

Leerlingenperspectief in beeld

Een onderzoek naar de maatschappelijke opdracht van een
middelbare school

Geschreven door:
Assia Edderouzi, 3165671

Begeleiders:
Martijn Koster
Aline Bos

Onderzoeksorganisatie:
Het Vader Rijncollege

Datum:
6 mei 2009

Inhoud

Onderdeel	Blz.
VOORWOORD	4
1 INLEIDING	5
1.1 De maatschappelijke opdracht	5
1.2 Aanleiding	6
1.3 Doelstelling van het onderzoek	7
1.4 Vraagstelling van het onderzoek	8
1.5 Opbouw van het rapport	9
2 CONTEXT: Een vmbo-school op de grens van ‘Vogelaarwijken’	10
2.1 Op het snijvlak van ‘Vogelaarwijken’	10
2.2 Een ‘zwarte school’	10
2.3 Natuurlijk Leren: een eigen visie op onderwijs	11
2.4 De Wissel: ‘De kick van het kunnen’	12
3 THEORETISCH KADER	13
3.1 Onderwijs en maatschappij	13
3.1.1 Functionele theorieën	13
3.1.2 Conflicttheorieën	14
3.1.3 Kennissociologische theorieën	14
3.1.4 Interactionistische theorieën	15
3.2 Maatschappelijke functies van onderwijs	15
3.2.1 Kwalificerende functie	16
3.2.2 Socialisatiefunctie	16
3.2.3 Legitimeringsfunctie	16
3.3 Verschillende opdrachten van school	16
3.3.1 De pedagogische opdracht van scholen	17
3.3.2 De maatschappelijke opdracht van school	18
3.3.2.1 Thema’s binnen deze opdracht	19
3.3.2.2 Grenzen aan de maatschappelijke opdracht	20
3.4 De maatschappelijke opdracht van zwarte scholen	21
3.4.1 Onderwijsachterstand op zwarte scholen	21
3.4.2 Uitdagingen op zwarte scholen	22
3.5. Leerlingenperspectief op school	23
3.5.2 Rol van ouders	23
3.5.1 Rol van vrienden	24
3.5.3 De rol van school	24
3.6 Conclusie en verwachting	24
4 OPZET VAN HET ONDERZOEK	26
4.1 Soort onderzoek	26
4.2 Respondentselectie	27
4.3 Onderzoekstechnieken	28
4.4 Procedure	28
4.5 Validiteit en betrouwbaarheid	29
4.6 Operationalisatie variabelen	30
5 BEVINDINGEN	33
5.1 Maatschappelijke opdracht: algemeen	33

5.1.1 Het VRC: Structuur en gebondenheid	33
5.1.2 Leerlingen: een verborgen perspectief	35
5.2 Natuurlijk Leren	35
5.2.1 Leerlingen: Chaos versus zelfstandigheid	36
5.3 Ondersteuning bij problemen	37
5.3.1 Leerlingen: Je kunt altijd bij iemand terecht	37
5.4 Achterstandbestrijding	39
5.4.1 Leerlingen: te weinig workshops vs genoeg aandacht voor taal	39
5.5 Pedagogische rol van de leraar	40
5.5.1 Leerlingen: strengere aanpak, meer aandacht	41
5.6 Het VRC en de wijk	44
5.6.1 Leerlingen: bewust van de actieve rol	44
5.7 Verklaringen voor het leerling-perspectief	44
5.7.1 Een ander referentiekader	45
5.7.2 Een perspectief dat zich op school ontwikkelt	45
5.7.3 Beperkte rol van ouders	46
5.7.4 Grote rol van vrienden	46
5.7.5 'Een goeie leraar is alles!'	47
5.8 Opvallend resultaat	47
6 CONCLUSIE	49
6.1 Binding en structuur	49
6.2 Een verborgen perspectief	50
6.3 Verklaringen	51
7 AANBEVELINGEN	54
8 DISCUSSIE	56
9 LITERATUUR	58
Bijlagen	60
Bijlage 1A: Interviewvragen leerlingen	
Bijlage 1B: Topiclijst interview deskundigen	
Bijlage 2: Overzicht van de respondenten (deskundigen)	
Bijlage 3: Coding tree	

Woord vooraf

Voor u ligt de rapportage van het onderzoek dat ik in het kader van de afronding van mijn bachelorfase op de Utrechtse School voor Bestuur- en Organisationswetenschap heb gedaan. Tijdens deze afsluitende periode was het de bedoeling onderzoek te doen bij een publieke organisatie, wat bij mijn onderzoek een middelbare vmbo-school in Utrecht was.

Aan de inhoud van het vak is te zien dat het een rijke ervaring op zich is: zowel in theoretische inzichten als in onderzoek op het veld heb ik me sterk ontwikkeld. Ik heb veel opgestoken over de maatschappelijke opdracht bij middelbare scholen. De verschillende theorieën waar ik kennis mee heb gemaakt in de voorbereidende fase, heb ik meegenomen naar het veld, in de onderzochte organisatie, wat een erg leuke en leerzame ervaring was. Veel dingen die in praktijk gebeurden kon ik herkennen, weer andere dingen waren in strijd met de gelezen theorie daarover. Het was verder ook leuk en spannend om de wereld van de leerling op het Vader Rijncollege te betreden en kennis te maken met verschillende, soms verrassende aspecten van deze wereld.

Toegegeven moet worden dat dit onderzoek nooit gelukt zou zijn zonder de erin gestoken tijd en energie van verschillende mensen en organisaties. Daarom wil ik deze gelegenheid gebruiken om de volgende personen en instanties te bedanken voor hun inzet en steun om dit onderzoek succesvol te voltooien:

- *De Utrechtse School voor Bestuur- en Organisationswetenschap*, omdat ze ons als derdejaars studenten de gelegenheid gaf om ervaring op te doen in wetenschappelijk onderzoek.
- *Het Vader Rijncollege*, en in het bijzonder de heer Bart Engbers, omdat deze mij met open armen heeft ontvangen en mij kennis heeft laten maken met de wereld van de leerling.
- *Aline Bos*, omdat zij mij tijdens het hele onderzoekstraject heeft gesteund, zowel met haar relevante kennis over onderzoek doen in publieke organisaties, als met haar emotionele steun wanneer dit nodig was.
- *Martijn Koster*, omdat hij mij inhoudelijk uitstekend begeleid heeft, en mij nieuwe inzichten verschaft, vanuit zijn sociaalwetenschappelijke achtergrond.
- *Mirko Noordergraaf* voor zijn waardevolle bijdrage als het ging om het vak Onderzoek doen.
- *Marianne van der Steeg* voor haar interessante lessen over het analyseren van data.
- *De geïnterviewde leerlingen en medewerkers van het VRC*, omdat zij tijd voor mij hebben gemaakt om ze te interviewen.
- *De leden van de focusgroep* die tijdens het hele onderzoeksproces mij inhoudelijk waardevolle feedback hebben gegeven en me goed hebben gesteund wanneer dit nodig was.

Verder rest mij u alleen nog veel leesplezier te wensen met dit onderzoeksrapport!

Assia Edderouzi

Utrecht, 6 mei 2009

1 Inleiding

“Leerlingen van het Vader Rijncollege organiseren op 6 juni een ‘cultuurmix’ voor buurt en school. Dit is een cultuurfeest, waarmee de leerlingen de buurt meer bij de school willen betrekken. Er is deze middag in en rond het Vader Rijncollege van alles te doen. Dit feest hoort bij maatregelen om de leefbaarheid en de veiligheid in de buurt rond de school te verbeteren” (Gemeente Utrecht, 2008, www.utrechtwonen.nl).

De samenleving, de politiek en de ouders hebben uiteenlopende wensen en vragen waarop de middelbare school geacht wordt een antwoord te geven. Naast de maatschappelijke opdracht die onderwijs per definitie al heeft, worden scholen door verschillende partijen in toenemende mate benaderd met heel uiteenlopende vragen, problemen en verwachtingen waar ze als school aan moeten voldoen. Een cultuurmix organiseren voor buurt en school, zoals in bovenstaande passage te lezen is, is één van de vele voorbeelden van de manier waarop een school aan deze uiteenlopende verwachtingen probeert te voldoen. Zo moeten scholen, naast de rol die ze in de wijk zouden moeten spelen, zich ook inzetten voor het wegwerken van onderwijsachterstanden bij hun leerlingen. Verder lijkt opvoeding van leerlingen, of dat nu in aanvulling is op de ouders of ter compensatie daarvan, een vanzelfsprekende taak van school te zijn geworden. De roep om meer aandacht voor burgerschap, morele ontwikkeling en veiligheid wordt ondertussen ook steeds groter (Turkenburg, M., 2008; Biestra, G., e.a., 2002; Pols W.; Diekstra, R. e.a., 2004; Fortuijn, E., 2003; Gramberg, P., 2000).

1.1 De maatschappelijke opdracht

De vraag die oprijst bij deze toenemende verwachtingen van scholen, is wat deze maatschappelijke opdracht van scholen dan zou moeten zijn. Echter, omdat maatschappelijke problemen en vraagstukken zo uiteenlopend en divers zijn, bestaat er ook geen universele visie op de maatschappelijke opdracht van scholen. De invulling ervan wordt beïnvloed door de verschillende visies op de rol van onderwijs in de maatschappij, en door de verschillende belangen van de betrokken partijen, zoals de politiek, de ouders en de overheid. Zo ziet de overheid het bijvoorbeeld als taak van school zorg te dragen voor de morele ontwikkeling van kinderen (TK 2003/2004), en willen werkende ouders dat school haar opvangvoorzieningen vergroot (Gemeente Utrecht, Wijkactieplan Overvecht, 2008-2009). De gemeente verwacht op haar beurt van de school dat ze ook een rol speelt in het bevorderen van sociale cohesie in de wijk (Turkenburg, M., 2005), terwijl sommige deskundigen de maatschappelijke opdracht helemaal niet als een extra taak van scholen zien, maar als primaire taak die verweven moet zijn met alle vormen van onderwijs die een school biedt (Vuijsje, H., 2002; Wardekker, Biesta & Miedema, 1998).

Omdat het voor de kadering van dit onderzoek belangrijk is van een definitie uit te gaan, wordt er in dit onderzoek van de volgende definitie uitgegaan:

De maatschappelijke opdracht van bestaat uit de extra taken, zoals allerlei vormen van extra ondersteuning en zorg, die de school naast de reguliere onderwijstaken moet bieden als antwoord op de verschillende maatschappelijke problemen en vragen.

Met school wordt hierbij middelbare school bedoeld. School wordt in dit onderzoek gezien als het formele onderwijsinstituut, dat een bepaalde visie op onderwijs geven heeft, en daarop gebaseerde beleid maakt (directie) en uitvoert (onderwijzers).

1.2 Aanleiding: Het Vader Rijncollege

Voor een 'zwarte' school als het Vader Rijn College¹ in de wijk Overvecht, lijkt de maatschappelijke taak van de school een extra dimensie te krijgen ten opzichte van 'witte scholen'. De school bevindt zich namelijk in een wijk die als probleemwijk wordt gezien, en heeft een leerlingenpopulatie die voor bijna negentig procent bestaat uit allochtone leerlingen (Engbers, B., 2008, gesprek met directeur VRC). In de literatuur wordt geconstateerd dat dergelijke scholen hierdoor in toenemende mate worden geconfronteerd met onderwijsachterstanden bij leerlingen, sociale en psychische problemen die kinderen van thuis meenemen naar school. Individuele en maatschappelijke problemen waar de school zelf betrekkelijk weinig aan kan doen, maar die het geven van effectief onderwijs behoorlijk in de weg kunnen staan. In een dergelijk context lijkt de school genoodzaakt te zijn antwoord te vinden op al deze problematiek (Leeman, Y., e.a. 2001; Turkenburg, M., 2008; Vuijsje, H, 2001). In de literatuur wordt vaak stigmatiserend gesproken over scholen in achterstandswijken en hun leerlingenpopulatie. De link tussen allochtone leerlingen, met name van Marokkaanse en Turkse komaf, zwarte school en achterstand wordt al snel gelegd. In dit onderzoek wordt getracht hiervan af te stappen, en wordt daarom met voorzichtigheid en zonder al teveel vooroordelen vooraf hierover gesproken. Er wordt getracht antwoord te vinden op de belangrijke vraag of de verrichte inspanningen en de invulling die de school aan haar maatschappelijke opdracht geeft daadwerkelijk aanslaan bij de leerlingen. In hoeverre vinden ze bijvoorbeeld dat de school zich moet bemoeien met de opvoeding, en de thuisproblemen waar sommige leerlingen mee kampen?

De manier van kijken naar het onderwijs heeft veel invloed op de invulling die door de school daaraan wordt gegeven, maar ook op de visie op de rol die een school zou moeten spelen in de maatschappij. In dit onderzoek wordt daarom eerst een kader geschetst van de verschillende wetenschappelijke perspectieven die er bestaan op de rol van scholen in de maatschappij. Daarnaast wordt er ook gekeken naar de gevolgen van de verschillende visies op de wijze waarop de maatschappelijke opdracht van scholen invulling zou moeten krijgen. Het Vader Rijncollege, dat overgestapt is op het concept van Natuurlijk Leren, heeft zo ook een eigen visie op de rol die de school zou moeten spelen in de maatschappij. De school gaat er namelijk vanuit dat een leerling beter leert en onthoudt als het geleerde moet worden toegepast in praktijkopdrachten. Daarom wordt op het Vader Rijncollege Natuurlijk Leren gehanteerd: kennis en vaardigheden worden toegepast in praktijkopdrachten (www.vaderrijncollege.nl).

Er valt te verwachten dat deze visie op onderwijs invloed heeft op de manier waarop de school invulling geeft aan haar maatschappelijke opdracht (Fortuijn E.D., 2003). Zo zou deze visie voor een deel de vorm waarin onderwijs, maar ook de extra taken die onder de maatschappelijke opdracht vallen, worden gegeven kunnen

¹ In het vervolg zal deze naam afgewisseld worden met de afkorting VRC

bepalen. In dit onderzoek ga ik kijken naar wat voor invloed deze visie op de maatschappelijke opdracht van het Vader Rijncollege heeft en wat het perspectief van de leerlingen is op de invulling van deze opdracht.

1.3 Doelstelling van het onderzoek

In de meeste literatuur over de maatschappelijke taak van middelbare scholen, wordt er ofwel vanuit een wetenschappelijke (pedagogische) visie, ofwel vanuit de visie van beleidmakers, ouders en politiek betoogd over welke rol scholen als maatschappelijke instituties moeten spelen. Er bestaat weinig literatuur over de visie van de leerlingen zelf op de maatschappelijke taak van de school (Turkenburg, M., 2008; Vuijsje, H., 2001; Dam, ten D., 2002; Wardekker, Biesta & Miedema, 1998; Fortuijn, E.D., 2003; Collins, R., 1971; Roede E., 2008).

In dit onderzoek wordt er daarom getracht juist de visie van de leerlingen hierover onder de loep te nemen. Centraal staat de vraag hoe de leerlingen zelf deze maatschappelijke opdracht zien. Vinden ze dat het Vader Rijncollege als 'zwarte' school in een 'probleemwijk' een speciale invulling aan haar maatschappelijke rol zou moeten geven? En in hoeverre kunnen ze zich vinden in de invulling die het Vader Rijncollege aan haar maatschappelijke rol geeft?

Primaire doelstelling bij dit onderzoek is inzicht te verkrijgen in de visie van leerlingen van het Vader Rijncollege op de maatschappelijke opdracht van de school. Dit wordt gedaan met het oog op het leveren van een handvat voor de school om haar beleid met betrekking tot dit thema te verbeteren. Naast de visie van leerlingen op hoe het staat met de huidige invulling van de maatschappelijke opdracht van hun school, wordt in dit onderzoek ook licht geworpen op de visie van deze leerlingen op hoe deze opdracht invulling zou moeten krijgen gezien de huidige context van het Vader Rijncollege. Wanneer de school een beeld heeft van de visie van haar leerlingen, kan ze deze invulling beter aansluiten op de wensen van haar leerlingen.

1.3.1 Maatschappelijke relevantie

Dit onderzoek over de maatschappelijke opdracht van het Vader Rijncollege valt binnen een groot onderzoek naar de effecten van herstructurering op de sociale stijging van jongeren, dat ook verricht wordt in Overvecht. Dit onderzoek heeft als titel 'Steigers voor Stijging'. Partners in dit uitgebreide onderzoek zijn Universiteit Utrecht, Hogeschool Utrecht, Gemeente Utrecht, Mitros, Vader Rijncollege, Krajicek Foundation en NICIS Institute.

Het grote onderzoek is maatschappelijk relevant voor verschillende partijen, zoals de woningcorporaties, de gemeente, de overheid en tot slot ook de middelbare scholen. Dit onderzoek wat daar binnen valt, heeft vooral relevantie voor de middelbare school het Vader Rijn college. Voor deze school is er een belang om meer te betekenen voor een buurt dan alleen het zijn van een educatieve instelling. Meer en meer hebben (besturen van) scholen de behoefte om hun leerlingen te ondersteunen in het verwerven van competenties die van belang zijn voor het deelnemen aan de samenleving. Voor het VRC zou dit onderzoek over haar maatschappelijke opdracht, vanuit de visie van de leerlingen, inzicht kunnen verkrijgen in hoe de school invulling kan geven aan haar betekenis voor de wijk.

1.3.2 Wetenschappelijke relevantie

Tot nu toe is er al veel onderzoek gedaan naar de maatschappelijke taak van scholen. In deze onderzoeken wordt echter vaak vooral gekeken naar het perspectief van betrokken actoren zoals pedagogen, overheid en politiek of ouders, maar zelden naar het perspectief van de groep waar het uiteindelijk omgaat. De aandacht die dit onderzoek wordt geschonken aan de visie van de leerlingen, is daarom tamelijk nieuw. In dit onderzoek wordt de maatschappelijke opdracht van het Vader Rijncollege vanuit de leerlingen beschreven. Er is met de leerlingen gesproken, en geprobeerd hun gedachten over dit thema boven tafel te krijgen. Vanuit het leerlingperspectief wordt met dit onderzoek getracht een bijdrage te leveren aan het wetenschappelijke debat over de maatschappelijke rol van onderwijs.

1.4 Vraagstelling van het onderzoek

In dit onderzoek over de maatschappelijke opdracht van een middelbare school is het doel te achterhalen welke betekenis scholieren verlenen aan de maatschappelijke opdracht van hun school, wat ze vinden van de invulling van de school aan deze opdracht en waarom ze dit vinden. Hierbij wordt er van binnenuit naar de wereld van de leerling gekeken. Door interviews en participerende observaties wordt er getracht te begrijpen waarom leerlingen iets vinden van de maatschappelijke opdracht van hun school. Door open en zonder voorafgaande veronderstellingen het gesprek met hun aan te gaan en te luisteren naar hun verhalen over hun school, kon achterhaald worden wat hun denkbeelden zijn over de maatschappelijke rol van hun school. In dit onderzoek is daarom gekozen voor één-op-één interviews met leerlingen, in het begin open en daarna semi-gestructureerde interviews. Er is niet alleen gekeken naar de percepties en ervaringen van de individuele respondenten, maar ook naar de wijze waarop deze betekenis krijgen vanuit de specifieke context van de school.

De centrale vraagstelling van dit onderzoek luidt als volgt:

- a. Wat is het perspectief van de leerlingen van vmbo-school het Vader Rijncollege te Utrecht op de maatschappelijke opdracht van hun school?
- b. en hoe is dit perspectief te verklaren?

Met deze vraagstelling is in dit onderzoek niet alleen gekeken naar het oordeel van de leerlingen op de wijze waarop hun school invulling geeft aan haar maatschappelijke opdracht. Er is ook onderzocht wat hun visie op hoe deze opdracht gezien de context van het Vader Rijncollege zou moeten zijn. In dit onderzoek is in de literatuur gezocht naar mogelijke factoren die van invloed kunnen zijn op het perspectief van leerlingen op hun school, en werd er gekeken in hoeverre deze factoren in de praktijk een rol spelen.

Om het onderzoek op te kunnen zetten is het nodig om eerst een beeld te scheppen voor het kader waarbinnen dit onderzoek uitgevoerd is. Daarom wordt er in dit onderzoek eerst aandacht besteed aan een *theoretisch kader* waarin belangrijke begrippen uit het onderzoek, zoals maatschappelijke opdracht' en 'zwarte school' toegelicht en geoperationaliseerd worden. Verder wordt in dit kader ook gezocht naar factoren die van

invloed kunnen zijn op het perspectief van leerlingen op hun school. Ook wordt er een hypothese met betrekking tot de vraagstelling opgesteld. Bij het theoretische kader horen de volgende deelvragen:

- Hoe wordt de maatschappelijke opdracht van middelbare scholen gedefinieerd?
- In hoeverre krijgt de maatschappelijke opdracht op 'zwarte' scholen een extra dimensie?
- Welk beeld bestaat in de literatuur over het perspectief van leerlingen op hun school in termen van de maatschappelijke opdracht?
- Welke factoren zijn van invloed op dit perspectief?

In dit onderzoek wordt verder ook de context van het onderzoek geschetst. Daarnaast wordt er ook een beschrijving gegeven van *methoden & technieken*. Daarin zal aandacht worden besteed aan de gebruikte onderzoeksmethode en analysemethode. In dit hoofdstuk wordt verder ook de onderzoekspopulatie beschreven.

De analysevragen voor dit onderzoek krijgen een vorm van deelvragen die uiteindelijk tot de beantwoording van de hoofdvraag leiden. De deelvragen luiden als volgt:

- Op welke manier geeft het Vader Rijncollege invulling aan haar maatschappelijke opdracht?
- Wat is het oordeel van leerlingen op de huidige invulling van deze opdracht?
- Hoe zou het Vader Rijncollege volgens de leerlingen, gezien de context, invulling moeten geven aan haar maatschappelijke opdracht?
- Welke factoren zijn van invloed op dit leerling-perspectief?

1.5 Opbouw van het rapport

In dit rapport zal er allereerst een beeld worden geschetst van de school waarin dit onderzoek is uitgevoerd, en aandacht worden besteed aan de context waarin het Vader Rijncollege zich bevindt. Daarna zal in het theoretische kader worden ingegaan op het thema maatschappelijke opdracht. In dit hoofdstuk wordt uiteengezet wat dit thema betekent voor middelbare scholen in het algemeen, en voor zwarte scholen in het bijzonder. Ook wordt hierin aandacht besteed aan het leerling-perspectief op deze opdracht, en de verschillende factoren die van invloed zijn op dit perspectief. In het vierde hoofdstuk wordt ingegaan op de gebruikte methoden en technieken. Het daaropvolgende hoofdstuk is gewijd aan de bevindingen van het onderzoek. Achtereenvolgens wordt beschreven hoe het VRC, binnen haar huidige context, invulling geeft aan de maatschappelijke opdracht van de school, wat de leerlingen van deze invulling vinden, hoe deze invulling gezien de context van de school zou moeten zijn en welke factoren van invloed zijn op dit leerling-perspectief. Dit wordt gedaan aan de hand van verschillende thema's die onder de maatschappelijke opdracht van scholen valt. Het hoofdstuk daarna is gewijd aan de conclusie, waarin getracht antwoord te geven op de vraagstelling van dit onderzoek. In dit hoofdstuk wordt ook aan de hand van het theoretische kader en de verwachting de getrokken conclusie bediscussieerd. In hoofdstuk negen worden aanbevelingen gedaan aan het Vader Rijncollege die betrekking hebben op het verbeteren van haar beleid ten aanzien van de maatschappelijke opdracht van de school. Tot slot wordt er in de *reflectie* behandeld hoe het onderzoek is verlopen, en wat verbeterpunten zijn voor een vervolgonderzoek.

2 Een vmbo-school op de grens van ‘Vogelaarwijken’

Dit empirisch onderzoek is uitgevoerd op het Vader Rijncollege. Dit is een vmbo-school die zich in de ‘Vogelaarwijk’ Overvecht bevindt. In dit hoofdstuk wordt een schets gemaakt van de context waarin deze school zich bevindt. Er wordt licht geworpen op de locatie van de school, de leerlingenpopulatie en de visie op onderwijs die zich uit in het concept van Natuurlijk Leren waar de school in de bovenbouw mee werkt. Deze contextanalyse is gebaseerd op de schoolgids van het Vader Rijncollege van het schooljaar 2008/2009 en op een gesprek met de directeur van deze school, Bart Engbers.

Het VRC is een brede vmbo-school. Het kent alle niveaus die binnen het vmbo zijn, behalve de Gemengde leerweg, en telt drie afstudeerrichtingen: de theoretische leerweg, de kaderberoepsgerichte leerweg en de basisberoepsgerichte leerweg. Al deze richtingen kennen de volgende sectoren: economie, techniek, NL+ (Natuurlijk Leren, met meer begeleiding) en zorg & welzijn. Bijna elke klas heeft twee mentoren, die zich speciaal inzetten voor de leerlingen uit hun mentorklas.

2.1 Op het snijvlak van Vogelaarwijken

Het Vader Rijncollege ligt in de wijk Overvecht, een wijk die staat op de lijst van veertig probleemwijken van de inmiddels afgetreden minister Vogelaar (Wonen, Wijken en Integratie). Deze wijk behoort tot de wijken die speciale aandacht behoeven om hun sociale en fysieke problemen. Daarnaast ligt de school op de grens van andere ‘probleemwijken’. De school grenst namelijk tegen de wijken Ondiep, Zuilen en Noord-Oost, allemaal wijken die te maken hebben met maatschappelijke problemen, zoals een lage sociaal-economische status, zorgen over onderhoud van de openbare orde en overlast van jongeren (Directeur VRC, 2009).

Deze ligging tekent zich ook af in de afkomst van de leerlingen op het VRC. 50% van de leerlingen komt uit Overvecht, 10% uit Ondiep en 10% uit Zuilen. De rest van de leerling-populatie komt uit Kanaleneiland, wat overigens ook een Vogelaarwijk is (Directeur VRC, 2009).

2.2 Een ‘zwarte’ school

Het Vader Rijncollege telt ongeveer 520 leerlingen. Daarvan is 60% van Marokkaanse afkomst, en 30% is Turks. Het merendeel van deze leerlingen is overigens wel in Utrecht geboren. De rest van de leerlingen kent verschillende achtergronden, inclusief de Nederlandse. Deze school wordt vanwege de samenstelling geschaard onder de ‘zwarte scholen’ (VRC, Schoolgids 2009).

Omdat 85% van de leerlingen afkomstig is uit ‘achterstandswijken’, geldt voor de school de regeling van het Leerplusarrangement VO. Dit betekent dat de school extra geld krijgt voor het verminderen van voortijdig schoolverlaten, het leveren van maatwerk aan de leerlingen en het verbeteren van de schoolprestaties. Op deze manier kan de mogelijke achterstand die een groot deel van de leerlingen heeft weggewerkt worden.

De meeste leerlingen komen uit een laag sociaaleconomisch milieu. Vaak maken ze deel uit van een arm gezin. Laaggeschooldheid en werkloosheid zijn meestal kenmerkend voor deze gezinnen (VRC, Schoolgids 2009).

2.3 Natuurlijk Leren: een eigen visie op onderwijs

Bij het Vader Rijncollege moeten kinderen leren omgaan met veranderingen, zonder daarbij het goede van het 'oude' uit het oog te verliezen. De beroepsopleidingen, het bedrijfsleven en andere beroepsgroepen verlangen vaak dat er in het voortgezet onderwijs veel meer aandacht komt voor andere vaardigheden die het kind in het werkende leven later hard nodig heeft. Het VRC heeft er daarom voor gekozen om de kinderen ook competenties als samenwerken, initiatief nemen, zelfstandigheid en dergelijke bij te brengen (VRC, Schoolgids 2009).

Een vorm van onderwijs die dit mogelijk maakt is *Natuurlijk Leren (NL)*, ook wel *Competentiegericht Leren* genoemd. Dit concept wordt op het VRC bij de bovenbouw, bij de sectoren Techniek, Zorg & Welzijn en een deel van Economie toegepast. Het idee achter dit concept is dat een kind vaak beter leert, onthoudt en toepast als het onderwijs wordt gegeven in de vorm van praktijkopdrachten, op het VRC 'prestaties' genoemd. Deze prestaties moeten bij Natuurlijk Leren betekenisvol zijn, omdat een opdracht pas een goede opdracht is waar veel van geleerd wordt, als deze ook betekenisvol is. Binnen deze prestaties leren leerlingen samenwerken en maken ze kennis met 'echte' opdrachtgevers van buiten de school. Daarnaast kunnen ze al tijdens zo'n opdracht problemen die ze tegenkomen oplossen door kennis te verzamelen en vaardigheden aan te leren. Kortom: bij Natuurlijk Leren leert een leerling door te doen (Directeur VRC, 2009).

Om het doel van Natuurlijk Leren te bereiken heeft de school speciale lesruimtes, waaronder het 'atelier', ingericht waar leerlingen van alle sectoren de gehele dag werken. Op die plekken werken leerlingen aan prestaties, volgen een training of een workshop of hebben een persoonlijk gesprek met hun eigen leermeester. Workshops zijn ervoor om leerlingen kennis of vaardigheden bij te brengen die ze nog niet bezitten. Een leermeestergesprek is een wekelijks individueel gesprek met de leermeester om te spreken over de vorderingen en wat de komende tijd te gaan doen. Leidend zijn daarbij de leer- en ontwikkelingslijnen die de te behalen competenties bevatten.

Het aanbod bij Natuurlijk Leren bestaat uit leerlijnen en ontwikkellijnen. Bij een leerlijn gaat het om vaardigheden die aan te leren zijn, terwijl een ontwikkellijn zich kenmerkt doordat het om vaardigheden gaat die men moet ontwikkelen. Het gaat bij deze lijn voornamelijk om persoonlijke kenmerken als verantwoordelijkheid nemen, communiceren, betrouwbaar zijn enzovoorts.



Afb. 1: Het atelier

Naast het Natuurlijk Leren is er ook Natuurlijk Leren + (NL+). Dit concept is bedoeld voor bovenbouwleerlingen met een LWOO-indicatie die behoefte hebben aan extra begeleiding. Deze leerlingen kunnen dan geplaatst worden in de NL+. Hier werken ze op dezelfde manier als in de andere sectoren die volgens het Natuurlijk Leren werken, waarbij het enige verschil is dat ze meer hulp en begeleiding krijgen.

Het 'traditioneel leren', het onderwijssysteem waarbij kinderen verschillende vakken volgen, een eigen boekenpakket hebben en huiswerkopdrachten mee naar huis krijgen, past de school toe bij de onderbouw en bij de Theoretische en Kaderberoepsgerichte Leerweg.

2.4 De Wissel: 'De kick van het kunnen'

De Wissel is een prestatiewinkeltje dat het Vader Rijncollege in samenwerking met ROC Midden Nederland en woningbouwcoöperatie Mitros opgericht heeft (Directeur VRC, 2009). In dit winkeltje worden leerlingen van het VRC ingezet bij allerlei klussen in de wijk Overvecht. Zo kunnen leerlingen via de Wissel kozijnen in een huurwoning zetten, een nieuw hek voor de moskee plaatsten, verschillende lunches voor grote groepen mensen verzorgen en sms-workshops voor senioren in de wijk organiseren. Primair doel van dit winkeltje is om leerlingen aan werk te helpen en hen ervaring op te laten doen die ze kunnen gebruiken als ze de arbeidsmarkt op gaan. Het werkt op deze manier naar twee kanten: leerlingen leren ervan en de wijk wordt er beter van (Coördinator de Wissel, 2009). De Wissel heeft daarnaast ook een maatschappelijke functie, en heeft hierdoor ook betrekking op de maatschappelijke opdracht van het VRC. Door leerlingen door middel van prestaties in contact te brengen met inwoners van de wijk kunnen ze op een positieve manier met elkaar kennismaken en van elkaar leren. Dit kan het wederzijdse begrip en respect vergroten. Het Winkeltje is hiermee goed voor de morele ontwikkeling van de leerlingen. Verder leren ze ook allerlei sociale vaardigheden, zoals organiseren, samenwerken en communiceren. Ook is het motivatievergroterend: "Het bijzondere aan prestaties in dit winkeltje is dat leerlingen leren door betekenisvolle prestaties en opdrachten uit te voeren voor diverse instellingen en bedrijven. Dit vergroot hun motivatie. Ze krijgen de kick van het kunnen" (Coördinator de Wissel, 2009).

3 Theoretisch kader

Al zolang het geïnstitutionaliseerd onderwijs bestaat, wordt er nagedacht over de rol die onderwijs speelt of moet spelen in de samenleving (Fortuijn, E., 2003). Echter, de samenhang tussen onderwijs en maatschappij is complex, en de literatuur daarover is zeer omvangrijk en gevarieerd. Dit verklaart waarom er in de literatuur noch een eenduidige definitie bestaat om de maatschappelijke opdracht te beschrijven noch in eenduidige termen over dit thema wordt gesproken. De gevarieerde visies op de maatschappelijke opdracht van onderwijs maken het lastig om de theorieën daarover in kort bestek samen te vatten. Toch zal er in dit hoofdstuk getracht worden de in de literatuur genoemde theorieën over de rol van onderwijs in de maatschappij weer te geven. Naast de theorieën zal er in dit hoofdstuk ook ingegaan worden op de belangrijkste functies van onderwijs. Verder in het hoofdstuk zal er worden ingegaan op het begrip maatschappelijke opdracht: wat behelst dit begrip nu eigenlijk? En in hoeverre bestaat er in de literatuur overeenstemming over wat wel en wat niet behoort tot de maatschappelijke opdracht van scholen? Daarnaast wordt er licht geworpen op de dilemma's die bij dit fenomeen ontstaan, en de grenzen die vanuit de literatuur aan de maatschappelijke opdracht gesteld worden. Verderop in het theoretische kader zal er ingegaan worden op de extra dimensie die de maatschappelijke opdracht binnen zwarte scholen krijgt. Ook zal er gekeken worden naar het leerling-perspectief op dit thema. Getracht zal worden antwoord te vinden op de vragen wat de literatuur over dit perspectief zegt en welke verklaringen worden gegeven voor de visie van de leerlingen op de maatschappelijke opdracht van hun school.

3.1 *Onderwijs en maatschappij*

Er bestaan verschillende theoretische visies over de rol die onderwijs in de maatschappij moet spelen. Deze theorieën zijn veelal afhankelijk van de manier waarop men naar de sociale werkelijkheid kijkt en hoe hij de rol die het individu hierin speelt ziet. In de meeste literatuur wordt er onderscheid gemaakt tussen vier theoretische visies van waaruit naar de rol van het onderwijs in de samenleving wordt gekeken (Fortuijn, E., 2003).

Deze vier bekendste theorieën over de rol van onderwijs in de maatschappij zijn:

- De functionele theorieën;
- De conflicttheorieën;
- De kennissociologische theorieën;
- De interactionistische theorieën.

3.1.1 *Functionele theorieën*

Functionele theorieën zien school als plek waar leerlingen voor het eerst leren zich te identificeren met de rollen van andere volwassenen dan hun familieleden. Centraal staan in deze theorieën de waarden, normen en motivaties die leerlingen op school meekrijgen en die noodzakelijk zijn om aan de verwachtingen van de samenleving te voldoen. In deze theorie wordt de maatschappij gezien als een sociaal systeem waarin onderdelen bepaalde functies vervullen die bijdragen tot het voortbestaan van het systeem als geheel, door dit

te integreren en in evenwicht te houden. Het evenwicht is echter wel dynamisch, wat betekent dat er voortdurend veranderingen optreden in onderdelen van het systeem (Fortuijn, E., 2003).

De functionele theorieën gaan er vanuit dat aspecten van cultuur als waarden, normen en rolverwachtingen, relatief constant en overdraagbaar zijn, maar sluiten verandering in deze aspecten niet uit. Onderwijs wordt in deze theorieën gezien als functioneel voor de modernisering van de maatschappij en voor haar instandhouding als geïntegreerd systeem. Verder wordt onderwijs essentieel geacht voor het geven van gelijke kansen aan alle burgers om zich te ontplooien (Collins, R., 1971).

Vanuit de uitgangspunten van deze theorieën zou de maatschappelijke opdracht van school vooral gaan over het overdragen van waarden, normen en rolverwachtingen van de (homogene) cultuur aan de leerlingen. Deze overdracht is belangrijk omdat leerlingen later ook een functie moeten vervullen in de maatschappij. Uitgaande van gelijke kansen, zou het volgens deze theorieën het voor ieder kind mogelijk zijn om door middel van onderwijs zich te ontplooien en hiermee hoger op te komen op de maatschappelijke ladder. Omdat de voortzetting van het sociale systeem zo belangrijk is, zijn de behoeften van dit systeem uiteindelijk wel bepalend voor het gedrag en beloning (werk) die individuen (leerlingen in dit geval) binnen het systeem krijgen.

3.1.2 Conflicttheorieën

Volgens de conflicttheorieën weerspiegelen onderwijsstelsels machtsverhoudingen en versterken ze deze, waarmee ze bijdragen tot de reproductie van maatschappelijke ongelijkheid. Scholing achten ze, net als bij de functionele theorieën, van belang voor de overdracht van waarden en normen. Het verschil is echter dat ze niet uitgaan van een gedeelde cultuur, maar van een dominante cultuur, die de heersende elite aan alle instituties en mensen oplegt (Fortuijn, E., 2003; Collins, R., 1971).

Toegepast op de maatschappelijke opdracht van scholen zal vanuit deze theorieën de overdracht van waarden en normen evenals in de functionele theorieën de essentie zijn van deze opdracht. Deze cultuuraspecten zullen echter wel door de heersende cultuur bepaald worden. In een multiculturele samenleving is te verwachten dat door deze vorm van kennis- en waardeoverdracht spanning en onbegrip kan ontstaan tussen onderwijzers en leerlingen. Verklaring voor deze spanning zou kunnen zijn dat er weinig rekening wordt gehouden met de verschillen in waarden, normen en rolverwachting die door het verschil in culturen kunnen bestaan.

3.1.3 Kennissociologische theorieën

In tegenstelling tot de twee voorafgaande theorieën besteden de kennissociologische theorieën niet alleen aandacht aan oorzaken en gevolgen van onderwijsleerprocessen, maar ook aan de processen zelf. In deze theorieën wordt datgene wat in scholen en in klassen gebeurt centraal gesteld. Het onderwijs verwerkt niet alleen maar leerlingen, maar ook kennis. De functie van onderwijs is daarom niet alleen het selecteren van mensen, maar ook van kennis. Cultuur wordt in deze theorieën niet integraal, maar op een selectieve wijze overgedragen. De inhoud van kennis wordt vanuit deze visie niet als vast en onproblematisch gezien, maar juist als iets waarover machtgroeperingen in de samenleving strijd voeren en compromissen sluiten (Fortuijn, E., 2003). Het gaat dan om vragen als wie wat legitieme schoolkennis is bepaalt, wat voor soort kennis dat is en wiens belangen ermee worden gediend om een bepaalde selectie uit de beschikbare kennis tot schoolkennis te

verklaren. Met andere woorden, staan in deze visie de maatschappelijke bepalingen van de inhoud van het onderwijs centraal, waarbij machtsverhoudingen een belangrijke rol spelen (Fortuijn, E., 2003; Collins, R., 1971).

Bij de uitvoering van de maatschappelijke opdracht valt vanuit deze visie te verwachten dat elke leraar of onderwijzer het op zijn eigen, selectieve manier doet, en de overdracht van waarden en normen hierdoor van klas tot klas kunnen veranderen. Daarom wordt vanuit deze theorieën veel belang gehecht aan het proces: de manier waarop de maatschappelijke opdracht invulling krijgt.

3.1.4 Interactionistische theorieën

Ook deze theorieën gaan er vanuit dat er vooral aandacht moet worden besteed aan onderwijsleerprocessen om de maatschappelijke functies van het onderwijs te begrijpen. Echter, zij onderzoeken niet in de eerste plaats het leerplan en de wijze waarop dat tot stand komt en gebruikt wordt, maar de interactie tussen betrokkenen in het onderwijs, de docenten en leerlingen. De sociale werkelijkheid wordt in deze theorieën gezien als een als subjectief ervaren leefwereld die betekenis krijgt doordat mensen met elkaar omgaan. Doordat mensen aan personen waarmee zij omgaan en aan situaties waarin zij zich bevinden een bepaalde kennis toedelen, construeren ze hun sociale werkelijkheid. Individuen definiëren hun situatie en handelen vanuit de persoonlijke interpretatie die zij daaraan geven. Deze betekenissen hebben ze aangeleerd en afgeleid uit de (sub)culturen van de groeperingen waartoe zij (willen) behoren. Omdat het bij individuen gaat om eigen doelstellingen en eigen belang, wordt belangenstrijd, die kan leiden tot conflict, in deze theorieën als normaal beschouwd (Fortuijn, E., 2003; Collins, R., 1971).

Bij de maatschappelijke opdracht zou volgens deze theorieën de interactie tussen leerling en leraar centraal staan. Door deze interactie kunnen deze twee groepen nader tot elkaar komen, elkaar beter begrijpen, en kan de leraar er achter komen welke behoeften zijn leerlingen hebben en hoe de school als maatschappelijke instituut daar het best op kan inspelen bij de invulling van haar maatschappelijke opdracht. De visie op deze opdracht zou in deze theorieën verschillend zijn, omdat het wordt beïnvloed door de persoonlijke interpretatie die de verschillende groepen vanuit hun sociale werkelijkheid hieraan geven.

3.2 Maatschappelijke functies van onderwijs

Volgens de meeste theorieën die hier boven beschreven zijn, leggen leerlingen met het volgen van onderwijs de basis voor de sociale posities die zij later innemen en dragen ze bij aan hun verzelfstandiging en volwassenwording. In deze doelstellingen zitten verschillende functies van onderwijs ingebed. In deze paragraaf zal er ingegaan worden op de vijf belangrijkste functies van onderwijs die in de meeste onderwijswetenschappelijke literatuur aan bod komen: de kwalificerende functie, de selectiefunctie en de legitimeringsfunctie.

3.2.1 Kwalificerende functie

Bij de kwalificerende functie gaat het om het aanleren van kennis, inzicht en vaardigheden, die noodzakelijk zijn voor het vervullen van later te verwerven maatschappelijke posities en hiermee de samenleving te laten functioneren (Gramberg, P., 2000; Fortuijn, E., 2003; Onderwijsraad, 2008).

3.2.3 Socialisatiefunctie

De socialisatiefunctie gaat over de taak van onderwijs om mensen uit te rusten met bepaalde waarden, normen en attitudes en gedragswijzen, die de verhoudingen tussen mensen in het maatschappelijk verkeer regelen (Gramberg, P., 2000; Fortuijn, E., 2003).

3.2.4 Legitimeringsfunctie

Dit is de functie die ervoor zorgt dat het gerechtvaardigd is dat mensen, door het volgen van verschillende typen onderwijs, verschillende vaardigheden en kennis bezitten. Met deze functie is de maatschappelijke ongelijkheid, die door de selectiefunctie ontstaat, vanzelfsprekend, en zelfs noodzakelijk (Gramberg, P., 2000; Fortuijn, E., 2003).

Achter maatschappelijke functies kunnen fundamentele verschillen in mensbeelden, maatschappijmodellen en methodologische benaderingswijze schuil gaan. Deze benaderingswijzen zijn in de vorige paragraaf beschreven. De visies op welke rol onderwijs in de maatschappij moet spelen bepalen voor een groot deel het belang van de verschillende maatschappelijke functies (Fortuijn, E., 2003; Collins, R., 1971).

Zo kennen conflicttheoretici een dominerende plaats toe aan de kwalificatie- en identificatiefunctie van onderwijs. Deze functies worden in die visie reproductiefuncties genoemd, omdat onderwijs in die functies de maatschappij reproduceert. Volgens deze theoretici wordt sociale ongelijkheid via die functies steeds weer gehandhaafd, en is het niet mogelijk via onderwijs hier verandering in te brengen (Fortuijn, E., 2003).

De functionalisten ontkennen niet dat onderwijs reproductieve functies heeft, maar bij hen ontbreekt de ondertoon van morele verontwaardiging over de maatschappelijke ongelijkheid, die de conflicttheoretici wel hebben. Verder zijn zij wel optimistisch gesteld over de mogelijkheden dat hierin verandering komt. Onderwijs kan volgens hen wel sociale mobiliteit bevorderen (Fortuijn, E., 2003; Collins, R., 1971).

Kennissociologische theoretici aanvaarden de stelling van de conflicttheoretici dat de voornaamste structurele maatschappelijke functie van het onderwijs de reproductie van maatschappelijke ongelijkheid is. Echter, zij vinden niet dat deze reproductie op mechanische wijze tot stand komt door de voordracht van een van tevoren vastliggende pakket aan kennis. Volgens hen bestaat er niet zoiets als een van tevoren vastliggende pakket aan kennis, maar is de inhoud van kennis iets waarover machtgroeperingen in de samenleving strijd voeren en compromissen sluiten (Fortuijn, E., 2003).

3.3 Verschillende opdrachten van school

Door verschillende (theoretische) visies op de rol die onderwijs in de maatschappij moet spelen, bestaat er ook geen eenduidigheid over wat de maatschappelijke opdracht van scholen moet zijn. Dit wordt nog meer versterkt doordat men vanuit verschillende posities spreekt, waardoor de belangen die men bij de

maatschappelijke opdracht van de school heeft ook verschillen. Verder is er ook de dynamiek van de maatschappelijke ontwikkelingen die de samenleving zelf kent, die steeds een andere maatschappelijke rol van scholen vereist (Diekstra, R., e.a., 2004).

Dit maakt het dan ook lastig om dit fenomeen te definiëren. Vaak worden er in de literatuur verschillende termen voor gebruikt, en worden er verschillende thema's onder geschaard. Zo wordt in veel pedagogische literatuur gesproken over de pedagogische opdracht van de school (Biestra, G., e.a., 2002; Pols W.; Pedagogiek 2001, Diekstra, R. e.a., 2004; Fortuijn, E., 2003), terwijl men op politiek niveau het over de maatschappelijke opdracht van de school heeft (TK 2003/2004), omdat deze een bredere betekenis toegekend krijgt. Volgens de overheid zijn het uiteenlopende maatschappelijke ontwikkelingen waar de school op moet inspelen. Het is een taak die de school zich stelt vanuit een gedeelde verantwoordelijkheid voor maatschappelijke ontwikkelingen en problemen (TK 2003/2004). Je zou op basis hiervan kunnen stellen dat de pedagogische opdracht een onderdeel is van de maatschappelijke opdracht. Ook andere taken die betrekking hebben op ontwikkelingen in de maatschappij vallen namelijk onder de paraplu van maatschappelijke opdracht.

Hieronder zal getracht worden de pedagogische opdracht te definiëren, en hiermee een deel van de maatschappelijke opdracht onder woorden te brengen. Daarna zullen de visies op de maatschappelijke opdracht uiteengezet worden, waarna geprobeerd wordt een definitie te formuleren, die in de rest van het onderzoek gehanteerd wordt.

3.3.1 De pedagogische opdracht van scholen

Als het gaat om de pedagogische opdracht van scholen, bestaat er in de literatuur ook geen overeenstemming over hoe het ingevuld moet worden. Dit heeft vooral te maken met het onderscheid tussen onderwijzen en opvoeden die sommigen wel maken en anderen niet. Volgens sommige deskundigen is onderwijzen gericht op het verwerven van leerstof, kennis en inzicht, terwijl opvoeden gericht is op het bereiken van volwassenheid. Volgens andere deskundigen is het onmogelijk onderwijzen en opvoeden te scheiden. Kennis en waardeoverdracht zijn hecht met elkaar verbonden. Opvoeden gaat namelijk over de invoering in de cultuur en begeleiding van menswording dat op school in alle vakken gebeurt (Vuijsje, H., 2001; Dam, ten D., 2002; Wardekker, Biesta & Miedema, 1998).

In de eerste visie wordt de pedagogische opdracht van school gezien als het schenken van aandacht aan de morele opvoeding in het onderwijs. Door meer aandacht te besteden aan waarden en normen, helpt school het normatief verval te keren en steunt ze bovendien leerlingen in hun persoonlijke ontwikkeling. Terugkijkend op de maatschappelijke functies van onderwijs gaat het hier uitsluitend over de identificatiefunctie (Vuijsje, H., 2001; Dam, ten D., 2002; Wardekker, Biesta & Miedema, 1998).

Volgens de andere visie is dit een smalle invulling van de pedagogische opdracht. Waarden en normen vormen namelijk geen apart terrein waaraan leraren wel of geen aandacht kunnen besteden. Morele opvoeding vormt de kerntaak van onderwijs, omdat juist in de vakken, in de manier waarop leraren en leerlingen met elkaar omgaan, moreel wordt opgevoed. De pedagogische opdracht gaat in deze visie daarom zowel over de cognitieve als de sociale en morele ontwikkeling van kinderen op school. Alleen als school al deze

ontwikkelingen als haar kerntaak beschouwt en vanuit dit uitgangspunt invulling geeft aan haar pedagogische opdracht is het mogelijk dat leerlingen leren adequaat participeren in de samenleving (Vuijsje, H., 2001; Dam, ten D., 2002; Wardekker, Biesta & Miedema, 1998). Omdat het over de algehele ontwikkeling van kinderen gaat, kan gesteld worden dat de pedagogische opdracht volgens deze visie over alle in de vorige paragraaf genoemde maatschappelijke functies van onderwijs gaat.

3.3.2 De maatschappelijke opdracht van de school

Naast de term pedagogische opdracht wordt in de literatuur ook gesproken over de maatschappelijke opdracht. Voor dit onderzoek is gekozen voor deze term, omdat er niet alleen gekeken zal worden naar pedagogische aspecten van de opdracht voor school, maar ook naar uiteenlopende maatschappelijke ontwikkelingen waar school op moet inspelen.

Wat voor de pedagogische opdracht geldt, geldt in grotere mate ook voor de maatschappelijke opdracht als het gaat om de definitie. Was het bij de pedagogische opdracht nog zo dat de term redelijk bekend is en vaak terugkomt in de literatuur, valt er over de term maatschappelijke opdracht vrij weinig te vinden in de literatuur. Men heeft het wel over thema's die eronder vallen, maar de term zelf is nog niet heel bekend in de literatuur. Vaak worden er andere bewoordingen gebruikt om het concept aan te kaarten, zoals de maatschappelijke taak of maatschappelijke rol van scholen. Verder is het ook het geval dat het niveau waarop er gesproken wordt over dit concept of nog te abstract is, bijvoorbeeld de rol van onderwijs in de maatschappij, of te specifiek is. In dit geval wordt gesproken over specifieke zaken als burgerschapsvorming of de voorbeeldfunctie van de leraar (Meijnen, G.W., e.a.; 2000.; Biestra, G., e.a., 2002; Pols W.; 2001, Diekstra, R. e.a., 2004; Fortuijn, E., 2003; Gramberg, P., 2000 ; Onderwijsraad, 2008).

Met uitzondering van enkele overheids- en SCP-publicaties (Turkenburg, M., 2005; Onderwijsraad, 2008) zijn er in de literatuur daarom geen specifieke definities gevonden voor de maatschappelijke opdracht. De definitie die in deze publicaties aan deze opdracht wordt gegeven luidt als volgt:

'Onder de maatschappelijke opdracht van een school worden al die maatschappelijke vragen en problemen verstaan die op de school afkomen en waarop school – uit eigen ambitie en missie of door externe druk – kan reageren door naast reguliere onderwijstaken allerlei vormen van extra ondersteuning en zorg aan te bieden' (Turkenburg, M., 2005; Onderwijsraad, 2008).

Het woordje extra krijgt hier de nadruk, omdat volgens het SCP-publicatie veel zorg en ondersteuning al tot de reguliere taken van scholen behoren. Gesteld kan worden dat deze definitie de verwachting impliceert dat de school een oplossingsvermogen moet hebben en adequaat moet kunnen reageren op invloeden van buitenaf.

Als we terugkijken naar de hiervoor beschreven pedagogische opdracht van scholen, kunnen we zien dat het in de eerste visie alleen gaat om de morele ontwikkeling van kinderen, terwijl de maatschappelijke opdracht over meer zaken gaat. Het gaat bijvoorbeeld ook de socialisatie van die kinderen, om ze te leren adequaat te participeren in de samenleving. Daarom past de tweede, allesomvattende visie op de pedagogische opdracht meer bij de maatschappelijke opdracht zoals er in de literatuur over wordt gesproken. Ook bij de

maatschappelijke opdracht hangt de visie samen met het onderscheid dat wel of niet wordt gemaakt tussen de cognitieve en morele en in dit geval ook de sociale ontwikkeling van kinderen. Als het onderscheid namelijk wordt gemaakt, wordt de maatschappelijke opdracht van scholen vooral gezien als de extra taken, zoals allerlei vormen van extra ondersteuning en zorg. Taken die de school naast de reguliere onderwijstaken moet bieden als antwoord op de verschillende maatschappelijke problemen en vragen. Wordt het onderscheid niet gemaakt, dan wordt deze opdracht gezien als iets wat een onderdeel maakt uit de primaire taak van onderwijs. Het gaat dan niet om extra taken, maar om het reguliere onderwijs zelf en de wijze waarop onderwijzers hierbinnen invulling geven aan de maatschappelijke opdracht van hun school. Het gaat om de vraag hoe de leraar bijvoorbeeld waarden en normen, manier van omgang met elkaar en het belang van burgerschap tijdens de lessen aan de leerlingen overbrengt. In deze visie gaat het daarom niet alleen om de identificatiefunctie, maar ook om de integratiefunctie en uiteindelijk ook om de kwalificerende functie van onderwijs (Meijnen, G.W., e.a.; 2000.; Biestra, G., e.a., 2002; Pols W.; Pedagogiek 2001, Diekstra, R. e.a., 2004; Fortuijn, E., 2003; Gramberg, P., 2000 ; Onderwijsraad, 2008).

In dit onderzoek verdient de eerste visie de voorkeur omdat het in tegenstelling tot de tweede visie, een duidelijk onderscheid maakt tussen de reguliere onderwijstaken en de vormen van extra ondersteuning die daarbuiten vallen. Dit maakt het dan ook hanteerbaar en makkelijker om te onderzoeken. In dit onderzoek is daarom de volgende definitie van de maatschappelijke opdracht gehanteerd:

De maatschappelijke opdracht bestaat uit de extra taken, zoals allerlei vormen van extra ondersteuning en zorg, die de school naast de reguliere onderwijstaken moet bieden als antwoord op de verschillende maatschappelijke problemen en vragen.

3.3.2.1 Thema's binnen deze opdracht

Zoals eerder aangegeven, is er geen sprake van dé universele maatschappelijke opdracht van scholen, maar wel van een maatschappelijke opdracht van de school. Onder deze opdracht kunnen verschillende thema's worden gevat. Net zo min als dat er dé maatschappelijke opdracht bestaat, bestaat er ook niet één universeel pakket van thema's die onder deze opdracht valt. Zoals eerder is gebleken hangt de relevantie en het belang van de verschillende thema's sterk samen met de context van de school. In een school die zich in een achterstandswijk bevindt en een grote populatie leerlingen met taalachterstand kent, zullen volgens de literatuur sommige thema's meer nadruk krijgen dan in een 'witte' school (Fortuijn, E.D., 2003; Turkenburg, M. 2008). Hieronder zullen de thema's weergegeven worden waar in de literatuur overeenstemming over bestaat dat ze onder de maatschappelijke opdracht van scholen vallen, en die voor dit onderzoek relevant zijn. Per thema zal een korte toelichting worden gegeven op de vragen waarom en op welke manier dit thema onder de maatschappelijke opdracht van scholen valt.

- Achterstandsbestrijding: Het wegwerken van, met name taalachterstand wordt gezien als een belangrijke onderdeel van de maatschappelijke opdracht, omdat de school genoodzaakt is hier iets

aan te doen wil het de primaire taak van onderwijs optimaal kunnen uitoefenen (Turkenburg, M., 2005; Meijnen, G.W., e.a.; 2000.; Biestra, G., e.a., 2002; Pols W.; Pedagogiek 2001, Diekstra, R. e.a., 2004; Fortuijn, E., 2003).

Ondersteuning bij problemen. Door het toenemende aantal leerlingen met sociale en psychische problemen is het volgens deskundigen een taak van de school om leerlingen met problemen te ondersteunen, omdat bij gebrek aan ondersteuning het moeilijk wordt de primaire taak van school goed uit te voeren. Scholen dienen voor deze ondersteuning samen te werken met anderen, zoals externe zorg- en hulpverleningsinstanties maar in sommige extreme gevallen ook met politie en justitie. De verantwoordelijkheid hierbij deelt de school met al die verschillende partijen (Onderwijsraad, 2008).

- Pedagogische rol van de leraar: opvoeding wordt gezien als een gezamenlijke verantwoordelijkheid van ouders en school (Fortuijn E.D., 2003; Turkenburg, M. 2005 en 2008; Onderwijsraad, 2008; Diekstra, R., e.a., 2004). Scholen in het algemeen, en leraren in het bijzonder, hebben naast hun pedagogische taak ook een voorbeeldfunctie. Hierbij is het de bedoeling dat leerlingen zich kunnen identificeren met het voorgestelde waardenmodel (Veugelers, W. e.a., 1998). Onder dit thema valt ook het overbrengen van waarden en normen. Kinderen krijgen waarden en normen, bijvoorbeeld van de rechtstaat, democratie en burgerschap, overgedragen die gelden in een bepaalde gemeenschap (Snik & Ritzen, 1993). De docent wordt in de ogen van veel pedagogen gezien als de regisseur die het proces van waardenontwikkeling van leerlingen begeleidt, daarin interenieert, de leeromgeving organiseert, en inspeelt op de interactie tussen de leerlingen. De docent is namelijk degene die in de onderwijspraktijk vorm geeft aan waardenvormend onderwijs (Roede, E., e.a. 2008).

Rol van school in de wijk: De taak van de school om een actieve rol te spelen in de wijk wordt vaak gezien als een maatschappelijke taak van scholen. Hier bestaat in de literatuur echter geen overeenstemming over. De ene vindt het geen taak van de school, omdat de wijk überhaupt geen integratiekader meer is, terwijl de ander denkt dat voor een school het goed is om een goede relatie te onderhouden met de buurt (Fortuijn, E.D., 2003; Turkenburg M., 2005).

3.3.2.2 Grenzen aan de maatschappelijke opdracht

Zoals duidelijk uit de literatuur blijkt, is de lijst van maatschappelijke taken van scholen lang, en wordt het de laatste jaren steeds meer uitgebreid. Er dient echter een grens gesteld te worden aan deze taken. De reden dat de grenzen afgebakend moeten worden, is dat hoe meer een school met alle verwachtingen die de overheid en de samenleving stellen meegaat, hoe meer de primaire taak van de school in het geding komt (Turkenburg, M., 2005). De hoge verwachtingen kunnen namelijk een steeds sterkere overbelasting van een school tot gevolg hebben, waardoor het niet alleen weinig bijdraagt aan deze extra taken, maar ook tekort schiet in zijn primaire taken (Onderwijsraad, 2008). Bovendien houden de aangereikte faciliteiten en budgetten geen gelijke tred met de druk die op scholen uitgeoefend wordt om meer functies te vervullen. De meeste scholen zouden daarom een keuze moeten maken, aangepast op hun eigen mogelijkheden (Vuijsje, H., 2001).

3.4 De maatschappelijke opdracht van zwarte scholen

Zoals in de vorige paragraaf naar voren is gekomen, wordt onderwijs vaak gezien als een belangrijk middel om volwaardige burgerschap te verkrijgen. Dit geldt, misschien wel in meerdere mate, voor etnische groepen² in een multiculturele samenleving. Vaak wordt er gesteld dat het voor deze groeperingen via onderwijs mogelijk is hun socio-economische positie te verbeteren (Fortuijn E.D., 2003; Turkenburg, M. 2005 en 2008; Onderwijsraad, 2008; Diekstra, R., e.a., 2004). Zoals we gezien hebben kent onderwijs volgens sommige theorieën immers gelijke kansen, wat maakt dat ook kinderen afkomstig uit een andere cultuur dan de dominante, op een gelijkwaardige manier mee kunnen doen in het onderwijs en hiermee een hogere sociale positie kunnen verwerven. Naast deze functie heeft onderwijs in theorie ook een integratiefunctie: het bijdragen van onderwijs aan de vorming van een minimale bestaansbasis en acceptatiegraag van verschillende bevolkingscategorieën voor elkaar. In een multiculturele samenleving, die verschillende bevolkingsgroepen kent, is deze functie van groot belang (Biestra, G., e.a., 2002).

In deze paragraaf wordt aandacht besteed aan de extra dimensie die de maatschappelijke opdracht op zwarte scholen krijgt. Zwarte scholen worden in dit onderzoek gedefinieerd als scholen waar meer dan de helft van de leerlingen tot de etnische minderheden behoort (Vermeulen, 2001). Om deze dimensie te belichten, is het nodig om eerst een beeld te krijgen van de maatschappelijke problemen en uitdagingen waar deze scholen mee te kampen hebben. Problemen en uitdagingen waar zij volgens verschillende partijen, zoals de samenleving en de politiek een antwoord op moeten vinden.

3.4.1 Onderwijsachterstand op zwarte scholen

In de literatuur worden er verschillende knelpunten van zwarte scholen genoemd. Omdat deze knelpunten over uiteenlopende thema's gaan, is het lastig om ze allemaal te vatten en te beschrijven in dit kader. Er zal daarom vooral worden ingegaan op onderwijsachterstand, een van de belangrijkste knelpunten die worden genoemd. Hoewel deze achterstand de laatste jaren geen diepe kloof meer vormt en allochtone leerlingen qua prestaties inlopen op autochtone leerlingen (SCP, 2008), heeft nog steeds een aanzienlijk aantal van hen een achterstand.

In de literatuur wordt onderscheid gemaakt tussen drie wetenschappelijke perspectieven voor het verklaren van deze achterstanden (Driessen. G., e.a., 1997):

- Het '*disadvantaged*' perspectief: in dit perspectief worden achterstanden van allochtone leerlingen gezien als een resultaat van het verschil in socio-economische achtergrond. Zowel allochtone als autochtone kinderen worden volgens dit perspectief geconfronteerd met dezelfde sociale, pedagogische en materiële factoren die de verklaring vormen voor hun onderwijsachterstand.
- Het migratieperspectief: hier wordt het feit dat immigranten, bij de overgang die ze maken van de ene samenleving naar de andere, culturele en sociale verschillen moeten overbruggen. Dit wordt gezien als iets

² Met etnische groepen wordt in dit onderzoek bedoeld: niet-westerse minderheden, met name Turken en Marokkanen. In het vervolg van dit onderzoek zal voor deze groep de termen etnische groepen, allochtonen en allochtone leerlingen/jongeren/kinderen afwisselend worden gebruikt.

wat kan leiden tot moeilijkheden. In dit perspectief wordt verwacht dat wanneer de problemen overwonnen zijn, de verschillen in sociale positie, en in dit geval in onderwijspositie, kleiner zullen worden.

- Het etniciteitsperspectief: volgens dit perspectief zijn er drie aspecten die negatieve affecten hebben op kansen voor immigranten. Deze aspecten zijn de etnische relaties met raciale ondertonen (discriminatie), het gebrek aan toerusting van scholen op het onderwijzen van migrantenkinderen en de disproportionele verschillen in waarden en normen tussen thuis en school.

In het artikel van Driessen worden mogelijke verklaringen genoemd vanuit de theorie. Vanuit verschillende onderzoek dat uitgevoerd is over dit thema, komen vooral het disadvantaged- en de etniciteitsperspectief naar voren als belangrijke verklaringen. Zo blijkt uit sommige onderzoeken vooral de socio-economische achtergrond van de leerlingen de doorslaggevende verklaring te zijn voor hun onderwijsachterstand. Belangrijke aspecten uit deze verklaring zijn verschillen in taal(vaardigheid) en het lagere opleidingsniveau van ouders. Het opleidingsniveau en de maatschappelijke positie van ouders van leerlingen met onderwijsachterstanden op zwarte scholen, met name Turkse en Marokkaanse ouders, is in vergelijking tot dat van Nederlandse ouders immers laag (Leeman, Y., e.a., 2001; Driessen, G., 2001). Uit andere empirisch materiaal blijkt echter dat juist het verschil in waarden en normen tussen school en ouders een belangrijke rol speelt. Hierbij worden aspecten als het gebrek aan overeenstemming tussen de situatie thuis en op school en het verschil in leer- en stimuleringsgedrag als verklaringen genoemd (Bruin, K., e.a., 2002).

Uit ander empirisch onderzoek blijkt dat etnische concentratie zelf nadelig kan zijn voor de schoolprestaties van leerlingen. Niet alleen socio-economische en etnische aspecten doen er namelijk toe, ook de rijkdom van de leeromgeving op school kan het presteren bevorderen. Een klas met overwegend allochtone leerlingen wordt in de literatuur gekenmerkt als een arme leeromgeving, die een negatieve invloed heeft op de schoolprestaties van deze leerlingen (Westerbeek, 1999).

3.4.2 Uitdagingen op zwarte scholen

Etnische concentratie op scholen kent niet alleen knelpunten, maar ook voordelen, of beter genoemd uitdagingen, die tot positieve effecten kunnen leiden wanneer ze goed gemanaged worden. Deze uitdagingen kunnen gezien worden als invulling aan de maatschappelijke opdracht van school, die door de aanwezigheid van allochtone leerlingen een extra dimensie krijgt. Zo biedt etnische concentratie scholen de mogelijkheid zich te specialiseren in het onderwijs voor allochtone leerlingen. Voor deze scholen is het mogelijk bijvoorbeeld een speciaal taalbeleid ontwikkelen. Ze kunnen verder ook het pedagogisch klimaat op school meer afstemmen op het opvoedingsklimaat thuis of de bepaalde lessen aanpassen op de voorkennis van de leerlingen. Daarnaast kunnen ze hun school als organisatie zo inrichten dat er mogelijkheden komen voor extra educatie in de verlengde schooldag en meer ruimte voor ouder-educatie. Dit met de reden dat ouders zo in een voor hen vreemde cultuur 'leidsman of leidsvrouw' en opvoeder kunnen blijven voor hun kind (Leeman, Y., e.a., 2001, uit: Pedagogiek).

Verder blijkt uit de literatuur dat het belangrijk is voor deze scholen om zich te verdiepen in het perspectief van hun leerlingen en voldoende aandacht te geven aan het ingaan op en expliciet aan bod brengen van verschillen

in de klas. De waarden en normen van etnische groepen die van de dominante groep afwijken zouden niet gemarginaliseerd maar juist gerespecteerd moeten worden. Om zich te kunnen verplaatsen in deze leerlingen, en zo het onderwijsaanbod zo goed mogelijk op hun af te stemmen, zouden scholen moeten overgaan tot het kritisch bekijken van de eigen denkkaders en perspectieven om zo tot een open en plurale dialoog met de leerlingen te komen (Timmerman, Ch. e.a. 2002). Hier draagt dit onderzoek naar de leerling-perspectief op de maatschappelijke opdracht van een zwarte school aan bij.

3.5. Leerling-perspectief op school

Zoals al in de inleiding naar voren kwam, bestaat er weinig literatuur over de maatschappelijke opdracht gezien vanuit het perspectief van leerlingen. Dit maakt het dan ook lastig om in de literatuur verklaringen te vinden voor dit perspectief. In dit hoofdstuk zal daarom worden ingegaan op een algemener perspectief, namelijk die van allochtone leerlingen op het onderwijs. Met het perspectief wordt in dit verband bedoeld het punt van waaruit leerlingen onderwijs bekijken. Verondersteld wordt dat de verwachtingen en behoeften die leerlingen hebben worden beïnvloed door hun school, ouders en leeftijdsgenoten. In deze paragraaf wordt er gekeken naar waar verklaringen voor dit perspectief in de literatuur worden gezocht. Bij elke verklaring wordt ingegaan op wat het zou kunnen betekenen voor het perspectief van leerlingen op hun school in het algemeen, en op de maatschappelijke opdracht ervan in het bijzonder.

3.5.2 Rol van ouders

In de literatuur wordt de leefwereld van de familie, en meer in het bijzonder van de ouders genoemd als de basis van waaruit de jongere zich oriënteert in het onderwijssysteem. De perceptie die allochtone ouders hebben van het westerse onderwijssysteem en het opvoedingdiscours bepaalt voor een groot deel hun houding tegenover de loopbaan van hun kinderen. Deze houding heeft op zijn beurt veel invloed op de manier waarop de kinderen naar het onderwijs kijken en wat ze ervan verwachten. Het gezin vormt namelijk een van de belangrijkste opvoedingscontexten van leerlingen. Zij krijgen in het gezin waarden en normen mee over hoe school zou moeten functioneren en wat ze ervan kunnen verwachten. Dit nemen de leerlingen, bewust of onbewust, mee in hun perspectief op school (Brutsaert, 1993; Timmerman, Ch., 2002).

Daarnaast blijkt uit onderzoek dat de lagere sociaal-economische positie die allochtonen ouders, en dus ook hun kinderen vaak hebben, invloed heeft op de verwachtingen die deze leerlingen van hun studie en school hebben. Door hun lagere positie en sociale status zouden allochtone leerlingen namelijk ook geen hoge verwachtingen van school hebben (Khattab, N., 2003). Dit zou betekenen dat school het al snel goed genoeg zou doen in de ogen van allochtone leerlingen, dus ook wat betreft de invulling aan haar maatschappelijke opdracht.

Uit ander onderzoek blijkt echter dat allochtone ouders juist hoge verwachtingen van hun kinderen, maar ook van school koesteren (Veen, I. van der, 2003). Over de vraag in hoeverre deze hoge verwachtingen het perspectief van allochtone leerlingen op school beïnvloeden, is echter weinig literatuur te vinden. Er valt te verwachten dat deze hogere verwachtingen tot een kritische houding van ouders kunnen leiden en dat deze houding uiteindelijk ook het perspectief van de leerlingen zou kunnen beïnvloeden.

3.5.1 Rol van vrienden

In een deel van de literatuur wordt gepleit voor het belang van het erkennen van de rol van leeftijdsgenoten om het perspectief van leerlingen over het onderwijs te begrijpen. De invloed van de vriendenkring, waar veel leerlingen een steun voor hun identificatieproces vinden, is namelijk groot. Vrienden hebben vaak een voorbeeldwerking voor het concrete gedrag en de percepties van leerlingen. Omdat leerlingen in hun vriendenkring 'erbij willen horen', groeit de drang tot imitatie van taalgebruik, gedrag, maar ook ideeën en perspectieven van vrienden (Timmerman, Ch., 2002).

Omdat de vriendenkring een belangrijke rol in de leefwereld en de identiteitsontwikkeling van leerlingen speelt, valt te verwachten dat leerlingen in hun ideeën en perspectieven op school en op hoe ze haar maatschappelijke rol vervult, beïnvloed worden door deze vriendenkring.

3.5.3 De rol van school: Leerkracht en organisatie

Leerkrachten spelen een belangrijke rol in de studieloopbaan van leerlingen, zowel op de formele manier, door les te geven, als op een informele manier, door als voorbeeld voor de leerlingen te fungeren. Het leerling-perspectief op de school wordt daarom voor een groot deel bepaald door het perspectief wat de leerling op de leraar heeft. Voor sommige leerlingen staat school zelfs gelijk aan de leraar, omdat ze daar rechtstreeks mee te maken hebben bij veel aspecten die het perspectief bepalen (Aelterman e.a., 2004). Zo kan het zijn dat wanneer je vraagt naar de maatschappelijke opdracht van school, veel leerlingen geneigd zijn te denken aan de manier waarop de leraar daar invulling aan geeft. Het is daarom belangrijk in het onderzoek expliciet te maken welke actoren van school men bedoelt bij bepaalde aspecten van de maatschappelijke opdracht.

Naast de leerkracht blijkt uit de literatuur ook het schoolklimaat op school belangrijk te zijn voor de manier waarop leerlingen de school zien. Wanneer er bijvoorbeeld een positieve sfeer heerst, goede onderlinge verhoudingen zijn, geen pesterijen op school zijn, is de verwachting dat dit een positieve invloed op het perspectief van de leerlingen op hun school heeft (Aelterman e.a., 2004).

3.6 Conclusie en verwachting

Geconcludeerd kan worden dat er geen eenduidige visie bestaat op de maatschappelijke opdracht van scholen. De reden hiervan is dat de verschillende belanghebbende actoren van mening verschillen over wijze waarop een school invulling moet geven aan haar maatschappelijke opdracht. Deze verschillende perspectieven hebben vooral te maken met het verschil in visies van de actoren op de rol die onderwijs moet spelen in de maatschappij. Daarnaast worden de visies beïnvloed door de verschillende belangen van de actoren en de dynamiek van de maatschappelijke ontwikkelingen die de samenleving zelf kent, en die steeds een andere maatschappelijke rol van scholen vereist (Diekstra, R., e.a., 2004). Zo zie je dat sommige scholen te maken hebben met een steeds grotere concentratie aan allochtone kinderen, een ontwikkeling die meer van een school vergt dan alleen onderwijs geven. Dit betekent een andere, uitgebreidere invulling voor de maatschappelijke opdracht.

Duidelijk wordt dat de druk op scholen groot is, en steeds toeneemt, zowel als het gaat om hun onderwijsgevende taak, als om hun vormende taak (Onderwijsraad, 2008).

Tussen al deze uiteenlopende visies op de maatschappelijke rol van school door, zou het zeker relevant zijn een keer te kijken naar het perspectief van degene om wie het gaat: de leerlingen zelf. 'Het zou al een groot verschil maken wanneer leerlingen zelf hun normen zouden mogen formuleren. Misschien komen ze dan met betere aandragen' (Diekstra, R., e.a., 2004).

In dit onderzoek valt te verwachten dat onder de leerlingen geen eenduidig beeld van de maatschappelijke opdracht zal bestaan, vooral omdat het een breed begrip is, waar zelfs in de literatuur geen overeenstemming over bestaat. Verwacht wordt ook dat de leerlingen bij de maatschappelijke opdracht vooral denken aan de manier waarop hun ouders daar over denken, omdat volgens de literatuur daar veel waarde aan wordt gehecht. Verondersteld kan daarom worden dat een belangrijke verklaring voor het perspectief van de leerlingen gevonden zal worden in de rol van hun ouders. Verder valt ook te verwachten dat de vriendenkring een belangrijke rol zal spelen in dit perspectief. Het idee is dat wanneer men het op school 'gezellig' heeft en leuke vrienden heeft, dit een positieve invloed zal hebben op de manier waarop naar school wordt gekeken.

4 Opzet van het onderzoek

In dit hoofdstuk wordt de opzet van dit onderzoek uiteengezet. Er wordt eerst beschreven wat voor soort onderzoek dit is, waarbij er wordt uitgelegd wat de locus, de plaatsbepaling van het onderzoek, is. Verder wordt er ook beredeneerd waarom er gekozen is voor een kwalitatief onderzoek. Daarna wordt licht geworpen op aspecten als de gebruikte onderzoeksmethoden, de onderzoekspopulatie, de selectiemethoden voor dit kwalitatieve onderzoek en de analysemethode die gebruikt is om de resultaten te analyseren. Verder wordt er aandacht besteed aan de vraag hoe de betrouwbaarheid en de validiteit zoveel mogelijk gewaarborgd zijn in dit onderzoek.

4.1 Soort onderzoek

Dit onderzoek is een kwalitatief onderzoek. Voor dit soort onderzoek is gekozen omdat het in kwalitatief onderzoek meestal gaat om het beschrijven en interpreteren van verschijnselen vanuit de betekenis die mensen hier zelf aan geven. Het draait namelijk om de betekenis die leerlingen geven aan dit thema, de maatschappelijke opdracht. Welk beeld de leerlingen hebben van dit thema, en hoe ze vinden dat de school invulling geeft aan haar maatschappelijke taak zijn vragen die moeilijk te beantwoorden zijn aan de hand van een kwantitatief onderzoek. Daarnaast is de kans groot, vooral bij de doelgroep van dit onderzoek, allochtone leerlingen op een 'zwarte' school, dat een kwantitatieve methode tot vertekende resultaten leidt. Uit eerder onderzoek bij dezelfde onderzoeksorganisatie komt namelijk naar voren dat leerlingen een ander referentiekader hebben, waar het wetenschappelijke kader niet altijd op aansluit. Gevolg hiervan is dat leerlingen vragen op de vragenlijsten al snel anders kunnen interpreteren (Zwanenberg, D., 2008, onderzoek in het VRC). Bij een dergelijk onderwerp is het daarom belangrijk om rekening te houden met het referentiekader van de respondenten, door met ze in gesprek te gaan om te achterhalen wat hun denkbeelden zijn en waarom ze op een bepaalde manier denken over dit thema. Om al deze redenen is een kwalitatieve benadering een goede keuze. Dit betekent dan ook dat dit onderzoek subjectief van aard is, waarbij er gezocht wordt naar betekenis die respondenten aan bepaalde verschijnselen geven, in dit geval de leerlingen en de maatschappelijke opdracht van hun school. Bij een subjectief onderzoek past eerder een beschrijvende, begrijpende vraagstelling dan een verklarende, wat mijn keuze voor een begrijpende vraagstelling verklaart. De vraagstelling van dit onderzoek bestaat uit twee vragen. Een beschrijvende vraag, waarbij het perspectief van leerlingen over de maatschappelijke opdracht van hun school beschreven wordt, en een begrijpende vraag, waarbij getracht wordt na te gaan welke factoren van invloed zijn op dit perspectief. Doel hiervan is de wereld van de leerling te begrijpen, met in het achterhoofd de assumpties die in de literatuur worden gegeven voor zijn manier van denken (Maso, I., 1998).

Verder is dit onderzoek ook inductief: de vraag naar het perspectief van leerlingen op de maatschappelijke taak van hun school en de verklaringen voor hun perspectief is een open vraag, waarbij mogelijkheden zijn voor verschillende antwoorden in verschillende richtingen. In de vraag wordt er namelijk geen vooronderstelling gemaakt, en wordt het antwoord ook niet een bepaalde richting ingestuurd. Er wordt veel ruimte gelaten voor

verklaringen die kunnen worden gevonden voor het perspectief van de leerlingen. Daarom is dit onderzoek inductief van aard. Dit maakt het onderzoek dan ook heuristisch. In tegenstelling tot hypothetisch onderzoek, dat vooral toetsend en gesloten is, is heuristisch onderzoek meer verwachtend en open (Jonker J., e.a., 2000). Er zullen in dit onderzoek weliswaar assumpties worden gemaakt op basis van theorie in de literatuur, maar deze assumpties zullen geen toetsende criteria vormen bij het beantwoorden van de vraagstelling. Theorie dient in mijn onderzoek meer als startpunt om een beeld te vormen van de onderzochte thema, en verwachtingen te formuleren over waarom leerlingen op een bepaalde manier naar dat thema kijken.

4.2 Respondentenselectie

In dit onderzoek waren de onderzoekseenheden 4^{de} klas-leerlingen van het Vader Rijncollege, in de leeftijd van 15 tot 16 jaar, met het niveau Basisberoepsgerichte Leerweg (BBL). De reden voor de keuze van vierdejaars leerlingen is de veronderstelling dat leerlingen in de vierde klas goed kennis hebben gemaakt met hun school en daarom ook een goed beeld hebben van de invulling van hun school aan haar maatschappelijke opdracht. Gekozen is voor BBL-leerlingen, omdat deze met het systeem van Natuurlijk Leren werken, een systeem dat volgens de directeur voor een groot deel bepaalt op welke manier deze leerlingen te maken krijgen met de maatschappelijke opdracht van hun school. Deze verwachtingen zijn tijdens het onderzoek ook bevestigd. Het blijkt namelijk dat deze leerlingen een goed beeld van hun school, en een duidelijk mening hebben gevormd hierover. Bijkomend voordeel was dat ze in de eerste twee jaar gewerkt hebben met het traditionele systeem, waardoor ze het huidige systeem, Natuurlijk Leren, konden vergelijken met het oude. Omdat het om BBL-leerlingen ging, moest veel moeite gestoken worden in het aanpassen van de topiclijst aan het referentiekader van deze leerlingen. Dit maakte het dan ook lastig om ze te bevragen over abstractere aspecten van het onderzoekthema, zoals de functies van onderwijs. Ook was het zo dat sommige leerlingen niet altijd even helder hun meningen konden verwoorden. Dit maakt het soms noodzakelijk om de leerlingen bij te sturen of een bepaalde richting op te sturen, en waren sommige antwoorden aan een grote mate van interpretatie van mij als onderzoeker onderhevig. Dit betekent dat ook dit onderzoek, zoals veel kwalitatieve onderzoeken, beperkingen heeft gehad.

In dit onderzoek lag de focus op allochtone leerlingen. Het vader Rijncollege is immers een school dat bestaat uit een populatie van allochtone leerlingen van meer dan negentig procent (Engbers, B., 2008, gesprek met directeur VRC). Omdat het om 4^{de} jaars leerlingen gaat, hebben de meeste leerlingen deelgenomen aan projecten die betrekking hebben op de maatschappelijke opdracht van hun school. Deze projecten kunnen gezien worden als onderdeel van deze opdracht, omdat ze meestal met een maatschappelijke bedoeling georganiseerd worden (Engbers, B., 2008, gesprek met directeur VRC). In dit onderzoek is daarom ook aandacht besteed aan de visie van de leerlingen op deze projecten.

Naast de leerlingen zijn in dit onderzoek ook de directeur en een aantal leraren van het VRC geïnterviewd. De reden hiervan is dat je zo een beeld kon krijgen van de officiële visie van de school op haar maatschappelijke opdracht en van het beleid die het Vader Rijncollege met betrekking tot deze opdracht heeft opgesteld. Verder zijn er ook drie externe deskundigen geïnterviewd, die vanuit een onafhankelijke perspectief naar de casus van

deze school hebben gekeken. Dit is gedaan om de reden dat een buitenstaander een andere visie kan hebben op het thema, een visie die zeker van waarde kan zijn om de vraagstelling van dit onderzoek te beantwoorden.

4.3 Onderzoekstechnieken

In dit onderzoek naar de maatschappelijke opdracht van een middelbare school is gebruik gemaakt van verschillende onderzoekstechnieken. Een van deze technieken is het houden van interviews. Deze interviews werden gehouden op basis van een topiclijst die opgesteld is aan de hand van de operationalisering van variabelen die betrekking hebben op de maatschappelijke opdracht van een (zwarte) school. In het begin van het onderzoeksproces werd er een narrative interview met de directeur van het Vader Rijncollege gehouden. Een narrative interview is een interview dat ongestructureerd is, waarbij de onderzoeker één vraag stelt (meestal de vraagstelling) en de respondent zijn verhaal laat doen over deze vraag (Soudijn, K. 2005). De onderzoeker mag hierbij zo min mogelijk interrumperen of de respondent een bepaalde richting op sturen. Naast de narrative interview zijn er bij de leerlingen semi-gestructureerde interviews gehouden, waarbij er gebruik is worden gemaakt van de opgestelde topiclijst.

Naast interviews zijn in dit onderzoek ook documentenanalyse en observaties gebruikt. Zo zijn beleidsstukken en rapportages die betrekking hebben op de school geraadpleegd, en is veel veldwerk, waaronder observaties, gedaan. De waarde van observaties is onder andere dat de onderzoeker kan nagaan in hoeverre beweringen die door de respondenten zijn gedaan corresponderen met hun gedrag en houding (Soudijn, K. 2005). De meerwaarde van observaties in dit onderzoek was dat zo data zijn verzameld over wat mensen daadwerkelijk doen. Door alleen interviews te houden, is er een reële kans dat je veel sociaal wenselijke antwoorden krijgt. Bij het observeren van leerlingen wanneer ze aan de slag zijn met een project bijvoorbeeld, kon ik zien of ze daadwerkelijk even enthousiast bezig zijn als ze tijdens de interviews klinken. Hierdoor is alles wat in interviews is gevraagd en achterhaald is, veel meer is gaan leven. Voor de methodologie is de meerwaarde van observaties ook dat het veel meer ingangen biedt om respondenten te bevragen over wat je ziet en meemaakt tijdens de observaties.

Later in het onderzoeksproces zijn de gevonden documenten geanalyseerd. Daarnaast zijn alle interviews die werden gehouden opgenomen en letter-voor-letter worden getranscribeerd. De transcripties werden nagelezen, waarbij er gezocht werd naar voorkomende thema's, om de interviews te kunnen coderen. Om een antwoord te formuleren op de vraagstelling zijn de transcripties uiteindelijk in verband met elkaar gebracht.

4.4 Procedure

De interviews die gehouden zijn met de leerlingen zijn onder schooltijd, en een enkele keer na schooltijd afgenomen. Omdat de doelgroep BBL-leerlingen was, vonden deze interviews meestal plaats in de ruimten die ingericht zijn voor Natuurlijk Leren, zoals het Atelier. Er viel op te merken dat sommige leerlingen heel graag mee wilde doen aan het onderzoek, en dat anderen juist niet mee wilden werken. Het was niet altijd duidelijk waarom ze niet mee wilden doen. Het kan zijn dat deze leerlingen geen zin of tijd hadden, dat ze te verlegen waren, of dat ze het onderzoek niet zo goed begrepen. Enkele keren kwam het voor dat leerlingen de ene dag

geen tijd hadden, maar op een andere dag graag meededen. Opvallend was dat wanneer leerlingen gevraagd werden door hun medescholieren om mee te doen aan het onderzoek, het antwoord meestal nee was. Als de onderzoeker zelf dit deed, kwam het sporadisch voor dat ze weigerden. Wat verder ook opviel, is dat wanneer leerlingen hun deelname aan het interview konden gebruiken als bewijs voor hun 'Ontwikkellijn', de leerlingen sneller overtuigd werden om mee te doen. Sommige leerlingen, vooral meisjes, wilden het interview samen met een vriend(in) houden. Dit is echter sporadisch voorgekomen. Meisjes waren over het algemeen ook bereidwilliger dan jongens om mee te doen. Wat ook opmerkelijk was, is dat jongens niet graag buiten het atelier geïnterviewd wilden worden. Ze zochten meestal een lege plek in de ruimte zelf en stelden voor het interview daar te houden. Soms kwam het voor dat vrienden van deze jongens erbij kwamen, of op afstand het interview observeerden. Het is goed mogelijk dat dit consequenties had voor de antwoorden die deze jongens op de vragen gaven. Er viel namelijk op te merken dat jongens in zulke gevallen snel afgeleid werden en kortere antwoorden gaven. Bij de meisjes kwam dit helemaal niet voor.

4.5 Validiteit en betrouwbaarheid

Voor de kwaliteit van een onderzoek zijn validiteit en betrouwbaarheid zeer belangrijke termen waar goed rekening mee moet worden gehouden tijdens het onderzoeksproces. Bij heel veel keuzes die je als onderzoeker maakt, moet je jezelf steeds twee belangrijke vragen stellen:

- Of je onderzoek valide is, wat betekent dat de geproduceerde kennis de werkelijkheid correct weergeeft, en dat je daadwerkelijk onderzoekt wat je wilde onderzoeken.
- Of je onderzoek betrouwbaar is, wat wil zeggen dat de uitkomsten niet te zeer door toevalsfluctuaties bepaald zijn, en dat gevonden verbanden niet in feite door andere oorzaken (variabelen) bepaald of beïnvloed zijn (Levering, B., 1999).

In dit onderzoek zou betrouwbaarheid in gevaar worden gebracht wanneer bijvoorbeeld een deel van de populatie niet aan het onderzoek mee wilt werken, of wanneer de verkregen data door de onderzoeker totaal anders geïnterpreteerd worden. Omdat bij dit onderzoek vanuit een interpretatieve benadering uitgevoerd wordt, wordt een eigen interpretatie van de onderzoeker van de onderzoeksresultaten niet geheel uitgesloten. Toch was het voor je als onderzoeker nodig steeds bewust te zijn van je rol in het onderzoeksproces, en de vooroordelen of denkbeelden zoveel mogelijk buiten beschouwing te laten en waar nodig er op te reflecteren om ze expliciet te maken. Om het probleem van de populatie op te lossen zijn de respondenten op verschillende manieren benaderd. De ene keer via een docent, de andere keer door een mail te sturen en weer een andere keer zijn ze persoonlijk in het atelier aangesproken en gevraagd of ze mee wilden doen aan het onderzoek.

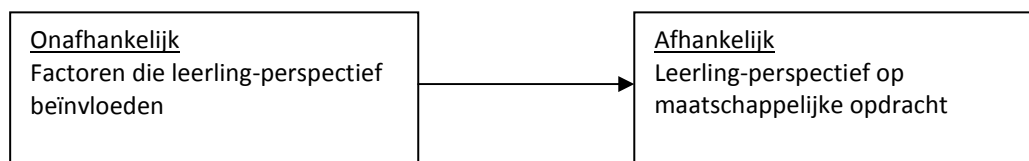
Naast deze punten was het, met het oog op de validiteit van dit onderzoek, belangrijk om alert te zijn voor sociaal wenselijke antwoorden van de respondenten. Dit was in dit onderzoek ook nodig, omdat het af en toe voorkwam dat de leerlingen, met name de jongens, overdreven positieve of negatieve antwoorden gaven. Dat kon vooral herkend worden aan hun houding en de manier van reageren op bepaalde vragen. Er is geprobeerd steeds geprobeerd goed te blijven doorvragen naar wat leerlingen precies bedoelen met een bewering of een

standpunt. Achteraf gezien is het niet duidelijk of mijn achtergrond als relatief jong Marokkaanse vrouw, een achtergrond dat veel respondenten delen in deze onderzoeksorganisatie een positieve rol hierbij heeft gespeeld. Bij de meisjes bestaat het vermoeden dat dit wel het geval was, ik kreeg bijvoorbeeld soms te horen 'je hoort bij ons'. Bij de jongens leek het niet uit te maken dat ik dezelfde achtergrond had. De meeste waren namelijk wat terughoudend in hun reactie.

De betrouwbaarheid van dit onderzoek is verder gewaarborgd door letter-voor-letter de opgenomen interviews weer te geven. Op deze manier is getracht zoveel mogelijk te voorkomen dat de realiteit voor de onderzoeker invloed zou hebben op de resultaten van het onderzoek. Daarnaast zijn bij elke interview dezelfde topics gebruikt en is er zoveel mogelijk doorgevraagd tot er een verzadigingspunt in het gesprek was bereikt.

4.6 Operationalisatie variabelen

Voordat de vraagstelling geoperationaliseerd kan worden, is het nodig om het te ontleden in onafhankelijke en afhankelijke variabelen. In dit onderzoek naar de maatschappelijke opdracht van een middelbare school is de onafhankelijke variabele de factoren die volgens de literatuur van invloed zijn op het perspectief van (allochtone) op hun school. Deze factoren worden getoetst op de leerling-perspectief op de maatschappelijke opdracht van de school, die dan de afhankelijke variabele vormt. Schematisch ziet het er als volgt uit:



In dit schema gaat het in het ene blok om factoren die van invloed kunnen zijn op het perspectief van de leerlingen. Gedacht kan worden aan de (sociale) achtergrond van de leerlingen, waarden & normen die van huis meekrijgen, de vriendenkring enzovoorts. In dit onderzoek zal worden onderzocht in hoeverre de in de literatuur genoemde verklaringen voor het perspectief van leerlingen van toepassing zijn op de leerlingen in deze casus. In de praktijk zal er verder worden gezocht naar aanvullende factoren, die in de literatuur niet worden genoemd, maar die wel door leerlingen dan wel deskundigen worden genoemd als verklaringen voor het leerling-perspectief.

In de tabel hieronder zal de maatschappelijke opdracht geoperationaliseerd worden. Eerst wordt het concept van Natuurlijk Leren (Competentiegericht Leren) geoperationaliseerd. De reden dat in het onderzoek naar de visie van de leerlingen op dit concept gevraagd wordt, is dat het concept veel zegt over de manier waarop de school een rol moet spelen in de maatschappij (Fortuijn, E., 2003). In het onderzoek wordt geprobeerd erachter te komen in hoeverre leerlingen deze visie met het schoolmanagement delen. Verder wordt getracht ook te achterhalen welke functies school zou moeten hebben in de maatschappij volgens de leerlingen. De operationalisatie van deze functies is afkomstig uit de literatuur over functies van onderwijs in de maatschappij.

Daarnaast komen in dit schema thema's aan bod die in het theoretische kader getypeerd werden als belangrijke thema's die onder de maatschappelijke opdracht vallen.

Thema's school en maatschappij	Hoe te meten?
Natuurlijk leren	<p>Wat voor rol zou school moeten spelen in de maatschappij:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alleen onderwijs geven: leerlingen Nederlands leren bijvoorbeeld? - Leerlingen kennis laten maken met de praktijk, om daar kennis op te doen?
Functies school	<p>wat voor functies zou school moeten hebben in de maatschappij?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kwalificerende functie: school heeft als functie het aanleren van kennis en vaardigheden om later te kunnen werken. - Selectiefunctie: school heeft als functie om mensen te selecteren voor bepaalde posities in de maatschappij. - Legitimeringsfunctie: school heeft als functie om te rechtvaardigen dat er ongelijkheid in de maatschappij is. - Identificatiefunctie: school moet leerlingen waarden en normen bijbrengen. - Integratiefunctie: school moet zorgen voor integratie van groepen in de samenleving.
Thema's binnen Maatschappelijke opdracht	Hoe te meten?
Achterstandsbestrijding	<p>Vindt men dat school ook buiten de les aandacht moet besteden aan het vak Nederlands?</p> <p>Documenten & site: mogelijkheden op het VRC aan achterstandbestrijding. Gesprek: Hoe doet het VRC het momenteel? wat vindt men van de mogelijkheden die er zijn om achterstand te bestrijden? (denk aan huiswerkbegeleiding, taalprojecten enz.)</p>
De opvoeding en de rol van de leraar als voorbeeld	<p>opvoeding als taak alleen voor de ouders of ook voor de school (leraar)?</p> <p>wat vindt men van de manier waarop school leerlingen waarden & normen probeert bij te brengen? Wat vindt men van de rol van leraar als voorbeeld?</p>
Rol van school in de wijk	<p>welke rol zou school moeten spelen in de wijk?</p> <p>Documenten: Wijkactieplan Overvecht, gemeente Utrecht</p> <p>wat vindt men van de manier waarop school een rol probeert te spelen in de wijk? wat vindt men van de contacten die school met verschillende instanties in de wijk?</p>
Ondersteuning bij problemen	<p>wat verwacht je van school als je als je problemen hebt?</p> <p>wat vindt men van de manier waarop school omgaat met problemen van de leerlingen? Is het aanbod uitgebreid genoeg? of zou school nog meer aandacht moeten besteden aan ondersteuning bij problemen?</p>
Verklaring perspectief leerlingen	<p>Bij leerlingen steeds vragen waarom men iets vindt. Daarbij verwijzen naar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rol ouders: hoe zou school volgens de ouders een rol moeten spelen in de maatschappij?

	<ul style="list-style-type: none"> - Rol leeftijdsgenoten: in hoeverre komt visie leerlingen overeen met die van vrienden/leeftijdsgenoten? - Rol school en leerkracht: in hoeverre heeft schoolklimaat en gedrag leraar invloed op visie leerlingen? - Overige verklaringen.
	<p>Gesprek met deskundige: casus voorleggen, en vragen naar verklaring perspectief leerlingen.</p>

In dit onderzoek werden allereerst bestaande theorieën over de rol van onderwijs in de maatschappij vergeleken met de casus van het Vader Rijncollege, waar men een visie heeft op de wijze waarop school een rol moet spelen in de maatschappij. Om hier achter te komen zijn gesprekken gevoerd met de directeur en leraren van de school. In deze gesprekken is ook gevraagd naar het officiële beleid van de school als het gaat om de maatschappelijke opdracht van het Vader Rijncollege. Door interviews af te nemen met leerlingen is vervolgens gezocht naar het perspectief van de leerlingen op de school als institutie in de maatschappij en op specifieke thema's binnen de maatschappelijke opdracht van de school. Te denken valt aan thema's als achterstandbestrijding, ondersteuning bij problemen, school en de buurt enzovoorts. Deze interviews bestonden uit twee delen. In het eerste deel werd gevraagd naar de verwachting van leerlingen van hun school wat betreft deze thema's: in hoeverre vinden ze bijvoorbeeld dat school naast onderwijs geven leerlingen ook waarden en normen zou moeten bijbrengen? In het tweede deel werd gevraagd naar het oordeel van leerlingen op de huidige invulling van het Vader Rijncollege aan haar maatschappelijke opdracht, waarbij per thema gevraagd is hoe de school het volgens de leerlingen doet. Bij alle vragen is ook gezocht worden naar verklaringen voor de visie van de leerlingen. Uiteindelijk zijn de gevonden visies van leerlingen voorgelegd aan deskundigen, die gevraagd werden naar mogelijke verklaringen voor deze visies.

5 Bevindingen

Dit hoofdstuk geeft de bevindingen weer van dit empirisch onderzoek naar het leerling-perspectief op de maatschappelijke opdracht van het Vader Rijncollege. In de eerste paragraaf zal ingegaan worden op het algemeen perspectief van zowel de school als de leerlingen op de maatschappelijke opdracht van het VRC. Ook zal er een beeld geschetst worden van het perspectief van leerlingen op Natuurlijk Leren. Vervolgens zal er aandacht besteed worden aan de bevindingen die betrekking hebben op de volgende thema's: Achterstandbestrijding, ondersteuning bij problemen, de pedagogische rol van de leraar en de rol van school in de wijk. Ook zal getracht worden verklaringen te geven voor het perspectief van de leerlingen op de maatschappelijke opdracht van hun school. Tot slot zullen opvallende resultaten besproken worden.

5.1 Maatschappelijke opdracht: algemeen

In deze paragraaf zal er aandacht worden er besteed aan het algemeen perspectief van de verschillende actoren in dit onderzoek over de maatschappelijke opdracht van het Vader Rijncollege. Om te beginnen worden de visies van school en deskundigen toegelicht. Om een beeld te krijgen van de visie van school zijn zowel de directeur als een aantal leraren geïnterviewd over dit thema. Daarna zal er worden ingegaan op de vraag in hoeverre bij de leerlingen een perspectief over deze opdracht te vinden is.

5.1.1 Het VRC: Structuur en gebondenheid

Het Vader Rijncollege ziet de maatschappelijke opdracht niet als een extra opdracht wat de school heeft, maar als een onlosmakelijk onderdeel van haar primaire taak. Dit heeft volgens de directeur te maken met twee factoren. De eerste is de populatie leerlingen die de school bezoekt. Een populatie die een andere achtergrond dan de Nederlandse heeft, en die volgens de schooldirectie het beste getypeerd kan worden als een 'Gemeinschaft-gemeenschap'. De tweede factor is het concept van Natuurlijk Leren waar de school in de bovenbouw mee werkt. Om een goed beeld te krijgen van het perspectief van de school op haar maatschappelijke opdracht, is het daarom nodig om zowel de visie van de school op haar populatie leerlingen, als op onderwijs geven en daarmee samenhangende Natuurlijk Leren te schetsen. Hierbij zijn termen als 'Gemeinschaft', 'gebondenheid' en 'structuur' belangrijk.

Een grotere opdracht

De leerlingenpopulatie op het Vader Rijncollege wordt zowel door de directie als de geïnterviewde leraren gezien als een geïsoleerde populatie die niet vanzelf deel uit maakt uit de Nederlandse samenleving. "Wat voor andere scholen eigenlijk bijna geen item is, omdat dat gewoon aan de orde is, is dat hier natuurlijk een heel uitdagende opdracht, want onze kinderen maken niet automatisch deel uit van de Nederlandse samenleving" (Directeur VRC). Om dit goed te begrijpen moet volgens de directeur onderscheid worden gemaakt tussen twee opvattingen op het soort gemeenschap die de Nederlandse samenleving kent: De 'Gemeinschaft' en de 'Gezelschaft'.

Gemeinschaft kan het best getypeerd worden als één grote gemeenschap, waar veel waarden en normen gelden, en waar de sociale structuur sterk is waardoor men op de gemeenschap terug kan vallen. De Gemeinschaft wordt door de directeur vergeleken met Nederland anno 1950. De huidige samenleving typeert hij als een Gezelschaft-samenleving. Bij Gezelschaft staat de individuele burger centraal en is het belang van de familie en de gemeenschap veel minder groot. Volgens de directeur leven de meeste leerlingen van het VRC nog steeds in het Gemeinschaft. Willen de kinderen kunnen participeren in de Nederlandse samenleving en arbeidsmarkt, dan moeten ze kunnen dealen met de huidige geïndividualiseerde Gezelschaft. Dit betekent dat ze op school pas kennis kunnen maken met deze samenleving en competenties aanleren om er deel van uit te maken. Dit maakt de maatschappelijke opdracht van het Vader Rijncollege een gecompliceerde, grote opdracht.

“Wat voor andere scholen eigenlijk bijna geen item is, is dat hier natuurlijk een heel uitdagende opdracht, want onze kinderen maken niet automatisch deel uit van de Nederlandse samenleving.”

(directeur VRC)

Dit is dan ook één van de primaire maatschappelijke opdrachten van de school: gebondenheid creëren bij de leerlingen met de school, en hiermee uiteindelijk ook met de Nederlandse samenleving. “Je wilt dus dat ieder kind het gevoel heeft van: ja, ik hoor hier, en ik mag er zijn” (Docent 4). Waar de buitenwereld een dynamisch en soms ook bedreigende wereld voor de kinderen is, probeert de school een soort ‘veilige anker’ te zijn voor deze doelgroep, een plek waar ze zich thuis en veilig voelen. “Dat is een soort gebondenheid, het gevoel krijgen wij horen erbij, wij zijn onderdeel van die Nederlandse samenleving, of in iedere geval, de school die zegt dat we dat zij ook een deel van zijn” (Interview docent 4, VRC).

“Je wilt dus echt dat ieder kind het gevoel heeft van:
Ja, ik hoor hier, en ik mag er zijn” (Docent 4).

Deze maatschappelijke opdracht wordt op het VRC gezien als een uitdagende opdracht. “Kinderen met een toch niet al te rijke leerbagage, hebben vaak achterstand, vooral als het over taal- en de burgerschapskennis over gaat” (docent 2). Deze kinderen hebben daardoor veel kans dat ze het in het latere leven niet goed gaan doen, dat ze weer hetzelfde meemaken als wat hun ouders ook meemaken. Het VRC probeert als school de kinderen te empoweren, sterker te maken en daardoor meer kansen op de arbeidsmarkt en in de samenleving te bieden. “En die opdracht die wordt hier op deze school heel serieus genomen. Er wordt ook heel serieus aan gewerkt, door de manier van werken, door de manier hoe wij onze kinderen met elkaar omgaan, hoe de collega’s met elkaar omgaan.” (Docent 3).

5.1.2 Leerlingen: een verborgen perspectief

De maatschappelijke opdracht als term is niet bekend onder leerlingen van het Vader Rijncollege. Hun perspectief lijkt los te staan van al de verschillende wetenschappelijke discussies die met betrekking tot deze opdracht worden gevoerd. Dit blijkt uit het eerste deel van de interviews met de leerlingen is genomen. In die interviews, waar gebruik is gemaakt van de term maatschappelijke opdracht, kwam weinig uit een gesprek. Vragen over functies die onderwijs zou moeten hebben, of over de rol die hun school zou moeten spelen in de maatschappij, bleven onbeantwoord. Echter, bij het gebruikmaken van thema's die volgens verschillende theorieën onder de maatschappelijke opdracht vallen, zoals achterstandbestrijding, ondersteuning bij problemen en de rol van de leraar als opvoeder bleken de leerlingen wel een uitgesproken mening te hebben. Hieruit blijkt dat de leerlingen wel degelijk een perspectief hebben op de invulling van hun school aan haar maatschappelijke opdracht. Gesteld kan op basis hiervan worden dat het referentiekader waarmee de leerlingen naar deze opdracht kijken afwijkt van het wetenschappelijke referentiekader, en de leerlingen daarom niet in termen als maatschappelijke opdracht, onderwijsfuncties en de rol van school in de maatschappij denken. De thema's die, zoals gebleken uit de literatuuranalyse onder deze opdracht vallen, passen wel in dit kader. Daarom zijn deze thema's in de rest van het onderzoek gehanteerd om een beeld te krijgen van het perspectief van leerlingen op de maatschappelijke opdracht van hun school. In de hierop volgende paragrafen zal daarom aandacht worden besteed aan dit perspectief op respectievelijk de volgende thema's: achterstandbestrijding, ondersteuning bij problemen, de pedagogische rol van de leraar en de rol van school in de wijk. Voordat we echter daar aan toe wijden, wordt er eerst ingegaan op het concept waar het Vader Rijncollege meewerkt bij de onderzoekspopulatie van dit onderzoek, vierde jaars BBL-leerlingen. Dit omdat het concept Natuurlijk Leren veel betrekking heeft op de maatschappelijke opdracht van het VRC en op het perspectief die de leerlingen daarop hebben.

5.2 Natuurlijk Leren

Natuurlijk Leren wordt op het VRC gezien als een goede aanpak om de ingewikkelde maatschappelijke taakstelling van deze school mogelijk te maken. Door de vorm waarin de lessen worden gegeven is het namelijk niet meer het geval dat leraren gebonden zijn aan vaste lestijden. Bovendien is Natuurlijk Leren volgens de meeste leraren, misschien wel meer dan Traditioneel Leren, gericht op de ontwikkeling van het kind, zowel cognitief als sociaal (directeur VRC). Leraren die meedoen aan het systeem, werken met prestaties, waardoor ze wat vrijer zijn en vanuit de maatschappelijke opdracht van het VRC invulling kunnen geven aan deze prestaties. In deze prestaties kunnen leraren leerlingen allerlei sociale vaardigheden bijbrengen die aan een belangrijke onderdeel van de maatschappelijke opdracht van deze school, de binding van leerlingen met de samenleving, een bijdrage kunnen leveren. Door via prestaties binnen en buiten school te werken aan de houding, de persoonlijke kwaliteiten en de kernkwaliteiten van leerlingen, draagt school bij aan het succesvol handelen van leerlingen. Door ze in contact te brengen met die wereld en in verschillende settings sociale vaardigheden te laten ontwikkelen. Alleen zo kan school deze leerlingen voorbereiden op de Nederlandse samenleving waar ze straks deel uit zullen maken (Docent 3). Vaardigheden als professionaliteit, samenwerken

en verantwoordelijkheid worden op het VRC 'Ontwikkellijnen' genoemd, en het verwerven van deze lijnen vormt een essentieel criterium voor het behalen van het diploma (leraar 2, 3, 4).

Met dit systeem is het voor het VRC mogelijk ook haar tweede belangrijke doelstelling, structuur, te bereiken. Structuur gezien vanuit de etnische achtergrond van deze leerlingen kan alleen bereikt worden met Traditioneel Leren: een leraar voor de klas, boeken en huiswerk. Echter, dit systeem werkt volgens het Vader Rijncollege voor een groot deel de leerlingen niet, en zal bovendien deze leerlingen niet goed kunnen voorbereiden op de Nederlandse samenleving. "Kijk, als je zegt, je moet kinderen structuur bieden, dan gaan er, vooral in Marokkaanse en Turkse gemeenschap, al gauw beelden ontstaan van kinderen die achter elkaar in rijen zitten in de klas, naar de leraar luisteren en verder hun mond houden. Als je dan dat koppelt aan het voorbereiden op de Nederlandse samenleving, dan staat het er eigenlijk heel haaks op" (directeur VRC). De Nederlandse samenleving is namelijk een open samenleving, en vraagt hele andere competenties dan die het autoritaire structuursysteem bij kinderen ontwikkelt. Dit was dan ook één van de belangrijkste redenen voor de keuze van het VRC voor het systeem van Natuurlijk Leren, een systeem die de ontwikkeling van deze competenties mogelijk maakt, en hiermee de kinderen goed kan voorbereiden op de Nederlandse samenleving. Bijkomend voordeel van dit systeem is dat leerlingen beter gemotiveerd zijn omdat zij veel meer zelfstandigheid hebben en ruimte hebben om in de praktijk ervaring op te doen. "Dit werkt voor onze kinderen veel beter" (Docent 2).

5.2.1 Leerlingen: Chaos versus zelfstandigheid

De leerlingen zijn goed bekend met de term Natuurlijk Leren, en hebben een uitgesproken mening erover. Ze halen verschillende thema's, ook wel doelen van dit concept, aan, maken duidelijk wat ze van deze thema's vinden en ondersteunen hun mening meestal ook met voorbeelden.

Waar zowel leraren als de directeur het erover eens zijn dat Natuurlijk Leren dé manier is om structuur te bereiken, is die overeenstemming ver te zoeken onder de leerlingen. Zo ziet een deel van de leerlingen *zelfstandig werken*, een belangrijk doel van Natuurlijk Leren, niet als grote uitdaging. Ze beweren het al te kunnen, "iedereen kan zelfstandig werken" (Leerling 2, jongen, Techniek, VRC). Als je daarna doorvraagt koppelen ze zelfstandigheid aan vrijheid en keuren ze een grote mate hieraan af. Ze vinden ze dat de leraren meer toezicht moeten houden in de klas en het atelier, zodat leerlingen geen misbruik gaan maken van deze vrijheid die ze door dit systeem krijgen. Veel leerlingen krijgen hierdoor het gevoel dat ze weinig leren in het atelier, omdat ze zich niet goed kunnen concentreren en er weinig toezicht is. "Maar hier, je wordt steeds afgeleid. Je leert niks" (Leerling 1, Zorg & Welzijn). Leraren moeten erop moet toezien dat leerlingen hun werk daadwerkelijk doen. Sommige leerlingen geven zelfs aan dat dit concept niet bij alle leerlingen past. Bepaalde leerlingen kunnen deze verantwoordelijkheid, en grote mate van vrijheid niet aan, en gaan hier misbruik van maken door te spijbelen of niet aan het werk te gaan in het atelier. Dit vinden de meeste leerlingen spijtig.

“Maar hier, je wordt steeds afgeleid.

Je leert niks.”

(leerling, 1, Zorg & Welzijn)

“Ik vind het leuk om zelfstandig te werken.

Het motiveert je, je leert ervan.”

(leerling 3, Zorg & Welzijn)

Een ander deel van de leerlingen staat daarentegen wel positief tegenover dit aspect van Natuurlijk Leren. Ze geven aan dat ze zelfstandigheid liever hebben dan de hele dag in een klas zitten, waar ze uiteindelijk toch niks doen. “Wat heel goed gaat hier, is ja, dat je zelfstandig aan het werk kan. Gewoon je eigen werk doen. Je zit niet de hele tijd aan een docent vast” (Leerling 3, meisje, Zorg & Welzijn). Sommige leerlingen geven aan dat Natuurlijk Leren door deze grote mate van zelfstandigheid die het biedt leerlingen de mogelijkheid geeft om sociale vaardigheden te verwerven waar ze iets aan hebben, zoals samenwerken, communiceren enzovoorts. Ook vinden ze dat je door zelfstandigheid meer motivatie krijgt, omdat je zelf mag uitmaken met welke prestatie je aan het werk gaat. Je kunt dan de prestatie kiezen waar je op dat moment het liefst aan wilt werken. Dit werkt motiverend volgens deze leerlingen. “Ik vind het leuk om zelfstandig te werken. Het motiveert je, je leert ervan” (Leerling 3, Zorg & Welzijn).

Een aspect waar wel overeenstemming over bestaat onder de leerlingen is de ruimte die Natuurlijk Leren biedt om veel in de praktijk te werken. De meeste leerlingen zijn hier positief over, en geven aan hier veel van te leren. Verder noemen leerlingen ook dat de mogelijkheid om in de praktijk te werken ze motiveert om zich in te zetten voor bepaalde prestaties. Veel leerlingen geven aan dat ze beter met hun handen bezig zijn dan in de boeken duiken. Daarom vinden ze Natuurlijk Leren een goed systeem.

5.3 Ondersteuning bij problemen

Het Vader Rijncollege heeft een uitgebreid pakket aan mogelijkheden voor leerlingen die ondersteuning nodig hebben bij problemen, of het nu gaat om persoonlijke problemen of problemen op school (directeur VRC). Er zijn leermeesters van elk sector bij wie leerlingen terecht kunnen. Verder zijn er ook vertrouwenspersonen, waaronder leraren en leerlingen, die beschikbaar zijn voor leerlingen met problemen. Vertrouwensleerlingen zijn gewone leerlingen die een training hebben gevolgd, waardoor ze medeleerlingen kunnen helpen bij problemen, ruzie voorkomen en dergelijke. Ook zijn er twee pedagogische beveiligers, die heel toegankelijk zijn voor de leerlingen, en wat dichterbij de leerlingen staan dan de leraren. Deze beveiligers zijn er ook in de pauzes zowel binnen als op het schoolplein en leerlingen in de gaten houden en ze te helpen wanneer dit nodig is (Leraar 2, VRC).

5.3.1 Leerlingen: Je kunt altijd bij iemand terecht

De leerlingen zijn ronduit positief over de wijze waarop het Vader Rijncollege ondersteuning verleent bij problemen. Ze zijn goed bekend met de mogelijkheden die school biedt om leerlingen bij hun problemen te ondersteunen en vinden deze mogelijkheden voldoende. Zo worden mentoren, vertrouwensleerlingen en

vertrouwensleraren door alle geïnterviewde leerlingen genoemd. “Je hebt elke week gesprek met je mentor. Er zijn ook vertrouwensleerlingen. Dat is netjes geregeld” (Leerling 4, Zorg & Welzijn). Echter, wanneer je doorvraagt bij wie de leerlingen meestal terecht gaan bij problemen, noemen ze vaak bepaalde leraren of vertrouwenspersonen waar zij een goede band mee hebben, maar zelden vertrouwensleerlingen. Een goede band en vertrouwen lijken voorwaarden te zijn voor de meeste leerlingen om hun problemen met iemand binnen school te kunnen bespreken. Maar één leerling gaf aan een keer door een vertrouwensleerling geholpen te zijn. Mentoren (ook wel leermeesters genoemd) daarentegen worden wel vaak genoemd als personen bij wie leerlingen terecht kunnen bij problemen. De meeste leerlingen noemen het leermeestergesprek, een gesprek met de leermeester dat bij de velen wekelijks plaatsvindt, als een moment om met je leermeester zaken te bespreken waar je mee zit. Op de vraag in hoeverre school ook aan dit thema van de maatschappelijke opdracht, ondersteuning bij problemen, aandacht zou moeten besteden antwoordt het merendeel van de leerlingen dat dit zeker nodig is. Verder vinden ze ook dat leraren tijd vrij moeten maken voor het bespreken van problemen waar leerlingen mee zitten, omdat ‘het op school om de leerlingen gaat’ (Leerling 4, Zorg & Welzijn, VRC). Volgens deze leerlingen kun je van de leerling niet verwachten dat hij normaal functioneert in de lessen als zijn probleem niet opgelost is.

Opvallend is dat wanneer er gevraagd wordt naar eigen ervaringen, de meeste leerlingen dan beweren dat ze nooit persoonlijke problemen op school hebben, en daarom nooit te maken hebben gehad met vertrouwensleerlingen. Als het om persoonlijke problemen gaat, zeggen leerlingen deze liever thuis op te lossen. Blijkbaar maken de meeste leerlingen onderscheid tussen problemen op school, die ze wel aankaarten bij een leraar of vertrouwenspersoon, en privéproblemen, die zij liever buiten de school houden en zelf willen oplossen. “Privéproblemen, nee niet echt. Ik heb het nooit. Privé los ik liever thuis op, niet op school. Stel je eens voor dat ik ergens mee zit wat niet met school te maken heeft, dan hou ik dat liever buiten” (leerling 3, zorg & welzijn). Leerlingen geven echter wel aan dat ze weten dat ze bij iemand terecht kunnen als ze problemen hebben. “Je kunt hier altijd bij iemand terecht” (Leerling 4, Techniek, VRC).

De ervaringen die er zijn, zijn over het algemeen positief. Leerlingen vinden dat leraren of vertrouwenspersonen goed naar hun verhaal luisteren en bereid zijn samen een oplossing te vinden. “Je wordt goed geholpen bij problemen. Dat vind ik heel mooi aan het VRC” (Leerling 7, Economie). Ook geven leerlingen aan het fijn te vinden dat leraren steeds informeren naar hoe het met de leerling gaat en tijd maken om zijn probleem te bespreken.

“Privéproblemen, nee, Privé los ik liever thuis op, niet op school. Ik hou het liever buiten.”

(leerling 4, Zorg & welzijn)

“Je wordt goed geholpen bij problemen. Dat vind ik heel mooi aan het VRC.”

(leerling 7, Economie)

5.4 Achterstandbestrijding

Het concept van Natuurlijk Leren waar het Vader Rijncollege college, vooral bij BBL-leerlingen mee werkt, maakt het mogelijk om in prestaties veel aandacht te besteden aan taal en taalachterstand bij leerlingen. “Nederlands zit er altijd in gebouwd, in lezen, spreken en luisteren, allemaal vaardigheden die belangrijk zijn in een prestatie” (Docent 2). Docenten helpen leerlingen tijdens prestaties hun woordenschat uit te breiden, door bijvoorbeeld woorden taal te verbinden met dingen die leerlingen kunnen zien en voelen. Verder zijn er ook workshops Nederlands die gericht zijn op grammatica en spelling. De workshops kunnen leerlingen volgen wanneer dit nodig is voor een prestatie waar ze mee bezig zijn. Een docente geeft wel aan dat de opkomst bij zulke workshops jammer genoeg niet hoog is. Dit heeft niet alleen met de motivatie van leerlingen om zo’n workshop te volgen te maken, maar ook met de moeilijkheidsgraad van de taal zelf voor zulke kinderen. Dit leidt ertoe dat sommige leerlingen de taal Nederlands best laat aanpakken, waardoor ze dan een enorm inhaalslag moeten maken. Op school wordt volgens haar wel de discussie gevoerd of een aantal workshops Nederlands niet verplicht zouden moeten worden om een bepaald niveau te behalen. Aan de andere kant is wel de vraag of zo’n verplichting niet ingaat tegen de idealen van Natuurlijk Leren, waarbij een leerling voor een workshop kiest omdat hij het leuk en nuttig vindt en daardoor open staat om wat te leren van zo’n workshop (Docente 3, VRC).

5.4.1 Leerlingen: te weinig workshops vs genoeg aandacht voor taal

Onder de leerlingen is er geen overeenstemming als het gaat om hun visie over de aanpak van achterstand door school. Sommigen menen daar te weinig van af te weten omdat ze vinden dat ze geen achterstand hebben bijvoorbeeld. “Dat weet ik niet, ik heb geen achterstand voor zover ik weet. Ik weet niet hoe ze daarmee omgaan. Want hoe je krijg je Nederlandse lessen?” (Leerling 1, Zorg en Welzijn). Sommige leerlingen vinden wel dat ze met een vak, zoals Nederlands, moeite hebben, maar weten niet of ze bij iemand terecht kunnen hiervoor. Als je dan doorvraagt of ze dit anders zouden willen, geven ze dat het niet nodig is. “Nee, niet echt nee, het is zo ook wel goed” (Leerling 1, Techniek).

Andere leerlingen geven aan dat de mogelijkheden om achterstand in te halen er wel zijn, en dat ze daar gebruik van maken wanneer dit nodig is. Ze hebben het daarbij vooral over de rol die de leraar hierbij speelt. Ze kunnen bijvoorbeeld altijd terecht bij leraren als ze ergens moeite mee hebben of ergens aandacht aan willen besteden. Ook kunnen ze de verschillende vormen waarop aandacht wordt besteed aan de taal waarderen. Zo geven ze aan dat ze veel leren van lessen waarin je kranten leest, naar het jeugdjournaal of naar een Nederlandse film kijkt. Ze kunnen zo hun woordenschat vergroten. “ We kijken hier naar het Jeugdjournaal en naar Nederlandse films. Dat is wel nuttig, je woordenschat wordt groter. Dat is wel leuk, dat is wel goed” (Leerling 2, Zorg & Welzijn).

“Workshops? Dat kregen we vorig jaar, Nederlands, Engels. Maar nu krijg ik dat niet meer. Je moet jezelf inschrijven. Dat is teveel moeite.”

(Leerling 1, Techniek)

“ We kijken hier naar het Jeugdjournaal en naar Nederlandse films. Dat is wel nuttig, je woordenschat wordt groter. Dat is wel leuk, dat is wel goed. “

(Leerling 2, Zorg & Welzijn)

Een aantal leerlingen gaf aan dat het aan de leerling zelf ligt of hij zijn achterstand wel of niet inhaalt. De leerling moet namelijk zelf ‘uitvogelen’ wat de mogelijkheden zijn en daar gebruik van maken. “ Ik denk dat het grotendeels aan je zelf ligt. Als je de taal echt wilt beheersen, moet je zelf dingen volgen of uitvogelen” (Leerling 7, Economie, VRC).

Weer een andere groep vindt dat er te weinig aandacht uitgaat naar het Nederlands, omdat er bijvoorbeeld niet voldoende workshops worden gegeven. Opvallend is dat een aantal leerlingen de mening van docente 2 deelt als het gaat om verplichting van workshops Nederlands. Deze leerlingen vinden namelijk dat Nederlands een vast onderdeel van het lesprogramma zou moeten zijn, en niet een workshop die je mag volgen als je het nodig hebt. Volgens deze groep is een groot deel van de leerlingen te laks om zelf er achter aan te gaan waardoor je de workshops niet gaan volgen en pas aan het eind ontdekt dat je veel kennis mist. “Workshops? Dat kregen we vorig jaar, Nederlands, Engels. Maar nu krijg ik dat niet meer. Je moet jezelf inschrijven. Dat is teveel moeite” (Leerling 1, Techniek). Vaak hebben die leerlingen een houding van “ ik wil het snel afmaken, zo is het goed joh” (leerling 5, Techniek, VRC). “Ze moeten vaste tijden hebben voor Nederlands, een standaardprogramma. Het moet elke dag worden gegeven” (leerling 7, Zorg en Welzijn, VRC). Een leerling gaf aan dat er in de klas weinig rekening wordt gehouden met het niveau van het kind. Als voorbeeld gaf ze de les Engels, waarbij de docente steeds hoger en sneller ging, de leerlingen steeds moeilijke opdrachten kregen, terwijl er een paar leerlingen tussen zaten die helemaal geen Engels beheersen. “Dus daar doen ze niks aan” (Leerling 5, Zorg & Welzijn, VRC).

Opvallend is dat sommige leerlingen segregatie op hun school zien als belemmering om hun taalachterstand te bestrijden. Leerlingen spreken door aanwezigheid van andere Marokkaanse of Turkse kinderen niet genoeg Nederlands. Als meer Nederlandse kinderen op school komen zou dit volgens sommige leerlingen helpen om hun Nederlands te verbeteren.

5.5 Pedagogische rol van de leraar

“Op het VRC ben je ook opvoedkundig bezig. De ontwikkellijnen zijn daar een goed voorbeeld van” (Docent 3). Ontwikkellijnen zijn één van de meest expliciete vormen van de pedagogische rol die het Vader Rijncollege probeert te spelen. Via deze lijnen hebben leraren namelijk de mogelijkheid leerlingen ook gedragsmatig te volgen in hun ontwikkeling. Deze lijnen worden elke week in leermeestergesprekken besproken. Er wordt gekeken in hoeverre de leerling wat betreft lijnen als communiceren, betrouwbaar zijn, zelfstandigheid en

reflectie in de 'box' zit, dus er voldoende voor scoort. De leerling leert zo niet alleen op zijn resultaten, maar ook op zijn gedrag en professionele houding reflecteren. Zo kan de leraar ook goed in de gaten blijven houden hoe de leerling zich ontwikkelt qua persoonlijkheid en vaardigheden, en wat hij doet om zich te ontwikkelen (Docent 1).

“Ook in de omgang met elkaar en de leerling en in ons gedrag laten we zien wat wel en niet hoort” (Docente 4). Zo kun je volgens de meeste leraren laten zien hoe je naar elkaar moet luisteren, hoe je elkaar respecteert en elkaar in je waarde laat. Daarbij is het volgens leraren belangrijk om rekening te houden met de (etnische) achtergrond van de leerlingen. Het kan namelijk best verwarrend zijn voor de leerling om hem waarden en normen aan te leren die niet helemaal overeen komen met waarden en normen die hij thuis of op straat aanleert. “Als ze straks de maatschappij ingaan, worden ze toch afgerekend op de waarden en normen die in Nederland heersen. Ik denk dat daar zeker een taak ligt, en daar zijn ook wel mee bezig” (Docent, 2). Verder kan uit het gedrag van de leraar ook blijken dat hij de leerling begrijpt en waardeert (Docent 5). Sommige leraren ervaren het wel als problematisch dat ze niet genoeg tijd hebben om alle leerlingen goede te volgen in hun ontwikkeling. “Je komt er als leraar niet aan toe. En dat is het moment waarop het niet goed gaat. Dit komt omdat we met te weinig mensen zijn en er teveel te doen is” (Docent 2). Een leraar gaf aan dat dit ook komt doordat hij te weinig contactmomenten heeft met de leerlingen.

5.5.1 Leerlingen: strengere aanpak, meer aandacht

In tegenstelling tot het thema achterstandsbestrijding, is er bij dit thema wel meer overeenstemming onder de leerlingen. In deze paragraaf wordt eerst aandacht besteed aan aspecten van deze rol waar wel consensus over is onder de leerlingen. Daarna worden punten genoemd waar leerlingen geen eenduidige mening over hebben. Een punt waar overeenstemming over bestaat is de vraag of de leraar naast het lesgeven ook een opvoedende rol hebben. De meeste leerlingen vindt dat opvoeden een taak van de ouders is. “Dat is de taak van de ouders. Ik vind dat de ouders kinderen moeten opvoeden niet de leraren (leerling 2, Zorg & Welzijn). Een andere typerende uitspraak hiervoor is die van een 16 jarige jongen uit de Techniekklas: ‘Hij leert je alleen een vak. Voor opvoeden zijn je ouders er’. Maar drie van de vijftien geïnterviewde leerlingen vindt dat het logisch is dat de leraar een opvoedende rol heeft. Deze drie merken op dat dit ook op het VRC gebeurt. “De leraren doen het al, het opvoeden van de leerlingen. Ik vind dit goed. Zo helpen je ze om op het goede pad te blijven” (leerling 7, Economie, VRC).

“De leraren doen het al, het opvoeden van de leerlingen. Ik vind dit goed. Zo helpen ze op het goede pad te blijven.”

(leerling 7, Economie)

Ik vind eigenlijk dat ze jou niet veel aandacht geven. “Pas als ze zien dat je een probleem hebt, dan pas komen ze naar je toe, anders niet”.

(Leerling 15, Techniek)

Opvallend is dat wanneer je de term 'opvoeden' niet gebruikt, en vraagt wat volgens leerlingen een goede leraar is, de meeste leerlingen wel de pedagogische rol belangrijk vinden voor een goede leraar. Ze vinden het niet meer dan logisch dat de leraar kinderen aanspreekt op hun gedrag. "Als iemand te ver gaat of zo, vind ik wel dat de leraar moet kunnen zeggen van ja, ik wil wel dat je ophoudt, anders ga ik maatregelen nemen, ja als je zo doorgaat, ga ik je ouders erbij betrekken. Dat vind ik wel kunnen, dan heeft de leerling ook zoiets van ik doe het fout" (leerling 11, Zorg & Welzijn). Als aan de leerlingen dan wordt gevraagd hoe de leraar zijn opvoedende rol vervult, is het merendeel positief. Leraren doen hun best om de leerlingen op het goede pad te krijgen of te behouden, door bijvoorbeeld leerlingen aan te spreken op hun gedrag. Opvallend is dat maar weinig leerlingen de Ontwikkelijnen noemen als manier waarop leraren hun pedagogische rol proberen in te vullen. Ondanks hun positieve visie, geven de leerlingen wel aan dat leraren ook maar mensen zijn, die 'fouten' kunnen maken. Bijvoorbeeld op het gebied van toezicht.

Dit is dan ook een ander punt waar de meeste leerlingen het over eens zijn. Er is meer toezicht en een strengere aanpak op het VRC nodig, menen de leerlingen. Ze geven aan dat de vorm waarin ze werken sommige leerlingen teveel vrijheid geeft, waardoor ze ongestoord hun gang kunnen gaan en niet meer aan het werk gaan. Doordat er niet genoeg docenten zijn, meent het merendeel dat hierdoor deze leerlingen niet goed genoeg in de gaten gehouden kunnen worden door de leraren. "De leraar heeft teveel kinderen aan zijn hoofd, en het atelier is heel groot. Mensen verstoppen zich en sommige mensen doen helmaal niks" (leerling 2, Zorg & Welzijn). Sommigen geven zelfs aan dat zij dan zelf weinig doen. "Ik ben zelf iemand als je mij niet dwingt dan ga ik ook niks doen" (leerling 2, Zorg & Welzijn). Blijkbaar is er onder de leerlingen grote behoefte aan meer toezicht van de aanwezige docenten in het atelier. Dit zou gezien kunnen worden als een aspect van de pedagogische rol van de leraar dat leerlingen belangrijk vinden en wat volgens hen beter kan.

Behoeftte aan aandacht

Bijna alle geïnterviewde leerlingen geven aan dat ze behoefte hebben aan individuele aandacht. Ze vinden dat deze in onvoldoende mate geschonken wordt op het VRC. Men vindt dat je als leerling pas aandacht krijgt als je een probleem hebt. "Pas als ze zien dat je een probleem hebt, dan pas komen ze naar je toe, anders niet" (leerling 15, Techniek). Als er verder doorgevraagd wordt, blijkt dat de leerlingen dit wel een essentieel aspect vinden van goed leraarschap. Men vindt dat een leerling centraal moet staan, en dat docenten tijd vrij moeten maken voor de individuele behoeften van hun leerlingen. Dit gebeurt volgens het merendeel van de leerlingen nog niet voldoende. Ze noemen wel het portfoliogesprek en het leermeestergesprek als middelen waarmee leraren deze aandacht proberen te geven, maar geven aan dit niet genoeg te vinden. Opmerkelijk is dat ze ook een reden voor dit tekort aan aandacht kunnen noemen: "Ik zie niet dat wij genoeg aandacht krijgen. Vorig jaar waren heel goed docenten maar die zijn nu weg. Meer leraren, dat zouden we moeten hebben op deze school" (leerling 3, Zorg & Welzijn). Dit laat zien dat leerlingen vinden dat er een tekort is aan leraren op hun school, waardoor de leraren die er zijn weinig tijd overhouden om individuele aandacht te schenken aan de leerling. Als gevolg van dit tekort aan aandacht, zien sommige leerlingen het probleem van misverstanden en onbegrip tussen leraren en leerlingen. Deze leerlingen geven aan dat de leraar niet of onvoldoende luistert de wensen

en het verhaal van de leerling. Er wordt bijvoorbeeld al uitgegaan van het ongelijke van de leerling, zonder dat de leraar zijn verhaal heeft gehoord, vooral als het gaat om kwesties waarbij een leerling en een leraar zijn betrokken. “Ja, er wordt meer geluisterd naar docenten dan naar leerlingen. Dus stel je voor een leerling heeft ruzie met een andere docent, dan wordt een andere docent bij betrokken, en dat zegt die tegen die tegen de leerling, ooh het is vast wel jouw schuld. Het is niet echt van, ik wil beide kanten horen” (Leerling 3, Zorg & welzijn). Maar een verhaal heeft altijd twee kanten, vinden deze leerlingen. Daarom zouden leraren meer moeite moeten nemen om naar de leerling te luisteren, en open moeten staan voor zijn visie. Dit betekent echter niet dat alle docenten het niet goed doen volgens de leerlingen. Er zijn ook docenten die wel de moeite nemen om naar de leerling te luisteren. “Sommigen zeggen van ooh ja ik wil jou wel helpen. Kom maar zitten. Wat is er gebeurd? En dat vind ik een goede docent” (Leerling 7, Economie).

Een punt wat hier betrekking op heeft is de behoefte aan begeleiding wat onder het merendeel van de leerlingen leeft. De meeste kinderen zien dit aspect wel als een essentieel onderdeel van de (pedagogische) taak van de leraar. Zo antwoordt een zestienjarige jongen uit de Techniekklass op de vraag wat volgens hem een goede leraar is: “Hij moet gewoon goed begeleiden en goede hulp geven”. Daarbij valt te denken aan begeleiding bij belangrijke keuzes, zoals de sector, stage en vervolgopleiding. Men vindt dat hij in veel keuzes teveel vrij wordt gelaten, en te weinig gestuurd wordt vanuit de docent. Als het aspect van zelfstandigheid wordt aangekaart, geven de meeste leerlingen aan dat een groot deel van de leerlingen nog niet kan omgaan met deze zelfstandigheid. Ze zeggen bijvoorbeeld dat een leerling niet snel op eigen houtje naar de docent toe stapt als hij aan een nieuwe opdracht of prestatie wil werken. “Zelfstandigheid, ja ik kan wel zelfstandig werken, als het maar een klein taakje is. Maar dat ik echt van alles en nog wat alleen doe, dat kan niet. Dus ik wil gewoon liever leraar hebben” (leerling 2, Techniek).

Leraar als voorbeeld

De meeste leerlingen vinden dat de leraar als voorbeeld moet dienen voor de leerlingen. “Je moet eigenlijk een voorbeeld van de leraar nemen, hoe je je netjes kunt gedragen, hoe je met mensen om kunt gaan. Je neemt vaak zijn gedrag over” (leerling 5, Economie, VRC). Op de vraag of dit daadwerkelijk zo is op het VRC, wordt vaak geantwoord dat het voor sommige leraren wel geldt, en voor anderen niet. Wel beweren de meeste leerlingen dat de meerderheid van de docenten het wel goed doet. Ze laten aan hun gedrag en manier van lesgeven zien hoe de leerlingen met elkaar moeten omgaan, zich moeten gedragen en hoe je een professionele houding kunt aannemen. Zo noemt een aantal leerlingen als voorbeeld dat hun leraren hen niet discrimineren of kwetsen, en hen in hun waarde laten. Op de vraag waarom bepaalde leraren niet als voorbeeld dienen, antwoorden leerlingen dat het door hun gedrag in de klas komt. Zo zijn ze bijvoorbeeld vaak chagrijnig, of lopen ze te schreeuwen in de klas. “Als een kempiaan tegenover ons staat, dan begint de rest van de klas ook te schreeuwen en onrustig te worden. Dit is niet goed” (leerling 13, Economie).

5.6 Het VRC en de wijk

School probeert volgens zowel de directeur als de docenten een actieve rol te spelen in de wijk. Ze probeert zichtbaar te zijn in de wijk, door leerlingen, via de Wissel, het Winkeltje die verbonden is aan de school en opdrachten van bedrijven door leerlingen laat uitvoeren, in te zetten bij allerlei projecten die in de wijk uitgevoerd worden. Zo kunnen leerlingen kennis maken met instanties en inwoners van de wijk, en kan zo meer begrip over en weer bereikt worden. Ook kunnen ze door het meedoen aan prestaties ontdekken hoe de Nederlandse samenleving in elkaar zit, en welke vaardigheden je nodig hebt om je te redden in deze samenleving (Docent 1). Daarnaast wordt ook getracht de deuren open te zetten voor inwoners in de wijk, zodat zo de ontmoeting met de wijk bevordert wordt. Ten slotte is school ook de samenwerking aangegaan met verschillende instanties die in de wijk opereren, zoals de woningcorporatie Mitros. "School gelooft er namelijk in dat verbetering van de wijk alleen samen verwezenlijkt kan worden" (Docent 3).

5.6.1 Leerlingen: bewust van de actieve rol

In de beleving van de leerlingen probeert school actief een rol in te spelen in de wijk. Ze konden allemaal wel een voorbeeld noemen van een prestatie die door school gedaan wordt in de wijk. Dit varieerde van een sms-workshop, een jongerenteam (toezichtteam) en een opknapbeurt van een tuin in Overvecht tot prestaties in de Wissel. De leerlingen zijn positief over de verschillende activiteiten en prestaties die mogelijk zijn in de wijk. De meesten doen er ook graag aan mee. Een enkeling geeft aan meer behoefte te hebben aan 'normale lessen' op school dan aan zoveel aandacht voor allerlei projecten buiten de school. Op de vraag of er meer prestaties moeten komen, antwoordt het merendeel dat het huidige aanbod voldoende is. "Er is genoeg te doen buiten school" (leerling 3, Zorg&welzijn).

Wanneer er wordt gevraagd naar de reden voor het meedoen aan een prestatie in de wijk, blijkt dat het maatschappelijke belang wat achter de verschillende prestaties zit bij de meeste leerlingen niet de primaire reden is. Vaak wordt het niet eens genoemd. Het feit dat prestaties als bewijs gebruikt kunnen worden voor een lijn is voor de meeste leerlingen de hoofdreden om mee te doen aan zo'n prestatie. Alleen een heel klein deel ziet de maatschappelijke waarde van deze prestaties als reden. Deze leerlingen noemen bijvoorbeeld dat ze iets willen betekenen voor de wijk of in contact willen komen met inwoners van de wijk. Wel is het zo dat de meeste leerlingen prestaties zien als een manier om bepaalde sociale vaardigheden te ontwikkelen, zoals communicatie, samenwerking, en professionaliteit. Deze vaardigheden, die op het VRC ontwikkellijnen worden genoemd, zijn dan wel weer manieren om een deel van de maatschappelijke opdracht van het VRC, leerlingen plaatsen in de maatschappij, in te vullen.

5.7 Verklaringen voor het leerling-perspectief

In deze paragraaf wordt er getracht verklaringen te vinden voor het leerling-perspectief op de maatschappelijke opdracht van het Vader Rijncollege. Uit het theoretisch kader bleek dat drie factoren een belangrijke rol zouden spelen in deze verklaringen: de rol van de school, de rol van de ouders en de rol van

leeftijdsgenoten. Hieronder wordt uiteengezet in hoeverre deze verklaringen volgens deskundigen daadwerkelijk een rol spelen in dit perspectief. Daarnaast wordt er ook gekeken in hoeverre deze verklaringen ook ondersteund worden op basis van observaties en gesprekken met leerlingen.

5.7.1 Een ander referentiekader

Waarom zegt de maatschappelijke opdracht als term weinig voor de leerlingen? Als het aan deskundige 1, is het antwoord simpel: leerlingen denken nog niet in zulke termen, ze denken vanuit een ander referentiekader. Men vindt school leuk, of niks aan, maar er wordt niet echt nagedacht over zulke vrij theoretische aspecten van school. Dit verklaart waarom het perspectief van de leerlingen los lijkt te staan van de verschillende theorieën over de rol van school in de maatschappij. “Daarom moeten we ons kunnen verplaatsen, of in iedere geval geïnteresseerd zijn in het referentiekader van de leerling, willen we zijn perspectief kunnen begrijpen” (Deskundige 1).

Sommige leraren noemen vooral het feit dat leerlingen nooit bevraagd zijn of bewust zijn gemaakt over dit thema, en soms over hun visie in het algemeen, als reden voor het verschil tussen het (theoretisch) perspectief en het perspectief van de leerlingen. “Volgens mij hebben wij ze nooit de vraag gericht gesteld of ze bewust van gemaakt dat we maatschappelijk bezig zijn” (Docent 1). Dit maakt dat leerlingen soms niet even uitgesproken zijn over dit thema, of bepaalde aspecten (zoals projecten in de wijk) niet direct koppelen aan de maatschappelijke opdracht van hun school. Wanneer je ze het maatschappelijke belang van bepaalde zaken wel uitlegt en ze daarna vraagt naar hun visie, blijken ze wel degelijk een perspectief te hebben op dit thema. In de paragrafen hieronder wordt ingegaan op verklaringen voor dit ‘verborgen’ perspectief.

5.7.2 Een perspectief dat zich op school ontwikkelt

Het leerling-perspectief over school in het algemeen, en over thema’s die onder de maatschappelijke opdracht vallen in het bijzonder, ontwikkelt zich volgens deskundigen pas op de school zelf (Deskundige 4). De school speelt een belangrijke rol bij het ontstaan van zo’n perspectief. Gedurende het vmbo ontwikkelt zich namelijk dat de leerling naar een perspectief toe begint te groeien. Dit perspectief ontwikkelt zich dus tijdens schooltijd. “En het bepaalt niet de schoolkeuze, maar het bepaalt wel wat de vervolgkeuze van leerlingen is, hoe ze naar zichzelf kijken en wat hun perspectief op het leven is. Ook bepaalt het wat ze van zichzelf verwachten en hun kijk op de maatschappelijke opdracht van hun school” (Deskundige 4). De school, en de beleving van leerlingen ervan heeft duidelijk invloed op de visie van de leerlingen op de maatschappelijke opdracht. Vooral de vorm waarin leerlingen les krijgen, het Natuurlijk Leren, is voor een deel bepalend voor de schoolbeleving van de leerlingen. Of de leerlingen positief gestemd zijn over bepaalde aspecten van de maatschappelijke opdracht, hangt namelijk in sterke mate af van hun tevredenheid over school in het algemeen. Op de vraag bijvoorbeeld of leerlingen vinden dat school genoeg aandacht besteedt aan het bestrijden van achterstanden, vinden de leerlingen die niet tevreden zijn over het systeem waar ze mee werken (NL) dat deze vorm het niet mogelijk maakt genoeg aandacht te besteden aan meer taal om achterstand in te halen. Een ander voorbeeld is de mening van sommige leerlingen over prestaties in de wijk. Leerlingen die zelfstandig werken op prijs stellen,

zijn positief over deze prestaties, terwijl leerlingen die juist structuur belangrijk vinden, deze prestaties weinig waardetoevoegend vinden en vinden dat de tijd die daarin gestoken wordt beter besteed kan worden aan 'echte lessen'.

5.7.3 Beperkte rol van ouders

Dat het perspectief zich pas in de school zelf ontwikkelt, betekent dat de rol van de ouders maar beperkt is. Ouders spelen vooral een rol bij de schoolkeuze, maar daarna ontwikkelt het perspectief vooral op school, en maakt de school met haar invulling aan de maatschappelijke opdracht uit of de leerling tevreden is of niet. Ouders hebben hier weinig invloed op, zo menen de deskundigen.

Dit wordt ook onderstreept door antwoorden die leerlingen zelf geven. Daarin komt de rol van leeftijdsgenoten, school (waaronder de leraar) duidelijk naar voren als verklaring voor hun perspectief. Ouders worden nauwelijks erbij betrokken. Typerend hiervoor is een uitspraak van een leerling: 'Ik praat met mijn ouders niet over zulke dingen, het enige wat ze vragen gaat goed op school ja nee klaar.' Dit zou volgens de deskundigen te maken kunnen hebben met een sterke scheiding tussen thuis en school die voor een groot deel van deze leerlingen geldt. De leerling komt steeds in totaal verschillende werelden, die weinig verbinding met elkaar hebben (Deskundige 1; Deskundige 3). Het is dan ook niet raar dat ouders weinig invloed hebben op het perspectief van hun kinderen op school in het algemeen, of specifieke aspecten ervan, zoals de maatschappelijke opdracht.

Opvallend is wel dat bij het thema opvoedende rol van de leraar de visie van de ouders wel aan te pas komt. De meeste leerlingen beweren dat opvoeden taak is van hun ouders niet van de leraar. Deze visie op opvoeden zouden ze volgens deskundigen van hun ouders hebben meegekregen. Een deskundige beweerde dat een verklaring hiervoor zou zijn dat de term opvoeden bij leerlingen negatief overkomt. "Het komt bijna over als een verwijt, 'je bent niet opgevoed, dus moet de leraar je opvoeden'" (Deskundige 2).

5.7.4 Grote rol van vrienden

Het is duidelijk dat het hebben van vrienden op school een rol speelt bij de schoolbeleving van leerlingen in het algemeen, en hun kijk op de maatschappelijke opdracht in het bijzonder. Leerlingen geven aan dat ze het leuk vinden om mee te doen aan bepaalde prestaties in de wijk omdat hun vrienden dit ook doen. Anderen geven bijvoorbeeld aan dat ondersteuning niet nodig is bij problemen omdat ze dit toch al kunnen bespreken met hun vrienden. Sommige leerlingen noemen zelf dat hun kijk op het onderwerp hetzelfde is als die van hun vrienden. Een oud-leerling meent dat de meeste leerlingen op het VRC veelal op hetzelfde manier denken, en elkaar ook beïnvloeden, niet alleen in hun gedrag, maar ook in hun denkwijze.

Ook bij beantwoording van vragen komt deze rol naar boven, vooral bij jongens. Er is duidelijk sprake van macho-gedrag tijdens interviews. Het lijkt alsof men bepaalde antwoorden geeft alleen omdat zijn vrienden in de buurt zijn. Dit is ook te zien aan de houding die geïnterviewde leerlingen aannemen als vrienden het interview observeren.

5.7.5 'Een goeie leraar is alles!'

In dit onderzoek komt naar voren dat een school in de beleving van de leerlingen staat of valt met de leraar. Bij de uitvoering van de maatschappelijke opdracht speelt de leraar een prominente rol. Het is de eerste persoon aan wie leerlingen denken als ze bevraagd worden over thema's binnen deze opdracht. Als verklaring voor hun perspectief zou daarom de rol van de leraar een belangrijke kunnen zijn. Als het om goede, bekwame docenten gaat, die een goede band hebben met de leerlingen, en een luisterend oor bieden, beoordelen de leerlingen de maatschappelijke opdracht positief. De leerlingen zien deze opdracht negatief, of niet goed vervuld, als de leraar zijn rol niet goed genoeg vervult. Gesteld kan daarom worden dat in het perspectief van leerlingen de leraar een belangrijke, misschien wel een doorslaggevende rol speelt als het gaat om de maatschappelijke opdracht van de school. Feitelijk is de school nog niet eens zo belangrijk, maar meer de relatie die leerlingen hebben met de leerkracht. Daar reageren ze op. En die relatie bepaalt hoe ze tegenover bepaalde zaken staan" (Deskundige 3). Dit wordt ook ondersteund door een uitspraak van een leerling als er wordt gevraagd wat volgens haar een goede school is: "ik heb veel steun gehad van bepaalde leraren hier op school. Dus vind ik het eigenlijk best wel een goede school" (Leerling 8, Economie). Op de vraag in hoeverre een goede leraar belangrijk is om het Vader Rijncollege te kunnen waarderen, antwoordt een andere leerling: "Weet je, een goeie leraar is alles, als hij goed les kan geven, en goed kan omgaan met zijn leerlingen, dan ben ik tevreden!" (Leerling 5, Economie).

5.8 Opvallend resultaat

Expert: "ze vinden het een losersschool" (Deskundige 3). "En, hoe is het perspectief tot nu toe? niet zo positief hé?" (Docent 2). "Het lijkt mij leuk om eerst de leerlingen te interviewen, en daarna de leraren, de leerlingen zullen veel kritiek hebben op de leraren" (Directeur, VRC). "Ik vind het jammer dat deze kids deze school zien als een afvalbak, de laagste van de laagste, want dat is niet zo" (Docent 5).

Als men bovenstaande uitspraken leest, valt al snel op dat volwassenen (leraren, directeur en deskundigen) best een negatieve verwachting hebben van het perspectief van de leerling op het Vader Rijncollege. Dit is merkwaardig, omdat dit beeld niet ondersteund wordt door de uitkomsten van dit onderzoek. Leerlingen zijn niet uitgesproken negatief over het VRC. Integendeel, ze zien veel aspecten, waaronder meerdere thema's van de maatschappelijke opdracht, als aspecten waar ze tevreden over zijn. Ze kunnen bepaalde dingen van hun school, zoals ondersteuning bij problemen en prestaties in de wijk, goed waarderen. Maar een enkeling noemt de school 'niks aan'. Het merendeel is te spreken over bepaalde zaken, en vindt dat andere dingen wel beter moeten. Het leerling-perspectief lijkt dus heel wat genuanceerder te zijn dan de school en sommige deskundigen in eerste instantie verwachten.

Het is mogelijk dat er sprake kan zijn van een schijnbare tegenstelling: het zou namelijk goed kunnen dat leerlingen veelal sociaalwenselijke antwoorden gaven, en de uitkomst hierdoor positiever is dan het werkelijke perspectief. Het is echter ook goed mogelijk dat deze beelden over het perspectief wel degelijk tegengesteld

zijn. Het kan dan gaan om een misverstand: de school heeft dan een beeld van het perspectief van de leerlingen dat niet overeenkomt met het werkelijke perspectief. Een mogelijke reden hiervoor is dat er weinig communicatie is tussen school (met name de leraar) en leerling over dit thema. Deze mogelijke verklaring kan worden ondersteund door de uitkomst dat leerlingen behoefte hebben aan individuele aandacht, en dat leraren vinden dat ze weinig 'echte' contactmomenten met leerlingen hebben. Er is hierdoor geen ruimte om met elkaar in gesprek te gaan over de mening van de leerling over bepaalde zaken binnen school.

6 Conclusie

In dit kwalitatief onderzoek naar de maatschappelijke opdracht van een vmbo-school is vanuit diverse invalshoeken getracht antwoord te geven op de onderzoeksvraag. In dit hoofdstuk volgt de beantwoording ervan.

De centrale vraagstelling van dit onderzoek was:

- a. Wat is het perspectief van de leerlingen van vmbo-school het Vader Rijncollege te Utrecht op de maatschappelijke opdracht van hun school?
- b. en hoe is dit perspectief te verklaren?

Eerst zal er een schets gemaakt van de invulling die het Vader Rijncollege aan deze opdracht geeft, waarna ingegaan zal worden op het perspectief van de leerlingen hierop. Tot slot volgen verklaringen voor dit perspectief.

8.1 Binding en structuur

Het Vader Rijncollege ziet haar maatschappelijke opdracht niet als een extra opdracht wat de school heeft, maar als een onlosmakelijk onderdeel van haar primaire taak. Dit heeft met name te maken met de etnisch, sociaal-economische achtergrond van haar leerlingen. Een groot deel van de leerlingen heeft een LWOO-indicatie, wat betekent dat ze meer ondersteuning nodig hebben, zowel bij het leren als bij problemen. Verder lopen veel kinderen op het VRC achterstand in verschillende essentiële vakken, zoals Nederlands en rekenen, en hebben daarnaast ook een niet al te rijke kennisbagage van huis uit mee. De school probeert bij de invulling van de maatschappelijke opdracht bewust te zijn van deze achtergrond. De maatschappelijke opdracht lijkt hierdoor een extra lading te krijgen bij een zwarte school als het Vader Rijncollege.

Een van de essentiële onderdelen van deze opdracht ziet de school de leerlingen kennis te laten maken met Nederlandse samenleving en arbeidsmarkt. Daarvoor is wel een basis nodig. Daarom fungeert het Vader Rijncollege dan ook 'veilige anker' voor de leerlingen, als een school waar ze zich veilig en thuis voelen. De school probeert zoveel mogelijk een band op te bouwen met de leerlingen, zodat ze het gevoel krijgen dat ze 'erbij horen'. Dit doet ze bijvoorbeeld door veel in te zetten het ondersteunen van leerlingen van problemen. Bij een groot deel van de leerlingen moet de school extra aandacht en zorg besteden, bijvoorbeeld aan hun taalachterstand, wil ze deze maatschappelijke opdracht vervullen.

Als deze doelstellingen eenmaal zijn bereikt, probeert school deze binding ook met de Nederlandse samenleving te ontwikkelen. Dit kan ze bereiken door het concept waar BBL-leerlingen mee werken, Natuurlijk Leren. Natuurlijk Leren leert deze leerlingen een manier van werken, en verschillende sociale vaardigheden aan, die van belang zijn om goed te kunnen functioneren in de Nederlandse samenleving en arbeidsmarkt. Ook probeert school veel contact te onderhouden met de wijk, via activiteitenwinkeltje de Wissel, door allerlei activiteiten (prestaties) mogelijk te maken. De morele ontwikkeling of de socialisatiefunctie waar in de literatuur over wordt gesproken, probeert school te bereiken door middel van 'Ontwikkellijnen'. Deze lijnen

zijn bedoeld om ervoor te zorgen dat leerlingen allerlei sociale vaardigheden ontwikkelen die nodig zijn om in de Nederlandse samenleving en arbeidsmarkt goed te kunnen functioneren. Leermeestergesprekken zijn niet alleen goede momenten om bij te houden hoe deze ontwikkeling verloopt, maar maken het ook mogelijk om leerlingen één-op-één aandacht te schenken.

Uit de visie van het Vader Rijncollege op haar maatschappelijke opdracht blijkt dat het VRC haar maatschappelijke opdracht niet ziet als een extra taak, maar als een primaire taak die rechtstreeks voortvloeit uit haar verantwoordelijkheid voor de kwalificatie- en socialisatiefuncties. Met deze invulling van de maatschappelijke opdracht zet school vooral in op deze twee functies. Als de school zich niet inzet voor het bestrijden van de achterstand van haar leerlingen, komt de kwalificatiefunctie in gevaar. Ook kan het Vader Rijncollege haar socialisatiefunctie niet bereiken als ze geen bijdrage levert aan de ontwikkeling van verschillende sociale vaardigheden en burgerschap, doelstellingen die de school in de vorm van 'Ontwikkellijnen' probeert te bereiken.

8.2 Een verborgen perspectief

Uit dit onderzoek blijkt dat leerlingen 'een verborgen' perspectief hebben op de maatschappelijke opdracht van hun school. Het perspectief lijkt op het eerste gezicht namelijk niet te bestaan, maar na verder onderzoek wordt deze eerste aanname tegengesproken. Voor de leerlingen blijkt de term zelf, maatschappelijke opdracht, weinig te zeggen. Echter, wanneer men de term niet gebruikt, maar leerlingen over thema's waarvan uit de theorie blijkt dat deze eronder vallen bevraagt, komt naar voren dat leerlingen wel een uitgesproken mening hebben over deze thema's. Uit die visie is in dit onderzoek herleid wat voor perspectief leerlingen op de maatschappelijke opdracht van hun school hebben. De gebruikte thema's die voor een 'zwarte school' als het Vader Rijncollege relevant waren, zijn achtereenvolgens ondersteuning bij problemen, achterstandbestrijding, de pedagogische rol van de leraar en de rol van school in de wijk.

Doordat de vorm waarin leerlingen les krijgen, het Natuurlijk Leren, veel uitmaakt voor de manier waarop de school invulling geeft aan haar maatschappelijke opdracht, is in dit onderzoek ook hun perspectief op dit aspect in beeld gebracht. Uit dit onderzoek blijkt dat een deel van de leerlingen niet tevreden is met het systeem van Natuurlijk Leren. Deze leerlingen koppelen de grote mate aan zelfstandigheid die men in het atelier krijgt aan teveel vrijheid en aan misbruik die hiervan wordt gemaakt door sommige leerlingen, en keuren dit af. Ze merken op dat niet alle leerlingen kunnen omgaan met de grote mate van zelfstandigheid die ze door dit systeem krijgen. Ook zijn er sommige leerlingen die zelf aangeven niet goed om te kunnen gaan met deze zelfstandigheid. Deze leerlingen geven aan meer begeleiding door docenten nodig te hebben. Leerlingen geven aan zich niet goed te kunnen concentreren op hun werk, en dat het Natuurlijk Leren voor meer chaos dan structuur zorgt. Ze vinden dat leraren meer toezicht zouden moeten houden in het atelier en erop moeten zien dat leerlingen daadwerkelijk hun werk doen. Sommige geven zelfs aan terug te willen naar het Traditioneel Leren, omdat ze het gevoel daar veel meer van te leren dan van het Natuurlijk Leren. Een ander deel van de leerlingen staat wel positief tegenover dit systeem. Ze geven aan zelfstandigheid op prijs te stellen, omdat ze hier meer van leren en gemotiveerd raken. Ze vinden het fijn dat ze door het systeem vaak zelf mogen bepalen

hoe ze hun schooldag invullen. Het merendeel van de leerlingen vindt het wel goed dat men door Natuurlijk Leren meer bezig is met de praktijk.

Als het gaat om het eerste thema, ondersteuning bij problemen, zijn de leerlingen over het algemeen positief. Men vindt dat er voldoende mogelijkheden zijn om geholpen te worden bij problemen, en is tevreden over de wijze waarop leraren met problemen van leerlingen omgaat. Opvallend is wel dat leerlingen weinig ervaring lijken te hebben met ondersteuning bij persoonlijke problemen, bijvoorbeeld met vertrouwensleerlingen. Het merendeel geeft aan dat hij persoonlijke problemen liever zelf en buiten school oplost en de leraar er daarom meestal niet bij betreft. Er komt verder naar voren dat volgens leerlingen voor ondersteuning bij problemen op school aandacht en tijd besteed moet worden door leraren of vertrouwenspersonen. Anders kun je niet verwachten dat een leerling normaal functioneert tijdens de lessen, meent een groot deel van de leerlingen.

Wat betreft het thema achterstandsbestrijding, bestaat er onder de leerlingen geen overeenstemming over hun tevredenheid op de invulling van dit thema door school. Een deel geeft aan dat er genoeg mogelijkheden zijn om aan vakken waar je niet goed in bent, of achterstand in hebt, aandacht te besteden. Deze leerlingen vinden wel dat het aan de leerling zelf ligt of zijn achterstand wel of niet wordt ingehaald. Leerlingen moeten zelf achter de mogelijkheden om achterstand in te halen aangaan. Weer een ander deel meent dat er te weinig aandacht uitgaat naar belangrijke vakken als Nederlands. Men denkt dat door 'vrijblijvendheid' van workshops Nederlands veel leerlingen te laks zijn om het te volgen waardoor hun Nederlands niet verbeterd wordt. Deze leerlingen vinden dan ook dat Nederlandse lessen een vast onderdeel zouden moeten worden van het lesprogramma, en geen workshops moeten blijven die je kunt volgen wanneer dit nodig is voor een prestatie.

Op het eerste gezicht lijkt het merendeel van de leerlingen de pedagogische rol van de leraar niet belangrijk te vinden. De leerlingen geven namelijk aan dat opvoeden taak is van de ouders, en niet van de leraar. Wanneer deze term echter niet wordt gebruikt, en leerlingen gevraagd wordt wat een goede leraar volgens hen is, blijkt dat de pedagogische rol wel belangrijk wordt geacht. Leerlingen geven namelijk aan dat het belangrijk is dat de leraar leerlingen aanspreekt op hun gedrag en het goede voorbeeld laat zien. Als het gaat om het in de praktijk brengen van deze voorbeeldfunctie door leraren op het Vader Rijncollege, vindt een groot deel van de leerlingen dat sommige leraren het goed doen, en anderen weer niet. Wel vinden leerlingen dat het merendeel van de leraren zijn best doet om leerlingen 'op het goede pad' te krijgen of te houden. Opvallend is wel dat maar weinig leerlingen ontwikkellijnen noemen als een manier om dit te doen. Het overgrote deel van de leerlingen geeft wel aan dat het bij leraren een punt veel verbetering behoeft: toezicht houden in de klas of het Atelier. Leerlingen hebben behoefte aan een meer toezichthoudende rol van de leraar, omdat de vorm waarin ze les krijgen de leerling volgens hen teveel vrijheid geeft, waar hij misbruik van kan maken als dit toezicht ontbreekt of niet in voldoende mate is. Dat leerlingen soms ongestoord hun gang kunnen gaan, heeft in de ogen van leerlingen ook te maken met het gebrek aan genoeg docenten dat op het Vader Rijncollege het geval is. Gevolg hiervan is wel dat leerlingen het gevoel hebben onvoldoende aandacht van de docent te krijgen. Omdat er te weinig docenten zijn, kan de leraar niet voldoende tijd om aandacht besteden aan de individuele behoeften van leerlingen. Het resultaat van dit tekort aan aandacht, is volgens sommige leerlingen het

probleem van misverstanden en onbegrip tussen leraren en leerlingen dat er op het Vader Rijncollege soms heerst. Deze leerlingen geven aan dat de leraar niet of onvoldoende luistert de wensen en het verhaal van de leerling. Veel leraren nemen immers niet de tijd om naar het verhaal van de leerling te luisteren, omdat deze 'veel kinderen aan hun hoofd hebben'.

Wat betreft het laatste thema, blijkt in dit onderzoek dat in de beleving van de meeste leerlingen school een actieve rol in de wijk probeert te spelen. Bijna alle geïnterviewde leerlingen hebben wel een keer meegedaan aan een prestatie buiten school en zijn hier tevreden over. Opvallend is wel dat de meeste leerlingen meedoen aan een prestatie om als bewijs te gebruiken voor een Ontwikkel- of een Leerlijn. Verder noemt een deel ook dat ze het leuk vinden mee te doen, omdat ze dit bijvoorbeeld samen met vrienden kunnen doen. Maar een enkeling noemt de maatschappelijke waarde van zo'n prestatie, 'iets betekenen voor de wijk' bijvoorbeeld, als reden voor het meedoen. Wel noemt een aantal leerlingen dat je door een prestatie aan je sociale vaardigheden, zoals samenwerken en professioneel zijn kan werken. Uit het resultaat blijkt niet in hoeverre leerlingen prestaties buiten de wijk een belangrijk onderdeel vinden van hun school.

8.3 Verklaringen

Met deze uitkomsten lijkt het perspectief van de leerlingen voor een deel los te staan van allerlei wetenschappelijke theorieën en discussies over de rol van onderwijs in de maatschappij. Dit heeft dan ook als gevolg dat tussen het perspectief van de school en de leerlingen heel wat verschillen bestaan. Waar leraren en directeur het hebben over een binding creëren met de samenleving en leerlingen socialiseren, spreken leerlingen over behoefte aan aandacht, en prestaties die je als bewijs voor je lijn kan gebruiken. Door het bestaan van dit verschil wordt in dit onderzoek geneigd naar een koppeling met conflicttheorieën waarover in theorieën over de rol van onderwijs in de maatschappij wordt gesproken. Deze theorieën gaan namelijk over de waarden en normen uit de dominante cultuur die overgedragen worden via onderwijs, maar die in een multiculturele samenleving wel voor spanningen en onbegrip kunnen zorgen. Dit gebeurt als deze niet overeenkomen met de waarden en normen van de doelgroep bij wie de overdracht plaatsvindt. De koppeling met deze theorieën wordt bevestigd doordat leerlingen aangeven zich onbegrepen te voelen door leerkrachten op het Vader Rijncollege. Ook het contrast dat uit dit onderzoek blijkt te bestaan tussen de verwachtingen van leerkrachten en directie over het perspectief van de leerlingen, en de daadwerkelijke perspectief van deze doelgroep, bevestigt dit verband. De negatieve verwachting die er binnen het Vader Rijncollege lijkt te heersen, komt namelijk niet overeen met de wat meer genuanceerde, en bij meerdere aspecten positief perspectief van leerlingen over de maatschappelijke opdracht van hun school. Deze uitkomst zou kunnen betekenen dat er onderling weinig begrip en hierdoor wellicht wat spanning bestaat tussen de verschillende perspectieven, iets wat in de conflicttheorieën onderkend wordt.

Dit verband met de conflicttheorieën wordt verder ook bevestigd door het beeld wat ontstaat door uitkomsten over het perspectief van de leerlingen als het gaat om het belang wat ze hechten aan aspecten van de

maatschappelijke opdracht van hun school. Veel leerlingen hechten namelijk meer belang aan het leren zelf, doordat een groot deel aangeeft liever meer 'normale lessen' zou willen volgen. Hiermee lijken ze meer nadruk te leggen op de kwalificatiefunctie van onderwijs, het aanleren van kennis, inzicht en vaardigheden, die noodzakelijk zijn voor het vervullen een functie in de arbeidsmarkt, dan op de socialisatiefunctie. Een functie waar school wel meer op focust, door ontwikkellijnen en prestaties in de wijk mogelijk te maken en een vast onderdeel te maken van het lesprogramma. Zo worden ontwikkellijnen vaak door leraren genoemd als middel om leerlingen waarden en normen bij te brengen die belangrijk zijn in de Nederlandse samenleving, terwijl leerlingen deze lijnen nauwelijks bij betrekken. Leerlingen hebben het veel meer over een toezichthoudende rol van hun leraar waar ze behoefte aan hebben om aan het werk te kunnen gaan.

Als verklaring hiervoor blijkt uit de uitkomsten dat leerlingen vanuit een ander referentiekader denken, waardoor ze andere termen gebruiken, maar soms ook aan andere waarden en normen belang hechten. Hierdoor kan hun perspectief verschillen van dat van school of dat in verschillende theorieën geschetst wordt. Dit perspectief ontwikkelt zich vooral op de school, zo blijkt uit de uitkomsten. Dit betekent dat de in het theoretische kader aangenomen verband tussen de visie van ouders en die van kinderen over school, in dit onderzoek niet wordt bevestigd. Tegen de verwachting in, lijkt het er op dat het perspectief van de leerlingen op de maatschappelijke opdracht van hun school nauwelijks wordt beïnvloed door hun ouders. Leerlingen geven zelf ook aan zulke thema's niet met hun ouders te bespreken. Dit kan te maken hebben met de gescheiden werelden van thuis en school die voor veel kinderen op 'zwarte scholen' gelden, zo menen deskundigen. Omdat het perspectief voornamelijk op school ontstaat, speelt school in het algemeen, en de leraar in het bijzonder, wel een rol in de ontwikkeling van dit perspectief. Zo blijkt uit de bevindingen dat bepaalde aspecten van school, zoals het systeem van Natuurlijk Leren, veel invloed hebben op hoe leerlingen hun school beleven. Ook blijkt dat de (pedagogische) rol die de leraar op school invult, effect heeft op het perspectief van leerlingen. De leraar is bijvoorbeeld het eerste wie leerlingen noemen als ze spreken over thema's die onder de maatschappelijke opdracht vallen. De relatie tussen de leraar en de leerling heeft dan ook veel invloed op hun leerlingen hun school zien, zo menen de meeste deskundigen. Verder wordt in dit onderzoek door de uitkomsten ook de aanname die in de literatuur wordt over de rol van vrienden bevestigd. Daarin wordt namelijk aangenomen dat vrienden invloed zouden hebben op het perspectief van leerlingen. Zowel de uitkomsten uit interviews met leerlingen als de visie van deskundigen bevestigen deze aanname. Zo geven leerlingen aan prestaties buiten de wijk leuk te vinden omdat hun vrienden ook meedoen, of vinden ze het niet nodig ondersteund te worden door school omdat ze hun problemen al met hun vrienden bespreken. Blijkbaar spelen vrienden een grote rol op de manier waarop leerlingen hun school in het algemeen, en de maatschappelijke opdracht in het bijzonder beleven.

7 Aanbevelingen aan het Vader Rijncollege

Op basis van de uitkomsten van dit empirisch onderzoek, kunnen een aantal aanbevelingen voor het Vader Rijncollege met betrekking tot haar maatschappelijke opdracht genoemd worden.

De eerste aanbeveling gaat over de rol van leraar als pedagoog in de klas (het atelier). Uit dit onderzoek komt namelijk naar voren dat leerlingen duidelijk meer behoefte hebben aan een meer zichtbare rol van de leraar in het atelier, een rol die wat leerlingen betreft twee dingen betekent: meer toezicht, en meer individuele aandacht. Leraren zouden meer toezicht moeten houden, en leerlingen beter in de gaten moeten houden om erop te zien dat deze aan het werk gaan. Ook geven ze aan meer begeleiding en individuele aandacht nodig te hebben. Dit is opmerkelijk, omdat het Natuurlijk Leren juist ervan uit gaat dat leerlingen zelfstandigheid op prijs stellen en men daarom een minimale rol aan de leraar als toezichthouder toekent. Blijkbaar kunnen de leerlingen zich toch niet vinden in dit uitgangspunt. Het zou naar mijn idee daarom verstandig zijn om bij dit punt stil te staan: zijn leerlingen echt tevreden met dit concept? En zien zij het ook als de beste wijze om de maatschappelijke opdracht van het Vader Rijncollege te kunnen vervullen? Het lijkt mij niet redelijk om te verwachten van leerlingen dat zij aan de maatschappelijke opdracht van de school werken, door middel van een systeem waar zij zich niet eens in kunnen vinden. Uit dit onderzoek blijkt dat deze vragen niet zondermeer met een ja beantwoord kan worden. Natuurlijk kun je niet zomaar stellen dat op basis van deze uitkomsten een heel systeem, waar zoveel jaren aan gewerkt is om het zoveel mogelijk om de behoeften en leerwijze van leerlingen af te stemmen, overhoop moet worden gegooid. Nee, het is juist mooi dat dit innovatief en zich steeds ontwikkelend systeem ingevoerd is, en het is ook goed om te zien dat het zo erg leeft onder de leerlingen, en ze zoveel ervaringen ermee hebben opgedaan. Nu lijkt het me een goede zaak om een blik terug te werpen op het verloop van dit systeem. Dit om te kijken hoe men op basis van de ervaringen van leraren en leerlingen, het beste kan anticiperen op de ontstane behoeften van de primaire doelgroep van dit systeem, de leerlingen. Zoals een aantal docenten aangegeven hebben, is dit ook de gedachte achter het Natuurlijk Leren: blijven werken aan het systeem om uiteindelijk tot een situatie te komen waarin leerlingen het beste bij voelen en ook het meest uit zichzelf halen. Het is altijd goed om te zoeken naar een betere manier om dit doelstelling te bereiken. Bij bepaalde aspecten kom je bevestiging tegen, zoals in het geval van de grote tevredenheid die er heerst onder leerlingen als het gaat om ondersteuning bij problemen. Weer bij andere aspecten blijkt dat ze toch anders beleefd worden of een andere uitwerking hebben bij leerlingen dan je eerst gedacht hebt. Daarom is het niet verstandig om te blijven vasthouden aan iets wat je ooit bedacht hebt, maar juist te blijven zoeken naar verbetering. Zoals een deskundige ook mooi verwoordde: "Dingen die vandaag een feit zijn, hoeven dit morgen niet per se te zijn. We leven in een dynamische omgeving waar dingen veranderen. Ook de cultuur waarin we leven is dynamisch. Het is goed om te experimenteren met innovatieve dingen, maar het is nog beter om dit te blijven monitoren, wat gaat goed en kunnen we vasthouden, wat kan beter?" (Interview deskundige 2, 2009). Uiteindelijk kan het Vader Rijncollege hiermee ook een wijze ontwikkelen waarbij haar

maatschappelijke opdracht op een zodanig manier tot uitdrukking komt dat zowel de school als de leerling zich in kunnen vinden en eraan kunnen werken.

Een ander aspect wat hier betrekking op heeft, en wat ook duidelijk naar voren komt uit dit onderzoek, is het bekend 'denken voor de leerling'. Het is niet iets wat alleen door scholen wordt gedaan, maar ook door beleidmakers op het niveau van de overheid, als het gaat om het ontwerpen van beleid voor kwetsbare groepen in de samenleving, in dit geval leerlingen op een zwarte school. Men bedenkt een plan, en is ervan overtuigd dat dit wat echt voor de doelgroep gaat werken. Het ontbreekt ze niet aan goede bedoelingen, maar wel aan het stilstaan bij de vraag wat de doelgroep eigenlijk denkt over het hele idee of plan. Het perspectief van de leerlingen wordt of over het hoofd geslagen, of ingevuld door de beleidmakers zelf. Ook als het gaat om het perspectief van leerlingen op de maatschappelijke opdracht van hun school lijkt dit het geval te zijn. Natuurlijk is dit niet helemaal hard te maken. Uit het opvallende resultaat wat in de discussie is beschreven, is het echter best aannemelijk dat ook het Vader Rijncollege bij voorbaat al het perspectief van de leerlingen invult of in iedere geval negatieve verwachtingen heeft van dit perspectief. Dit beeld wordt ook ondersteund door klachten van sommige leerlingen dat ze niet gehoord worden, of dat leraren niet open lijken te staan voor hun verhaal. Mijn advies zou daarom zijn op zich wat opener te stellen voor de visie van leerlingen, ook wat betreft zaken waarbij het niet vanzelfsprekend lijkt dat leerlingen überhaupt een mening over hebben, zoals de maatschappelijke opdracht. Zo geef je als school de leerling het gevoel dat hij echt begrepen wordt, of dat men in iedere geval de moeite en tijd neemt om hem te begrijpen. Hiermee voorkom je ook de uitwerking die de negatieve verwachting van school (leraren en directie) kan hebben op het perspectief van de leerlingen. Het is best goed voor te stellen dat wanneer leerlingen merken dat ze continu benaderd worden met een negatieve verwachting door de school, worden sommige leerlingen bevestigd in hun negatieve kijk op bepaalde aspecten van school. Het kan elkaars perspectief dan negatief versterken. Wanneer leerlingen namelijk in de gaten krijgen dat school toch niet veel goeds of positiefs verwacht van hun perspectief, dit hun beleving van school negatief zal beïnvloeden. Als school dit echter niet doet en juist interesse toont in het leerling-perspectief, zal ze verrast zijn met de verhalen van leerlingen en hun soms doordachte visie op aspecten binnen school waar men niet verwacht heeft dat ze daar ooit over nagedacht zouden hebben.

Gezien deze uitkomst lijkt het mij verder verstandig dat school, en met name de leraren, hier stil bij staan, en nadenken over mogelijkheden om 'echt' in gesprek te gaan met de leerlingen, niet alleen als het gaat om hun leerlijnen en ontwikkellijnen, maar ook gewoon uit interesse voor de visie van leerlingen op aspecten binnen de school. Dit zou namelijk een bijdrage kunnen leveren aan een beter begrip over en weer: men kan zich dan beter verplaatsen in elkaar, maar ook begrijpen waarom de ene op een bepaalde manier denkt of reageert. Uiteindelijk zou dit tot meer waardering tussen leraren en leerlingen leiden. Men heeft dan het gevoel echt begrepen te worden, en niet gezadeld wordt met vooroordelen over een hele groep, terwijl hij ook gewoon een individu is en zo benaderd wilt worden. Als de school dit kan bereiken, geeft het naar mijn idee een zeer waardevolle invulling aan haar rol in de maatschappij.

8 Discussie

Nu het onderzoek zijn einde nadert, is het goed om terug te kijken op hoe het proces van onderzoek doen is verlopen, en te kijken naar wat goed is gegaan en wat verbeterpunten zijn. In dit hoofdstuk wordt verder ook gekeken in hoeverre de verwachtingen van het verloop van het onderzoek ook uitgekomen zijn, en wordt getracht antwoord te vinden op de vraag wat de waarde is van de resultaten van dit onderzoek voor de theorie en voor de maatschappij.

Dit onderzoek verricht op het Vader Rijncollege, kende een lastig, moeilijk te definiëren thema, en had daarnaast ook geen gemakkelijke doelgroep. Over de maatschappelijke opdracht van middelbare scholen wordt in de literatuur niet eens met eenduidige termen of definities gesproken, laat staan dat leerlingen van een vmbo-school daar een uitgesproken visie op zouden hebben. Hier was ik van begin af aan wel bewust van. Toch was het alsnog een lastig opdracht om dit onderzoeksthema op een zodanig manier aan de leerlingen te presenteren, dat het voor ze te behappen is, en dat ze er ook een mening over konden vormen. Ik moest dan ook vele pogingen doen, en met verschillende topics en interviewvragen experimenteren, tot ik de topiclijst vond die goed hanteerbaar was maar ook tot de resultaten leidde die relevant waren voor dit onderzoek.

Het benaderen van respondenten ging, zowel als het ging om leerlingen, directeur, leraren of deskundigen over het algemeen wel moeiteloos. De leerlingen waren zoals ik verwacht had bereidwillig om mee te werken, soms met wat aarzelingen, vooral als ze zien dat je het gaat opnemen, maar dit was in geen enkele geval voor hen reden om niet mee te doen. Het was wel opvallend dat sommige leerlingen een tegenprestatie verwachtten, bijvoorbeeld in de vorm van een (schriftelijke) evaluatie over de voortgang van het interview, die ze konden gebruiken voor één van hun ontwikkellijnen.

Omdat ik vanuit mijn wetenschapsfilosofische positie, de interpretatieve benadering, me had voorgenomen om onbevooroordeeld het onderzoek in te gaan, heb ik geen onderzoek vooraf gedaan naar de betekenissen van bepaalde termen die horen bij de maatschappelijke opdracht van het VRC. Termen als ontwikkellijnen, prestaties, de Wissel, Natuurlijk Leren, enzovoorts waren voor mij onbekende termen. Dit maakte het in het begin wel lastig om leerlingen in hun verhaal te kunnen volgen. Het was achteraf wel interessant om te zien hoe elk leerling een eigen betekenis gaf aan deze termen, en op basis daarvan een oordeel vormde over zijn school en haar invulling aan de maatschappelijke opdracht. Hier was ik waarschijnlijk niet achter gekomen als ik vooraf vaststelde wat elke term of concept betekende. Dit is dan ook een van de belangrijkste sterke punten aan dit onderzoek. Ik heb in het onderzoek namelijk zoveel mogelijk de leerling de vrije ruimte gegeven om zelf betekenis te verlenen aan belangrijke concepten in zijn dagelijks leven op school. Hierdoor kwam ik aan rijk en diepgaander informatie dan ik zou inwinnen als alles vooraf vastgesteld was. Dit maakte dat ik het referentiekader waarmee de leerlingen naar hun school en haar maatschappelijke opdracht keken, beter in beeld kreeg, en hierdoor het gevoel kreeg dat ik hun sociale wereld beter kon begrijpen.

Tegelijkertijd heeft dit punt ook een nadeel. Het nadeel was namelijk dat ik over bepaalde termen pas achteraf te weten kwam dat ze van belang waren voor het onderzoeksthema. Zo bleek uit interviews met leraren dat

ontwikkellijnen een goede manier waren om de pedagogische rol van de leraar in te vullen, terwijl ik in interviews met leerlingen daar niet diep op ben ingegaan, omdat leerlingen deze lijnen maar sporadisch noemden. Dit zegt achteraf gezien natuurlijk ook wel iets over het verschil in belang dat leraren en leerlingen hechten aan deze lijnen. Het zou echter wel goed zijn om in een volgend onderzoek over dit onderzoeksthema hier meer aandacht aan te besteden, en te kijken in hoeverre de leerlingen deze lijnen daadwerkelijk zien als een manier om hun morele ontwikkeling te bevorderen.

Het viel me wel op dat bij deze leerlingen vaak wat sturing nodig was om relevante informatie te verkrijgen voor het onderzoek. Vooral de jongens waren niet erg spraakzaam als het ging om hun mening over school. Ze waren vaak kortaf en waren meer instemmend dan de meisjes. Het leek ook alsof de jongens eerder geneigd waren om sociaalwenselijke antwoorden te geven, vooral als hun vrienden in de buurt waren. Het was aan hun gedrag en houding vaak wel te herkennen wanneer dit het geval was, waardoor ik er rekening mee kon houden in de verwerking van de resultaten. In dit onderzoek was er helaas geen tijd meer om een uitgebreide vergelijking te doen tussen de twee geslachten. Het lijkt me echter wel interessant om in een vervolgonderzoek te kijken in hoeverre verschillen tussen meisjes en jongens als het gaat om de maatschappelijke opdracht van hun school significant zijn. Verder zou het ook goed zijn om in dit vervolgonderzoek te experimenteren met het interviewen van leerlingen in een andere locatie, om zo de kans op sociaalwenselijke antwoorden te reduceren. In dit onderzoek heb ik wel gekeken naar de mogelijkheden om dit te doen, bijvoorbeeld in de Wissel. Helaas was dit niet mogelijk omdat de doelgroep van dit onderzoek in de onderzoeksperiode weinig tot geen prestaties in de Wissel uitvoerde.

Dit onderzoek zou van waarde kunnen zijn voor de theorie en de maatschappij, omdat het een poging doet het leerling-perspectief op een vrij abstract thema als de maatschappelijke opdracht van een vmbo-school in beeld te brengen. Een perspectief wat tot nu toe in de meeste literatuur over dit thema onbelicht bleef. Dit onderzoek laat verder ook zien dat leerlingen vanuit een heel ander referentiekader naar zulke thema's kijken, waardoor hun perspectief lijkt los te staan van allerlei theorieën en wetenschappelijke discussies over dit thema. Dat dit perspectief geen directe koppeling heeft met de wijze waarop 'volwassenen' over dit thema denken, betekent echter niet dat de leerlingen geen visie op de maatschappelijke opdracht van hun school hebben. In tegendeel, uit dit onderzoek blijkt namelijk dat wanneer je leerlingen vraagt naar hun visie over concrete thema's die betrekking hebben op de maatschappelijke opdracht, ze wel degelijk een perspectief op dit thema hebben. Een 'verborgen perspectief' wellicht, maar dit betekent niet dat we als onderzoekers, of als beleidsmakers, dit perspectief daarom over het hoofd zouden mogen zien. Dit zou naar mijn idee namelijk een groot gemis zijn.

9 Literatuur

Berg-Eldering, van den, 1986. Van Gastarbeider tot immigrant: Marokkanen en Turken in Nederland. Alphen aan de Rijn: Samsom Uitgeverij.

Brande, A. Van den, 2003. Identiteiten. Functies en dysfuncties. Academia Press.

Biestra, G., e.a., 2002. Pedagogisch bekeken: de rol van pedagogische idealen in het onderwijs. Nelissen.

Bruin, K., e.a., 2002. Intercultureel onderwijs in de praktijk. Bussum.

Collins, R., 1971. Functional and conflict theories of educational stratification. University of California, San Diego American Sociological Review 1971, Vol. 36 (December):1002-1019.

Dam, ten D., 2002; Artikelenserie: De kleur van de school : Sociale competentie in de multiculturele samenleving. Een beschouwing. Pedagogiek, Volume: 22, Issue: 1.

Diekstra, R. e.a., 2004; Waardenvolle of waardenloze samenleving. Uithoorn: Karakter Uitgevers B.V.

Driessen, G., 2001. Ethnicity, Forms of Capital, and Educational Achievement. uit: International Review of Education.

Driessen, G., e.a., 1997. Educational Opportunities in the Netherlands: Policy, Students' Performance and Issues uit: International Review of Education.

Engels, N., Aelterman, A., Van Petegem, K., Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools, Educational Studies.

Fortuijn E.D., 2003. Onderwijsbeleid: maatschappelijke functies en strategische keuzen. Het Spinhuis.

Gemeente Utrecht, Wijkactieplan Overvecht, 2008-2009.

Gramberg, P., 2000. De school als spiegel van de omgeving. Een geografische kijk op het onderwijs. Amsterdam: Thela Thesis.

Imelman, J.D., De 'pedagogische opdracht van de school' en de politieke oproep tot een discussie over waarden en normen. Pedagogiek 23ste jaargang 2, 2003.

John, P., 1998. Analysing Public Policy, London.

Jonker, J., e.a., 2000. De kern van methodologie: een inleiding, Uitgeverij van Gorcum.

Khattab, N. 2003. Explaining educational aspirations of minority students: the role of social capital and students' perceptions. Social Psychology of Education.

Leeman Y. & Veendrick, L, 2001. De kleur van de school. Pedagogiek 21e jaargang 3.

Levering, B., 1999. Opvoeding als spiegel van de beschaving. SWP.

Maso, I., 1998. Kwalitatief onderzoek, praktijk en theorie. Boom Onderwijs.

Meijnen, G. W. & Wieringen, A.M.L. van (Red.), 2000. Onderwijs in maatschappelijk perspectief.

Pols W.; Artikelenserie: De kleur van de school. Een zoektocht naar succesfactoren op zwarte basisscholen. Pedagogiek 2001.

- Roede E., 2008. Tussen wens en werkelijkheid: de pedagogische dimensie van de school. Garant.
- Snik & Ritzen, 1993. Naar een pluralistische benadering van morele opvoeding in het onderwijs. Wijsgerig Perspectief 33.
- SCP, 2008. Rapport Etnische minderheden.
- Soudijn, K. 2005. Onderzoeksverslagen schrijven. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Teunissen, 1992; Werken aan taalbeleid: Nederlands als tweede taal en onderwijs in de eigen taal. Katholiek Pedagogisch Centrum (KPC).
- Timmerman, Ch., e.a. (2002). Allochtone jongeren in het onderwijs: een multidisciplinair perspectief. Garant.
- Turkenburg, M. (2005). Grenzen aan de maatschappelijke opdracht van de school. SCP.
- Turkenburg, M. (2008). De school bestuurd. SCP.
- Vedder, P. (2006). 'Black and White Schools in the Netherlands', European Education, vol. 38, no. 2, Summer 2006, pp. 36–49.
- Veen, I. Van der (2003). Parents' education and their encouragement of successful secondary school students from ethnic minorities in the Netherlands. Social psychology of education, Volume: 6, Issue: 3, pp: 233-250, 2003.
- Vermeulen 2001. Witte en zwarte scholen: over spreidingsbeleid, onderwijsvrijheid en sociale cohesie. Elsevier.
- Veugelers, W., Kat, E. de. (1998). Opvoeden in het voortgezet onderwijs.
- Vuijsje, H. (red.), 2001. Mores leren, de overdracht van normen en waarden in het onderwijs. Koninklijke van Gorum.
- Wardekker, W., Biesta, G., & Miedema, S. (1998). Heeft de school een pedagogische opdracht? In N. de Bekker-Ketelaars, S. Miedema & W. Wardekker (Red.), Vormende lerarenopleidingen.
- Werf, S. van der, 2002. Allochtonen in de multiculturele samenleving: een inleiding. Coutinho.

Overige bronnen:

Engerts, B., 2008, gesprek met directeur VRC.

Tweede Kamer 2003/2004.

www.vaderrijncollege.nl.

Zwanenberg, D., 2008, onderzoek in het VRC.

www.utrechtwonen.nl

Bijlage 1A Interviewvragen leerlingen

Kop

- Voorstellen
- Opnemen?
- Doel van het interview
- Manier van interviewen
- Tijdsduur
- Vragen?

Romp

- Introductie
Naam, leeftijd, klas

- interviewvragen

- Wat is volgens jou een goede school?
- Wat vind je van jouw school?
 - Wat vind leuk aan jouw school?
 - Wat vind je niet leuk aan jouw school?
 - Vind je jouw school een goede school? (zwarte school)

- Wat vind je van Natuurlijk Leren?
 - Heb je liever klassikale lessen (1^{ste} en 2^{de} klas) of zelfstandig werken in de praktijk?

- Wat vind je van projecten/dingen die je vanuit school doet voor de wijk, bijvoorbeeld in het Winkeltje (de Wissel, Station Overvecht)?
 - Doe je graag mee aan zulke projecten?
 - Waarom kies je er wel/niet voor zo'n prestatie? (je leert er veel van, je bent bezig voor je toekomst, je hebt er plezier in, je wilt liever op school dingen doen).
 - Moeten er volgens jou meer van zulke projecten komen? Waarom?

- Ben je het eens met deze stellingen?
 - De leraar is voor mij een voorbeeld.
 - De leraar zou mij naast onderwijs geven ook moeten opvoeden.
 - De school helpt mij goed als ik problemen heb.
 - De school doet goede activiteiten voor de wijk.
 - Ik word goed geholpen als ik meer hulp nodig heb voor een vak waarbij ik achterloopt (Nederlands, Engels, Rekenen enz.).
 - Mijn school zou meer Nederlandse leerlingen moeten aantrekken, omdat het nu een zwarte school is.

Staart

- Samenvatten
- Hoe ervaren?
- Bedanken
- Toevoegingen
- Vragen?
- Contactgegevens

Bijlage 1B **Topiclijst interview deskundigen**

Onderzoeksthema: De maatschappelijke opdracht van een middelbare vmbo-school (Vader Rijncollege).

Interviewtopics:

- De rol van onderwijs in de maatschappij.
- Maatschappelijke functies onderwijs.
- Rol van school bij verschillende maatschappelijke thema's (denk aan: achterstandbestrijding, sociale cohesie in de wijk, ondersteuning bij problemen enz.).
- Casus Vader Rijncollege:
 - Concept Natuurlijk leren.
 - Maatschappelijke opdracht 'zwarte' school.
- Leerling-perspectief: Welke verklaringen zijn er voor het perspectief van allochtone leerlingen op de maatschappelijke opdracht van hun school?

Bijlage 2 Overzicht van de respondenten (deskundigen)

- Dhr Zeki Arslan, programmamanager onderwijs bij FORUM (multiculturele kennisinstituut).
- Dhr Mostafa Filali, voormalige directeur Pabo Utrecht, een prominente figuur als het gaat om interculturele onderwijs in Utrecht.
- Dhr Pieter Winsemius, bestuurslid Wetenschappelijke Regeringsraad (WRR). Hij heeft onderzoek gedaan naar schooluitval bij overbelaste jongeren, en heeft het rapport 'Vertrouwen in de school' gepubliceerd.

Bijlage 3 Coding tree

Code System

- Overige
 - Hoger op komen
 - Context
- Maatschappelijke opdracht
 - Deel primaire opdracht
 - MO leerlingen
 - Niet bevroegd
 - Anders verwoorden
 - Niet bewust van MO
 - MO deskundigen
 - overige
 - extra opdracht
 - structuur
 - Verbondenheid
 - Achtergrond leerlingen
 - Overige
 - MO school
 - Achtergrond leerlingen
 - Visie leraren
 - Visie directeur
 - Gebondenheid
 - Band met samenleving
 - Band met arbeidsmarkt
 - a. scheiding werelden
 - Structuur
 - Ontwikkeling
 - Natuurlijk Leren
 - Functies onderwijs
- Achterstandbestrijding
 - Aandacht aan taal
 - Eigen initiatief
 - Overige
- Ondersteuning bij problemen
 - Pedagogische beveiligers
 - Eigen ervaring
 - Rol leraar
 - Vertrouwensleerlingen
 - Overige
- Rol leraar
 - Overige
 - Leraar als pedagoog
 - Opvoeden
 - Begeleiding
 - Waarden en normen
 - Ontwikkellijnen
 - Omgang met leerling
 - leerling aanspreken op gedrag
 - Behoefte aan aandacht/zich onbegrepen voelen
 - Leraar als voorbeeld
 - gedrag

- School en wijk
 - Overige
 - Maatschappelijk belang prestaties
 - Reden meedoen
 - Sociale vaardigheden
 - Bewijs voor lijn
 - de Wissel
 - Prestaties (in wijk)
- Natuurlijk Leren
 - Iets leren/workshops
 - praktijk
 - rol mbt Maatschappelijke Opdracht
 - Orde/concentratie
 - Zelfstandigheid
 - Structuur
 - Overige
- Verklaringen perspectief
 - Verschil jongens meisjes
 - Achtergrond (sociaaleconomisch/etnisch)/ouders
 - Rol school
 - Imago
 - Natuurlijk Leren
 - Eigen ervaring
 - Rol leraar
 - Rol leeftijdsgenoten
 - Overige
 - Waardering
 - Ambigu
 - Negatief
 - Positief
 - Overige
 - Verwachting volwassenen
- Verbeterpunten
 - visie leraren
 - visie deskundigen
 - Overige (1)
- visie leerlingen
 - Rol leraar: hardere aanpak
 - Meer prestaties
 - Traditioneel vs NL
 - Meer indiv. aandacht
 - Imago verbeteren
 - meer NL-kinderen
 - Meer leraren
- Het ligt aan jezelf

Sets