
DE BAAS IN DE LES

De didactische driehoek verkend op een vmbo-school in Rotterdam.

THOMAS TH. VAN DIJK

303558

Scriptie ter verkrijging van de graad Master of Science in de sociologie.

Abstract: Deze scriptie onderzoekt de wereld van docenten en leerlingen van een middelbare school in Rotterdam Zuid. De vraag wordt gesteld op welke manieren docenten een situationele definitiemacht in de les hebben en door welke typen leerlingen deze het sterkst wordt ingeperkt. Het conceptuele raamwerk van de didactische driehoek is ontwikkeld om de verhoudingen tussen docenten en leerlingen te visualiseren. Dit raamwerk wordt ingevuld met een typologie van leerlingen en –groepen naast een typologie van docerstijlen. De typologie van leerlingen draait om de mate waarin het type (groep) leerlingen een probleem is bij het handhaven van een situationele definitie. Bij de docerstijlen gaat het om de vraag op welke manier docenten de leerlingen bij de stof pogen te betrekken. Bij de leerlingen uit Internationale Schakelklassen en een groot deel van de vmbo'ers verloopt de interactie tussen docent en leerling zonder structurele problemen bij de meeste docerstijlen. Er zijn drie categorieën 'probleemjongeren' gevonden: de ballistische buitenbeentjes, de statisch-egalitaire vriendengroepen en de dynamisch-hiërarchische vriendengroepen. In de eerste zorgen individuele leerlingen voor conflicten en spanningen en in de tweede en derde categorie zijn het de groepen leerlingen die voor spanning zorgen. Drie docerstijlen doen zich voor. De permissieve docerstijl is gericht op het afvlakken van de verschillen en het benadrukken van de overeenkomsten tussen docent en leerling. De restrictieve docerstijl richt zich op het verschil. Bij de transformatieve docerstijl worden de verschillen getransformeerd tot overeenkomst.

Begeleider – I. El Hadioui, MSc

Tweede lezer – prof.dr. J.F.A. Braster

#wrđ: 25023

INHOUD

| | |
|--|-----------|
| Grenzen en deuren..... | 2 |
| Theoretische achtergrond..... | 3 |
| <i>De school in de pedagogische leefwereld</i> | <i>4</i> |
| <i>De straatcultuur</i> | <i>7</i> |
| <i>Pedagogische meerstemmigheid.....</i> | <i>10</i> |
| <i>De baas in de didactische driehoek.....</i> | <i>11</i> |
| Probleem stelling | 14 |
| Methodologie..... | 15 |
| Resultaten..... | 21 |
| <i>De mannen (en vrouwen) van de school</i> | <i>22</i> |
| Gestroomlijnde socialisatie..... | 22 |
| ISK-leerlingen..... | 22 |
| De vmbo'ers | 24 |
| Drie categorieën probleemjongeren..... | 27 |
| Ballistische buitenbeentjes | 27 |
| De statisch-egalitaire vriendengroep..... | 29 |
| De dynamisch-hiërarchische vriendengroep | 33 |
| <i>De docerstijlen</i> | <i>38</i> |
| De permissieve docerstijl..... | 38 |
| De restrictieve docerstijl..... | 44 |
| De transformatieve docerstijl..... | 50 |
| Conclusie: Lesgeven of een lesje geleerd worden. | 54 |
| Een discussie over driehoeken | 59 |
| Literatuur | 64 |
| Noten..... | 67 |

GRENZEN EN DEUREN

De onderzochte Rotterdamse school wordt door een lage maar brede trap verbonden met (en gescheiden van) de buitenwereld. Het komt zelden voor dat je de deur in kan lopen zonder een of meerdere jongeren rond deze trap aan te treffen. Hoewel het formele ontvangstcomité voor bezoekers bestaat uit de conciërge en/of zijn collega's, wordt de bezoeker vrijwel altijd eerst begroet (of juist niet) door minstens één jongen of meisje op een van de drie treden van de drempel. De portier, die zich in probeert te zetten voor zijn doel dat *'de leerlingen zich hier thuis en veilig voelen,'* vormt naast het eerste aanspreekpunt voor bezoekers ook het eerste aanspreekpunt voor de jongeren die hier hun dagen doorbrengen in wisselende staat van gedrevenheid voor hun opleiding. Deze immer vrolijke parttime volkszanger die in zijn rol van therapeutische klaagmuur voor leerlingen een oog voor de serieuze kanten van het leven aan de dag legt, representeert voor de jongeren op deze school de eerste laag in de hiërarchie die 'Nederlandse samenleving' heet. In zekere zin betreedt iedere leerling elke morgen bij het beklimmen van de trap een nieuwe ruimte in twee opzichten. Enerzijds is het gewoon de fysieke ruimte van de school, en anderzijds is het de symbolische ruimte waarbinnen hen een cultuur voorgeschoteld wordt waarin zij zich zullen moeten leren bewegen. En anders dan veel medewerkers van de school wel graag zouden zien, wordt de drempel van de school vrijwel permanent bezet door een of meerdere leerlingen die om wisselende redenen deze brug tussen de binnenschoolse en buitenschoolse leefwereld (even) niet naar een van de twee zijden willen oversteken.

2

De omgeving waar de meeste leerlingen vandaan komen is een gebied waarin sociaal-economische en etnische minderheidsgroepen oververtegenwoordigd zijn^a. Precies op de overgang tussen de wijken Hillesluis en Bloemhof, en vlakbij de Afrikaanderwijk^b in de deelgemeente Feyenoord van Rotterdam Zuid bevindt de school zich midden in de Turkse en Marokkaanse enclaves die Rotterdam rijk is^c. De culturele diversiteit die met deze etnische diversiteit samenhangt is bron voor een smeltkroes aan thuisculturen die een onderdeel zijn van de pedagogische ondergrond waar jongeren in opgroeien. De drempel van de school is het punt waarop deze diversiteit in thuisculturen wordt geconfronteerd met de standaardisatie van het onderwijs.

Dit onderzoek is gericht op begripsvorming omtrent die categorie leerlingen die als het ware op de drempel blijven hangen en in het bijzonder op de manieren waarop interactie tussen docent en leerling hier invloed op heeft. Ho-

pelijk kunnen we onze analyse voorbij de leerlingen strekken die puur op de fysieke drempel van de school 'hangen' en onze aandacht vestigen op hen die om wat voor reden dan ook op de symbolische drempel tussen enerzijds de straat- of thuiscultuur en anderzijds de schoolcultuur blijven steken.

Er is weinig voorstellingsvermogen nodig om in te zien dat onderwijs de deur van de maatschappij is. Zowel nieuwe generaties als nieuwe culturele groeperingen worden door de deur van het onderwijs de Nederlandse samenleving ingeloodst. Het is dan ook bij uitstek het onderwijs dat het visitekaartje van Nederland vormt. In dit onderzoek staat het onderwijs dan ook centraal als maatschappelijk ontvangstportaal voor deze twee categorieën relatieve 'buitenstaanders'; de nieuwe mensen die deze samenleving ofwel door geboorte ofwel door immigratie binnenkomen. Een belangrijk element van deze beschouwing is de vraag in hoeverre de school in de ogen van de jongeren de Nederlandse samenleving aantrekkelijk maakt, d.w.z. of de jongeren het idee hebben dat Nederland een samenleving kent waar je ook daadwerkelijk onderdeel van uit wilt maken. Doceerstijlen zijn bij uitstek bepalende factoren in de beeldvorming die omtrent de Nederlandse samenleving wordt geconstrueerd, en daarmee vormt de stijl van lesgeven het medium waarmee die samenleving mensen naar zich toe trekt of juist afstoot. In de recente sociologische literatuur omtrent onderwijsproblemen wordt weinig aandacht gegeven aan de discretionaire ruimte van docenten en de manieren waarop deze ruimte een factor is in discussies omtrent bijvoorbeeld motivatieproblematiek.

Deze scriptie richt zich daarmee op twee zaken. Enerzijds wordt er een inzicht geboden in de dagelijkse praktijk van het onderwijs op de casus die hier centraal staat. In het bijzonder staat hier de vraag centraal hoe de culturen van docenten en leerlingen te begrijpen zijn en hoe de interactie hiertussen te begrijpen is. Anderzijds gaat het hier over onderwijs als maatschappelijk instituut, en laat deze casus zien hoe het maatschappelijk instituut zich in dit voorbeeld verhoudt tot de generatie jongeren die nu in grootstedelijke gebieden opgroeien in een culturele mengelmoes van diverse thuisculturen enerzijds en de straatcultuur anderzijds.

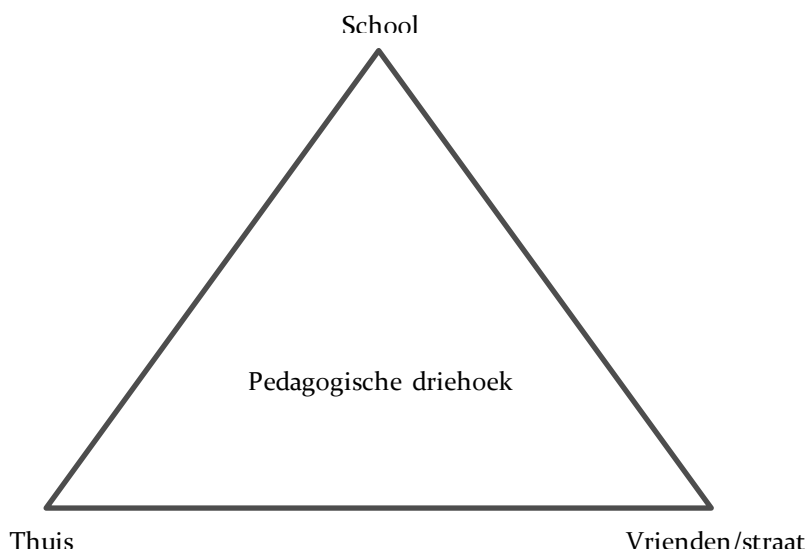
THEORETISCHE ACHTERGROND

Situaties waarin fysieke ruimtes spanningsvelden tussen verschillende sociale domeinen zijn kunnen worden begrepen met de vruchtbare metafoer van de theatervoorstelling, zoals Erving Goffman (1959) die heeft uitgewerkt in *The Presentation of Self in Everyday Life*. Hierin is elementair dat fysieke ruimtes

podia zijn waarop sociale situaties als theatervoorstellingen uitgespeeld worden. Van belang hierin is dat de aanwezigen onderling ofwel een definitie van de situatie op het podium *projecteren* of een reeds geprojecteerde situationele definitie *accepteren*. Een situationele definitie is de basis voor gedrag dat deelnemers van de situatie aan de dag leggen. In verschillende culturele sferen en domeinen worden verschillende ideeën over wat ‘normaal’ is gehanteerd, met alle diversiteit in situationele definities tot gevolg. Zo worden er in klassen vanuit de docent en vanuit leerlingen situationele definities geprojecteerd die nogal eens uiteenlopen. Voor wat betreft de jongeren zijn er verschillende culturele domeinen in wat een pedagogisch milieu genoemd kan worden die deze projecties informeren.

De school in de pedagogische leefwereld

Een manier om dat milieu te begrijpen wordt gevonden in het sociologische concept van de pedagogische driehoek, zoals we die tegenkomen in het essay van Iliass El Hadioui (2011). De driehoek zoals hij deze voorstelt bestaat uit



FIGUUR 1. DE PEDAGOGISCHE DRIEHOEK NAAR EL HADIOUI (2011)

drie sociale domeinen die invloed uitoefenen op de culturele en intellectuele vorming van het kind. Vanuit elk van de drie hoeken, resp. thuis, school en vrienden, wordt pedagogische invloed uitgeoefend op het kind. Een impliciete veronderstelling daarmee is dat de ontwikkeling van het kind grotendeels een product is van die verschillende invloeden vanuit die omgeving; een lichte

nadruk op *nurture* in het nature-nurture-debat is sociologen eigen. In figuur 1 zien we deze driehoek schematisch weergegeven.

Hiermee bouwt El Hadioui voort op een lange traditie in de onderwijssociologie, waarin de theorie van culturele reproductie van Bourdieu (en een beetje Passeron) een van de voornaamste is, waarin ook drie soorten educatie onderscheiden worden (Bourdieu & Passeron, 1977). Deze drie soorten kunnen elkaar versterken maar ook tegenstrijdige ontwikkelingspatronen stimuleren. Van belang hierbij is dat er bij nieuwe soorten educatie een aansluiting gevonden moet worden bij de reeds afgelegde weg. Ook in pedagogisch opzicht is een zekere mate van *padafhankelijkheid* van belang; vandaar dat in dit soort discussies vrijwel altijd de thuiscultuur, of *familie-educatie*, een prominente rol in de ontwikkeling van het kind krijgt toebedeeld. De *geïnstitutionaliseerde educatie* zoals Bourdieu de schoolse vorm van cultuuroverdracht noemt, hangt van haar succes dus in belangrijke mate af van de ontvankelijkheid hiervoor die gecreëerd is in de thuiscultuur. Wanneer deze beperkt gericht is op de doelen en middelen die in de schoolcultuur centraal staan is de aansluiting minder sterk en kan er een minder snelle groei worden doorgemaakt. Het is dan ook vaak de beperkte overlap tussen school- en thuiscultuur die voor een achterstand op de scholen zorgt. Ten slotte is daar wat El Hadioui de *vriendengroepcultuur* noemt die een deel vormt van Bourdieu's *diffuse educatie*. In deze derde variant worden invloeden van buiten de thuis- en schoolcultuur begrepen. De voornaamste variant van deze invloeden is uiteraard de vriendengroepcultuur, maar in bredere zin kan er in toenemende mate een straatcultuur worden getypeerd die het niveau van individuele vriendengroepen overstijgt.

In de thuisculturen vindt een culturele plurificatie plaats die zowel door demografische als culturele ontwikkelingen veroorzaakt wordt. Dat in ieder geval het migratieaspect zich voornamelijk in grootstedelijke contexten manifesteert, blijkt duidelijk uit de concentratie etnische groeperingen, elk met hun eigen culturele karakteristieken, in de vier grote steden (Van der Laan Bouma – Doff, 2007). Culturele barrières zijn het grootst voor Nederlanders met een niet-Westerse migratieachtergrond. Eén op de tien Nederlandse burgers heeft een niet-Westerse achtergrond; in de vier grote steden is dat één op de drie (Latten, de Feijter, Nicolaas & Hamers, 2006, p. 179). Daar komt nog eens bij dat veel leden van minderheidsgroepen een minder fortuinlijke sociaaleconomische positie hebben dan leden van de etnische meerderheid (vgl. Bolt, van Kempen & Van Ham, 2008). Culturele plurificatie van Nederland

vindt echter niet alleen plaats door immigratie en ook niet alleen in Nederland, maar zeker ook door een aantal andere processen die in de meeste andere Westerse landen ook hun weerslag kent. Een hele reeks aan maatschappelijke processen, sommigen minder helder te duiden dan anderen, hebben aan dit uiteenvallen van structuren binnen de Nederlandse samenleving bijgedragen. Deze, in de term van Zygmunt Bauman (o.m. 2012[2000]), *versmelting* van de samenleving, waarbij de voorheen zo rigide structuren als onderwijs en vakbonden, kerk en staat, kortom nagenoeg alle vaste structuren hun stevigheid verliezen en een meer 'vloeibaar' karakter krijgen, heeft een bijzondere impact op het onderwijs. Het onderwijs moet nu een steeds sterker gefragmenteerde samenleving vertegenwoordigen, waar die vroeger solide was. Kinderen en jongeren, afkomstig uit een steeds breder cultureel spectrum, moeten met enige standaardisatie en systematiek worden ingeleid in een steeds gedifferentieerdere 'dominante cultuur'. Enerzijds wordt de cultuur die 'het onderwijs' instelt dus steeds meer intern verdeeld maar moet zij een min of meer gestandaardiseerde schoolcultuur genereren en anderzijds wordt het voor de leerling steeds moeilijker om de schoolcultuur als exponent van hun belevingswereld te zien.

6

Hierbij wordt in Nederlandse grootstedelijke onderwijssituaties door docenten en schoolleidingen in toenemende mate motivatiegebrek bij leerlingen geconstateerd (Peetsma & Van der Veen, 2008). Deze motivatieproblemen zijn al op verschillende wijzen aan pogingen tot verklaring onderhevig gemaakt, maar zijn daarmee niet opgelost. Een dominante verklaring legt de basis aan de uitgestelde verantwoordelijkheid in het onderwijs. Wat leerlingen nu leren, is pas later relevant (vgl. Pels, Jonkman & Drost, 2011 en Ten Dam, Volman & Wardekker, 2004). Deze uitgestelde verantwoordelijkheid wordt ook wel met de meer verheven term *academic delay of gratification* aangeduid (Bembentty & Karabenick, 1998). Deze motivatieproblematiek vindt zijn weerslag in eerste instantie in verveelde gezichten in de klas (van zowel docenten als leerlingen), maar in bredere zin zijn voortijdig schoolverlaten en uitstroom naar lagere onderwijsniveaus hier uitvloeisels van.

Andere verklaringen sorteren motivatieproblemen samen met andere problemen zoals overlast van de jeugd en hangjongerengedrag onder de noemer van problemen die voortkomen uit een inherent tegenstrijdig pedagogisch milieu (vgl. De Jong 2007 en El Hadioui, 2011). De pedagogische driehoek is volgens deze verklaringen minder eenduidig geworden. Samen met de culturele pluriëficatie van thuisculturen, is de schoolcultuur minder eenduidig geworden en

heeft de vriendengroepcultuur de kans gekregen een eigen *raison d'être* te ontwikkelen die soms haaks staat op die van de school of thuissituatie en daarom met de term straatcultuur wordt aangeduid.

De straatcultuur

In veel wijken in Rotterdam, voornamelijk in Zuid en West, leven jongerenculturen die veel weg hebben van de meer gewelddadige en ontoegankelijke straatculturen in bijvoorbeeld de VS. Alhoewel er duidelijk minder sprake is van gewelddadige straatbendes dan in de VS zijn een aantal overeenkomende kenmerken duidelijk. Dat deze gelieerd zijn aan sociaal-economische status wordt vaak erkend; de verschillen tussen de VS en Europa zijn ook in dat opzicht nadrukkelijk aanwezig.^d

Voor zover de literatuur uit de VS relevant is voor de Nederlandse context kunnen we een kernelement uit de straatculturele codes hier terugzien. In de straatcodes draait alle sociale interactie en alle handelingspatronen om het behalen van eer; het recht van de sterkste viert hoogtij (Anderson, 1999, p.25). El Hadioui (2011, p.35) wijst erop dat de masculiene houding die door Anderson als *code of the street* bestempeld is een dubbele werking heeft. Enerzijds is daar de negatieve werking van het buiten houden en weren van beschadigingen aan lichaam of ego, en anderzijds is daar de positieve werking van het verzamelen van statuspunten, juist door anderen te beledigen of te bezeren. Een belangrijke realisatie is dat niet alle mensen in buurten die doordrongen zijn van deze code van de straat deze ook daadwerkelijk nastrevenswaardig achten. De bredere maatschappelijke orde en de daarbij horende doelen en legitiem geachte middelen worden door een aanzienlijk deel van de bevolking als nastrevenswaardig geacht. De Amerikaanse socioloog Elijah Anderson (1999) die in zijn boek *Code of the Street* vervallen buurten in Philadelphia onderzocht, komt tot de conclusie dat het belangrijk is een onderscheid tussen 'decent' en 'street' families te hanteren. De eerste soort families onderschrijft breder gedragen maatschappelijke normen en waarden, terwijl de tweede deze juist tegenstaat en de code van de straat omarmt.

De macht van de straatculturele codes is daarentegen wel heel groot; wanneer geweld veel gebruikt wordt in sociale interacties, ontkomen ook de mensen die daar niet aan mee willen doen, de 'decent' families, niet aan de onderwerping aan deze code van de straat (ibid., 33). Niks terugdoen is vrijwel altijd uiterst nadelig. Iets terugdoen betekent het accepteren van de geldigheid van de code van de straat en dat willen ze ook niet. De manier waarop veel men-

sen hier mee omgaan, is dat ze *code switchen*. In interacties met *street*-mensen waren zij zich vaak met behulp van een, zij het minimale, vorm van (verbale) geweldpleging of de dreiging daarmee. Thuis, in de besloten kring van het gezin, richten zij zich echter weer op de waarden van de dominante samenleving en streven zij naar verbetering van hun leefsituatie. De *street*-families, veelal matriarchale gezinnen en alleenstaande mannen, worden in de VS gekenmerkt door een hoge mate van drugsgerelateerde activiteiten, variërend van het consumerende eind van het spectrum tot aan de producenten en distributeurs (ibid., p. 49). Hoewel in de Nederlandse context de verschillen tussen *decent* en *street* iets minder hevig zijn, is er nog steeds sprake van een verschil in oriëntatie dat in een vroeg stadium bepalend is voor het maatschappelijke groeiproces later in het leven (vgl. El Hadioui, 2011, p. 17-22).

Volgens Anderson vindt er in het leven van zowel de *decent* als de *street* jongeren een periode plaats die hij kenmerkt als *the social shuffle*; hierin staat hun loyaliteit aan hun omgeving ter discussie (ibid., p.67 e.v.). Het gaat om de tijd waarin zij hun status in een sociale context gaan ontdekken en vestigen. De middelen die zij hiervoor gebruiken (*decent* of *street*) staan in principe open voor revisie of in ieder geval heroverweging. Het kan dan gebeuren dat een kind van *decent* ouders opeens *street* wordt en zich in de ogen van zijn omgeving gaat misdragen. De periode waarin jongeren op de middelbare school zitten is precies deze periode. Het lijkt voor de hand liggend dat wanneer docenten niet in staat zijn om in deze vormende periode in lessituaties een *decent* sfeer te hanteren, de jongeren minder makkelijk in de rest van hun dagelijks leven deze *decent* mentaliteit integreren. De macht die de docent heeft om zijn 'manier van doen' te incorporeren in de situationele definitie heeft dus een pedagogische functie waarvan het belang maar moeilijk overschat kan worden.

In Nederland zijn straatculturele groeperingen maar beperkt onderzocht. Veelal worden probleemjongeren uit minderheidsgroeperingen (want dat overlapt vaak) begrepen vanuit de cultuur van herkomst en wordt hun probleemgedrag toegeschreven aan elementen uit deze cultuur die de oversteek overleefd hebben. Zie hiervoor bijvoorbeeld Van Gemert (1998) en Werdmöl-der (2005), maar zeker in een kritiek hierop De Jong (2010). Dit geldt vooral in de literatuur over onderzoeken naar Marokkaanse jongens. Veel van deze jongens echter die zich op straat misdragen zijn thuis veel meer geneigd zich te conformeren naar de gang van zaken (Pels, 2003). Het is mogelijk dat jongeren zich in de fase waarin zij hun identiteit vormen willen profileren en

daar in de thuissituaties (te) weinig ruimte voor krijgen en derhalve op school en straat hun eigenwaarde moeten vormgeven.

Hoe dit op straat gebeurt is onderzocht door Jan Dirk de Jong (2010). Zijn onderzoek richt zich op een aantal vragen die open blijven nadat de gangbare culturele verklaringen zijn uitgeput. Hij komt tot de conclusie dat het groeps-gedrag op straat een eigen logica kent waardoor een eigen cultuur ontstaat die gedrag stimuleert, faciliteert of produceert dat in termen van de dominante Nederlandse cultuur deviant en deels delinquent genoemd wordt. Hij onderscheidt in zijn stuk vier straatwaarden die centraal staan in de groeps-gedragingen van Marokkaanse jongens, die ook in het werk van El Hadioui (2011) naar voren komen als bepalende elementen van straatcultuur onder grootste-delijke jongerenpopulaties. Dit zijn *weerbaarheid*, *onkwetsbaarheid*, *waakzaamheid* en *succes uitstralen*.

Deze vier kernwaarden die de straatcultuur kenmerken worden echter niet door alle jongeren die zich 'straat' gedragen even serieus genomen. El Hadioui (ibid., p. 30) maakt het onderscheid tussen *primaire* en *secundaire straatsocialisatie*, waarmee hij wil aanduiden dat de straatcultuur voor sommigen een set gedragscodes biedt die door hen geïnternaliseerd worden, maar voor de secundair op straat gesocialiseerden 'slechts' een *urban lifestyle* vormt waarin zij hun identiteit vormgeven, maar niet veel meer is dan een façade waarmee zij hun plek in een vriendengroep willen bemachtigen. Zij onderschrijven eerder de waarden van de dominante samenleving. Dit onderscheid valt niet geheel samen met het onderscheid tussen *decent* en *street* zoals we dat bij Anderson zagen. Een belangrijk verschil ligt in de oriëntatie op de thuissituatie bij Anderson en de individuele belevingswereld van de jongere bij El Hadioui. De pedagogische en didactische waarde van de twee onderscheidingen ligt dus ook anders. In situaties waarin een band tussen school en thuis van groot belang is, zoals bij sommige overtredingen op school of chronische nalatigheid m.b.t. huiswerktaken, is een besef van de verschillende thuissituaties van belang. Wanneer echter de jongere als individu in de school loopt en vanuit pedagogisch opzicht als leerling wordt beschouwd, is het van belang rekening te houden met zijn persoonlijke affiniteit met de straatcultuur. Als deze van primair belang is voor zijn identiteitsvorming kunnen bijvoorbeeld individuele gesprekken tussen docent en leerling een veel minder vruchtbare vorm van begeleiding zijn dan bij hen die slechts in secundair opzicht op straat socialiseren. De docent heeft namelijk weinig gezag bij leerlingen die de

straatculturele codes op de lange termijn belangrijker vinden dan hen voor wie het straatculturele gedrag een meer tijdelijk karakter heeft.

Pedagogische meerstemmigheid

In een pedagogisch milieu dat bestaat uit de drie onderscheiden sferen thuis, straat en school ontstaat door de genoemde culturele plurificatie en de ontwikkeling van straatculturen een driedeling van de pedagogische driehoek die voor tegenstrijdige wensen en verwachtingen zorgt. Een deel hiervan is te verklaren met de *strain theory* die in verschillende verschijningsvormen voorkomt (vgl. Merton, 1928 en Agnew, 1985). Deze theorie verklaart deviant gedrag uit het nastreven van als legitiem beschouwde doelen zonder de legitimiteit van de middelen in overweging te nemen. Ook het hanteren van verschillende doelen die in de ene groep wel en in de andere groep niet legitiem zijn vormt een bron van een psychologische *strain* die voor deviant gedrag kan zorgen.

In de verklaring van El Hadioui (2011) vormt de tegenstrijdigheid van de doelen en middelen die in de verschillende delen van de pedagogische driehoek worden geaccepteerd een situatie die hij aanduidt als een *pedagogische mismatch*. Deze aanduiding van de onverenigbaarheid van de verschillende domeinen waar jongeren in leven vormt een bron van spanning in de belevingswereld van jongeren die hij *pedagogische meerstemmigheid* noemt. Op structureel niveau praten we dus over een mismatch die in de persoonlijke ervaring van het dagelijks kiezen en handelen een meerstemmigheid wordt. Deze pedagogische meerstemmigheid doelt op het feit dat jongeren die opgroeien in een cultureel divers pedagogisch milieu, vooral wanneer hun vriendengroep een straatculturele vriendengroep is, een belevingswereld kennen waarin de eisen van diverse sociale werelden de jongere verschillende kanten op trekken. De keuze voor welke sociale wereld op welk moment de aandacht of navolging krijgt moet grote delen van de dag overwogen en heroverwogen worden. De stem die daarbij raad moet geven is in hun wereld niet langer enkelvoudig, maar komt uit drie milieus tegelijk.

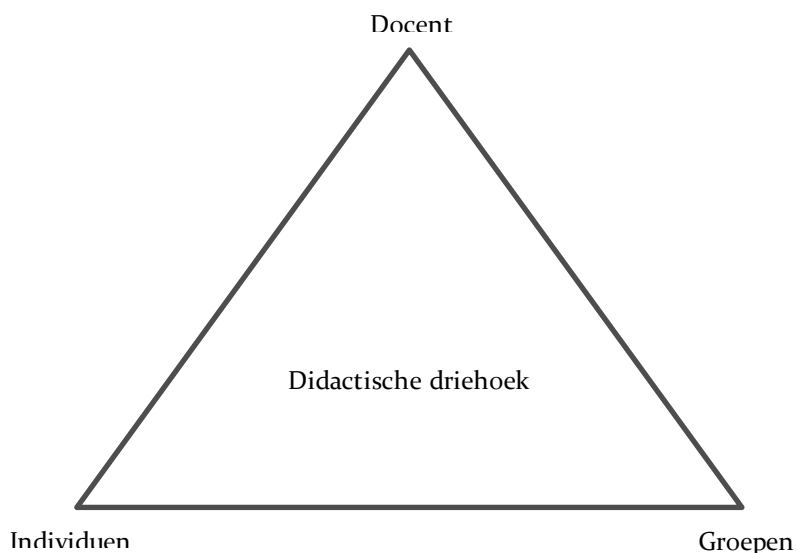
In onderwijssituaties wordt deze stem ingevuld door de docent die voor de klas staat. Hij bepaalt, zij het niet persoonlijk dan wel als vertegenwoordiger van het instituut 'onderwijs', welke *doelen* er in de les als nastrevenswaardig beschouwd worden en welke *middelen* men bij het nastreven mag inzetten. Deze twee elementen vormen onderdeel van de *situationele definitie* van een les, een begrip dat in de volgende paragraaf verder aan bod komt.

De baas in de didactische driehoek

Aan elke sociale interactie gaat een definitie van de situatie vooraf. Deze situationele definitie geeft een antwoord, veelal impliciet, op vragen als 'wat zijn we hier aan het doen?', 'wie maakt hier de dienst uit?' etc. Wanneer een deelnemer een definitie succesvol op een situatie projecteert, d.w.z. zodanig dat andere deelnemers deze definitie accepteren, vormt het een referentiekader, een soort fundament waarop alle bijdragen aan de interactie gestoeld zullen zijn. De situatie wordt dan als het ware een theatervoorstelling waarin iedereen de rol speelt die in die situatie van hem verwacht wordt (Goffman, 1990[1959]). Dat de feitelijke en heersende situationele definitie een uitvloeisel en bevestiging is van de macht van degene die hem geprojecteerd heeft, moge duidelijk zijn. Hij of zij bepaalt namelijk in hoge mate wat er zoal kan gebeuren in bijvoorbeeld een klaslokaal.

De projectie van een definitie van een situatie verloopt vrijwel altijd impliciet en vaak probleemloos. Deelnemers aan een sociale interactie stemmen al gauw in met de manier waarop zij hun deelname willen vormgeven. Dit geldt in mindere mate voor situaties waar deelnemers uit sterk verschillende culturen aan deelnemen. Een voorbeeld van een reden waarom dit zo is, ligt in de verschillende doelen die in de culturen als nastrevenswaardig worden gezien. In een les wiskunde gaat men doorgaans niet voetballen, al zijn de meningen daar soms over verdeeld en is er dan dus geen consensus over (dit aspect van) deze situationele definitie. In grootstedelijke gebieden, waar verschillende leefwerelden, -stijlen en culturen bijeen komen onder de paraplu van een schoolcultuur die traditiegetrouw wordt verondersteld situationele definitiemacht te bezitten kan het gebeuren dat een situationele definitie die door een docent wordt geprojecteerd niet wordt geaccepteerd en wordt vervangen door een definitie van de situatie die door een van de leerlingen wordt geopperd. Dit vindt uiteraard nog steeds impliciet plaats, maar kan wel voor de nodige spanningen zorgen en uiteindelijk voor een gebruik van de lestijd voor het corrigeren van deviant gedrag.

In alle onderwijssituaties is een dergelijke menging van verschillende leefwerelden aanwezig, al was het maar in de belevingswereld van jongeren die invloeden vanuit verschillende domeinen ervaren. We moeten ons realiseren dat de genoemde driedeling van soorten educatie van belang is bij een min of meer abstract en theoretisch begrip van onderwijs als functie van een samenleving of als mechanisme van culturele reproductie in bredere zin. Wanneer we echter inzoomen op de lessituaties in scholen, zien we dat de culturele invloeden vanuit de domeinen thuis en straat alleen in geïnternaliseerde vorm in de schoolse leefwereld binnenkomen. Er is geen 'straat' en 'thuis' op school; er zijn alleen leerlingen die zich individueel of in groepsverband aan de pedagogische handelingen van de docenten presenteren. Voor dit onderzoek moeten we daarom ook de verhouding van de schoolse cultuur ten opzichte van groepen jongeren in kaart brengen. Hiervoor moeten we ons realiseren dat er individuele jongeren de school binnenkomen die qua identiteit een product zijn van buitenschoolse invloeden van zowel thuis als de diffuse educatie. Hierom zullen we voor de jongere die de drempel betreedt de invloed van de thuiscultuur en de diffuse educatie grotendeels samen moeten nemen. Uiteindelijk, wanneer de jongeren in het lokaal komen, is de culturele identiteit die zij tegenover de schoolcultuur plaatsen de neerslag van de inmenging van thuis en vriendengroepen. Daarbij moeten we ons realiseren dat een aanzienlijk deel van de binnenschoolse leefwereld door vriendengroepen en derhalve door de diffuse educatie wordt ingenomen. Met andere woorden: de docenten



FIGUUR 2: DE DIDACTISCHE DRIEHOEK

De baas in de les
De didactische driehoek verkend op een vmbo-school in Rotterdam.

dienen zich te verhouden tot zowel de individuele jongere, die vanuit de drie soorten educatie gevormd wordt, en de groepen die veelal een straatcultureel karakter kennen maar specifiek in de binnenschoolse leefwereld tot stand komen.

We hanteren hier dus twee verschillende driedelingen. Enerzijds de pedagogische driehoek van El Hadioui, die gevormd wordt door de school-, thuis- en straat-/vriendengroepcultuur, die we verbeeld zagen in figuur 1. Deze driedeling is zoals gezegd een vrucht van de akker van de onderwijssociologie en heeft primair betrekking op de belevingswereld van jongeren, waarbij de diffuse educatie zowel een binnen- als buitenschoolse component kent. Anderzijds dienen we voor de situationele definitie in de les een andere driehoek te hanteren. De ene hoek zou dan gevormd worden door de docenten, die zich ten taak stellen een definitie van de situatie te projecteren. Dit moeten zij zoals gezegd doen op zo'n manier dat de deelnemers deze accepteren. Deze deelnemers zijn individuele jongeren en tegelijkertijd vormen zij groepen die in de binnenschoolse leefwereld de buitenschoolse leefwereld gaan vertegenwoordigen.

Als individu zijn zij daarom een amalgaam van familie en diffuse educatie, kennen zij individuele variatie in intelligentie, interesse, leerstijl etc. maar als lid van groepen zijn zij min of meer berooid van hun individualiteit en vallen zij volledig te begrijpen als 'straatjongere.' Deze relatie is verbeeld in figuur 2. De docent moet in zijn poging een situationele definitie te projecteren dus rekening houden met een leerlingenpopulatie die in verschillende categorieën of hoeken onderverdeeld kan worden, variërend van enerzijds de volgzame individuele leerlingen naar anderzijds de weerbarstige vriendengroepen die de straatculturele codes in de les voortzetten.

PROBLEEMSTELLING

De probleemstelling die uit deze theoretische overwegingen voortvloeit en die aansluit bij de in de inleiding geschetste problematiek luidt dan als volgt:

Op welke manieren geven docenten vorm aan hun situationele definitiemacht en door welke leerlingen wordt deze het meest ingeperkt of aangetast?

Deze probleemstelling houdt rekening met de didactische driehoek zoals we die zojuist gezien hebben. Enerzijds is er een docent en anderzijds zijn er verschillende leerlingen met ieder hun individuele eigenschappen en variaties maar ook hun groepsdynamische eigenschappen waardoor hele andere factoren een rol kunnen spelen in de les. Vanwege deze tweedeling wordt de probleemstelling opgesplitst in de volgende twee deelvragen:

1. Uit welke typen jongeren bestaat de leerlingpopulatie?
2. Welke doceerstijlen gebruiken docenten bij het projecteren van een situationele definitie ten overstaan van de jongerengroepen die bij 1. zijn gedestilleerd?

Hiermee wordt in de eerste vraag een beeld geschetst van de verschillende groepen jongeren die op deze school het object van pedagogische handelingen zijn. Wanneer we een typologie hebben van verschillende jongeren, zowel opvallende categorieën individuen als hardnekkige vriendengroepen kunnen we begrijpen op welke manieren de straat de school binnendringt. Vervolgens kunnen we in kaart brengen op welke manieren docenten hier mee omgaan en deze straatculturele invasie proberen te bestrijden, te kanaliseren of juist te faciliteren.

METHODOLOGIE

Aan de basis van dit onderzoekstraject ligt de overtuiging dat een exploratief onderzoek het meest wenselijk is om zo de veelvoud aan praktijken, percepties en ervaringen van zowel docenten als leerlingen in kaart te brengen. Deze overtuiging vloeit deels voort uit de plaats die dit onderzoek inneemt in een project dat gecompleteerd wordt door een serie masterclasses op de school in kwestie over de thematiek van het pedagogisch klimaat waar jongeren in opgroeien en de rol die docenten daarin vervullen. Deze masterclasses zijn gegeven door Iliass El Hadioui, die daarnaast ook mijn begeleider is voor deze scriptie. In de methodologische literatuur zijn veel verschillende aanpakken te vinden die kwalitatief onderzoek van een wetenschappelijke waarde willen en kunnen voorzien. In deze paragraaf volgen een aantal overwegingen die een rol gespeeld hebben bij de ontwikkeling van een methode van onderzoek die toegespitst is op deze casus.

De keuze voor een methode hangt in de eerste plaats samen met het doel van het onderzoek, dat in dit geval het in kaart brengen of categoriseren van docentenattitudes enerzijds en typen sociale dynamieken tussen leerlingen anderzijds is. Voor het aanbrengen van categorieën die de sociale werkelijkheid begrijpbaar maken, kunnen volgens Van de Sande (1999, p. 70-78) vier systemen gebruikt worden. De eerste komt het meest tot zijn recht in situaties waarin telbare gebeurtenissen met kleine variatie moeten worden bijgehouden om zo verschillende handelingspatronen te ontdekken. Het voorbeeld dat hierbij gebruikt wordt is het inventariseren van manieren waarop mensen de straat oversteken, maar in de huidige casus zouden we kunnen letten op de manieren waarop leerlingen de les binnenkomen (stil/luidruchtig, alleen/gezamenlijk, etc.). Deze methode heeft als nadeel dat alleen de toepassing beperkt blijft tot eenzijdig gedrag terwijl de interactie tussen docent en leerling juist zo centraal staat.

De tweede manier om sociaal verkeer te categoriseren, meer gericht op interactie, is met behulp van Bales' *Interaction Process Analysis*.⁶ In deze methode worden interacties tussen groepsleden ingeschaald op een onderscheid tussen een sociaal-emotioneel gebied en een taakgebied. Beide gebieden hebben een positieve en een negatieve variant. Interacties kunnen dan gecategoriseerd worden als positieve reacties in het sociaal-emotioneel gebied, pogingen tot antwoorden in een taakgebied, vragen in het taakgebied of negatieve reacties in het sociaal-emotioneel gebied. Dit onderscheid kan vruchtbaar zijn om de

processen in egalitaire groepen te inventariseren, maar schiet tekort om de autoriteitsverhouding tussen docent en leerling te begrijpen. Zo is het taakgebied noodzakelijkerwijs anders ingedeeld dan in deze simplistische vraag-antwoord dichotomie en kunnen we de sociaal-emotionele component die de relatie docent-leerling categoriseert beter loskoppelen van positieve en negatieve labels. Wel is het van belang om in de verhouding tussen docenten en leerlingen een onderscheid tussen vorm en inhoud te bewaren.

De derde methode is het categoriseren van gedragsafwijkingen. Dit houdt in dat door middel van observaties gekeken wordt naar wat de 'norm' is en op welke manier overtredingen plaatsvinden. Deze kunnen worden gedocumenteerd en zo kan een overzicht van deviant gedrag worden verkregen. Een probleem hierbij is de gevoeligheid van deze methode voor de bias van de onderzoeker^f. Het is met deze methode nagenoeg onmogelijk de objectiviteit van sociaalwetenschappelijk onderzoek te waarborgen.

Ten vierde en laatste kunnen we volgens Van de Sande interviews houden. Een mogelijke manier om interviews te gebruiken voor dataverzameling is het coderen van uitspraken op basis van de soort perceptie die op de interactie tussen docenten en leerlingen wordt geventileerd. Patronen in de perceptie op docenten zouden vervolgens kunnen worden herkend in een datamatrix die overzicht biedt in deze coderingssystemen. Omdat interviews een veelgebruikte en betrouwbare manier zijn om in relatief korte tijd veel informatie over een dagelijkse gang van zaken in kaart te brengen, ben ik het onderzoek begonnen met de intentie zo veel mogelijk interviews af te nemen in de hoop dat dit zou volstaan. Een aantal overwegingen heeft mij echter doen besluiten om voor een verbreding van mijn onderzoeksstrategie te kiezen en meerdere databronnen in te zetten.

Ten eerste de aan dit project inherente gelijktijdigheid van injectie en extractie van kennis. De masterclasses die op deze school werden gegeven, verliepen parallel aan dit onderzoek. Hierdoor werd bij voortgang van het onderzoek steeds meer duidelijk dat de docentenpopulatie hun bespreking van dit onderwerp sterk modelleerden naar de structuur van deze masterclasses, en ook hun terminologie hierop aanpasten. Dit zorgde enerzijds voor de mogelijkheid nieuwe invalshoeken te benaderen die niet met de huidige terminologie uitgelegd of gevat konden worden. In interviews met docenten werd daarmee direct duidelijk bij welke problemen hun en onze terminologie tekortschieten. Ten tweede is na enkele pogingen systematische interviews met jongeren af te nemen de gebrekkige werkbaarheid hiervan gebleken. Ik wijt een deel van dit

gegeven aan mijn introverte persoonlijkheid en gebrek aan ervaring waardoor ik in de omgang met deze jongeren in ieder geval veel tijd nodig heb om het ijs te breken. De te behandelen materie is veelal ook moeilijke stof voor de jongeren en hun spreekvaardigheid staat veel uitweiding hierover meestal niet toe. Wanneer ik aan een groep jongeren in een gesprek over de culturele verschillen vraag of er grote afstand is tussen hun thuissituaties en school, lijkt dit wel mee te vallen, want een van de jongeren geeft aan ‘maar vijf tot zeven minuten te [hoeven] lopen.’ De relatief beperkte inhoudelijke waarde van deze gesprekken werd echter gecompenseerd door het inzicht dat ik kreeg wanneer ik mij tijdens interviews passief opstelde en de jongeren een tijdje in groepsverband hun gang liet gaan. Een helderder inzicht in de groepsprocessen waar docenten in de besloten kring van het klaslokaal mee te kampen hebben is er niet te krijgen. Helaas kan ik hier niet de geluidsopnamen integraal in de tekst incorporeren; het volstaat in deze methodologische beschouwing wellicht om te stellen dat de strijd om erkenning voor deze jongeren een allesdoordringende lijkt te zijn. Een aantal van deze interviews zijn opgezet als focusgroepen waarbij na een paar minuten in de discussie het Hawthorne-effect⁸ verdwijnt, wat zoveel wil zeggen als dat de leerlingen onderling hun gang gaan en de aanwezigheid van een observator lijken te vergeten.

Vanwege de gebrekkige waarde van de interviews heb ik gebruik gemaakt van zo veel mogelijk onderzoeksmiddelen. Naast de interviews zijn er daarom observaties in klaslokalen en in groepjes jongeren gedaan. Voor de observaties is er gekozen voor een mengvorm tussen wat Matthews & Ross (2010, p. 257-8) *simple* en *participant* observatie noemen. Bij de eerste variant wordt de observatie oppervlakkig gehouden en wordt interactie met de geobserveerden grotendeels vermeden. Bij participerende observatie is er gekozen voor een rol die door Gol (1958) wordt omschreven als *observer as participant*. Deze rol wordt onderscheiden op een continuüm tussen *complete participant* enerzijds en *complete observer* anderzijds. De laatste rol is vergelijkbaar met de *simple observation* van Matthews & Ross. De complete participant neemt deel aan de groepsdynamica zonder zijn rol als observator aan hen te communiceren, voornamelijk teneinde het Hawthorne-effect te vermijden. Een voorbeeld van dit soort onderzoek is het onderzoek naar straatbendes door Venkatesh (2008). In het kader van een focus op de interactie tussen twee verschillende partijen en de wetenschap van in ieder geval de docenten is het onmogelijk in dit verband (en ook niet wenselijk) om mijn rol als onderzoeker te verbergen. Een volgende rol op het spectrum is de deelnemer als observator (*participant*

as *observer*). Hierbij wordt de rol opengebrouwen zodat de deelnemers wel weten dat de onderzoeker daar als onderzoeker is, maar toch blijft de nadruk van zijn aanwezigheid liggen op de deelname in de groepsdynamica en blijft zijn onderzoeksrol beperkt. Het onderzoek van De Jong (2010) is hier een voorbeeld van. Wanneer we de focus nog een stap verschuiven naar de rol van de observator als deelnemer wordt de aanwezigheid van de onderzoeker primair ingevuld door zijn zoektocht naar data en wordt zijn deelname aan de groep beperkter. Het huidige onderzoek is op deze manier ingericht. Een laatste stap is het streven naar absolute anonimiteit of onzichtbaarheid van de observator (bijvoorbeeld door het gebruik van camera's) om het Hawthorne-effect helemaal uit te schakelen maar dit leek overbodig.^h

Omdat het onderzoek draait om het in kaart brengen van interactiepatronen, ben ik 'het veld' ingestapt met aandacht voor de dingen die als vanzelf in het oog springenⁱ. Dit heeft als nadeel dat er weinig theoretische sturing mogelijk is, maar heeft als voordeel dat de onderzoeksobjecten zelf met spanningen kunnen komen die vervolgens in kaart gebracht kunnen worden. Het moge duidelijk zijn dat jongeren en docenten met andere soort ergernissen en spanningen komen waardoor bestaande vooroordelen en discursieve raamwerken niet per se worden voortgezet door dit onderzoek. Mijn initiële onderzoeksstrategie bestond voornamelijk uit rondlopen en -hangen. Aandacht hebben voor wat er (niet) gebeurt. In de lessen, gangen en aula kijken. Met jongeren en docenten praten. Gedurende een periode van twee tot drie maanden heb ik gemiddeld twee tot drie dagdelen per week op de school doorgebracht om in eerste instantie bekendheid met de sfeer en gang van zaken te krijgen en later meer inzicht te krijgen in de processen die in deze scriptie centraal staan.

In een poging de betrouwbaarheid en de validiteit van dit onderzoek te waarborgen, schrijf ik hier in detail uit wat ik aan activiteiten heb ondernomen om hierin succesvol te zijn. Dit in het kader van een aantal breed geaccepteerde *best practices* (vgl. Neumann, p. 294-5 en 300), waarvan het uitschrijven van de *natural history* van het onderzoek er één is. De ecologische validiteit wordt voornamelijk gewaarborgd door mijn al beschreven pogingen het Hawthorne-effect te vermijden. Nadat ik een idee had van wat er op deze school gebruikelijk was en ik enkele groepjes jongeren had geïdentificeerd die vanwege hun dynamische gedrag erg nadrukkelijk aanwezig waren ben ik deze meer nadrukkelijk gaan volgen. Ik heb zodoende contact gelegd met drie groepjes jongeren waarvan de eerste na korte tijd al vanwege examendruk en daarbij

gepaarde spanningen uit het zicht verdween. Het tweede groepje, van derdejaars leerlingen vmbo kader, is een groepje dat in en rond de school op een grote bekendheid kan rekenen. Dit geldt trouwens ook voor de laatste jongeren. In mijn pogingen met deze groepjes op te trekken en hen te interviewen over thema's die wat dichter bij mijn theoretisch gekozen raamwerk pasten, ben ik maar summier geslaagd. Twee zaken heb ik van deze jongens aan informatie onttrokken. De eerste heeft voornamelijk betrekking op hun visie op individuele docenten – informatie die verder gespiegeld is aan observaties in lessen en individuele gesprekken met deze docenten – waarin zij mijn reeds voorlopig geformuleerde onderscheid tussen verschillende doceerstijlen maakten of kraakten. Daarnaast is de groepsdynamica die zij aan de dag leggen wel verschillend, maar toch uitermate interessant om te spiegelen aan doceerstijlen en zo de match of mismatch tussen school en straat te demonstreren. Deze geleidelijke inmenging en kennismaking met deze jongeren culmineerde uiteindelijk in de oprichting van een WhatsApp-groepje met enkelen van hen, waarin ik hen onder meer vroeg om foto's te maken van hun eigen leven en zo mij een beeld te geven van wat zij zowel binnen als buiten school meemaken. Verder dan een aantal foto's over een zangstudio van een van de jongens en een aantal schaars geklede dames uit de dromen van anderen kwam ik hiermee echter niet. Naast de interviews met en observaties van deze groepjes jongeren zijn er nog een aantal jongeren voor individuele interviews als bron van data gebruikt. Zoals al aangegeven bleek deze strategie beperkt bruikbaar en hebben de negen interviews maar enkele citaten opgeleverd.

Parallel aan de toenadering tot de jongeren ben ik in de lessen gaan zitten om te observeren wat er zoal aan lessituaties voorkomt. Bij deze lessen heb ik gelet op de interactie tussen docent en leerling, in het bijzonder of zij elkaar begrepen. Hoewel het uitproberen, uitdagen en irriteren van docenten en voornamelijk elkaar aan de orde van de dag is, heeft de nadruk hier toch gelegen op het opsporen van onbegrip in plaats van het constateren van onwilligheid. Waar dit onbegrip van welke zijde dan ook werd aangetroffen, is contact gezocht met de docent en/of leerlingen om de situatie door te spreken. Daarnaast is bij vloeiend verlopende interactie tussen docent en leerling gevraagd naar de manier waarop docent en leerling de situatie ervaren en op basis van welke overtuigingen zij deze vormgeven. In totaal zijn er bij dit onderzoek 13 observaties van lessen nauwkeurig uitgewerkt en zijn situaties uit deze lessen gebruikt om de typologie van doceerstijlen te construeren. Daarbij zijn de

betrokken docenten aangesproken en zijn hun motivaties en problemen in kaart gebracht. Bij drie docenten die typerend waren voor bepaalde leerstijlen is dit in een opgenomen interview gedaan; twee docenten wilden niet meewerken aan een opgenomen interview en van anderen kwamen de meningen en opvattingen over de interacties tussen docenten en leerlingen zo veel overeen met de meest voorkomende opvatting dat verdere uitwerking hiervan overbodig leek. Het ging in deze categorie gevallen niet om de docenten die in hun lessen buitensporig veel spanning ervaren.

Ten slotte zijn de bevindingen die hier uit voortkwamen continu gespiegeld aan wat docenten en leerlingen op deze school ervaren. Dit in het kader van wat in de methodologische literatuur wordt begrepen onder de term *member checks* (vgl. Neumann, p. 295). Wat de leerlingen betreft: gedurende de informele contacten die de bulk van de dataverzameling bij de groepjes uitmaken, heb ik hen een typologie van docenten voorgelegd waar zij per type zo al hun docenten in konden plaatsen. Dat ik zelf op dat moment dezelfde docenten in gedachten had, getuigt in mijn optiek van voldoende dataverzameling enerzijds en een betrouwbare systematiek in de analyse anderzijds. Uit deze en andere reflectiemomenten (ook met docenten) bleek uiteindelijk dat het punt van verzadiging van dataverzameling bereikt was. Ik heb besloten te stoppen met het verder verzamelen van data na een gesprek met een lid van de directie. In dit gesprek zijn een reeks onderwerpen of spanningsvelden aan bod gekomen die voor de leden van de directie prominent aanwezig zijn. Vrijwel al deze onderwerpen had ik in mijn dataverzameling reeds opgenomen en verwerkt. Onderwerpen die ik wel in mijn dataverzameling heb aangetroffen maar die niet door het directielid werden genoemd heb ik hem geïntroduceerd waarop hij aangaf het merendeel te herkennen. Hiermee denk ik voldoende empirisch materiaal te hebben om de in de resultatenparagraaf opgebouwde typologie te onderbouwen. Dat betekent ook dat ik hiermee denk het einddoel van deze scriptie te kunnen realiseren dat voor mij als volgt gesteld kan worden: een onderzoek waarbij een systematisch overzicht wordt gegeven van de problematiek in kwestie waarin de leerlingen, docenten en directie hun dagelijkse praktijk herkennen en waarmee zij eventueel verbetering kunnen nastreven. De hierbij onderscheiden types en categorieën zijn zoals veelal in sociologische theorieën en onderzoeken naar voren komt, *ideaaltypen* of conceptuele handvatten om grip te krijgen op de diversiteit in de sociale werkelijkheid en vallen dus niet altijd een-op-een te vertalen naar iedere docent of leerling die in een groep geplaatst wordt¹.

RESULTATEN

De pauzes op zijn voor vmbo en ISK^k gescheiden. Zodoende vormt de ingang van de school van 10:10-10:30, van 11:00-11:20, van 12:10-12:40 en van 13:00-13:30 de spil waarom de plots bruisende activiteit van de afleiding- of rustzoekende jongeren draait. Hoewel eten op de drietredige trap die de deur van de straat scheidt een uitbrander aan conciërge Mijndert ontlokt, blijken de luttele meters verder geplaatste betonnen poefen veel minder aantrekkelijk voor het nuttigen van de veelal in groepsverband gerookte sigaretten of de variëteit aan broodjes die bij voorkeur bij de bakker om de hoek gehaald worden in plaats van de in de school aanwezige cafetaria. De voorgevel van de school, die de Pythagoreïsche c vormt voor de elkaar recht kruisende straten Hillevliet en Polderlaan, kijkt uit over een kleine driehoek die een soort schoolplein vormt voor de jongeren wanneer zij in de pauze stoom afblazen. Deze driehoek kan in combinatie met de drempel en daarachter gelegen ontvangsthuis met recht gezien worden als een transitiegebied tussen school, thuis en straat. Geografische en fysieke ruimtes zijn nagenoeg altijd doordrenkt van transitiegebieden of concurrerende sociale sferen, die als het ware strijden om een zegje over de gang van zaken in die ruimte, maar een transitiegebied tussen verschillende sociale sferen of domeinen is zelden zo geografisch afgebakend als deze driehoek hier.

Afgezien van het feit dat de school met de inherente schoolcultuur een transitiegebied vormt waarin jongeren leren een plek in 'de maatschappij' te veroveren, is er binnen de school sprake van een scala aan kleinere 'transitiegebiedjes'. Hoewel het 'echte' (lees: inhoudelijke) onderwijs in de lokalen gebeurt, wordt er in de rest van de school al een indruk gewekt van wat er in Nederland 'normaal' is. Dit is een feit dat merkbaar wordt wanneer docenten en groepjes leerlingen elkaar passeren. Hoewel dit contact doorgaans probleemloos en in een sfeer van vriendschappelijkheid verloopt, is er altijd de spanning merkbaar van de verschillen in handel, wandel en spraak, die nooit helemaal uitgewist wordt. Een interactie tussen docent en leerling is ook buiten formele lessituaties een interactie waarin gestreden wordt over de manier van aanspreken, benaderen en vaak ook over de als normaal beschouwde gespreksonderwerpen. Spanningen van deze aard kunnen in de gangen al snel vanwege irrelevantie worden weggewuifd, maar hebben een belangrijkere invloed op lessituaties.

De mannen (en vrouwen) van de school

In deze paragraaf wordt een beeld geschetst van verschillende categorieën jongeren en -groepen zoals die in de casus gevonden worden. Zoals in de methodologische paragraaf al gezegd is, heb ik een aantal op theoretische gronden gekozen leerlingen geprobeerd te benaderen en ben ik daar deels in geslaagd. Uit observaties en interviews blijkt dat er een groot verschil bestaat tussen ISK- en vmbo-leerlingen. De drie categorieën die het lesgeven voor nagenoeg alle docenten het moeilijkst maken en vanwege hun (gebrek aan) acceptatie van de situationele definitie het meest relevant zijn voor dit onderzoek. In deze categorieën betreft het vooral jongens – dit is toe te schrijven aan het feit dat jongens over het algemeen nadrukkelijker hun aanwezigheid opeisen in de klas en daarom meer aandacht van de docent vergen. Daarmee zijn meisjes zeker niet gevrijwaard van indeling in een van de beschreven categorieën.

Gestroomlijnde socialisatie

Deze categorie heeft betrekking op de twee manieren waarop de Nederlandse samenleving nieuwe leden verwerft. Zowel via immigratie als geboorte komen nieuwe leden de Nederlandse samenleving binnen. Grofweg valt deze tweedeling samen met het onderscheid tussen ISK en vmbo; zoals we zullen zien omvat de af- en herkomst van de leerlingen een deel van de verklaring van de verschillen tussen de ISK en vmbo'ers.

ISK-leerlingen

Een eerste relevant aspect van de jongerenculturen en sferen in de klas is dat de verschillen tussen vmbo en ISK opmerkelijk groot zijn. Wanneer we de beleidsmatige relevantie van een onderzoek als dit in ogenschouw nemen, valt de relevantie van een beschouwing van de cultuur in ISK-klassen in het niet vergeleken bij die onder de paraplu van het vmbo. Hoewel het onderwijs in ISK-klassen niet geheel probleemloos verloopt en er dus in een aantal opzichten een stevige verbetering nodig lijkt¹, is er maar weinig aandacht nodig voor de culturele distantie tussen de school en de leerlingpopulatie. Wanneer men ISK-leerlingen in kleine groepjes op de gang of klassikaal in lessen aantreft, valt de meerderheid op vanwege de rust en vriendelijkheid die van hun gezichten af te lezen valt, een bijna onthutsend contrast ten opzichte van de vmbo-leerlingen. Een aantal observaties en interviews ondersteunt deze gevolgtrekking.

In een ISK-les wiskunde^m word ik bij binnenkomst begroet door een aantal bijzonder vriendelijke leerlingen. Van hun gezichten valt een soort open en vrolijke interesse af te lezen die afsteekt tegen de bij vmbo-leerlingen dominante meer onvriendelijke houding naar 'vreemden'. Dit waren er maar twee uit een klas van ongeveer twintig, dus de werkelijkheid is iets weerbarstiger dan de eerste indruk lijkt te suggereren. Vanwege een ongelukkige timing mijnerzijds ben ik na enkele minuten getuige van de wisseling van de wacht: de docente groet bij wijze van afscheid de jongeren en mij en een andere docent komt een uur Nederlands geven. In eerste instantie is de leswisseling een obstakel waarvan de overwinning een nasleep van enkele minuten produceert. Het duurt even voordat de jongeren hun boeken open hebben en het vereist enkele corrigerende opmerkingen van de docent over de nalatigheid van sommigen in dit opzicht. Al snel echter heeft de docent de aandacht van de meeste leerlingen te pakken en ontstaat er een concentratie in de groep die door de docent strak in toom gehouden wordt. Zonder irritant of onrechtmatig boos te worden, zorgt de strengheid van de docent voor een geconcentreerde werkhouding die een lange adem heeft.

Van meet af aan wordt de nadruk die bij deze recent geïmmigreerde jongeren op linguïstische ontwikkeling ligt duidelijk; bij alles wat er gebeurt worden de jongeren gestimuleerd zich zo duidelijk mogelijk uit te drukken in het Nederlands dat de meesten maar mondigesmaat beheersen. Deze linguïstische component wordt aangevuld met een culturele component die moeilijke woorden in een culturele context plaatst. Zo worden er in de bespreking van een tekst uitstapjes over samenscholingsverboden in bepaalde wijken gemaakt, waarin besproken wordt waarom die er zijn, waarna maatschappelijke onderwerpen als jeugd en hangjongeren ter sprake komen. Zoals gezegd waren er weinig spanningen tussen de docent en de leerlingen. Waar deze wel ontstonden, gingen ze over niet oplettende leerlingen. Over het algemeen werd er wel eens gegript of een niet-inhoudelijke opmerking of korte discussie gevoerd, maar die vonden vrijwel altijd klassikaal plaats en de docent had daar zonder daar veel moeite voor te doen altijd een belangrijke rol in.

In een interview met een aantal leerlingen uit de afdeling ISK blijkt dat de voornaamste overwegingen die in hun culturele ervaring van de school meespelen centreren rondom de noviteit van de ervaring in Nederland te wonen. Vanwege het feit dat a) de jongeren slechts beperkt Nederlands spreken en b) zij op geen enkele manier aan straatculturele groeperingen gelieerd blijken te zijn blijft dit interview beperkt tot onder meer de vraag 'wat wil je later doen'

die door een aantal jongens met een nog vaag en onbepaald IT beantwoord wordt. Verdere specificaties van hun toekomstplannen zijn daar nog niet bij uitgewerkt. Het valt op dat de meesten blij zijn dat ze hier mogen zijn en naar school kunnen. Een vergelijking valt wellicht te maken met de migrantenwerkers in laagbetaalde banen zoals die in onderzoek uit Londen naar voren komen: zij vinden de in onze termen barre omstandigheden niet problematisch vanwege hun *dual frame of reference* (vgl. Wills, Datta, Evans, Herbert, May & McIlwaine, 2009, Waldinger & Lichter, 2003 en Ogbu, 1993): hun referentiekader vanuit het land van herkomst is zodanig dat de hier opgedane ervaringen afgezet worden tegen compleet andere standaarden dan 'wij' hanteren. Dit mechanisme lijkt ook in deze groep te werken: de kwaliteit of houding van de docenten zijn doorgaans geen bron van spanning. Dit lijkt te verklaren uit het feit dat het referentiekader niet gevormd wordt door *betere* docenten (in Nederlandse begrippen) maar in extreme gevallen door *geen* docenten (in termen van bijvoorbeeld Somaliërs).

Voor nagenoeg alle docenten die ik gesproken heb is dit een herkenbaar beeld. De ISK-klassen worden over het algemeen als veel rustiger en toegankelijker beschouwd dan de vmbo-klassen. Reden te meer om hen ook in pauzes niet te mengen, want dat leidt volgens Mijndert tot wat misschien het beste een culturele besmetting van ISK-leerlingen door vmbo-leerlingen genoemd kan worden. In het licht van een onderzoek naar pedagogische meerstemmigheid is het wellicht verstandiger de nog maar kort gevestigde immigranten verder buiten beschouwing te laten.

De vmbo'ers

In de leerlingenpopulatie die overblijft bestaat uit de vmbo basis- en kaderleerlingen die vier jaren en twee opleidingsspecialisaties overspannen. In deze groep zijn er een aantal subgroepen te onderscheiden. Allereerst de groep die in termen van aantal en omvang het belangrijkste is, maar in termen van pedagogische meerstemmigheid of potentie tot spanningen en conflicten juist het minst relevant. Het is deze groep die veelal in gesprekken met en tussen docenten als 'de goede 80-85%' of 'de rest' wordt getypeerd. Het is de groep die verder geen buitengewone aandacht vereist en wiens behoefte om te leren soms onbevredigd blijft doordat 'de anderen' de aandacht van de docent opeisen. Het is de groep jongeren die wanneer je ze in de klas aantreft niet opvallen; ze zitten of praten rustig, ze kunnen het doorgaans goed vinden met docenten en met andere leerlingen en hoewel ze van tijd tot tijd een correctie

nodig hebben is hiervoor zelden contact met ouders of afdelingsleiders nodig. Wanneer deze jongeren gevraagd worden naar hun toekomst, hebben zij veelal banenplannen, weten veel van hen welke opleiding zij willen volgen na hun middelbare school en geven zij aan gemotiveerd te zijn voor hun schoolwerk. Problemen die in interviews met leerlingen uit de andere categorieën voorkomen, zoals veel absentie en/of verwijderingen, straffen en/of dreigingen van schorsing, zijn hier doorgaans afwezig. Een aantal docenten geeft aan dat als de hele populatie uit leerlingen van deze categorie zou bestaan, er weinig tot geen problemen zouden zijn op school. Dat ook met de leerlingen uit deze groep nog wel eens wat te stellen is, valt niet te ontkennen. Ook in deze groep is onder jongens een behoefte zich op hun masculiniteit voor te staan en te demonstreren dat zij over grenzen durven gaan. Deze grenzen worden echter op relatief onschuldige manieren overschreden.

Bijvoorbeeld in een les waarin een docente een jongen belast met het invullen van de presentielijst. Hiervoor moet hij op het smartboard aanvinken wie er (niet) is. De jongen maakt van de afleiding gebruik om stiekem een streep te tekenen onder een afbeelding die door de docente op het scherm was getoverd. Vervolgens roept hij naar een vriend die – net als de rest overigens – niet op zit te letten en laat het resultaat van zijn heldhaftige daad zien. ‘Je bent een baas!’ is de reactie die hij aan zijn daarop volgende trotse glimlach te zien al hoopte van zijn vriend te krijgen. Zijn actie was een succes; zijn bazenstatus is (her)bevestigd en dat is kennelijk genoeg reden om het bewijs ervan te vernietigen want de streep wordt weer uitgeveegd. Het zal je namelijk maar gebeuren dat de docente het ziet! Gelukkig voor de baas zit zij nog steeds in conclaaf met de andere leerling.

Leerlingen die in deze groep vallen, hebben soms wel een ‘straatvoorkomen’ maar zijn zich daarentegen wel danig bewust van hun eigen ideeën over wat een school is. Zo willen zij kennelijk weten wat onbekende gezichten op hun school doen, en is hun ontevredenheid over de school een product van de in hun ogen slechte kwaliteit van het onderwijs, niet van cultuurverschillen of wat dan ook:

Wanneer ik als onderzoeker buiten een sigaret sta te roken in de buurt van een clubje jongeren die met stemverheffing en gebaren van de grove en fijne motoriek elkaars aandacht proberen te trekken, elkaars verhalen meebelevend, elkaars overwinningen toejuichen en om elkaars falen lachen, word ik opeens door een van de jongeren, die dicht bij me komt staan en snel samen met mij het middelpunt van een zich snel ont-

wikkelende cirkel gaat vormen, aangekeken en met een mengeling van verwelkoming en een oprotten-als-je-hier-niks-te-zoeken-hebt-achtig sentiment gevraagd: 'Meneer, bent u hier een nieuwe docent ofzo?' Omdat ik het in deze beginfase uitermate lastig vond om mijn theoretische overwegingen in dagelijkse taal te vatten en hen zo mijn vraagstelling voor te leggen, probeerde ik hen uit te leggen dat ik op zoek was naar de dingen die zij als pijnpunten ervaren op deze school. Direct barstte het om mij heen los van semi-snerende opmerkingen, waarvan 'Dit is echt een slechte school meneer!' toch wel in de meest verschillende fraseringen wordt herhaald en waarvan de waarheid mij even later op het hart gedrukt zal worden door Soulimenⁿ, een jongen die tijdens dit schrijven inmiddels met een herkansing toch zijn diploma heeft gehaald. Hij neemt het woord van zijn vriend Emir over en begint honderduit te vertellen over de incongruentie tussen enerzijds het in gebreke blijven van de school in het voorzien van regelmatig en kwalitatief acceptabel onderwijs voor met name de vakken Engels en wiskunde; een tekortkoming die des te heviger gevoeld werd in de (toen nog naderende) onverbiddelijkheid van de examens.

In een interview met een jongen die vanwege zijn kledingstijl en spreekwijze ook als 'straat' overkomt, blijkt dat veel van de jongeren die zich 'stoer' of 'macho' gedragen een stuk voorkomender zijn dan zij in eerste instantie lijken. Van straatcultuur weet hij eigenlijk niets af. Wanneer hem gevraagd wordt of hij weet dat er veel jongens op straat hangen na/buiten school, zegt hij:

Ik woon hier niet in de buurt, dus dat zou ik niet weten.

Loop je zelf wel op straat buiten schooltijd?

Nee, niet echt.

Wat doe je dan wel in je vrije tijd?

Ik heb een bijbaantje. En ik heb wel een pleintje voor de deur dus dan voetballen. Voor de rest, eh...

Niet echt rondhangen.

Nee... Ikke niet.

Hoewel op de ISK-afdeling en het vmbo vanuit het perspectief van de didactische driehoek zowel individuen als groepen voorkomen, zijn de groepen die in deze categorie leerlingen gevormd worden minder star en toegankelijker voor docenten dan groepen die hierna volgen. Hiermee is zeker niet gezegd dat in het ISK en op het vmbo alles op rolletjes loopt of dat hier nooit problemen voorkomen. Interactieproblemen van structurele aard komen ook voor op het vmbo, bijvoorbeeld rondom het onderwerp seksualiteit. Hier zal bij de do-

ceerstijlen nog aandacht aan besteed worden. Voor nu is echter van belang dat op het ISK en bij de vmbo'ers veel jongeren gevonden worden die vatbaar zijn voor de projectie van een situationele definitie door de docent en die deze dus niet *per definitie* aanvechten. Dit ligt iets anders bij de verschillende 'probleemcategorieën' die nu aan bod komen. Bij hen lijkt de invloed van de docent vrijwel nihil.

Drie categorieën probleemjongeren

De categorieën leerlingen die moeilijk te betrekken zijn bij lessituaties worden onderscheiden op basis van de conflictueuze situaties die in lessen ontstaan door de aanwezigheid van een of meerdere van deze typen leerlingen. Voor nagenoeg alle docenten geldt dat zij maar zeer beperkt in staat zijn om een situationele definitie te projecteren die deze jongeren accepteren en derhalve geldt dat de integriteit van de les *als les* door de aanwezigheid van dit type jongeren problematisch wordt. Er zijn drie typen jongeren; de eerste is een type jongeren dat grotendeels individueel voor problemen zorgt, de laatste twee zijn de jongeren die voornamelijk in groepsverband de geprojecteerde definitie afwijzen.

Ballistische buitenbeentjes

Allereerst zijn er de jongeren die grotendeels individueel lessituaties moeilijk werkbaar maken voor zowel docent als andere leerlingen. Hoewel zij meestal wel aansluiting vinden bij klasgenoten, geven jongeren in deze categorie aan dat hun 'echte' vriendengroep waarmee zij buiten school op straat omgaan, niet op deze school zit. Een voorbeeld aan het woord:

Maar zitten er veel vrienden van je in de klas ook waar je dan mee op straat hangt of ook anderen?

Gewoon, hier heb ik vrienden, en daar hang ik soms mee of ga ik ergens naartoe. Maar niet dat we echt 24 uur...

Maar je hebt wel echt vrienden waar je echt buiten zeg maar...

Ja.

Maar die zitten hier niet op school

Nee.

Waar zitten die dan op school?

Ik weet niet, verschillend gewoon [kijkt afwijzend – wil hier kennelijk niet verder over praten, TTvD].

Zij nemen daarmee als het ware een aan deze school vreemde straatcultuur mee en passen die toe op de vriendengroepculturen van binnen deze school. Hoewel hun gedrag en houding pas problematisch wordt doordat deze andere jongeren beïnvloedt, met een soort pendulum-beweging tussen uitlokken en bestraffen, zijn de andere jongeren die hierdoor beïnvloed worden zelf minder geneigd dit soort gedrag te initiëren. De jongeren in deze categorie zijn spaarzaam maar zeer nadrukkelijk aanwezig. Voor de meeste van deze jongeren geldt dat zij meerdere problemen met autoriteiten hebben, zoals dat er een 14-jarige aangeeft na een bekeuring voor brommerrijden zonder rijbewijs politie thuis krijgt en nu 'vrijwillig verplicht' gaat boksen zodat hij niet 'te veel' op straat hangt. Of dat er een aangeeft vooruit te kijken naar een andere school waar het hem hopelijk beter afgaat.

Dit individualistische en min of meer als ongeleide projectielen op te vatten type jongeren heeft wel een sociale component en wordt wel in groepsverband pas problematisch, maar deze jongeren zijn initiators van onrust en conflict in vriendengroepen die dat 'van nature', d.w.z. zonder hun aanwezigheid, veel minder zijn. Docenten die deze jongeren in de les hebben weten dan ook wel dat deze extra aandacht vragen maar veelal heeft alleen een dreiging met politionele en/of justitiële sancties het vermogen de jongeren in te dammen:

28

Op school moet jij je best doen voor cijfers hè? Dat is duidelijk.

Ja.

En soms betekent dat dat je je huiswerk moet maken, dat je op tijd moet komen, dat je je netjes moet gedragen in de les...

Ja.

Maar op straat is het veel belangrijker denk ik, en sowieso bij vriendengroepen, om een beetje stoer te zijn. Snap je wat ik bedoel? Je moet een beetje een grote mond hebben, je moet een beetje terug kunnen praten als iemand jou dist of zo... en je moet niet over je heen laten lopen... Merk je dat?

Soms... Maar ik hou me gedeisd.

Ook bij vrienden?

Nee daar ben ik gewoon normaal [Met een grijns, TTvD]. Daar ga je niet er uitgestuurd worden enzo.

Nee daarom – daar kun je gewoon doen en laten wat je wilt toch?

Maar nu; mijn cijfers zijn goed en... wil niet te laat komen enzo.

Anders moet ik voor de rechter.

Wat moet je voor de rechter doen dan? Dan krijg je...

Taakstraf...

Foeifoei...

Of gevangenisstraf.

Gevangenisstraf? Dan heb je het wel heel bont gemaakt denk ik of niet?

Nee ze zeiden 'Als je je taakstraf niet goed doet.'

Dan moet je een oftwee dagen...

Vijfdagen.

Het resultaat van alle pedagogische handelingen in zowel binnen- als buitenschoolse leefwereld staat hiermee duidelijk voor ogen; (slechts) politionele en justitiële acties lijken een afschrikwekkend effect te hebben op de jongen. In zijn houding en gedrag in de klas en daarbuiten geeft hij ook blijk van een continue zoektocht naar de grens waar hij nog net zijn groepsgenoten kan sarren en zichzelf als baas kan profileren maar hiermee niet te veel last voor de docent opwerpt om grote repercussies te voorkomen. Vergelijkbare tendensen zijn terug te vinden bij enkele andere jongeren; die zijn echter niet geïnterviewd maar hun gedrag in de klas valt in dezelfde lijn te interpreteren. De kwalificatie 'ballistisch' die ik aan deze buitenbeentjes geef ontleen ik aan de feitelijke onbestuurbaarheid en de beperkte mogelijkheid tot begeleiding van deze jongeren. Zij worden niet, zoals de andere twee typen probleemjongeren, gereguleerd door de richting die de groep opgaat waar zij zich in bevinden, maar door een aan de sociale wereld van de school externe cultuur die niet vatbaar lijkt voor sturingsmechanismen vanuit de school. We zullen zien dat bij de andere twee categorieën een grotere mate van groepsafhankelijkheid en sturing een grotere rol speelt. Voor die twee categorieën leerlingen geldt voornamelijk dat de problemen, conflicten en obstakels in de les voortkomen uit de groepsdynamiek die zij gezamenlijk produceren, niet zozeer uit de overtredingen van individuen.

De statisch-egalitaire vriendengroep

De vriendengroepen die *als groep* in de les voor moeilijke situaties zorgen laten zich allereerst kennen als een enorm nadrukkelijk aanwezige groep. De leerlingen die in een dergelijke groep zitten, vallen direct op en de klaslokalen waar dit type leerlingen les in hebben, zijn vaak bronnen van veel lawaai en (soms alleen ogenschijnlijke^o) onrust en wanorde. Er is echter onderscheid te maken tussen twee typen vriendengroepen op basis van de hiërarchie die er in een groep bestaat en het type code wat de sociale orde in de groep reguleert.

In de eerste groep worden de jongeren bijeen gehouden in een egalitaire groep, wat zo veel wil zeggen als dat de jongeren in de onderlinge interactie niet of minder sterk gecentreerd zijn rondom één of twee 'bazen.' Daarnaast kan de interactie in deze groep niet zomaar als straatcultureel worden begrepen. De jongeren zijn wel geënt op het nastreven of in stand houden van eer, maar op een unieke manier.

Bij een interview met een dergelijke groep, kom ik er al snel achter dat het vrijwel onmogelijk is om hen bij een onderwerp te bepalen en hun aandacht langer dan een minuut vast te houden. Zoals in de methodologische paragraaf al aangegeven, heb ik het interview gebruikt als observatie om te kijken hoe deze jongeren zich onderling gedragen. Een aantal elementen aan de interactie tussen jongeren valt op.

Gedurende het hele gesprek vervallen de jongens continu in giebelende gesprekken onderling. Misschien vinden ze de hele sfeer een beetje spannend, al lijkt dat na een paar minuten over te zijn terwijl het gegiechel wel doorgaat. Als er een jongen praat, vallen er drie van de anderen vrijwel direct in een gegiebel over elkaars zwaktepunten. Waar de een de bal naar de ander kaatst omdat hij 'een gekke voorhoofd' heeft, krijgt hij hem snel terug omdat hij 'k****veel puisten' heeft. Iedereen is de baas in de groepjes maar er is niet echt een baas. Er wordt veel gepest op school, en dit komt volgens de jongens doordat iedereen verschillend is. Zo legt hij uit over Jason, want 'ik zeg eerlijk, hij spoort niet' dat hij 'met z'n tanden' onderwerp van spot gemaakt wordt. Terwijl deze jongen dit vertelt, heeft hij al van drie kanten te horen gekregen dat hij niet mag praten omdat hij zo veel puisten heeft. Lachend praat hij echter door over Wesley die altijd zwartgemaakt wordt omdat hij stinkt. Een andere jongen heeft een voorhoofd waar zijn vrienden monsterlijke proporties aan toeschrijven. Gedurende het interview wordt er een heel scala aan toespelingen gemaakt op de afwijkingen van de jongens. Waar *Big Mac* soms een frikandel genoemd wordt, wordt bij alles wat maar enigszins aan voedsel te verbinden is deze jongen een overmatig gebruik daarvan ten laste gelegd. Ik vraag of dat normaal is. In koor roepen zij trots dat het gewoon grapjes zijn maar dat ze het niet zo bedoelen. Aan de lichaamstaal is te zien dat bijvoorbeeld de puisterige jongen de insinuaties omtrent zijn inderdaad niet onbevleete gezicht in het geheel niet als problematisch lijkt te ervaren en dat hij zich goed weet te weren door 'de stinkerd' en 'de kameel' op hun afwijkingen te wijzen. 'De frikandel' echter lijkt er

De baas in de les
De didactische driehoek verkend op een vmbo-school in Rotterdam.

vanwege zijn timide houding en meer verspreide maar ook meer gemotioneerde verbale terugbijtelingen meer moeite mee te hebben.

Passief ondergaat 'de frikandel' een verplawedstrijd tussen zijn vrienden, die onder meer met de volgende opmerkingen op de proppen komen:

In de pauze, als hij eten gaat halen, haalt hij drie frikandellen, hij eet, hij eet, en als je omkijkt - alles is op. En dan noemen we hem frikandel.

En ze zeggen ook als hij naar de McDonald's gaat, gaan ze gelijk dicht want dan is alles op. Hij is hun grootste klant.

Meneer, u weet toch die Big Mac, die is toch zo [vormt met zijn handen de omtrek van een voetbal, tvvd]. Daar heeft hij er drie van nodig, dan zit 'ie pas vol.

Wanneer echter het lijdend voorwerp niet om de grappen kan lachen, zoals bij deze in een halve minuut opgesomde varianten op de karakteristiek van *Big Mac* of 'de frikandel', vallen de beledigingen niet in de gewenste aarde en worden zij ook na een schaamtevol 'ooh, hohoooh'-achtig lachje en een 'niet pesten man' gestaakt, zo blijkt.

De meest spitsvondige varianten van de in dit gesprek geformuleerde stekenboven-water (allen gevolgd door uitbundig gelach, ook door het lijdend voorwerp van de sneer) schommelen tussen het grappige en banale:

Meneer, gister is er iets ergs gebeurd en de politie kwam, maar ze wilden hem niet in het busje meenemen want anders zou het busje stinken.

Laatst kopte hij een bal, en die ging meteen lek.

Niemand komt op jouw bruiloft want ze weten dat je stinkt.

Als jij doodgaat, komt er een groene stinklucht uit je graf.

Aan dit voorbeeld en meer observaties in klaslokalen kunnen we de volgende elementen van deze groep abstraheren:

Allereerst moet de 'strijd' van deze groep begrepen worden als een fundamenteel *statische* strijd. Anders dan men op het eerste gezicht verwacht wanneer men een dergelijke groep tegenkomt, is de luidruchtigheid en onrust van de groep geen teken van levendigheid en dynamiek in de sociale interacties, zoals dat bij de andere groep wel het geval is. Het lijkt vruchtbaarder om het lawaai en rumoer van de groep te begrijpen als een soort nullijn waar de groep niet of nauwelijks van afwijkt. De leden van de groep zijn namelijk continu met het-

zelfde bezig: zij interpreteren de wereld om hen heen in het licht van de mogelijkheid daar een zinspeling uit te halen die gericht is op een van de karakteristieken van de andere leden. De statische aard van de groep zorgt ervoor dat de jongens alleen maar een paar opmerkingen hoeven te maken om zichzelf even te vrijwaren van de verplichting op anderen te reageren. Met andere woorden: de leden van de groep zijn gefixeerd op elkaar en op de balans van beledigingen die er onderling bestaat. Met dit statische kenmerk is ook duidelijk dat de groep uiteen lijkt te vallen in pauzes en andere situaties waarin de individuele leden zich met andere leerlingen bemoeien. In interacties met anderen wordt niet eenzelfde gang van zaken gehanteerd; de groep moet echt als groep bijeen zijn om dit effect te genereren.

Ten tweede is van belang aandacht te vestigen op de *egalitaire structuur* van deze groepen. De jongeren zijn dus niet hiërarchisch gecentreerd rondom één of meerdere kernfiguren zoals bij de volgende groep het geval is. Leden zijn óf volwaardig lid óf buitenstaander. Een schaal van inwijding lijkt afwezig. Het is daarom ook niet zo dat sommige leden meer respect krijgen dan anderen, maar allemaal hebben ze een gelijkwaardige plaats in de groep. In het geval van het voorbeeld hebben alle leden van de groep een even zwaarwegend mankement dat hun volwaardigheid als mens aantast: de een stinkt, de ander heeft puisten, een derde is dik (frikandel), de vierde heeft een voorhoofd als een kameel (sic!), etc. In principe zijn al deze elementen van gelijke waarde in de groep en vormen de interacties een soort sociaal spel waarin de beledigingen een soort hete aardappel zijn die je zo kort mogelijk in bezit wilt hebben.

Ten slotte moet de *starheid* van deze groep, gezien vanuit het perspectief van docenten, benadrukt worden. Dit vloeit voort uit de intensiteit van de onderlinge interacties en de statische aard daarvan. Dit sorteert het effect dat de groep niet een groep jongeren is die alleen maar andere dingen belangrijk vindt dan wat de docenten op de agenda zetten, maar dat de interne logica van de groep *incommensurabel* is met die van de docent. De docent heeft weinig tot geen zeggenschap in groepen als deze. Wanneer de jongeren in een frenzy elkaar proberen af te troeven met de meest vindingrijke pogingen elkaars zwaktepunten uit te buiten en af te kraken gaat het niet zozeer om de negatieve aandacht op de zwaktepunten maar om de positieve impuls van de vindingrijkheid die nodig is voor de activiteit. Desondanks barst de groep los in gegiechel en wordt daarmee zo onbereikbaar voor buitenstaanders dat de docent zich vaak geen raad weet met deze groep. Veel van wat docenten doen

wordt genegeerd en de rest wordt opgenomen in de logica van het dissen van de ander om hem zodanig een stap voor te zijn.

De dynamisch-hiërarchische vriendengroep

De laatste categorie leerlingen die min of meer lak hebben aan de situationele definitie van een les zoals die door veel docenten wordt geprojecteerd, moet op andere kenmerken onderscheiden worden dan de vorige. Zoals in de kwalificaties *dynamisch* en *hiërarchisch* al naar voren komen is deze groep veel meer gericht op de omgeving en reageren zij daarop zonder die per se in hun eigen spel van uitwisseling van beledigingen te betrekken en zijn zij veel meer gericht op een aantal kernfiguren (die overigens geëerd worden vanwege hun *hustling skills* buiten school, d.w.z. connecties met mensen die 'echt' straat zijn). Ook deze categorie kan het beste beschreven worden aan de hand van een aantal interviewsessies dat ik met een voorbeeld van deze groep gedaan heb.

Dit type groep is vanwege de hiërarchische ordening niet alleen groter, maar ook diffuser dan de voorgaande. Hij bestaat uit een harde kern van een aantal jongens die, in het geval van het voorbeeld, veelal meelopen met een dominante jongen die in het straatleven buiten school vooral met oudere jongens en mannen omgaat en onder meer vanwege zijn omgang met hen op een onvoorwaardelijk respect kan rekenen. Dit uit zich onder meer als volgt:

Op de driehoekvormige stoep voor de school komt tijdens een pauze de centrale figuur aanlopen vanuit de naburige woonwijk. Laten we hem Sarkar noemen. Hij nadert de trap waar op dat moment vanaf een andere kant een groepje jongere jongens aankomt, van wie er één een fiets bij zich heeft. Sarkar loopt op de jongen met de fiets af en zegt iets met een commanderend gebaar van 'geef hier.' De belofte dat hij zo terug is wordt nog gehoord vlak voordat hij de hoek om fietst. De jongens staan de rest van de pauze geduldig op de trap te wachten totdat Sarkar weer terugkomt. Hij staat daar samen met zijn vrienden met een air van plichtsgetrouwheid en zelfverzekerdheid die voort lijkt te komen uit de overtuiging dat hij 'er' nu 'bij' hoort. Bij terugkomst vindt er een nogal clandestien voorkomende uitwisseling tussen eigenaar en lener van de fiets plaats, waarbij de eigenaar stiekem iets in de hand van Sarkar schuift terwijl Sarkar hem iets vertelt op een manier die als een opdracht overkomt. Dit alles gebeurt met een air van *benign neglect* of een houding van 'schijnt hebben' waarmee de jongeren duidelijk laten zien dat ze dit vaker gedaan hebben.

In dit soort situaties is het dus geen vraag of Sarkar de fiets mag lenen en of de eigenaar van de fiets netjes op hem wacht of niet. De vanzelfsprekendheid van de beschikbaarheid van mens en machine voor de 'baas' lijkt een organisatie te verhullen die, zo lijkt, in ieder geval een langere duur en breder toepassingsgebied kent dan ik heb kunnen achterhalen.

Groepen die op deze manier georganiseerd zijn, kennen vaak een wisselende kring randfiguren om deze centrale figuren. De centrale figuren van verschillende groepen hebben weinig of geen interactie met elkaar, maar lijken elkaar ook niet bewust te mijden. In gangen en klassen lijkt er een soort ongeschreven regel te bestaan dat de 'bazen' van de groepen elkaar respecteren en niet voor de voeten lopen. De wijdere kringen van randfiguren lopen dan ook heen en weer tussen de verschillende groepen en kiezen afhankelijk van de situatie bij wie ze 'horen'. Dit kan zijn omdat in een bepaalde les er een klas zit waar geen twee 'bazen' bij elkaar komen, terwijl in de gangen de in deze les dus afwezige 'baas' geprefereerd wordt.

De jongens die zich tot vaste vriendengroep van deze centrale figuren mogen rekenen, zijn dan als groep ook wel een beetje 'de mannen van de school'. Hoewel sommigen van hen zich slechts een houding weten te geven in de veiligheid van de groep en wanneer zij alleen zijn maar beperkt 'stoer' overkomen, zijn anderen minder afhankelijk van de concentratie vrienden in hun nabije omgeving. Zo werd ik na enige tijd door een van de leden van de groep die ik regelmatig alleen tegenkwam stevast van een afstand begroet met een ritueel dat ik hem bij niemand anders heb zien herhalen. Deze jongen, wanneer hij mij zag – meestal op zo'n tien à vijftien meter afstand, stond stil met zijn rechterarm omhoog en een gebalde vuist met zijn duim horizontaal uitgestoken, een gebaar dat gepaard ging met het steeds exact hetzelfde 'FAKA! RUSTUUUG!'^p

De bepalende rol die de centrale figuren van de groepen innemen wordt duidelijk in klassen waarin de verhouding tussen docent en leerling voornamelijk draait om de spil van die centrale figuren. Hoewel het voor alle leden van de groep gebruikelijk is om gedrag te vertonen dat tegen de projectie van een situationele definitie ingaat, doen zij dit voornamelijk in navolging van of in een poging indruk te maken op een van de leidende figuren van de groep. De leidende figuur blijft in hoge mate een referentiekader vormen voor het gedrag van de leerlingen. Dat dit effect heeft op de interactie tussen docent en leerling, en überhaupt voor elke omgang van 'buitenstaanders' met 'groepsleden', moge duidelijk zijn.

Een voorbeeld kan dit verduidelijken. Wanneer een docent benaderd wordt door een van de centrale figuren met een vraag of opmerking wordt deze klacht of dit verzoek vergezeld van heftige gebarentaal vaak schreeuwend overgebracht in het gezicht van de docent, uiteraard met de overweging dat een afstand van meer dan 30cm tussen de gezichten van zender en ontvanger kennelijk de communicatie negatief zou beïnvloeden. Men bedenke hierbij, en dit is een situatie die meerdere malen per uur voorkomt, dat de centrale figuur die dus zo dicht bij de aangesprokene staat, in het blikveld van de ontvanger het visuele en auditieve centrum vormt voor een zich achter hem vormende halve maan van meeluisterende, meeschreeuwende en/of meefluiserende gezichten. De stortvloed aan prikkels die dan op de ontvanger wordt afgevuurd is reden dat sommige docenten gewoon bang voor deze jongens zijn.

Veel van de interactie die docenten met deze groepen leerlingen hebben krijgen vorm in een situatie die neigt naar de beschreven blauwdruk. Dit geldt ook voor mijn interviews met de jongeren, waar ik naast de centrale rol van de 'bazen' nog een ander relevant kenmerk in terugvind. Hoewel in het interview direct al blijkt dat de jongeren veel beter 'bij de les' te houden zijn dan de statisch-egalitaire vriendengroep, blijft de bespreking van mijn vragen beperkt tot het beschrijven van aspecten van docerestijlen die zij niet kunnen waarderen. Zo wordt een docent bekritiseerd omdat hij iedereen straf geeft als slechts één jongen iets gooit. Wanneer ik dan vraag waarom zij überhaupt iets gooien is het:

Niet ik! Ik noem geen namen, maar niet ik!

Dit wordt herhaald door vrijwel iedereen.⁹ Als ik vraag of zij juist gaan 'ouwehoeren' bij docenten bij wie ze het gevoel hebben niets te mogen, wordt ook dat beaamd:

BEGRIJP JE!? Ja, dan ga je iets gooien... ja, niet ik, maar Moussa.

Hoewel zij dus niet makkelijk toegeven wie wat precies wanneer en waar fout gedaan heeft, komt er in het interview een sterk normbesef bij de jongeren naar voren. Zij geven liever hun eigen fouten niet toe maar weten precies wat wel en niet acceptabel is. Zo wordt het vertrouwen in een onderwijsondersteunend personeelslid opgezegd op een manier die de deviantie benadrukt van gedrag dat je onder straatjongeren als geaccepteerd zou verwachten. Een van de jongens heeft het in z'n hoofd gehaald dat het ofwel stoer ofwel van-

wege privacyredenen noodzakelijk¹ is om als een soort Ria uit *Draadstaal* te praten terwijl hij het volgende verhaal vertelt:

Ik kom dat lokaal binnen – ik was eruit gestuurd weetje – ik zie hem, hij stond gewoon met een pijpje. Dus ik ga naar hem toe, ik vraag hem: ‘wat moet dat pijpje hier inhouden?’ Weet je wat hij mij gewoon zegt? Hij flikt het me gewoon, hij haalt gewoon een beetje witte eruit, het leek op iets van o,2, hij propt ’t gewoon boven in die pijpje, zo’n kleine brokkie of steentje, ik weet niet wat ’t moest voorstellen, maar hij gooit ’m in die pijp en hij begint ’m gewoon te roken, joh. En het ruikt zo naar mint, ik denk ‘wat de fak is popping hier?’ En dat is Kees de Korte, collega van meneer D. Hij zegt dat hij gestopt is, maar daar geloof ik geen bal van. Hij is gewoon een ex-gebruiker.’

Een ander, die zich in een interruptie voordoet als Ria’s masculiene en door-rookte evenbeeld, poogt in een pseudo-geestige wending van het gesprek een docent (meneer B.) onder eenzelfde verdenking te plaatsen. Deze poging de centrale figuur van deze monoloog, de acteur die Ria speelt, te evenaren zonder op dezelfde originaliteit te kunnen bogen, slaat dood als bier in een warm glas, want onze fictieve Ria wuift dit eenvoudig weg met een ‘Nee, meneer B. die blowt. Meneer B. die blowt.’ Dit laatste is overduidelijk onzin of in ieder geval voor het functioneren van meneer B. irrelevant en slechts bedoeld als een poging een eerdere tirade over slechte docenten te verbinden aan dit verse onderwerp van drugsgebruik, dat natuurlijk zelf al een inherent bevredigend gespreksonderwerp is. Het eerdere verhaal over de verdachtmaking van een lid van het onderwijsondersteunend personeel kwam een stuk serieuzer over maar kan ook niet het niveau van een aantijging ontstijgen.

Afgezien van het feit dat de jongeren drugsgebruik onder docenten zo verwerpelijk voorstellen, komt hun normbesef ook naar voren in hun afkeer van het gedrag van een docent die in een les uitgelegd zou hebben dat het op zijn minst raadzaam zou zijn bij anale seks glijmiddel te gebruiken. Volgens de jongens hoeft dergelijke informatie niet aan sub-zestienjarigen overgelegd te worden. Deze en meer morele aantijgingen aan het adres van docenten geven weer dat de jongeren van veel docenten vinden dat ze hun voorbeeldfunctie niet goed of niet goed genoeg invullen.

Samenvattend kunnen dus de hiërarchische en dynamische aspecten die deze groep kenmerken als bepalend worden gezien. De hiërarchische structuur van de groep zorgt voor een impliciete en zelden aangevochten verstandhouding van de machtsrelaties in de groep waardoor de onderlinge verhouding niet

continu in het blikveld staat. Hierdoor is een veel dynamischer relatie met de buitenwereld mogelijk, wat zich weer vertaalt in een sterker normbesef, zowel van wat er 'binnen' als 'buiten' de groep normaal is. In tegenstelling tot de voorgaande groep, die de omgeving van de groep voornamelijk als bron voor toespelingen op de onderlinge verhouding ziet, heeft deze groep een impliciete overeenkomst over de onderlinge verhouding tussen groepsleden en hebben zij een oriëntatie op de buitenwereld, waar deze bij de andere groep afwezig lijkt. Het is niet zo dat er geen onderlinge spanningen in de groep zijn, maar in het licht van het onderscheid met de andere groep is het hier van belang te realiseren dat de interactie tussen groep en omgeving bij deze groep een belangrijkere rol speelt dan de machtsverhoudingen onderling. Deze laatste liggen grotendeels vast. Bij de eerste groep is er een haast continue focus op het doorgeven van de hete aardappel.

De doceerstijlen

Docenten hebben veel discretionaire ruimte; dit sorteert het effect dat er bepaalde 'eilandjes' ontstaan waarbinnen docenten hun eigen lessen op eigen manieren vormgeven terwijl zij lange tijd geen reflectie op hun didactische technieken krijgen van collega's, leerlingen of leidinggevenden. Hoewel er binnen vakgroepen en docententeams wel overleg plaatsvindt, is het ongebruikelijk dat docenten elkaars les binnenkomen. De kooklessen en andere praktijkvakken vormen hier doorgaans een uitzondering op; de meer theoretische vakken worden vaak gegeven op afgescheiden eilandjes.

De wateren tussen deze eilandjes zijn slechts bevaarbaar voor een aantal personen buiten de leerlingenpopulatie. Zo is conciërge Mijndert vrijwel overal welkom, en kunnen leden van het management overal aangetroffen worden voor korte gesprekken en bezoeken. Deze gesprekken hebben veelal echter een geagendeerd karakter en hebben vrijwel altijd een aanleiding nodig; spontane gesprekken tussen docenten en management lijken zeldzaam. In de docentenkamer, waar de eilandjesstructuur onmogelijk is, spreken docenten elkaar wel, maar worden gesprekken vooral geïnformeerd door de aanwezige *Volkskrant* of andere nieuwsfeiten die steeds vaker via smartphones een plek in de gespreksruimte weten te veroveren.

De eilandjesstructuur zorgt ervoor dat docenten vaak maar mondjesmaat inzicht in elkaars didactische praktijken hebben. Hierdoor kunnen er behoorlijk grote verschillen ontstaan, zeker in de ogen van leerlingen die soms in enkele meters gangpad een enorme culturele kloof moeten zien te overbruggen. Een grondige inventarisatie van de manieren waarop docenten hun relatie tot leerlingen vormgeven is daarmee onontbeerlijk.

De permissieve doceerstijl

De eerste categorie doceerstijlen is het grootst en meest divers van de drie. In deze categorie zijn voornamelijk individuele doceerstijlen opgenomen die goed functioneren in termen van het vasthouden van een situationele definitie in een les. Dit betekent niet automatisch dat het de docenten lukt de leerlingen stil en recht te laten zitten en hun aandacht naar de docent te richten. Doorgaans zijn docenten die deze doceerstijl toepassen minder strikt en staan zij meer fysieke beweging, gepraat, lawaai, etc. in hun klas toe. Vaak leggen de docenten met deze doceerstijl lagere eisen op aan hun leerlingen dan docenten met een ander type doceerstijl. Bijvoorbeeld:

In een les^s biologie introduceren 15 jongens en 7 meisjes bij binnenkomst een relatief rustige en gezellige sfeer in een kort daarvoor nog verlaten en doods lokaal. Hoewel de rust al snel een duidelijk hoorbaar en min of meer permanent geroezemoes wordt, is de docente toch in staat om de les te starten. De manier waarop ze dit doet is dat ze met stemverheffing begint te praten, af en toe een paar leerlingen bij de les roepend, zonder complete stilte onder de leerlingen te realiseren. Dit laatste lijkt haar ook niet zo veel te deren. Ze legt uit wat zij wil gaan doen en draagt de leerlingen op hun boeken te pakken terwijl zij probeert de beamer aan de praat te krijgen. Wanneer zij de stof van een vorige les, een introductie in genetica, probeert te recapituleren, vindt zij gehoor bij die leerlingen die voorin zitten. De leerlingen verder naar achter verblijven mentaal (en verbaal) echter in andere oorden. Na deze recapitulatie gaat de docente over tot de lesstof van de dag: de biologie van geslachtelijke voortplanting. Wanneer zij het onderwerp introduceert galmt het lokaal van de geschreeuwde kreten als ‘Seks!’, ‘YouPorn!’, ‘Condoom!’ en meer kennelijk relevant geachte waarheden als ‘Sommige vrouwen kunnen geen kinderen krijgen!’, of juist vragen als ‘Kun je chlamydia krijgen als je buiten seks hebt?’^t Deze worden nagenoeg allemaal door de docente getolereerd; zij creëert ruimte voor deze uitlatingen waarmee, wanneer zij eenmaal geuit zijn, het ook gedaan is. De onrust krijgt continu een kleine plek toegekend waardoor de docente niet al te veel moeite hoeft te doen om deze te weren. Zij steekt overduidelijk haar energie in het begeleiden van de leerlingen wanneer zij later de leerlingen in groepjes aan een opdracht zet en steeds individuele groepjes benadert om hen te helpen. Dat veel van de andere groepjes in haar rondgang gewoon zitten te praten over andere dingen, is voor haar geen reden om ze te corrigeren, maar ze houdt het bij het begeleiden van die leerlingen met wie zij op dat moment bezig is.

Dit alles sorteert het effect dat de les in vergelijking met de lesstijl die andere docenten voorstaan en ook wellicht in termen van de voorbijganger een warboel is. Leerlingen lopen door het lokaal, schreeuwen wat, en op een gegeven moment ontstaat er een woordenwisseling tussen twee jongens die gaat over het verwijt van de een aan de ander dat hij niet over Marokkanen mag praten want hij kan niet weten waar hij het over heeft. Dit vindt allemaal plaats buiten het aandachtsveld van de docente, zij het vanwege de overweldigende hoeveelheid prikkels die zij moet verwerken of vanwege haar keuze om slechts aandacht te geven aan die leerlingen en situaties waarbij haar inbreng pedagogische en didactische waarde heeft. De warboel die zo lijkt te ontstaan

heeft echter het karakter van een nauwgezet beleid van een docente die brede tolerantiegrenzen heeft met betrekking tot het gedrag van leerlingen. Zij past een incrementele strategie toe als het gaat om het aan het werk zetten van leerlingen en krijgt ze nagenoeg allemaal aan hun werk. Want wanneer we tien minuten tot een kwartier verder zijn heeft de docente alle groepjes gehad en zijn de meesten gewoon zonder begeleiding geconcentreerd op hun eigen werk.

In deze les is een continuïteit van belang, namelijk het feit dat de docente zich niet de hele tijd met het collectief van de klas bezighoudt en het haar in feite koud laat dat er *idle moments* ontstaan in de les. Zoals het moment waarop zij de beamer probeert aan te zetten en de leerlingen dus een minuut of twee à drie worden overgelaten aan hun eigen wensen en regels. Of het moment waarop zij met een meisje in gesprek is terwijl de andere leerlingen daardoor de ruimte krijgen zich met allerlei niet-educatieve activiteiten bezig te houden.

Het blijkt dat meer docenten een dergelijk ruime opvatting van pedagogische handelingen hebben. Zo kom ik daar achter wanneer ik een tijdje optrek met een aantal jongens die mij eerst honderduit wilden vertellen over de redenen waarom dit een slechte school was, maar daarna toch moesten toegeven dat er ook een positieve kant aan de school zit. Zo zijn zij unaniem goed te spreken over de docent die in het volgende voorbeeld zijn doceerstijl ten tonele voert:

Wanneer de bel gaat, volg ik de jongeren naar een lokaal waar zij Elektrotechniek krijgen. Omdat hun docent de komende twee uur theoretische uitleg moet geven aan een klas die daarvoor het praktijkgedeelte van het lokaal niet nodig heeft, mogen de jongens onder toezicht van de hiermee toch wel drukke docent werken aan de voorbereidingen voor hun examens; zij moeten een stroomvertrager programmeren. Het lokaal, dat dus een theorie- en een praktijkgedeelte kent, wordt nu aan beide kanten bezet door deze klassen. De docent kan vanachter zijn bureau dat ongeveer in het midden van het lokaal aan de muur staat met zijn rug naar de wand van achter de computer het lokaal grotendeels overzien. Ik ben deze les ingekomen met de jongens, voornemens hun ervaringen zowel te observeren als door henzelf te laten beschrijven. Hierom blijf ik in de buurt van Ahmet, die zich nog steeds opwerpt als mijn primaire aanspreekpunt; de rest is mij al een beetje vergeten en schenkt niet veel aandacht meer aan mijn aanwezigheid. Ahmet werkt samen met Domingo aan het programmeren van het apparaat, een taak waarbij zij veelvuldig gebruik moeten maken van het 100blz. dikke handleidingboekje. Ondanks het

feit dat wij ons aan de verste van de vier werkstations hebben geïnstalleerd, blijkt uit de interactie met de andere jongeren hoe veel ruimte een dergelijk praktijklokaal biedt om het podium voor andere rollenspellen te gebruiken dan die van school. De effectiviteit van deze les, die een soort toegift van de docent is op het al gevolgde vak in het leerjaar, wordt hevig ondermijnd door de aandacht die de jongens, want meisjes zijn hier niet, aan elkaar geven en door de tijd die zij 'verspillen' met niksdoen.

Het blijkt achteraf de doceerstijl van de docent te zijn die deze ruimte openlaat. Hij kiest er doorgaans voor om jongeren een opdracht te geven en hen deze te laten uitvoeren zonder direct bij dat proces betrokken te zijn of hier verdere sturing in te geven. In principe kunnen de leerlingen het apparaat installeren, ze weten dankzij de grondige uitleg van de docent wat ze moeten doen en waar ze in de handleiding kunnen kijken als ze er niet uitkomen. De docent heeft echter voor ongeveer halverwege de lestijd een soort reflectiemoment voorbereid waarin hij de jongeren confronteert met de effectiviteit en efficiëntie of liever het gebrek daaraan van hun huidige gedrag en werkwijze. Zo laat hij hen keer op keer 'op hun bek gaan', ervan uitgaande dat schade en schande wijs maken.

Een derde variant is de meest rustige lessituatie die er aangetroffen is:

Een nog jonge docent geeft les aan een groep leerlingen waar een aantal *ballistische buitenbeentjes* en een aantal leden van een vriendengroep in zitten. Bij binnenkomst in het grote en vanwege de aanstaande verhuizing nog rommelige lokaal verwacht ik een soort *broken window-effect* (Kelling & Wilson, 1982), vanwege de wanorde die de achterste helft van het lokaal kenmerkt, die volgestapeld staat met halfgevolle verhuisdozen. Deze omgeving kan er wel eens voor zorgen dat de (/het gebrek aan) orde daarin het referentiekader gaat vormen voor de orde die van de leerlingen verwacht wordt. Het tegendeel blijkt waar te zijn. Hoewel de leerlingen in deze les in andere lessituaties en ook op de gang nogal luidruchtig en dominant zijn, vallen ze hier op vanwege de stilte en rust die ze uitstralen. De docent geeft bij binnenkomst zonder stemverheffing aan van welke taken hij verwacht dat ze aan het eind van de les vervuld zijn en zet daarmee de leerlingen aan het werk. In groepjes werken zij aan het tekenen van een plattegrond van hun wijk, waarbij ze allerlei verschillende geometrische parameters in de gaten moeten houden. Soms weten ze ergens niet goed mee om te gaan en roepen de docent erbij die in het begin rondloopt

maar later met een andere man in het lokaal gaat staan praten terwijl de leerlingen aan het werk zijn.

Helemaal stil is het niet, want na een tijdje gaat een groepje meisjes dat achterin de rechterkant van het lokaal zit onderling zitten praten over van alles dat niets met de les te maken heeft. Het betreft een vijftal meisjes waarvan de voorste twee doorwerken, maar de middelste met de achterste twee kletst. De docent loopt naar ze toe en roept het middelste meisjes bij haar naam zonder zijn stem te verheffen, waarop zij zich omdraait (ze zit nu dus weer recht naar voren de docent aan te kijken) en vraagt hem met een zeurderige toon: 'Wat is er?' De docent heeft kennelijk zijn doel bereikt op het moment dat ze weer recht zit, want hij zegt: 'Oh, niks, ik dacht dat je zat te praten.'

De permissieve doceerstijl valt het best op te vatten als de negatie van de straatculturele elementen in de les. De docenten die lesgeven met behulp van deze stijl leggen allemaal min of meer een overtuiging aan de dag dat wanneer de jongeren in de les komen, hun achtergrond, gewoontes en gebruiken zo divers mogen zijn als ze willen: de les gaat echter over de inhoud van het vak en daar heeft (in de meeste gevallen) de culturele diversiteit in de leerlingenpopulatie geen invloed op. De manier waarop jongeren dan de inhoud van de les ontvangen, interpreteren en verwerken is voor deze docenten *part of the game*; zij zien hun taak niet bemoeilijkt door 'straatcultuur' of 'deviant gedrag' maar door jongeren die meer of minder moeilijk te sturen gedrag of moeilijk acceptabele overtuigingen vertonen, maar zij zien het als hun taak de inhoud van de les over te brengen, eender welk deel van de culturele smeltkroes het nu voor het zeggen heeft.

Het resultaat is dat de leerlingen zich, anders dan bij de volgende doceerstijl, geaccepteerd voelen en in de verhouding tussen leerling en docent minder last lijken te hebben van scrupules. Zij uiten zich gewoon, weten dat er vooral geluisterd wordt naar *wat zij zeggen* en niet naar *hoe zij praten*, en nemen daarom ook geregeld docenten in vertrouwen over problemen waarmee zij thuis en bij vrienden maar moeilijk terecht kunnen. In sommige situaties krijgt deze permissieve doceerstijl een ongebonden karakter, maar in anderen zorgt een meer informele en egalitaire band tussen docent en leerlingen voor een gezelligere sfeer in de klas:

In een les Engels voor tweedejaars komen de leerlingen pas in de loop van de les binnendruppelen, alleen of in groepjes. Ze hebben net het uur daarvoor een toets gehad, die zij op verschillende tempi hebben afgerond en vandaar dat zij niet allemaal op tijd en tegelijk bij de

volgende les zijn. Vanwege het feit dat de te behandelen stof voor het leerjaar al grotendeels besproken is en de docente voor de nog twee resterende lessen van het jaar nieuw materiaal moet aanbreken, laat ze de leerlingen eerst hun cijfer van een voorgaande opdracht incasseren en verwerken. Een discussie ontstaat tussen een aantal leerlingen die een bijzonder geslaagde medeleerlinge aanklagen vanwege de continuïteit van haar succes en de docente laat deze discussie lekker de vrije loop. Anders dan de doceerstijl hierna worden resterende lessen in een jaar geen bron van spanningen.

Het verschil tussen deze permissieve doceerstijl en de volgende, restrictieve, doceerstijl ligt hem niet in de ongebondenheid van de eerste en de vergelijking met een militaristische drill van de ander, maar meer in een gradueel verschil in de ernst waarmee overtredingen bekeken worden. Een voorbeeld van het verschil tussen een restrictieve en een permissieve doceerstijl wordt gegeven door een docente. Zij draagt dit aan als een voorbeeld waarmee het zo gebruikelijke haantjesgedrag wordt gelieerd aan de seksualiteitsbeleving van jongeren:

Laatst hebben ze in mijn klas een pornofilm opgezet, tijdens een les...
Ja, ik moet daar om lachen, hoor, sorry, ik kan er niks aan doen. Het hoort... Het hoort bij jongens, die zijn daar zo nieuwsgierig naar, en...
Ik zeg: 'Nou jongens, ik snap dat jullie dat hebben gedaan, maar wij willen dat gewoon echt niet op school hebben en ik wil ook weten van jullie wie het heeft gedaan.' Nou dat heeft anderhalf uur geduurd, (...) en uiteindelijk zijn we er wel achter gekomen want twee gaven het toe van 'wij hebben het ingetikt en voor een deel weer weggehaald' en een ander had op enter gedrukt. Ja ik kan er wel om lachen. Het hoort bij jongens en ik vind het wel grappig.

(...)

Ja ze kunnen het beter bij mij doen dan bij m'n collega. Want ja, die pornosite, dat was echt hel op aarde en hij heeft ook echt naar huis gebeld.

Want dat was bij hem gebeurd? Ook...

Ja bij hem in de les gebeurd. Bij m'n collega. 'Ja dat kan niet!' – nee, natuurlijk kan het niet. En natuurlijk moeten ze een uurtje nablijven. Maar ik had in dit geval niet naar huis gebeld. Ik vond het niet nodig.

Want er wordt niemand pijn gedaan? Of...

Nee, je kwetst er niemand mee... Het is vervelend dat het gebeurt, het moet ook niet gebeuren op school, maar... Je weet ook hoe er thuis waarschijnlijk met seksualiteit om wordt gegaan; misschien krijgt zo'n kind wel een draai om z'n oren, weet je? Dat is het niet waard. Er is ook nog een stukje ontdekken. Wat is het? Wat is seks? En ik ga daar liever met ze over in gesprek.

Het is meer een signaal voor jou dan een overtreding?

Natuurlijk is het een overtreding en natuurlijk moeten ze blijven, maar ik vond het niet nodig om naar huis te bellen.

Want die grens ligt bij het anderen pijn doen of kwetsen?

Ik denk dat mijn collega het dusdanig niet leuk vond, dat hij zoiets had van 'ik bel naar huis. Klaar.' Nou, ja, dat is zijn goed recht.

De restrictieve docerstijl

Een andere manier om te pogen controle te krijgen over de gang van zaken in een les is door vast te houden aan een specifiek patroon van interactie tussen docent en leerling en afwijkingen daarvan niet te tolereren. Op deze school wordt deze overtuiging gesignaleerd in de vorm van een bijna dickensiaanse klassenopstelling waarbij recht zitten, stil zijn en naar de voorin zittende docent kijken de drie kardinale deugden zijn. Participatie aan de les is alleen voorbehouden aan hen die op aanwijzen van de docent de beurt krijgen, al dan niet als reactie op een opgestoken hand of vinger. Toegestane fysieke beweging is in dit soort lessen, vooral wanneer het lessen met min of meer traditionele lesbankjes betreft, ook beperkt tot arm- en hoofdbewegingen; lopen is er alleen bij wanneer de docent toestemming heeft gegeven om bijvoorbeeld iets in de prullenbak te gooien en snel weer terug te gaan. Wanneer iemand van een afstandje iets in de prullenbak gooit kan hij of zij al op een stevige correctie rekenen. De striktheid van de benadering van docenten die deze docerstijl hanteren blijkt in de praktijk maar moeilijk te betrekken op de wensen, behoeften en (zelf-)disciplinaire stadia van leerlingen.

Een groot deel van de gang van zaken in de les krijgt derhalve in de overtuiging van docenten het adjectief 'deviant' mee. De leerlingen moeten hun gedrag in de les kanaliseren in de nauwe en door veel leerlingen als beklemmend ervaren regels van de docent. Dit heeft een uitwerking die in het volgende voorbeeld mooi naar voren komt. Let hierbij op de *afwezigheid* van een statisch-egalitaire of ook een masculien-hiërarchische vriendengroep.

Ik kom binnen aan het begin van dit lesuur (van 10:10h tot 11:00h), na de docent toestemming gevraagd te hebben om mij in zijn les op te houden ter observatie en notering van wat er gebeurt. Zoals in het vmbo gebruikelijk is, wordt mijn aanwezigheid eerst zwijgend geaccepteerd door leerlingen en ik kan gaan zitten zonder dat iemand vraagt wie ik ben. Vragende gezichten zijn overal, maar de nieuwsgierigheid wint het nog niet van de kennelijk toch ietwat beangstigende vreemdheid van de onderzoeker die in andere lessen als ‘undercover-agent’ werd getypeerd. Wanneer ik eenmaal zit, de leerlingen zitten allemaal al klaar, is het eerste wat ik tussen het relatief getemde geroezemoes dat geen rumoer genoemd kan worden (ik heb in klassen gezeten waar het er stukken vrijpostiger aan toeging) hoor de vraag van de docent ‘Mag ik even uitpraten?’, luttele seconden later gevolgd door ‘wil jij even je eigen plek innemen?’ en ‘ga jij eens even naar de gang...’ De houding van de docent, die absolute stilte eist als vormelijke didactische houding voordat hij de bereidheid tot inhoudelijk didactische vorming kan opbrengen, heeft een soort waterbedeffect. Op het moment dat hij een leerling, bijvoorbeeld een meisje rechtsachterin, aanspreekt, is zijn aandacht voor en de controle op de andere leerlingen verslapt – in het bijzonder kunnen de leerlingen die verder weg zijn weer ‘uitbreken.’ Vervolgens moet hij zijn aandacht weer verschuiven naar die leerlingen die buiten de maat lopen en moet hij als het ware de golven in het waterbed steeds neerslaan – slagen waarmee hij de beoogde golven wellicht neerslaat, maar andere golven produceert. Dit ritueel duurt tot 10:25. Een vol kwartier van de 50-minuten durende les wordt besteed aan deze ietwat primitieve reconfiguratie van de wederzijdse omgang.

Volgens de leerlingen is de docent vandaag extreem streng (misschien omdat hij geobserveerd wordt). Ze klagen zowel tegen de docent (‘Wat heeft u vandaag?’) als tegen elkaar en mij. Het blijkt dus een uitzondering te zijn dat de les zo veel vertraging oploopt. Door de onwennigheid van de situatie reageren de leerlingen onrustig op het gedrag van de docent; ze lijken niet goed te weten waar ze aan toe zijn. Dit lijkt het waterbedeffect te vergroten. Uiteindelijk, om 10:32, tweeëntwintig minuten na het begin van de les, stuurt hij een meisje de les uit naar het afdelingshoofd. Dit twee minuten nadat hij met zijn eigenlijke lesmateriaal, het RTL ontbijtjournaal van die dag, was begonnen. Het idee daarvan was dat leerlingen leren nieuwsfeiten in zich op te nemen en te verwerken. Hij legt hierbij uit dat leerlingen uit de derde klas graag naar lessen komen waar ze nieuws kijken omdat het passief kijken lestijd zou schelen. De docent legt uit dat hij dit weet omdat ze

geen antwoord wisten op zijn vragen wanneer hij de nieuwsvideo pauzeerde.

Een karakteristiek element uit deze doceerstijl, waarmee deze zich afscheidt van zowel de permissieve als de hierna komende transformatieve doceerstijl, is de aandacht die gegeven wordt aan het gedrag dat als deviant wordt gekenmerkt. De docent die in het voorbeeld zijn klas op orde probeert te krijgen, gaat continu een verhouding aan met wat een concurrerende situationele definitie genoemd zou kunnen worden. Het effect van deze confrontatie met het afwijkende geeft het deviante een plek in de klas die het lesgeven in termen van inhoudelijke overdracht van kennis, vorming of zelfs effectieve lestijd niet ten goede komt. Het is te begrijpen als een baasje die een bal uit de bek van zijn hond probeert te grijpen en de hond tegen laat stribbelen. Er wordt een machtsstrijd uitgespeeld die niet alleen ineffectief is, maar zelfs averechts werkt.

In een interview geeft een docent aan dat hij zelf van mening is dat zijn huidige didactische praktijk niet voldoet aan zijn eigen ideaalbeeld van 'docent'. Met andere woorden, hij is van mening dat het onverstandig zou zijn in het huidige klimaat en met de huidige leerlingenpopulatie deze doceerstijl tot standaard te verheffen:

Inmiddels ben ik zo ver dat ik zeg dat ik niet tevreden ben over mijn manier van lesgeven maar heb ik wel voldoende lef in de laatste jaren die ik hier nog werk om dat te veranderen? Eigenlijk zie ik dat wel als een uitdaging. [Ik ben] Een beetje blijven hangen in de oude stijl.

Hij lijkt hiermee 'uitdaging' in de betekenis van 'obstakel' te gebruiken. Hij geeft immers aan zich af te vragen of hij die uitdaging aan kan en durft. In veel opzichten geeft hij blijk van de wens en bereidheid om alternatieven te ontplooiën, maar ziet zich omwille van allerlei redenen beperkt in het realiseren van deze alternatieven:

Ja, wat ik dan zou willen, maar we hebben hier natuurlijk beperkte middelen, is om naar een computerlokaal te gaan, en daar met behulp van een presentatieprogramma iets maken. Dat is al een andere manier van werken dan vanuit het boek uitwisselen en toelichten. Het werken in groepen, het maken van opdrachten in de zin van een werkstuk, in de derde klas, nou, ik weet niet of je gezien hebt wat er rondloopt, maar...

Hij geeft aan het te betreuren dat de staat van verwaarlozing van de boeken een teken is van hoe de leerlingen in het werk en leven staan. Hij ziet een algehele aftakeling van het beschavingsniveau van leerlingen terug, al moet hij erkennen dat veel leerlingen die door de overweldigende aandachtseis die er ligt door leden van verschillende vriendengroepen grotendeels zelfstandig tot respectabele prestaties in staat zijn:

Nou dit is een zwarte school en dat heeft in combinatie met het niveau bepaalde negatieve connotaties, maar 80% deugt. Die wordt echter naar beneden gehaald door die toplaag. Misschien is het 85%, specifieke percentage is niet boeiend, maar het zijn er veel. Dat er leerlingen zijn in 3b1 en 3b2, per klas zo'n vijf, die zo veel aandacht vragen dat de rest ondergesneeuwd raakt. En dan kijk je naar de cijfers en dan moet je ze eigenlijk nog een compliment geven van 'Nou, dan heb je dat toch mooi op eigen kracht gedaan,' als je een zeven haalt.

Een afname van beschaving in de leerlingenpopulatie is iets dat bijvoorbeeld bij discussiemomenten terugkomt. Hij weet daar echter wel opvallend vernieuwend en 'permissief' mee om te gaan:

Nou ik zie wel dat er gewerkt wordt, maar interactie met die leerlingen is niet mogelijk. Als een van die leerlingen iets vraagt, komt er vanuit een andere hoek een pen aanzeilen. Ik had op een gegeven moment een laatste les voor de vakantie en er gaan 36 vliegtuigjes door dat lokaal heen. Ik maak me daar niet al te druk over maar het geeft aan hoe zo'n groep in elkaar zit. Daarbij, ik weet niet of je dat ook opgevallen is, als kinderen discussiëren met elkaar, dan is het a) tegelijkertijd en b) op een volume waar je bang van wordt.

Laatst was ik bij een andere docent in de les en die leidde een discussie over Ibn Ghaldoun. Of die moest sluiten of niet. Die discussie die barst los in een gekakel waar je oren van tuten. Hij heeft dit een halt toegevoerd en getracht de discussie te kanaliseren door de twee partijen elk drie spreekbeurten te geven. Drie papiertjes stonden hier symbool voor en steeds als iemand iets riep ging er een blaadje van de stapel. Dat was leuk maar dat was een groep van 12 kinderen. Het was een 'hemelsbreed' verschil. De bedoeling was om te laten merken hoe je naar elkaar kunt luisteren en, ja, je wilt je spreekbeurten niet kwijt dus als je wat zegt moet het inhoudelijk zijn. Je kan ook dertig papiertjes geven, maar dan wordt een beurt minder waardevol.

In tegenstelling tot zijn inventieve oplossing om de hoogopgelopen spanningen te kanaliseren, geeft deze docent in zijn les blijk van een naar eigen zeg-

gen ouderwetse doceerstijl die aan een vernieuwingsslag toe is. Hij geeft aan dat hij vindt dat lessituaties van andere docenten met een meer vernieuwende aanpak hem uitermate aanspreken en dat hij wenst met eenzelfde sfeer in de klas aan het werk te kunnen. Hij wordt hierin echter geremd door een vasthoudendheid aan enkele kernwaarden die in lessituaties met jongeren voor een groot verschil in wederzijdse verwachtingen kunnen zorgen:

In deze klassikaal/frontaal stijl van doceren wordt er uitgegaan van de veronderstelling dat leerlingen een bepaalde ontvankelijkheid hebben voor zowel de vorm als de inhoud van de les. En die lijkt weggevallen te zijn.

Ja.

In de balans tussen vorm en inhoud moeten we ons denk ik realiseren dat een zekere mate van beschaving vereist is om lesstof over te dragen. Maar soms kunnen we het civilisatieproces van leerlingen minder aandacht geven dan de inhoudelijke lesstof, al is dus die bepaalde vorm van beschaving wel belangrijk.

Jazeker, hier ontkom je er niet aan. Niet voor je beurt, iemand niet onderbreken, van andermans spullen afblijven. Even iets weggooien in de prullenbak en ondertussen iets achterover drukken, bijv. telefoontjes, pen, boek. Iemand in de rug prikken. Dat vindt gelijktijdig plaats, dus je bent continu alert. En: ik heb geleerd dat als iemand praat, dan houd je je mond. Dus als iemand iets zegt, stop ik automatisch. En dan zeggen ze; u praat zo langzaam, maar dat komt omdat ik steeds wordt onderbroken.

De docenten die deze doceerstijl hanteren blijken dus voor de leerlingen een bron van spanning te zijn omdat zij niet goed begrijpen waarom de docent maar moeilijk aan de inhoud van zijn les toekomt. In andere lessen zijn hun 'deviante' praktijken veel minder problematisch en kunnen zij zich binnen hun eigen culturele raamwerk bezighouden met de inhoud van de les maar in de lessen van de meer restrictieve docenten zijn zij gebonden aan stilte en rust in zowel verbaal als fysiek opzicht.

Niet alle docenten met een restrictieve doceerstijl zijn echter van 'de oude stempel' of zien zichzelf vanwege andere redenen tekortschieten in het didactisch werk dat ze doen. Er zijn meerdere manieren waarop een docent de aandacht op de conflictueuze aard van de interactie met sommige leerlingen kan leggen. In meer en minder gematigde vormen van deze doceerstijl is de structuur van de benadering van leerlingen hetzelfde: de nadruk wordt gelegd op

het *verschil* en de *afstand* in plaats van de *overeenkomst* tussen docent en leerling:

In een les Nederlands waar de leerlingen bij binnenkomst al blijk geven van een gewenning aan drukte die in klassensituaties onwerkbaar lijkt, worden zij door de docente ontvangen en begroet. De docente begroet hen nagenoeg allemaal vriendelijk en persoonlijk, maar wordt in de meeste gevallen genegeerd omdat de leerlingen het te druk hebben met zichzelf en elkaar. In een poging toch een soort klassenachtige sfeer te realiseren, blijft zij echter haar ontvangstritueel voortzetten. Als de leerlingen binnen zijn, staat zij bij de rechterkant van het bord en wacht ze even voor ze het woord neemt. Door heel zacht-aardig en lief de leerlingen te benaderen, probeert zij de aandacht naar zich toe te trekken. Het eerste onderwerp dat nadat de leerlingen een beetje gekalmeerd zijn is een serie regels die op het rechterdeel van het bord geschreven staat. Regels als 'bij binnenkomst ga je stil zitten en gaat je tas van tafel' moeten de entree van leerlingen kanaliseren in een acceptabele gang van zaken: iets dat overduidelijk nog niet helemaal naar wens gaat. Aan de interactie is te zien dat deze niet voor het eerst plaatsvindt, maar zelfs al tot in den treure bij docent en leerlingen bekend is. De docente blijft haar benadering tot de leerlingen typisch 'feminiën' vormgeven. Haar toonhoogte, intonatie, handel en wandel leggen allemaal de intentie aan de dag dat het naleven van de regels van school geen probleem hoeft te zijn en dat dwang of sturing van haar kant niet nodig is, terwijl de leerlingen daar duidelijk anders over denken.

In deze klas zit een vriendengroep die model zou kunnen staan voor de statisch-egalitaire vriendengroepen die we al gezien hebben. Deze jongeren zijn niet vatbaar voor een dergelijke structuur, omdat de logica van hun onderlinge interactie er een is van directe reactie op een vermeende sneer die je onder of buiten de groep plaatst. Ze lijken geen tijd te hebben voor de regels van de docente, en geven geen blijk van waardering voor de regels die door de docente tegelijk vanzelfsprekend en noodzakelijk iteratief gevonden lijken te worden. Repercussies van de docente krijgen al snel het karakter van een verwijdering uit de les en dat is voor de leerlingen in kwestie dan weer 'hetzelfde liedje' dat ze inmiddels al achterstevoren kunnen fluiten. De docente wordt betrokken in een discussie die draait om het gelijk krijgen, niet om het gelijk hebben en reageert met een 'elk niveau is goed als het maar bij je past' – een typisch feminiene schoolculturele uitlating die in een dergelijke groep jongeren alleen gebruikt wordt om de onder-

linge verhoudingen weer recht te zetten. Het autoriteitsargument dat de onderlinge discussie in dit geval beslecht heeft in andere contexten namelijk geen enkele betekenis.

In een ietwat paradoxale formulering zou ik hier willen zeggen dat de schoolse structuur er heel feminien ingedrukt wordt. De dwang is zacht, maar nadrukkelijk aanwezig. Nog steeds blijft de focus liggen op een verschil tussen de gewoonten en gebruiken van de docente en die van de leerlingen, vooral in het begin van de les waar de regels nog eens even doorgesproken werden.

Dit type doceerstijl laat zich dus kenmerken door een restrictie op alles dat de potentie heeft de projectie van een situationele definitie door de docent in te perken. Hiermee is het een actieve verhouding tot datgene dat docent en leerling scheidt; het *verschil* staat centraal. Het betreft een houding naar leerlingen toe die raakt aan het militaristische, waarmee leerlingen gedwongen worden complete stilte in acht te nemen en zich niet te verroeren. Bij de aanvang van de les moeten zij stil zitten wachten tot het de docent belieft om te beginnen met de stof die hij of zij voor die dag op het programma heeft gezet. Wat er verder in de belevingswereld van jongeren speelt komt hooguit naar voren in de vorm van reacties op bijvoorbeeld ter discussie staande nieuwsfeiten, maar een agenderende macht krijgen de leerlingen niet. Ze moeten in didactisch opzicht eten wat de pot schaft.

50

Het resultaat is vaak dat de leerlingen zich opgesloten voelen in de wens van de docent en zich, op zijn zachtst gezegd, kribbig gaan gedragen. De docent realiseert zich dit dan maar al te goed, maar hanteert de overtuiging dat de leerlingen er alleen maar baat bij hebben zich te onderwerpen aan de rust die hij van ze opeist, waardoor hij of zij als reactie extra nadruk legt op de regels die het gedrag van de leerling zouden moeten sturen. Dit creëert een vicieuze cirkel waarmee docent en leerlingen steeds verder uit elkaar staan. Het sorteert het effect dat het grootste deel van de les de verhouding docent-leerling centraal staat en dat de docent aan inhoudelijk lesgeven bijna niet toekomt.

De transformatieve doceerstijl

Ten slotte is er de transformatieve doceerstijl, waarin de docent een nieuwe visie op onderwijs toepast die de culturele codes van de straat gebruikt op het terrein van de school. In dit onderzoek is deze transformatieve doceerstijl slechts één keer aangetroffen, maar in het licht van een opkomende generatie docenten die de straatcultuur van binnenuit kent is dit enkele geval toch

gebruikt om een categorie op te baseren. Anders dan bij de permissieve docerestijl waarin een diversiteit aan culturen wordt toegestaan en wordt doorbroken door de inhoud van de les en ook anders dan de restrictieve docerestijl waarin van de culturele diversiteit geëist wordt zich te conformeren aan de schoolcultuur, vindt hier een transformatie van de veelal straatculturele en masculiene codes plaats zodat die ingezet worden om de schoolse inhoud te communiceren. Het is Nederlands in straattaal en wiskundesommen gaan over Tupac. Zie deze les:

In een les wiskunde bij het vmbo wordt van een inmiddels traditioneel feminien karakter van het onderwijs niet veel teruggevonden. De docent loopt met veel *joie de vivre* door het lokaal, lijkt daarbij alle leerlingen tegelijk in de gaten te houden en corrigeert waar nodig met een harde brul degenen die te ver gaan. De leerlingen zijn in de les in groepjes of individueel bezig aan opdrachten die ófwel klassikaal op bord worden opgegeven, ófwel aan individuele leerlingen worden gegeven wanneer zij moeite hebben met meekomen. Zodoende ontstaan verschillende groepjes die bij besprekingen van de klassikaal opgegeven opdrachten worden samengenomen in een klas, waarbij de individueel aan andere opdrachten werkende leerlingen ook een graantje meepikken van de verspreide lessen, terwijl zij eigenlijk met andere dingen bezig moeten zijn. Wanneer de grotere groep dan weer aan het werk is, komen de vragen van de individuele leerlingen weer aan bod en gaat de docent iedere leerling af om zijn/haar problemen te inventariseren en een plan van aanpak op te stellen of verdere uitleg te geven.

Het is een les waarin weliswaar het volume van zowel docent als leerlingen iets hoger ligt dan bij andere docenten en lessen, maar waarin alle leerlingen, waaronder zowel *ballistische buitenbeentjes* als een *statisch-egalitaire* vriendengroep, soms lijkt het wel onbewust, worden betrokken bij de les. Er is er geen een die de tijd krijgt om bezig te zijn met iets dat niet in de klas centraal staat, totdat op een gegeven moment het volgende geval zich voordoet.

Zoals gezegd is er een deel van de klas dat klassikaal aan sommen bezig is. Het gaat dan om sommen als $-13x + 900 = 0$ waarbij de opdracht luidt: 'Zoek de waarde van x .'¹¹ Een leerling komt op bevel naar voren en begint hortend en stotend aan het op het bord tekenen van een uitwerking die niet klopt, maar die ook geen demonstratie is van een gebrek aan inzet. Hij snapt het gewoon nog niet, maar dat is waar de docent hem voor naar voren roept. Een andere leerling, die op dat

moment in een half afgescheiden deel van het lokaal zijn 'straf' uitzit, begint hem uit te schelden en te lachen omdat hij het fout heeft, waarop de docent hem aanzegt de volgende opdracht op bord te moeten doen. Hierin blijkt echter dat hij het ook niet kan, waardoor hij zelf nog veel erger voor paal staat dan hij bij de andere jongen probeerde te bereiken.

Het moment waarop de docent de leerling aangeeft zelf de volgende opdracht op bord te doen is het moment waarop de straatculturele codes van het masculiene haantjesgedrag worden ingezet voor de inhoud van de les. Hiermee is een essentieel element van deze doceerstijl beschreven: het vermogen de jongeren hun behoefte aan status te laten afhangen van hun succes in de schoolse cultuur. De hele vriendengroep in de les joelde de jongen uit omdat hij eerst zo stoer de andere jongen had uitgelachen, maar nu zichzelf zo ontzettend hard voor schut zette. De pijn was van zijn gezicht af te lezen nu hij voor de klas faalde op het criterium dat hij zelf zo belangrijk gemaakt had voor de status in de vriendengroep door een ander daarop te beoordelen.

Een ander element van deze doceerstijl is het gemak waarmee de docenten correcties toepassen die van een compleet vertrouwen in de eigen autoriteit blijkgeven:

52

Achterin het lokaal zit een ruimte die het midden houdt tussen een grote inloopkast en een zijlokaal. Er is een deur die het lokaal met die ruimte verbindt en bij mijn binnenkomst zit er al een jongen aan een tafeltje in deze ruimte. De deur staat gewoon open dus het is een semi-afgescheiden ruimte die overduidelijk een soort strafhoekje is. Het is de jongen die achter deze tafel zit die in het voorgaande geval de andere jongen uitlacht omdat hij de som niet goed heeft. Wanneer hem opgedragen wordt de volgende te maken, situeert hij zich aan een van de reguliere bankjes en blijft daar de rest van het lesuur zitten. Naderhand wordt een andere jongen die de hem gegeven vrijheid tot verbale en fysieke articulatie iets te ruim opvat, naar het beklagdenbankje gedirigeerd waarop de docent de deur op slot doet.

Wanneer de docent in een interview gevraagd wordt tekst en uitleg te geven over zijn aanpak van de les en de leerlingen, geeft hij aan dat een van de belangrijkste overtuigingen die hij in zijn werk aan de dag legt betrekking heeft op het onderscheid dat je tussen sommige leerlingen moet maken. Zo zijn er de leerlingen die altijd wel willen werken, maar zo zijn er ook de leerlingen die vooral met hun vrienden bezig zijn. De eerste groep leerlingen, zo erkende

de docent met de restrictieve doceerstijl eerder in dit rapport ook al, lijdt al snel onder de hoeveelheid aandacht die gevestigd moet worden op de enkelingen die erg dominant zijn. De voorkeursstrategie van deze docent is om in elke vriendengroep De Baas te herkennen en deze tot 'vriend' te verheffen:

Meestal is er een leerling die zich de meest leuke of stoere leerling vindt – dat moet jouw vriend zijn. Een ander type is echt de pestkop. Die pestkoppen moet je hard aanpakken.

Je moet de baas van de klas te vriend houden, dan heb je controle.

Wat betreft de invloed van de straatcultuur relateert deze geboren Crooswijker dat allemaal:

Kijk, vergeet niet dat deze 'straat'-leerlingen wel leerlingen zijn van 12, 13, 14, 15 en 16 jaar, dus zo 'straat' zijn die leerlingen niet. Veel mensen vergeten dat en zeggen 'wat een straat...' maar zo 'straat' zijn deze leerlingen niet hoor. Weet je hoe veel die leerlingen *voor jou* iets gaan doen. Gewoon: 'Ik doe het voor jou meneer.' Vooral vierdejaars.

Wanneer de docent de jongens en meisjes uit de klas heeft geïdentificeerd die door zichzelf en anderen als de stoerste leerlingen worden gezien, gaat hij die benaderen om 'voor hem' te werken. Hij neemt als het ware de straatculturele hiërarchie op en verlengt deze zodat niet de leukste leerling, maar hij zelf de top van de piramide wordt. Dit sorteert het effect dat de leukste leerling ook iemand heeft om een wit voetje bij te halen en zodoende de hele klas meetrekt in de richting van wat de docent zegt.

Ook in dit type doceerstijl wordt door de docenten het onderscheid gehanteerd dat in het eerste deel van de resultatenparagraaf naar voren is gekomen. De bulk van de leerlingen werken gewoon aan hun schooltaken zonder dat begeleiding van docenten van moment tot moment nodig is. Maar voor de dominant aanwezige individuen of groepen moet de docent zijn strategie dus aanpassen aan het straatrepertoire dat aanwezig is. Dat wil echter niet zeggen dat hij de hele klas in een straatculturele geest kan benaderen. De leerlingen die stil en vlijtig werken benadert hij met een gepaste rust en individuele aandacht die ook hen bij de les betreft. Hij legt nog uit dat wanneer de leerlingen het *voor de docent* moeten doen, dit heel goed werkt en goed aansluit bij de 'bling-bling-cultuur uit rapvideo's.' Het gaat om het willen laten zien wat je waard bent, niet alleen naar de docent toe, maar ook onderling. Hij stelt dat voor drie tot vier onhandelbare leerlingen in de klas dit een *go-to-strategy* is, maar de 15 anderen gaan meer voor zichzelf. Die zouden het sowieso al doen

ook al stond er een andere leraar voor de klas. Doordat andere docenten misschien te veel aandacht besteden aan die drie tot vier, verpesten deze het voor de hele klas. Met deze techniek laat hij zien dat er klassikaal lesgeven kan worden juist door een specifiek soort aandacht aan enkelingen te geven. Hiermee laat hij zien dat dit opbouwen van een band en het scheppen van wederzijdse verplichtingen een vereiste lijkt voor succesvol onderwijs in gevallen die met traditionele onderwijsmethoden niet bereikbaar lijken te zijn.

CONCLUSIE: LESGEVEN OF EEN LESJE GELEERD WORDEN.

Met deze beschrijving en inkadering van de sociale werkelijkheid in behapbare categorieën (groepen) leerlingen en doceerstijlen kunnen we een antwoord formuleren op de gestelde onderzoeksvraag. Deze luidde:

Op welke manieren geven docenten vorm aan hun situationele definitiemacht en door welke leerlingen wordt deze het meest ingeperkt of aangetast?

Deze onderzoeksvraag is gericht op de verschillende configuraties van de didactische driehoek. We hebben van elke hoek van deze driehoek gezien in welke varianten de leerlingen lesgeven, de vriendengroepen zich onderling verhouden en de individuen zich voordoen. We hebben daarbij gezien dat de meeste leerlingen te bepalen zijn als leerling van een ISK-klas of van het vmbo. Deze leerlingen zorgen zelden, in ieder geval niet structureel, voor fricties en spanningen in de didactische driehoek. Waar er echter ballistische buitenbeentjes, statisch-egalitaire of dynamisch-hiërarchische vriendengroepen zijn, wordt de integriteit en de synergetische potentie van de les in gevaar gebracht. De integratie van de didactische driehoek hangt ten slotte af van de doceerstijl die de docent inzet om vorm te geven aan de inhoud. We hebben drie manieren geduid waarop dat gebeurt: de permissieve, de restrictieve en de transformatieve doceerstijlen zijn onderscheiden zodat we beter kunnen begrijpen op welke manier de schematische didactische driehoek een praktische invulling krijgt in de lessituaties op de school.

Een andere formulering van deze vraagstelling, iets botter, is: 'Wie is er de baas in de les?' In de formulering van de probleemstelling en in de resultatenparagraaf komen twee elementen van naar voren; de samenstelling van de leerlingenpopulatie en de manieren waarop docenten de praktijk van onderwijs vormgeven. Lesgeven behelst de overdracht van kennis. Voor deze over-

dracht is een overeenstemming over de vorm vereist. Deze overeenstemming vindt plaats in een veelal impliciet onderhandelingsproces tussen de verschillende partijen uit de didactische driehoek. Een of meerdere deelnemers aan de interactie projecteert een situationele definitie en poogt hiermee anderen deze te laten accepteren. De meest succesvolle situationele definitie *overwint*, d.w.z. bepaalt de vorm en daarmee in hoge mate de mogelijkheid van kennisoverdracht. Het verschil tussen de docent die lesgeeft of een die lesje geleerd krijgt ligt dus in eerste instantie bij zijn of haar vermogen om een situationele definitie te projecteren op zo'n manier dat de projecties vanuit de leerlingen het afleggen en de leerlingen zijn of haar definitie accepteren. Met het raamwerk van attitudes van leerlingen en docenten uit de resultatenparagraaf kunnen we de interactie tussen hen voorstellen als arena waarin gestreden wordt om vragen als wie er de baas in de les is, wie er les geeft en wie er een lesje geleerd krijgt.

Zoals we gezien hebben kunnen er drie categorieën leerlingen worden onderscheiden die een geprojecteerde situationele definitie vanuit de docent negeren of afwijzen en hun eigen projectie daarvoor in de plaats stellen. Diverse gevolgen zijn denkbaar, afhankelijk van het type leerling of groep. In het geval van de *ballistische buitenbeentjes* komt de integriteit van de les als geheel niet per se in het geding. De individuele leerling wordt een stoorzender die de interactie tussen de docent en de rest van de klas bemoeilijkt. Dat deze stoorzender een invloed heeft die varieert tussen een knipperende of zoemende tl-buis en een kapotte sprinklerinstallatie zegt iets over de snelheid waarmee een dergelijke leerling uit de les verwijderd wordt. Hij of zij blijft echter een individueel en zelfstandig probleem.

In het geval van de twee typen groepen is dat anders. De ene groep, de *statistisch-egalitaire* vriendengroep, wordt vooral gekenmerkt door de radicaal egalitaire structuur en het feit dat ze onontvankelijk voor autoriteitsaanspraken zijn. Daarnaast is deze groep sterk intern georiënteerd, waardoor alles wat er om hen heen gebeurt wordt geïnterpreteerd in het licht van de orde van de groep. Reacties naar de omgeving zijn dan ook altijd ingekleurd als reacties naar binnen waardoor de omgeving sterk beïnvloed wordt door de groep. Dit levert vaak situaties op waarin de twee andere elementen uit de didactische driehoek, de docent en de individuele leerlingen, onderworpen zijn aan de dwingende logica van deze dominant aanwezige groep die vanwege de starre statische aard niet vatbaar is of lijkt voor sturing van buitenaf. De *dynamisch-hiërarchische* groep is met zijn min of meer vaste hiërarchie minder met zich-

zelf bezig en meer gericht op het samenwerken om de omgeving te manipuleren (niet noodzakelijk in improductieve zin). De externe oriëntatie van deze groep behelst ook een meer flexibele hiërarchie waardoor in sommige gevallen de docent de centrale rol kan gaan vervullen en de orde van de dag in de groep kan gaan bepalen. De docent dient deze macht echter wel te ontnemen van een rigide structuur die soms vrij imponerend kan zijn^v. Een belangrijk onderscheid echter met de eerste groep is dat dialoog een veel minder ondenkbaar concept is dan bij de statisch-egalitaire groepen.

Zoals we gezien hebben wordt door docenten op drie verschillende manieren omgegaan met de noodzaak een vorm te kiezen die kennisoverdracht faciliteert. Kort gezegd kunnen de drie doceerstijlen, de permissieve, de restrictieve en de transformatieve, onderscheiden worden op de manier waarop zij de onvermijdelijke afstand tussen de leerlingen en docent percipiëren en waarop zij deze proberen te overbruggen. Deze afstand is aanwezig bij alle leerlingen en zal dus in elke les overbrugd moeten worden. Het is gebruikelijk dat docenten en leerlingen een soort verstandhouding opbouwen na de eerste paar lessen waardoor de vorm meer en meer ondergeschikt raakt aan de inhoud. Dit wordt bemoeilijkt wanneer er een van de drie probleemcategorieën in de klas is. Deze brengen overwegingen van de vorm continu weer onder de aandacht. De insteek van elke vorm van toenadering en interactie is verschillend voor elke doceerstijl. Een onderscheidend criterium, zij het ietwat grof en ruw, is de perceptie op de verschillen tussen docent en leerling. Zoals we bij de resultaten hebben gezien kan de permissieve doceerstijl worden gekarakteriseerd door de focus op de *overeenkomst* die er ook tussen docenten en een diverse leerlingenpopulatie wordt gevonden. Docenten die deze stijl adopteren hebben een meer pragmatische attitude naar vormvereisten. De vorm is ondergeschikt aan de inhoud. De restrictieve doceerstijl is strenger en is niet zo maar tevreden met enkele overeenkomsten waardoor de *verschillen* en afwijkingen meer centraal komen te staan. Een gangbare overtuiging onder docenten met deze stijl is dat een zeker niveau van beschaving onderdeel van de inhoud is en dat vormvereisten omtrent met name etiquette ook onderdeel van de inhoudelijke kennisoverdracht uitmaken. De transformatieve doceerstijl is een product van een minder stringente invulling van wat een 'les' moet zijn en kan daarom de codes van de diverse leerlingen(groepen) inzetten om schoolse onderwerpen te bespreken. Hierbij wordt de vorm van de les ondergeschikt gemaakt aan de samenwerking tussen docent en leerling. In Tabel 1 is

De baas in de les
De didactische driehoek verkend op een vmbo-school in Rotterdam.

een overzicht gemaakt van de verschillende karakteristieken van de docerstijlen.

TABEL 1. DE DOCEERSTIJLEN

| De docerstijlen | Permissief | Restrictief | Transformatief |
|--|--|--|--|
| Nadruk op | <i>Overeenkomst en 'common ground'</i> | <i>Verschil en deviantie</i> | <i>Transformatie van verschil tot overeenkomst</i> |
| Oogmerk en doel | <i>Is gericht op een pragmatische aanpassing van vormvereisten wanneer deze de kennisoverdracht vergemakkelijken</i> | <i>Is gericht op het klassikaal adresseren van leerlingen en vereist een formele structuur die dat faciliteert</i> | <i>Is gericht op het negeren van ofwel vormvereisten ofwel inhoudelijke kwaliteitscriteria</i> |
| Houding t.o.v. diverseit | <i>Faciliterend</i> | <i>Corrigerend en discipline-rend</i> | <i>Diversiteit is normaal</i> |
| Synergetische potentie | <i>Accepteren van individuen Incrementele aansporing van leerlingen</i> | <i>'Doe eens normaal!' Kanaliserend van energie</i> | <i>Vorm staat inhoud (vrijwel) nooit in de weg</i> |
| Risico op im-productieve les door | <i>Sterke nadruk op individu vs. groep</i> | <i>Beschaving</i> | <i>Brengt de school dichtbij de belevingswereld van jongeren</i> |
| | <i>Intensieve begeleiding Afbrokkeling autoriteit van docent door vriendschapsverhouding</i> | <i>Nadruk op vorm vs. inhoud</i> | <i>Kan te ver afdalen naar de leerlingen</i> |
| | <i>Onoverzichtelijkheid en onrust</i> | <i>Al te star vasthouden aan autoriteitsideaal van docent</i> | <i>Transformatie van inhoud naar vorm</i> |
| | | <i>Nadruk op verschil kan zorgen voor gevoel van vervreemding bij leerlingen</i> | |

Elke docerstijl heeft een *synergetische potentie* die ten volle benut wordt wanneer docent en leerlingen op één lijn zitten en zij de lestijd gezamenlijk

kunnen besteden aan de taken die op de agenda staan zonder verdere onderhandelingen, impliciet of expliciet, over de vorm aan te gaan. Zo wordt een maximale productiviteit van de les bereikt. Bij de permissieve docerstijl wordt dit nagestreefd door groepsdynamische processen te doorbreken en leerlingen individueel of in kleinere groepen te benaderen en zo incrementeel orde te realiseren. Bij de restrictieve docerstijl wordt de synergetische potentie gerealiseerd wanneer het de docent lukt de hele klas collectief aan te spreken en te bepalen bij een onderwerp. Hierbij is een sterke aantrekkingskracht van het onderwerp of een effectief mechanisme om de energie en activiteit van leerlingen te kanaliseren succesbepalend. Een voorbeeld van een dergelijk succes in restrictieve zin hebben we gezien bij het op p.47 genoemde debat over de Ibn Ghaldoun. De derde docerstijl kan de synergetische potentie putten uit de toenadering tot de leefwereld van de jongeren en de vertaalslag van de inhoud van de les naar de praktische ervaring van de leerlingen. De 'huisstijl' van de straat wordt gebruikt om het schoolse podium te decoreren en een schoolse voorstelling op te voeren. In het geval van wiskunde kunnen sommen gaan over de kaartverkoop van bekende muzikanten of over het opbouwen van spaarplannen voor bijvoorbeeld gameconsoles.

Johan Cruijff wist het al: elk nadeel heeft zijn voordeel. Zo ook de verschillende docerstijlen. In de meest rudimentaire formulering luiden die als volgt. De permissieve docerstijl kan vanwege de verminderde nadruk op vormvereisten de les onrustig en onoverzichtelijk maken waardoor de kennisoverdracht ondergesneeuwd raakt in de kakofonie die in de les kan ontstaan. Wanneer de tolerantie van verschillende gedragspatronen te ver doorgevoerd wordt, wordt kennisoverdracht zozeer in het nauw gedreven dat de les improductief wordt. Ook kan de autoriteitspositie van de docent in het geding raken wanneer hij of zij weinig aanspraak maakt op een normatieve of inhoudelijke superioriteit. Een te egalitaire visie op de verhouding tussen docent en leerling kan dit veroorzaken. Bij de restrictieve docerstijl is het mogelijk dat de les geheel in het kader van de druk tot formele conformiteit komt te staan en dat hierdoor de taakgerichte activiteiten niet aan bod komen. De les wordt improductief doordat de docent een gedragspatroon van leerlingen vereist waar zij niet aan willen voldoen. Een al te strikt beschavingsoffensief naar leerlingen toe kan ook leiden tot een gevoel van uitsluiting of vervreemding bij leerlingen die een dergelijke druk tot aanpassing niet gewend zijn vanuit huis of vrienden. De transformatieve docerstijl ten slotte kent het gevaar dat in de hoop de schoolse wereld te 'vertalen' of transformeren naar de belevings- en gedrags-

wereld van leerlingen een of meerdere kwaliteitseisen aan het onderwijs negatief bijgesteld worden.

Ten slotte: wanneer we nu proberen met deze statische categorieën de dynamische wereld van het onderwijs te begrijpen moeten we ons realiseren dat in elke situatie en interactie verschillende elementen van verschillende groepen leerlingen en docerstijlen naar voren komen. Bijvoorbeeld: leerlingen kunnen soms trekken vertonen van ballistische buitenbeentjes terwijl zij doorgaans geen probleem hebben met didactische autoriteit. Docenten die hun onderwijspraktijk herkennen in de beschrijving van de restrictieve docerstijl, kunnen van tijd tot tijd permissieve of transformatieve elementen in hun praktijk herkennen of doorvoeren. Groepen leerlingen die een egalitaire structuur hebben zijn in sommige situaties vatbaar voor de opmerkingen van een docent of medeleerling zonder dat de buitenstaander in de logica van de groep wordt opgezogen. Allerlei figuraties van elementen uit de beschreven typologie kunnen de revue passeren, waarbij de productieve en improductieve effecten en aspecten van deze elementen ook in wisselende figuraties optreden.

EEN DISCUSSIE OVER DRIEHOEKEN

De beschreven docerstijlen hebben betrekking op de manier waarop docenten hun houding naar leerlingen vormgeven, maar de leerlingen zijn niet altijd beschreven in hun attitude richting docenten. De leerlingengroepen die de meeste inspanning vereisen zijn juist vaak die groepen wiens attitude juist niet op de docent gericht is, maar veel meer op elkaar, andere groepen of buitenstaanders. Om de interactiepatronen tussen docenten en leerlingen te begrijpen op een niveau dat de soms structurele, maar ook incidentele problemen overstijgt en deze problemen samen met de 'normale' of vruchtbare interacties tussen de verschillende hoeken van de driehoek in een meer omvattend kader te begrijpen, is vervolgonderzoek nodig waarvan ik hier de contouren kort zal schetsen.

Zoals we gezien hebben is het vruchtbaar de leerlingenpopulatie op te splitsen in individuen en groepen. Hoewel dit verwarrend is omdat de leerlingen die de groepen uitmaken ook individuen zijn, is het van belang in te zien dat de docent in de klas continu geconfronteerd wordt met jongeren en met jongeregroepen die ontstaan wanneer jongeren hun identiteit voor een groter deel uit hun lidmaatschap van een (kleine) groep ontnemen dan aan hun eigen bestaan. De docent ziet dus als het ware met een pendulebeweging de jongeren in groepen samenklonteren en bij tijd en wijle weer uiteenvloeien en hun

‘eigen ding’ gaan doen. Het is de mening van deze onderzoeker dat het vasthouden van een situationele definitie van een les door de docent uitermate gebaat is bij inzicht in deze pendulebeweging, die uitmaakt op welke manier de docent zich het best richting de leerlingen kan opstellen. Hiervoor is een grondig begrip van de verschillende figuraties van de didactische driehoek nodig.

Om een compleet beeld van de verhoudingen tussen de verschillende hoeken in de didactische driehoek te krijgen is het nodig de verschillende hoeken zelf te begrijpen, en ook de relatie die zij aannemen ten opzichte van elkaar. In deze scriptie is een deel van de didactische driehoek ingevuld, met name dat deel waarin de docent te maken heeft met diverse groepen leerlingen die vanwege hun structuur een obstakel kunnen vormen bij het projecteren van een situationele definitie. De onderscheiden typen doceerstijlen en de typen ‘probleemleerlingen’ staan in verschillende verhoudingen tot elkaar. Voor de doceerstijlen is hun houding ten opzichte van afwijkende groepsverbanden weergegeven in Tabel 1. Het voert in het kader van deze scriptie te ver om de precieze omgangsstrategieën te beschrijven die docenten aanwenden in verhouding tot elke groep leerlingen die in dit onderzoek onderscheiden zijn. Hoewel dit onderzoek vooralsnog voldoende stof tot reflectie op de onderwijspraktijk biedt, is er voor een grondig begrip van de didactische driehoek en de plaats van de school in een pedagogische driehoek en de bredere samenleving vervolgonderzoek nodig waarvan ik hier de contouren schets.

De in deze scriptie ontworpen typologie in leerlingen en docenten moet voor een compleet begrip worden aangevuld met een zeker inzicht in de variatie in leerstijlen van individuele leerlingen. Er is een enorme hoeveelheid literatuur beschikbaar over leerstijlen die inzicht kunnen bieden in de verschillende manieren waarop leerlingen gemotiveerd worden.^w Deze kan worden ingezet om te reflecteren op de verhouding tussen de docent en de individuele leerlingen en hier een overzicht te creëren van de verschillende figuraties die deze verhouding kan aannemen. Middels deze scriptie is al voorzien in inzicht in de verschillende groepen leerlingen en de doceerstijlen. De verschillende verhoudingen tussen de doceerstijlen tot de statische en/of dynamische groepen kan eveneens in vervolgonderzoek worden blootgelegd. Ten derde is van belang (meer) aandacht te besteden aan de manieren waarop individuele leerlingen betrokken worden bij groepsverbanden en hoe de als pendulebeweging getypeerde verhouding hiertussen vorm krijgt in concrete situaties. Ten slotte is een bespreking van de podia waarop deze drie elementen uit de driehoek

samenkomen van belang. Hierbij kan gebruik gemaakt worden van literatuur die de klas als integrale situatie beschouwt, bijvoorbeeld zoals dat door Dunn & Dunn (1975) gedaan wordt.

In deze suggestie voor vervolgonderzoek wordt sterk voortgebouwd op de inzichten die door deze scriptie geboden worden en de vragen die ermee opgeroepen worden. Als zodanig vormt deze scriptie ook de basis voor een reflectie op de onderwijspraktijk van docenten, en kan daarmee handreikingen bieden voor wat in de term van Burawoy (2004) een publieke sociologie genoemd kan worden, waarin sociaalwetenschappelijke kennis en inzichten worden aangewend om bestaande situaties op hun problematische aspecten te beoordelen en een aanpak te formuleren om deze problemen het hoofd te bieden. In dit verband past de scriptie als component goed in de combinatie van onderzoek en masterclasses die op de onderzochte school wordt aangeboden. De belangrijkste waarde van dit onderzoek ligt in de handvatten die erin geboden worden voor een reflectie van docenten op zichzelf, hun collega's en hun leerlingen. Naast een wetenschappelijke uitbreiding van de conceptuele kaders om onderwijssituaties beter te begrijpen, is dit praktische aspect van groot belang. Het is de overtuiging van de onderzoeker dat de in dit onderzoek opgedane inzichten het docententeam van deze en andere scholen kan helpen de baas in de les te blijven.

Nu we een gedeeltelijk maar systematisch beeld hebben verkregen van de manier waarop de in dit onderzoek verkregen inzichten een rol spelen in de invulling van de didactische driehoek, kunnen we de vraag stellen wat deze kennis betekent voor ons begrip van de school als element in de pedagogische driehoek en de samenleving waar deze in ingebed is. Zoals we aan het begin van dit onderzoek al vaststelden, staat het onderwijsinstituut in een omgeving die allereerst door haar diversiteit gekenmerkt wordt, zowel in cultureel als etnisch opzicht. Deze diversiteit heeft een versplinterend effect op de pedagogische driehoek en hierdoor heeft de school in dit opzicht een bredere taak dan veel scholen elders hebben. Zij moet zich verhouden tot een diversiteit in de leerlingpopulatie op een schaal die op weinig andere scholen in het land gevonden wordt.

Een belangrijk inzicht in de pedagogische leefwereld van jongeren wordt gevonden in de etnische segregatie die op de onderzochte school nagenoeg parallel loopt aan de scheiding docent/leerling. Nu is dit an sich niet altijd een probleem, maar de culturele verschillen die hiermee samenhangen kunnen voor spanningen zorgen. De culturele diversiteit onder de leerlingen wordt

niet automatisch vertegenwoordigd in de docentengeleding en derhalve is het denkbaar dat het inzicht dat nodig is om met deze diversiteit om te gaan eveneens grotendeels afwezig is. De jongeren die de lessen binnenkomen zijn opgenomen in thuisculturen die, en dat is vooral relevant in het geval van minderheidsgroepen, een verhouding aannemen tot de dominante cultuur die door de school wordt vertegenwoordigd. Een belangrijk element in dit verband is het onderscheid tussen vrijwillige en onvrijwillige minderheidsgroepen (Ogbu & Simons, 1998). Dit onderscheid heeft betrekking op de vraag waarom jongeren uit minderheidsgroepen als leden van de minderheidsgroep afgescheiden zijn van de dominante samenleving; is dat een gevolg van keuze of dwang? Vrijwillige minderheidsgroepen zijn zij die vanuit eigen overtuiging gekozen hebben voor een minderheidsstatus in een nieuw land, voornamelijk via migratie. Onvrijwillige minderheidsgroepen zijn vanwege keuzes van anderen aan deze status en alle gevolgen daarvan onderworpen en zijn daarom volgens Ogbu & Simons minder geneigd de negatieve aspecten daarvan voor lief te nemen dan hun vrijwillige tegenhangers. Dit onderscheid kan een deel verklaren van de vraag waarom in ISK-klassen een minder negatieve sfeer hangt dan in veel vmbo-klassen waar toch wel altijd een aantal individuen zitten die, zoals de 'street' families in Philadelphia (Anderson, 1999), de waarden van de dominante cultuur niet onderschrijven. Zij voelen zich vaak deels buitengesloten en hebben niet gevraagd om hun buitenstaanderspositie.

Deze buitenstaanderspositie wordt onvermijdelijk versterkt doordat de dominante samenleving is vertegenwoordigd in een docententeam dat grotendeels in hechte structuren en zonder straat-socialisatie is opgegroeid en de *perils* van de straat niet of nauwelijks kent. Het moge duidelijk zijn dat in het geval van de transformatieve docerestijl een geïnterviewde docent zijn eigen straatsocialisatie gebruikt om de rebellie van de jongeren te relativiseren ('zo straat zijn zij nog niet') waardoor de interactie met de jongeren voor hem een veel minder groot probleem is. Een gevolg hiervan is dat zijn lessen meer 'masculien' zijn en het 'feminiene' karakter van het Nederlandse onderwijs niet te herkennen is. Een groot deel van de *clash* tussen 'straatjongeren' en docenten komt voort uit de behoefte van jongeren aan een harde hand ter compensatie van de ruige omgangsvormen in de groep enerzijds en een nadruk op de zachte sturing van de op zelfontplooiing aansturende docenten anderzijds. Echter zijn veel van de spanningen en conflicten op de school niet volledig terug te leiden tot de straatsocialisatie van leerlingen. Wanneer we *streetcred* van de twee vriendengroepen al met de aangehaalde docent in twijfel trekken, kunnen we die van

de groep vmbo'ers en ISK-leerlingen helemaal wel vergeten. Belangrijk in dat geval is de *secundaire straatsocialisatie*. Op straat is deze niet zo veel waard maar in de relatie tot de docenten kan deze wel voor grote afstand, onbegrip en spanningen leiden.

Buiten de etnische component zijn er een serie spanningsvelden te noemen die in de bespreking van de lesstof een obstakel kunnen vormen tussen docent en leerling zonder dat hier de didactische rol van de docent of de affiniteit van de leerling met een of meer van de genoemde vriendengroepen een rol in speelt. In de bespreking van het onderwerp seksualiteit met haar biologische en culturele aspecten, blijkt nogal eens dat pogingen vanuit de docent om biologie en moraliteit te scheiden door leerlingen worden afgewezen. Er zijn ongetwijfeld nog meer onderwerpen te noemen die in deze culturele smeltkroes die Rotterdam Zuid heeft om bedachtzaamheid vragen, maar voor een systematisch overzicht hiervan is een ander soort onderzoek vereist. Ditzelfde geldt voor de manieren waarop docenten een band met leerlingen op kunnen bouwen die gestoeld is op een vertrouwensrelatie die een leerling met niemand anders aan kan gaan. Het valt te verwachten dat in een cultureel diverse populatie patronen bestaan in de onderwerpen waar leerlingen mee worstelen en graag met docenten over zouden willen praten, en waar docenten zich met een proactieve houding beter voor kunnen toerusten.

LITERATUUR

- Agnew, R. (1985). A Revised Strain Theory of Delinquency. *Social Forces*, 64(1), pp. 151-164
- Anderson, E. (1999). *Code of the Street. Decency, Violence, and the Moral Life of the Inner City*. London & New York, NY: W.W. Norton & Company
- Bales, R.F. (1950). *Interaction Process Analysis; a method for the study of small groups*. Oxford: Addison-Wesley
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. USA: Freeman and Company
- Bembenutty, H., & Karabenick, S. A. (1998). *Individual differences in academic delay of gratification*. Paper gepresenteerd bij de jaarlijkse vergadering van de Eastern Psychological Association, Boston, MA.
- Blokland, A.A.J. & Wijk, A. Ph. Van (2002). Rondje Keileweg; een observatonele studie naar bezoekers van een tippelzone. *Mens & Maatschappij*, 1, 4-24
- Bolt, G., Kempen, R. van & Ham, M. van (2008). Minority Ethnic Groups in the Dutch Housing Market: Spatial Segregation, Relocation Dynamics and Housing Policy. *Urban Studies*, 45(7), pp. 1359-1384
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage
- Bramel, D. & Friend, R. (1981). Hawthorne, the Myth of the Docile Worker, and Class Bias in Psychology. In: Handel, M.J. (2003)[Ed]. *The Sociology of Organizations*. London: Sage
- Chorus, J. (2010). *Afri – leven in een migrantenwijk*. Amsterdam: Atlas Contact
- Dam, G. ten, Volman, M. & Wardekker, W. (2004). Making sense through participation: social differences in learning and identity development. In J. van der Linden & P. Renshaw (Red.), *Dialogic Learning. Shifting perspectives to learning, instruction and teaching* (pp.63-85). Dordrecht: Kluwer
- Dunn, R. & Dunn, K. (1975). Learning Styles, Teaching Styles. *NASSP Bulletin* 59(393), pp.37-49
- El Hadioui, I. (2011). *Hoe de straat de school binnendringt*. Amsterdam: Van Gennep
- Gemeente Rotterdam (2013). *Gemeente Rotterdam – Feiten over de bevolking in statistisch overzicht*. Verkregen op 12 september 2013 van <http://rotterdam.feiten.info/#overzicht>
- Gemert, F.H.M. van (1998). *Ieder voor zich. Kansen, cultuur en criminaliteit van Marokkaanse jongens*. Amsterdam: Het Spinhuis

- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine
- Goffman, E. (1990[1959]). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York, NY: Penguin Classics
- Gold, R.L. (1958). Rokers in sociological field observations. *Social Forces*, 36, pp. 217-23
- Graaf, P.A. de (2010). Feitenkaart inkomensgegevens op deelgemeente- en buurtniveau. Rotterdam: Centrum voor Onderzoek en Statistiek. Verkregen op 12 september 2013 van http://www.rotterdam.nl/COS/publicaties/Vanaf%202005/12-3642_3.Feitenkaart%20RIO%20Rotterdam%20op%20deelgemeente-%20en%20buurtniveau%202010.pdf
- Homans, G. (1941). The Hawthorne Experiments. In: Handel, M.J. (2003)[Ed]. *The Sociology of Organizations*. London: Sage
- Jong, J.D.A. de (2007). *Kapot Moeilijk. Een etnografisch onderzoek naar opvallend delinquent groepsgedrag van 'Marokkaanse' jongens*. Amsterdam: Aksant
- Kelling, G.L. & Wilson, J.Q. (1982). Broken Windows. The police and neighborhood safety. [Elektronische versie] *The Atlantic*. Verkregen op 28 september 2013 van <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/1982/03/broken-windows/304465/>
- Matthews, B. & Ross, L. (2010). *Research Methods. A practicum guide for the social sciences*. London: Longman.
- Merton, R. (1938). Social Structure and Anomie. *American Sociological Review* 3, pp.672-682
- Musterd, S. (2005). Social and Ethnic Segregation in Europe. Levels, Causes, and Effects. *Journal of Urban Affairs*, 27(3), pp. 331-348
- Neuman, W.L. (2007). *Basics of Social Research. Qualitative and Quantitative Approaches. Second Edition*. Boston, MA: Pearson
- Ogbu, J.U. (1993). Differences in Cultural Frame of Reference. *Journal of Behavioral Development*, 16(3), pp. 483-506
- Ogbu, J.U. & Simons, H.D. (1998). Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), pp. 155-188
- Pels, T. (2003). *Respect van twee kanten. Een studie over last van Marokkaanse jongeren*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV/Instituut voor Sociologisch-Economisch Onderzoek, Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Pels, T., Jonkman, H. & Drost, L. (2011). *Socialiseren, Leren, Presteren. Over motivatie van leerlingen in het onderwijs*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut

- Peetsma, T. & Veen, I. van der (2008). *Een tweede onderzoek naar de beïnvloeding van motivatie bij vmbo-leerlingen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), pp. 68-78
- Sande, J.P. Van der (1999) *Gedragsobservatie. Een inleiding tot systematisch observeren*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv
- Schinkel, W. (2005). De socioloog als schizofreen. *Sociologie*, 1(3), pp. 106-109
- Venkatesh, S. A. (2008). *Gang leader for a day: A Rogue Sociologist Takes to the Streets*. New York, NY: Penguin Press
- Wacquant, L. (2002). Scrutinizing the Street: Poverty, Morality and the Pitfalls of Urban Ethnography. *The American Journal of Sociology*, 107(6), p. 1468-1532
- Waldinger, M. and Lichter, M. (2003). *How the Other Half Works: Immigration and the Social Organization of Labor*. Berkely, CA: University of California Press
- Werdmolder, H. (1997). *Marokkaanse lieverdjes. Crimineel en hinderlijk gedrag onder Marokkaanse jongens*. Amsterdam: Balans
- Wills, J., Datta, K., Evans, Y., Herbert, J., May, J., McIlwaine, C. (2009). *Global Cities at Work. New Migrant Divisions of Labor*. London: Pluto Press

NOTEN

^a zie De Graaf (2010) en Gemeente Rotterdam (2013)

^b Zie over deze wijk Chorus (2010).

^c Zie voor de statistieken van etnische diversiteit in Rotterdam Gemeente Rotterdam (2013).

^d Zie voor een goed beeld van armoedeproblematiek in de VS Wacquant (2008). Internationale vergelijkingen kampen vaak met problemen van verschillen in maatstaven en indicatoren, maar duidelijk is wel dat segregatie in zowel economisch als etnisch opzicht in de VS een stuk groter is dan in de EU. Zie bijvoorbeeld Musterd (2005).

^e Zie Bales (1950).

^f Vgl. over dit gevaar Wacquant (2002) en vrijwel elk methodologieboek.

^g Vgl. Matthews & Ross (1950, p. 259) over dit effect dat betrekking heeft op het feit dat mensen zich anders gedragen wanneer zij weten dat ze geobserveerd worden. Zie onder meer ook Homans (1941) en Bramel & Friend (1981).

^h Een voorbeeld hiervan is het controversiële onderzoek naar de bezoekers van de Rotterdamse tippelzone aan de Keileweg; Blokland & Van Wijk (2002).

ⁱ Deze methode staat wel bekend als de Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967) en is erg veel bediscussieerd, voornamelijk vanwege de misvatting dat de beperkte theoretische gestuurdheid van het onderzoek methodologisch onhoudbaar is. De te nemen stappen in de analyse zijn echter zeer vruchtbaar voor exploratief onderzoek. Vgl. voor een overzicht van de discussie Matthews & Ross (2010, p.399).

^j Zo zijn er bijvoorbeeld ongetwijfeld ISK-leerlingen die wel voor problematische klassensituaties zorgen, docenten die elementen van meerdere docerstijlen in hun eigen opvatting en/of praktijk herkennen, etc.

^k Op de onderzochte school wordt onderwijs gegeven aan twee afdelingen: vmbo basis/kader en ISK. ISK staat voor Internationale SchakelKlas. Hier wordt lesgegeven aan leerlingen die max. twee jaar in Nederland zijn en voornamelijk taalkundige ondersteuning krijgen.

^l Een voorbeeld van een probleem in ISK-klassen is het feit dat ik op een woensdag een aantal jongeren met corvee aansprak die later van ISK bleken te zijn. Tijdens het daarop volgende interview gaven zij aan op regelmatige basis grote delen van de dag met corvee-taken bezet te worden en maar weinig lessen krijgen. We hebben het dan over perioden van 10:00-15:00h, die volgens hen geen uitzondering zijn.

^m Wanneer een grijsgekleurde tekst met vier dikgedrukte woorden begint betreft het een observatie. Anders is het een citaat uit een interview. Wanneer de grijze tekst schuingedrukt staat, betreft het mijn vraag aan de respondent waarop het antwoord dan weer in recht grijs volgt.

ⁿ Hoewel ik niet denk de identiteit van respondenten geheel verborgen te kunnen houden, zeker niet voor mensen die vanwege de kleinschaligheid van de school bekend zijn met nagenoeg alle docenten en leerlingen, zal ik ideeën en praktijken grotendeels loskoppelen van identificeren de variabelen als naam, reputatie en vak (bij docenten – tenzij dit relevant is voor de informatie zelf). Namen – behalve die van Mijndert die een speciale waardering waard is – zijn desalniettemin gefingeerd.

^o De ogenschijnlijkheid van de wanorde wordt pas duidelijk in het deel van dit rapport waarin de doceerstijlen worden besproken. Dan zal duidelijk worden dat een groot deel van wat op wanorde lijkt voortvloeit uit prioriteiten die door de docenten gesteld worden, teneinde aandacht te verdelen en nuttig in te zetten voor het meeste voordeel voor het meeste aantal leerlingen.

^p Inmiddels was er in de groep een gebruik ontstaan om mij met veel lawaai en bombarie te begroeten als was ik een van hun beste vrienden. Het gebaar van deze jongen wekte bij mij de indruk dat hij de vriendschappelijkheid van zijn groepsgenoten wilde handhaven, maar dat dichterbij komen iets te veel risico op een interview met zich meebracht. Ik vermoed dat hij met dit gebaar een perfecte balans tussen het uitdrukken van vriendschappelijkheid en het bewaren van afstand gevonden dacht te hebben.

^q Ik ben eigenlijk de hele tijd in gesprek met de centrale figuur terwijl de andere leden van de groep met verbale en non-verbale uitlatingen te kennen geven dat ze het eens zijn met de 'leider'.

^r De toepassing van deze maskeertechniek omwille van privacyredenen is, zoals ik hen aangegeven heb, onzinnig. Deze respondenten is uitgelegd dat het op audioband uitgesprokene niet naar hen te herleiden valt zonder dat zij hier zelf toestemming aan geven. De noodzaak om dan toch het stemgeluid te verdraaien komt naar mijn gevoel voort uit het feit dat achter de anekdote een kern van waarheid zat, waarvan zij vermoedden dat alle mogelijke manieren ter identiteitsbescherming nodig zijn om de moed te verzamelen die nodig is voor deze melding.

^s Vanwege de uitsluiting van ISK-klassen uit het vervolg van dit onderzoek hebben we het bij lessen altijd over vmbo-lessen, tenzij anders vermeld.

^t De docente geeft in een interview later te kennen dat deze vragen en meer voornamelijk in privégesprekken met haar worden gesteld onder het mom van 'een vriend(in) van mij heeft...'. Hoewel zij erkent dat er een scala aan redenen kan zijn waarom 13 en 14-jarigen de exacte prijs van een *morning-afterpil* weten, valt te verwachten dat ervaring met privégebruik ervan nog wel de meest aannemelijke is.

^u In dit geval dus:

$$\begin{aligned} -13x + 900 &= 0 \\ -13x &= -900 \\ x &= \frac{-900}{-13} \approx 69,23 \end{aligned}$$

^v Bedenk hierbij dat interactie van een docent met deze groep veelal bestaat uit het discussiëren met een of meer van de centrale figuren die van zeer dichtbij op harde toon en niet te misverstane bewoordingen proberen de docent te overtuigen van de waarde van hun perspectief, hierbij bijgestaan door een kring van randfiguren die met allerlei uitlatingen hun loyaliteit aan de centrumfiguren en hun projecten kenbaar maken.

^w Vgl. hier bijvoorbeeld Bandura (1997), Ryan & Deci (2000), Peetsma en Van der Veen (2004), en Bembenutty & Karabenick (1998).