hoofdstuk bespreek ik enkele theoretische concepten die ik in het onderzoek heb toegepast en die mijn observaties en analyse hebben beïnvloed. Het kritisch-theoretisch perspectief stelt dat wetenschap niet waarde-vrij is in de betekenis van: objectief, neutraal. De methode actieonderzoek zoals geformuleerd door McNiff en Whitehead past in dat kader, maar gebruikt het concept waarde in een positieve betekenis. Waarden zijn in hun woorden ‘the things we believe in and that give our lives meaning, such as love and fairness’ (McNiff en Whitehead 2009, p. 19).

In hun methode blijft het concept beperkt tot een dergelijke formulering. Daarom geef ik in dit hoofdstuk een korte theorie over waarden. Aan de hand daarvan introduceer ik kort de waarde ‘democratie’ als richtlijn in het onderwijs. Vervolgens bespreek ik kort het werk van Foucault en zijn theorie over subjectivering en disciplineren. Disciplineren van het individu speelt een belangrijke rol in Foucaults teksten over de werking van macht in de moderne samenleving. De theorie van Foucault verwerk ik in mijn analyse in hoofdstuk 5. Ten slotte geef ik een korte bespreking van het concept dialogisme. Mijn onderzoek is deels aan de hand van dit concept opgezet. Na een korte introductie van de geschiedenis van het concept geef ik ook een recentere interpretatie.

3.1 Waarden

Met hun artikel „Values: Reviving a dormant concept” geven Hitlin en Piliavin een overzicht van het wetenschappelijke werk (met name in de sociologie en psychologie) over waarden. Het idee van waarden als een moreel kompas is relatief recent en wordt door de auteurs gevonden vanaf 1960

(Hitlin en Piliavin 2004, p. 362). Sindsdien is vanuit allerlei disciplines over waarden geschreven, maar de auteurs geven aan dat de theorievorming tot dan toe niet consistent is en er weinig empirisch onderzoek is gedaan (ibid.).

In hun overzichtsartikel bespreken de auteurs daarom ten eerste wat waarden *niet* zijn. Het gaat niet om attitudes, eigenschappen, normen en behoeften. Vervolgens worden verschillende definities geven. De auteurs geven twee conceptuele categorieën. De eerste categorie ziet waarden als een statische structuur: het subject 'heeft' waarden als een mentale structuur. Via deze structuur ontstaat vervolgens een selectie van acceptabel en onacceptabel gedrag. Waarden hebben in deze theorie vooral een evaluatief karakter.

Een tweede categorie omvat concepten die over waardering gaan; de auteurs maken gebruik van de ambiguïteit van het Engelse *value*. Dergelijke theorieën maken gebruik van een pragmatisch perspectief om te stellen dat waarden altijd bestaan in de context van een praktijk. Dat betekent dat doelen en beperkingen bepalend zijn voor de actualisatie van waarden (ibid.). Hitlin en Piliavin halen bovendien een artikel (Feather 1995) aan waarin wordt betoogd dat we in onze waarneming objecten als vanzelf waarden volgens bepaalde standaarden. Deze theorie sluit aan bij de epistemologische opmerkingen van Horkheimer over de rol van waarden. Pragmatische theorieën over waarden hebben de meerwaarde dat ze een koppeling tussen waarden en gedrag postuleren, bijvoorbeeld via de beïnvloeding van motivaties (Hitlin en Piliavin 2004, p. 365).

3.1.1 Schwartz' universele waarden

Beide conceptuele categorieën - structureel en pragmatisch - zijn vertegenwoordigd in het werk van Schwartz. In een artikel uit 1994 geeft hij een typologie: er zijn tien universele categorieën van waarden. Volgens Schwartz zijn waarden transsituatoneel, motiveren ze gedrag en bepalen ze ook de evaluatie van gedrag. Bovendien worden waarden geleerd, zowel door socialisatie als in een individuele ontwikkeling (Schwartz 1994, p. 21).

De tabel geeft de tien soorten waarden van Schwartz en hun definities. Daarbij moet worden opgemerkt dat de gegeven categorieën niet discreet zijn maar een continuüm vormen: 'the motivational differences between value types are continuous rather than discrete, with more overlap in meaning near the boundaries of adjacent value types'. De categorieën vullen elkaar op die manier aan; de combinatie *tradition* en *security* waardeert de bescherming van orde en harmonie in sociale relaties (ibid., p. 25).

Value	Definition
Power	Social status and prestige, control or dominance over people and resources
Achievement	Personal success through demonstrating competence according to social standards
Hedonism	Pleasure and sensuous gratification for oneself
Stimulation	Excitement, novelty, and challenge in life
Self-direction	Independent thought and action-choosing, creating, exploring
Universalism	Understanding, appreciation, tolerance, and protection for the welfare of all people and for nature
Benevolence	Preservation and enhancement of the welfare of people with whom one is in frequent personal contact
Tradition	Respect, commitment, and acceptance of the customs and ideas that traditional culture or religion provide
Conformity	Restraint of actions, inclinations, and impulses likely to upset or harm others and violate social expectations or norms.
Security	Safety, harmony, and stability of society, of relationships, and of self

Tabel 3.1: Overzicht van universele waarden (Schwartz 1994)

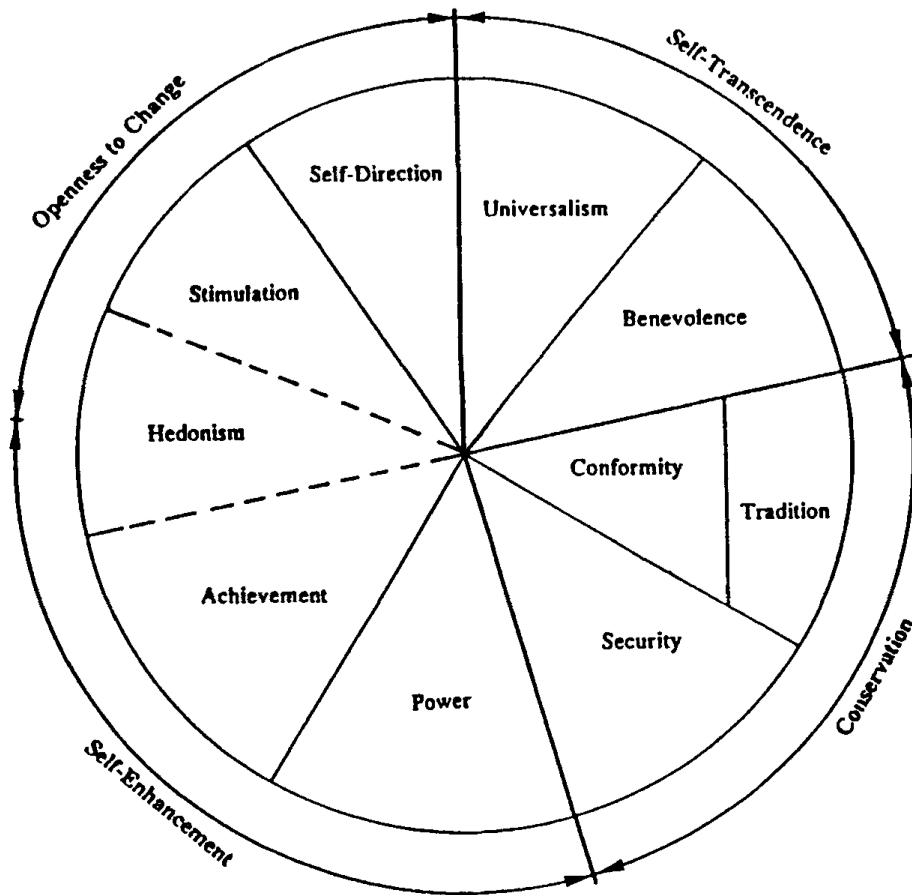
Die contigüiteit geldt niet voor alle waarden. In de onderstaande figuur liggen alle waarden in een cirkel tegenover elkaar. Tegenoverliggende waarden staan op gespannen voet met elkaar, conform Schwartz' stelling dat waarden in een hiërarchische structuur bestaan. Negatieve waarden bestaan niet, maar het relatieve belang dat aan waarden wordt geven verschilt per persoon. In 1994 onderscheidt Schwartz twee assen: *openness to change* en *conservation*; *self-enhancement* en *self-transcendence*.

Op de eerste as vinden we waarden met betrekking tot openheid voor verandering enerzijds en conservatisme anderzijds. De tweede as beschrijft de spanning tussen waarden die het versterken van de eigen positie beogen, dan wel zelfoverstijgende waarden.

In latere publicaties geeft Schwartz verdere interpretaties van zijn schema. *Self-enhancement* en *openness to change* zijn meer gericht op persoonlijke belangen; *conservation* en *self-transcendence* zijn meer gericht op sociale en groepsbelangen. Daarnaast geeft hij drie verdere karakteristieken aan:

- De rol die angst speelt
- Doelen ter preventie van verlies; doelen voor verbetering
- Bescherming tegen bedreiging; uitbreiding en groei

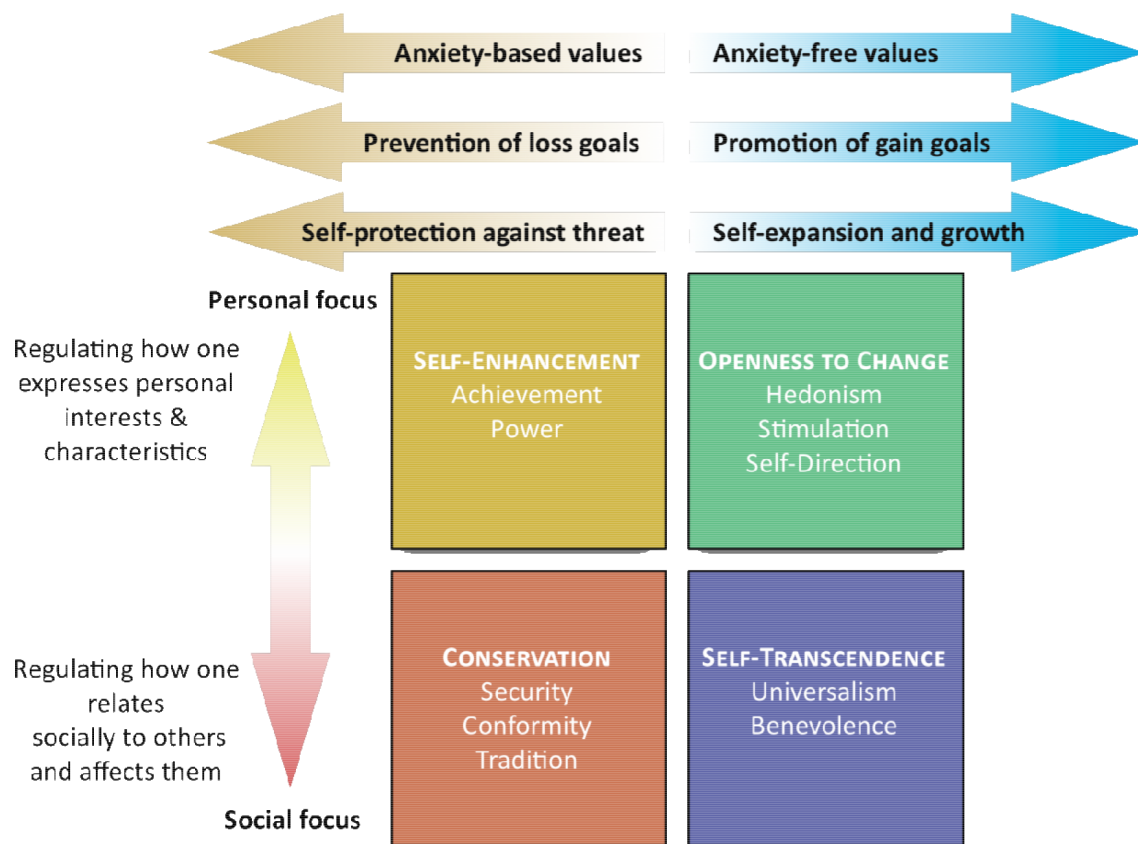
In het onderzoek heb ik de theorie van Schwartz gebruikt om het gesprek over waarden concreet te maken. Uit het empirische onderzoek dat aan Schwartz' theorie ten grondslag ligt



Figuur 3.1: De waardencirkel (Schwartz 1994)

is een waardenvragenlijst ontwikkeld waarmee een zogenaamde waardenmeting gedaan kan worden. Hitlin en Piliavin geven een aantal methodologische problemen met het 'meten' van waarden, gerelateerd aan meer algemene problemen van autorepresentatie zoals *priming* en beïnvloeding door context (Hitlin en Piliavin 2004, p. 367). Ik heb dit instrument niet toegepast in het onderzoek. Ten eerste omdat het niet past bij mijn dialogische werkwijze; ik wil ruimte geven aan de betekenisgeving van mijn respondenten. Bovendien richt mijn onderzoek zich op waardensystemen gerelateerd aan een praktijk. Het vinden van een definitieve verzameling persoonlijke waarden valt buiten de *scope* van het onderzoek.

Zowel de kritische theorie als literatuur over actieonderzoek benadrukt het belang van waarden vanuit respectievelijk een filosofisch en een politiek gezichtspunt. Het idee dat waarden belangrijk zijn voor een praktijk wordt door de sociale psychologie ondersteund met empirisch onderzoek (ibid.). De beïnvloeding van de praktijk verloopt langs motivaties, die op hun beurt



Figuur 3.2: Karakteristieken van verschillende waarden (Schwartz 2012)

worden ingegeven door waarden. Een nadeel van zulke theorie is dat hij in een positivistisch wetenschappelijk paradigma wordt ontwikkeld en, in het geval van Schwartz, een auteur over een langere tijd zijn eigen werk heeft uitgebreid. De centrale hypothese van zijn werk - het *social fact* dat er tien universele categorieën van waarden bestaan - dwingt de interpretatie van de representaties die respondenten geven in zijn schema. Empirisch onderzoek kan in die zin een tautologisch karakter krijgen.

Wat Schwartz' theorie aan mijn onderzoek toevoegt is een uitgebreide semantiek; een manier van spreken over waarden die in de focusgroepen bijzonder nuttig is gebleken. De tegenstellingen en spanningen die hij benoemt kunnen inzicht geven in de dilemma's die respondenten ervaren. Ook de grafische weergaven van mogelijke relaties tussen waarden zijn in die zin waardevol.

3.1.2 Waarden in praktijk

Actieonderzoek gaat uit van het belang van waarden als motivatie voor gedrag. Tegelijkertijd kan binnen de context van een organisatie een conflict optreden tussen persoonlijke waarden en heersende waarden. McNiff en Whitehead bespreken 'the experience of oneself as a living contradiction' als een soort *condition humaine*. Onder allerlei omstandigheden voelen we ons gehinderd in het praktiseren van onze waarden. Een actieonderzoek kan het begin zijn van het veranderen van een praktijk om betere overeenstemming te vinden met onze waarden (McNiff en Whitehead 2009, pp. 93-94).

De literatuur ondersteunt het idee dat waarden van invloed zijn op het gedrag, via motivaties en attitudes. De beïnvloedingsrelatie wordt echter gecompliceerd en gemedieerd door context, sociale normen en conflicterende waarden (Hitlin en Piliavin 2004). Een belangrijke factor is de mate waarin waarden cognitief worden ondersteund. De 'values-as-truisms' hypothese van Maio en Olson beschrijft het fenomeen dat 'people may agree strongly with [a] value but be unaware of reasons supporting or opposing it' (Maio en Olson 1998, p. 295). Bernard e.a. gebruiken een antagonistisch schema om te tonen dat waarden tegen 'aanvallen' kunnen worden beschermd door cognitieve ondersteuning in de vorm van argumenten. Wie relevante rationele structuren ontwikkeld om haar waarden te verantwoorden is beter 'beschermd' tegen overreding van deze waarden en houdt ze beter in gedachten (Bernard e.a. 2003).

Wiel Veugelers schrijft dat waarden belangrijk zijn voor een educatieve setting, omdat ze de drijvende kracht kunnen zijn achter het stellen of accepteren van normen. Normen zijn op waarden gebaseerde standaarden die als impliciete of expliciete overeenkomsten tussen mensen bestaan. Ze zijn contextafhankelijk, waar waarden een algemene toepassing vragen. Een belangrijk verschil is dat waarden individueel worden geconstrueerd, waar normen juist sociaal worden geconstrueerd (Veugelers 2007). Daarin schuilt dan ook een potentieel conflict: maatschappelijke normen hoeven niet altijd aan te sluiten bij de waarden van het individu.

Het belang van waarden en normen wordt door Veugelers onderschreven. Ze bepalen immers respectievelijk de wereldoriëntatie en de beperkingen en vrijheden die mensen voor zichzelf en anderen construeren. In zijn beschouwing van de (recente) geschiedenis ziet Veugelers dat nog altijd op een instrumentele manier met kennis en kennisvergaring wordt omgegaan. In plaats daarvan pleit hij:

We think the current challenge for education and educational studies is the incor-

poration of values into the educational learning process, the creation of pedagogical practices in which students are able to work on the development of values and norms. (ibid., p. 114)

Het expliciet maken van en verkennen van het belang van normen en waarden is voor Veugelers een mogelijkheid voor het onderwijs. Het belang ervan situeert hij in de relatie die leerlingen in toenemende mate moeten ontwikkelen met een zeer brede maatschappij en zelfs de wereld. Daarin is 'integration through shared values' niet langer een optie - daarvoor zijn eenvoudig teveel verschillende opvattingen in het speelveld. In plaats daarvan moet iedere leerling (iedere mens) leren om zich te verhouden tot de sociale situatie waarin gezamenlijkheid en sociale binding voortdurend opnieuw moeten worden geconstrueerd. Die voortdurende gezamenlijke constructie van de samenleving en de oriëntatie op de ander die daaruit voortkomt noemt Veugelers democratisch (ibid.).

3.2 Foucault: subjectivering en disciplineren

Aan het einde van dit verslag geef ik een kritische bespreking van de onderzoeksresultaten aan de hand van enkele theoretische concepten. De theorie waarmee ik mijn analyse van de waarden in het Beatrix College confronteer is voor een groot deel gebaseerd op het werk van Michel Foucault. Zijn werk gaat over de ontwikkeling van de moderne sociale orde. Door de historische ontwikkeling van een dominante logica van subjectivering te beschrijven geeft Foucault ons een denkwijze waarmee hedendaagse organisaties kunnen bestuderen. Zijn werk over disciplineren raakt de kern van het vraagstuk 'hoe word je iemand?' Over zijn werk schreef hij dat 'my objective ... has been to create a history of the different modes by which, in our culture, human beings are made subjects. My work has dealt with three modes of objectification which transform human beings into subjects' (Foucault 1982, p. 777). Zijn onderzoek naar disciplineren legt een van deze objectificatievormen bloot: een 'dividing practice' waarin onderscheid wordt gemaakt tussen 'criminals and the "good boys"' (ibid., p. 778).

Foucault wijst ons op de onzekerheid van onze kennis over 'de mens' en diens mogelijke, toelaatbare en wenselijke vormen van subjectiviteit. Die kennis is sociaal-historisch gesitueerd en geconstrueerd. Daar staat tegenover dat de kennis die we gebruiken wel degelijk betekenisvol is. Sterker nog: die is constitutief voor het subject dat in interactie tot stand komt. Foucault laat zien

dat subjectiviteit fluïde is, en dat mensen een idee van het zelf construeren in structuren van kennis en macht.

The individual is no doubt the fictitious atom of an 'ideological' representation of society; but he is also a reality fabricated by this specific technology of power that I have called 'discipline'. We must cease once and for all to describe the effects of power in negative terms: it 'excludes', it 'represses', it 'censors', it 'abstracts', it 'masks', it 'conceals'. In fact, power produces; it produces reality; it produces domains of objects and rituals of truth. The individual and the knowledge that may be gained of him belong to this production.

(Foucault 1977, p. 194)

In *Discipline and punish: The birth of the prison* beschrijft Foucault hoe in Europa vanaf de 18e eeuw mechanismen en organisaties werden ontwikkeld die beoogden om een veelheid aan personen ('lichamen') functioneel te vormen voor een bepaald doel. In zijn beschrijvingen herkennen we kenmerken van moderne instituten als ziekenhuizen, militaire kazernes, fabrieken, gevangenissen en ook scholen. Het meest herkenbaar is de relatie die Foucault legt tussen ruimtelijke organisatie (architectuur) en sociale organisatie. Was een klas ooit een heterogene verzameling van honderd kinderen onder supervisie van één Jezuïet, in de loop van de tweede helft van de 18e eeuw worden de kinderen gerangschikt en verdeeld over verschillende lokalen (ibid., pp. 146-147). Foucault geeft meer voorbeelden: het beheersen van de tijdsbesteding door middel van tijdschema's, de overgang tussen activiteiten gemarkeerd met een bel.

De mechanismen die Foucault beschrijft komen ons in veel gevallen ouderwets voor. De manier waarop in de 19e eeuw les werd gegeven op een school is volkomen verouderd. Lijfstraffen worden niet meer gebruikt om kinderen te disciplineren. Toch zijn de mechanismen die gaan over de ordening van individuen (ruimtelijke verdeling, hiërarchische scheiding op basis van normatieve beoordeling) nog te herkennen. Zo is de ruimtelijke organisatie van een school ook nu ingericht om een groot aantal leerlingen van elkaar te kunnen (onder)scheiden. Leerlingen worden gesorteerd naar leeftijd en 'niveau'. De docent staat voor de klas, leerlingen zitten gericht naar de docent. Dan zijn er nog de bekende indicators van regelmaat: de zoemer, de gangen die op gezette momenten vol- en weer leegstromen, de opstelling van tafels en stoelen in rechthoekige lokalen. De relevantie van het concept disciplineren is dat het ons opmerkzaam maakt op het feit dat normen niet zomaar ontstaan en ook niet plotseling veranderen. Onderliggende machtsstructuren worden gecodificeerd

in alledaagse voorwerpen en omgevingen. Om andere waarden (en normen) te introduceren zullen we ons bewust moeten zijn van de waarden die de basis waren voor onze bestaande normen.

Het belang van deze theorie voor mijn kritiek is dat we eruit kunnen opmaken dat er iets ontbreekt in onze kennis over de bestemming of oorsprong van de/een mens. Zoals ik zal betogen speelt ook in het Beatrix College een idee over de 'juiste' ontwikkeling van leerlingen een rol. Vigerende normen en praktijken zijn erop gericht om de juiste ontwikkeling tot stand te brengen dan wel te faciliteren. Foucault toont ons echter dat ons idee van wat een mens is, in de geschiedenis is ontstaan: het idee mens is een idee van de mens. Als zodanig is het aan verandering onderhevig. Gert Biesta gebruikt dezelfde semantische ambiguïteit om het punt te maken: '*man* appears ... as the product of a long history whose beginning he can never reach and yet, paradoxically, as the source of that very history' (Biesta 1998, p. 6).

3.3 Bakhtin: dialogisme

Het concept dialogisme werd vanaf de jaren '20 ontwikkeld door Mikhail Bakhtin. Bakhtins onderzoek richt zich op literatuur en taal filosofie maar begeeft zich met het concept dialogisme in een veel bredere discussie. Door de nadruk te leggen op het belang van taal voor onze epistemologie en ontologie geeft hij (in elk geval in historische zin) een voorafschaduw van de *linguistic turn* die het wetenschappelijke denken in het Westen heeft gemaakt.

Bakhtins theorie is opgebouwd uit een aantal vooronderstellingen. De eerste is dat een taaluiting gesitueerd is in zijn context en betekenis krijgt in die context. De geschiedenis van Bakhtins werk is er een voorbeeld van. Mikhail Bakhtin was 22 jaar oud ten tijde van russische revolutie in 1917. In de volgende decennia van de Sovjet Unie kon zijn werk niet gepubliceerd worden. Pas veel later wordt het werk gepubliceerd in het Westen, waar het in een andere tijd en een andere politieke context wordt gelezen en begrepen (Bakhtin en Dentith 1995).

De tweede pijler onder Bakhtins theorie is dat een taaluiting altijd verwijst naar een vorige uiting en uitnodigt tot een antwoord. Dit idee is min of meer analoog aan de stelling over het belang van context, maar werkt in temporele zin. Een taaluiting ontleent betekenis aan vorige taaluitingen om begrijpelijk te zijn. De cruciale stap die Bakhtin maakt is dat die uiting ook de mogelijkheid tot een respons in zich draagt en die in zekere zin verlangt. Het belang van dit idee schuilt in de conclusie dat betekenis gebaseerd is op het *verschil* tussen taaluitingen. Elke uiting is een aanpassing van een vorige, gericht op de specificiteit van dat moment, die context. Als zodanig is iedere uiting een

poging om een individuele positie te verwoorden in een gemeenschappelijk systeem. En elke uiting is open voor een respons.

Dat is volgens Bakhtin het principiële functioneren van taal. Maar vervolgens maakt Bakhtin een onderscheid tussen monologische uitingen en dialogische uitingen. De dispositie of attitude van de spreker is namelijk niet per definitie dialogisch. Sommige uitingen zijn monologisch:

[T]here is also a contrary and powerful impulse in individuals and society to deaden and “monologize” thought and language, to close off the possibility inherent in the dialogic nature of human life ... [E]ven though language itself is inherently and potently dialogic, social situations are frequently not. This monologic impulse is closely related ... to singularity of viewpoints, transmission, and recitation rather than meaning making ...

(Ball en Freedman 2004, p. 174)

De machtsrelaties die in de kritische theorie en in het werk van Foucault centraal staan vinden hier aansluiting op de theorie van Bakhtin. Hoewel het potentieel van dialogische communicatie inherent is aan taalgebruik - en bijgevolg van onze manier van in de wereld zijn - kunnen sociale situaties monologisch zijn. Dan is 'terug spreken' onmogelijk of verboden, de taaluiting is definitief en laat geen betekenisverschillen toe. De traditionele vormen van instructie die Foucault noemt zijn hiervan een voorbeeld: de leerling wordt gereduceerd tot een lichaam dat de taaluitingen van de meester in zich op moeten nemen om die op gezette momenten te reproduceren (Foucault 1977, pp. 186-187). De mogelijkheid om letterlijk en figuurlijk terug te spreken is daarbij uitdrukkelijk afwezig.

Desondanks kunnen mensen in hun interacties leren van en over elkaars positie. In monologische relaties bepaalt een partij de betekenis die aan een fenomeen wordt gegeven, of de taal die wordt gesproken. In dialogische communicatie ontstaat betekenis bij de gratie van verschillen. Betekenissen worden uitgewisseld en bestaan naast elkaar (Wegerif 2008). Het vermogen om verschillende, soms conflicterende perspectieven te hanteren is een voorwaarde voor het onderzoeken van nieuwe mogelijkheden. Wanneer we geen alternatieve opvattingen toelaten zijn we veroordeeld tot het herhalen van bestaande, gelegitimeerde bevindingen.

John Shotter gebruikt de theorie van Bakhtin om een verschil tussen 'witness' en 'aboutness' aan te geven (Shotter 2006). Wetenschappers produceren volgens Shotter theorie die 'over' een

onderwerp gaat, alsof het onderwerp van studie een 'dode', materiële configuratie in de ruimte is. Hoewel deze vorm van theorievorming zijn nut heeft wijst Shotter ons erop dat we voorbij gaan aan de 'levende' ervaring en kennis waarmee we in de wereld zijn. Shotter gebruikt het concept van dialogisme om uit te leggen dat we in plaats daarvan *eigenlijk* ervaren dat veel dingen in de wereld in een voortdurend proces van wording zijn. Een traditionele kijk op ontwikkeling zegt dat het een lineair proces is waarin de verschillende fases elkaar onherroepelijk opvolgen. Een beschouwing van onze eigen ervaring leert dat de volgende stap in een proces zich helemaal niet vanzelf aandient maar dat die in een worsteling met de omstandigheden en het verleden tot stand komt.

[S]olely spatial arrays, wrongly, suggest that successive moments do not have to struggle to come into existence; the fact that unique, irreversible, creative changes with their own unique character are taking place is lost. (ibid., p. 592)

De theorie van Bakhtin en Shotter geven aanleiding tot de relatief ongestructureerde opzet van mijn onderzoek en een zeer open interviewstijl. Ook in de vorm waarin het rapport is geschreven wil ik ruimte voor interpretatie laten. Het is daarom voor een groot deel in een narratieve stijl geschreven om te benadrukken dat dit *mijn* weergave van het onderzoek is.

Hoofdstuk 4

Resultaten

Tot dit hoofdstuk heb ik mijn rapport geschreven in een traditionele vorm. Om recht te doen aan de ontwikkelingen gedurende het onderzoek geef ik mijn onderzoeksresultaten weer in een narratieve vorm. Zoals Heikkinen e.a. aangeven kan dat voor een actieonderzoek een geëigende vorm zijn om niet alleen de 'opbrengst' van het onderzoek te tonen, maar ook het proces waarin ideeën over de praktijk tot stand komen in samenwerking met participanten.

Mijn verslag is dus niet alleen een beschrijving en analyse van wat anderen zeggen en doen. Het is een leerverslag van mijn ervaringen, zowel in gesprek met anderen als tijdens het analyseren van onze gedachten. De samenwerking met anderen heft de illusoire scheiding op tussen subject en object van het onderzoek. Mijn ervaringen in de school zijn een onderdeel van een proces waarin mijn gedachten over de school en de BMO langzaam maar zeker zijn veranderd. In dit hoofdstuk geef ik weer hoe deze verandering plaats heeft gevonden en hoe ik actieonderzoek heb ingezet om te komen tot een theorie over de waardensystemen in het Beatrix College.

Het hoofdstuk is ingedeeld in twee fases. De eerste fase beschrijft de waarden die ik uit interviews heb geïnterpreteerd in vier domeinen. Deze fase vormt de basis voor de rest van het rapport en geeft een eerste interpretatie van de waarden die voor leerlingen en docenten een rol spelen in de BMO en in het regulier onderwijs.

In de tweede fase beschrijf ik de ontwikkeling van mijn gedachten en die van mijn co-onderzoekers in de loop van het onderzoek. Op basis daarvan geef ik een volgende analyse van mijn data en presenteer ik een *theory-in-use* van het regulier onderwijs op het Beatrix College.

4.1 Fase 1: twee waardesystemen

De eerste fase van het onderzoek beslaat de periode vanaf de eerste bijeenkomst tot aan de derde. In die periode nam ik een aantal interviews met coaches en leerlingen af (zie tabel 2). Deze data hebben geleid tot mijn eerste interpretatie van de waardesystemen BMO en regulier onderwijs.

In de volgende twee secties bespreek ik mijn ervaringen als onderzoeker, met de nadruk op mijn interacties met co-onderzoekers. Vervolgens geef ik mijn interpretatie als afsluiting van fase 1.

Om recht te doen aan de diversiteit van mijn data selecteer ik citaten uit alle interviews die ik heb gehouden. Op sommige punten geef ik een anachrone analyse - een interpretatie van data die ik nog niet kon geven in de eerste fase van het onderzoek.

Datum	Interview
29 mei 2015	Focusgroep 1
3 juni 2015	Interview Giraffen
3 juni 2015	Interview Johan
5 juni 2015	Interview Tijgers
9 juni 2015	Focusgroep 2
18 juni 2015	Interview Panda's
19 juni 2015	Interview Beren
19 juni 2015	Interview Maria
22 juni 2015	Interview Dennis
25 juni 2015	Interview Olifanten

Tabel 4.1: Overzicht verzamelde data in fase 1

4.1.1 Focusgroep 1: kennismaking en probleemstelling

De eerste focusgroep hield ik voordat ik interviews met leerlingen of coaches had gehouden. Mijn doelen waren: uitleg geven over het onderzoek, rapport opbouwen met de co-onderzoekers en me oriënteren op hun ervaringen met de BMO-projecten.

Twee van de co-onderzoekers die ik had uitgenodigd konden niet aanwezig zijn bij de bijeenkomst. Het werd dus een bijeenkomst met 4 co-onderzoekers, allen werkzaam in de onderbouw. Deze vier co-onderzoekers zouden de vaste bezetting van de onderzoeksgroep gaan vormen.

In deze eerste bijeenkomst wilde ik vertellen over mijn ideeën over het onderzoek. Ik wist dat ik ook al veel dingen bepaald had door een bepaalde methode te kiezen en me op waarden te richten. Desalniettemin vond ik het belangrijk dat ik zo democratisch en dialogisch mogelijk werkte. Ik wist niet of ik veel ruimte zou krijgen om mijn eigen waarden te praktiseren, maar in de onderzoeksgroep zou ik dat maximaal moeten proberen omdat mijn invloed daar groot zou zijn. Met deze bijeenkomst wilde ik laten zien dat ik als primaire onderzoeker niet 'boven' de co-onderzoekers sta. Mijn belangrijkste criterium daarvoor was om niet teveel aan het woord te zijn. Ik slaagde in mijn opzet door - onbewust - al vroeg een voorbeeld te geven uit een gesprek met een

van de co-onderzoekers:

... volgens mij zei Stefan dat tegen mij: aan de ene kant wil ik leerlingen vrij laten, want ze moeten zelf - ze moeten het zelf doen dus ik wil ze die autonomie geven, maar als dat betekent dat ze vervolgens helemaal niks doen, dan voelt het ook weer niet lekker. (instemmend gehum) Daar zit een moeilijkheidje.

Esther: Ik denk dat dat de grootste is meteen.

Geert: Dat zou best kunnen. Ja?

...

Esther: Nou, wat ikzelf heel erg merk - en dat lukt ook gewoon echt heel erg goed - dat het belangrijkste is dat leerlingen zichzelf zeker blijven voelen in alle stappen die ze nemen. En dat gewoon niet het gevoel krijgen dat ze falen op het moment dat het niet lukt. Dat ze gewoon heel erg het besef krijgen dat dat gewoon onderdeel van het proces is. En ik moet zeggen dat het groepje waar ik nu nog mee op gang ben dat het ook echt heel erg lukt en dat vind ik echt heel fijn.

(focusgroep 1)

Door ruimte te maken voor de ervaringen van co-onderzoekers ontstond zo een cyclus van uitwisselingen van zo'n 5 minuten, waarna ik mijn presentatie hervatte. Vooraf had ik zo'n 15 minuten voor de presentatie gepland om daarna een groeps gesprek op te starten. Doordat co-onderzoekers al tijdens de presentatie vragen stelden en er een gesprek ontstond ging ik de bijeenkomst op een monologische manier te leiden om mijn bedoelingen over te brengen.

Geert: En dan. Nouja, nu zijn we klaar (lacht) maar we zijn ook aan het einde van het lesuur.

Stefan: (leest voor van *slide*) Einde van de monoloog.

Geert: Maar het was gelukkig niet zo'n monoloog.

Stefan. Het was een dialoog.

Esther: Dat weet je dan nooit he, als je zo'n powerpoint voorbereidt, hoe dat dan gaat.

Geert: Nee, maar toen jullie begonnen terug te praten dacht ik van 'oh, dit is eigenlijk veel beter, doe maar, kom maar.' (lacht)

(focusgroep 1)

Ik was erg tevreden met de manier waarop de bijeenkomst was verlopen. Mijn eigen ideeën waren aan de orde gekomen samen met die van de co-onderzoekers. Bovendien hadden we al een begin gemaakt met het uitwisselen van ervaringen. Daar kwam een aantal onderwerpen uit naar voren die in de rest van het onderzoek zouden terugkomen. Een van de belangrijkste onderwerpen was wat ik na een analyse van de bijeenkomst de ‘zelfstandigheidsparadox’ noemde.

Stefan: Eigenlijk is de crux bij al die dingen . . . : zodra je dus het moeten eraf haalt, de structuur op die manier weghaalt, en je zegt tegen leerlingen ‘er mag het een en ander’ en ik snap de huiverigheid ervoor ook - dan zeg je eigenlijk tegen ze: ‘je mag iets’. En toch gemiddeld is het wel zo dat als je tegen een puber zegt ‘je mag dat,’ dat er ook wel zijn die dan op een gegeven moment...

Esther: ‘Het hoeft dus niet.’

Stefan: Het hoeft dus niet, en dan wordt dat minder.

(focusgroep 1)

Het kenmerkende aan de paradox is dat docenten/coaches die leerlingen de ruimte willen geven voor eigen initiatief merken dat dat niet altijd tot resultaten leidt. In hun perceptie gebeurt er bij sommigen niets, hetgeen tot aansporingen van de docent leidt. Dat gaat ten koste van het zelfstandigheidsprincipe dat ze wilden uitoefenen, zodat de docent zowel in het resultaat als in de werkvorm teleurgesteld wordt.

In de eerste bijeenkomst en in de informele gesprekken die ik met coaches had in de aanloop naar het onderzoek werd dit fenomeen meerdere malen genoemd. Het leidde ertoe dat ik me meer ging bezighouden met de relatie tussen coaches en leerlingen. Zo stelde ik me open voor de vragen die mijn co-onderzoekers zelf hadden over hun onderwijspraktijk. Achteraf zie ik dat de eerste focusgroepen daarmee een grote invloed hebben gehad op het bepalen van de focus van mijn onderzoek.

4.1.2 Focusgroep 2: topics voor het onderzoek

De tweede bijeenkomst vond plaats nadat ik drie interviews had gehouden. Ik vond dat ik te weinig gedaan had; drie interviews was niet genoeg om aan de groep te presenteren. Wel voelde ik een verantwoordelijkheid om iets bij te dragen en de onderzoeksgroep iets terug te geven. Zij hadden in de eerste bijeenkomst immers ook moeilijkheden en vragen aangedragen.

Wat zou de groep dan willen weten? Enerzijds moet ik sturen, anderzijds wil ik ook uitgaan van de focus van de groep.

(memo 31 mei 2015)

Hoewel ik weinig data had verzameld zag ik de focusgroep als een manier om toch een stap vooruit te zetten door mijn ideeën en die van de eerste focusgroep te presenteren.

Wat wil ik nu eigenlijk te weten komen? De focusgroep kan een manier zijn om dat obstakel te overwinnen. Als ik mijn eigen hypothesen en aannames nu eens kritisch ondervraag in de focusgroep? Dan zou ik misschien meer te weten komen over de logica waarmee docenten kijken naar de school, en mijn eigen vragen scherper kunnen formuleren.

(memo 8 juni 2015)

Bij het voorbereiden van de tweede bijeenkomst kon ik putten uit mijn eerste interviews en de eerste bijeenkomst. Dat leidde tot een aantal ideeën over mogelijke problemen in de BMO. Vanuit mijn Foucaultiaanse perspectief en achtergrond was ik erg geïnteresseerd in de ervaringen rondom het thema controle. Mijn centrale hypothese was dat het verschil tussen BMO en regulier onderwijs vooral bij docenten tot onrust leidde:

Mijn hypothese is op dit moment dat de habitus en *theory-in-use* van docenten EN leerlingen tot een asymmetrische relatie leiden. Dat is in het reguliere onderwijs de norm en normaal. Wanneer van leerlingen zelfstandigheid en initiatief wordt gevraagd verandert de relatie tussen docent en leerling. Die verandering zorgt voor onzekerheid bij docenten: welke afstand/machtspositie moeten ze nu innemen?

(memo 8 juni 2015)

Mijn bedoeling was om dit in de tweede bijeenkomst bespreekbaar te maken. Dat moest wel op een democratische, dialogische manier. Ik vond de eerste bijeenkomst niet democratisch genoeg georganiseerd; ik had als een schoolmeester voor het bord gestaan en dat was juist niet mijn bedoeling. Om de leiding over het gesprek uit handen te geven maakte ik een aantal kaartjes met *topics* voor de focusgroep. Die kaartjes legde ik op tafel zodat de co-onderzoekers zelf konden kiezen wat hun aandacht verdiende.

Ik baseerde me op de data die ik tot dan toe had verzameld, zoals de onderwerpen die al in de eerste bijeenkomst naar voren kwamen. De zes *topics* waren:

- Gedachtegoed van de BMO
- Het grote moeten
- De zelfstandigheidsparadox
- Normen
- Leerling en docent
- Coaching

Een van de co-onderzoekers reflecteerde in het gesprek op mijn beslissing om geen presentatie te geven. Het gesprek ging over vrijheid en (het gebrek aan) controle. Hij gaf aan onzekerheid te voelen bij mijn werkwijze en vergeleek dat gevoel met de onzekerheid die hij als coach voelde.

Stefan: Jij legt dit expres zo los neer he? Zo van: eens even kijken hoe mijn medeonderzoekers dit oppakken. Dat vind ik ook zo'n stukje sturing wat ik dan niet krijg waar ik dan van denk 'ooooh'. (Jeroen lacht) Jullie ook he? Vertel nou eens gewoon wat jij wil horen!

Het ongemakkelijke gevoel dat de open vorm van het gesprek veroorzaakte werd door andere co-onderzoekers erkend:

Cor: ... Heb je daar iets aan?

Geert: Ja, het...

(gelach)

Chantal: (wijst naar Cor) 'Wil je dat horen?' (gelach)

Vorm en inhoud lagen zo vaak dicht bij elkaar in deze bijeenkomst. De vrije vorm die ik aan de focusgroep gaf, riep de spanning op die co-onderzoekers voelden als coach. Een van de (voor mij) belangrijkste uitkomsten was het door alle co-onderzoekers gedeelde inzicht dat ze het moeilijk vonden om hun verschillende rollen in de school samen te brengen.

Chantal: ... En ik dat dat heel erg is op school, aan de ene kant ben je een vernieuwer en een manager maar aan de andere kant zijn wij wel echt - in onze beroepsgroep - een schaap.

Stefan: En dat vind ik lastig, want wij krijgen als schaapje een heel dubbele opdracht. En dan weet je soms echt niet helemaal hoe en wat. 'Oh ja, het is belangrijker dat ze helemaal gemotiveerd zijn dan het resultaat. ...' En dan 'beeeeh' (imiteert schaap).

Daarom vind je het natuurlijk fijn als schaapje, als iemand zegt: zo innoveer je.

(focusgroep 2)

De drie rollen die hier worden genoemd (vernieuwer, manager, schaap) slaan op verschillende aspecten van de organisatie. Als vernieuwer worden docenten geacht mee te werken aan initiatieven om het onderwijs te verbeteren. Als manager worden ze geacht om een bepaalde beheersing over leerlingen te hebben (klassenmanagement is een begrip in de onderwijspraktijk). Tegelijkertijd voelen de co-onderzoekers zich schapen: ze proberen te voldoen aan wat ze als een paradoxale opdracht ervaren.

Op een aantal momenten probeerde ik een stap te zetten naar een abstractere benadering van de ervaringen van de co-onderzoekers.

Geert: . . . Dus een waarde leidt tot een bepaalde norm en die norm gaat vervolgens je gedrag weer beïnvloeden. Dus als jij zegt: ik zoek naar de normen die ik... Dan ben je waarschijnlijk eigenlijk al aan het nadenken over 'wat vind ik eigenlijk belangrijk.' En wat jij denk ik - als ik even naar je heb geluisterd net - wat jij misschien belangrijk vindt is 'vertrouwen geven'. Dus kinderen mogen inderdaad best een keer tegen de lamp lopen, een fout maken, dat moet kunnen.

(focusgroep 2)

Door een voorbeeld te geven van het interpreteren van waarden uit gedrag en normen hoopte ik een gesprek over persoonlijke waarden op te starten. Deze opzet leidde niet direct tot een gesprek over waarden en de bijeenkomst vervolgde met verdere discussie over de praktijk. Ik vroeg me af waarom dat was; als primaire onderzoeker was ik benieuwd naar expliciete uitspraken over waarden. Het werd me duidelijk dat daar nog iets meer voor nodig was.

Na de bijeenkomst vertelde Jeroen in een informeel gesprek dat hij zich had afgevraagd of ik wel iets aan het gesprek had gehad. Aan de ene kant was ik ook enigszins beduusd van het feit dat ik weinig overzicht over het gesprek had gehad, en dat het moeilijk was om te sturen. Anderzijds vond ik het erg positief dat mijn co-onderzoekers zelf enorm veel ideeën hadden over hun werk en dat mijn inbreng hun stimuleerde om met elkaar in gesprek te gaan.

Een paar dagen voor de bijeenkomst schreef ik in een memo: 'het is niet erg maar juist goed om empathisch en meelevend met co-onderzoekers en respondenten om te gaan!' (memo 1 juni 2015) Een effect van de twee bijeenkomsten met de co-onderzoekers was dat ik meer sympathie ontwikkelde voor hun standpunten. Het beeld van docenten als controlegerichte klassenmanagers werd niet uitgewist maar aangevuld met het beeld van docenten als goedwillende, empathische onderwijsvernieuwers. Door me als onderzoeker open te stellen voor de gesprekken van mijn co-

onderzoekers verbreedde ik mijn perspectief op de organisatie.

4.1.3 Een eerste interpretatie van waardensystemen in het Beatrix College

Na twee focusgroepen en een aantal interviews begon ik een aantal terugkerende waarden te herkennen in mijn data. Op basis daarvan begon ik aan een eerste interpretatie van de waardensystemen in de school te werken. Deze eerste interpretatie was vooral gericht op het onderscheiden van de verschillende ‘domeinen’ in de school. Mijn observaties in het vooronderzoek suggereerden dat er grote verschillen bestaan tussen leerlingen en docenten. De interviews en bijeenkomsten voegden daaraan toe dat ook tussen de BMO en het regulier onderwijs een scheidslijn loopt.

Een van de meest in het oog springende uiting van de scheiding van leerlingen en docenten is de gecontroleerde toegang van ruimtes in de school. Docenten en leerlingen hebben gescheiden toiletten. Docenten kunnen zich terugtrekken in ruimtes die leerlingen niet zonder toestemming mogen betreden. Een voorbeeld zijn de personeelskamers.

Tim: ... de koffiekamers zijn eigenlijk strikt verboden. Daar moet je naast de deur staan, eigenlijk wachten tot een docent naar binnen gaat of naar buiten gaat. Die snel aanspreken: weet u of die daar binnen zit? Mogen we heel even kijken?
(interview Olifanten)

Ook in de onderwijspraktijk is het onderscheid tussen leerlingen en docenten van groot belang. De docent is in de klas de instructeur, leerlingen worden geacht de instructies van de docent te volgen.

De eerste contacten met mijn co-onderzoekers en de eerste interviews bevestigden dit beeld en toonden bovendien dat er ook grote verschillen bestaan tussen het regulier onderwijs en de BMO. Die scheiding mocht worden verwacht op basis van de expliciete inzet van de BMO om iets anders te bieden dan het regulier onderwijs.

In de interviews die ik met leerlingen en docenten hield was ik steeds op zoek naar motivaties en attitudes ten opzichte van het regulier onderwijs en de BMO. De waarden die ik vond vallen steeds in een van de volgende vier domeinen.

- De waarden voor leerlingen in BMO-projecten
- De waarden voor docenten in BMO-projecten
- De waarden voor leerlingen in het regulier onderwijs
- De waarden voor docenten in het regulier onderwijs

In het volgende deel geef ik per domein aan welke waarden er door respondenten aan worden verbonden. Nota bene: de citaten die ik gebruik om mijn interpretaties te ondersteunen zijn niet allemaal afkomstig uit interviews in de eerste periode van het onderzoek. Om de diversiteit van de respondenten weer te geven gebruik ik alle interviews om deze bevindingen mee te ondersteunen.

Leerlingen in de BMO

De literatuur legt een verband tussen waarden en motivaties dat ik in mijn interviews wilde activeren (Hitlin en Piliavin 2004, p. 380). In interviews met leerlingen kwam dan ook altijd hun motivatie voor deelname aan de BMO ter sprake. Vaak spraken ze zich uit over het veronderstelde doel van de BMO. Daarnaast gaven leerlingen altijd beschrijvingen van het verloop van hun project. Op basis van hun motivaties en hun uitspraken over hun acties in het project geef ik een interpretatie van de waarden die leerlingen verbinden aan de BMO.

De motivaties die leerlingen geven voor hun deelname zijn onder te verdelen in de volgende vier categorieën.

- De wereld mooier maken
- Iets voor een ander doen
- Plezier maken/geven
- Uren vrij krijgen

In veel gevallen komen meerdere motivaties voor binnen dezelfde projectgroep. 'De wereld mooier maken' en 'iets voor een ander doen' komen vaak samen voor; de meeste projecten zijn gericht op het organiseren van activiteiten voor ouderen of kinderen. Ook plezier beleven aan deelname wordt in veel projecten genoemd. Enkele leerlingen geven aan dat ze geïnteresseerd raakten door de vrije uren.

Leerlingen hebben de opdracht van de BMO - 'de wereld een beetje mooier maken' - over het algemeen op dezelfde manier geïnterpreteerd.

In het filmpje werd uitgelegd dat de BMO bedoeld was om te helpen in de omgeving, in de maatschappij iets te doen.

(Interview Panda's)

En ik wil ook wel aan jullie vragen: wat is het doel van de BMO?

Maria: Mensen helpen de buurt beter te maken. Zo werd het aan ons uitgelegd.

Amber: Om de buurt beter te maken.

Maria: De buurt beter maken, dat is ons uitgelegd.

Amber: Ja. Zelf vonden we van: okee, leuk... Ik weet niet echt wat ik er zelf - gewoon zo.

(interview Okapi's)

De doelen 'de wereld beter maken' en 'iets doen voor een ander' liggen voor de meeste leerlingen in elkaars verlengde. In hun projecten doen ze iets voor een ander om daarmee de wereld beter te maken.

Iris: Ik deed het ook echt voor die ouderen, ik deed het niet echt voor mezelf. Ik ging echt voor de ouderen. Ik wilde voor de ouderen iets leuks doen.

(interview Beren)

Lisa: Wij doen het om die mensen te helpen.

(interview Zebra's)

Michelle: Ik denk dat voor ons alle vier de drijfveer echt zat in mensen helpen en niet in de uren skippen of het gala. Zeker niet het gala (gelach). En dat soort dingen. Ik denk dat het bij ons echt zat in het feit dat we mensen konden helpen.

(interview Panda's)

De bovenstaande fragmenten zijn typerend voor de altruïstische motivaties van leerlingen. Daarbij valt op dat leerlingen niet vaak argumenten geven voor hun altruïstische oriëntatie. Sommige leerlingen geven een verklaring voor hun wens om 'iets voor een ander te doen':

Michelle: Ik denk dat het heel belangrijk is om af en toe iets voor anderen te doen.

Want als niemand ooit iets voor iemand anders doet leef je in een soort van kubus om je heen (gelach) en, ja, ik denk dat dat belangrijk is. Sssst! (gelach)

(interview Panda's)

De leerling in het bovenstaande fragment maakt expliciet dat de motivatie voor het project samenhangt met het belang dat de leerling hecht aan maatschappelijke betrokkenheid. Zoals ook te zien is zorgen de uitspraken voor spanning (gelach) bij groepsgenoten. De geïnterviewde leerlingen lijken het niet altijd makkelijk te vinden om in dergelijke termen over hun activiteiten op school te praten.

In het volgende fragment noemt een leerling de altruïstische motivatie voor het project het tegendeel van een algemene neiging om het eigen belang te dienen.

Maria: Ik denk dat dat wel het beste is aan het hele BMO project. Dat je eens een keer niet aan jezelf denkt maar aan anderen. . . . Gewoon aan andere mensen denken een keertje. Ik denk zo vaak van: ik wil, ik wil een nieuwe telefoon, ik wil, ik wil, ik wil. En nu is het een keertje van: ik kan geven. Eens een keertje voor iemand anders.
(interview Okapi's)

Een groot aantal groepjes geeft aan ook plezier te zoeken in het uitvoeren van het project. Plezier ervaren in de uitvoering van het project wordt door veel leerlingen genoemd als motivatie voor deelname.

Anne: Zij vertelde ons wat het was, en toen dachten we: het lijkt ons leuk om het sowieso te doen. Ik wist eerst niet wat het was, en toen dacht ik ja, leuk, ik doe wel mee als dat mag.
(interview Tijgers)

De Gnoes zijn enigszins afwijkend omdat ze geen expliciet altruïstische motivaties hadden voor hun project. In hun geval is plezier de belangrijkste motivatie: ze willen met hun project plezier geven aan anderen en in de uitvoering zelf plezier hebben.

Wat was het belangrijkste van al die dingen voor jullie motivaties?

Thomas: Ik vind de lol eigenlijk -

Jan: Ik vind het altijd leuk om met de groep waar we nu in zaten samen te werken.

Thomas: Ja, gewoon lol te hebben.

Een laatste motivatie is gebaseerd op de mogelijkheid om 15 uren vrij te krijgen. In deze tijd werken de leerlingen aan hun BMO-project. Ik heb geen leerlingen geïnterviewd die dit als de belangrijkste motivatie noemen. Er zijn wel leerlingen die de vrije uren noemen als een belangrijk pluspunt of zelfs als een voorwaarde voor deelname.

Tom: En natuurlijk speelt ook wel mee dat we bepaalde uren - een bepaald aantal uren uit konden laten vallen. (gelach)

Nick: Ja, dat was ook wel leuk.

Tom: Dat je het niet alleen maar in je eigen tijd moet doen.
(interview Giraffen)

Opvallend is dat aan veel projecten buiten schooluren wordt gewerkt. Veel leerlingen geven aan dat ze weinig of geen lesuren vrij hebben genomen.

Melissa: We hebben geloof ik niet echt iets geskipt maar dat lag er ook aan dat we vrijdag het 4e uit zijn. Dus dan -

Sanne: Kunnen we makkelijk vrijdag het 5e afspreken want dat is sowieso niet zo laat.
(interview Panda's)

En hoe combineerden jullie de BMO dingen met de gewone school?

Kim: Wij hebben het vaak na schooltijd gedaan.

Anne: Of soms tijdens vakken die je kon missen.
(interview Tijgers)

In de interviews nemen leerlingen veel ruimte om hun ervaringen met het verloop van het project te delen. Leerlingen zijn erg gefocust op hun eigen motivaties en handelingen. Ik vroeg echter ook altijd naar het contact dat leerlingen met hun coach hadden gehad. Daaruit kwamen twee schijnbaar tegenstrijdige aspecten van de coaching naar voren. Het eerste is het belang van autonomie voor leerlingen. Het tweede is hun behoefte aan ondersteuning.

De Beren zijn erg tevreden over hun coaching:

Anne: Ze liet ons echt vrij. Niet van: ik ben jullie coach, ik zeg wat jullie moeten doen. Maar ze heeft echt veel aan ons overgelaten, dat vond ik heel fijn. Dat je dacht: ik heb dit project in mijn handen.
(interview Beren)

Zelf beslissingen nemen en richting geven aan het project zijn voor veel leerlingen belangrijk. Groepjes voelen daardoor eigenaarschap in het project. De Olifanten hadden vaak moeite om contact te leggen met hun coach. Hun project liep niet zoals ze gehoopt hadden. Toch prijzen ze hun coach voor het feit dat hij 'vrijheid gunt':

Tim: Ja, inderdaad. Hij had ook steeds een eigen idee, maar hij liet ons daarin wel vrij en ik denk dat dat juist wel goed is. Dat zie ik wel als iets goeds. Dat je vrijheid gunt en ook geeft.
(interview Olifanten)

In het bovenstaande fragment lezen we ook dat de coach eigen ideeën had over het project. Het soort zelfstandigheid dat leerlingen waarderen is een vorm waarin ze zelf eigenaar zijn van het project en zelf beslissingen maken over doelstellingen en uitvoering. Daarbij stellen ze de nabijheid van een coach op prijs, al maken niet alle groepjes evenveel aanspraak op diens hulp. De Giraffen noemen zelfstandigheid als een van de pijlers van de BMO. De coach is er voor hen ‘voor de zekerheid’:

Robin: De BMO is eigenlijk ook echt opgericht voor de leerlingen dus dan moeten de leerlingen eigenlijk ook het meeste doen. En dan hebben ze gewoon voor de zekerheid een coach erbij gedaan die het een beetje kan leiden.

(interview Giraffen)

De rol die ze van de coach verwachten verschilt per groep. De meeste groepjes geven aan zelfstandig te willen werken aan het project. Veel groepjes geven echter ook aan dat de coach moet inspringen op het moment dat er moeilijkheden zijn.

Sanne: En ik vind het ook belangrijk dat hij je vrij laat. Dus dat je zelf een beetje kan puzzelen. Maar wel op tijd inspringt als het nodig is, zeg maar. Dat vind ik ook belangrijk.

(interviews Panda's)

Veel leerlingen geven daarnaast aan dat planning een moeilijk deel van hun project is. Sommige groepjes verwachten daarin hulp en begeleiding van hun coach.

Kim: De coach heeft niet zo heel veel gedaan. Heeft alleen gekeken, oh, je mag wel gaan. Maar niet helpen inplannen en kijken wat handig is.

Dat zouden jullie wel prettig vinden?

Kim: Ja. Want dan maak je soms bij plannen domme fouten ofzo. En dat ziet jouw coach dan. En jij zelf ziet dat niet.

(interview Tijgers)

De Okapi's geven aan dat ze ook behoefte hebben aan stimulans van de coach. Afgezien van hulp bij de planning zouden ze ook herinneringen en deadlines willen krijgen van de coach.

Wat vinden jullie het belangrijkste aan coaching?

Amber: Vooral herinneren. Misschien een beetje...

Maria: Helpen herinneren en een beetje helpen...

Amber: Misschien een beetje drammerig, maar dan werk je wel door. Bij mij zou dat wel helpen, als ze blijven herinneren: heb je dit al gedaan, heb je dit al gedaan.

(interview Okapi's)

Over het algemeen zijn de projecten gericht op het helpen van anderen om op die manier een bijdrage aan een betere wereld te leveren. Leerlingen zijn gemotiveerd om een project te realiseren met die doelstellingen. Daarbij verlangen de meeste groepjes een hoge mate van zelfstandigheid. Er zijn echter ook grote verschillen in de rol die ze van hun coach verlangen. Sommige groepjes geven aan een zeer succesvolle samenwerking met de coach te hebben ervaren. Enkele andere groepjes zijn minder tevreden over de coaching; zij krijgen graag meer ondersteuning en soms zelfs stimulans voor de uitvoering van het project.

Leerlingen in het regulier onderwijs

De bestaande schoolstructuur vormt de context waarin de BMO wordt ontwikkeld. Het meest opvallende aan dit domein is dat leerlingen het niet expliciet verbinden aan de BMO. In interviews vroeg ik steeds pas na een aantal andere vragen naar hun opvattingen over het regulier onderwijs. Zo wilde ik voorkomen dat ik deze verbinding zelf zou suggereren. Vervolgens verbinden leerlingen de BMO niet aan het regulier onderwijs. De twee systemen lijken voor de leerlingen gescheiden werelden te zijn.

Wanneer het over het regulier onderwijs ging heb ik gevraagd naar de functie van school of het belang van school. De vraag naar motivaties voor schoolgaan lijkt niet helemaal geëigend omdat school verplicht is. Ook zonder ernaar te vragen wordt verplichte deelname in vier interviews genoemd als kenmerk van school.

De betekenis die leerlingen aan school geven past in het algemeen bij een van drie categorieën:

- School is om te leren
- School is nodig voor de toekomst
- School is een sociale ontmoetingsplaats

In de eerste twee categorieën wordt school door leerlingen instrumenteel benaderd. Leren en ontwikkeling worden voornamelijk geconstrueerd als voorwaarde voor maatschappelijke deelname en in enkele gevallen als eerste stap van een maatschappelijke carrière. De school als ontmoetingsplaats vormt een uitzondering en wordt gezien als iets dat in zichzelf waardevol is.

Leerlingen zien school als noodzakelijk voor maatschappelijke deelname of maatschappelijk succes. Dingen leren wordt gezien als voorbereiding op het maatschappelijke functioneren.

In sommige interviews gebruikte ik de ‘marsmannetjesvraag’: als een marsmannetje op het schoolplein zou landen, hoe leg je dan uit wat school is? In het volgende fragment vertellen de Giraffen over de noodzaak van school.

Robin: Dat je het wel op deze planeet nodig hebt.

Is dat zo, ja?

Robin: Ja zonder studie kun je eigenlijk vrij weinig.

(interview Giraffen)

Ook de Panda's zien de school als een plaats van voorbereiding. Leerlingen koppelen leren voornamelijk aan het verkrijgen van toegang tot de maatschappij.

Wat is een school?

Michelle: Een school is een plek

Sanne: Waar je leert

Michelle: Waar je leert en voorbereid wordt op de toekomst.

(interview Panda's)

Maatschappelijke deelname wordt doorgaans verwoord in termen van carrière en arbeidsparticipatie. Sommige leerlingen zijn zeer uitgesproken over wat school oplevert.

Johan: Als je puur uit het standpunt van geld verdienen kijkt, is het wel economisch verantwoord om naar school te gaan.

Tim: Ja, inderdaad. En voor later ook gewoon een toekomst waar je - je hoopt toch wel een toekomst te hebben. En ik denk dat school daar ook wel iets van een rol in speelt.

(interview Olifanten)

Buiten deze instrumentele doelen wordt de school ook gewaardeerd als ontmoetingsplaats. Leerlingen geven aan dat ze vrienden maken op school en bij schoolactiviteiten zoals het schoolkamp. Een groep noemt sociale isolatie als nadeel van de zomervakantie. Een andere groep legt een verband tussen de sociale en educatieve aspecten van school:

Michelle: Ik denk - thuisschool werkt wel, maar als je in een omgeving bent met heel veel andere mensen met heel veel andere kwaliteiten, dat je dan vanzelf ook van die mensen leert hoe zij leven en met dingen omgaan. Dat je daarvan ook leert.

Melissa: Ik snap wat je bedoelt. Als je meer personen doet, dan leer je meer dan alleen de vakken op school of die je thuis zou leren.

Sanne: Sociaal leren.

(interview Panda's)

De Gnoes laten in het interview horen de sociale aspecten van school erg belangrijk te vinden. Ze geven uitleg bij hun stelling dat school er is om anderen te leren kennen. Leerlingen met elkaar in contact brengen zien ze als een doelstelling van school, vergelijkbaar met 'opleiden voor later'.

Kevin: En mensen te leren kennen. Heel veel kinderen die ik ken komen van school. Als ik geen school had kende ik bijna niemand.

Jan: Inderdaad. Het is wel een plek waar iedereen bij elkaar komt.

Thomas: Je ziet elkaar door school wel elke dag. Ik zou met hen niet eens bevriend zijn als ik niet op school zou zitten. Dan zou ik hen niet eens kennen. Ik denk dat ze je goed willen opleiden, dat je veel weet voor later, en dat je vooral ook andere kinderen gaat kennen.

Jan: Leert vrienden te kunnen krijgen, ook. Dat je gewoon ook een leuke tijd hebt op school.

(interview Gnoes)

In de verschillende betekenissen die leerlingen aan school geven valt op dat er een verschil is tussen de instrumentele doelen van school en de sociale betekenis die de school heeft. De instrumentele, rationele doelen richten zich op het verwerven van een maatschappelijke positie in de toekomst. Het sociale aspect van school is daarentegen van belang in het heden: leerlingen geven aan op dit moment profijt te hebben van de school als ontmoetingsplaats. In de beschrijvingen die leerlingen geven zijn de instrumentele doelen vaker vertegenwoordigd dan de sociale.

Docenten in het regulier onderwijs

In de eerste fase van het onderzoek heb ik weinig data verzameld over dit domein. In de focusgroepen werd meer aandacht besteed aan de ervaringen van docenten in de BMO. Het

onderwerp werd dus vooral behandeld in de interviews met docenten die ik in dezelfde periode had. Mijn weergave van dit domein is daarom anachroon; ik vul mijn observaties van fase 1 aan met latere inzichten. Op die manier kan ik dit domein integreren in deze fase. Latere analyses maken gebruik van de resultaten die ik hier weergeef.

In mijn interviews met docenten heb ik geprobeerd dezelfde kwesties te bespreken als die ik met leerlingen besprak. Zo wilde ik een vergelijking kunnen maken tussen de vier domeinen. In de interviews met docenten komen dan ook de volgende onderwerpen naar voren. Ten eerste hun kijk op onderwijs. Ten tweede de manier waarop ze zich tot leerlingen verhouden.

Het beeld dat docenten van school geven komt op punten overeen met wat leerlingen zien. Ook docenten zien school als een plaats voor kennisoverdracht. Docenten hechten daarnaast veel belang aan ontwikkeling; ze streven in hun werk naar een positieve bijdrage aan de ontwikkeling van leerlingen. Die ontwikkeling is doorgaans gericht op kansrijke maatschappelijke deelname. Daarnaast noemen sommige docenten het positief beïnvloeden van de maatschappij door van leerlingen 'mooie mensen' te maken.

Dennis formuleert de minimale opdracht van een school als volgt:

We zijn een school: we worden betaald om les te geven en om leerlingen wat verstandiger af te leveren dan ze binnenkomen.'

Hij ziet het Beatrix College echter als een school met belangrijke toegevoegde waarde ten opzichte van deze minimale taakopvatting.

Als je ziet wat je er dan verder nog in kunt stoppen . . . dan zijn we veel meer dan een school.

(interview Dennis)

De opvatting dat school niet alleen om meetbare prestaties draait wordt breed gedragen onder medewerkers. Wouter formuleert de bredere taakopvatting van de school als volgt.

[D]at zit hem niet alleen in mooie cijfers halen, maar hoe maak je een leerling klaar voor de maatschappij. Voor een vervolgopleiding maar ook - dat vind ik nu heel erg mooi om te zien - hoe maken we er mooiere mensen van.

(interview Wouter)

Johan ziet een vergelijkbare bredere taakopvatting in de sociale ontwikkeling van leerlingen.

Natuurlijk leer je op school meer dan rekenen en wiskunde en al dat soort dingen. Dus je leert ook sociaal opstellen, verlies incasseren. Heel veel dingen die eigenlijk heel veel belangrijker zijn dan alle kennis die we erin pompen.

(interview Johan)

Docenten worden geacht een bewuste bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van de leerling. Ze hebben dan ook een aantal ideeën over de manier waarop ze dat het beste kunnen doen. De onderwijsdoelstellingen worden binnen het regulier onderwijs bijvoorbeeld altijd gerealiseerd in het contact met de leerling. Docenten geven aan dat ze 'leerlinggericht' willen werken. Een goede relatie opbouwen met een leerling wordt als een cruciaal onderdeel van het vak gezien.

Op het moment dat een docent geen verbinding maakt met de leerling, geen positieve werkrelatie kan opbouwen, gebeurt er niks of op zijn minst veel te weinig.

(interview Dennis)

Door hun werk goed uit te oefenen bevorderen docenten de ontwikkeling van hun leerlingen. Wouter legt uit dat een individuele kijk op leerlingen van belang is.

Wat betekent dat, het beste uit de leerling zelf halen?

Dat je moet kijken naar individuen, je hebt niet een klas voor je, je hebt een aantal individuen voor je.

(interview Wouter)

Om die individuele begeleiding te kunnen bieden in het ontwikkelingstraject van de leerling heeft de docent goede informatie over de leerling nodig. In een goede relatie kan een leerling zich uitspreken tegenover de docent.

Ik denk juist dat leerlingen ook hun mening moeten kunnen geven, hun gedachten moeten kunnen geven. Dat de docenten daar open voor kunnen staan, kunnen begeleiden welke richting ze dan wel in moeten als ze iets niet goed snappen of ondersteuning nodig hebben. Als leerlingen hun mond dicht houden kun je nooit iets merken.

(interview Linda)

Een aspect aan de onderwijsrelatie dat niet meteen genoemd wordt door docenten is structuur. Dat leerlingen behoefte hebben aan structuur is een latente aanname die weinig docenten

expliciet maken. Linda gaat in op de structuur waarbinnen de ontwikkeling van een leerling wordt vormgegeven:

Dus de doelen, qua inhoud, die liggen min of meer vast. Want je moet uiteindelijk naar een eindexamen toe waar onderdelen worden afgetoetst. Dus je moet in leerjaar 1 moet je die onderdelen hebben gedaan, in leerjaar 2 die. Die moeten een aantal keren in het traject terugkomen zodat het bijblijft.

(interview Linda)

Tegelijkertijd geeft Linda aan dat de ontwikkeling van een leerling voor een docent bekend is. Het meten van prestaties door toetsen ziet ze als een formaliteit waaraan moet worden voldaan.

Hoe belangrijk is toetsen voor jou?

Dat is een heel persoonlijke vraag denk ik. Voor mij persoonlijk: ik denk dat toetsen soms wel belangrijk is om de cijfertjes op papier te hebben. Maar aan de andere kant kan ik na een x aantal maanden per leerling wel inschatten wat het niveau voor het vak is en ze inschalen op een bepaald niveau. Daar zou ik geen toets voor nodig hebben.

Sommige toetsen moeten gedaan worden denk ik?

Er moet in Nederland getoetst worden.

(interview Linda)

Het beeld dat docenten geven van het regulier onderwijs wordt gekenmerkt door twee perspectieven. Het eerste perspectief beschrijft de taak van de docent. Docenten geven consequent aan te willen werken aan de ontwikkeling van leerlingen. Die ontwikkeling is steeds gericht op een succesvolle maatschappelijke deelname en in sommige gevallen ook op het positief beïnvloeden van die maatschappij.

Een tweede perspectief beschrijft de rol van de docent en de omgang met leerlingen. De geïnterviewde docenten geven aan dat een goede relatie met leerlingen belangrijk is om een goede bijdrage te leveren aan hun ontwikkeling. 'Leerlinggericht' zijn betekent dan dat docenten de individuele omstandigheden en vermogens van een leerling kennen.

Docenten in de BMO

De docenten die als coach bij BMO-projecten betrokken zijn geven daar voor een deel dezelfde betekenis aan als leerlingen. Een belangrijk verschil is dat de docenten, net als in het regulier

onderwijs, bewust een bepaalde rol willen aannemen. De doelen van de BMO die door leerlingen worden geformuleerd (de wereld mooier maken, anderen helpen) worden door coaches ook genoemd, maar als doelen voor de leerlingen.

[D]oe dat maar gewoon eens, zonder dat je daar een beloning voor krijgt. Dat is het belangrijkste issue van wat er dan gebeurt. Help de mensen de wereld beter te maken.
(interview Maria)

Ook docenten zijn ervan overtuigd dat leerlingen autonomie moeten voelen in het project. Dat betekent voor hen dat leerlingen het initiatief in het project moeten nemen. In de ervaring van autonomie en de uitvoering van het project zien docenten bovendien een potentiële leerervaring voor leerlingen.

Cor: Ik doe mee omdat het een andere manier van leren is, voor de kinderen. Dat vind ik wel interessant.

...

Cor: [J]e moet die kinderen vertrouwen geven en zelfstandig dingen laten uitvogelen. Anders dan wordt dit niet heel veel anders dan gewoon les.
(focusgroep 2)

De bovenstaande fragmenten leggen een gevoelig punt bloot: in de BMO is autonomie belangrijker dan in het regulier onderwijs. Leerlingen zelfstandig laten werken vraagt dan ook een andere rol van docenten. Al in mijn eerste gesprekken met hen (bijvoorbeeld in de focusgroep) kwam naar voren dat dit voor docenten een zoektocht is. Leerlingen autonomie geven betekent bijvoorbeeld minder controle uitoefenen. In het volgende fragment benoemt Johan de spanning die hij voelt als coach.

Ze doen iets eigenlijk, ja, niet onder mijn verantwoordelijkheid maar ik ben hun coach. Maar als ik hun te strak coach is het niet meer hun project. Want dan keur ik dus gewoon dingen af, komen ze bij mij met ideeën en moet ik beslissen of het goed is ja of nee. En dat... ja, dat mag dus niet. Of ja, dat is niet de insteek van het project.
(interview Johan)

Interessant aan het bovenstaande fragment is dat Johan de mogelijkheid om te interveniëren afwijst omdat dat niet past bij een van de waarden van de BMO-projecten: autonomie (initiatief in

de tekst van de school). Maar coaches voelen wel een verantwoordelijkheid voor het verloop van de projecten.

In focusgroep 2 werd deze spanning uitgebreid besproken onder mijn noemer 'zelfstandigheidsparadox'. Ook de co-onderzoekers gaven aan dat ze graag vooruitgang of resultaat zien in het project. Dat is moeilijk te combineren met de terughoudendheid die ze gepast vinden in de BMO-coaching. Docenten voelen zich dus verantwoordelijk voor de uitkomsten van projecten waarover ze relatief weinig controle hebben.

Stefan: Je bent coach, je kijkt en je zegt wat er wel en niet kan. Maar dat is moeilijk op het moment dat er iets is waarbij je bijvoorbeeld naar een bejaardentehuis moet, en er moet wel een bingo staan, anders is het zo lullig voor die mensen. Daar voel je ook verantwoordelijkheid voor.

Chantal: Dat is dus ons ding. Want wat is er dan lullig, weet je wel? Ze mogen daar ook op hun bek gaan, maar dat willen wij blijkbaar niet.

(focusgroep 2)

De prestatiegerichtheid van de coaches er ook voor dat coaches onrust ervaren bij leerlingen die niets ondernemen of 'stilvallen'. In veel gevallen proberen coaches de haalbaarheid van een project in een vroeg stadium te vergroten door de doelstelling kleiner te maken. Dat lijkt een strategie te zijn waarmee de kool en de geit gespaard worden: leerlingen blijven eigenaar van een project dat in de optiek van de coach meer kans van slagen heeft.

Chantal: [I]k heb gezegd: dit is wel een heel groot project. En ze een beetje zelf laten uitspreken: dan gaan we dat dus niet halen.

(focusgroep 2)

In tegenstelling tot leerlingen zien docenten het niet als hun belangrijkste doel om iets voor een doelgroep buiten de school te doen. Voor docenten zijn de projecten een kans voor leerlingen om zich te ontwikkelen en ligt daarin ook hun rol als coach. Het bewaken van de autonomie van leerlingen geldt in het leerproces van de BMO als een belangrijke voorwaarde. Cor en Johan geven aan dat dit een onderscheidend kenmerk is ten opzichte van het regulier onderwijs.

In hun rol als coach ervaren docenten een spanning tussen de autonomie van leerlingen, en de positieve invloed die ze willen uitoefenen. Een project waarin geen vooruitgang komt voelt ongemakkelijk. Om de kans van slagen te vergroten proberen docenten door suggesties en kritische vragen invloed uit te oefenen.

4.1.4 Twee waardesystemen

In de voorbereiding op focusgroep 3 begon ik met het verwerken van de data die ik tot dan toe had verzameld. Min of meer bewust was ik in interviews de thema's gaan verkennen die ik in de focusgroepen had gevonden.

Mijn belangrijkste bevinding aan het einde van de eerste fase was dat ik twee waardesystemen kon onderscheiden. De scheiding tussen docenten en leerlingen loopt door vrijwel alle activiteiten op het Beatrix College. Desalniettemin zijn er significante overeenkomsten in de opvattingen van docenten en leerlingen. De grote verschillen vinden we in het verschil in hun opvattingen over de BMO en het regulier onderwijs.

Binnen het waardesysteem BMO ligt de focus op een van twee aspecten: enerzijds het doel van de projecten en anderzijds de uitvoering van de projecten.

De doelen van BMO-projecten zijn allemaal expliciet altruïstisch. 'Iets doen voor een ander' en 'de wereld mooier/beter maken' zijn voor leerlingen motivaties om mee te doen. Hun projecten hebben de positieve beïnvloeding van een ander als doel. Docenten onderschrijven de doelen van leerlingen maar zien voor hun rol als coach de persoonlijke ontwikkeling van de leerling als doel.

In de uitvoering van BMO-projecten geldt autonomie (voor leerlingen) als een belangrijke waarde. Voor docenten is zelfstandig werken verbonden met de ontwikkeling van de leerling; zonder zelfstandigheid is het BMO-project voor leerlingen geen aanvulling op het regulier onderwijs. Voor leerlingen is zelfstandig werken ook een deel van het plezier. Veel leerlingen verwachten dat het leuk is om aan het project te werken.

De waarden die in de BMO belangrijk worden gevonden zien we weinig terug in het regulier onderwijs. Daarin zijn leerlingen en docenten vooral gericht op individuele ontwikkeling en prestaties, gericht op toekomstige maatschappelijke deelname.

Het regulier onderwijs bestaat voor leerlingen vooral uit 'leren voor de toekomst'; naar school gaan draait om het leveren van een individuele prestatie ten bevordering van de maatschappelijke deelname als volwassene. Het educatieve aspect wordt gezien als het verwerven van (toepasbare) kennis uit specifieke domeinen. De sociale interactie met anderen wordt door de meeste leerlingen als een prettige bijkomstigheid gezien. Een groep noemt de sociale interactie leerzaam (zie boven).

Docenten zijn uitgebreider in hun beschrijving van de taak van een school. Hun doelstellingen wijken echter niet veel af van de beschrijving die leerlingen geven. De nadruk ligt voor docenten niet op het verplichte karakter (dat wordt niet genoemd), maar wel op het voorbereiden van leerlingen

op de maatschappij. Daarbij zien sommigen de mogelijkheid om de maatschappij van morgen positief te beïnvloeden via de vorming van leerlingen.

Een verschil tussen de twee groepen is dat docenten het sociale aspect van school expliciet verbinden aan ontwikkeling. Daarbij gaat het vooral over hun eigen rol; het educatieve proces waaraan docenten willen bijdragen komt tot stand in een sociale relatie met leerlingen. Een 'goede relatie' met leerlingen aangaan zorgt voor een kwalitatieve verbetering van hun ontwikkeling.

In de derde focusgroep presenteerde ik een voorlopige analyse van wat ik in de interviews vond (zie figuur 3). De analyse is duidelijk gericht op het beantwoorden van vragen die in de focusgroepen werden besproken. Zo speelt een analyse van docenten in het regulier onderwijs geen rol; daar lag de nadruk niet op in de focusgroepen. De opzet was om de co-onderzoekers inzicht te geven in het perspectief van de leerlingen. Daarnaast wilde ik de tegenstrijdige waarden benoemen die docenten zelf als problematisch ervaren.



Voorlopige analyses

- In het regulier onderwijs staan voor leerlingen andere waarden centraal dan in de BMO-projecten.
 - Autonomie is voor leerlingen een van de belangrijkste waarden in het BMO onderwijs.
 - Motivatie voor deelname is vrijwel uitsluitend altruïstisch.
 - Hun kijk op regulier onderwijs is instrumenteel en gericht op individuele prestatie.
- In projecten die goed lopen hebben leerlingen eenvoudige hulpvragen. In projecten die minder goed lopen ervaren coaches een beperkt handelingsrepertoire.
 - Coaches willen autonomie respecteren
 - Coaches willen graag vooruitgang zien in het project

Figuur 4.1: Een *slide* uit focusgroep 3

In de voorlopige analyse maak ik voorzichtig een onderscheid tussen de twee waardesystemen door te benoemen dat de kijk van leerlingen op onderwijs instrumenteel en individualistisch is. Wat impliciet blijft in de *slide* is dat dit een tegenstelling vormt met de waarden die aan de BMO worden toegekend. De interviews met leerlingen zijn zo opgezet dat ik als interviewer niet zelf de verbinding maak tussen de twee systemen. Dan valt op dat leerlingen dat verband ook niet leggen.

Docenten doen dat wel en zien de BMO als iets anders dan het regulier onderwijs; daarin schuilt de meerwaarde voor de ontwikkeling van de leerling. Zij zijn echter ook de groep die moeilijkheden ervaart in hun rolopvatting. Leerlingen laten de twee systemen naast elkaar bestaan en grijpen vooral de geboden zelfstandigheid in de BMO aan.

De scheiding tussen de twee waardesystemen was een belangrijk eerste resultaat van het onderzoek. In de derde focusgroep besprak ik deze analyse met de co-onderzoekers. Daarmee begon ik - onbewust - aan een tweede fase van het onderzoek.

4.2 Fase 2: een *theory-in-use*

4.2.1 Focusgroep 3

Voor de derde focusgroep maakte ik weer een presentatie. Daarin nam ik mijn voorlopige analyse op, maar ook een stuk theorie. Ik wilde het gesprek op een abstracter niveau inzetten. In de voorbereiding van de focusgroep bestudeerde ik daarom meer theorie over waarden. Het theoretisch kader geeft dit niet weer, maar het was pas in deze fase van het onderzoek dat ik de theorie van Schwartz vond. Die was voor mijzelf zo verhelderend dat ik besloot om hem aan te bieden aan de co-onderzoekers. Mijn opzet was om aan de hand van de waardencirkel te gaan kijken naar een aantal fragmenten uit interviews die mijn voorlopige analyse ondersteunden:

Morgen doe ik de derde bijeenkomst. . . . Ik ga een stukje theorie over de waarden doen, met het model van Schwartz. Daarmee wil ik eens kijken of we de officiële BMO waarden kunnen analyseren. Dat is dan een opwarmertje voor het nadenken over de data die ik ga presenteren: een paar fragmenten uit interviews. Vervolgens wil ik mijn voorlopige analyses presenteren en daar de meeste discussie over voeren.

Datum	Interview
30 juni 2015	Focusgroep 3
30 juni 2015	Interview Patricia
1 juli 2015	Interview Gnoes
1 juli 2015	Interview Okapi's
2 juli 2015	Interview Leeuwen
2 juli 2015	Interview Linda
2 juli 2015	Interview Wouter
10 juli 2015	Interview Kim
10 juli 2015	Interview Esther
14 juli 2015	Interview Jeroen
14 juli 2015	Focusgroep 4
17 juli 2015	Interview Stefan

Tabel 4.2: Overzicht verzamelde data in fase 2

Aandachtspunten: is wat ik doe helpend? Is het ook democratisch en dialogisch? Hoe hou ik dat erin?

(memo 29 juni 2015)

De waardencirkel bleek een mooi visueel instrument om het gesprek over waarden mee te ondersteunen. Het overzicht Schwartz geeft stelt co-onderzoekers in staat om de waarden die zij zien te plaatsen ten opzichte van andere waarden. Waar ik de theorie nog zag als een opmaat naar het bespreken van de interviews grepen de co-onderzoekers de *slide* met de cirkel meteen aan om hun praktijkervaring aan waarden te verbinden. Er ontstond een gesprek waarbij ik als vertaler van het model werd betrokken, maar de co-onderzoekers vooral met elkaar onderzochten welke delen van de cirkel relevant zijn. In het volgende fragment bespreken de co-onderzoekers de waarden die de BMO kenmerken.

Stefan: Selfdirection en power, dan past het eigenlijk beter bij selfdirection, ja dat klopt.

Esther: Ja.

Chantal: En dat is wel een beetje lullig, want dat staat lijnrecht tegenover school.

Esther: Omdat het juist ook niks te maken heeft met carrière of met jezelf naar een hoger level halen. En dat vind ik in dat driehoekje van power zitten. Het gaat echt om de samenleving.

Chantal: Dit [*conservation*] is voor mij heel erg school. De structuur van school.
(focusgroep 3)

De verschillende waarden die tegenover elkaar liggen in het model vormden een ondersteuning voor mijn stelling dat er twee waardesystemen naast elkaar bestaan - dat van de BMO en dat van het regulier onderwijs. Nog voor ik mijn voorlopige analyse gaf werd die stelling door de co-onderzoekers versterkt. De co-onderzoekers gaven aan dat ze vonden dat de waarden van de school aan de *conservation* kant van de cirkel liggen, terwijl de waarden van de BMO aan de *openness to change* kant liggen.

De punten die ik in mijn voorlopige analyse gaf vonden ook weerklank bij de groep. Bovendien koppelden de co-onderzoekers de analyse nu aan waarden:

Geert: Aan de ene kant willen coaches wel die zelfstandigheid respecteren. Maar er zit ook een drang in de coach dat er wel iets gedaan wordt.

Esther: Nou, ja, en succes is wel fijn. En je bent wel trots als je groepje met een mooi behaald resultaat op het podium staat. Dus misschien moet ik dat - waar ik dan schijnbaar me tegen verzet, dat dat helemaal niet los te koppelen is van BMO. Dat partje van achievement.

...

Chantal: Bij jouzelf en bij de leerling. Nou dat zei ik net, het gaat niet om mijn ding. Toen dacht ik: jawel, het voelt blijkbaar als falen als het niet lukt. Als ik ze niet aan krijg.

(focusgroep 3)

Dat de waardencirkel zo'n directe invloed kon hebben op het gesprek had ik niet verwacht. Het was mijn bedoeling om dialogisch en democratisch in het gesprek te staan. Het model van Schwartz bood een gemeenschappelijke taal om over waarden te praten, en gaf ook ook de tegenstelling die ik zelf zag op een intuïtieve manier weer. Met dat hulpmiddel konden de co-onderzoekers meteen het gesprek aangaan. Op sommige momenten was ik daarbij vooral een hulpmiddel voor het begrijpen van het model. Daardoor hielden we minder tijd over aan het einde van de bijeenkomst, maar had ik wel een met theorie onderbouwd insidersperspectief gekregen.

Mijn werkrelatie met de co-onderzoekers werd door de bijeenkomst versterkt. Daardoor kreeg ik steeds meer vertrouwen dat ik mijn onderzoek een bijdrage kon leveren aan het leerproces van de co-onderzoekers. Soms gaven co-onderzoekers aan de samenwerking langer voort te willen zetten.

Na de derde bijeenkomst zei Chantal dat ze graag wil dat ik volgend jaar blijf. Ze vindt de bijeenkomsten leerzaam en zegt dat mijn bevindingen hout snijden. Een leuk liminaal moment.

Stefan en Chantal willen allebei eind augustus nog wel een bijeenkomst doen.

(memo 30 juni 2015)

De derde focusgroep werd de meest invloedrijke en leerzame bijeenkomst. Ik was erin geslaagd om de waarden van het regulier onderwijs en de BMO te bespreken aan de hand van theorie, en dat op een manier die ik voldoende dialogisch en democratisch vond.

4.2.2 Focusgroep 4

De vierde focusgroep was de laatste vóór de zomervakantie. Ik was begonnen met het formuleren van een aantal nieuwe analyses over de school en was er dan ook op gebrand om die in de groep

te bespreken. Daarom maakte ik voor de bijeenkomst een document van 10 pagina's. Het voorblad was een overzicht van mogelijke onderwerpen voor de bijeenkomst: enkele analyses, stellingen en vragen. De 9 pagina's daarna bevatten fragmenten uit interviews die ik interessant vond en die naar mijn idee als bronnen konden dienen in het gesprek.

Aan het begin van de bijeenkomst gaf ik iedereen een exemplaar van het document. Vervolgens wachtte ik af wat de groep zou willen doen. Ook in deze bijeenkomst reflecteerden we op het verloop van het gesprek. De co-onderzoekers gaven aan dat ze dachten dat ik een conclusie wilde horen. Dat was ook mijn gevoel; ik had een heel pakket aan informatie voorgelegd omdat ik naar een uitkomst toe wilde werken. In het gesprek reflecteerde ik op mijn veranderende mentaliteit.

Ja. Dat is ook iets wat gebeurt is met mij, dat heb ik gemerkt, ik heb daar in mijn dagboek iets over opgeschreven: ineens ben ik ook nu iemand geworden die eerst superopen dit hele project in ging en nu komt de deadline na de zomer in zicht en ik wil (klapt in handen) ik wil er een klap op geven. Ik wil het afmaken. Dus eigenlijk wil ik nu dat jullie allemaal tegen mij zeggen: het zit zus zus en zo. Dat heb ik helemaal op eigen initiatief bedacht. Dus mijn openheid voor het proces is een beetje minder geworden, voor mijn gevoel.

(focusgroep 4)

De co-onderzoekers gaven aan niet klaar te zijn om conclusies te verbinden aan onze gesprekken. Zoals ik steeds had gedaan liet ik het gesprek zoveel mogelijk los; het gesprek nam dan ook een andere loop dan ik had verwacht. In plaats van eenvoudige antwoorden op de vragen die ik had geformuleerd, of concrete bevestigingen van mijn analyse, ontstond een focusgroep zoals de eerste bijeenkomsten. Na afloop was ik ontdaan omdat mijn nauwgezette voorbereiding niet had geleid tot harde antwoorden op mijn vragen. Bij het teruglezen van de bijeenkomst vind ik echter dat mijn co-onderzoekers wel degelijk belangrijke conclusies trekken. Ik zou delen van de transcriptie integraal kunnen weergeven maar beperk me tot een aantal uitwisselingen die laten zien dat de co-onderzoekers zonder mijn tussenkomst belangrijke inzichten over de BMO formuleren.

Chantal: Het voelt wel een beetje in het proces dat er aanvankelijk iets werd neergelegd als een plan: we gaan het zo doen. En dat wij in onze gesprekken, voor mijzelf ben ik er een beetje achtergekomen dat ik dacht: kan het wel zoals we het willen? Want we zitten in heel veel vaste waarden van de school -

Esther: De BMO of dit onderzoek?

Chantal: Nee, de BMO. Kan het wel zo los en vast, wat er allemaal over opgeschreven is. Kan het wel in alle vaste waarden van regulier onderwijs? Is die ruimte er wel die je eigenlijk zou willen? En is die openheid er eigenlijk wel hier?

Esther: Dat is wel waarom ik - ik had vrijdag met Geert gepraat en waarom ik het wel belangrijk vind om juist hem als niet-onderwijs man er bij te houden. Om niet ook in het hele BMO-ding te verzanden in echt alleen vanuit onderwijsvisie, en dat je in een of ander ding terecht komt wat op een gegeven moment weer... dat was ooit een plannetje en dat bloedt ergens dood.

Chantal: Dat je toch weer in je vaste patroon schiet.

(focusgroep 4)

In de volgende paragraaf van dit hoofdstuk komen meer inzichten van de co-onderzoekers aan de orde. Een van de zorgen van de onderzoeksgroep was en is dat de conservatieve waarden in de school de openheid die ze voor de BMO noodzakelijk vinden bedreigt.

Chantal: Ja. Dat is dan wel de conclusie, dat heb ik wel in dit verhaal steeds meer: we zitten eigenlijk veel vaster dan we denken. Want we hebben het ook over de schapen gehad, dat we allemaal maar mee gaan. En dat we het maar allemaal doen.

Esther: Maar iedereen heeft het toch anders gedaan?

Stefan: En dat was allemaal okee.

Esther: Ja.

...

Jeroen: Waar zat de verkramping hem dan in?

Stefan: De verkramping zit hem in het –

Esther: In het doel.

Stefan: Ja. Dat je zelf altijd op zoek gaat naar een kader waarin je het goed of niet goed doet.

Chantal: Dat is wat hier staat: coaches willen graag vooruitgang zien in het project.

De derde en vierde focusgroepen zijn belangrijkste bouwstenen voor mijn analyse. Wat ik met de bovenstaande fragmenten wil laten zien is dat er een ontwikkeling zichtbaar is in de focusgroepen. Door me open te stellen voor de interpretaties van de co-onderzoekers heb ik een

inzicht gekregen in de manier waarop docenten zich verhouden tot het onderwijssysteem waar ze in werken. Bovendien zijn de co-onderzoekers al in de vierde bijeenkomst in staat om een analyse te geven van de spanning die ze al in de eerste bijeenkomst benoemden.

Aan het einde van de bijeenkomst vroeg ik om een reflectie op mijn onderzoeksmethode.

Chantal: In het begin had ik wel een beetje dat ik de hele tijd aan het denken was van: wat wil hij nou weten. Dan gingen we allemaal kletsen en dan was ik naar iemand aan het luisteren en dan dacht ik echt -

Esther: waar hebben we het nou eigenlijk over.

Chantal: Dit is ook wel een beetje sneu voor Geert, die zit er nu bij en we zitten over een of ander onderwerp van jouw les of mijn les en wat we hier vinden van Pitronella en Kees. Misschien moet je dan wat duidelijker zeggen wat je van ons wil. Kader.

Stefan: Dat vond ik wel een leuke - dat had ik zelf ook maar toen dacht ik op een gegeven moment: dan moet hij dat ook maar doen, het is zijn onderzoek. We lullen een eind de ruimte in en dan gaat hij dat... En als dat dus niet hoeft dan is het dus kennelijk ook goed. Want je neemt automatisch al aan dat...

Chantal: Ja, dus kader. Even vertellen wat nou precies...

Esther: Dat vinden we dus allemaal precies hetzelfde en dat hebben we dus na een tijdje leren loslaten.

Stefan: Dus dat doen we nu ook. Jij zegt dan dat we moeten afronden. Nee joh!

(gelach) We gaan gewoon door!

(focusgroep 4)

Uit deze uitwisseling maak ik op dat de spanning tussen zoeken naar zekerheid en gebruik maken van de vrije ruimte blijft bestaan. Chantal geeft nogmaals aan dat een kader prettig is. Tegelijkertijd geeft Esther aan dat ze geleerd heeft om de gewenste zekerheid enigszins los te laten. Zoals ik over focusgroep 2 al heb geschreven leek mijn onderzoeksmethode wat dat betreft af en toe op een interventie; de spanning die coaches in de BMO voelen, voelden mijn co-onderzoekers ook af en toe bij mijn onderzoeksmethode. Door het open karakter van de gesprekken vind ik het moeilijk om te bepalen wat de co-onderzoekers daar uiteindelijk van leren, maar - opnieuw analoog aan de BMO - wellicht is de ervaring op zich leerzaam. Bovendien zijn er sterke en consistente analyses van de praktijk gegeven. Alleen zijn de co-onderzoekers zich misschien niet altijd bewust geweest van hun inzicht.

Aan het eind van de bijeenkomst stelde Jeroen nog een belangrijke kritische vraag:

Jeroen: Je hebt ons wel eens aangesproken als mede-onderzoekers. Zie je ons uiteindelijk op die manier? Ik weet niet of ik mezelf zo zie.

Esther: Ik voel me niet heel erg zo.

Chantal: Ik voel me ook niet zo.

(focusgroep 4)

Mijn respons was dat ik dat gemerkt heb. Uiteindelijk is en was het onderzoek bij het Beatrix College vooral 'van mij'. Ik heb het onderzoek geïnitieerd en er verreweg de meeste tijd aan besteed. Bovendien heb ik ook alle data verzameld en geanalyseerd. Dat heeft voor een deel te maken met de beschikbaarheid van docenten voor het onderzoek; de co-onderzoekers hebben in hun vrije tijd aan het onderzoek gewerkt. Een andere kritische noot is dat de openheid van de gesprekken soms tot terughoudendheid bij mij leidde. De eerste gesprekken waren erg verkennend, waardoor ik wellicht niet de focus kon aanbrenge die de co-onderzoekers prettig vinden.

4.2.3 Ontwikkeling van een theorie

In de periode na focusgroep 3 begon mijn onderzoek te veranderen. Ik had in de periode die ik nu fase 1 noem voldoende gesprekken gevoerd om me een beeld te vormen van de waarden die in de BMO een rol speelden. Na de bijeenkomst waarin ik de waardencirkel van Schwartz voorlegde aan de co-onderzoekers kon ik die waarden plaatsen in zijn model.

De twee waardensystemen werden ook door de co-onderzoekers als verschillend ervaren. De spanning tussen *conservation*-waarden en *openness-to-change*-waarden werd door hen verbonden aan respectievelijk de waarden in het regulier onderwijs en de waarden in de BMO.

De zelfstandigheid die in de BMO belangrijk is, past in de *self direction* categorie. In Schwartz' onderzoek zijn hieraan begrippen gekoppeld als 'creativiteit, vrijheid, eigen doelen bepalen, onafhankelijkheid' (Schwartz 1994, p. 33). Deze begrippen vertonen een sterke overeenkomst met de motivaties en ideaaltypische beschrijvingen die docenten en leerlingen geven van het werken aan een BMO-project. *Self direction* ligt in de waardencirkel aan de *openness to change* kant; het openstaan voor verandering.

De doelstellingen van de BMO-projecten passen bij een andere categorie. Ze zijn niet gericht op het proces waarin ze gerealiseerd worden, maar in het effect dat ze op anderen moeten hebben.

De overstijgende categorie hiervoor is *Selfranscendence*; zelfoverstijgende waarden. ‘De wereld een beetje mooier maken’ past bij de categorie *universalism*. Hieraan koppelt Schwartz begrippen als ‘de natuur beschermen, een mooie wereld, gerechtigheid, gelijkheid, harmonie.’ ‘Iets doen voor een ander’ hoort bij *benevolence* (goedwillendheid), met daaraan gekoppeld begrippen als ‘behulpzaamheid, eerlijkheid, vergevingsgezindheid, verantwoordelijkheid.’ De twee categorieën liggen naast elkaar in Schwartz’ schema en vertonen een samenhang: ‘both are concerned with enhancement of others and transcendence of selfish interests’ (ibid., p. 25).

De werkwijze van de BMO (gekenmerkt door *self-direction*) en de doelen van de BMO (gekenmerkt door *universalism* en *benevolence*) vormen een betrekkelijk onproblematische combinatie. Schwartz geeft aan dat zelfsturing en universalisme overeen komen in hun ‘reliance upon one’s own judgment and comfort with the diversity of existence’ (ibid., p. 25). Voor leerlingen zijn dit de belangrijkste waarden in hun BMO-projecten. Tussen doelen en de manier waarop ze die in de projecten verwezenlijken bestaan geen spanningen.

In het regulier onderwijs herkennen de co-onderzoekers waarden geassocieerd met *conservation*. Docenten associëren de conservatieve kant van school met veiligheid en structuur. In focusgroep 2 gaven de co-onderzoekers al aan dat ze een hoge mate van conformisme zien in de reguliere onderwijspraktijk:

Jeroen: Want er wordt inderdaad, bij ons in leshuis C, regelmatig gezegd: we hebben toch de neiging om die kinderen, maakt niet uit van welke school ze komen - montessori etc...

Chantal: Dik in de pamber gaan ze.

Jeroen: Iedereen gaat het lokaal in, in de busopstelling en iedereen gaat zitten en wachten tot ze verteld wordt wat ze mogen doen. En zo worden ze geconditioneerd.

(focusgroep 2)

Deze beschrijving past bij enkele begrippen die in Schwartz’ theorie aan conformisme worden gekoppeld: ‘gehoorzaamheid, discipline.’ In het interview met Linda vraag ik of ze ideeën heeft over hoe kinderen leren. In het antwoord zit (onbedoeld) een tegenstelling die aansluit bij de opmerkingen van de co-onderzoekers:

Absoluut, daar hebben we allemaal een idee over hoe dat gaat. Dat verschilt per niveau, en leeftijd ook natuurlijk. Maar algemeen gaan ze wel een beetje hetzelfde

traject in.

(interview Linda)

Leerlingen worden gezien als individuen; tegelijkertijd worden ze op min of meer dezelfde manier door hun schoolcarrière geleid.

Het doel van onderwijs wordt door leerlingen en docenten op een verschillende manier bekeken. Docenten zijn vaker gericht op *self-direction*; ze willen leerlingen in staat stellen om autonoom en authentiek in het leven te staan.

in het algemeen vind ik de taak van een docent ook om kinderen los te weken uit hun gezinsomgeving, en ze een breder perspectief op de wereld te bieden. En ook op zichzelf, en ze in staat te brengen om eigen keuzes te maken.

(interview Jeroen)

Leerlingen hebben vaker een instrumentele opvatting van onderwijs; ze gaan niet naar school om zelfstandig te worden of hun eigen leven te kunnen bepalen maar om een aantal verworvenheden veilig te stellen. De opmerkingen over carrière en het 'economische' argument dat ik in fase 1 weergaf zijn indicatief voor deze opvatting. Zulke motivaties zijn indicatief voor *achievement* waarden, gericht op zelfversterking.

De theorie van Schwartz geeft een mogelijke verklaring voor de spanning die coaches ervaren, en daaraan gerelateerd de scheiding die in het denken van leerlingen bestaat tussen regulier onderwijs en BMO. Met name de BMO-projecten draaien voor leerlingen om waarden die in het regulier onderwijs niet worden gepraktiseerd. Zelfstandigheid en zelfoverstijgende waarden zijn niet typisch voor het regulier onderwijs, dat gekenmerkt wordt door conservatieve waarden. Tussen deze twee onderwijspraktijken bestaat voor leerlingen dan ook niet snel een waardenconflict.

Het waardensysteem van Schwartz biedt ook al een eerste inzicht in de spanning die coaches ervaren. Zij werken in een organisatie die volgens de co-onderzoekers door conservatieve waarden wordt gekenmerkt. De waarden die ze in de BMO willen praktiseren zijn met name op het vlak van *openness-to-change* in conflict met de conservatieve waarden van het regulier onderwijs. Daar komt bij dat ze ook in de BMO nog een mate van prestatie- en resultaatgerichtheid ervaren die meer bij *achievement* waarden past.

Persoonlijke waarden in de organisatie

Doordat de co-onderzoekers het verschil tussen de twee waardesystemen zo sterk benoemden in focusgroep 3 werd ik sterk aan het denken gezet. De co-onderzoekers vinden de *self-direction* van leerlingen belangrijk, en net als andere docenten die ik sprak zijn ze gericht op de ontwikkeling van leerlingen tot zelfstandige, volwassen maatschappelijke deelnemers. Maar het schoolsysteem dat ze zien vertegenwoordigt juist tegengestelde waarden als veiligheid en conformisme. Hoe kunnen deze mensen dan in die omgeving werken? Waarom wordt de school als organisatie gekenmerkt door waarden die niet passen bij deze medewerkers?

Een ander probleem was dat andere docenten in interviews weinig aandacht gaven aan de conservatieve waarden. Wellicht omdat ze voor het interview werden uitgenodigd als BMO-coach; daar horen bepaalde waarden bij die door de BMO-werkgroep zijn uitgedragen. Mijn eigen observaties geven echter wel aanleiding om het met mijn co-onderzoekers eens te zijn: de school wordt *ook* gekenmerkt door conservatieve waarden als gehoorzaamheid (conformisme) en orde (veiligheid). Met mijn autobiografie en Foucaultiaanse ideeën was ik erg gespist op momenten waarop in de school controle wordt uitgeoefend. Die momenten legde ik af en toe vast.

Het volgende fragment komt uit een memo die ik schreef over het moment waarop ik een groep leerlingen uitnodig voor een interview.

Ik nodig leerlingen van [klas] uit voor een interview. Ik stel me eerst voor aan [docent].

Een rustige man met een zachte stem. Hij geeft [een vak].

[Docent] vraagt . . . de klas om even te luisteren. In een hoekje kletsen twee jochies zachtjes verder. En dan klapt [docent] er onverwacht hard op. Ik zeg luisteren! Je weet donders goed wat dat betekent! Ik schrik er nog meer van dan de leerlingen, lijkt het. De uitnodiging voor een interview wordt uit de mond van de docent dan ook een verzoek c.q. bevel. De kinderen dienen zich te melden bij mij als hun toets klaar is. Okee? Vraagt [docent] aan mij.

(memo 19 juni 2015)

De interventie van de docent is sterk gericht op conformistische waarden. De gehoorzaamheid die docent van zijn leerlingen eist gaat uit van een onbetwistbare machtspositie van de docent. De waarden die ik als onderzoeker in de praktijk probeer te brengen zijn niet in overeenstemming met de waarden 'gehoorzaamheid' of 'orde'. Mijn eigen waarden - democratie, dialogisme - liggen aan

de universalistische kan van Schwartz' cirkel. Een situatie zoals hierboven beschreven is niet in overeenstemming met de waarden die ik wil praktiseren.

Mijn grootste zorg was dat ik geïmpliceerd zou raken in de machtspositie van de docent. In de categorische scheiding die door de schoolpopulatie loopt hoor ik immers niet bij de leerlingen. Als niet-leerling zou ik kunnen worden gezien als een docent, met de machtspositie die daarbij hoort. Het volgende fragment geeft mijn reflectie op dit probleem weer.

Het onderzoekswerk doen vraagt allerlei praktische beslissingen en is gewoon werk. Daarbij merkte ik ineens dat ik gebruik maak van de bestaande structuren van de school. Dat betekent ook gebruik maken van de machtsstructuren en asymmetrieën. Dus: ik vraag aan een docent of ik zijn leerlingen mag meenemen voor een interview. En die docent zegt 'wil je ze nu hebben?' - Ineens ging ik weer terug naar mijn eerdere perspectief: dit is een soort van gevangenis. Hier beschikt een groep over een andere
...

(memo 5 juni 2015)

Opmerkelijk vond ik het routinematige aan dergelijke interventies. Controle of dwang uitoefenen kan binnen de school gezien worden als een geëigende manier om onderwijsdoelen te bereiken. Boos worden geldt niet als een onvermijdelijke of noodzakelijke interventie, maar wel als een effectieve. In dat kader wordt gesproken over 'effectief boos worden.' Over de beginjaren van een docent vertelde Dennis:

Als je niet gewend bent om boos te worden, en leerlingen halen het bloed onder je nagels vandaan, dan voel je wel dat het niet werkt. Maar hoe uit je dat? Hoe wordt je boos? Als je het niet gewend bent. Of hoe laat je merken dat je het beu bent, en hoe zorg je er nou voor dat die leerling wel doet wat je wil. Dat is voor een groot deel ervaring. Of je leert om effectief boos te worden, of je leert in het voortraject dingen zo te organiseren dat die boosheid niet nodig is.

(interview Dennis)

Op basis van mijn data concludeerde ik dat er inderdaad waarde wordt gehecht aan de gehoorzaamheid van leerlingen. Ik vroeg me echter nog steeds sterk af waarom. Gehoorzaamheid wordt door docenten nooit als het doel van onderwijs genoemd. Om te begrijpen waarom ik in de organisatie veiligheid, zekerheid en controle zag probeerde ik na te denken over de relatie tussen leerlingen en docenten. Waarom spelen die waarden zo'n belangrijke rol in het contact?

Mijn ervaringen als onderzoeker boden me meer inzicht in die relatie. Ik had me voorgenomen om democratisch en dialogisch te werk te gaan. Dat zou in concreto betekenen: zonder machtsongelijkheid interviewen, open zijn over mijn gedachten en open staan voor die van alle anderen. Het bleek in de praktijk echter erg moeilijk om zonder machtsongelijkheid om te gaan met leerlingen. In de bovenstaande memo's laat ik zien dat ik in de machtsstructuur van de school met leerlingen omging; als ik hen wilde uitnodigen voor een interview vroeg ik daarvoor toestemming van een docent. Nu kreeg ik die in alle gevallen, maar zowel leerlingen als ikzelf legden een mate van verantwoording af aan hun docent.

Bovendien merkte ik dat ik het erg moeilijk vond om leerlingen als mijn gelijken te zien en niet 'over' hen te praten en denken, maar met hen. Ik raakte bijzonder geïnteresseerd in de categorische scheiding die ik zelf begon te maken tussen kinderen en volwassenen. In het volgende fragment reflecteer ik op mijn sociale positie in de school en de omgang met leerlingen.

Want ook ik ben wel gewend geraakt aan de eindeloze stroom van leerlingen. Ik let meer op de volwassenen die rondlopen, dat zijn mijn *peers*. Af en toe merk ik ineens een leerling op die ik geïnterviewd heb. De Giraffen begroeten me nog altijd hartelijk. Dat zijn de leuke kinderen! De laatste tijd pieker ik af en toe weer over de minder leuke kinderen en de kinderen die geen zin hebben. Het idee dat het een goede kant op kan en een slechte, zelfs ik begin het te snappen. Want natuurlijk is het fijner voor mij, als een kind enthousiast en welbespraakt kan vertellen hoeveel omaatjes het heeft helpen oversteken.

(memo 7 juli 2015)

Door dergelijke reflecties begon ik in te zien dat ook ik me moest verhouden tot het waarde-systeem van het regulier onderwijs. Zelfs als dat niet in overeenstemming was met de waarden die ikzelf wilde praktiseren. En in de omgang met degenen die ik als mijn gelijken zag - volwassenen - werd het normaal om over die andere groep - leerlingen - te praten zonder dat zij konden meepraten. Het volgende fragment is pijnlijk omdat ik hierin aan mezelf beken dat ik mijn onderzoeksethiek geschonden heb.

Het is niet leuk om op te schrijven maar ik heb net iets uit een interview gezegd tegen een docent. Stom. Het ging over . . . die zeiden dat . . . Niet erg en geen namen genoemd maar . . . weet wel dat zij het gezegd hebben. Dom. Te makkelijk mee omgegaan. Denk ik er nu al zo makkelijk over om over de hoofden van leerlingen te praten

met docenten???

(memo 25 juni 2015)

Het was niet altijd prettig om te merken dat ik in mijn houding begon te veranderen - mijn eigen ervaringen als leerling waren niet meer zo bepalend als aan het begin van het onderzoek. De dagelijkse praktijk van sociale relaties in de school werden dominant in mijn denken en doen. Tegelijkertijd stelde de confrontatie met mijn eigen ervaringen en waarden me in staat om een op een nieuwe manier naar de waarden van het regulier onderwijs te kijken.

In focusgroep 3 verbinden Stefan en Chantal de conservatieve waarden in de school met traditie.

Stefan: Je zit als school altijd in de traditie van onderwijs. Daar ontkom je niet aan.

Chantal: Ja, dat is het onderwijshoekje ja. Niet per se deze school maar gewoon het instituut school.

(focusgroep 3)

Chantal noemt het 'instituut school'; het Beatrix College staat onder invloed van heersende opvattingen over onderwijs. Zoals de school zich moet verhouden tot de waarden van de omgeving moet een docent zich ook verhouden tot de waarden van de organisatie. Mijn eigen ervaringen leren dat zelfs enkele maanden in het schoolsysteem verkeren al kon leiden tot het gevoel dat ik een 'living contradiction' ben (McNiff en Whitehead 2009). Gebruik maken van de machtsstructuur die in de school bestaat en 'meedoen' met het waardesysteem van de organisatie is makkelijker dan ik had verwacht. Democratisch en dialogisch met mijn co-onderzoekers omgaan, daar slaagde ik aardig in. Maar om diezelfde gelijkwaardigheid in mijn omgang met leerlingen te praktiseren bleek moeilijker te zijn dan ik dacht.

De periode na de derde focusgroep werd zo een van de meest inspirerende en vruchtbare episodes in het onderzoek. Om verder door te dringen in de leefwereld van docenten begon ik voor de vierde focusgroep een *theory-in-use* van het regulier onderwijs te beschrijven. Argyris gebruikt dit concept om een onderscheid te maken tussen twee soorten praktische theorieën: 'One was the theory that individuals espoused and that comprised their beliefs, attitudes, and values. The second was their theory-in-use – the theory that they actually employed' (Argyris 1995, p. 20). Net als Argyris kon ik op basis van observaties vaststellen dat de 'beliefs, attitudes and values' van docenten geen volledige beschrijving gaven van de onderwijspraktijk.

Een *theory-in-use*

Mijn formulering van de *theory-in-use* begon met een reflectie op de relatie tussen leerlingen en docenten. In een memo schreef ik:

Het idee dat leerlingen niet gelijk zijn aan volwassenen is even fundamenteel als onzichtbaar. Het fundament [van de BMO], dat staat in elk geval ten dele nog op het fundament van de school als instituut: kinderen worden grootgebracht door volwassenen.

(memo 7 juli 2015)

Het was belangrijk om dit te formuleren omdat deze fundamentele aanname de basis vormt voor de praktische logica in het schoolsysteem. In een interview met Dennis geeft hij aan dat hij een zo gelijkwaardig mogelijke relatie met leerlingen wil aangaan, maar dat een bepaalde ongelijkheid gegeven is.

We proberen hier op school al de relatie leerling-docent zo evenwichtig mogelijk te maken. Het blijft altijd zo (houdt ene hand boven de andere): wij blijven altijd erboven staan want dat hoort bij je functie.

(interview Dennis)

Op basis van mijn memo en het interview met Dennis beschreef ik voor mezelf de fundamentele aannames van de logica van het schoolsysteem. In focusgroep 4 presenteerde ik deze aannames als stellingen.

- Er is een ongelijkheid tussen kinderen en volwassenen.
- Kinderen maken een ontwikkeling door.
 - Volwassenen hebben inzicht in kwalitatieve aspecten van de ontwikkeling van een kind.
 - Volwassenen kunnen en mogen daarom beslissingen nemen over het (positief) beïnvloeden van deze ontwikkeling.

Deze aannames zijn gebaseerd op mijn interpretaties van de interviews met docenten. Ze zijn de gemene deler in de uitspraken die docenten doen over hun omgang met leerlingen en de doelen die ze hebben in hun werk. In de eerste fase geef ik aan dat docenten leerlingen willen voorbereiden op of begeleiden naar een toekomst waarin ze als volwassenen zelfstandig in de maatschappij participeren. In de bovenstaande aannames heb ik ‘docenten’ en ‘leerlingen’ vervangen door ‘volwassenen’ en ‘kinderen’ omdat dat het belangrijkste categorisch onderscheid tussen de twee is. Een docent is altijd een volwassene, een leerling is altijd een kind.

Het tweede deel van de aannames gaat over de ontwikkeling van kinderen. Het viel me op dat veel docenten de ontwikkeling van een leerling als hoofddoel hebben. In een interview zei Jeroen daarover:

Maar ja, als je hier rondloopt en je voelt je niet aangesproken met de boodschap 'je wil mensen zich laten ontwikkelen,' dan zit je hier sowieso niet op je plek.

(interview Jeroen)

Volgens Jeroens uitspraak is deze doelstelling een impliciete norm voor docenten. De volgende stap naar mijn *theory-in-use* was dan ook het formuleren van een theorie over onderwijs - hoe denken docenten dan over die ontwikkeling?

Een onderwerp waar in de focusgroepen veel aandacht aan werd besteed was de spanning tussen de zelfstandigheid van de leerling en de wens van coaches om te stimuleren, te helpen en het project tot een resultaat te brengen. De waarden die ik aan de uitspraken van docenten verbond zijn volgens het model van Schwartz tegengestelde waarden. In de voorbereiding op focusgroep 4 begon ik daaraan te twijfelen. Maria, een van de docenten die ik als eerste interviewde, had me een uitgebreide leertheorie gegeven.

Kinderen hebben ook kaders nodig. Waarbinnen ze kunnen wandelen. Dat geeft rust.

(interview Maria)

In de leertheorie van Maria is veiligheid voor leerlingen heel belangrijk; een kind kan volgens haar theorie alleen leren in een veilige omgeving. Zulke expliciete theorieën gaven andere docenten niet, maar ik vermoedde dat ze deze opvatting wellicht deelden. Ook mijn kritische co-onderzoekers gaven soms aan enige mate van structuur en veiligheid te wensen. In focusgroep 2 had Stefan het over een basisstructuur voor het onderwijs als ondersteuning voor zowel docenten als leerlingen.

En die basisstructuur dat is soms wel heel erg fijn. En die is soms wel nodig. Ik denk wel dat die coaches niet alleen op een afstandje kunnen gaan kijken. Dat gaat gewoon niet altijd. In de onderbouw niet altijd.

(Stefan, focusgroep 2)

Zijn uitspraak over het bieden van structuur aan jonge leerlingen herkende ik ook bij andere docenten. Het bieden van structuur en veiligheid wordt gezien als een onvermijdelijk deel van het onderwijs. Het is niet het doel van onderwijs om structuur en veiligheid te bieden, maar het is nodig voor de ontwikkeling van de leerling.

Aan het einde van het schooljaar interviewde ik ook de co-onderzoekers¹. Deze interviews verliepen anders dan de interviews met andere docenten. Met de co-onderzoekers had ik *rapport* opgebouwd; ik voelde me vrijer om mijn eigen gedachten met hen te delen omdat we een gespreksrelatie hadden opgebouwd waarin mijn mening niet sterker was dan die van hen. In het interview met Esther vertelde ik haar dat ik in de school een ongelijkheid tussen de leerlingen en de volwassenen zie, en dat ik die ook zelf begon aan te nemen. In haar antwoord is ze expliciet over de zelfstandigheid van kinderen.

Heel veel kinderen zijn nog niet tot zo heel veel vrijheid in staat. Kinderen moeten echt - kinderen willen gevormd worden, echt. Ze moeten ook gevormd worden. Ze hebben ons daarbij nodig. Kinderen mislukken echt als je ze niet opvoedt, als je ze niet begeleidt, als je ze niet helpt, als je ze niet - weet je, af en toe laat flikkeren en vervolgens hun wondjes poetst.

(interview Esther)

Esther vindt dat kinderen de hulp van volwassenen nodig hebben om zelfstandig te worden. In haar interview zag ik de aannames die ik geformuleerd had bevestigd. Haar antwoord is in die zin vergelijkbaar met Maria's opvattingen over onderwijs:

Wat jij vertelt is best - aan de ene kant zeg je loslaten, aan de andere kant hoor ik ook best een gestructureerde opbouw.

Ja. Dat is wat je jezelf aanleert he. Het zijn vaak eerste- of tweedejaars. Dus je moet wel een structuur aanbieden waarin ze kunnen functioneren.

(interview Maria)

In de voorbereiding op focusgroep 4 was een van mijn vragen dan ook of de waarden die Schwartz als tegengesteld weergeeft, wel tegenstrijdig zijn in het onderwijs. Mijn eigen gedachten over het onderwerp probeerde ik op dat moment te verhelderen aan de hand van een gedachtenexperiment. Mijn preoccupatie als onderzoeker was een ideaaltypisch beeld van *self-direction* als een totale afwezigheid van de structuren die ik associeer met dwang en disciplineren. Mijn gedachte-experiment gebruikte het personage Mowgli, de jongen in „The Jungle Book” van Kipling. Mowgli groeit op in de jungle, buiten menselijke sociale structuren. In plaats daarvan wordt hij gezoogd door een wolf en leer hij de ‘wetten van de jungle’. Overigens is in zowel het verhaal

¹Wegens de onregelmatige tijden van docenten lukte dat niet bij alle co-onderzoekers.

van Kipling als de bekendere Disney de menselijke beschaving Mowgli's uiteindelijke bestemming omdat hij een mens is met allerlei essentiële menselijke eigenschappen.

Wat mij tot het verhaal aantrok was dat het de mythe van het wolvenkind gebruikt. Deze mythe geniet bekendheid in de sociale psychologie (bv. (Mandelbaum 1943)) omdat hij een antwoord lijkt te kunnen geven op vraagstukken over het belang van *nurture* ten opzichte van *nature*: hoe ontwikkelt iemand zich buiten menselijke sociale systemen? Is er iets wezenlijk menselijks of is alle gedrag aangeleerd? De mythe was voor mijn gedachte-experiment bruikbaar als anti-argument. Ik geloof niet dat een baby in de jungle achterlaten een gepast appel op zelfstandigheid is, omdat ik niet geloof dat een baby tot die vorm van zelfbeschikking en -verwezenlijking in staat is. Of mijn ideeën hierover kloppen doet niet ter zake, het belangrijkste resultaat van het gedachte-experiment was dat ik moest toegeven dat ik ook aanneem dat een bepaalde mate van ondersteuning bij kinderen geboden is.

Schwartz' schrijft dat zijn model werkt volgens 'the assumption that actions taken in the pursuit of each type of values have psychological, practical and social consequences that may conflict or may be compatible with the pursuit of other value types' (Schwartz 1994, p. 23). Uit mijn analyse blijkt dat de docenten van het Beatrix College twee conflicterende waarden combineren in hun werk. De *theory-in-use* van docenten wil ik aanvullen met twee nieuwe aannames:

- Docenten willen en kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van leerlingen tot zelfstandige volwassenen
- Veiligheid en structuur zijn nodig voor de ontwikkeling van leerlingen tot zelfstandige volwassenen

De ontwikkeling van leerlingen tot autonome deelnemers aan de maatschappij wordt als doel opgegeven, maar daarbij wordt verondersteld dat veiligheid en structuur nodig zijn in de ontwikkeling naar dat doel. In het regulier onderwijs zijn de conformistische en veiligheidswaarden complementair aan de *self-direction* en *achievement*. De laatste twee zijn doelwaarden: de waarden die worden gezien als het doel van een ontwikkeling. Het schoolsysteem is er om aan die ontwikkeling bij te dragen. Docenten waarderen *security* als voorwaarde voor de ontwikkeling van de leerling. Een waarde die vrijwel niet expliciet wordt gemaakt is *conformity*. Deze waarde is sterk verbonden met de onderwijspraktijk, maar wordt door respondenten aan de organisatie verbonden en niet aan hun eigen doelen.

In zijn onderzoek betwijfelt Schwartz het idee dat er fundamentele verschillen tussen instru-

mentele en doelwaarden zijn. Zijn onderzoek laat echter de mogelijkheid open dat mensen instrumentele betekenis geven aan een waarde. De conservatieve waarden die ik in de onderwijspraktijk aantref zijn voor docenten geen doel op zich. Wel zijn ze een voorwaarde voor het bereiken van een doel; ze schrijven in die zin een 'preferred mode of behavior' voor, maar nog geen 'end-state of existence'. Schwartz' voorstel om die twee gelijk te stellen onder de noemer 'goals' geef geen gepaste beschrijving van de praktijk in het Beatrix College (ibid., p. 36).

Een onderscheid tussen de twee waarden is dat zelfstandigheid en/of succesvolle maatschappelijke deelname uitgestelde doelen zijn; ze worden bereikt in een leerproces dat belang heeft bij veiligheid en zekerheid. Dat is een mogelijke verklaring voor het feit dat docenten in interviews weinig aandacht besteden aan conservatieve waarden. Deze waarden zijn verbonden aan praktijken die in het regulier onderwijs worden beschouwd als een gegeven.

In de BMO-projecten wordt de autonomie van leerlingen niet alleen gewaardeerd als doel, maar ook in de ontwikkeling die ze doormaken. Docenten zien de BMO nog altijd (ook) als een educatief instrument, maar voor de beoogde leerervaring is ditmaal zelfstandigheid een voorwaarde. De oplossing voor het waardenconflict in de *theory-in-use* in het regulier onderwijs - zelfstandigheid zien als uitgesteld doel - werkt nu niet meer. De zelfstandigheid moet *nu* al gepraktiseerd worden in het onderwijs. De wens om ondersteuning en structuur te bieden om een resultaat te bereiken conflicteert daardoor direct met de wens om leerlingen zelfstandig te laten leren van hun project.

De schoolleiding en de BMO-werkgroep hebben hun project in het leven geroepen als alternatief voor of aanvulling op het regulier onderwijs. Het bovenstaande laat zien dat men daarin geslaagd is; in de BMO beogen en praktiseren leerlingen en docenten andere waarden dan in het regulier onderwijs. Wat mijn onderzoek ook toont is dat het ongemak en de onzekerheid over hun rol die coaches in de BMO voelen niet (alleen) worden veroorzaakt door onbekendheid met de praktijk. Met leerlingen samenwerken in de BMO betekent een wezenlijk andere waardenoriëntatie die soms tot conflicten leidt met het vigerende waardesysteem van het regulier onderwijs. Met mijn *theory-in-use* wil ik laten zien dat dit conflict inherent is aan de onderwijsdoelstellingen als die gecombineerd worden met conservatieve onderwijspraktijken. Om dit waardenconflict 'op te lossen' wordt het onderwijsdoel van zelfstandigheid uitgesteld; leerlingen zijn hier *nog* niet zolang ze in het onderwijs verkeren. De BMO keert deze oplossing om vraagt van deelnemers dat ze onderzoeken welke zelfstandigheid er *nu* is. Dat betekent dat in voorkomende gevallen de behoeften aan veiligheid en structuur moeten worden uitgesteld.

Hoofdstuk 5

Discussie en aanbevelingen

5.1 Fase 3: een opening

De hierboven beschreven *theory-in-use* is tot stand gekomen in de loop van het actieonderzoek. De laatste fase die ik eraan toevoeg is voornamelijk tot stand gekomen aan mijn eigen schrijftafel en in gesprekken buiten het Beatrix College. Zoals ik heb getoond is de invloed van de omgeving op mijn gedachten sterk. Enerzijds heb ik me daarvoor opengesteld en heeft me dat veel inzicht opgeleverd. Anderzijds heeft de periode waarin de school gesloten was en ik me terugtrok om dit rapport te schrijven me de kans gegeven om een laatste fase in te gaan.

In de derde fase van het onderzoek heb ik met kritische distantie nagedacht over de theorie *over* de theorie van de docenten die ik zelf heb geformuleerd. Het nu volgende deel van dit rapport vormt een confrontatie van de bovenstaande onderzoeksresultaten met de theoretische kaders die me tijdens het onderzoek hebben geleid. In de voorgaande fases van het onderzoek waren die theoretische kaders nog niet zo pertinent omdat het begrijpen van de praktijk en het goed uitvoeren van het onderzoek prioriteit hadden. In deze laatste fase voeg ik mijn academische perspectief daaraan toe.

Er komen twee onderwerpen aan de orde. Het eerste is een beschouwing van de onderwijspraktijk en de waarden die we daarin vinden. Ik maak gebruik van mijn theoretisch kader om te laten zien dat de aannames die ik heb beschreven niet onaantastbaar zijn. In tegendeel: we kunnen aan de hand van de theorie enkele krachtige tegenwerpingen geven.

Het tweede onderwerp dat ik bespreek is een evaluatie van de onderzoekspraktijk. In mijn onderzoeksvraag heb ik me afgevraagd hoe ik het actieonderzoek kan gebruiken om het eerstge-

noemde onderwerp te onderzoeken. Nu ik de vraag naar de waarden in de BMO kan beantwoorden reflecteer ik op de samenwerking met de co-onderzoekers en mijn respondenten. Daarbij vraag ik me nadrukkelijk af: heb ik mijn waarden in de praktijk gebracht?

5.1.1 Theoretische kritiek

Om de *theory-in-use* van het regulier onderwijs kritisch te beschouwen ga ik nader in op het ontwikkelingsdoel van docenten. Ik heb gesteld dat men aanneemt kwalitatieve aspecten van de ontwikkeling van leerlingen te kunnen beoordelen. Op basis daarvan plegen docenten interventies in die ontwikkeling, zodat die de juiste loop neemt. Mijn kritiek op deze gedachte richt zich op ideeën over die ontwikkeling, en postuleert het gebrek aan een epistemologische basis om er zekerheid over te verkrijgen.

Ik zie de theorie van Foucault terug in de (machts)ongelijkheid tussen kinderen en volwassenen en de impliciete waardering van conformisme. Docenten beschikken in enige mate over het gedrag van leerlingen en kunnen gebruik maken van institutionele controlemechanismen om hen te corrigeren of te stimuleren. Dit is een gegeven waar ik in mijn rapport niet veel aandacht aan heb gegeven, tenzij het gaat om het tonen van de momenten waarin ik conformistische waarden herken. Het doel van mijn kritiek is niet om deze controlemechanismen omver te werpen - al kan ik er weinig bewondering voor opbrengen. Het gaat mij om wat de docent en de school zich ten doel stellen: het begeleiden van leerlingen naar succesvolle maatschappelijke deelname. Als we een Foucaultiaanse kritiek volgen constateren we dat de school zijn instrumentarium inzet om van zijn leerlingen de *juiste* subjecten te maken. Een voorbeeld uit een interview verduidelijkt de manier waarop dit in de school wordt uitgedrukt.

Leerlingen moeten hier ook groeien als leerling, als kind, als mens. Dat het goede mensen... blijven. In principe komen ze als goede mensen binnen, waarom niet. Dat moeten ze ook blijven, maar daar moeten ze in groeien, dat ze nog betere mensen worden. Hoe je dat dan ook beoordeelt.

(interview Dennis)

De taal onthult hier een aantal cruciale aspecten van de taakopvatting van de docent. Ten eerste het woord 'moeten'. In de focusgroepen werd al vaak herhaald dat er veel 'moet' op school. Niet alleen voor leerlingen maar ook voor docenten. Ten tweede de woorden 'goede' en 'betere'. Er bestaat kennelijk een norm voor de beoordeling of waardering van leerlingen 'als kind, als mens'.

De laatste uitspraak is de crux: 'hoe je dat dan ook beoordeelt.' De voorgaande uitspraken tonen dat er normatief gedacht wordt over de ontwikkeling van leerlingen. Wat we niet hebben is zekerheid over die norm.

Want als onderwijs een verbeterproces is dan is het onduidelijk wat voor subject daar uiteindelijk in moet ontstaan. Gert Biesta haalt Foucault aan om te tonen dat ons denken over menselijkheid en subjectiviteit een geschiedenis heeft. Een van de grote moeilijkheden daarin is het verenigen van een concept van de mens als kenbaar object en een concept van de mens als kennend subject. Een mens is zichzelf en alleen zichzelf (begrensd door het lichaam) en tegelijkertijd onderdeel van de *mensheid* (verbonden in taal) (Biesta 1998). Het probleem met de combinatie van deze ideeën is dat we in de ontwikkeling van het subject de absolute authenticiteit van een individu gestand willen doen terwijl we ook menen dat die individu onder invloed staat van een sociale structuur en bovendien alle kenmerken van het concept 'mens' overerft.

In het Beatrix College zie ik op sommige momenten hetzelfde conflict tussen het respecteren van individualiteit en het organiseren rondom concepten van menselijkheid - het individu als onderdeel van de categorie mens. 'Je hebt niet een klas voor je, je hebt een aantal individuen voor je' (interview Wouter). 'Maar algemeen gaan ze wel een beetje hetzelfde traject in' (interview Linda). In ons denken combineren we twee concepten; de mens als uniek individu en de mens als soort. Maar, waarschuwt Biesta, 'Foucault puts into question the very idea that there exists such as thing as a "natural subject" that only needs to be interpreted' (ibid., p. 7). Het interpreteren van het subject aan de hand van de categorie 'mens' is problematisch omdat onze kennis niet gebaseerd is op een 'gegeven' menselijkheid. Er is geen andere blauwdruk voor het subject dan die we zelf gemaakt of overgeërfd hebben. Disciplineren is een van de concepten waarmee Foucault toont dat we wel degelijk blauwdrukken gebruiken in het vormen van onszelf en elkaar.

Dit alles geef ik hier weer om het punt te maken dat voor de ontwikkeling die docenten nastreven geen onproblematische normen bestaan. Uit de bereidheid tot interventie in het ontwikkeltraject (nogmaals: helpen) maak ik op dat die normen er desondanks wel zijn. Het uitgestelde doel van de ontwikkeling is in veel gevallen zelfstandigheid. Mijn constatering in fase 2 is dat dat gedaan wordt via een systeem dat die waarde niet praktiseert maar als uitgesteld doel behandelt.

In de loop van de derde fase van mijn onderzoek las ik het werk van Gert Biesta en ontdekte ik dat zijn concept 'manipulative pedagogy' een sterke analogie vertoont met de leertheorie die ik heb gegeven. In zijn werk maakt hij een onderscheid tussen instrumentele en communicatieve educatie.

In de moderne pedagogiek spelen volgens Biesta dezelfde twee krachten als die ik hierboven noem: enerzijds wordt het subject gezien als de uitkomst van diens sociale beïnvloeding, anderzijds ontwikkelt een kind zich als unieke individu.

Communicatieve pedagogiek zoekt volgens Biesta naar het aangaan van dialogische relaties als ontwikkeling op zich. Het kind wordt beschouwd als volwaardig individu en dus wordt het in een communicatieve relatie aangesproken. Veel pedagogische systemen zijn echter manipulatief, aldus Biesta. Dat heeft te maken met een veronderstelling over de vermogens van het kind, de 'brutal facts of child development'. De aanname is dat kinderen *nog niet* in staat zijn tot de communicatieve praktijk waarvoor ze worden gevormd, 'not only in a loose sense in that the child has to acquire language before it can enter into dialogue, but also in a strict sense in which communicative competency is thought to consist of the *social* capacity for entering into argumentation and the *cognitive* capacity to generate or criticize arguments' (Biesta 1998, p. 4).

Ik zie een sterk verband tussen deze theorie en de *theory-in-use* die ik heb geformuleerd. De belangrijkste overeenkomst is het idee van onderwijs als een concessie aan de aard van het kind; het is *nog niet* communicatief vaardig, zelfstandig, volwassen. Dat zijn de vaardigheden of eigenschappen die worden gezien als 'the very sign of adulthood and [are] therefore postulated as the intended outcome of education' (ibid., p. 3). Als we Foucault volgen in zijn idee dat het subject *geproduceerd* wordt in sociale structuren zoals een school dan moeten we constateren dat de voorgestelde logica zelfbevestigend is: scholen produceren subjecten die in scholen subjecten produceren. Er is alleen geen definitief argument voor de instandhouding ervan omdat we geen definitieve kennis over menszijn en subjectiviteit kunnen verkrijgen.

In de validatiegroep (17 september 2015) presenteerde ik de eerste twee fases van mijn onderzoek en besprak ik de theorie van Foucault en Biesta over ontwikkeling. De kritiek die ik ermee wil uiten kon ik overbrengen, maar de relevantie ervan nog niet. Het advies van een van de leden van de validatiegroep was dan ook: 'ik denk dat je goed moet nadenken over welke vraag je wil stellen'. Op dat moment had ik de juiste vraag bij het antwoord niet. De vraag die ik wil beantwoorden is: wat betekent deze kritiek voor de BMO?

De vraag die dit onderzoek moest beantwoorden was welke waarden een rol spelen in de BMO. Vanaf fase 2 ben ik me gaan richten op de vraag hoe die waarden zich verhouden tot de praktijk en tot de context van het regulier onderwijs. De spanning in de rolopvatting van coaches/docenten brengt aan het licht dat in het regulier onderwijs een waardeconflict is opgelost door het 'uitstellen'

van het praktiseren van een waarde. In de BMO wordt zelfstandigheid als waarde geactualiseerd in de relatie tussen coach en leerling, en dat is voor veel docenten onbekend terrein. De *theory-in-use* van het regulier onderwijs werkt niet meer.

Als we de bovenstaande kritiek in acht nemen kunnen we constateren dat de onzekerheid over de juistheid van de (non-)interventie ten aanzien van de ontwikkeling van de leerling een grote stap vooruit is. Spanning in de relatie met leerlingen creëren kan worden gezien als het doorbreken van de zekerheden van het regulier onderwijs. Onzekerheid over de ontwikkeling van leerlingen is in Foucaultiaanse zin een gegeven omdat we geen zekerheid hebben over wat de leerling zou moeten zijn of worden.

Biesta biedt ons een uitweg uit de ‘manipulatieve pedagogiek’ van het regulier onderwijs door te stellen dat een postmoderne pedagogiek een balans moet vinden tussen de twee uitersten van volledige autonomie en volledige onderwerping (ibid., p. 13). Er is geen epistemologische basis voor de veronderstelling dat er een volledig authentiek subject in het kind schuilt dat zich mettertijd kan gaan vertonen. Tegelijkertijd is de totale onderwerping van het subject aan de identiteit van een sociaal systeem een te beperkte opvatting van subjectiviteit en bovenal van het menselijk vermogen tot diversiteit.

Door weinig richtlijnen en instructies aan te dragen, behalve de opdracht om ‘de wereld een beetje mooier te maken’ heeft de BMO een opening gecreëerd voor het ontwikkelen van nieuwe educatieve praktijken. Dankzij de relatieve afstand (maar zonder absentie) van conservatieve waarden en structuren zie ik ook een mogelijkheid voor het verder individualiseren van de relatie (samenwerking) tussen docenten en leerlingen. Als alle partijen in de situatie kunnen erkennen dat ‘communication is always that which is at stake, that which is open ended and without any guarantees’ ontstaat er wellicht inderdaad een educatieve ruimte waarin onbekende vormen van subjectiviteit zich kunnen manifesteren.

5.1.2 Het verloop van mijn actieonderzoek

Hoofdstuk vier geeft niet alleen de theoretische ‘opbrengsten’ van mijn onderzoek weer, maar ook het proces waarin ze tot stand zijn gekomen. Het is steeds mijn bedoeling geweest om democratisch en dialogisch te werk te gaan in mijn onderzoek. Ik bepaalde al vroeg dat ik niet kan bepalen welke waarden mijn co-onderzoekers en respondenten praktiseren - dat past ook niet bij mijn eigen waarden. Waar ik invloed had heb ik die uitgeoefend om mijn eigen waarden ‘voor te leven’.

Ik hoop dat ik heb gedemonstreerd dat een onderzoek doen niet alleen aan academici is voorbehouden maar dat ook docenten van het Beatrix College gezamenlijk tot nieuwe inzichten over hun praktijk kunnen komen. Een democratische onderzoeksvorm betekent niet alleen dat ik niet alleen beslis wat interessant is, maar ook dat co-onderzoekers ervaren dat zij ook als primaire onderzoeker kunnen verdergaan. Of ik daarin geslaagd ben durf ik niet te zeggen; de opmerkingen van co-onderzoekers in focusgroep 4 geven wat dat betreft te kennen dat ze zichzelf enigszins onderschatten. Ze voelden zich niet altijd co-onderzoekers, maar met hun bijdragen aan de theorievorming en het bepalen van de richting van het onderzoek zijn ze van cruciaal belang geweest voor de genoemde opbrengsten.

In het aangaan van dialogische relaties en gesprekken ben ik naar mijn criteria het meest geslaagd. In de focusgroepen was ik minder vaak aan het woord dan sommige co-onderzoekers en had ik de vrijheid om mijn gedachten uit te spreken. Wanneer ik mijn kijk op een onderwerp gaf, of een theoretisch idee, werd dat lang niet altijd overgenomen en vaak genuanceerd met praktijkkennis. Door mijn respondenten en co-onderzoekers niet te 'toetsen' aan een theorie heb ik meer begrip voor hen gekregen. Af en toe kon ik me in hen verplaatsen als ik iets wilde uitleggen dat ik belangrijk vond. Het is niet altijd gemakkelijk om aan anderen uit te leggen hoe je denkt, en als je weigert druk uit te oefenen krijg je niet altijd de aandacht die je zou willen.

De *theory-in-use* die docenten gebruiken om naar hun beste kunnen een positieve invloed uit te oefenen kon ik pas formuleren toen ik reflecteerde op mijn eigen ervaringen. Dialogische relaties aangaan met leerlingen is in een schoolsysteem niet makkelijk. Gedurende het onderzoek ben ik geconfronteerd met belangen en gewoonten die conflicteren met mijn waarden. Het is pijnlijk om te moeten erkennen dat ik op sommige momenten niet geslaagd ben in het praktiseren van mijn waarden. In de loop van het onderzoek ben ik me meer gaan identificeren met docenten en daardoor heb ik in sommige gevallen structuren bevestigd die ik eigenlijk wilde bekritisieren.

Het meest sprekende voorbeeld daarvan is mijn onderzoeksontwerp. Om verschillende redenen is het nooit mijn doel geweest om ook focusgroepen te organiseren met leerlingen, of met leerlingen en docenten samen. Nu ik mijn kritiek geformuleerd heb, merk ik hoe belangrijk het onderscheid tussen leerling en docent, kind en volwassenen is voor het denksysteem van beide groepen. Als ik dat onderscheid had willen bekritisieren dan zou het bespreken ervan met beide partijen juist de manier kunnen zijn.

Bovendien ligt het zwaartepunt van mijn rapport sterk aan de kant van de docenten. Mijn

verwachtingen van de onderzoekspraktijk waren wat dat betreft naïef; ik dacht dat de docenten als co-onderzoekers net zo neutraal en ‘onpartijdig’ naar de praktijk zouden kunnen kijken en dat ik met hen een soort van derde weg zou kunnen bewandelen. Met name mijn verslag van fase 2 laat echter zien dat ik geen derde categorie vorm maar bij de volwassenen hoor. Dat ik me voor dat perspectief heb opengesteld heeft een grote hoeveelheid kwalitatief zeer goede data opgeleverd. Het heeft ook mijn opvattingen over de school sterk beïnvloed. Daarom is het een tekortkoming dat ik datzelfde proces niet met leerlingen ben aangegaan. Nu ik mijn onderzoek afrond zie ik dat als een groot gemis, met name ten aanzien van mijn ambitie om democratisch te werk te gaan. Ik ben een belangrijke groep ‘vergeten’.

In zijn artikel „Academic integrity in action research” beschrijft Levin de kunst van actieonderzoek als het combineren van ‘deep empathetic and political involvement’ met ‘critical and detached reasoning’. Uit de bovenstaande zelfkritiek blijkt mij dat ik deze twee vaardigheden wel aan de dag heb gelegd, maar niet altijd tegelijkertijd. Terwijl ik belang heb gehecht aan mijn participatie in de belevingswereld van docenten komt de kritische reflectie op de betrekkelijke eenzijdigheid van mijn betoog pas achteraf.

Daarmee ontdek ik ook een potentieel risico van mijn dialogische methode in een context die sterk dialectisch of zelfs dichotoom is ingericht. In het wordingsproces dat Shotter beschrijft (wetenschap als ‘withness’ in plaats van ‘aboutness’) heeft mijn onderzoek zich nadrukkelijk in de richting van het docentperspectief ontwikkeld. Dat zou op zich niet problematisch zijn als het volledig bewust was, maar dat is niet zo. Deze ontwikkeling reflecteert veeleer een heersende opvatting over de relatie tussen kinderen en volwassenen waarvan ik me pas gaande het proces bewust ben geworden. Ik was wel ‘met’ de docenten, maar was me nog niet altijd bewust van de gewoonte om ‘over’ kinderen te praten en denken.

Deze laatste opmerking wordt verklaarbaar aan de hand van Levins stelling over de basis van actieonderzoek: ‘the commitment to work together with local problem owners in a participative way aiming at solving pertinent problems’ (Levin 2012, p. 139). Deze stelling - die inderdaad aansluit bij mijn onderzoeksdoelen - onthult dat ik in den beginne de docenten en de schoolleiding als de probleemeigenaren heb gezien: zij behoren tot de groep die zich verantwoordelijk houdt voor de gang van zaken op school. Zoals ik in mijn aanbevelingen zal tonen is het echter ook mogelijk om het eigenaarschap van schoolactiviteiten op een andere manier te construeren. Met de aanbevelingen doe ik een voorstel voor een praktijk die leerlingen het vertoog in de school

expliciet laat meebepalen zonder de kennis-, leeftijds- en ervaringsverschillen te miskennen maar ze juist als betekenisvol te beschouwen.

5.2 Aanbevelingen

Zoals ik in het methodologisch kader heb aangegeven vormt mijn onderzoek de eerste cyclus van een actieonderzoek. Op basis van de voorgaande analyses geef ik hier een aantal aanbevelingen voor acties die de basis van een tweede fase in het actieonderzoek kunnen vormen.

Voorafgaand aan mijn eigen suggesties wil ik de aandacht vestigen op de adviezen van respondenten in het onderzoek. Aan het einde van elk interview heb ik respondenten gevraagd naar een advies voor leerlingen, voor docenten en voor mij als onderzoeker. Over het algemeen zijn de adviezen sterk gericht op praktische problemen. Ze zijn daarmee te gevarieerd en contextgebonden om ze bij het abstractieniveau van het rapport te betrekken. Voor de lezer die ingewijd is in de onderwijs- of BMO-praktijk kunnen deze opmerkingen echter zeer waardevol zijn. In appendix D geef ik de adviezen zoveel mogelijk verbatim weer zonder de anonimiteit van respondenten te schaden.

De adviezen die ik geef zijn gebaseerd op mijn analyse van de waarden in de BMO en in het regulier onderwijs. Op basis daarvan kan ik twee mogelijke problemen constateren. Met mijn aanbevelingen adresseer ik deze problemen op een zo praktisch mogelijke manier.

Het eerste probleem wordt gevormd door het potentiële waardenconflict in de school. De tegenstrijdigheid die in het regulier onderwijs wordt opgelost door *self-direction* waarden uit te stellen wordt geactualiseerd in de BMO. Co-onderzoekers geven aan dat conservatieve waarden sterk zijn in de school. Mijn eigen ervaringen wijzen uit dat het gemakkelijk is om conservatieve waarden te praktiseren in de school. Co-onderzoekers zien het behouden van de *openness-to-change* waarden dan ook als een van de opdrachten voor het schooljaar 2015/2016. Stefan beschrijft in focusgroep 4 de neiging om naar veiligheid en structuur te zoeken als een bedreiging voor de waardevolle BMO-praktijk.

Stefan: We hebben dus een stukje ruimte open gegooid. Met daarbij het idee: als we het opengooien wordt het waardevol ingevuld. Het feit dat je het zelf kan inrichten en omdat het een klein beetje ingekaderd is maakt al dat wat daar gebeurt waardevol is. Maar al heel snel ga je proberen te zoeken naar: wat is dan waardevol als het proces zus en zo loopt. Hoe moet het proces dan lopen. . . . Dat moet niet maken dat we op

zoek gaan naar vastigheid, nee, we moeten het juist nog verder loslaten.
(focusgroep 4)

Aan het begin van het schooljaar 2015/2016 organiseerde ik een laatste focusgroep om te bespreken wat ik tijdens de zomer had bedacht. Esther meldde aan het begin van de bijeenkomst dat ze het gevoel had dat er dit jaar meer ‘remmen’ zouden worden toegepast in de organisatie van de BMO. De installatie van een BMO-coördinator zou kunnen betekenen dat de vrijheid van leerlingen in het ondernemen van hun projecten wordt beperkt door een controlerende instantie.

Ik zie als onderzoeker ook het risico dat de BMO wordt ingekapseld in de waarden en praktijken van het regulier onderwijs. Bovendien vraagt de BMO een andere waardenoriëntatie dan het regulier onderwijs. Daardoor ontstaat in sommige gevallen rolonzekerheid. Om dat te voorkomen kan het goed zijn om met name de *openness-to-change* waarden bij medewerkers te versterken. Waarden worden beter beschermd tegen omgevingsdruk als ze cognitief ondersteund worden, bijvoorbeeld door actieve analyse en reflectie (Hitlin en Piliavin 2004, p. 379). De ontwikkeling in mijn gesprekken met de co-onderzoekers laat zien dat medewerkers aan de hand van een gemeenschappelijke taal snel tot een bewustzijn van de verschillende waarden in de organisatie kunnen komen.

Het verdient daarom aanbeveling om het gesprek over de waarden in de BMO-praktijk voort te zetten, in elk geval met direct betrokkenen. Dat kan door het organiseren van waardenworkshops waarin aan de hand van een vraagstuk of casus wordt geanalyseerd welke persoonlijke en organisatiewaarden een rol spelen in het bepalen van gepaste interventies. Een vergelijkbare, bestaande methode zijn de *value workshops* binnen het concept *values-based practice*. Dit concept is ontwikkeld in de psychiatrie en geestelijke gezondheidszorg om meer aandacht te geven aan de menselijke diversiteit en de gevolgen daarvan voor gewenste en gepaste interventies. ‘Values-based practice is interested not only in moral values, but also in differences in perspective, preference, priority, point of view — a respect for differences in individual, social and cultural values (Petrova e.a. 2006). Zie voor een voorbeeld van waardenworkshops *Whose Values?: A Workbook for Values-based Practice in Mental Health Care* (Woodbridge en Fulford 2004).

Het tweede deel van mijn analyse om met een interventie te adresseren is de beoordeling van ontwikkeling. In de *theory-in-use* van het regulier onderwijs zijn volwassenen de arbiters van de ontwikkeling van kinderen. Een nadeel van deze opvatting is dat er een zelfbevestigende vorm van volwassenheid (als ontwikkeldoel) kan ontstaan. Zoals Biesta aangeeft kan verwarring

over ontwikkeldoelen optreden als we veronderstellen dat kenmerken van volwassenen de kenmerken van volwassenheid zijn. Als we andere ontwikkelingen uitsluiten of proberen te voorkomen verlangen we een homogeniteit waarvoor geen grond is. Open staan voor onbekende ontwikkelingen is volgens dit theoretisch kader geboden, maar brengt onzekerheid met zich mee. In de laatste focusgroep sprak Stefan de zorg uit dat de organisatie zich teveel zou richten op het creëren van zekerheid over de ontwikkeling van leerlingen.

Stefan: We zijn veel meer vanuit persoonlijke ontwikkeling gegaan, en nu krijg je: we zijn daar veel meer vanuit gegaan, hoe maken we die persoonlijke ontwikkeling dan meetbaar? Dat is raar he, dan komt dat dus toch weer een beetje terug. Dat is de vraag: wanneer doen we het goed?

(focusgroep 5)

De vraag naar een maatstaf voor succes is begrijpelijk gezien de experimentele aard van het BMO-onderwijs. Omgaan met onzekerheid hoeft echter niet te betekenen dat niets bekend kan zijn. Mijn voorstel is om een belangrijke kennisbron aan te spreken: de leerling. In mijn onderzoek heb ik nagelaten om leerlingen voldoende te laten meewerken aan kennis over hun school. De meerwaarde van de focusgroepen met docenten suggereert dat het betrekken van leerlingen ook een grote hulp kan zijn bij de ontwikkeling van het BMO-onderwijs. Leerlingen kunnen kennis ontwikkelen over hun eigen waarden; wat vinden ze belangrijk? Welke ontwikkeling willen ze zien in het BMO-project? Hun gedachten op dat gebied zijn een noodzakelijke aanvulling op de ideeën van docenten.

Daarvoor is het niet nodig om de leerling alleen aan het stuur te zetten. Waar de school naar kan zoeken is een manier om leerlingen toe te laten in het vormgeven van het onderwijs. Mijn aanbeveling is om een gelijkwaardiger samenwerking zoeken tussen docenten en leerlingen. In een groot deel van de school is machtsongelijkheid tussen leerlingen en docenten de norm. Op sommige momenten wordt die ongelijkheid echter sterk verkleind. Voorbeelden daarvan zijn de schoolkampen en de schoolmusical. Beide activiteiten worden door leerlingen en docenten genoemd als betrekkelijk egalitair. Dat leerlingen docenten op die momenten bij de voornaam aanspreken symboliseert voor hen een gelijkwaardig(er) relatie. Beide groepen noemen deze praktijken als bijzonder waardevolle contactmomenten.

Het aangaan van gelijkwaardige, wederkerige relaties past bij de BMO-waarden en is bovendien belangrijk om *samen* kennis te creëren. Het concept co-creatie biedt onderwijsvormen aan waarin

leerlingen en docenten samenwerken en, in het geval van de BMO, projectdoelen behalen. In dit concept leveren docenten en leerlingen een gelijkwaardige bijdrage aan het proces.

Within this literature there are some elements that are considered crucial for creating more democratic approaches to education. These include: that learning is meaningful; that there is freedom for students to make choices; that the student-tutor relationship is facilitatory, collaborative and based on dialogue; and that the learner is viewed as a knowledgeable and critical partner in learning . . .

(Bovill 2013)

In het bovenstaande citaat is het dialogische aspect van belang. Het gaat niet om het synthetiseren of opheffen van de verschillen tussen docent en leerling. Het idee van kennisoverdracht heft het verschil op door de leerling naar het niveau van de docent te brengen. Het idee van kenniscreatie ziet de verschillende perspectieven van leerlingen en docenten als betekenisvol. Mijn onderzoek kan als demonstratie dienen: door mijn eigen perspectief te vergelijken met dat van leerlingen en docenten kom ik tot een complexer, genuanceerder beeld van het Beatrix College.

Omdat het BMO-onderwijs voor docenten (coaches) en leerlingen nog betrekkelijk nieuw is kan het dienen als ontwikkelplaats voor een vorm van co-creatie. Mijn onderzoek laat zien dat de rol van de coach als arbiter van ontwikkeling en prestatie problematisch is; de zelfstandigheid van leerlingen sluit sommige interventies uit. Door de BMO-projecten als co-creaties te *reframen* krijgen docenten en leerlingen een gedeelde verantwoordelijkheid in het project. Ze hebben beide de verantwoordelijkheid om hun waarden te praktiseren in het project. Dat betekent dat docenten de verantwoordelijkheid hebben om niet vanuit hun machtspositie op te treden. Tegelijkertijd hebben leerlingen de verantwoordelijkheid om de docent toe te laten in het proces. Leerlingen die graag zelfstandig willen werken zullen met hun coach tot een vorm moeten komen die dat toelaat zonder de coach buitenspel te zetten.

In focusgroep 5 kwam het idee dat docenten en leerlingen 'samen beleven' in het onderwijs aan bod. Co-onderzoeker Stefan legt uit dat participatie van de docent niet in conflict hoeft te zijn met zelfstandigheid van de leerling:

Stefan: Alsof initiatief van de leerling af te lezen is aan het feit dat die leerling ook altijd het voortouw neemt in het hebben van enthousiasme en dat jij dat dan als coach niet hoeft te hebben. Alsof als je als coach heel enthousiast bent, je gaat gewoon mee,

dat die kinderen dan ineens initiatiefloos zijn geworden. Dat is niet waar.

(focusgroep 5)

In een co-creatie kunnen we een voorzichtig antwoord geven op de vraag: wanneer is de BMO succesvol? ‘Wanneer doen we het goed?’ Het is belangrijk om deze vraag op het juiste niveau te stellen. Niet op het niveau van de school als geheel, of de BMO als geheel, maar op het niveau van het BMO-project. Leerlingen, coaches en ook betrokkenen buiten de school kunnen bepalen wat succes is; persoonlijk, voor de groep, voor de omgeving van het project, voor een doelgroep.

In combinatie wijzen mijn aanbevelingen in de richting van het concept van de *critical-democratic pedagogy* van Veugelers. Ik stel voor dat participanten in de BMO leren om actief te zoeken naar hun waarden en manieren om die in de praktijk te brengen. De ontwikkelingskansen liggen dan in het *proces* waarin de praktijk tot stand komt. Als nieuwe en betrekkelijk ongereguleerde plaats in de school biedt de BMO deelnemers de mogelijkheid om per project te ontdekken welke omgang met zichzelf, elkaar en andere *stakeholders* gepast en gewenst is. In de loop van mijn onderzoek heb ik ondervonden dat iedereen met wie ik heb gesproken daartoe in staat is.

Mijn aanbevelingen en praktische voorbeelden:

- **Leren om waarden in de praktijk te brengen**
 - Waardenworkshops met leerlingen
 - Waardenworkshops met docenten
 - Waardenworkshops met leerlingen en docenten

- **Co-creatie introduceren in de BMO-projecten**
 - Projecten op initiatief van docenten aanbieden
 - Docenten actief laten deelnemen in het bepalen en realiseren van doelen in projecten
 - Een metaproject aanbieden waarin leerlingen en docenten samen onderzoek doen naar andere projecten

Ten besluit

Mijn aanbevelingen creëren een toekomstperspectief en een mogelijke opmaat naar verder onderzoek. De tijd zal leren hoe het Beatrix College omgaat met de vraagstukken en kritiek die ik hen met dit verslag aanbied. In de actieonderzoekslogica vormt mijn tekst de eerste fase van een cyclus die tot veel verdere ontwikkeling voert. Buiten de onderzoekscontext werkt echter ook een andere logica; na goedkeuring dezes eindigt mijn verbondenheid aan de universiteit als student. Het onderzoek is dus tegelijkertijd een begin en een einde. Om aan het onderzoek als voltooiing recht te doen hier enkele gedachten ten besluit.

Mijn onderzoeksvraag was 'hoe kan ik de methode actieonderzoek gebruiken om samen met BMO-coaches onderzoek te doen naar de waarden die een rol spelen in het BMO-onderwijs?' De lezer zal uit het voorgaande opgemaakt hebben dat het niet is gebleven bij een beschrijving van de waarden in de BMO. Ik was van meet af aan van plan om deze waarden in verband te brengen met de context; het regulier onderwijs of de school als organisatie. Mijn wetenschappelijke en theoretische perspectief nam ik mee van jaren her.

Desalniettemin is de onderzoeksvraag een focuspunt of spil gebleven in het onderzoek. De manier waarop ik me als onderzoeker heb laten meenemen in de vragen van de onderzoeksgroep heeft me er vaak toe gedwongen om me af te vragen: waar ging het ook alweer om? Welke dingen wil ik later gaan opschrijven en welke dingen moet ik met spijt onbenoemd laten?

Achteraf vind ik de onderzoeksvraag goed geformuleerd; ik heb zowel verslag kunnen doen van de toepassing en toepasbaarheid van actieonderzoek in de context van de school, als een uitgebreide beschrijving kunnen geven van de vigerende waardensystemen. Ten aanzien van de waarden heb ik een theorie kunnen toevoegen die beschrijft hoe docenten omgaan met (conflicterende) waarden in hun onderwijspraktijk. Dat is een uitbreiding van mijn doelstelling die de relevantie van het onderzoek mijns inziens sterk vergroot.

Zoals gezegd ontbreken er ook stemmen in mijn onderzoek. In de onderzoeksvraag worden

de leerlingen van het Beatrix College al niet genoemd. Mijn focuspunt lag dus impliciet al steeds bij de docenten; met hen wilde ik de gezamenlijkheid in de onderzoekspraktijk ontwikkelen. Het uitvoeren van het actieonderzoek heeft me geholpen om dergelijke onbewuste aannames te expliciteren; mijn volgende onderzoek zal ik anders en misschien beter kunnen uitvoeren. Voorlopig ben ik tevreden met de constatering dat mijn verslag dergelijke onvolkomenheden probeert te tonen. Zoals ik in mijn voorwoord heb geschreven: pas aan het einde van het proces weet ik hoe ik moet beginnen.

Voor de schrijver dezes bestaat het verslag dan ook uit een verzameling open einden en gedachten die verdere opvolging verdienen. Ik wist van meet af aan dat dit onderzoek over het snijvlak van verleden en toekomst zou verlopen. Toch zet ik hier een punt achter mijn betoog, met dank voor de aandacht en kritische lezing. Ik kan alleen hopen dat lezing van het verslag even leerzaam is als het schrijven ervan. Het heeft even geduurd, maar nu geef ik mezelf het laatste woord.

Ik heb het gehaald.

Geert Smolders

Utrecht, oktober 2015

Bibliografie

- Argyris, C. (1995). Action science and organizational learning. *Journal of Managerial Psychology*, 10(6), 20–26.
- Bakhtin, M. & Dentith, S. (1995). Bakhtinian thought: an introductory reader. Routledge, London.
- Ball, A. F. & Freedman, S. W. (2004). *Bakhtinian perspectives on language, literacy, and learning*. Cambridge University Press Cambridge.
- Bernard, M. M., Maio, G. R. & Olson, J. M. (2003). The vulnerability of values to attack: inoculation of values and value-relevant attitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(1), 63–75.
- Biesta, G. J. (1998). Pedagogy without humanism: foucault and the subject of education. *Interchange*, 29(1), 1–16.
- Bovill, C. (2013). Students and staff co-creating curricula: a new trend or an old idea we never got around to implementing?
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Sage.
- De Man, P. (1979). Autobiography as de-facement. *mln*, 919–930.
- Feather, N. T. (1995). Values, valences, and choice: the influences of values on the perceived attractiveness and choice of alternatives. *Journal of personality and social psychology*, 68(6), 1135.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: the birth of the prison*. Vintage.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical inquiry*, 777–795.
- Heikkinen, H. L., Huttunen, R. & Syrjälä, L. (2007). Action research as narrative: five principles for validation. *Educational Action Research*, 15(1), 5–19.
- Hitlin, S. & Piliavin, J. A. (2004). Values: reviving a dormant concept. *Annual review of sociology*, 359–393.

- Kincheloe, J. L. & McLaren, P. (2002). Ethnography and schools: qualitative approaches to the study of education. In Y. Z. Ę. Trueba (Red.), (Hfdstk. Rethinking critical theory and qualitative research, pp. 87–138). Rowman en Littlefield New York, NY.
- Kipling, R. (1987 [1894]). *The jungle book*. New York, NY: Viking.
- Levin, M. (2012). Academic integrity in action research. *Action Research*, 1476750312445034.
- Linde, P. & Specht, M. (2015, februari). Verslag eindconferentie onderwijs en sociaal ondernemerschap. Verkregen van <http://selab.nl/verslag-eindconferentie-onderwijs-en-sociaal-ondernemerschap/>
- Maio, G. R. & Olson, J. M. (1998). Values as truisms: evidence and implications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 294.
- Mandelbaum, D. G. (1943). Wolf-child histories from india. *The Journal of Social Psychology*, 17(1), 25–44.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2009). *You and your action research project*. Routledge.
- De wereld een beetje mooier maken*. (2015, januari). Plan Beatrix Maatschappelijk Ondernemen. Beatrix College.
- Petrova, M., Dale, J. & Fulford, B. K. (2006). Values-based practice in primary care: easing the tensions between individual values, ethical principles and best evidence. *British Journal of General Practice*, 56(530), 703–709.
- Rush, F. (2004). *The cambridge companion to critical theory*. Cambridge University Press.
- Savin-Baden, M. & Major, C. H. (2010). *New approaches to qualitative research: wisdom and uncertainty*. Routledge.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of social issues*, 50(4), 19–45.
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 11.
- Shotter, J. (2006). Understanding process from within: an argument for 'witness'-thinking. *Organization Studies*, 27(4), 585–604.
- Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education: empowering humanity and democracy in dutch education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 37(1), 105–119.

- Wegerif, R. (2008). Dialogic or dialectic? the significance of ontological assumptions in research on educational dialogue. *British Educational Research Journal*, 34(3), 347–361.
- Woodbridge, K. & Fulford, K. W. M. (2004). *Whose values?: a workbook for values-based practice in mental health care*. Sainsbury Centre for Mental Health.

Appendix A: Identiteit, persoonlijke geschiedenis en onderzoek

In zijn boek *Qualitative Research Design* doet Maxwell een aanbeveling: schrijf voorafgaand en tijdens je onderzoek een memo over je identiteit als onderzoeker. Het is mijn bedoeling om met deze memo enige opheldering te geven over mijn persoonlijke betrekking en perspectief ten aanzien van scholen, onderwijs, en de relatie tussen leerlingen en docenten.

In mijn herinnering aan de middelbare school staat dwang centraal. Ik ben nooit vrijwillig naar school gegaan. Paradoxalerwijs herinner ik me dwang als een van de oorzaken van mijn weerzin. Hoe dan ook: naarmate ik ouder werd verscheen ik minder vaak op school. Ik accepteerde allerlei straffen als betaling voor mijn spijbelen. Ik vermoed dat er allerlei psychologische oorzaken achter mijn gedrag schuilgingen die ik pas de laatste jaren heb ontdekt. Het conflict met docenten en correctors ging echter vooral over de regels: spijbelen en te laat komen mag niet. Hun probleem was dat ik nooit spijt had: ik wilde echt niet naar school. Ik accepteerde mijn straffen en vertelde nooit smoesjes, maar weigerde 'mee te spelen' met het verhaal over eigen bestwil en verantwoordelijkheid. In die zin was ik 'onbereikbaar'. Ik accepteerde het discours van de school niet.

Dat heeft in een geval tot een conflict met een corrector geleid dat een bepaald persoonlijk karakter heeft gekregen. In een poging om me in het gareel te krijgen liet ze me een contract ondertekenen met een aantal sancties voor slecht gedrag. Ik zag het als een intentieverklaring. Achteraf gezien was het een manipulatief dwangmiddel dat ongepast was voor een jongen van zeventien. (Nu ik dit schrijf word ik er weer boos om.) De deal leek te zijn: of je tekent dit, of je gaat van school.

Een van de sancties voor te laat komen en spijbelen was dat ik niet bij de diplomering van mijn examenjaar aanwezig mocht zijn. Uiteraard overtrad ik net voor het einde van het jaar de regels van

het contract. Ik was toen echter al bijna geslaagd en ging er van uit dat we inmiddels blij waren van elkaar af te zijn. Groot was dan ook mijn verbazing toen mijn ouders per brief op de hoogte werden gesteld van het feit dat zij noch ik zouden worden toegelaten op de school. Verbouwereerd belden mijn ouders met de conrector, die te verstaan gaf dat mijn ouders en ik van het schoolterrein zouden worden geweerd door de politie als we zouden verschijnen. (Ik ging stiekem toch; mijn diploma werd per post bezorgd.)

Deze conrector werd na die zomer directeur van een school in Roosendaal. Ik vertrok naar Utrecht. Waarom ze heeft besloten om die laatste slag uit te delen kan ik alleen begrijpen als een poging mij een levensles bij te brengen, of zoiets. Mijn ouders hebben meer dan tien jaar lang hun uiterste best gedaan om mij door het schoolsysteem te loodsen. Dat ook zij gepakt werden met deze maatregel vind ik nog steeds ronduit immoreel. Om te zwijgen over het idee dat dit een gepaste strafmaat is voor een puber die niet naar school wilde gaan. Het was een laatste manifestatie van de uitsluiting die ik al jaren voelde omdat ik niet deed wat ik moest doen.

Een van de kernwaarden van het plan van het Beatrix College is vergeving. Na het horen van dat woord in deze context vroeg ik me af: heb ik alles vergeven? Ik denk van niet. Hoe beïnvloedt dat mijn onderzoek?

- Het zorgt ervoor dat ik een sterke opvatting heb over disciplineren: ik vind het verkeerd om leerlingen te behandelen als onwillig. Het doet een beetje denken aan Theory X vs Theory Y.
- Het zorgt ervoor dat erg alert ben voor de disciplinerende en onderdrukkende mogelijkheden van een schoolsysteem. Omdat deelname verplicht is (zowel hard als zacht - 'als je niet naar school gaat zal het nooit iets worden') zijn er veel mogelijkheden tot 'coercion' (dwang).
- Mijn aandacht zal tijdens het onderzoek waarschijnlijk zowel uitgaan naar de toekomst van het Beatrix College en mijn eigen verleden. Daar moet een redelijke balans in worden gevonden.

Memo 18 februari 2015

Appendix B: Ethische verklaringen

Verklaring onderzoeksethiek

Ik onderneem een actieonderzoek om met medewerkers van het Beatrix College te analyseren hoe waarden (van de BMO) tot uitdrukking komen in de praktijk van de BMO. In deze verklaring leg ik de ethische richtlijnen voor mijn onderzoek vast.

Tijdens het onderzoek verzamel ik data door beeld- en geluidsopnamen en schriftelijke notities te maken. Deze data worden gebruikt om analyses te schrijven die met de onderzoeksgroep worden gedeeld. Wanneer leerlingen worden geïnterviewd ontvangen zij een schriftelijke verklaring met betrekking tot de aard en het interview en de anonieme verwerking van de data.

Data van respondenten buiten de onderzoeksgroep (zoals leerlingen en docenten) worden altijd geanonimiseerd. De onderzoeksresultaten worden enkele malen gedeeld buiten het Beatrix College, bij de Universiteit Utrecht. De leden van de onderzoeksgroep beslissen zelf of zij buiten de school anoniem wensen te blijven of niet.

- Als primaire onderzoeker ben ik verantwoordelijk voor een goede samenwerking in de onderzoeksgroep. Ik beschouw niemand als onfeilbaar en alle stemmen als waardevol.
- Leden van de onderzoeksgroep nemen op vrijwillige basis deel aan het onderzoek.
- Het onderzoek vindt plaats met goedkeuring van het bestuur van de school.
- Alle verzamelde data worden vertrouwelijk behandeld.
- Alle data met betrekking tot leerlingen worden volledig geanonimiseerd.
- Wanneer derden inzage krijgen in de resultaten van het onderzoek worden de data geanonimiseerd.
- De leden van de onderzoeksgroep beslissen bij aanvang van het onderzoek over hun anonimiteit.

Geert Smolders

Primaire onderzoeker

Afspraken over het interview

Datum:

Beste leerling,

Door met me in gesprek te gaan over jouw BMO-project help je mij met mijn afstudeerproject. Dank je wel! In deze brief leg ik je kort uit waar mijn project over gaat en wat ik je wil vragen.

Je hebt je een tijd geleden ingeschreven voor een BMO-project. Misschien is het project al klaar, misschien is het niet door gegaan of heb je het uitgesteld tot volgend jaar. Voor mijn studie zoek ik uit hoe het dit jaar met de BMO-projecten is gegaan. Vervolgens probeer ik de coaches te helpen om te bepalen hoe ze volgend jaar verder gaan.

Het gesprek helpt me om te begrijpen wat leerlingen van de BMO-projecten vinden. Als ervaringsdeskundige heb jij een waardevolle kijk op de BMO-projecten. Met die informatie kan ik aan docenten uitleggen wat leerlingen belangrijk vinden.

Voor mij is het fijn om het gesprek later te kunnen uitwerken. Daarom wil je vragen of ik het gesprek mag opnemen zodat ik het later kan terugluisteren. Ik deel de opname niet met anderen. De opname wordt alleen gemaakt als je daar toestemming voor geeft.

Daarnaast is het belangrijk dat je weet dat je **anoniem** blijft. Dat betekent dat ik nooit je naam noem in mijn verslag of in gesprekken met anderen. Als ik wil aangeven wat je van de BMO vindt noem ik je gewoon leerling. Bijvoorbeeld: 'Een leerling geeft aan dat het project een succes was.' Je kunt dus zeggen wat je wil over de BMO, de docenten en de school, zonder dat je daar later op wordt aangesproken.

Ten slotte wil je vragen om de onderkant van deze brief thuis aan je ouders/verzorgers te geven. Dan weten zij ook dat je me hebt geholpen. Mochten jij of je ouders/verzorgers vragen hebben over mijn afstudeerproject dan kun je me bereiken op mijn e-mailadres van het Beatrix College.

Hartelijk bedankt voor je tijd,

Geert Smolders

Student Universiteit Utrecht

gsmolders@beatrix-college.nl

Afspraken over het interview

Voor ouders/verzorgers

Geachte ouder/verzorger,

Op heeft uw zoon/dochter enkele interviewvragen beantwoord. Daarmee heeft hij/zij mij geholpen met mijn afstudeerproject voor de Universiteit Utrecht. In het afstudeerproject kijk ik naar de BMO-projecten van het Beatrix College. Daarin ondernemen leerlingen op eigen initiatief een activiteit in de buurt/wijk/stad. Ik ben benieuwd naar de manier waarop docenten de leerlingen daarbij coachen.

Uw zoon/dochter heeft deelgenomen aan een BMO-project en is daarbij gekoppeld aan een docent. In het interview met uw zoon/dochter heb ik dan ook gevraagd naar zijn/haar ervaring met de coaching. Dankzij het interview krijg ik een beter beeld van de coaching, door naar twee kanten te kijken. Enerzijds het perspectief van de docenten, anderzijds het perspectief van leerlingen.

Op basis van interviews met docenten en leerlingen bespreek ik welke lessen de docenten kunnen meenemen naar het volgende schooljaar. Daarbij blijft uw zoon/dochter altijd **anoniem**. De uitspraken die leerlingen doen worden waar nodig aangepast om te voorkomen dat zij herkenbaar zijn. Bijvoorbeeld: 'Een leerling is enthousiast over project X.' De bedoeling is dat leerlingen vrijblijvend kunnen zeggen wat zij willen over de projecten, de docenten en de school.

Indien uw zoon/dochter ermee instemde heb ik een opname gemaakt van het interview. Deze opname wordt uitsluitend gebruikt om het interview uit te werken op papier. De opname en de uitwerking worden niet verspreid.

Ik dank u vriendelijk voor uw tijd. Mocht u vragen hebben over mijn afstudeerproject, de vertrouwelijkheid van de gegevens of de resultaten van het afstudeerproject dan kunt u contact met mij opnemen via het onderstaande e-mailadres.

Met vriendelijke groet,

Geert Smolders

Afstudeerder Universiteit Utrecht

gsmolders@beatrix-college.nl

Verklaring onderzoeksethiek

Beste docent,

Door mee te werken aan een interview help je mij met mijn afstudeeronderzoek voor de Universiteit Utrecht. Hartelijk dank voor je hulp! In mijn onderzoek werk ik samen met medewerkers van het Beatrix College aan een analyse van de BMO-projecten. Uiteindelijk doen we een aanbeveling voor de begeleiding van de BMO-projecten in het volgende schooljaar.

Tijdens het onderzoek verzamel ik data, bijvoorbeeld door interviews en observaties. Deze data worden gebruikt om analyses te schrijven die met de onderzoeksgroep worden gedeeld. Ik zorg ervoor dat je als docent altijd **anoniem** blijft. Als ik jouw opmerkingen verwerk in het onderzoek doe ik dat zo dat je onherkenbaar bent. Bijvoorbeeld: 'Sommige docenten zouden liever meer tijd krijgen voor de begeleiding.'

Het is voor mij prettig om het interview te kunnen opnemen. Dan kan ik het interview thuis uitwerken en teruglezen. Ik maak alleen een geluidsopname van het gesprek als je daar toestemming voor geeft. De opname en het transcript van het gesprek worden niet met anderen gedeeld. Als je wil stuur ik je een kopie van het transcript op, zodat je kunt aangeven of er uitspraken in staan die je liever zou wissen.

Nogmaals hartelijk bedankt voor je medewerking. Mocht je vragen hebben over het onderzoek, je interview of de uitkomsten van het onderzoek dan kun je me bereiken via het onderstaande e-mailadres.

Met vriendelijke groet,

Geert Smolders

Afstudeerder Universiteit Utrecht

gsmolders@beatrix-college.nl

Appendix C: Chronologie van verzamelde data

Datum	Interview
29 mei 2015	Focusgroep 1
3 juni 2015	Interview Giraffen
3 juni 2015	Interview Johan
5 juni 2015	Interview Tijgers
9 juni 2015	Focusgroep 2
18 juni 2015	Interview Panda's
19 juni 2015	Interview Beren
19 juni 2015	Interview Maria
22 juni 2015	Interview Dennis
25 juni 2015	Interview Olifanten
30 juni 2015	Focusgroep 3
30 juni 2015	Interview Patricia
1 juli 2015	Interview Gnoes
1 juli 2015	Interview Okapi's
2 juli 2015	Interview Leeuwen
2 juli 2015	Interview Linda
2 juli 2015	Interview Wouter
10 juli 2015	Interview Kim
10 juli 2015	Interview Esther
14 juli 2015	Interview Jeroen
14 juli 2015	Focusgroep 4
17 juli 2015	Interview Martijn
17 september 2015	Validatiegroep 1
22 september 2015	Focusgroep 5

Appendix D: Adviezen van respondenten

Adviezen Beren

Ik heb nog een paar vragen als afsluiting. Ik wil ook graag kijken naar volgend jaar, dan gaat de BMO weer verder. Ik wil jullie vragen of je me kunt adviseren. Dus of je een advies kunt geven voor andere leerlingen, die volgend jaar BMO gaan doen.

Iris: Zorg dat je zelf genoeg doet. Dat je je niet laat meeslepen door een andere leerling die zelf goed de leiding kan nemen. Wij hadden ook een leerling die best veel de leiding nam. En daardoor zei die telkens ik doe dit en dat wel. En als je zelf niks zegt of durft te zeggen doe je eigenlijk bijna niks bij je project. Dus je moet zorgen dat je dingen kan en dingen durft te doen.

Niels: Je moet het project niet doen als je niet iets kunt zeggen tegen iemand.

Dennis: Ik denk dat het zo goed is gegaan is omdat wij met zijn drieën de leiding namen, en niet een iemand.

...

Ja. En nog een advies voor de coaches van volgend jaar?

Dennis: Laat je kinderen de leiding nemen.

Niels: Onze coach deed het heel goed dus ik zeg tegen onze coach: hetzelfde blijven doen.

En voor mij, als onderzoeker. Zijn er dingen waar ik extra naar moet kijken, of dingen die ik in het interview met andere leerlingen of coaches zou moeten vragen?

Niels: Hoe het project bij hun is gegaan.

Iris: Ik zou ook nog naar de samenwerking goed vragen. Dus niet alleen tussen coach en leerling, maar ook tussen leerlingen onderling.

De samenwerking tussen de leerlingen.

Niels: En ik denk ook tussen de coaches en de leerlingen zelf.

Adviezen Giraffen

(Dit was een van de eerste interviews. Ik vroeg nog niet structureel naar adviezen.)

Maar wat voor advies zouden jullie aan mij willen geven?

Tom: Met afstuderen? (gelach)

Daarmee ben ik - ik heb daar al een paar keuzes in gemaakt...

Tim: Hij heeft het ook over welke (onverstaanbaar) (gelach)

Nee, niet per se. Niet alleen. Gewoon alles wat je kan bedenken. Misschien zeggen jullie wel van nou je kunt beter ehm... alleen mensen met blauwe t-shirts vragen of ... dat is een beetje een raar voorbeeld maar...

Tim: Ik zou zelf ook de organisatie [maatschappelijk partner in de buurt] zelf interviewen. Wat zij er nou van vinden.

Adviezen Gnoes

Wat ik ook altijd wel vraag is 3 adviezen. Wat zouden jullie adviseren aan leerlingen die volgend jaar een BMO project doen?

Thomas: Jezelf niet te moeilijk maken.

Jan: Nee, denken wat wel en niet kan.

Thomas: Maar ik zou ook wel een beetje origineel denken. Wat wij hadden was wel origineel, maar we dachten ook weer iets te ver. Dat moet je ook niet doen want dan krijg je niet voor elkaar wat je wil.

Jan: En je moet het ook leuk vinden, het onderwerp zelf. Anders ga je er niet met plezier aan werken.

Kevin: En ook niet met teveel kinderen in een groep.

En een advies voor BMO coaches volgend jaar?

Thomas: Stimuleer je groep heel erg dat ze het gaan uitvoeren, dat ze het naar hun zin hebben. En ook al vragen ze het niet aan je, of ze hulp nodig hebben, toch een beetje aan hun vragen of ze nog hulp nodig hebben.

Jan: Ze echt herinneren.

Thomas: Ja, een beetje ook herinneren eraan.

En als laatste nog voor mezelf. Zijn er tips die jullie voor me hebben? Dat kan ook over de brief gaan, of over de interviewvragen of over waar het onderzoek over zou moeten gaan.

Jan: Nee, er is niet echt iets.

Vonden jullie het een lang interview, of kort? Vond je het ingewikkeld?

Thomas: Nee, het zijn goede vragen.

Jan: Ja, het was ook makkelijk te beantwoorden...

Kevin: En de tijd was ook goed.

Jan: Ja, ik vond het niet erg om lang hier te zitten.

Adviezen Leeuwen

Als laatste. Volgend jaar gaan weer nieuwe leerlingen BMO doen. Wat zou je hen adviseren?

Lotte: Sowieso kleine groepen te maken. En ook goed na te denken wat haalbaar is. Ook qua tijd.

En wat zou je de coaches meegeven?

Lotte: Om duidelijk aan te geven of ze alleen tips geven of ook meehelpen in het project zelf. En niet dat ze hoge verwachtingen hebben van de coaches en dat dat niet komt.

En heb je nog een advies voor mij? Zijn er dingen waar ik speciaal aandacht aan moet besteden? Waar ik op moet letten?

Lotte: Nee, dat denk ik niet. Ik denk dat het zo in het algemeen wel goed is.

Adviezen Okapi's

Ik ga jullie laten gaan, want jullie zijn uit toch? Zouden jullie me nog kunnen helpen met 3 tips? De eerste is wat je zou willen meegeven aan leerlingen die volgend jaar de BMO doen?

Amber: Weet waar je aan begint.

Maria: Maak een goed plan, een goed idee, daar niet zoveel aan veranderen -

Amber: Maar je moet ook goed nadenken over wat je gaat doen. Wij wilden ... maar dan had je ook weer het probleem: dan moest je alles gaan ophalen, en die mensen gooien dat natuurlijk weg, dus dan weet je niet zeker of je spullen hebt. ... Dus daar moet je dan ook wel rekening mee houden.

Maria: Een goede planning maken.

Amber: Ja, vooral dat.

Maria: Vooral een goede planning maken en op tijd beginnen.

Amber: Ja, zeker. En dan hard werken.

En nog tips, een adviesje voor de coaches van volgend jaar?

Amber: Meer stimuleren zodat de leerlingen waar je coach van bent meer gaan doen. Want - Stimulerend was onze coach niet.

Maria: En een beetje helpen met het plannen van alles. Welke dagen of welke weken alles moet worden gedaan.

Amber: En ook echt een deadline.

En als laatste of jullie nog een tip hebben voor mij?

Amber: Eh... weet ik niet.

De brief, is die duidelijk, snap je de vragen een beetje?

Amber: Ik snap alles.

Nog een allerlaatste ding he. Wat denken jullie dat ik erover denk? Wat denken jullie dat ik vind?

Amber: Ik denk dat het heel moeilijk voor jou is omdat je heel verschillende meningen hoort. En iedereen denkt er anders over. Dus dan is het moeilijk om je eigen mening te vormen op allemaal meningen.

Maria: Je moet je eigen mening ook niet vormen op andere meningen.

Amber: Ja maar je hoort allemaal verschillende dingen. En de ene vindt dat goed maar de ander vindt dat weer slecht. Dus dan is het moeilijk om een echte mening erover - maar ja, als iedereen nou zegt dat is slecht dat is goed dan is het makkelijk.

Maria: Eigenlijk een beetje hetzelfde... Misschien vindt u het goed, misschien u het slecht.

Adviezen Olifanten

Als afsluiting. Drie adviezen. Een advies voor leerlingen die volgend jaar BMO doen?

Johan: Hou je rooster in de gaten. Je moet echt een idee hebben wanneer je het druk gaat hebben en wanneer niet. Dus die periode van, ik denk oktober tot en met april, dan heb je minder te doen dan rest.

Tim: En wees niet te ambitieus. Zorg dat wat je wil bereiken te bereiken is.

Johan: Daar moet je wel effe kritisch over nadenken.

En een advies voor de coaches?

Tim: Zorg sowieso dat je als coach jouw coachkinderen ook als leerlingen in de klas hebt.

Jeroen: Een directer betrokken coach, denk ik dat wel handig is.

Johan: Ik miste dat nu niet hoor.

Tim: Nee ik miste het niet maar - iemand die je met enige regelmaat ziet en misschien ook, klinkt raar, maar even het rooster van de BMO-coach ook even geven aan die BMO-leerlingen. Van hee: dan en dan ben ik vrij. Zoek me dan maar op.

Ja. Bedoel je dat ook met betrokkenheid?

Jeroen: Ja, ik denk het wel.

Johan: Dat heb je goed bedoeld dan.

Okee, en als laatste. Een advies voor mij?

Johan: Wat heeft u gedaan dan? Dat weten we eigenlijk helemaal niet.

Wat ik hier nu doe voor het onderzoek? Nou, dit soort interviews. Dat is mijn data. En daaruit probeer ik een beeld te krijgen van welke dingen vinden mensen belangrijk in de BMO. Dus ik kan bijvoorbeeld - de adviezen die jullie geven neem ik daarin mee bijvoorbeeld. Maar ook wat jullie zeggen over wat de BMO is en waarom de school dat wil. Jouw opmerking over de achterkant, en dat jij zei: het is een concept en ze weten wel ongeveer wat ze willen, is voor het onderzoek best wel relevant. De BMO wordt door de school aangeboden als iets met een open einde voor leerlingen, waarin je de vrijheid krijgt om zelf dingen te ontdekken. En wat ik uit jullie verhaal opmaak is dat het voor je gevoel niet helemaal klopt dat er dan wel gevraagd wordt om een paar dingen in te leveren en te laten zien.

Tim: Ja.

Jij gebruikte bijvoorbeeld ook het woord proces. Het verschil tussen proces en product is bijvoorbeeld in het onderzoek ook belangrijk. Dus dat zijn de dingen die ik eruit haal.

Tim: Dan zou ik als advies geven, kijken of je met uw onderzoek ook de school kunt bereiken. En daarin dat de school ook veranderingen kan doen aan de BMO.

Adviezen Panda's

En daarom wil ik vragen of jullie een advies willen geven voor de leerlingen voor volgend jaar.

Sanne: Ik zou zeggen: kies een project dat je interesseert.

...

Sanne: Ik denk als je een project hebt dat je interesseert dat het dan leuker wordt en dat je er vanzelf meer aan gaat werken. En ik denk - als je het wil gaan doen - dat je er voor de volle 100

...

Sanne: Ik zou zeggen: goed plannen.

Als jullie de onderzoeker waren. Wat zou je zelf doen of wat denk je dat belangrijk is?

Melissa: Ik ga wel vast een positief punt geven. Voor de jongeren vind ik die plaatjes echt toppie.

Dank je wel.

Melissa: En de brief is heel kinderlijk geschreven dus niet met teveel woorden die ik niet snap. Dat vind ik heel goed. En misschien, de vragen waren ook goed - misschien als een antwoord is, dat het niet te lang stil is. Dan krijg ik zo van: oei.

Dat merkte ik ja. Ik deed het een beetje expres.

Samen: oh!

Adviezen Tijgers

Wat voor advies zouden jullie geven aan leerlingen die er volgend jaar mee gaan beginnen?

Kim: Wees op tijd. Om te beginnen.

Anne: Plan gewoon goed alles wat je dan doet.

Kim: Vanaf wanneer je het groepje hebt gemaakt, ga meteen al plannen. En ga ook kijken wat je gaat doen, en wanneer. Heb je extra mensen nodig of niet. Dat je dat allemaal kan regelen.

En wat voor advies zou je aan de coaches geven? Het is niet persoon, maar als ik hen zou moeten adviseren, wat zou ik moeten zeggen tegen ze?

Kim: Eigenlijk hetzelfde wat leerlingen ook moeten doen. Kijk met plannen, goed regelen.

Anne: Zelf ook mee laten plannen. Wij hebben alles zelf moeten plannen. En het ging wel goed maar het was niet allemaal precies.

Kim: De coach heeft niet zo heel veel gedaan. Heeft alleen gekeken, oh, je mag wel gaan. Maar niet helpen inplannen en kijken wat handig is.

Dat zouden jullie wel prettig vinden?

Kim: Ja. Want dan maak je soms bij plannen domme fouten ofzo. En dat ziet jouw coach dan. En jij zelf ziet dat niet.

En wat voor advies zouden jullie mij kunnen meegeven? Zijn er dingen waar ik extra aandacht aan moet besteden of wat vinden jullie over het interview, dat soort dingen?

Kim: Ik vond het wel leuk en goed.

Anne: Ik ook.

Adviezen Zebra's

Laatste vraag. Advies. Voor leerlingen die volgend jaar BMO gaan doen.

Anouk: Kom vooral naar (onverstaanbaar. coach?)

Lisa: Doe het! Je hoeft niet naar school! Nee.

Eva: Goed plannen.

Anouk: Goed plannen, op tijd afspraken maken, een leuk onderwerp kiezen waar je ook echt bezig mee kunt houden, let op je uren en als je het heel goed doet kun je iets winnen en je kunt een interview krijgen.

Lisa: Oh! Je kan een interview krijgen door meneer Geert Smolders!

Anna: Meneer Smolders.

Eva: O bent u meneer Smolders?

Ja. En - advies voor de coaches? Voor de BMO coaches?

Lisa: Maak tijd en heb tijd voor de leerlingen. Dat als je een les hebt, dat je wel kan zeggen: okee, hierna kan tijdens de les wisselen we heel even. En - dat hebben wij - wij hebben het nummer van onze BMO-coach, waardoor wij ook regelmatig appen in de groep. En dat is heel fijn. Het is geen goede communicatie, maar het is wel zo van: kunnen wij komen. En als ze niet reageert weten we het niet. (gelach)

Waarom is het geen goede communicatie?

Anna: Omdat je weet dat het (onverstaanbaar)

Eva: Het is een docent. En whatsapp daar ben je altijd jezelf. En dan: ohja, wacht, een docent, ik mag niet schelden.

(iemand vloekt. gelach)

...

Nog een advies. Voor mij. Een advies voor mij. Als je zelf onderzoek zou doen hiernaar, wat zou je dan doen?

Eva: Wegrennen. Nee grapje.

...

Anouk: Dus als u BMO zou doen?

Nee. Dat zou ik moeten doen, maar welke vragen moet ik stellen? Waar moet ik op letten?

Samen: oooooh.

Anna: Wat ze misschien volgend jaar moeten veranderen aan BMO. Wij zijn proefkinderen, volgend jaar doen ze de echte.

Anouk: We worden gewoon gebruikt! Alweer.

(door elkaar)

Lisa: Kijk, dit was BMO, dit was ook het eerste BMO-project van de school. Dus eigenlijk zijn wij gewoon proefkonijnen om te kijken of het goed gaat. En volgend jaar krijg je er 75 uur voor. Nu was het periode 3 werd het bekend gemaakt. En dan is het aan het begin van het jaar dus dan heb je het hele jaar voor die 75 uren. En -

Anna: En dat ze dan ook van ons horen wat wij misschien kunnen vertellen wat ze volgend jaar moeten veranderen.

Lisa: Nu is het nog een project, nu is het nog zo van: is hier vraag naar, is het leuk? Willen jullie dat het weer komt? En als wij een aantal dingen hebben van: dat liever niet en dat weer wel - betere namen onder andere ...

Anouk: Dat je eigenlijk gewoon zelf een naam mag denken.

Anna: Ze doen ook, elke [groepsnaam] of bepaald iets heeft ook dezelfde oudjes ofzo, oudjes, zelfde thema.

Anouk: Nee iedereen heeft een andere naam.

Anna: Ja, ik bedoel - iedereen heeft een naam. En niet alles is [diersoorten]. Sommige zijn ook fruit. Alle fruiten doen bijvoorbeeld iets voor oudjes.

Anouk: Oh bedoel je het zo.

...

Jij had net eigenlijk een paar vragen bedacht toch?

Anna: Welke vragen?

Voor volgend jaar, bijvoorbeeld.

Anna: Oh ja. Geen vragen. Iets wat ze moeten veranderen.

Noem het maar, zeg het maar. Wat moet je veranderen.

Lisa: Je eigen naam kiezen.

Anna: Dat ze volgend jaar dus een mail sturen als je je hebt opgegeven bij gala.

Ja, wat nog meer.

Lisa: Dat ze die uitnodigingen wel beter doen voor dat gala want dat slaat echt nergens op.

Anna: Dat ze die e-mails ook duidelijk doorgeven. Want wij hadden geen e-mail gekregen. Toen moesten wij verzamelen. Hebben wij geen e-mail gekregen. Dat hebben wij 3 keer gehad ofzo, dat we niks hebben gekregen.

Adviezen Johan

Okay. Nou hebben we een hoop besproken volgens mij. Als laatste wil ik je nog vragen om drie adviezen.

Die heb ik toch al heel wat gegeven! (lacht)

Een advies voor de coaches van volgend jaar?

Start met een heel duidelijk plan c.q. taakverdeling.

En voor leerlingen?

Stap alleen in als je het echt wil, met de juiste motivatie. En dat is niet het gala of iets dergelijks. Echt een motivatie vanuit jezelf. En alle beloning die daarvoor komt is mooi meegenomen.

En een advies voor mij? Waar moet ik speciaal naar kijken, waar moet ik op letten in interviews?

Welke vragen moet ik eigenlijk stellen?

Ik kan eigenlijk niet speciaal iets bedenken.

Het kan van alles zijn, misschien is de brief te ingewikkeld en moet ik dat anders opschrijven.

Het meest benieuwd ben ik eigenlijk naar - ik ben geen docent van deze leerlingen. Ik ben benieuwd wat andere coaches die leerlingen niet in de klas hebben daarvan vinden. Daarmee kom ik terug op jouw vraag over de docent/coach-rol. Ik denk dat die elkaar versterken, als het beide juist is. Als ik de juiste leerlingen uit mijn klas krijg, dan krijg je ineens een heel ander project. Dat zou je wat mij betreft kunnen meenemen. De band die mensen al hebben uitdiepen, in plaats van dat er in korte tijd een band moet ontstaan.

Adviezen Dennis

Als afsluiting wil ik je vragen om 3 adviezen. Een voor leerlingen die volgend jaar BMO doen. Wat zou je ze willen meegeven?

3 adviezen voor leerlingen?

3 adviezen. Een voor leerlingen, een voor coaches en een voor mij.

Voor jou? Dat vind ik lastig.

Laten we met de leerlingen beginnen.

Een advies voor de leerlingen. Dat ligt in het verlengde van wat we gisteren hoorden. Ik had 1 prijs verwacht, maar die andere 2 prijzen vond ik net zo waardevol. Dat geef nooit op vind ik wel heel belangrijk. Dat is ook belangrijk in de klas. Als je een 4 haalt kun je gaan zitten treuren. Je kunt ook kijken: wat ga ik doen om het de volgende keer beter te laten verlopen. Dat geef ik dus ook mee. En wat je gisteren hoorde, dat dingen tegenvallen bij kinderen, dat het niet lukt om iets van de grond te krijgen of dat niet werkt wat jij graag zou willen, dan kun je bij de pakken neerzitten, je kunt ook denken: dit is mislukt, wat ga ik wel doen. Dus het doorzetten. Dat voor de kinderen.

Voor de coaches. Dat is een advies waarvan ik niet weet of het nodig is. Ga kijken, bij de kinderen. Daar waar het gebeurt. Want dat vond ik geweldig daar Dat ik ze bezig zie, dat ik meteen hoor wat ze er zelf van vinden. Dat vind ik leuk en ik weet ook dat het gewaardeerd wordt, door en de kinderen en de organisatie en de ouders. Ik heb de ouders erover gesproken uiteraard, ook op zijn minst te verantwoorden dat die kinderen niet op school waren. . . . En ouders waarderen het ook als je daar gaat kijken. Dus dat is ook een advies.

Advies voor jou. Dat is een beetje afhankelijk van wat jij hier nog gaat doen. Jij gaat hier een soort rapport van maken of een verslag, een scriptie?

Ja. En ik ben bezig met een actieonderzoek, dat staat hier in. Dat wil zeggen dat ik met een aantal docenten die coach zijn voor de BMO een vrij nauwe samenwerking opzoek waarin we dus ook de dingen die ik ophaal - weliswaar geanonimiseerd - met hen bespreek om echt het insidersperspectief te krijgen.

Ja, wat moet ik je daarin adviseren?

Het kan ook over iets heel kleins gaan.

Jawel, maar... Ik ken je te slecht om te weten hoe je werkt of dat je bij zo'n bespreking met die mensen ook het voortouw durft te nemen. Daar ken ik je niet goed genoeg voor. Ik vind het wel heel stoer dat dit gebeurt. Dat iemand van buiten er ook zijn licht over laat schijnen. En zich breed informeert. Daar heb ik niet zozeer een advies voor. Je hebt gerichte vragen. Waarbij ik het fijn vind dat je de link legt tussen school en BMO en iemands persoonlijkheid. Dat kun je niet los zien van elkaar. Dus ik denk dat je het goed doordacht hebt. Ik weet niet of je het zelf doordacht hebt.

Adviezen Wouter

Als laatste: heb je nog een advies voor leerlingen die volgend jaar BMO gaan doen?

Geniet ervan. Ze leren heel veel in mensen benaderen, dingen uitdenken, je vraag formuleren, wat je überhaupt wil doen. Het heeft zoveel leermomenten erin zitten. En als het dan een mooi eindresultaat heeft is dat prachtig, maar het proces daarnaartoe, dat krijg je in een reguliere les echt niet voor elkaar hoor. Dus ik zou zeggen: daar moeten ze van genieten.

En voor de coaches?

Eigenlijk hetzelfde, want als je dat enthousiasme van ze kan zien, ook als een keer iets niet lukt, kijken hoe gaan we het dan aanpakken en je ziet dat dan iets wel lukt - je ziet ze groeien. Benoem die groei en geniet ervan.

En voor mij?

Ik zou het heel leuk vinden als jij alles in kaart zou kunnen brengen, wat er leeft. En ook het positieve stuk eruit halen, dat we dat verder kunnen laten groeien. Natuurlijk weten we dat er hobbels en bobbelen zijn, dat er soms beren op de weg worden gezien. Daar komen we niet mee verder. Snap je wat ik bedoel? Natuurlijk: verbeterpunten moet je aangeven, maar ik vind het altijd belangrijk om de dingen die heel mooi zijn te koesteren. Daar doen we het voor.

Adviezen Linda

Zou je mij als laatste nog wat adviezen mee kunnen geven? Ik zoek heel erg naar dingen om de coaches en leerlingen van volgend jaar mee te geven. Heb je een advies voor leerlingen, waar moet je aan denken bij de BMO?

Waar moet je aan denken bij de BMO. Ik denk dat ze echt goed in hun achterhoofd moeten hebben dat ze iets waardevols kunnen - dat ze waardevol kunnen zijn. Als ze dingen goed aanpakken. Als ze juiste afspraken maken en een mooi idee hebben. Ik denk dat dat het belangrijkste is voor leerlingen.

Hoe kunnen ze waardevol zijn?

Dat ligt er maar net aan wat voor ideeën ze hebben. Ik denk dat ze daarover heel goed moeten nadenken voordat ze met een projectje beginnen. En daarin kunnen ideeën worden uitgewisseld met de coach natuurlijk.

Dat is mijn volgende vraag: voor de coaches, wat zou je hen adviseren?

Regelmatig bij elkaar komen om de voortgang te checken. Dat is wel belangrijk denk ik?

En als laatste wil ik je vragen voor mij: waar moet ik op letten?

Waar jij op moet letten? In jouw onderzoek. Jij hebt te maken gehad met een pilot, waarbij je er rekening mee moet houden dat de coaches er minder tijd voor hebben gehad. En dat voor leerlingen misschien nog redelijk onduidelijk was wat de mogelijkheden waren en zijn. Misschien dat leerlingen ook voorbeelden nodig hebben van wat er gedaan kan worden. Ik denk dat je daar al rekening mee moet houden.