‘We zijn hier allemaal zusjes’

EEN ETNOGRAFISCH ONDERZOEK OP EEN SUPERDIVERSE MBO OPLEIDING HELPENDE ZORG EN WELZIJN

Fatima el Bouk, Tjitske Lovert-Reindersma, Vita van der Staaij-Los, Baukje Prins

LECTORAAT BURGERSCHAP EN DIVERSITEIT | DE HAAGSE HOGESCHOOL

‘We zijn hier allemaal zusjes’

‘We zijn hier allemaal zusjes’

Een etnografisch onderzoek op een superdiverse mbo opleiding Helpende Zorg en Welzijn

Fatima el Bouk, Tjitske Lovert-Reindersma, Vita van der Staaij-Los, Baukje Prins

Lectoraat Burgerschap en Diversiteit | De Haagse Hogeschool

Colofon

‘We zijn hier allemaal zusjes’
Een etnografisch onderzoek op een superdiverse mbo opleiding Helpende Zorg en Welzijn

De Haagse Hogeschool
Johanna Westerdijkplein 75
2521 EH Den Haag
www.dehaagsehogeschool.nl/lectoraten
www.dehaagsehogeschool.nl/lectoraat-bd

DE HAAGSE HOGESCHOOL

Auteurs Fatima el Bouk, Tjitske Lovert-Reindersma, Vita van der Staaij-Los, Baukje Prins

Vormgeving Dienst Onderwijs, Kennis en Communicatie, De Haagse Hogeschool

© 2017 F. el Bouk, T. Lovert-Reindersma, V. van der Staaij-Los, B. Prins
Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of op enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur.

ISBN 978-90-73077-86-7

VOORWOORD

Voor u ligt het verslag van de resultaten van een etnografisch onderzoek verricht op een mbo opleiding niveau 2 voor Helpende Zorg en Welzijn in de Randstad. Het onderzoek werd uitgevoerd in het cursusjaar 2014-2015, op initiatief van het Lectoraat Burgerschap en Diversiteit van De Haagse Hogeschool in samenwerking met het onderwijsmanagement en docenten van de betreffende opleiding.

Vanwege de toegezegde anonimiteit kunnen we hen niet bij naam noemen, maar we willen hier onze grote dank uitspreken aan alle studenten en medewerkers van de opleiding voor hun bereidheid om ons toe te laten tot hun lessen, en daarnaast ondanks de altijd aanwezige werkdruk de tijd te nemen om ons te informeren, en hun ervaringen en inzichten met ons te delen.

Een speciaal woord van dank voor de 'interne' leden van de klankbordgroep die verschillende keren op betrokken en kritische wijze feedback gaven op de voortgang en focus van het onderzoek, als ook op een eerste concept verslag. Het deskundige commentaar van de externe leden van de klankbordgroep, Bowen Paulle (Universiteit van Amsterdam) en Netty Sierink (De Haagse Hogeschool), was eveneens van grote waarde.

Frederiek Flik versterkte gedurende vier maanden ons onderzoeksteam. In het kader van haar afstudeerproject voor de Masteropleiding Interculturele Communicatie aan de Universiteit Utrecht nam ze een deel van de observaties en interviews voor haar rekening, op basis waarvan ze een voor ons uitermate nuttige scriptie schreef. Last but not least zijn we de collega's van de kenniskring Burgerschap en Diversiteit erkentelijk voor hun constructieve meedenken, en voor suggesties voor de verbetering van (delen van) eerdere versies van dit rapport.

Bij wijze van leeswijzer: Hoofdstuk 1 bevat een uiteenzetting van het theoretisch kader en de belangrijkste concepten die richting gaven aan de interpretatie van de empirische data, hoofdstuk 2 bevat een methodologische verantwoording van de wijze van dataverzameling en data–analyse. Wie minder geïnteresseerd is in het onderzoekmatige aspect kan deze hoofdstukken overslaan. Hoofdstukken 3 t/m 6 vormen de kern van het rapport waarin we verslag doen van onze empirische bevindingen. In hoofdstuk 7

zetten we onze conclusies op een rij en formuleren we aanbevelingen voor docenten, opleidingen en beleidsmakers.

Wie alleen wil weten wat onze belangrijkste conclusies en aanbevelingen zijn, leze de korte samenvatting vooraf. Toch zouden we niet alleen docenten, maar ook beleidsmakers, onderwijsbestuurders en –managers aanraden om het daar niet bij te laten en ook kennis te nemen van de kernhoofdstukken van het rapport, die, zo menen wij, een verhelderende, soms ontroerende en soms ontnuchterende, inkijk geven in de complexe dagelijkse praktijk van medewerkers en studenten in het mbo.

Inhoudsopgave

Samenvatting 9

Inleiding 15

1. Theoretisch raamwerk 20
1.1 Superdiversiteit en intersectionaliteit 20
1.2 De school als parochiale ruimte 23
1.3 Agency en macht 25
1.4 Spelgevoel 26
1.5 De omgang met regels 28

2. Onderzoeksmethode 31
2.1 Etnografie van de schoolklas 31
2.2 Veldwerk 35
2.3 Codering en data-analyse 37

3. Betrokkenheid en spanningen 40
3.1 'We zijn hier allemaal zusjes' 40
3.2 'Lelijke Somaliaan!' 43

4. Het trilemma van emancipatie, kwaliteit en rendement 45
4.1 'Ik haat hun!' 45
4.2 Rust, reinheid en regelmaat 49
4.3 Flexibiliteit en maatwerk 53
4.4 Invloed van wet- en regelgeving 55
4.5 'Die moeten over de knie' 58
4.6 De 'doelgroep' van niveau 2'ers 60

5. Intermezzo: 'Juf, kan ik een gesprek met u?' 62

6. Spelgevoel **70**
6.1 'Joh, laat het lekker thuis!' en andere mismatches 70
6.2 'De schuld van mijn voeten.' Hoe mooie matches ontstaan 77
6.3 'Hé, beautysalon!' No matches made 81
6.4 'Awor dushi!' Een grens stellen 85
6.5 'Daar leer ik lekker veel van.' School als deel van de leefwereld 87

7. Conclusies en aanbevelingen **90**

Literatuurlijst **95**

Bijlage 1 Observatieprotocol **102**

Bijlage 2 Topiclijst voor interviews **104**

SAMENVATTING

Dit rapport bevat het verslag van een etnografisch onderzoek verricht op een randstedelijke mbo opleiding Helpende Zorg en Welzijn niveau 2 in het schooljaar 2014-2015. Redenen voor het onderzoek waren de belangrijke functie van het mbo in de emancipatie van jongeren met een migratie achtergrond, de maatschappelijke zorg over de groeiende kloof tussen jongeren met een migratie achtergrond en hun Nederlandse leeftijdgenoten, en de handelingsverlegenheid waarmee docenten in grootstedelijke scholen van (v)mbo's worstelen in het geval van spanningen en conflicten met of onder studenten van diverse komaf.

Vraagstelling

In dit onderzoek stond de volgende vraag centraal: Over welke handelingsruimte beschikken docenten op een superdiverse mbo opleiding ter bevordering van prettige omgangsvormen en een goed leerklimaat in de klas?
Daarbij kwamen de volgende deelvragen aan de orde:

a. *Welke interesses, belangen en voorkeuren verbinden studenten in een superdiverse mbo klas met elkaar?*
b. *Wat voor soort spanningen en conflicten doen zich voor in een superdiverse mbo klas, en wat zijn daarvoor de belangrijkste aanleidingen?*
c. *Hoe zetten docenten spelgevoel in om prettige omgangsvormen in een superdiverse mbo klas te bevorderen, zowel tussen docent en studenten, als tussen studenten onderling?*
d. *Hoe zetten docenten spelgevoel in om spanningen en conflicten in een superdiverse mbo klas in goede banen te leiden, zowel tussen docent en studenten, als tussen studenten onderling?*

Theoretisch raamwerk

Uitgangspunt van de hier gepresenteerde analyses is dat de grote steden in Nederland zich ontwikkelen tot superdiverse steden, waar de Nederlandse bevolking geen (getalsmatige) meerderheid meer vormt, maar een van de vele etnische minderheden. Bijgevolg is een exclusieve focus op etniciteit onvoldoende om zicht te krijgen op de dynamiek van grootstedelijke omgangsvormen. Bovendien is een fluïde, niet-essentialistische visie op identiteit en ongelijkheid nodig. Volgens de theorie van *intersectionaliteit*

spelen processen van identificatie zich af op het kruispunt van een veel breder spectrum van variabelen dan alleen etniciteit of nationale afkomst, zoals inkomen, sekse, leeftijd, religie, gezondheid, levensstijl en burgerschapsstatus. In de privésfeer bouwen mensen vriendschaps- en liefdesrelaties op, in de openbare sfeer kunnen ze met elkaar omgaan als relatieve vreemdelingen, *parochiale* ruimtes zoals scholen bevinden zich in het midden van dit continuüm. Op een school hoeven niet alle deelnemers een persoonlijke band op te bouwen, maar er kan ook geen sprake zijn van het afstandelijke leven en laten leven van de publieke ruimte. Een positieve leeromgeving vergt immers een organisatorische structuur waarin bepaalde procedures worden gevolgd, deelnemers zich houden aan meer en minder expliciete gedragsregels en instemmen met bepaalde machts- en gezagsverhoudingen. *Macht* is een relationeel fenomeen, waarbinnen alle partijen over *agency* beschikken. Ook binnen een strak schoolregime hebben zowel docenten als studenten een zekere speelruimte. Voor een constructief gebruik van die speelruimte hebben docenten een goed *spelgevoel* nodig. Volgens de socioloog Iliass el Hadioui helpt een goed ontwikkeld gevoel voor het spel van het onderwijs docenten om *matches* tot stand te brengen waarmee de kloof wordt overbrugd tussen de vertrouwde straat- of thuiscultuur van (v)mbo studenten en de eisen die aan hen worden gesteld vanuit de schoolcultuur. Hierbij valt onderscheid te maken tussen *curriculair*, *sociaal* en *emotioneel spelgevoel*.

Onderzoeksmethode

Dit onderzoek past in de traditie van etnografisch onderwijs-onderzoek, met (participerende) observatie van het dagelijks leven op een school als belangrijkste methode van onderzoek. De observaties van ca.100 lesuren zijn aangevuld met 36 interviews met tien docenten, en vier focusgroepgesprekken met respectievelijk tien studenten en negen docenten. De veldwerkaantekeningen van lesobservaties en verbatim uitgewerkte interview transcripties zijn gecodeerd en geanalyseerd met behulp van het software programma Atlas-ti, waarbij de vier onderzoekers regelmatig elkaars coderingen en analyses met elkaar bespraken.

Resultaten

Betrokkenheid en spanningen
Het aantal interacties tussen studenten op grond van een gemeenschappelijk belang of een onderlinge band kwam drie keer zo vaak voor dan interacties gekenmerkt door vermijding of conflict. De belangrijkste bindingsfactor bleek studie-gerelateerd. Daarnaast fungeerde sekse (en gedeelde interesses in klassiek vrouwelijke zaken) even vaak als bindende factor dan gedeelde etniciteit/nationaliteit, religie en taal tesamen. Studenten toonden regelmatig nieuwsgierigheid of respect voor de volledig andere waarden en levensstijl van medestudenten.

Bijna de helft van de (42) geobserveerde conflicten tussen studenten had betrekking op zaken rond school of studie. In minder dan een derde van de gevallen waren talige, etnische of religieuze scheidslijnen in het geding. Met name in deze situaties voelden docenten zich vaak handelingsverlegen.

Het trilemma van emancipatie, kwaliteit en rendement
Veel spanningen en conflicten in de klas waren te herleiden tot onrust in de school als organisatie. Mbo niveau 2 opleidingen als de hier bestudeerde school staan voor een lastig 'trilemma'. Er wordt van ze verwacht dat ze hun studierendement verhogen, hun rol als emancipatiemotor waarmaken en de kwaliteit van hun opleiding verbeteren. De Benner opleiding voor HZW scoorde vergeleken met zusteropleidingen in het land zeer goed op student tevredenheid en slagingspercentages. De middelen die op de school werden ingezet om de diverse resultaatverwachtingen te behalen bleken soms op gespannen voet met elkaar te staan of brachten onbedoeld perverse effecten te weeg. Zo hielp het aanbieden van maatwerk gemotiveerde en slimmere studenten om sneller af te studeren, waarmee zowel het rendement van de opleiding als de emancipatie van deze studenten was gediend. Tegelijkertijd deed het daaruit voortvloeiende onderscheid tussen 'snelle' en 'trage' studenten afbreuk aan de onderlinge solidariteit en aan het zelfvertrouwen van de laatste groep. In het kader van de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs poogde het management een meer 'zakelijke' cultuur op school te realiseren waar deelnemers kritiek op hun functioneren oppakken als kans om zichzelf te verbeteren, en waar studenten het beste gedijen in een klimaat van 'rust, reinheid en regelmaat'. Het streven naar zakelijkheid verhield zich in de praktijk echter moeizaam tot het streven naar maatwerk. In een zakelijke cultuur gelden voor iedereen dezelfde heldere regels en procedures, maar maatwerk vraagt om flexibiliteit en differentiatie. Docenten spraken

in dit verband vaak over hun studenten als een specifieke 'doelgroep' van 'niveau 2'ers' waarvoor een specifieke benadering nodig was. In hun bejegening van studenten namen docenten daarom vaak afwisselend de rol van hulpverlener en de rol van leerkracht op zich.

Een deel van de organisatorische drukte kwam voort uit het complexe en zich telkens ontwikkelende stelsel van wet- en regelgeving rond het mbo. Zo worstelde de school voor HZW met enkele onbedoelde effecten van de regelgeving rond leerplicht, startkwalificatie en studiefinanciering. Daarnaast vergden aankomende landelijke veranderingen in de mbo kwalificatiedossiers, in combinatie met een intern aangestuurde reorganisatie van de opleiding HZW naar een bredere school voor Dienstverlening van zowel management als docenten veel extra tijd en energie.

Spelgevoel

In onze lesobservaties zagen we vooral *mismatches* voorkomen op sociaal gebied. Vaak probeerden docenten de studenten aan te spreken op de gedragsregels op school door een link te leggen met de waarden of leefwereld buiten school. Maar wanneer ze daarmee aan onderwerpen kwamen die persoonlijk of politiek gevoelig lagen, volgde vaak een terugtrekkende beweging. De meeste *matches* werden gerealiseerd op lesinhoud. Docenten waren vaak goed in staat om in hun lessen linken te leggen met wat studenten vanuit hun eigen leefwereld kenden of wat hen interesseerde. Maar we zagen ook voorbeelden van sociaal spelgevoel waarbij een docent er in slaagde studenten aan de regels van school te houden, door succesvol gebruik te maken van hun thuis- of straatrepertoire. Een derde categorie waren situaties waarin *no matches* tot stand kwamen. Dit was vooral het geval op emotioneel en sociaal terrein. We onderscheiden twee varianten van no matches. In de eerste variant toonde een docent belangstelling voor (een aspect van) de persoonlijke leefwereld van studenten, maar deed geen moeite om een koppeling terug te maken naar schoolse zaken. In de tweede variant ondernam de docent die poging wel, maar slaagde er niet in, waardoor het repertoire van straat- of thuiscultuur in de les (tijdelijk) leidend werd.

Hoewel de inzet van spelgevoel vaak een goede manier was om prettige omgangsvormen in de klas te bevorderen en spanningen en conflicten in goede banen te leiden, was het soms nodig om op geen enkele wijze mee te gaan in de leefwereld van studenten. Met name in het geval dat studenten lichamelijke en seksuele toenadering zochten bleek het verstandig om geen ruimte te geven aan dubbelzinnigheid maar een duidelijke grens te stellen.

Ten slotte lieten onze bevindingen zien dat El Hadioui's scherpe scheidslijn tussen de straat- en thuiscultuur van studenten enerzijds, en de schoolcultuur anderzijds enige amendering behoeft. Voor de meerderheid van de studenten maakte namelijk ook de school een belangrijk deel van hun leefwereld uit. Gedeelde schoolse belangen en interesses konden een basis voor binding en prettige omgangsvormen zijn. Maar sommige spanningen en conflicten ontstonden juist wanneer studenten elkaar, of een docent, aanspraken op (het niet naleven van) de waarden van de schoolcultuur. Docenten realiseerden zich dat veel studenten belang hechten aan waarden als zelfreflectie en zelfontplooiing en gaven veelvuldig complimenten wanneer studenten zich tijdens de les coöperatief hadden opgesteld of een goed resultaat hadden gehaald op een toets.

Conclusie en aanbevelingen

Intercollegiaal lesbezoek en *onderlinge intervisie* zijn belangrijke middelen om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. In het rooster van docenten moeten hiervoor *voldoende uren* zijn gereserveerd. Lesobservaties kunnen worden gedaan met een *etnografische bril*, in de intercollegiale intervisiebijeenkomsten zou de focus moeten liggen op de verbetering van het curriculaire, sociale en emotionele *spelgevoel* van docenten.

Teamleiders en onderwijsmanagers dienen meer ruimte te bieden aan de *professionele autonomie* van docenten. Men zou iets minder moeten hechten aan het ideaal dat iedereen ten allen tijde de officieel overeengekomen gedragsregels op dezelfde wijze toepast.

Maatwerk is niet de panacee voor alle problemen van studierendement en onderwijskwaliteit. Enige terughoudendheid met het tussentijds splitsen of samenvoegen van klassen is geboden. Als individualiserende maatregel gaat maatwerk ten koste van de onderlinge steun die studenten elkaar bij de studie kunnen bieden. Daarbij zijn, zeker aan mbo-2 opleidingen kleinere klassen, met niet meer dan 16 tot 20 studenten, aan te raden.

INLEIDING

> Letycia tegen Rabia: *'Wie ben jij eigenlijk?'*
> Docent Emine: *'Rabia is overgeplaatst uit een andere groep, ze is nog stageloos.'*
> Letycia: *'Dat klinkt ook niet erg aardig.'*
> Docent Emine: *'Nee, sorry. Máár... Rabia begint volgende week met stagelopen.' Rabia krijgt een applausje van de klas.*

In september 2014 startten we met een etnografisch onderzoeksproject op Benner, een groot ROC in de Randstad.[1] Gedurende het schooljaar volgden we verschillende docenten en klassen van een opleiding voor Helpende Zorg en Welzijn niveau 2. Zoals bij zo veel beroepsopleidingen in de Randstad was de samenstelling van de studentenpopulatie in de laatste decennia langzaamaan steeds diverser geworden. In de klassen die wij volgden waren studenten afkomstig uit een breed spectrum van etnische en religieuze groepen, waarbij studenten met een Nederlandse achtergrond een zeer kleine minderheid vormden. Daarmee was de school een goede afspiegeling van een demografische omwenteling die zich momenteel in de Nederlandse grote steden voltrekt, naar een 'superdivers' samengestelde bevolking waarbij geen enkele etnische groep nog een numerieke meerderheid vormt (Vertovec, 2007). Zo had op 1 augustus 2016 51,1 procent van de Amsterdammers een migratie achtergrond, in Den Haag was dat 51,2 procent. Rotterdam zal, met in 2016 nog 50,7 procent inwoners met een Nederlandse achtergrond, snel volgen (CBS, 2016a). Onder de jongeren in deze steden is het percentage Nederlanders met een migratie achtergrond nog veel groter, wat zich weerspiegelt in een superdiverse leerling populatie op veel scholen. Er zijn zeker twee redenen waarom onderzoek naar de alledaagse interactie in het grootstedelijk middelbaar beroepsonderwijs van belang is.

De eerste reden is dat het mbo een belangrijke scharnierfunctie vervult binnen het complexe Nederlandse onderwijssysteem. Met een diploma op mbo niveau 2 beschikt een jongere over wat van overheidswege geldt als een startkwalificatie voor de arbeidsmarkt.[2] Verlaat je het onderwijs zonder zo'n startkwalificatie, dan sta je te boek als 'voortijdig schoolverlater'. Hoewel de voortijdige schooluitval op het mbo de laatste tien jaar aanmerkelijk is teruggebracht, van 10,8 procent in 2004-2005 naar 5,4 procent in

2014-2015, bedraagt de uitval in de grote steden in de Randstad nog steeds 7 procent, waarbij de schooluitval onder jongeren (vooral jongens) met een migratie achtergrond hoger is dan van hun Nederlandse leeftijdgenoten, namelijk 11,7 tegenover 5,7 procent (CBS, 2016b; Crul, Schneider & Lelie, 2013). Daarbij lopen over het algemeen de prestaties van studenten met een migratie achtergrond ver achter op die van hun Nederlandse leeftijdgenoten, ook na het controleren van socio-economische verschillen (OECD, 2016, p. 37). Echter, vergeleken met andere Europese landen volgt in Nederland een relatief groot percentage (zo'n 30 procent) van deze zelfde groepen een hogere opleiding (hbo of wo). Dit is onder andere te danken aan de mogelijkheid om opleidingen te 'stapelen'. Opnieuw vervult het mbo hierin een scharnierfunctie. Zo had in 2014 ongeveer de helft van de hbo-studenten met een migratie achtergrond een mbo-4 vooropleiding, tegenover 30 procent van de studenten met een Nederlandse achtergrond (Herweijer & Turkenburg, 2016, p. 26-27). Tegelijkertijd is de doorstroom van mbo naar hbo de laatste jaren aan het teruglopen, de instroom van mbo'ers op het hbo daalde in 2015 vergeleken met het jaar daarvoor met maar liefst 12 procent (Herweijer & Turkenburg, 2016; zie ook Beunderman, 2016).

De tweede reden voor dergelijk onderzoek is de door recent wetenschappelijk onderzoek geschraagde zorg over een toenemende kloof tussen inwoners van Nederlandse komaf en inwoners met een migratie achtergrond. Zo stelde het SCP rapport *Werelden van verschil* (Huijnk, Dagevos, Gijsberts & Andriessen, 2015, p. 28), dat voornamelijk onder Turks- en Marokkaans-Nederlandse jongeren sprake is van een behoorlijke afstand tot de Nederlandse samenleving en een sterke identificatie met de eigen etnische en religieuze groep. De onderzoekers wijzen op het 'zorgelijk gegeven' van een groeiende kloof tussen deze in Nederland geboren en getogen jongeren, en jongeren van Nederlandse komaf, die hen associëren met criminaliteit en een bedreiging voor progressieve waarden. Margalit Kleijwegt (2016) constateerde op grond van haar rondgang langs diverse scholen voor (lager, middelbaar en hoger) beroepsonderwijs zelfs dat er sprake is van een grote kloof tussen moslim studenten, die zich gediscrimineerd voelen vanwege hun anders-zijn, en Nederlandse studenten die bang zijn dat zij straks 'zichzelf' niet meer konden zijn in hun 'eigen' land. Hun gedeelde gebrek aan vertrouwen in de politiek en in de wereld zorgde voor een mix van angst en onzekerheid die leidde tot een verharding van houding en zorgelijk gedrag. Het rapport van Kleijwegt bevat voorbeelden van

docenten die in staat waren om in hun klassen 'het moeilijke gesprek' aan te gaan, maar veel vaker zag ze docenten worstelen met een zekere handelingsverlegenheid. Echter, wanneer de opdracht (in dit geval door het Ministerie van Onderwijs) is 'om in beeld te brengen hoe gevoelige maatschappelijke kwesties de klas binnen komen' (Bussemaker in Kleijwegt 2016, p. 5), mag het weinig verbazing wekken dat het eindproduct inderdaad inzoomt op de wijze waarop die gevoelige maatschappelijke kwesties op scholen al dan niet onderwerp van gesprek zijn. Als journalist schreef Kleijwegt bovendien een impressionistisch rapport vol aansprekende anekdotes en prikkelende citaten, maar zonder wetenschappelijk verantwoorde onderbouwing over de wijze van dataverzameling of aantallen observaties en interviews.
Desalniettemin vingen ook wij regelmatig signalen op van docenten in het mbo en het hbo van spanningen met en tussen studenten die volgens hen te maken hadden met de etnische en religieuze diversiteit in hun klassen. Regelmatig staan docenten voor situaties waarvan het onduidelijk is hoe die te interpreteren: gaat het hier om opstandig pubergedrag, om morele verontwaardiging of om onderdrukte schaamtegevoelens? Is er een oprechte religieuze of politieke overtuiging in het geding of wil een jongere niet buiten de peer group vallen? Is er gebrek aan aansluiting tussen thuis- en schoolmilieu, tussen straat- en schoolmilieu, of gaat het om een ingewikkelde combinatie van factoren?

Dergelijke moeilijkheden in de dagelijkse omgang komen in het beroepsonderwijs niet per se vaker voor dan in het algemeen voortgezet onderwijs (Radstake, 2009). Maar in het beroepsonderwijs is deze thematiek wel van extra groot belang. Immers, goede omgangsvormen dragen niet alleen bij aan een goed leerklimaat in de klas, maar studenten moeten ook leren reflecteren op de omgangsvormen die van hen als aankomende werknemers worden gevraagd op de stageplek en de werkvloer. In hun werk zullen ze regelmatig een beroep moeten doen op hun ('interculturele') communicatievaardigheden, en biedt de hen vertrouwde mores van thuis of de straat onvoldoende houvast.

In de loop der jaren zijn veel mogelijke oorzaken genoemd voor de achterstandspositie van jongeren met een migratie achtergrond, zoals (vermeende) discriminatie door docenten of de (over)gevoeligheid van studenten daarvoor, maar ook botsende meningen over waarden en normen, of onduidelijkheid over welke regels in school gelden, zoals studenten die weigeren iemand van de andere sekse een hand te geven, voor wie (homo)seksuali-

teit onbespreekbaar is of op wie radicale (islamitische of extreemrechtse) denkbeelden een steeds grotere aantrekkingskracht uitoefenen. Het gevolg van deze kloof tussen verschillende etnische groeperingen kan zijn dat jongeren de neiging hebben de eigen vertrouwde groep op te zoeken, en om elkaar soms consequent aan te spreken op hun etniciteit (El Hadioui, 2011). Dat kan gebeuren in een onschuldige en ontspannen sfeer, maar als de verhoudingen zich langs deze lijnen consolideren kan dat ook leiden tot te veel afstand of zelfs tot polarisering in de klas (Siebers & Mutsaers, 2012).

Naar aanleiding van het rapport van Kleijwegt stelde Minister van Onderwijs Jet Bussemaker dat docenten een 'essentiële rol' vervullen waar het gaat om het in de klas bespreekbaar maken van 'gevoelige en soms explosieve kwesties' (Bussemaker in Kleijwegt, 2016: 7). Een eerder rapport stelde zelfs dat lesgeven op niveau 1 en 2 van het mbo, vanwege de 'zeer gemêleerd samengestelde deelnemersgroepen, grote niveauverschillen tussen de deelnemers en relatief veel overbelaste jongeren met een uiteenlopende problematiek [...] 'een vak apart' is, waarvoor een specifiek competentie-profiel zou moeten worden ontwikkeld' (Groenenberg & Hermanussen, 2012).

Vraagstelling

Docenten beseffen dat een gevoel van veiligheid, vertrouwen en goede omgangsvormen in een klas bijdraagt aan de leerprestaties van studenten, terwijl spanningen en conflicten - tussen docent en studenten, maar ook tussen studenten onderling – hun studiesucces frustreren (zie ook Groenenberg & Hermanussen, 2012). In een voortdurend overleg met docenten, teamleiders en onderwijsmanager van de opleiding Helpende Zorg en Welzijn (HZW) niveau 2 van ROC Benner stelden we in ons onderzoek uiteindelijk de volgende onderzoeksvraag centraal:

Over welke handelingsruimte beschikken docenten op een superdiverse mbo opleiding ter bevordering van prettige omgangsvormen en een goed leerklimaat in de klas?

Om deze vraag goed te kunnen beantwoorden, richtten we ons op de volgende deelvragen:

a. *Welke interesses, belangen en voorkeuren verbinden studenten in een superdiverse mbo klas met elkaar?*

b. *Wat voor soort spanningen en conflicten doen zich voor in een superdiverse mbo klas, en wat zijn daarvoor de belangrijkste aanleidingen?*
c. *Hoe zetten docenten spelgevoel in om prettige omgangsvormen in een superdiverse mbo klas te bevorderen, zowel tussen docent en studenten, als tussen studenten onderling?*
d. *Hoe zetten docenten spelgevoel in om spanningen en conflicten in een superdiverse mbo klas in goede banen te leiden, zowel tussen docent en studenten, als tussen studenten onderling?*

1. THEORETISCH RAAMWERK

1.1 Superdiversiteit en intersectionaliteit

In zijn invloedrijke artikel uit 2007 constateerde de Britse antropoloog Steven Vertovec naar aanleiding van de ontwikkeling van de metropool Londen, dat alle grote westerse steden zich ontwikkelen richting 'superdiversiteit': er is steeds meer sprake van een dynamische uitwisseling en wisselwerking tussen individuen, die zich, zowel lijfelijk als virtueel, vaker en sneller over de aardbol verplaatsen dan enkele decennia geleden, en die zelf bepalen op welke manier en onder welke voorwaarden ze bij welke groepen en gemeenschappen behoren (Vertovec, 2007).

Vertovecs notie van superdiversiteit is binnen enkele jaren door veel onderzoekers en beleidsmakers omarmd.[3] Maar er bestaat ook scepsis. Zo wordt nogal eens aangenomen dat de toevoeging 'super' suggereert dat diversiteit vooral als een positief gegeven moet worden beschouwd. Socioloog Duyvendak (2016) stelde bijvoorbeeld dat weliswaar veel kritiek mogelijk is op het beeld van een clash tussen de Nederlandse progressieve cultuur en de conservatieve waarden van moslims, maar dat de 'vrolijke taal' van superdiversiteit aan de andere kant 'lichtzinnig optimistisch' voorbij gaat aan wel degelijk ook bestaande problemen rond integratie. Maar Vertovec introduceerde de term slechts als de in principe neutrale beschrijving van een demografische verandering waarbij westerse metropolen als Londen veranderen in zogenaamde 'majority-minority cities', die hij niet presenteerde als 'supercool' maar als 'supercomplex'. Die complexiteit bestaat uit de steeds verdergaande 'diversificatie van diversiteit'. Die diversificatie heeft twee kanten. In de eerste plaats is het nog redelijk overzichtelijke beeld van een beperkt aantal etnische groepen, zoals in Nederland het klassieke viertal van de Surinaamse, Antilliaanse, Turkse en Marokkaanse Nederlanders, vervangen door een veel grotere diversiteit van immigrantengroepen, hetgeen de diversiteit *tussen* groepen groter maakt. Maar in de tweede plaats worden de verschillen *binnen* elke (migranten)groep steeds groter, bijvoorbeeld waar het gaat om opleidingsniveau, inkomen, geloof, juridische status of levensstijl. De grootstedelijke populatie bestaat uit een steeds complexer wordende mix van soorten, maten en klassen, waarbij etnische achtergrond een steeds minder goede indicatie is van het vermogen tot integratie, en groepen steeds meer met elkaar mengen. In een recent artikel concluderen Meissner en Vertovec (2015) dat superdiversiteit een conceptueel 'work in

progress' blijft (p. 542). Zo hebben verschillende critici er terecht op gewezen dat niet alleen inwoners met een migratie achtergrond, maar ook de 'gevestigde' groep deel uitmaakt van de superdiverse bevolking.[4] Tegelijkertijd valt niet te ontkennen dat de noodzaak om zich rekenschap te geven van de 'diversificatie van diversiteit' het gevolg is van de toenemende etnische en nationale diversiteit van de bevolking van grote steden in West-Europa (2015, p. 48-49).

Beleidsmakers en bestuurders staan voor de politieke uitdaging om een nieuwe visie op integratie te ontwikkelen waarin het niet meer vanzelfsprekend is dat minderheden zich aanpassen aan de opvattingen van de meerderheid, maar waarbij 'iedereen zich aan iedereen [zal] moeten aanpassen' (Crul et al., 2013, p. 14). En onderzoekers staan voor de methodologische uitdaging om de vertrouwde *ethno-focal lens* waarmee we vaak de mate van (economische, culturele of sociale) integratie van een specifieke migrantengroep bestuderen, te vervangen door kleinschalige kwalitatieve studies naar de wijze waarop burgers van diverse komaf in uiteenlopende grootstedelijke settings omgaan met deze superdiversiteit, naar de 'local micropolitics of everyday interaction' (Amin, geciteerd in Vertovec 2007, p. 1045).

Om recht te doen aan de complexiteit van die alledaagse interacties is bovendien een meer fluïde en relationele visie op identiteit en ongelijkheid noodzakelijk. Het dagelijkse leven in superdiverse grootstedelijke omgevingen speelt zich immers af op het kruispunt van een veel breder spectrum van variabelen dan alleen etniciteit of nationale afkomst, zoals inkomen, sekse, leeftijd, religie, gezondheid, levensstijl en burgerschapsstatus. Volgens sommigen is hiermee niets nieuws onder de zon: binnen de feministische theorie was dit inzicht al enkele decennia eerder doorgedrongen en verschijnen ontelbare studies geïnspireerd op de notie van intersectionaliteit. Dit begrip werd in de jaren negentig geïntroduceerd door de zwarte feministische onderzoeker Kimberlé Crenshaw (1993). Volgens Crenshaw was een perspectief van intersectionaliteit nodig om de eenzijdigheid van traditioneel onderzoek binnen vakgebieden als *women's studies* of *Black studies* tegen te gaan. In deze disciplines werd aan de ervaring van zwarte vrouwen onvoldoende recht gedaan omdat de blanke, middenklasse vrouw respectievelijk de zwarte man impliciet figureerden als de exemplarische slachtoffers van systemen van seksisme en racisme. Ook Britse kritische sociologen en antropologen omarmden de notie van intersectionaliteit (zie bv. Anthias & Yuval-Davis, 1992; Gilroy, 1987; Hall, 1991; Skeggs, 1997). Zij benadrukten vooral hoe specifieke sociale identiteiten mede gevormd en

geleefd worden door andere categorieën van identiteit: een sekse-identiteit wordt altijd mede gevormd door iemands klasse en seksuele identiteit, een nationale identiteit door sekse en raciale identiteit, een klasse identiteit door sekse, religieuze en/of etnische achtergrond. Ze construeren elkaar, en doen dat op oneindig veel verschillende manieren, afhankelijk van sociale, historische en symbolische factoren (Prins, 2006; Lutz, Herrera Vivar & Supik, 2011).

Een belangrijk verschil tussen de paradigma's van superdiversiteit en intersectionaliteit is dat het eerste is geïntroduceerd om de complexiteit van een nieuwe demografische werkelijkheid in kaart te brengen, terwijl het tweede een hulpmiddel vormt voor een beter begrip van de totstandkoming van symbolisch-structurele machtsrelaties in die steeds complexer wordende sociale werkelijkheid: 'whereas superdiversity focuses on place, intersectionality addresses the significance of position' (Humphris, 2015, p. 6). Met andere woorden: met de lens van intersectionaliteit zijn we beter in staat om de impact van macht, uitsluiting en sociale stratificatie op het leven en de ervaringen van individuen en groepen te begrijpen.

Wat de raamwerken van superdiversiteit en intersectionaliteit echter gemeen hebben is een fundamenteel anti-essentialistisch perspectief op sociale identiteiten en ongelijkheid. Categorieën als sekse, etniciteit, religie, seksualiteit en klasse zijn in deze optiek geen vaste en onveranderlijke kenmerken van individuen, maar de constant veranderende uitkomsten van processen van betekenisgeving, van een wisselwerking tussen zelfidentificatie en identificatie door anderen. Met andere woorden: wie we 'zijn' en tot welke groep we 'behoren' is vrijwel altijd afhankelijk van de situationele context, waarbij de microdynamiek van *face to face* relaties niet los kan worden gezien van andere schaalniveaus, zoals tendensen in het nationale publieke debat of geopolitieke machtsverhoudingen. Tegelijkertijd worden volgens dit perspectief individuen niet volledig gedetermineerd door deze contexten, maar zijn ze zelf actoren in dit spel, ze hebben een zekere handelingsruimte om zichzelf met sommige posities wel, en andere niet te identificeren. Volgens een van de grondleggers van deze constructivistische opvatting van identiteit, Fredrik Barth, zouden onderzoekers daarom moeten nagaan wat 'the ethnic boundary [is] that defines the group, not the cultural stuff that it encloses' (Barth, 1969, p. 15). Of, in een variatie op de woorden van antropoloog Gerd Baumann: etnische en culturele verschillen zijn *daden* van differentiatie, etnische en culturele identiteiten zijn *daden* van etniseringen en culturalisering.[5]

1.2 De school als parochiale ruimte

Vertovecs pleidooi voor studies naar de lokale micropolitiek van alledaagse interacties in superdiverse contexten komt overeen met de stelling van onderwijssociologen Levinson en Holland dat 'onderzoek naar de bepalende ingrediënten van onderwijsprocessen en uitkomsten [...] meedogenloos lokaal [dient] te zijn' (geciteerd in Jonker, 2004, p. 19). De veronderstelling daarbij is dat de ontwikkelingen en de sociale dynamiek in de samenleving als geheel vaak terug zijn te zien in de microkosmos van het dagelijkse leven op school. Maatschappelijke problemen en ontwikkelingen, of het nu gaat om radicalisering van moslimjongeren of de toename van armoede, etnisch profileren of sympathieën voor terroristische aanslagen, hebben hun impact op wat er gebeurt binnen de muren van een klaslokaal.

Een goed voorbeeld van de door Vertovec gewenste casestudies is Wessendorfs etnografische onderzoek in Hackney, een superdiverse wijk in Londen (Wessendorf, 2014). Op grond van uitvoerig veldwerk in de wijk waar ze met haar gezin al jaren woont, concludeert Wessendorf dat de etnische, religieuze en linguïstische diversiteit voor de meeste bewoners niets bijzonders is, maar een gewoon onderdeel van hun leefwereld. Dat betekent niet dat mensen deze diversiteit 'vieren', of dat er geen spanningen tussen groepen bestaan. Er zijn maar weinig bewoners die blijk geven van zoiets als 'kosmopolitisch engagement'. Maar wanneer ze zich in de publieke ruimte begeven - op straat, in winkels of parken - blijken ze wel te beschikken over 'kosmopolitische vaardigheden': ze gedragen zich beschaafd (ze tonen *civility*) en communiceren gemakkelijk en vanzelfsprekend met mensen van diverse achtergronden. De enige groepen aan wie men zich stoort, zijn de orthodox-joodse buurtbewoners en de jonge hipsters, omdat zij juist niet mengen, niet communiceren met de 'gewone' buurtbewoners. Tegelijkertijd ontdekte Wessendorf dat in het persoonlijke domein van familie en vriendschapsrelaties de bewoners van Hackney wel geneigd zijn om het gezelschap te zoeken van mensen die op hen lijken, vooral wat betreft klasse, opleiding en etniciteit/ras. Met mensen met wie je je verwant voelt, mag je het *hard work* van menging even laten voor wat het is (p. 144). Terwijl dit voor veel beleidsmakers en wetenschappers een indicatie is van een gebrek aan sociale cohesie of integratie, ziet Wessendorf juist een ontspannen omgang met verschillen zoals die past in een grootstedelijke samenleving als deze Londense wijk (p. 169-170). In hun studie van de superdiverse Antwerpse wijk Oud-Berchem spreken Blommaert, Maly en Ben Yakoub (2014) ook wel van convivialiteit, een aan het Engels ontleend neologisme dat zoveel wil zeggen als de kunst van ontspannen samenleven.

Hoewel er reden is Wessendorfs optimistische kijk op omgangsvormen in de publieke ruimte te onderschrijven (zie Prins, 2010), vragen we ons af of een dergelijke houding van 'leven en laten leven' ook voldoet in de setting van een school. In navolging van de Amerikaanse sociologe Lyn Lofland wijst Wessendorf erop dat in openbare ruimtes, zoals de straat of trein, vooral vluchtige ontmoetingen plaatsvinden tussen relatieve vreemdelingen. Aan de andere kant van het spectrum bevinden zich privé ruimtes waarin familiale en vriendschapsrelaties worden onderhouden. Waarbij we moeten bedenken dat een woning een privé ruimte is, maar dat ook een café of plein een privé ruimte kan worden, bijvoorbeeld wanneer er een familiefeest plaatsvindt. Meer in het midden van het continuüm van publiek en privé vinden we wat Lofland aanduidde als 'parochiale' ruimtes. Een kantoor, een voetbalveld of buurthuis zijn enerzijds publieke ruimtes waar mensen samen komen die elkaar (nog) niet kennen, anderzijds bieden ze de gelegenheid voor ontmoeting tussen gelijkgestemden, die op regelmatige basis samen dingen ondernemen, waardoor meer betekenisvolle relaties ontstaan (Wessendorf, 2014, p. 12-14).

Scholen zijn bij uitstek voorbeelden van zulke parochiale ruimtes. Voor zover gefinancierd uit publieke middelen, en in principe toegankelijk voor elke burger die een opleiding wil volgen, gaat het om publieke ruimtes. Maar de principiële algemene toegankelijkheid is geen feitelijke toegankelijkheid. Aspirant studenten en medewerkers moeten aan allerlei eisen voldoen voordat ze 'binnen' mogen komen respectievelijk blijven. De toegang tot een school is gereguleerd door contracten, inschrijvings- en sollicitatieprocedures, door toelatingscriteria en opleidingseisen. Op veel (v)mbo-scholen in de grote steden is tegenwoordig bovendien de fysieke toegang tot het schoolgebouw gereguleerd door een systeem van elektronische pasjes en incheckpoortjes, aangevuld met de zichtbare aanwezigheid van professionele beveiligers.

Zij die dagelijks vele uren op school doorbrengen vormen gaandeweg een min of meer hechte gemeenschap. In principe heeft iedereen hetzelfde doel: dat studenten de opleiding met succes afronden. Om dat doel te behalen is het niet noodzakelijk dat iedereen vriendschaps-, laat staan liefdesrelaties aangaat, zoals in de privésfeer. Maar voor de totstandkoming van een prettige en positieve leeromgeving is wel meer nodig dan de beschaafde, maar afstandelijke omgangsvormen van de publieke sfeer. Een prettige en positieve leeromgeving vergt een organisatorische structuur waarbinnen zekere machts- en

gezagsverhoudingen bestaan, waarin bepaalde procedures worden gevolgd, en alle deelnemers zich houden aan meer of minder expliciete gedragsregels.

1.3 Agency en macht

De in paragraaf 1.1 uiteengezette constructivistische visie op identiteit erkent dat processen van identificatie en identiteitsvorming onmiskenbaar plaatsvinden binnen een veld van machtsverhoudingen. Volgens de Franse filosoof Michel Foucault hebben die machtsverhoudingen in onze moderne westerse samenleving vooral een disciplinerend en normaliserend effect, en spelen mens- en sociale wetenschappen zoals psychologie en pedagogiek daarbij een grote rol. Zij leveren de instrumenten 'by which people are classified and located on a knowledge grid' (Collins, 1998, p. 79 n.5). Disciplinering en normalisering maken sommige vormen van leven mogelijk en ontmoedigen andere, of dat nu gaat over de persoonlijke beleving van ons lichaam of over de mores in publieke debatten. Macht wordt binnen dit perspectief niet gezien als het bezit van bepaalde ('dominante') groepen, maar als iets wat tot stand komt binnen relaties. Machtsverhoudingen zijn doortrokken van conflicten, strijd en verzet, en de balans tussen partijen kan regelmatig omslaan. Bovendien zijn machtsverhoudingen niet alleen onderdrukkend, ze leveren ook iets op, ook voor degenen die op bepaalde momenten in de positie van de minder machtige zijn. Studenten dienen zich op school bijvoorbeeld te houden aan allerlei regels, en er worden eisen gesteld aan hun gedrag en hun cognitieve prestaties. Maar diezelfde disciplinering is ook vormend (*empowering*) omdat studenten vaardigheden ontwikkelen die hen meer macht geven, zowel over hun eigen leven als over de wereld om hen heen. Met andere woorden: de school is een maatschappelijke institutie waarin studenten (maar ook docenten en leidinggevenden) zich enerzijds moeten invoegen ('onderwerpen'), anderzijds ontwikkelen ze zich daardoor ook tot meer autonome subjecten, tot individuen die meer invloed hebben op ('onderwerp' zijn van) hun eigen handelen. Volgens deze visie is er bij machtsuitoefening altijd sprake van een spel dat alleen gespeeld kan worden zo lang de betrokken partijen over een bepaalde mate van vrijheid beschikken en hun onderlinge relaties omkeerbaar en instabiel zijn. Alleen in situaties waarin de 'infinitesimal mechanisms of power' gestold zijn tot een statische toestand met totalitaire trekken, is er volgens Foucault werkelijk sprake van onderdrukking (Foucault, 1989).

Volgens deze constructivistische visie op macht en identiteit is er dus zelden sprake van een alomtegenwoordig systeem of een almachtige institutie waarvan individuen volledig afhankelijk zijn. Integendeel, individuen hebben altijd een zekere bewegingsruimte om zelf te handelen, ze beschikken over *agency* (actorschap). Toegepast op het onderwijs: zelfs in een heel streng schoolregime kunnen docenten en studenten weigeren tegemoet te komen aan de eisen die aan hen worden gesteld. Studenten kunnen regels die hen niet bevallen ontduiken, of een les op allerlei subtiele manieren saboteren. Docenten kunnen op hun beurt aan schoolregels soms een eigen invulling geven. Dat hoeft helemaal niet ten koste te gaan van de kwaliteit van hun werk, zolang ze zich tenminste laten leiden door een goed gevoel voor het spel dat onderwijzen heet.

1.4 Spelgevoel

Juist docenten aan grootstedelijke instellingen voor vmbo en mbo zouden zich volgens de socioloog Iliass el Hadioui (2011) een dergelijk 'spelgevoel' voor het onderwijs eigen moeten maken. Niet alleen dienen zij zich bewust te zijn van de sociaaleconomische achterstandspositie van veel van hun studenten, maar zich ook te realiseren dat er vaak een diepe kloof bestaat tussen enerzijds de traditionele thuiscultuur en de stedelijke straatcultuur waarmee studenten zijn opgegroeid, en anderzijds de waarden van de burgerlijke middenklasse cultuur die de school hen probeert bij te brengen. Spelgevoel helpt docenten om koppelingen *(matches)* tot stand te brengen tussen wat El Hadioui ook wel aanduidt als de botsende waarden van een traditionele thuiscultuur, een masculiene straatcultuur en een feminiene schoolcultuur. Terwijl in een traditionele thuiscultuur waarden als respect, gehoorzaamheid en familie centraal staan, worden in de straatcultuur juist stoerheid, succes en weerbaarheid gewaardeerd. Beide verhouden zich moeizaam tot de waarden van zelfreflectie, zelfexpressie en zelfontplooiing die tot succes leiden binnen een schoolcultuur.

El Hadioui erkent dat er ook andere vormen van thuis- en straatculturen kunnen bestaan (p.79), maar omwille van de analytische helderheid beperkt hij zich in zijn essay tot deze drie – waarbij hij in de uitwerking bovendien inzoomt op vooral de clashes (of *mismatches*) tussen straat- en schoolcultuur. Het is daarom goed om El Hadioui's conceptuele kader niet te beperkt op te vatten door alleen te letten op (mis)matches tussen traditionele thuiscultuur, masculiene straatcultuur en feminiene schoolcultuur, maar om het

als een breder zoeklicht te gebruiken om een beeld te krijgen van verschillende soorten (mis)matches die in de dagelijkse onderwijspraktijk kunnen optreden. Immers, El Hadioui's focus op mismatches tussen straat- en schoolcultuur lijkt geënt op een specifieke 'exemplarische situatie' (Nauta, 2000), namelijk die van tweede generatie Marokkaans-Nederlandse mannelijke studenten uit lagere sociaal economische milieus. Het valt te verwachten dat bijvoorbeeld op een opleiding waar de meerderheid van de studenten (en docenten) vrouw is, of een land- en tuinbouwopleiding met vooral jongens met een Nederlandse arbeidersachtergrond er andere (mis)matches plaatsvinden. Met andere woorden: welke waarden studenten meenemen in de klas, welke culturen door hen zijn geïncorporeerd, is een veel ingewikkelder kwestie dan El Hadioui's driedeling in culturen suggereert. Op de opleiding die in dit onderzoek centraal stond hadden we bijvoorbeeld te maken met eerste en tweede generatie migranten, voornamelijk jongere en oudere vrouwen, met bovendien diverse etnische, religieuze en sociaal-economische achtergronden.

El Hadioui ontleent de notie van spelgevoel aan het werk van de Franse socioloog Pierre Bourdieu (1990). Bourdieu stelde dat individuen zich de 'habitus' die hoort bij een bepaald maatschappelijk 'veld' eigen maken door de ontwikkeling van een *sens du jeu*, een gevoel voor het spel dat in dat veld wordt gespeeld. Toegepast op het onderwijsveld is het voordeel van het begrip spelgevoel ten eerste dat het erkent dat er in de dagelijkse onderwijspraktijk altijd sprake is van interactie: een spel kun je alleen spelen als anderen meedoen. Ten tweede sluit het goed aan bij onze aanname dat macht relationeel is en dat machtsverhoudingen dus worden bepaald door de inbreng van alle betrokken partijen, en niet alleen door degene die formeel meer macht heeft.

Een gevoel voor het spel van het onderwijs bestaat volgens El Hadioui uit 'een repertoire van docenten die de achtergrond van de leerlingen met een straatrepertoire sociologisch en pedagogisch begrijpen en aanvoelen, in die zin dat ze rationeel en emotioneel begrijpen hoe de mismatch [tussen straat- en schoolcultuur] werkt' (El Hadioui, 2011, p. 127). Hij benadrukt dat dit niet betekent dat docenten zich eenvoudigweg aanpassen aan de leefwereld van de studenten - 'noch door het te adopteren, noch door het voortdurend te willen bestraffen'. Maar het vereist wel dat ze, middels het bewustzijn van de kloof tussen de leefwereld van hun studenten en dat wat de schoolcultuur van ze verwacht, hun eigen functioneren als docent her-vormen.

Een docent kan dit spelgevoel inzetten in interactie met studenten teneinde een betere *match* tot stand te brengen tussen de uiteenlopende leefwerelden en ervaringen die studenten mee brengen enerzijds, en de schoolcultuur anderzijds.

In navolging van El Hadioui onderscheiden we drie soorten spelgevoel:

1. *Curriculair* spelgevoel: in hoeverre weet een docent in de keuze en het aanbod van de lesstof positief aan te sluiten bij de leefwereld van studenten? Bijvoorbeeld: een les in uiterlijke verzorging zal waarschijnlijk aansluiten op de belangstelling van de (jonge, vrouwelijke) studenten, maar hoe zorgt een docent ervoor dat studenten ook serieus iets leren en het niet een gezellig uurtje samen nagels lakken wordt? (zie El Hadioui 2011, p. 128-131).

2. *Sociaal* spelgevoel: op grond waarvan krijgt de docent het voor elkaar dat ze aansluit bij de leefwereld van studenten, zonder zich op te stellen als hun gelijke maar haar status en gezag als docent behoudt? Bijvoorbeeld: van een docent wordt verwacht dat zij de naleving van de (impliciete en expliciete) schoolregels handhaaft, maar op welke manier weet zij dit te bereiken door aan te sluiten bij de leefwereld en/of behoeften van de studenten? (zie El Hadioui 2011, p. 131-139).

3. *Emotioneel* spelgevoel: hoe weet een docent het vertrouwen van studenten te winnen, hen een gevoel van geborgenheid en veiligheid te geven, zonder dat zij 'vervalt' in de niet-schoolse rol van vriendin of moeder? (El Hadioui, 2011, p. 139-142).

1.5 De omgang met regels

Een docent die beschikt over een goed spelgevoel beseft dat ze in elke les voor (spel)situaties komt te staan waarbij de regels van het spel zelf nooit helemaal vastliggen. Die regels moeten gaandeweg hun beslag krijgen. De vraag is hoe docenten uitdokteren[6] volgens welke informele (ongeschreven) sociale regels zij en deze groep met elkaar zullen omgaan. In dat proces moeten ze zich verhouden tot de formele (expliciete en impliciete) regels van de opleiding zoals niet eten in het lokaal of geen gebruik van mobieltjes tijdens de les. En andersom: ook al zijn er allerlei gedragsregels door de opleiding vastgelegd, dan nog staan docenten voor de opdracht hoe deze regels

in concrete situaties toe te passen. Immers, het al te rigide volgen van regels kan net zo goed averechtse effecten hebben als een te lakse toepassing. Het probleem volgens de filosoof Wittgenstein is: voor het volgen van regels zelf bestaan geen regels. Met andere woorden: als het aankomt op de toepassing van regels lijken docenten op zichzelf aangewezen of, preciezer geformuleerd, op hun 'spelgevoel'. In de filosofische ethiek wordt ook wel gesproken over 'praktische' of 'situationele wijsheid' (zie Urem, 2010; 2013).[7]

Bovenstaande vraag, over de toepassing van regels in concrete situaties, heeft betrekking op zogenaamde *regulatieve regels*. Regulatieve regels reguleren bestaande handelingen – handelingen die op zichzelf onafhankelijk zijn van die regels, maar waarmee we die handelingen beoordelen als meer of minder juist, goed of adequaat. Regulatieve regels zijn het beste te vergelijken met verkeersregels (zie Levering, 2002). In de officiële Gedragscode van ROC Benner werden gedragsregels als 'Ik spreek Nederlands op school' of 'Ik zorg dat mijn werk op tijd in orde is' ook gepresenteerd als verkeersregels: 'Deze "verkeersregels" zijn er zodat we weten wat we van elkaar mogen verwachten. Zij bieden ons allemaal houvast voor een gesprek als we vinden dat iemand zich niet aan de regels houdt. En misschien voorkomen we met deze gedragsregels zelfs wel "botsingen"'.

Daarnaast bestaan er *constitutieve regels*. Constitutieve regels zijn spelregels in de eigenlijke zin van het woord: ze maken nieuw gedrag, nieuwe manieren van (samen) spelen, van interactie, mogelijk. Kennen we de constitutieve regels van een interactie niet, dan begrijpen we de betekenis van die interactie niet. Dan weten we, met andere woorden, helemaal niet wat mensen hier eigenlijk aan het doen zijn. Zoals Bas Levering uitlegt: 'Zonder de regels van het schaakspel heeft dat geschuif van stukken over het bord geen enkele betekenis. Het schaakspel wordt door de regels zelf gemaakt. Voor allerlei sociale verschijnselen geldt dat ze hun betekenis ontlenen aan regels. Zo kan stemgedrag wel causaal-analytisch worden onderzocht, maar we kunnen de gang naar het stembureau en het gedruk op de knopjes van de stemcomputer alleen maar begrijpen als we weten wat verkiezingen zijn, wat democratie is, enzovoort' (Levering, 2002, p. 10-11).

Dit betekent ook dat we de regels van een spel maar in beperkt mate kunnen veranderen. Als we daar immers te ver in gaan, dan spelen we dat specifieke spel niet meer. Als je bijvoorbeeld tijdens een potje voetbal afspreekt dat je de bal ook met de hand mag spelen, ben je dan nog wel aan het voetballen?

Wanneer we dit inzicht toepassen op de schoolpraktijk kunnen we stellen dat als een docent de regels rond te laat komen met een korrel zout neemt, of sommige studenten toestaat om te whatsappen in plaats van opdrachten te maken, het weliswaar de vraag is hoe goed het wordt gespeeld (wat de kwaliteit ervan is), maar we zitten nog wel in het spel dat onderwijs heet. Maar wanneer tijdens een officieel lesuur alle studenten in groepjes achter computers naar Youtube filmpjes zitten te kijken, en er luidruchtig commentaar op leveren terwijl de docent elders met collega's in vergadering is, dan is het de vraag of hier nog wel het spel van het onderwijs wordt gespeeld. Is dit gedrag dat passend is op een school, of lijkt dit meer op wat jongeren thuis doen of in een buurthuis? Of, in de woorden van El Hadioui: bevinden we ons hier nog op de schoolculturele ladder, of hebben we ons verplaatst naar de ladder van de straat- of thuiscultuur?

2. ONDERZOEKSMETHODE

2.1 Etnografie van de schoolklas

Het onderzoek is opgezet als een kwalitatief, etnografisch onderzoek, waarbij gebruik is gemaakt van observaties in de klas, aangevuld met interviews en focusgroep gesprekken met leidinggevenden, docenten en studenten. Met deze opzet wilden we zicht krijgen op de microdynamiek van de dagelijkse interacties tussen docenten en studenten, waarbij we de betrokken docenten maximale ruimte wilden bieden om mee te denken over opzet en verloop van het project.

Het meeste onderzoek over de rol van etnische en religieuze diversiteit in het onderwijs focust op didactische kwesties zoals de verbetering van het taalonderwijs, hoe docenten het beste kunnen aansluiten op de leefwereld van studenten met een andere culturele achtergrond, of hoe ouders meer bij de school betrokken kunnen worden. Maar er is ook onderzoek gedaan naar interetnische omgangsvormen, vooral op basis- en middelbare scholen (zie Saharso, 1992; Leeman, 1994; Van den Brok, Hajer, Patist & Swachten, 2004; Hanson, 2004; Hajer, Hanson, Hijlkema & Riteco, 2007; Radstake, 2009; Urem, 2010; Paulle, 2013; Van der Zedde, 2014). Het middelbaar beroepsonderwijs krijgt steeds meer aandacht (zie bijvoorbeeld Jonker, 2004; El Hadioui, 2011; Van Knippenberg, 2010), en er verschijnt ook steeds meer onderzoek over de omgang met diversiteit in het hbo (Leeman, 2006; Meerman & Van Putten, 2006; Siebers & Mutsaers, 2012; Van der Zwaard, 2012; De Jong, 2012; Ardjosemito-Jethoe, 2013; Belt, Ham, Kaulingfreks, Prins & Walenkamp, 2015). Een deel van deze onderzoeken is gebaseerd op enquêtes, interviews en groepsgesprekken met docenten en (soms) studenten over hun bevindingen en ervaringen. Maar het inzicht groeit dat deze methoden onvoldoende zijn om inzicht te krijgen in wat er daadwerkelijk in een klas en op een school gebeurt. In interviews, bij het invullen van een vragenlijst, of in reacties op een fictieve casus zullen respondenten immers eerder geneigd zijn om aan te geven wat ze vinden dat ze behoren te doen dan hoe ze in de concrete, vaak complexe en minder overzichtelijke situaties van alledag werkelijk reageren (zie bijvoorbeeld Radstake, 2009; Van Knippenberg, 2010). Wat mensen zeggen is niet altijd wat ze doen, en het menselijk geheugen werkt uiterst selectief. Vandaar dat steeds meer onderzoekers gebruik maken van de etnografische methode van (participerende) observatie om in te zoomen op de dagelijkse praktijk.

De meerwaarde van een etnografische benadering is dat we dieper kunnen ingaan op betekenisvolle en problematische situaties in de interactie tussen docent en studenten en tussen studenten onderling. Het handelen en de perspectieven van mensen worden bestudeerd in hun 'natuurlijke' omgeving, waardoor een beter begrip kan ontstaan over een leefwereld van binnenuit (*the native's point of view*). Historisch gezien wordt etnografie vooral geassocieerd met de discipline van de culturele antropologie zoals die zich ontwikkelde vanaf het eind van de negentiende eeuw om andere, zogenaamde 'exotische' of 'primitieve' culturen te begrijpen (Walford, 2008). Sinds de jaren twintig van de vorige eeuw begonnen sociologen van de zg. Chicagoschool ook gebruik te maken van etnografische onderzoeksmethoden om meer zicht te krijgen op de leefwereld van marginale groepen in de moderne samenleving, zoals Poolse, Italiaanse en Joodse immigranten in de grote Amerikaanse steden, maar ook op de leefwereld van 'the negro' of 'the hobo' (de landloper) (zie onder meer Anderson, 1923; Wirth, 1928; Whyte, 1943). Hoewel sommige antropologen al onderzoek deden naar onderwerpen als vroege socialisatie en het gezin, ontstond er met betrekking tot het onderwijs pas echt iets van een traditie van etnografisch onderzoek vanaf de jaren zestig in Groot-Brittannië en de VS (Walford, 2008, p. 5). Een klassiek geworden etnografische studie van het onderwijs en de sociale dynamiek van een (basis)school is Philip Jacksons *Life in Classrooms* uit 1968 (Jackson, 1990) waarin de bekende term van het *hidden curriculum* voor het eerst werd gebruikt. Jackson ontdekte dat er achter het 'officiële' curriculum van scholen in de VS een 'verborgen' curriculum schuilging, volgens welke een goede student niet zo zeer een kind is dat nieuwsgierig is of goede studieresultaten haalde, maar dat goed in staat is om zich zonder morren aan te passen aan de institutionele regels en routines van het schoolsysteem. Jackson beschreef ook de onderwijskundige condities, de ambigue, onvoorspelbare en soms zelfs chaotische omstandigheden waarbinnen docenten hun werk moesten doen, en de vanzelfsprekende acceptatie hiervan door het merendeel van de docenten (Jackson, 1990, p. 148).

Veel etnografische studies in het onderwijs zoomen in op de kloof tussen de cultuur waarmee kinderen van huis uit, of door hun vriendengroep vertrouwd zijn, en de cultuur waaraan ze zich op school moeten conformeren (Walford, 2008, p. 8). Een van de eerste studies in dit genre is *Learning to labor*. Hierin liet de Britse socioloog Paul Willis zien hoe jongens uit de arbeidersklasse zich verzetten tegen de middenklasse normen en waarden waarmee de school hen probeert te disciplineren (Willis, 1981). In de

huidige superdiverse samenleving is er naast aandacht voor de kloof tussen lagere en middenklasse culturen ook aandacht voor problemen die te maken hebben met de diverse etnische en religieuze achtergronden van studenten. Anderen verzetten zich tegen deze invalshoek. Zo vormt El Hadioui's theorie dat veel lastig gedrag op (v)mbo scholen in de grote steden te wijten is aan een mismatch tussen thuis-, school- en straatcultuur een kritiek op dit volgens hem te culturalistische perspectief. In lijn hiermee constateren de Vlaamse antropologen Soenen en De Munter (1997) in een studie over het basisonderwijs bijvoorbeeld dat kinderen zich moeten kunnen bewegen in drie soorten interacties: een kind-interactiewijze, leerling-interactiewijze en jongeren-interactiewijze. Delrue (2003) zag deze driedeling terug in haar etnografisch onderzoek op drie Vlaamse middelbare scholen: 'Jongeren verspringen vaak van de ene wijze van interageren naar de andere' (p. 17). Een nog radicaler kritiek op culturalistische benaderingen van de problematiek op superdiverse scholen werd verwoord door de Nederlands-Amerikaanse socioloog Bowen Paulle (2013). Paulle werkte in totaal zes jaar als leraar aan respectievelijk een *high school* in de Bronx in New York en een vmbo school in de Amsterdamse Bijlmer. Hij constateerde dat we hier te maken hebben met *toxic* (giftige) scholen: studenten en docenten aan zowel de Nederlandse als de Amerikaanse school lijden aan chronische stress vanwege problemen van armoede, agressie, angst, schaamte en vernedering. Zijn belangrijkste conclusie luidt dat het (veelvuldig) falen van studenten op deze scholen weinig te maken heeft met hun raciale of etnische achtergrond, maar alles met armoede, instabiele thuissituaties en de psychosociale problemen van deze studenten en het onvermogen van deze scholen om hen een veilige en stabiele omgeving te bieden.

Antropologe Ellis Jonker (2004) deed etnografisch onderzoek aan een Amsterdamse mbo basisberoepsopleiding voor helpende in de gezondheidszorg. Jonker vroeg zich aan het begin van haar onderzoek af waarom deze jongeren (voor het merendeel meisjes met een immigratie- of vluchtelingenachtergrond) een loopbaan in de zorg ambieerden, ondanks het feit dat de sector dagelijks negatief in het nieuws was vanwege bezuinigingen en wantoestanden (p. 6). Na bijna drie jaar veldwerk en het optekenen van de levensverhalen van studenten kwam ze tot de ontnuchterende conclusie dat voor vooral de meisjes van kleur uit lagere inkomensgroepen hun schoolloopbaan niet alleen hun zelfvertrouwen had aangetast, maar hen ook had toegeleid naar beroepen waarvoor ze maar matig waren gemotiveerd. Bovendien was er van hun (aanvankelijke) droom om zich via scholing

verder te ontwikkelen aan het einde van de rit weinig meer over. Voor afhakers was de pil nog bitterder: hun toch al negatieve zelfbeeld werd bevestigd, hun zwakke vertrouwen in het eigen leervermogen verder ondermijnd. Jonker kwam ook veel docenten tegen die uitgeput waren vanwege bezuinigingen, reorganisaties en telkens veranderende eisen met betrekking tot het curriculum enerzijds, en lawaaierige en opstandige studenten anderzijds. Maar ze ontmoette ook bevlogen leerkrachten die hun studenten motiveerden en stimuleerden het beste uit zichzelf te halen, en studenten die er met doorzetten en het stapelen van opleidingen in slaagden om hun verlangen om zich te ontwikkelen en een fatsoenlijk bestaan op te bouwen te realiseren.

Marja van Knippenberg (2010) beschrijft in haar proefschrift over de aandacht voor Nederlandse taalvaardigheid op een mbo school in de Randstad hoe de heterogeniteit van de studentenpopulatie leidde tot een homogeniseringsproces dat geen recht deed aan de behoeften van individuele studenten. Zo werd bijvoorbeeld op de opleiding waar zij haar onderzoek verrichtte van alle studenten verwacht dat ze op school te allen tijde Nederlands spraken, ongeacht de context of het doel van de activiteit waarmee ze bezig waren – een onpraktische regel die op zijn best slechts marginaal bijdroeg aan de verbetering van hun Nederlandse spreekvaardigheid. Ook van Knippenberg merkt op dat een constant veranderende organisatorische context, onder meer vanwege toenemende eisen vanuit de overheid op het mbo voor een hectische werkomgeving zorgt, waarin bijvoorbeeld soms docenten taalles geven die zelf het Nederlands onvoldoende beheersen.

Naast dit wetenschappelijke etnografisch onderzoek zijn er in Nederland nog enkele interessante journalistieke boeken verschenen waarin het leven op een (v)mbo school van binnenuit wordt beschreven. Zo volgde journaliste Anja Vink (2013) een jaar lang een klas van een Amsterdamse vmbo-school, deed Nella Blokker (Blokker & Kok, 2011) verslag van haar eerste jaar als docent aan een mbo, eveneens in Amsterdam, en liep Margalit Kleijwegt (2016) gedurende een aantal maanden rond op diverse scholen voor vmbo, mbo en hbo.

Een belangrijk kenmerk van veel van deze etnografische studies is, dat ze in plaats van strikt onderwijskundige of didactische vragen te stellen, bijvoorbeeld over de meest geschikte didactische werkvormen voor bepaalde groepen leerlingen of de competenties waarover een mbo docent zou moeten beschikken, primair gefocust zijn op sociologische of antropologische vragen over bijvoorbeeld de omgangsvormen of machtsverhoudingen

tussen bepaalde groepen in een klas, of de kenmerken van een schoolcultuur. Dat wil niet zeggen dat deze onderzoekers zich onthouden van adviezen of aanbevelingen voor de onderwijskundige praktijk, maar het praktische nut van hun studies is niet altijd, en niet noodzakelijk, strikt onderwijskundig of didactisch van aard. Het kan ook de kritische reflectie op de maatschappelijke functie van scholing vergroten, zoals Jacksons 'ontdekking' van het verborgen curriculum dat heeft gedaan, of beleidsmakers en bestuurders duidelijk maken hoe psychisch en fysiek schadelijk het voor mensen is wanneer ze zich dagelijks staande moeten zien te houden in de 'giftige' omgeving van een achterstandsschool, zoals Paulle beoogde, of, zoals El Hadioui doet, pleiten voor een cultuuromslag binnen scholen waarin docenten zich een 'transformatieve' stijl van lesgeven eigen maken om de bestaande mismatch tussen school- en andere culturen om te buigen tot een productieve match. Met dit onderzoeksverslag naar omgangsvormen in de superdiverse mbo klas plaatsen we ons in deze sociologische traditie van etnografisch onderzoek in het onderwijs.

2.2 Veldwerk

Aan het begin van het jaar waarin wij startten met het onderzoek telde de Benner school voor Helpende Zorg en Welzijn niveau 2 zo'n 650 studenten met verschillende etnische, nationale en religieuze achtergronden. Van hen was 88 procent tussen de 17 en 21 jaar oud, een klein percentage werd gevormd door senior studenten – van wie de oudste 58 jaar was. De meerderheid van de studenten was vrouw, afkomstig uit economisch achtergestelde, lager opgeleide groepen. Veel studenten zaten bovendien in problematische persoonlijke situaties, zoals moeilijke huiselijke omstandigheden, vaak gecombineerd met psychische en/of financiële problemen. Ondanks het relatief grote aandeel 'niet-westerse allochtone' studenten en studenten uit zg. armoedeprobleemgebieden scoorde de school goed: student tevredenheid en slagingspercentage waren zeer hoog ten opzichte van vergelijkbare scholen in het land[8], het ziekteverzuim onder de medewerkers was laag.

Het docententeam bestond uit ongeveer 50, voor het merendeel vrouwelijke, docenten, vaak met een Nederlandse achtergrond, en zo'n 20 procent met andere etnische achtergronden. Er waren drie Nederlandse teamleiders (twee vrouwen, één man), onder leiding van een mannelijke schoolmanager, eveneens van Nederlandse komaf. Zij werden ondersteund door een staf van ongeveer 20 mensen.

Na een presentatie van de onderzoeksopzet aan het onderwijzend personeel in september 2014, meldden zich acht docenten voor deelname aan de pilotfase. Tussen oktober 2014 en januari 2015 observeerden twee onderzoekers[9] 14 lessen van anderhalf uur. Elke les werd indien mogelijk nabesproken met de docent. De betrokken docent kreeg zowel het uitgewerkte observatieverslag als de digitaal opgenomen en verbatim getranscribeerde nabesprekingen toegestuurd. Verder werd op allerlei plaatsen in school geobserveerd, en vonden informele gesprekken plaats met onder meer een teamleidster, intern zorgspecialist, onderwijsassistent, onderwijsmanager, docenten en medewerkers van secretariaat, administratie en stagebureau. De pilotfase werd afgerond met een focusgroepgesprek met vijf van de deelnemende docenten. In onze observaties focusten we op de interactie en groepsdynamische processen tussen docenten en studenten, als ook tussen studenten onderling, maar vanuit de relatief open vraag die volgens Silverman (2013) de centrale vraag van elk etnografisch onderzoek zou moeten zijn, namelijk: wat gebeurt hier eigenlijk? Het belangrijkste doel van de pilotfase was om op grond van de bevindingen, en in samenspraak met de docenten en leidinggevenden van de school, te komen tot een specificering van een praktijkrelevante vraagstelling met betrekking tot de omgang met diversiteit.

Eind januari 2015 presenteerden we onze eerste onderzoeksbevindingen aan het team. Deze hadden vooral betrekking op de invloed van de institutionele en organisatorische context, strategieën die docenten gebruikten om studenten in de klas aan te sturen, en de wijze waarop docenten pendelden tussen hun rol als leerkracht en de rol van hulpverlener. We legden twee opties voor vervolgonderzoek voor: een aantal docenten gedurende langere tijd volgen, vanuit de vraag hoe docenten het beste kunnen inspelen op communicatiepatronen en gedragsnormen in een superdiverse klas, of een verschuiving van focus naar studenten teneinde meer inzicht te krijgen in hun ervaringen met en perspectief op omgangsvormen in de superdiverse klas. Na een overlegronde koos het team voor de eerste optie.

In de eerste helft van 2015 liepen drie onderzoekers[10] mee met in totaal zes docenten. Elke onderzoeker was voor een onderwijsperiode van circa tien weken gekoppeld aan een docent. Er werden verslagen gemaakt van 47 lessen van anderhalf uur, waarbij zoveel mogelijk lessen werden nabesproken (voor observatieprotocol en topiclijst, zie bijlagen 1 en 2). De geobserveerde lessen liepen uiteen van Nederlands tot handvaardigheid, van beroepsvaardigheden tot rekenen. Aan het einde van deze periode organiseerden we een

focusgroep met vier docenten, en twee focusgroepen met elk vijf studenten. De focusgroepgesprekken met docenten hadden als doel een verdieping van de individuele gesprekken met de gevolgde docenten. Hierbij werd specifiek gevraagd naar situaties (in de klas) waarover docenten twijfelden als het ging om de gekozen aanpak of waarbij ze handelingsverlegenheid voelden. De focusgroepgesprekken met studenten waren bedoeld om meer zicht te krijgen op het perspectief van studenten. Hen werd gevraagd in te gaan op hun ervaring van de relatie met hun docent(en) en elkaar, en hun visie te verwoorden op de sfeer tijdens de lessen. In het najaar van 2015 werden de eerste bevindingen van het onderzoek aan het team van de opleiding voorgelegd.

Aan het eind van het jaar beschikten we over observatieverslagen van 61 lessen verzorgd door veertien docenten, en de verbatim transcripties van 36 interviews met tien docenten, twee focusgroepgesprekken met tien studenten en twee focusgroepgesprekken met negen docenten.

2.3 Codering en data-analyse

De data is geanalyseerd met behulp van het softwareprogramma Atlas-ti. Voorafgaand aan het coderen van de data hebben twee onderzoekers[11] afzonderlijk van elkaar twee dezelfde observaties en twee dezelfde interviews gecodeerd en vergeleken. Op basis van deze coderingen zijn de definities van de codes aangescherpt en is een definitieve codelijst tot stand gekomen. Vervolgens zijn de observaties en interviews verdeeld over deze twee onderzoekers, waarbij de onderzoekers de data codeerden die ze niet zelf verzameld hadden. Wanneer er twijfel bestond over bepaalde coderingen of fragmenten werd dit onderling overlegd en indien nodig aan een derde onderzoeker[12] voorgelegd totdat overeenstemming was bereikt. Daarnaast zijn op vier momenten eerste bevindingen gepresenteerd aan een klankbordgroep die bestond uit academische experts van buitenaf en uit betrokkenen binnen de school.

Om deelvragen a en b te beantwoorden zijn we in de data op zoek gegaan naar bindende factoren, dus interesses die studenten deelden en met elkaar verbonden, en naar factoren die leidden tot spanningen dan wel conflicten tussen studenten, oftewel scheidende factoren. We kwamen uit op drie typen soorten factoren: school gerelateerde factoren (bv. studiehouding en –inhoud), persoonlijke factoren (hobby's, kleding, koken, etc.) en etnische

factoren (etniciteit, taal en religie). Aan de ene kant zorgden deze factoren voor (gevoelens van) saamhorigheid tussen studenten, aan de andere kant leidden ze soms tot scheidslijnen, bijvoorbeeld tussen gemotiveerde en minder gemotiveerde studenten.

Voor het beantwoorden van de vragen naar de wijze waarop docenten prettige omgangsvormen wisten te bevorderen (deelvraag c) en spanningen en conflicten in goede banen wisten te leiden (deelvraag d) bleek El Hadioui's notie van spelgevoel een geschikt hulpmiddel bij het maken van *thick descriptions* (etnografisch gedetailleerde beschrijvingen) van wat er concreet gebeurde in de interactie tussen docent en studenten in de klas. Voor het coderen en analyseren van de onderzoeksgegevens was het wel noodzakelijk om het begrip verder te operationaliseren, dat wil zeggen: om meer specifieke criteria te formuleren waarmee onderscheid gemaakt kon worden tussen situaties waar een succesvolle *match* ontstond en situaties waar er een duidelijke *mismatch* was tussen de waarden van de leefwereld van de studenten buiten school en wat er van hen binnen de school werd verwacht. Soms brachten studenten vanuit hun leefwereld 'masculiene' waarden als stoerheid, eer en trots mee de school in, maar omdat het merendeel van de studenten jonge vrouwen waren, waren het vaker meer 'huiselijke' of 'feminiene' waarden met betrekking tot bijvoorbeeld kleding, opvoeding van kinderen, koken, familie en seksualiteit.

Situaties waarin een *match* werd gemaakt definieerden we als situaties waar een interventie of reactie van de docent aansluit op de leefwereld en/of behoeften van studenten, en hij/zij deze interventie tegelijkertijd weet te koppelen aan de eisen vanuit de schoolcultuur. De code **Spel_soc_regels_eten/drinken_match** kenmerkt bijvoorbeeld situaties waarin een docent de gedragsregels van school met betrekking tot (niet) eten en drinken in de klas weet te handhaven maar dat doet door bij de leefwereld en/of behoeften van een student aan te sluiten. Dankzij het sociale spelgevoel van de docent voegen studenten zich naar de regulatieve of verkeersregels van de school zonder zich daarbij miskend of gefrustreerd te voelen.

Situaties waarin er een *mismatch* plaatsvond definieerden we als situaties waarin de interventie of reactie van de docent overeenkomt met de eisen van de schoolcultuur, maar waarin het de docent niet lukt om een link te leggen met de leefwereld of behoeften van studenten. De code **Spel_emo_motiveren_mismatch** past bijvoorbeeld bij een situatie waarin een docent

in een gesprek met een student over haar studievoortgang probeert om een koppeling te maken met de behoeften van deze student, maar hierin blijkens de reactie van de student faalt. De docent behoudt dan haar positie als docent, maar haar emotionele spelgevoel laat haar hier in de steek waardoor het haar niet lukt om aan te sluiten bij wat de student kennelijk op dat moment nodig had.

Naast de criteria voor matches en mismatches gaven onze observaties aanleiding tot de definiëring van een derde soort situatie, die van de *no match*. Het gaat hier om situaties waarin de docent aansluit bij de waarden van de leefwereld en/of behoeften van de studenten, maar geen (terug)koppeling maakt naar de waarden van de schoolcultuur. De code **Spel_soc_regels_kleding_no match** verwijst bijvoorbeeld naar situaties waarin een docent een student een compliment geeft over haar kledingkeuze zonder dat er een link wordt gelegd met een waarde uit de schoolcultuur. Dergelijke interacties kunnen bijdragen aan goede onderlinge verstandhoudingen en de kans verhogen dat een student met plezier naar school gaat en goede studieresultaten behaalt. Wanneer er echter te vaak *no matches* optreden, ontstaan er 'onschoolse' situaties die de constitutieve regels van het onderwijsspel zelf ondermijnen. Er treedt gedrag op waarbij de vraag is of het nog past op de schoolculturele ladder, of dat er een stukje straat- of thuiscultuur de school binnenkomt.

3. BETROKKENHEID EN SPANNINGEN

In de volgende twee hoofdstukken bespreken we als antwoord op de eerste twee deelvragen de factoren die een positieve invloed leken te hebben op de relatie tussen studenten en de sfeer in de klas (3.1.) en de factoren die leidden tot meer spanningen in de klas. We laten zien dat sommige spanningen te maken hadden met etnische en religieuze verschillen (3.2). Maar een aanzienlijk aandeel van de onrust in de klassen kwam voort uit dilemma's waarvoor de school zich, mede onder invloed van complexe en vaak veranderende wet- en regelgeving, als organisatie gesteld ziet (4).

3.1 'We zijn hier allemaal zusjes'

Toen een van ons zich voorstelde aan een klas, en vertelde dat we geïnteresseerd waren in de manier waarop studenten met elkaar omgingen, was de reactie van Letycia: 'We zijn hier allemaal zusjes en de juf is onze moeder!' Het aantal interacties tussen studenten op grond van een gemeenschappelijk belang of een onderlinge band kwam inderdaad drie keer zo vaak voor (in 299 gevallen) dan interacties gekenmerkt door vermijding of conflict (102 gevallen). De belangrijkste bindingsfactor bleek studie gerelateerd: in 40 procent (125 keer) van de geobserveerde gevallen waren zaken die te maken hadden met school en opleiding de basis van gemeenschappelijkheid. Zo konden studenten elkaar aanmoedigen, zoals in de volgende situatie gebeurde:

> *Intussen zijn zeker vier studentes rondom Hasibah bezig met haar gerust te stellen en raad te geven over het aankomende examen dat ze zo vreest: 'Is niet moeilijk! Ècht niet!' Marai: 'Je moet niet van die hele lange zinnen... je moet begrip hebben!' (Marai heeft de boodschap die docent Anja steeds geeft, kennelijk goed overgenomen: leer niet alles klakkeloos uit je hoofd, maar probeer in je eigen woorden antwoorden te geven).*

Verder was in twintig procent van de gevallen (57 keer) sprake van gedeelde interesses in klassiek vrouwelijke zaken, zoals uiterlijk, koken, opvoeding en relaties, net zo vaak (55 keer) als (gedeelde) etniciteit/nationaliteit, religie of taal als bindende factor fungeerde. Studenten toonden belangstelling voor elkaars leefwereld door alledaagse onderwerpen te bespreken. Maar ook meer gevoelige kwesties kwamen ter sprake. Soms gebeurde dat heel tactvol:

In de GIT-klas [de geïntegreerde-trajectklas waar meerderjarige immigranten tegelijkertijd Nederlands leren en een beroepsopleiding volgen] *moet een groepje van twee Ghanese en een Afghaanse student kiezen uit vijf onderwerpen voor een PowerPoint presentatie. De eerste twee aarzelen tussen 'discriminatie' en 'seksuele intimidatie', terwijl hun medestudente Hasibah zwijgend toehoort. Net voordat de Ghanese dames een muntje zullen opgooien om de knoop door te hakken, checkt een van hen toch nog even bij Hasibah: 'Mag dat* [praten over seks] *wel van jouw geloof? Is dat niet halal?' 'Haram!' corrigeert deze, 'maar als het moet van school...' Ze vragen haar wat zij zou kiezen, en ze wijst 'discriminatie' aan. Zonder er verder nog een woord aan te spenderen wordt dat het onderwerp van de spreekbeurt.*

In andere situaties was de conversatie heel wat directer. In een les rekenen reageert een groepje studenten, onder wie de gehoofddoekte Nadia, op een sterk verhaal van Kiani:

Kiani vertelt aan haar medestudenten dat haar vriendje haar eens belde en zei: 'Doe open, mijn vriend staat voor de deur.' Kiani: 'Dat deed ik en toen had hij eten voor me meegenomen. Dat vond ik zo lief! Toen kwam mijn vriendje om drie uur 's nachts.' Marloes: 'En toen hebben jullie gesekst?!' Kiani giert het uit van het lachen. Nadia: 'Heb je een eenpersoonsbed?' Marloes: 'Nee, natuurlijk niet. Hoe ga je met z'n tweeën in eenpersoonsbed slapen?' Whitney komt binnen, gaat naast Marloes zitten en probeert iets te zeggen, maar de meiden zijn alleen nog maar geïnteresseerd in Kiani's verhaal over haar seksleven. Marloes en Nadia luisteren aandachtig.

Ook de docenten zien dat studenten regelmatig interesse tonen in hun soms toch grote verschillen in levensstijl. In een van de focusgroepgesprekken herkennen docenten elkaars observaties:

Anja: *'Maar, dat is tenminste mijn ervaring, ze respecteren altijd wel elkaars mening...'*
Karin: *'Ze zijn ook heel nieuwsgierig...'*
Anja: *... 'zegt de één: "Ik blijf maagd tot het huwelijk en ik wil echt niks"...'*
Yvonne: *... 'krijgt ze hooguit de reactie van: "Nou, dat vind ik eigenlijk wel knap, dat je dat kan"'.*

Karin: *'of ze vragen: "Hoe doe je dat dan? " Ze zijn ook wel nieuwsgierig naar elkaar en hoe dat dan gaat...'*
Anja: ... *'stellen elkaar ook wel hele intieme vragen.'*

Diverse keren waren we getuige van gebaren van intimiteit onder studenten:

> *Paula is zwanger en heeft duidelijk last van lage rugpijn. Ze pakt een andere stoel en neemt plaats naast Letycia. Ze leunt even met haar hoofd op Letycia's schouder. Die staat op en haalt een kussen voor Paula. Wat haar commentaar van Alessia oplevert: 'Zij is gek man.' Maar wanneer Paula vertelt over haar rugpijn, troost Alessia haar: 'Dat hoort erbij schat. Dit is pas het begin.' Hatice waardeert Letycia wel: 'Zij is zo leuk, echt zo'n Anti.'* [Antilliaanse]

Soms heeft het contact zelfs onverhuld een erotische lading:

> *Ik heb zicht op een onderonsje tussen Meriem en Ilham, Meriem zit ietwat voorover gebogen naar Ilham toe, en kijkt haar met wat ik niet anders dan een indringende liefhebbende blik kan noemen, in de ogen. Ik zie nu dat van Meriems blauwe denim overhemd, dat ze eerst hooggesloten had, opeens twee, drie knoopjes los zijn. Ze maakt flirterige grapjes over haar 'inkijk': 'Lesbisch? Ja, dat weet toch iedereen!' roept ze, 'Kusjes geven, onze lippen. ... hi Eva, how are you? Waarom ga je weg? Kom mee, naar hemel!'*

De onderonsjes van Meriem en Ilham werden tijdens deze les niet als storend ervaren, integendeel, het 'gedol' van Meriem zorgde zo nu en dan voor een vrolijke sfeer.

In een andere les, ook al werd deze gegeven door een mannelijke docent, ging het gedrag van een 'stel' nog een stapje verder:

> *Links achterin zitten Sybel en Bouchra in een innige verstrengeling. Docent Peter: 'Dames, wat zijn we aan het doen?' Sybel: 'Ze heeft steun nodig.' Peter: 'Dat doe je maar buiten de klas.' Hij vraagt de studenten die hun boek niet bij zich hebben om naast iemand te zitten met een boek. Hij stelt voor dat Bouchra naast Ineke gaat zitten, en Sybel naast Esma. Bouchra: 'Ik kan niet opschieten met Ineke, we hebben ruzie. Toch?' Ineke: 'Ja.' Sybel: 'Wat moet ik dan gaan doen?*

Hier als een debiel gaan zitten?' Ondertussen is Bouchra toch naast Ineke gaan zitten en zegt tegen haar: 'Hallo, vind je mij lief?' Ineke: 'Altijd.' Sybel: 'Ik voel me buitengesloten.'

Enkele weken later:

Sybel en Bouchra zijn weer half aan het zoenen en aan het knuffelen. Bouchra heeft last van haar rug, zegt dat ze zo geen les kan volgen. Sybel: 'Ga je mij verlaten? Ben je ziek bij je hoofd?' Ze gaan verder met knuffelen, zoentjes geven. Sybel wrijft Bouchra over haar rug. Vervolgens doet ze een soort standje met haar been omhoog op Bouchra's schouder. Niemand in de klas schenkt er aandacht aan. Even later zegt Ibtissam wel, als ze nog steeds bezig zijn: 'Waarom zijn jullie zo druk?'

3.2 'Lelijke Somaliaan!'

Maar zo harmonieus was de sfeer op school niet altijd. In bijna de helft van de gevallen (42 keer geobserveerd) van vermijdingsgedrag of conflicten had dit te maken met school gerelateerde zaken. In slechts 13 gevallen werden talige, etnische of religieuze scheidslijnen getrokken. Toch leken deze spanningen en conflicten docenten het meest bij te blijven. Ze gaven aan, en zo bleek ook uit de observaties, dat ze het lastig vonden adequaat te reageren op dergelijke spanningen. Soms werd het conflict volledig genegeerd, zoals de volgende plotselinge uitbarsting:

Kiani (Antilliaanse) loopt opeens naar voren en zegt tegen de Congolese Paulina: 'Lelijke kutwijf, lelijke Afrikaan met je kuthoofd!' Terwijl ze weer naar haar plaats gaat, roept Paulina haar na: 'Lelijke Somaliaan!'

In een andere situatie werd de docent meegenomen in het negatieve taalspel van studenten over elkaars etnische achtergrond:

Jazzlyn: *'Wat is de opdracht?'*
Docent Karin*: 'Wat wil je in de samenwerking leren? Schrijf een leerdoel op over samenwerken met je collega-studenten.'*

Helin roept opeens, wijzend naar Ali: 'Hij liegt, een echte Marokkaan!' [het is niet duidelijk waarover Ali gelogen zou moeten hebben].
Docent Karin: *'En jij bent een echte Turk, die haar pen niet bij zich heeft.'*
Ali*: 'Een Koerd!'*
Jamairo: '*Een Kobani!'*
Helin: *'Hij zegt Kobani!'*
Docent Karin: '*Jij zegt tegen hem Marokkaan.'*
Helin: *'Ja, maar waar bemoeit hij* [Jamairo] *zich mee?'*
Jamairo: *'Ik kom voor hem op.'*
Ali: *'Ja, hij komt voor mij op'* [einde woordenwisseling].

De ruzie tussen Helin enerzijds en Ali en Jamairo anderzijds was deel van een langer lopend conflict. Zo hoorden we hen tijdens verschillende lessen heen en weer schelden, vaak met verwijzingen naar elkaars etnische achtergrond. Ongewild doet docent Karin in deze situatie mee in hun etnisering. Haar poging om Helin te corrigeren ('en jij bent een echte Turk...'), ontlokt aan Ali en Jamairo juist verdere etniseringen ('een Koerd', 'een Kobani'). Helin roept hierop verontwaardigd de hulp in van de docent ('hij zegt Kobani!'), maar Karin weet niet anders te doen dan Helin erop te wijzen dat wie kaatst de bal terug kan verwachten: 'Jij zegt tegen hem Marokkaan'.

4. HET TRILEMMA VAN EMANCIPATIE, KWALITEIT EN RENDEMENT

Niettemin was echte agressie over iemands etnische achtergrond of huidkleur vrij zeldzaam. Bovendien waren sommige van die op het eerste gezicht etnisch beladen conflicten het gevolg van onrust in de organisatie. Vooral mbo niveau 2 opleidingen als de school voor HZW staan onder aanzienlijke druk om voortijdige schooluitval te voorkomen en het studierendement te verhogen. Daarnaast moeten ze hun rol als emancipatiemotor behouden èn moet de kwaliteit van de opleiding omhoog. Deze in de praktijk vaak tegenstrijdige eisen van emancipatie, rendement en kwaliteit stelt schoolbestuurders en managers voor wat de voorzitter van de Vereniging van Hogescholen Thom de Graaf (2014, p. 3) eens aanduidde als een lastig 'trilemma'. [13]

4.1 'Ik haat hun!'

De wijze waarop men op ROC Benner aan deze tegenstrijdige eisen tegemoet probeerde te komen had een impact op de microdynamiek van de dagelijkse interactie in de klas, zoals bijvoorbeeld onderstaande situatie duidelijk maakt:

> *Klas 2B begint aan de les beroepsvaardigheden onder leiding van docent Anja. Deze GIT-klas bestaat uit voornamelijk jonge vrouwen tussen 18 en 30 jaar, die recent in Nederland zijn komen wonen. Na ongeveer anderhalf jaar de opleiding te hebben gevolgd, is over enkele weken de helft van de klas klaar voor het examen. Deze ochtend, vertelde docent Anja me, had een groepje studentes onderling Turks gesproken. Uit protest waren enkele andere studenten heel hard Papiaments gaan praten. Anja had begrip getoond voor hun boosheid, maar om de zaak te sussen alle studenten herinnerd aan de officiële regel: op school spreken we Nederlands.*
>
> *Bij aanvang van de les sta ik voor de klas om iets te vertellen over ons onderzoek en dat we nieuwsgierig zijn hoe studenten met verschillen omgaan. Aanhakend bij wat er vanochtend was gebeurd, vraag ik de klas: 'Heb je er weleens last van als mensen een taal spreken die je niet verstaat?' Vanaf de derde rij hoor ik Francesca hartgrondig en enigszins bozig: 'Ja!' roepen. Verder komt er geen respons. Ik opper: 'Het is dus prettig als je elkaar allemaal verstaat.' Vanaf de voorste rij reageert*

Sahibe daarop: 'Moet iedereen zelf weten', haar buurvrouw Nurten ondersteunt haar: 'Is niet erg', want, zo licht ze toe: 'Soms moet ik eerst in het Turks zeggen, en dan in het Nederlands...' Waarna de dames op de eerste en derde rij over en weer (letterlijk) met de vinger naar elkaar wijzen: 'Ja maar, jullie...!' 'Nee, jullie....!'. Docent Anja: 'Zo moet het dus nu juist niet, niet: "Jullie, jullie", maar "wij"!'

Wanneer ik na afloop van het gesprek weer aanschuif op de derde rij, hoor ik Francesca naast me, net niet hoorbaar voor de klas, nadrukkelijk zeggen: 'Ik háát hun!', haar blik gericht naar de studenten op de eerste rij. Daarna zegt ze in het Papiaments iets op bozige toon tegen haar buurvrouw Ireni die al even boos kijkt.

Wat gebeurde hier? Op het eerste gezicht lijkt dit een conflict waarin studenten talige grenzen trekken, en elkaar vervolgens beschuldigen van uitsluiting. Echter, als we kijken naar de bredere context, spelen andere zaken een minstens zo belangrijke rol.

Francesca en Ireni waren deel van een groepje van vijf studenten (de andere drie van andere etnische achtergronden). Enkele maanden geleden waren ze naar deze klas overgeplaatst, zo legde de docent uit, omdat een aantal studenten van hun vorige klas was uitgevallen en er niet genoeg studenten over waren voor een volledige klas. Francesca vond deze overplaatsing 'helemaal niks': in hun vorige klas was 'iedereen samen', terwijl hier iedereen 'meer in groepen' zat. Vanwege de overplaatsing waren de studenten ook hun vertrouwde klassendocent (studieloopbaanbegeleider) kwijtgeraakt, een jonge vrouw met een fulltime baan, die volop beschikbaar was geweest. Omdat hun nieuwe klassendocent Anja maar één dag in de week op school was, kon zij hen niet dezelfde aandacht geven. Bovendien behoorden Sahibe en Nurten tot het deel van de klas (bestaande uit studenten met een Turkse, Antilliaanse en Braziliaanse achtergrond) die in de laatste fase waren van hun opleiding, terwijl Francesca en Ireni (samen met studenten uit Marokko, de Nederlandse Antillen, Afghanistan en Senegal) achter op schema liepen. De laatste weken had Anja extra aandacht gegeven aan de eerste groep (die zij liefhebbend de 'strebers' noemde) door hen rondom haar bureau te verzamelen, en met hun onderwerpen van het eindexamen door te nemen. De rest van de klas had ze gevraagd voor zichzelf te werken. Kortom, de ruzie over de eigen taal was uitdrukking van onderliggende spanningen ten gevolge van een tweedeling tussen studenten die nieuw waren in de klas

en gefrustreerd vanwege hun (ook ruimtelijke) positionering als 'vertragers' en het gebrek aan aandacht van de docent, tegenover de oorspronkelijke studenten van de klas, de 'strebers' die op de eerste rij waren geplaatst waar ze volop aandacht kregen van de docent.

Deze situatie was zeker niet uniek. Het samenvoegen van klassen vanwege hoge studentuitval was een beproefde manier om het onderwijs efficiënter in te richten: minder klassen betekent immers minder docenten. Vanwege de diversiteit in niveaus en studievoortgang van deze samengestelde klassen moesten docenten wel maatwerk bieden. In veel lessen gingen studenten daarom individueel of in tweetallen aan de slag met opdrachten uit een werkboek, waarbij de docent als een soort van vliegende kiep vanuit verschillende hoeken te hulp moest schieten met uitleg en advies. De meer gemotiveerde en slimmere student kon zo sneller afstuderen en doorstromen naar een hoger niveau, of naar een baan. Studenten die wel graag wilden, maar de stof wat minder snel konden verwerken, konden er langer over doen. Door het bieden van maatwerk probeerde de organisatie zowel het studierendement op te krikken als haar rol als emancipatiemotor te vervullen.

Om nog meer maatwerk te leveren, bood de school in 2014-2015 nog vier instroom- en vier uitstroommomenten per jaar aan. Dat betekende niet alleen een enorme belasting voor het onderwijsbureau[14], maar beïnvloedde eveneens de samenstelling van de klassen. Bovendien, ook al probeerde de school zo veel mogelijk studenten van een 'zelfde niveau' bij elkaar te plaatsen, de kans was aanzienlijk dat er ook binnen de nieuw gevormde groep vrij snel weer onderscheid ontstond tussen 'snelle' en 'trage' studenten, tussen studenten die 'voor' lagen en studenten die 'achter' liepen. Juist voor degenen die niet zo goed konden meekomen, had dit streven naar maatwerk een demotiverend effect: het versterkte hun bewustzijn, toch al aanwezig omdat ze een opleiding volgden op het relatief lage 'niveau 2', dat zij werden gezien als *losers*. Met andere woorden: de keerzijde van maatwerk, ingezet om de emancipatie van studenten te bevorderen en het studierendement van de school te verhogen, was dat het juist het zelfvertrouwen van de meest kwetsbare studenten ondermijnde.

Een ander gevolg van de wisseling in samenstelling van groepen was dat studenten moesten wennen aan nieuwe klasgenoten, wat vaak weerstand opwekte en leidde tot een negatieve sfeer in de klas.

Docenten waren zich zeer bewust van dit nadelige effect. In een van de focusgroepen ontspon zich het volgende gesprek:

> Emine: *'Er is toch een heel andere sfeer in zo'n groep* [samengestelde klas]*.'*
> Interviewer*: 'Ja, want in het begin zeiden jullie: "één van de mooiste dingen is solidariteit en goede contacten over en weer en elkaar beschermen." Maar dit is de andere kant.'*
> Emine: *'Ja, maar dit zijn weer twee verschillende groepen. Dat wat jij hebt benoemd* [die solidariteit] *geldt meer voor een groep die je vanaf het begin hebt gehad.'*
> Anja: *'Dat komt dus omdat je groepen hebt die later in de opleiding bij elkaar geveegd worden. Dan hebben ze de belangrijkste dingen al gedaan. Ze zijn al veel verder, dus waarom zou je dan nog investeren in andere studenten* [Interviewer*: 'Juist'*]*. Mijn groep is ook naar een andere klas geplaatst. Nou, mijn groep zit bij elkaar en die anderen zitten ook bij elkaar. Ze zoeken elkaar niet meer op, want die anderen gaan in februari afstuderen, die zijn met het laatste stukje bezig en hebben helemaal geen interesse meer in die nieuwe groep.'*

Studenten beaamden dat nieuwe studenten in de klas de sfeer en de onderlinge relatie op een negatieve manier beïnvloedden:

> Gühlen: *'Het waren leuke tijden, we hebben veel meegemaakt, het was heel gezellig, sommige leerlingen kende ik al twee jaar of al eerder en sommige kwamen er pas later bij, maar ik vond ze ook heel erg gezellig. Het lijkt wel of we een familie zijn, want iedereen ging met elkaar om en iedereen begreep elkaar. Maar later toen de nieuwe leerlingen erbij kwamen was het een beetje anders. Toen kwamen er miscommunicaties ...'*
> Interviewer: *'Met hoeveel waren jullie dan in het begin?'*
> Gühlen: *'17 of zo.'*
> Interviewer: *'En daarna kwamen er mensen bij die waren blijven zitten?'*

Valerie: *'Ja, die komen dan opeens bij ons in de klas.'*
Gühlen: *'Ja, dat was heel erg raar, want dan moet je die opeens weer leren kennen en wij waren al gewend aan elkaar en dan komen er nieuwe bij en dan was het niet zo gezellig. Zij kwamen ook bijna nooit.'*
Interviewer: *'Het lijkt mij ook moeilijk om ze te leren kennen en Valerie, jij hebt dan zoiets van: nou dan hoeft het van mij niet?'*
Valerie: *'Nee, van mij hoeft het niet, ik blijf gewoon bij de oude.'*
Gühlen: *'Ik ga ook daarom de oude groep missen, die ken ik goed. Ja, het was minder leuk. De klas was opeens niet meer één.'*

Alle docenten waren het er overigens wel over eens dat de positieve kant van het lesgeven aan deze groepen was dat de studenten gericht zijn op afstuderen en bereid zijn om hard te werken om dit doel te realiseren.

4.2 Rust, reinheid en regelmaat

Naast de eisen van verhoging van studierendement en de emancipatie van kwetsbare studenten had de school ook te maken met het werkveld van zorg- en welzijnsorganisaties dat zekere eisen stelde aan de kennis, kunde, houding en representativiteit van de afgestudeerden, met andere woorden: aan de kwaliteit van de opleiding. Om beter aan deze verwachtingen te voldoen, zo vertelde de onderwijsmanager van de school, was er het vorige jaar een transitie ingezet waarbij een voorheen nogal 'familiale' cultuur, waarin het onderscheid tussen persoonlijke en professionele sfeer niet altijd duidelijk was, plaats moest maken voor een meer 'zakelijke' cultuur. Dit betekende richting het docententeam het creëren van een omgeving waarin docenten zich voldoende veilig voelden om elkaar, maar ook de leiding aan te spreken op ontwikkelpunten, zonder angst daarop beoordeeld te worden. Zo stimuleerde het management dat docenten tenminste enkele keren per jaar bij collega's op lesbezoek kwamen om feedback te geven. De verwelkoming van een onderzoeksteam van De Haagse Hogeschool was eveneens deel van dit streven naar verbetering van de kwaliteit. Richting studenten betekende dit dat de school zich ook open wilde stellen voor de meningen en ervaringen van studenten, voor wat er in hun ogen op school fout ging en beter zou kunnen. Om in contact te blijven met wat er in het klaslokaal gebeurde en wat studenten bezighield, had de onderwijsmanager wekelijks een gesprek met een van de klassen. De studenten bereidden dit gesprek in principe voor tijdens

hun studieloopbaan les. Maar soms lukte dat niet. Zoals in onderstaande situatie een docente Nederlands ervoer:

> Jantien [docent Nederlands] *zit achter haar tafel voor in het lokaal, studenten Joyce en Evelyn komen binnen. Jantien zegt: 'Vandaag gaan we uit het boek werken.'*
> Joyce: *'Van mevrouw Yvonne* [hun studieloopbaanbegeleider] *moeten we nu onze PowerPoint presentaties maken!'*
> *Jantien kan zich dat niet voorstellen, maar de studenten houden vol dat dat moest.*
> Jantien: *'Haal dan mevrouw Yvonne even op.'*
> Joyce: *'Nee hoor!'*
> *Amin komt binnen: 'Juf, we hebben opdracht gekregen van mevrouw Yvonne om een PowerPoint presentatie te maken voor het gesprek met meneer Bakker* [de onderwijsmanager]*.' De anderen, op verontwaardigde toon: 'Nee, het mag niet!'*
> *Jantien besluit om Yvonne zelf te zoeken. Enkele minuten later komen ze samen terug.*
> *Yvonne legt uit dat zij heeft gezegd dat de klas aan de presentatie kon werken, 'als jullie tijd over hebben in de les van mevrouw Jantien!' Ze schrijft op het whiteboard wat precies haar woorden waren, en onderstreept het woordje als daarbij.*
> *Jantien richt zich tot de klas: 'Ok, je krijgt 30 minuten voor de PowerPoint, dus tot tien over twee, daarna gaan we met het boek verder.' De studenten vormen kleine groepjes om hun presentatie in elkaar te zetten.*

De bron van ruis was hier de intentie van de onderwijsmanager om feeling te houden met wat er onder studenten leefde. Maar dit streven, bedoeld om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren, zorgde wel voor een inbreuk in de toch al precaire verhouding tussen docent Jantien en haar studenten. Hoewel het de zesde week van het schooljaar was, was dit namelijk pas de derde keer dat ze de klas zag. Jantien legde uit hoe dat zat:

> *'In de zomervakantie had een collega plotseling ontslag genomen, hadden ze opeens een enorm gat op maandag. Maandag is mijn vrije dag, maar Debbie* [teamleider] *belde en vroeg me: "wil jij alsjeblieft, alsjeblieft op maandag werken?" Maar na de vakantie bleek dat ze mij op groepen hadden gezet met skills. Nou, je moet mij niet iemand*

laten leren hoe ze een bed op moet maken, of iemand moet wassen, want dat weet ik niet. Dus ik zei: "dat moet je me niet laten doen. Bovendien, je hebt een tekort aan mensen voor Nederlands en rekenen, dus laat mij dat nou geven!" Toen moesten ze het rooster weer aanpassen. En dat duurt even want dat moet allemaal uitgepuzzeld worden. En toen ging er onverwacht een LIO [Leerkracht In Opleiding] *voor Nederlands weg, die zag het niet zitten, de werkdruk was te hoog. Moest het rooster nog een keer worden aangepast.'*

Als onderdeel van een meer zakelijke cultuur probeerde de school een klimaat te realiseren van 'rust, reinheid en regelmaat', zoals de onderwijsmanager het verwoordde. Dit vanuit de overtuiging dat studenten op een mbo-niveau 2 opleiding in zo'n klimaat het best tot hun recht komen. In overleg met teamleiders en docententeam waren daarom striktere schoolregels (en bijbehorende sancties) doorgevoerd met betrekking tot bijvoorbeeld kleding, verzuim en ontoelaatbaar gedrag. Echter, een nadelige (en onvoorziene) consequentie van de strengere naleving van regels was dat (vooral door de verzuimregel) meer studenten van school werden gestuurd dan voorheen. Het studiejaar 2014-2015 kende een drastische daling van het studentenaantal.[15] Deels wees dit op een verhoging van het studierendement: de opleiding had zich extra ingespannen om voor de invoering van Nederlands en rekenen als verplichte examenvakken nog zoveel mogelijk capabele studenten over de eindstreep te helpen. Maar voor een ander deel was de daling te wijten aan de strengere aanpak. En dat bracht de school in een lastig parket. Immers, een teruglopend studentenaantal zou onvermijdelijk bezuinigingen, en dus verlies van banen tot gevolg hebben. De docenten meenden daarom gaandeweg het jaar te bemerken dat de schoolleiding minder streng werd in de navolging van de regels.

Anja: '*Dat studentenboekje wat ze in het begin krijgen, daar staat het allemaal in* [schoolregels en sancties]*, dat het zo werkt. Maar ja, het werkt* [begint te proesten] *zo dus niet!' Twee collega's vallen haar bij: 'nee!'*

De docenten hadden voor deze soepelheid, wellicht uit eigenbelang, alle begrip. Docent Jantien vatte het dilemma als volgt samen:

'Op dit moment hebben we wel een soort spagaat. Enerzijds: we moeten, en we willen kwaliteit leveren, dus misschien worden we wel wat kleiner. Maar tja, we moeten ook niet te veel leerlingen verliezen, want we hebben wel formatie lopen, en die kunnen we niet zomaar ontslaan, dan ontstaan er tekorten, dus: ook niet te snel met je negatief studie advies.'

Maar de spagaat waarin de opleiding zich als organisatie bevond had wel minder gelukkige consequenties voor hun verhouding met de studenten:

Yvonne: '*De studenten zijn heel erg met elkaar aan het vergelijken. Ik had bijvoorbeeld een student, die kwam nooit. Ze werd uitgeschreven, maar ze zette een klachtenprocedure in gang, en ze mocht* [van de schoolleiding] *gewoon weer terugkomen. Maar de klas ziet dat natuurlijk: oh, die mag gewoon weer terugkomen, dus ik kan me ook slecht gedragen* [absent zijn], *er gebeurt toch niks mee. [...] En dat vind ik wel heel lastig.'*
Alice: *'Ik heb ook studenten die tegen mekaar zeggen: "als je een klacht indient, mag je gewoon blijven, als je gaat huilen bij het gesprek, mag je gewoon blijven. Als je überhaupt al komt bij het gesprek, mag je gewoon blijven".'*

Doordat ze de indruk kregen dat de schoolleiding zelf de regels niet meer volledig serieus nam, werden docenten van de weeromstuit zelf ook minder streng voor studenten:

Anja: *'Ik geef veel minder afspraakformulieren*[16] *hoor, ik doe het bijna niet meer.'*
Brenda*: 'Nee, ik doe het dus ook niet meer.'*

In de transitie naar een meer zakelijke cultuur botste het doel om de kwaliteit van de opleiding te verbeteren dus met de eis van verhoging van het studierendement. Bovendien stonden sommige aspecten van de zakelijke cultuur op gespannen voet met elkaar: het openstaan voor feedback van studenten verstoorde soms het beoogde regime van rust, reinheid en regelmaat. Overigens deed de aanwezigheid van een druk pennende onderzoeker dat soms ook.

4.3 Flexibiliteit en maatwerk

Zoals elke onderwijsinstelling heeft ook ROC Benner een Studentenstatuut waarin de rechten en plichten van studenten zijn vastgelegd. Zo heeft elke student 'er recht op dat medewerkers zich houden aan de bepalingen in de Onderwijs- en Examenregeling, waarin de inhoud en inrichting van het onderwijs en de examinering zijn geregeld.' En dienen studenten zich aan een aantal gedragsregels te houden. Indien een student deze regels regelmatig overtreedt, of zich schuldig maakt aan ernstiger zaken als diefstal, bedreiging, discriminatie of geweld, kan de instelling disciplinaire maatregelen nemen, zoals een berisping, een tijdelijke schorsing of een definitieve verwijdering van de opleiding.

Toen docent Anja sprak over 'dat studentenboekje' doelde ze ongetwijfeld op het Studentenstatuut. Naar haar smaak schetste dit Statuut een te rooskleurig beeld van hoe de zaken op Benner, of in elk geval aan de opleiding HZW, waren geregeld. De mooie regels op papier schuurden dan ook nogal eens met de weerbarstige dagelijkse praktijk waarin flexibiliteit door zowel docenten en management als een belangrijke competentie werd beschouwd.

Zo was er besloten om met ingang van het schooljaar 2014-2105 de officiële lesperiodes in te korten van 45 minuten naar 30 minuten. Dat betekende voor zowel docenten als studenten dat ze zich moesten instellen op andere begin- en eindtijden dan ze tot dan toe gewend waren. Zeker in het begin van het jaar hoorden we regelmatig studenten vragen wanneer ze pauze hadden, of tot hoe lang ze vandaag les hadden. In de praktijk duurden overigens alle lessen die wij bijwoonden 3 x 30 minuten, dus anderhalf uur – de halve uren functioneerden vooral als tijdstippen waarop te laatkomers alsnog toegang kregen tot de les. Meerdere docenten uitten hun twijfels bij de duur van de lessen. Volgens hen waren lessen van anderhalf uur (aan pauzes deed men niet) voor veel studenten te lang. Het gevolg was dat ze gedemotiveerd raakten. Tijdens onze observaties merkten we inderdaad dat studenten soms al geruime tijd voor afloop van de les afhaakten of aan de docent vroegen of zij eerder weg mochten. Soms gaf een docent aan zo'n verzoek gehoor, onder meer bij wijze van beloning wanneer de klas in die les aandachtig aan het werk was geweest. De volgende observatie is typerend voor een les waarin de studenten met ondersteuning van de docent relatief geconcentreerd individuele stage opdrachten hebben gemaakt. Tien minuten voor het eind van de les zijn vier van de acht nog aan het werk:

10.20 uur. Het is rustig in de klas. Docent Karin bespreekt een opdracht met Jazzlyn: 'Dat heb je goed gedaan. Nog een paar dingetjes, maar die kun je ook later vandaag, in het laatste uur doen.' Selma en Didem zitten op hun telefoon. Johanna ook. Arzu en Canan lijken bezig met hun opdrachten. Ali ook. Edsilia zit met haar telefoon op schoot en ondersteunt haar kin met haar hand. Jamairo schrijft op de papieren die hij eerder van Karin had gekregen.

Vijf minuten voor het officiële einde van de les krijgen de studenten vrij van Karin: 'We hebben veel gedaan dit uur. Ik wil jullie vragen jullie stoel aan te schuiven en op tijd in de volgende les aanwezig te zijn.'

Ook gaven docenten nogal eens een andere invulling aan de betreffende les dan we op grond van het rooster verwachtten. Zoals we in een eerdere casusbespreking al lieten zien, ging bijvoorbeeld de helft van een les Nederlands op aan de voorbereiding van een gesprek met de onderwijsmanager. Maar ook waren we bij een rekenles die werd besteed aan ondersteuning van studenten bij het afronden van beroepstaken, werd in een les Beroepstaak 11 Beroepstaak 6 behandeld, hielp een docent tijdens de les Loopbaan en Burgerschap studenten bij hun stageopdrachten, of gaven studenten tijdens een les skills presentaties over ziektebeelden. In de meeste gevallen hadden docenten goede redenen om van het rooster af te wijken: studenten waren niet gemotiveerd voor rekenen omdat het (nog) geen examenonderdeel was, de klas was nog niet aan Beroepstaak 11 toe, de klas was een samenstelling van twee groepen die niet even ver gevorderd waren met skills, of studenten zagen (volgens de docent terecht) het nut niet in van het vak Loopbaan en Burgerschap terwijl ze wel behoefte hadden aan (niet officieel ingeroosterde) klassikale stagebegeleiding.

Deze eigen invulling van docenten had niet alleen gevolgen voor hun eigen lessen, ze kon ook invloed hebben op de les van een collega. Soms werd een eerder gemaakte collegiale afspraak niet nageleefd (of was er onduidelijkheid over), waardoor een docent zich op het laatste moment genoodzaakt zag om haar plannen aan te passen:

Docent Anja heeft mij verteld dat haar studenten vandaag de panelgesprekken gaan oefenen. Maar al snel blijkt dat een aantal studenten hun panelgesprekken al hebben geoefend in een andere les. Dit vindt Anja jammer. Nu kan ze weer niet doen wat ze eigenlijk van plan was:

'Het zet een stop op jou als docent, je kan gewoon niet door. Die panelgesprekken kan ik nu niet doen. Is ook een slechte communicatie natuurlijk.'

In dit geval moest Anja niet alleen haar les anders invullen, ook kwam een aantal studenten niet opdagen omdat de inhoud van Anja's les reeds bij de andere docent was behandeld.

Er ontstonden voor docenten daarnaast chaotische situaties wanneer het management volgens hen niet voldoende (duidelijk) communiceerde over wijzigingen in de inhoud en/of inrichting van het onderwijs. Zo zagen we bijvoorbeeld onduidelijkheid over het tijdstip van de diploma uitreiking, over verschillende deadlines voor verschillende studenten voor het inleveren van examenopdrachten, en over het besluit om lessen te schrappen of te verschuiven:

Docent Anja en ik komen de studieloopbaanbegeleider tegen van de klas die om half tien les krijgt. De SLB-er zegt tegen Anja dat deze klas vandaag pas om één uur vanmiddag op school is en dat haar les dus niet doorgaat. De klas heeft vandaag namelijk om 18 uur een toets, de lessen zijn om die reden naar de middag verplaatst. Anders zouden de studenten te lang op school moeten zitten.
Anja: *'Waarom weet ik dit niet?'*
SLB-er: *'Dit is gisteren gecommuniceerd aan alle docenten.'*
Docent Peter roept vanaf de overkant van de gang dat hij ook niet wist dat de lessen vanochtend niet doorgaan.

4.4 Invloed van wet- en regelgeving

Een deel van de hiervoor beschreven organisatorische drukte kwam voort uit het uitvoerige stelsel van wet- en regelgeving rond het mbo, dat bovendien constant in ontwikkeling was. Ook in het onderwijsbeleid wordt gezocht naar de beste remedies voor het trilemma van emancipatie, kwaliteit en rendement. We bemerkten met name een grote impact van regelgeving omtrent leerplicht en studiefinanciering enerzijds, en van veranderingen in exameneisen anderzijds.

Tot 18 jaar zijn jongeren in Nederland 'kwalificatieplichtig', dat wil zeggen dat zij, zolang ze nog niet beschikken over een startkwalificatie, verplicht zijn om een opleiding te volgen. Na hun 18e vervalt de officiële leerplicht, maar

wie geen startkwalificatie heeft en werkloos is, heeft tot zijn 27e geen recht op bijstand. Hiermee wil de wetgever deze jongeren stimuleren om alsnog een opleiding te volgen. Naast de negatieve prikkel van geen bijstand, zijn er in de wetgeving ook positieve prikkels ingebouwd. Zo was er tot augustus 2014 nog sprake van een drempelloze instroom voor mbo-1 en mbo-2 opleidingen. Een deel van de studenten op de school voor HZW zal in het jaar van ons onderzoek dus geen mbo-1 of vmbo diploma op zak hebben gehad. Voor alle mbo-1 en mbo-2 studenten is daarnaast sinds een aantal jaren de drempel van een dreigende studieschuld weg gehaald. Deze categorie jongeren krijgt de studiebeurs namelijk als een gift. Ook als zij het diploma uiteindelijk niet halen, hoeven ze dit geld dus niet terug te betalen. Ten tijde van het onderzoek bedroeg deze beurs voor een uitwonende student € 615 per maand.

Met deze regelgeving zet de overheid alles op alles om het percentage voortijdige schoolverlaters in Nederland te verlagen en het emancipatieproces van kansarme jongeren te stimuleren. Echter, mbo instellingen moeten zien te *dealen* met de perverse effecten van deze regelgeving. Immers, zeker voor zelfstandig wonende jongeren (en op de opleiding HZW betrof dat vaak alleenstaande moeders) is een inschrijving als student een aantrekkelijke manier om in een maandelijks inkomen te voorzien. Dit heeft een grote impact op de houding van studenten in de klas en ten aanzien van de opleiding, en daarmee op het werk van de docenten. Tijdens een van de focusgroepgesprekken vertellen docenten hoe sommige studenten er baat bij hebben om hun opleiding zo lang mogelijk te rekken:

> *'Een studente van mij vindt het dus al niet meer erg dat ze geen stage heeft, die doet er ook niks aan om stage te gaan lopen.' Collega's herkennen het patroon: 'Ja, die blijft dus in de klas zitten', waarop een ander aanvult: 'Ze krijgen dus al die tijd studiefinanciering. Die met een eenoudergezin krijgen zelfs, begreep ik, 2000 euro per maand. Je krijgt woontoeslag, zorgtoeslag, éénoudertoeslag ... Dat gaan ze dus nooit verdienen.'*

Om dit soort situaties te voorkomen, probeerde de school gegadigden die zich uit de 'verkeerde' motieven aanmeldden zo veel mogelijk van te voren uit te selecteren. Daartoe was in de loop der tijd een uitvoerige toelatingsprocedure ontwikkeld. Een secretariaatsmedewerker gaf ons een indruk van het werk dat daarvoor nodig was:

Als Jyotsna de inschrijfformulieren binnen krijgt, probeert ze via de telefoon of mail alle aanmelders te spreken te krijgen die hun formulier niet goed hebben ingevuld. Dan valt het eerste besluit: op grond van de vooropleiding mag iemand verder in de toelatingsprocedure. Als dat niet kan, dan wordt zo iemand doorverwezen naar het leer- en studiecentrum van Benner om een toets te doen om te kijken of zij toch wel het vereiste niveau heeft. Zo ja, dan mag ze alsnog door naar de volgende ronde, waarin wordt getoetst of ze wel de juiste verwachtingen heeft van de opleiding. Zijn daarover twijfels, dan wordt ze doorverwezen naar een van de teamleiders of naar de zorgspecialist van HZW. Komt ze wel door de toets van de verwachtingen, dan volgt een intakegesprek. En dit alles faciliteert de school dus op dit moment vier keer per jaar.

Vervolgens hield ROC Benner, althans op papier, een streng regime aan om te voorkomen dat studenten, één maal toegelaten, alsnog misbruik zouden maken van hun inschrijving. Zo waarschuwde het Verzuim protocol van de instelling dat na vier weken verzuim daarvan melding zou worden gedaan bij DUO – Informatie Beheer Groep, met de kans dat de studiefinanciering kon worden stopgezet.

Wat betreft de verbetering van de kwaliteit van de mbo opleidingen werd met ingang van het schooljaar 2015-2016 Nederlands een examenvak op alle mbo-2 opleidingen, sinds 2016-2017 geldt hetzelfde voor rekenen. Beide vakken worden voortaan getoetst middels een centraal examen, dat studenten verplicht zijn af te leggen. Overigens wordt het resultaat van het rekenexamen wel op de cijferlijst vermeld, maar telt het voorlopig nog niet mee voor het diploma. Dat gebeurt pas wanneer voldoende leerlingen van het voortgezet onderwijs hun rekentoets goed hebben gemaakt. Ook moeten mbo scholen met ingang van het schooljaar 2016-2017 werken met nieuwe kwalificatiedossiers, ofwel veranderde exameneisen, waarbij ze bovendien voortaan verplicht zijn om hun examens af te nemen bij een van overheidswege gecertificeerde examenleverancier.

Tegelijkertijd met deze veranderingen moest de school zich ook voorbereiden op een meer interne transformatie die in 2016 haar beslag zou krijgen, namelijk de fusie van de opleiding HZW met twee andere opleidingen tot een nieuwe school voor Dienstverlening. Het geheel van deze aankomende transities gaf in het schooljaar 2014-2015 al behoorlijk wat onrust en

onzekerheid. Zo zag men aankomen dat er binnen de nieuwe structuur veel minder docenten communicatie en omgangskunde nodig waren, en meer docenten op de kernvakken Nederlands, rekenen, beroepsvaardigheden en facilitaire vakken. Voor sommigen betekende dit dat, wilden ze hun baan behouden, zij zich moesten omscholen. Voelden ze daar niets voor, dan 'kenden ze de consequenties', aldus de onderwijsmanager in een gesprek met ons.

4.5 'Die moeten over de knie'

'De student is verplicht zich aan de Gedragscode van ROC Benner te houden', zo stond in het Studentenstatuut te lezen. Deze gedragscode gaf toelichting op tien gedragsregels, die voor de studenten handzaam waren samengevat op de zogenaamde gedragslat. Op de afdeling van de opleiding HZW hingen A-4tjes met de tien regels op verschillende plaatsen aan de muur of op een raam: 'We zijn eerlijk', 'We respecteren en helpen elkaar', 'We zorgen dat ons werk op tijd op in orde is', 'We ruimen altijd onze rommel op' en 'We spreken Nederlands'. Maar ze boden een beetje een verwaarloosde aanblik, alsof ze lang geleden waren opgeplakt maar niemand er meer naar omkeek.

Daarnaast golden op de opleiding een aantal meer praktische huisregels rond bijvoorbeeld te laat komen, gepaste kleding en eten en drinken in de klas. Niet alle docenten interpreteerden deze regels op dezelfde wijze. Zo was afgesproken dat studenten, indien meer dan 5 minuten te laat voor een les, zich bij de balie moesten melden, om vervolgens in een wachtlokaal onder supervisie van een onderwijsassistent aan opdrachten te werken tot ze op het eerstvolgende half uur tot de les toegelaten konden worden. De een werkte volgens het adagium 'regels zijn regels':

> *10.08 uur. Er wordt geklopt en gestompt op de deur en op het raam naast de deur, die op slot zit. Docent Yvonne roept tegen de laatkomers dat ze zich moeten melden bij de balie. Daar wordt op de gang heftig tegen geprotesteerd. Masud adviseert: 'Mevrouw, ik zou ze binnen laten.' Yvonne: 'Nee, regels zijn regels.' Uiteindelijk druipen de laatkomers af.*

De ander streek, zeker als ze anders meer strubbelingen voorzag, nog wel eens met de hand over het hart:

9.06 uur. Er wordt aan de deur van het lokaal geklopt. Docent Anja staat op: 'Die moeten over de knie, die zijn te laat', zegt ze half tegen zichzelf, half tegen de groep. Ze zet de deur op een kier, praat even met de te laatkomers en laat ze dan binnen. 'Anders moet ik alles nog zes keer uitleggen', zegt ze opnieuw half tegen zichzelf, half tegen de klas.

Een andere regel was dat studenten alleen hun mobiel mochten gebruiken wanneer de docent ze daar expliciet toestemming voor gaf. Maar ook al begon menig docent de les expliciet met een herinnering aan deze regel:

13.00 uur. 'Dames welkom. Iedereen jassen uit, mobieltjes weg.'

dan wilde dat niet zeggen dat die regel gedurende de hele les gehandhaafd bleef:

14.17 uur. Veel studenten zijn goed bezig met de opdracht. Zehra met de oranje hoofddoek is op haar telefoon bezig, ze laat iets aan Marloes zien. De Antilliaanse met de vlechtjes links is ook met haar telefoon bezig. Haar buurvrouw is wel serieus aan het werk. Liesbeth lijkt klaar en gaat meteen op haar telefoon.

Wat niet per se problemen opleverde:

Even later is Zehra toch aan het werk. Dus ook al kijken bepaalde studenten zo nu en dan op hun telefoon, ze gaan vroeg of laat wel aan het werk.

Bovendien is zo'n telefoon multifunctioneel:

Iqbal herschikt steeds haar hoofddoek, ze checkt in de reflectie van haar mobiel of hij nog goed zit.

Volgens een andere regel mocht er in het lokaal alleen water worden gedronken, andere drank of etenswaren waren taboe. Ook hier zagen we verschillen in handhaving. Soms negeerde een docent die regel, wat aan studenten niet onopgemerkt voorbij ging:

Desiree vraagt opeens: 'Hoe laat hebben we pauze juf?' Docent Alice: 'Twaalf uur.' Kelly eet een boterham. Naima, een beetje verontwaardigd en uitdagend tegen Kelly: 'Hé, sinds wanneer eten we in de les?' Kelly zegt niets, rolt alleen met haar ogen.

Andere docenten namen de regel letterlijk, maar met soepelheid naar de student toe:

> *Djuna stelt voor dat alle studenten die er nu zijn de toets mogen maken: 'Schrijf je onze namen op?' Docent Peter: 'Maar eten mag nog steeds niet!' Hij steekt een bestraffende vinger omhoog en kijkt streng (maar toch een op een grappende manier): 'Dan buiten de klas.' Djuna gaat naar buiten om haar boterham op te eten.*

Er ontstond onrust in de klas als docenten de regels niet op dezelfde wijze hanteerden. Dat riep niet alleen verwarring of opstandigheid op bij studenten, ook voor docenten die de regels wilden handhaven (of zeiden dat te willen doen) werd het lastig om dat daadwerkelijk te doen. De ene docent legitimeerde haar afwijken van de regels door te stellen dat dit soms lucht gaf aan studenten. Als ze klaar waren met hun opdrachten mochten ze van haar daarom best even hun telefoon pakken. Een andere docent was van mening dat het opbouwen en in stand houden van een positieve relatie met de studenten belangrijker was dan het strikt handhaven van de regels.[17] Docenten weken ook nogal eens af van de schoolregels vanuit een andere, eigen kijk op wat goed onderwijs inhield voor deze specifieke 'doelgroep' van studenten op mbo 2 niveau.

4.6 De 'doelgroep' van niveau 2'ers

De docenten verwezen opvallend vaak naar hun studenten als een specifieke 'doelgroep':

- *'In deze doelgroep, het zijn niveau 2'ers, zijn heel veel studenten die onzeker zijn.'*
- *'Want we hebben hier met een doelgroep te maken die veel privéproblemen heeft.'*
- *'Je moet wel een beetje speels met de regels omgaan, sowieso met deze doelgroep, want boos worden ... [heeft geen zin]'*
- *'Ik denk dat het met deze doelgroep heel moeilijk is om professioneel te blijven.'*

De term 'doelgroep' wordt meestal gebruikt door reclamemakers, campagnevoerders, beleidsmakers of hulpverleners. Ze verwijzen daarmee naar een duidelijk omlijnde bevolkingsgroep (bepaald door leeftijd, sekse, etniciteit,

opleidingsniveau, inkomen en/of levensstijl) bij wie ze een bepaalde gedragsverandering tot stand willen brengen. Voor de docenten was het essentiële aspect van hun studenten het *niveau* van hun opleiding: 'niveau 2'ers' werden door hen als essentieel anders ervaren dan studenten van de niveau 3 of niveau 4 (vervolg)opleidingen. Enkele eigenschappen die werden genoemd als typerend voor 'niveau 2 studenten' waren een problematische thuissituatie, psychische problemen, onzekerheid, een laag zelfbeeld, taal- en leerachterstanden, snel afgeleid, en gebrekkige omgangsvormen.

Bijgevolg pendelden veel docenten constant heen en weer tussen de rol van hulpverlener en de rol van leerkracht. Als hulpverlener richtten ze zich op het welbevinden van de student als mens. Dan gaf het voldoening als een student hen in vertrouwen nam of zich een beetje gelukkiger voelde:

> *'Dat kind had drie kwartier stuurs zitten kijken, en toen ging ze glimlachen! Voor mij zijn dat de cadeautjes...'*

Als leerkracht bestond het succes eruit dat studenten zichzelf professioneel ontwikkelden, iets hadden geleerd:

> *'Ik wil graag kwaliteit, ik wil graag die studenten helpen om het beter te doen.'*

> *'De grootste kunst is om ze zo ver te krijgen dat ze hun best durven te doen [...] dan nemen ze de verantwoordelijkheid.'*

Dat veel docenten hen categoriseerden als lid van een specifieke, 'problematische' doelgroep, ontging de studenten niet. Zo hoorden we na afloop van een les een student tegen een ander commentaar leveren op de wijze waarop de docent haar had bejegend: '*Wat denkt ze, dat ik debiel ben, dat ik geen moeilijke woorden kan gebruiken?'* En ook al brachten docenten zelf die indruk niet over, dan nog waren studenten zich er terdege van bewust dat zij zich binnen de fijnmazige indeling in 'niveaus' van het Nederlandse onderwijssysteem op de onderste sporten van de ladder bevonden.[18] Tegelijkertijd was het voor elke docent het grootste succes wanneer een student zich zodanig ontwikkelde dat ze door kon stromen naar het volgende niveau.

5. INTERMEZZO: 'JUF, KAN IK EEN GESPREK MET U?'

10.00 uur. Het is de eerste lesdag na de herfstvakantie, in het nieuwe gebouw. De les staat in het rooster vermeld als een les ob [onderwijsbegeleiding]. *Toen ik met docent Yvonne op weg was naar het lokaal, liep een aantal studentes met haar mee. We zitten inmiddels in een vrij klein lokaal grenzend aan een smalle gang. De tafels staan in een rechthoek, met aan elke zijde vier kleurige stoelen. Er is plaats voor 16 mensen, inclusief de docent, voor extra stoelen is geen plaats. Tegen de achterwand van het lokaal staan tafels met in totaal zes pc's. De beide lange wanden bestaan volledig uit glas, met door het midden een circa 80 cm brede baan van matpapier, zodat passanten in de gang niet kunnen zien wie er in het lokaal zijn, wel dat er mensen zitten. Omgekeerd zien (en horen!) de studenten in het lokaal alle langskomend verkeer. Er is geen whiteboard of iets anders waarop je kan schrijven, noch een computer en beamer voor gebruik van de docent.*

10.06 uur. Er zijn negen studenten aanwezig. Een van hen roept direct: 'Juf, kan ik een gesprek met u?' Waarop Yvonne reageert: 'Nou, er zijn er vast nog veel meer die dat willen.' Ik neem plaats aan het tafeltje links vooraan. Terwijl Yvonne haar laptop installeert en noteert wie er aan- en afwezig is, herken ik verschillende studenten van de vorige keer: Masud tegen de achterste wand, in de rechterhoek, naast hem rechts op het hoekje zit Gloria die hardhorend is (deze keer draagt ze een zachtroze truitje, wel even zwaar opgemaakt als de vorige keer), naast haar een Antilliaans meisje met het haar strak in een paardenstaartje en een rode trui, Rosaria. Naast Rosaria zitten Cheyenne en een iets donkerder meisje, Whitney. Whitney zal de hele les behoorlijk stil zijn, vaak met een onthechte uitdrukking op haar gezicht - alsof ze zich echt te volwassen vindt voor het schoolse gedoe om haar heen. Aan Masuds rechterzijde zit de licht getinte Emma met de groene ogen, naast haar de frêle Parvani, en daarnaast Laura, een behoorlijk dik Nederlands meisje. Om het hoekje zit Christien, een ook nogal mollig meisje met een verongelijkt gezicht. Tussen Christien en mij staan twee lege stoelen.

Yvonne informeert hoe de vakantie is geweest. Ze krijgt weinig respons, eerder lege en verveelde blikken. Alleen Emma meldt, vooral aan haar medestudenten, dat ze verschillende dagen heeft gewerkt op haar stageplaats. Dat heeft ze gedaan om straks vrij te kunnen nemen als haar dochtertje jarig is. Yvonne vraagt wat ze dan gaan doen. Emma gaat met haar naar een pretpark.

Yvonne begint over de nieuwe behuizing te spreken. Terwijl ze dat doet, staat en loopt ze voor de groep heen en weer, de meeste tijd met haar armen over elkaar. Ze legt uit waar de administratie is, waar je je moet melden als je te laat komt, dat wil zeggen als je meer dan vijf minuten te laat bent. Vandaar, begrijp ik nu, dat de deur van het lokaal eerst nog even open stond. Intussen is deze gesloten. Yvonne toont begrip voor het feit dat het lastig is dat studenten nu alleen nog de school in kunnen door in te checken met een pasje. Van sommige studenten werkte hun pasje vanochtend niet.

10.08 uur. Er wordt geklopt en gestompt op de deur en op het raam naast de deur. Als je die dicht doet, valt hij kennelijk in het slot. Yvonne roept tegen de laatkomers dat ze zich moeten melden bij de balie. Op de gang volgt heftig protest. Masud adviseert: 'Mevrouw, ik zou ze binnen laten.' Yvonne: 'Nee, regels zijn regels.' Uiteindelijk druipen de te laatkomers af. Yvonne legt uit: 'Nu word je, als je te laat komt, als te laat geregistreerd in plaats van als absent, zoals in het oude gebouw.' Waarmee ze duidelijk wil maken: uiteindelijk is dit nieuwe systeem in jullie voordeel.

10.10 uur. Een jongen kijkt vanaf de gang over de matte strook heen het lokaal in. Emma vertelt intussen over de ingewikkelde route, met verschillende trams, die ze vanochtend nam om op school te komen, en dat ze morgen een andere gaat proberen. Yvonne probeert de klagerige sfeer te doorbreken: 'Iets positiefs?' Parvani weet wel iets: vijf jaar geleden liep ze hier ook rond, en toen waren er geen klassen, maar moest je steeds ergens anders heen [ze verwijst naar het fenomeen van de leervloer en de workshops]. *Het is nu rustiger, vindt ze. Enkele studenten merken op dat dit lokaal te klein is voor alle studenten (22 in totaal) van hun klas. Gisteren moesten ze daarom met zijn allen verkassen naar een ander lokaal.*

Yvonne: 'We gaan wel wat veranderen. Wat ik voortaan wil, is dat je op dinsdag je stageopdracht meeneemt.' Ze legt nog meer veranderingen uit, en maant de studenten: 'Schrijf het op, op je mobiel!' Niemand reageert. Intussen wordt er weer behoorlijk hard gebonsd op deuren en ramen. Yvonne roept ernaar toe: 'Nee!' Van de andere kant: 'We hebben ons toch gemeld!' Yvonne: 'Nogmaals, ik zie jullie het volgend lesuur!' Vervolgens tegen de studenten in het lokaal: 'Schrijf nou o-op!' Eén studente pakt uiteindelijk haar mobiel, Parvani legt een schrift open op tafel. De rest geeft geen sjoege.

10.20 uur. Yvonne: 'Voor nu wilde ik beroepstaak 3 doen, dus pak 'em er even bij.' Iedereen pakt rustig het werkboek uit de tas. Yvonne: 'Toppers! Iedereen een boek mee, ik ben helemaal gelukkig!' Emma: 'Juf, ik heb [beroepstaak] *15 mee!' Yvonne: 'Heb je 'em af?' Emma: 'Nog niet helemaal'. Yvonne: 'Dan maak je 'em af'. Ook Laura vraagt weer Yvonne's aandacht. Yvonne tegen iedereen: 'Beroepstaak 3 toetsen we op 11 november hè?' Even later: 'Nog anderhalve week, dan heb je een ander rooster!' Ze checkt bij Masud, hij heeft beroepstaken 12 en 15 nog niet gemaakt, die moeten wel af zijn voor die tijd. De inhaalmomenten daarvoor zijn ook op 11 november, 'Beroepstaak 3 doen we ervoor [...] Hoe ver zijn jullie gekomen bij Tabia?'* [een mededocente]. *Studenten geven aan dat het niet duidelijk was wat ze moesten doen.*

10.25 uur. Yvonne instrueert: 'Maak nu tot en met 12.' Cheyenne roept (ze heeft in het werkboek gekeken): '10 en 11 kunnen we niet, want moet in groepjes!' Yvonne komt achter haar staan, kijkt en leest (hardop) mee, zegt dan dat ze dat best in groepjes kunnen doen. Cheyenne: 'Maar we moeten het ook uitvoeren!' Yvonne: 'Laat dat uitvoeren maar zitten.' Even later: 'Jullie krijgen 10 minuten, is dat genoeg om...?' Laura direct: 'Nee!' Yvonne: 'O.k., nog tot kwart voor, dan kijken we hoe ver je bent.'

Bovenstaande zijn flarden van uitspraken die ik kon opvangen, de meeste tijd werden er verschillende gesprekken tegelijk gevoerd, tussen studenten onderling, en tussen Yvonne en studenten (groepjes of individuen). Nu buigt iedereen zich over haar/zijn schrift. De stilte heeft misschien tien seconden geduurd, dan heeft Cheyenne een vraag: 'Juf?' over een van de opdrachten. Yvonne kijkt er samen met haar naar. Daarna zegt ze tegen Laura: 'Laura, zullen we even dan?' Ze verlaten samen het lokaal. Er heerst betrekkelijke rust.

10.27 uur. Laura komt weer binnen. Ze heeft nog steeds haar jas aan, valt me nu op, een beige gewatteerde met een capuchon met kunstbontkraag. Even later komt ook Yvonne terug, en ook haar valt de rust op: 'Is het omdat Baukje er is, dat jullie zo stil zijn?' Cheyenne (op verveeld-coole toon): 'Is nog vroeg...' Yvonne tegen Cheyenne en Whitney: 'Jullie hebben stageplaats hè? Samen?' Cheyenne (quasi-stoer, beetje trots): 'Wij doen alles samen.'

10.30 uur. Harde kloppen op de deur, enter drie meiden met een bozige blik: de lange slanke Farha en Camila, een vrij donker meisje met stijl zwart haar, zwarte trui met grote col onder een roze jasje, een piercing bij haar lip. Ze stiefelen naar achteren, en gaan achter de pc tafels zitten. Yvonne roept ze onmiddellijk naar

voren, naar de stoelen rechts naast haar. Het derde meisje, Soheila, gaat links naast me zitten.

10.31 uur. Enter Youssef en twee (Antilliaanse?) meiden. Met 15 studenten raakt het lokaal behoorlijk vol. Ik verlaat mijn plek in de vierhoek en ga links achterin, naast een pc tafel zitten, zodat de meiden vooraan kunnen zitten. Youssef neemt plaats op de stoel naast Yvonne (die daar overigens amper heeft gezeten, de meeste tijd loopt ze rond). Hij zit dus ook vooraan, en roept: 'Juf, ik was te laat, moest naar maatschappelijk werk!' Yvonne: 'Zo heeft iedereen een reden.' Cheyenne, die zojuist veel toelichting van Yvonne had gevraagd op de taken, heeft niets meer op tafel voor zich. Soheila vraagt of ze naar de wc mag. Yvonne: 'Je komt een half uur te laat, had je toen kunnen doen.' Er ontstaat een discussie waarbij meerdere studenten een duit in de zak doen over dat te laat komen: ze waren, aldus Soheila, '2 minuten te laat, u maakt er een half uur van!' Yvonne: 'Ik heb het over je houding in de les' [kennelijk had Yvonne hiervoor nog iets anders tegen Soheila gezegd, maar dat is me ontgaan].

10.35 uur. Yvonne zit bij Masud, in overleg over zijn taak. Intussen praten de zes te laatkomers over en weer met elkaar, maken grapjes, lachen. De rest is aan het werk – op Cheyenne na dan. Weer gebons op het raam. Yvonne kijkt op en ziet dat het een mededocente is: 'Van je collega's moet je 't maar hebben jongens!' Een student: 'Dát is niet erg natuurlijk'. Opeens klinkt het woord 'ebola'. Cheyenne: 'Kun je daar aan dood gaan dan?' Yvonne (en anderen): 'Ja!' Tegelijk ontstaat er een behoorlijk luid semi-twistgesprek tussen Farha en Masud, die in de verste hoeken van het lokaal tegenover elkaar zitten. Ze hadden op een plein met elkaar afgesproken om samen naar school te gaan, maar dat liep mis, vanwege een misverstand over waar ze dan op elkaar zouden wachten. Farha (bijna verwijtend aan Masud): 'Jij was op tijd hè?' [ze bedoelt: op school].

10.40 uur. Yvonne is nu weg met Christien, met wie ze kennelijk ook een gesprekje moest voeren. Zelfs Youssef heeft zijn werkboek bij zich, valt me nu op. Hij roept: 'Hé Masud! Ik heb je foto gezien bij de advocaat!' Verschillende studenten moeten hierom lachen. Youssef was bij de advocaat 'om die ding!' Morgen moet hij voorkomen. Er valt de uitdrukking 'poging tot doodslag'. De advocaat had gezegd: 'We gaan voor zelfverdediging,' en daar zijn verschillende studenten het roerend mee eens. Enkele meisjes praten over een andere jongen die ook voor moet komen. Hij is een 'viezerik', die 'band wist te creëren.' Soheila: 'Ze doen expres hè? Yvonne ook. Stel je voor ze zou politieagent zijn. Zou me niets verbazen! Gaat ze ons naaien met ...'

10.45 uur. 'Goeiemorgen allemaal!' Met luide stem wordt de hele groep begroet door de volgende te laatkomer. Dabiah is een enorme verschijning, het woord 'dragonder' komt nog het eerst in me op. Direct achter haar aan komen Yvonne en Christien weer binnen. Christien pakt haar tas in, Farha vraagt haar: 'Ga je naar huis? Beterschap!' Christien vertrekt, Dabiah gaat op haar plaats zitten, begroet Laura met 'Hé, wijffie!' en ook ik word met een nadrukkelijk 'goedemorgen!' begroet. Ze draagt een zwarte hoofddoek, is gehuld in wijdvallende lange tuniek over een strakke lange broek, ze loopt op zwarte ballerina's. De deur staat intussen nog open, Yvonne is weer weg. Dabiah wendt zich nu luid en duidelijk tot mij, zodat de hele klas kan mee genieten: 'En wie bent u?' Ik zeg dat ik Baukje Prins ben, van De Haagse Hogeschool, en dat ik onderzoek kom doen op Benner. 'Zo, gezellig!' roept Dabiah. Vervolgens wendt ze zich tot de hele groep: 'Wat moeten we doen?' En ze deelt mee waar ze (straks?) gaat werken (d.w.z. stage gaat lopen). Als ze kennelijk hoort waar er nu in de les aan gewerkt moet worden, zegt ze: 'We moesten toch cursus meenemen, was toch afspraak?' Yvonne, intussen weer binnen, riposteert: 'Kijk 'es op Facebook!' Dabiah schrijft even later iets op haar hand (is dat haar agenda, vraag ik me af?).

10.50 uur. De deur staat open. Yvonne spreekt met Dabiah over het rooster van vandaag. Ze hebben nu tot half 12 les, dan half uur pauze, daarna gaan ze in een ander lokaal verder. Er verschijnt een docente in de deuropening: 'Gaat 't hier?' (tegen studenten). 'Volle klas!' tegen Yvonne. Yvonne: 'En ze hebben bijna allemaal het boek mee, goed hè?' Ik zie nu zes mensen schrijven, inclusief Cheyenne, de rest staart, kletst met elkaar, Emma zit niets te doen met haar armen over elkaar, Masud is in gesprek met Dabiah. De collega is weer weg, Yvonne praat met Farha en Camila. Soheila begint eerst een luide conversatie met Farha schuin tegenover haar, daarna met Dabiah. Gloria en Rosaria overleggen met elkaar over iets in het werkboek, daarna heeft Gloria een onderonsje met Masud, ze schenkt hem haar mooie brede lach, flirterig.

10.55 uur. Ik zie twee meisjes nog werken, en ook Youssef is aan het schrijven. Emma verhuist naar voren, ze gaat rechts van Youssef zitten. Nu staat er een studente (van een andere klas) in de deuropening, Soheila loopt naar haar toe, geeft haar iets en blijft enkele minuten half in de deuropening staan praten. Dan gaat ze weer zitten. Een docente komt binnen, zegt tegen Dabiah: 'Je VOG [Verklaring Omtrent het Gedrag] *moet binnen zijn voor je met stage kan starten.' Soheila wil ook met haar praten, maar de docent wimpelt dat af: 'Straks! Nu naar een overleg!' Daarna vertrekt ze, de deur van het lokaal is weer dicht.*

11.00 uur. Yvonne checkt: 'Wie is voorbij opdracht 12 nu?' Er komt amper reactie. Yvonne, half constaterend: 'Meesten wel?' Masud: 'Wat is snoezelruimte?' Yvonne: 'Wie weet wat een snoezelruimte is?' Er komen enkele reacties, daarna geeft Yvonne uitleg, ook over wat 'snoezelen' is. Daarna zegt ze: 'Blader nu even door naar theoriebron 3, op bladzijde 43'. Yvonne memoreert dat ze zo net verschillende vragen uit de klas kreeg over liedjes, wat daar nou de zin van was. De opdracht heet Reminiscenties, en Yvonne leest hardop voor, het gaat over ouderen, 'lees maar mee'. Vervolgens legt ze uit hoe oudere mensen soms heel heldere herinneringen kunnen hebben aan dingen uit hun kinderjaren, zoals liedjes. 'Wie kent Ja zuster, nee zuster?' Dat lijkt niemand iets te zeggen, pas als Yvonne een stukje lied voorzingt: 'O, die film!' Yvonne: 'Dat is een voorbeeld van liedjes die ouderen nog weten.' Tijdens haar uitleg kijken de meesten naar elkaar, staren in het schrift of een beetje voor zich uit.

11.05 uur. Yvonne: 'De opdrachten die hierbij horen: 13 tot en met 19, dus ga aan de slag met deze opdrachten.' Dabiah: 'Heeft iemand voor mij zakdoekje?' Masud is al weer aan het schrijven. Dabiah iets later: 'Mag ik naar de wc?' Yvonne: 'Ga je neus maar snuiten.' Farha: 'Juf, mag ik hierna?' Yvonne constateert intussen dat er geen prullenbak in het lokaal staat. En 'we krijgen nog een bord', vertelt ze aan de klas. Dabiah komt weer binnen, Soheila ziet haar kans schoon om nu naar de wc te gaan. De deur blijft open staan, ik vind het wat kil (Yvonne is regelmatig in de weer met de thermostaat, voorafgaand aan de les had ze het er met collega's over dat de lokalen veel te heet waren). Er is een constant heen en weer geloop, en gepraat op de smalle gang tussen de lokalen, vaak van groepjes studenten, maar ook van personeel.

11.10 uur. Yvonne is geanimeerd in gesprek met Farha en Camila over de verschillende tramverbindingen. Even later staat Farha op om naar de wc te gaan, ze lost Soheila af. Dabiah deelt nog luid mee: 'Zijn hele vieze wc's!' Tegen Camila: 'Ga je piercing zetten? Ga je nagels doen?' Ze ziet er niet uit als iemand die dat zelf zou doen, ze gebruikt ook geen make-up. Dan, wijzend op haar buik: 'Juf, alvleesklier ligt toch hier?' Yvonne, die intussen bij Parvani zit, reageert met kijken, maar blijft met haar aandacht bij Parvani. Dabiah tegen Whitney: 'Hoe staat het met jou wijffie?' Yvonne verhuist, met haar laptop, naar de door Emma achter gelaten stoel tussen Masud en Parvani in. Er ontstaat in een groepje opnieuw een gesprek over ebola, waarbij Yvonne informatie geeft: dat sommige Nederlanders van Artsen zonder Grenzen zijn besmet, de quarantaine regels, hoe het begonnen is met een peuter, en vernoemd naar een rivier, dat er nog geen vaccin voor is, maar dat er wel hard naar wordt gezocht.

Het groepje is duidelijk geïnteresseerd. 'Kan ik ook doodgaan hè?' realiseert een van hen zich. Waarop Yvonne geruststelt dat ze zich niet te veel zorgen hoeven maken.

11.15 uur. Tijdens dit gesprek schrijven Youssef, Gloria, Masud en Parvani in hun werkboek. Camila laat via haar mobiel muziek (keihard) aan Farha horen, die herkent het: 'O ja, ja!' Yvonne: 'Camila, doe nou ui-uit!' Waarop ze haar uitleg over ebola vervolgt: ze zijn nu al bezig om een medicijn te vinden, maar dat gaat niet zo snel. En vertelt over de procedure van het testen van medicijnen, eerst op dieren, daarna op mensen: 'Je kunt daar veel geld mee verdienen.' Dat wekt Masuds belangstelling! Yvonne tempert zijn enthousiasme: er worden veel eisen aan je gesteld voordat je met zo'n test mag meedoen. Emma doet nu ook een duit in de zak: 'Juf, ik had gekregen in brievenbus, toen 18 tot 25 jaar ... of je daar seks van krijgt ...' Er ontspint zich een gesprek over onder andere viagra. Masud: 'Is voor mannen!' Dabiahs commentaar: 'En dan word je zwanger!' tegen Emma.

11.20 uur. Er wordt veel over en weer, en hard, gepraat. Alleen Gloria en Rosaria zijn nog aan het werk. Het gesprek over lustopwekkende pillen, viagra voor vrouwen, gaat nog door. Masud: 'Ze wordt dan warm, weet je!' Dabiah weet betere middelen om dat voor elkaar te krijgen. Met een vette lach: 'Als ze walnoten eet, en rozijnen, is al genoeg!' Iemand herinnert haar eraan dat zij (Dabiah) getrouwd is. Dabiah beaamt dat: Zeker, dat is ze! Yvonne is nu in gesprek met Emma. Masud schrijft weer in het werkboek. Soheila: 'Juf, hoe heet het ook al weer, dat met letters en cijfers?' Yvonne: 'Kruiswoordpuzzel!' Er is geschreeuw over en weer, Dabiah legt nu met haar luide stem iets uit aan Farha die schuin aan de overkant van het lokaal zit. Yvonne is intussen bij Farha, kijkt in haar werkboek en vraagt, met een lach op haar gezicht: 'Is dit nou de enige vraag die je hebt beantwoord?' Farha: 'Ja.' Yvonne: 'Kan niet, hè?'

11.25 uur. Masud, Gloria en Rosaria zijn aan het werk. Yvonne spreekt over hun rooster van vandaag: ze hebben zo dadelijk pauze. 'Nog twee weken jongens!' [ze bedoelt: dan begint het volgende blok, en verandert het rooster]. *Even later kijkt ze met Soheila op haar mobieltje naar het rooster van morgen. Dan is de pauze een half uur korter, Yvonne wijst de klas er op dat ze dan ook een half uur eerder vrij zijn. En nee, ze kan het rooster van volgende week woensdag niet veranderen. Iemand vraagt over het komende blok: 'Welke boeken moesten we bestellen?' Dabiah verheugt zich er al op: 'Afgestudeerd! Inshallah! Amin! Amen!' Yvonne leeft met hun mee: 'Jullie hebben vier*

periodes, in periode 5 doe je examen. Jullie zijn er bijna!' Parvani tegen Dabiah: 'We zijn er bijna joh!'

10.30 uur. Opnieuw zie ik een lievig onderonsje tussen Gloria en Masud. Yvonne tegen de klas over het volgende blok: 'Ik heb de definitieve lesindeling gezien, en jullie blijven bij mij!'

6. SPELGEVOEL

Het Intermezzo schetst een vrij goed beeld van een doorsnee les aan de opleiding HZW. Het mag duidelijk zijn dat docenten vaak veel moeite moesten doen om hun studenten bij de les te krijgen en te houden. In dit hoofdstuk gaan we in op de laatste twee deelvragen die we middels dit onderzoek probeerden te beantwoorden: hoe zetten docenten hun spelgevoel in om de prettige omgangsvormen in hun klas te bevorderen en hoe zetten ze hun spelgevoel in om spanningen en conflicten in de klas in goede banen te leiden?

Volgens El Hadioui (2011) is een docent met het juiste spelgevoel in staat om adequate *matches* tot stand te brengen tussen de leefwerelden waarmee de meeste (v)mbo studenten buiten schoolverband vertrouwd zijn, en de burgerlijke, middenklasse waarden die de opleiding hen impliciet en expliciet probeert bij te brengen. Naar het voorbeeld van El Hadioui onderscheiden we in de analyses van de lesobservaties curriculair, sociaal en emotioneel spelgevoel, en zoomen respectievelijk nader in op het soort van *mismatches* (6.1), *matches* (6.2) en *no matches* (6.3) dat in de lessen tot stand kwam. Maar in sommige situaties, zo realiseerden we ons, is zelfs het spelgevoel van een doorgewinterde docent ontoereikend, en moet er simpelweg, op een niet speelse manier, een grens worden getrokken (6.4). Tot slot, hoe inzichtelijk El Hadioui's onderscheid tussen straat-, thuis- en schoolcultuur ook is, de wereld van het onderwijs bleek ook voor studenten uit lagere sociaaleconomische klassen en/of milieus met weinig opleiding wel degelijk een belangrijk deel van hun leefwereld uit te maken. Velen wilden zich graag verder ontwikkelen en hebben zich schoolse waarden eigen gemaakt. Soms kwam de onrust in een klas dan ook niet voort uit een discrepantie tussen de 'eigen' culturen van studenten en wat er op school van ze werd verwacht, maar uit het feit dat studenten elkaar, of hun docent, erop aanspraken wanneer dezen in hun ogen de waarden van de schoolcultuur onvoldoende naleefden (6.5).

6.1 'Joh, laat het lekker thuis!' en andere mismatches

Mismatches hebben we gedefinieerd als situaties waarin de interventie of reactie van de docent overeenkomt met de eisen van de schoolcultuur, maar waarbij haar poging om een koppeling te maken met de leefwereld of behoeften van studenten mislukt. In de klassen van de opleiding HZW deden zich de meeste mismatches voor op sociaal gebied, vooral in pogingen om studenten aan te spreken op de gedragsregels op school. Soms betrof dat de expliciete

regels van de opleiding, zoals niet eten of niet whatsappen tijdens de les. Maar vaak ook betrof het meer impliciete regels: regels die zo vanzelfsprekend zijn binnen een schoolcultuur dat ze niet geformaliseerd hoeven te worden. Zo wordt van studenten verwacht dat zij geen gesprek met elkaar aangaan als de docent aan het woord is en aan hun tafel blijven zitten tijdens de uitleg van de docent. In de volgende situatie doet Pauline verwoede pogingen om Bouchra te bewegen haar mobieltje weg te leggen en met de les mee te doen:

> Docent Pauline tegen Bouchra: *'Ok, doe de telefoon nu echt eens even een keertje echt weg. Hoe kan het dat je dit gedrag laat zien? Wat kan ik doen om ervoor te zorgen dat ik gewoon mijn les kan geven?'*
> Bouchra: *'Weet het niet juf, mensen die niet meedoen, niet binnenlaten.'*
> Docent Pauline: *'Maar je wilt toch naar school? Waarom doe je dan niet mee?'*
> Bouchra: *'Misschien omdat ik nu ruzie heb met mijn vriend.'*
> Docent Pauline: *'Zo is er elke keer wel een reden.'*
> Bouchra*: 'Normaal doe ik toch wel mee?'*
> Docent Pauline*: 'Wat wil je hierna gaan doen?'*
> Bouchra*: 'Naar niveau 3.'*
> Docent Pauline: *'Nou, hoe denk je dat het daar gaat?'*
> Bouchra*:* '[Het zal] *moeilijk* [zijn].'
> Docent Pauline: *'Ja, het is je houding. Je zegt wel: Oh het is allemaal zo makkelijk, net de basisschool. Maar je laat het niet zien. Je resultaten zijn goed, maar je beroepshouding is helemaal niet goed. Klopt dat?' Bouchra pakt iets uit haar tas.*
> Docent Pauline: *'Nu ben je weer allemaal andere dingen aan het doen, dat vind ik geen goede beroepshouding.'*
> Bouchra: *'Nee.'*

In het nagesprek gaf Pauline aan dat ze had geprobeerd zich in de leefwereld van Bouchra te verplaatsen:

> Docent Pauline: *'Het is soms ook lastig. Je vraagt je af: wat is er aan de hand? Bouchra kan het zelf ook niet benoemen.'*

Inderdaad informeert Pauline's eerste vraag naar de redenen van Bouchra's gedrag. Maar ze stelt er direct een tweede vraag achteraan, namelijk hoe ze door kan gaan met de les. De strekking van die tweede vraag was waarschijnlijk: hoe kan ik ervoor zorgen dat jij, Bouchra, weer met de les mee gaat doen? Maar die zorgzaamheid ontgaat Bouchra. Zij vat de vraag (letterlijk) op als een vraag om didactisch advies. En dat advies is simpel: studenten die de les verstoren (zoals zij zelf in dit geval), die moet je niet serieus nemen, die moet je er gewoon uit sturen.

Uit Pauline's opmerking dat Bouchra het zelf 'ook niet kon benoemen' blijkt dat zij het eerste deel van Bouchra's antwoord ('weet het niet juf') interpreteerde als een antwoord op haar eerste vraag. De interviewer herinnert Pauline eraan dat Bouchra, toen haar nogmaals was gevraagd naar de reden van haar gedrag, wel degelijk had benoemd wat er aan de hand was:

> Interviewer: *'Ze zei dat ze ruzie had met haar vriend.'*

Pauline beaamt dat: *'Ja, klopt. Dus dat zou inderdaad kunnen.'* Vervolgens licht ze toe waarom ze tijdens de les toch afwijzend reageerde op Bouchra's verklaring ('Zo is er elke keer wel een reden'):

> *'Weet je,* [dat is zo'n] *dingetje waarvan wij denken: joh, laat het lekker thuis. Maar voor hen is het fijner om het juist mee naar school te nemen en erover te praten, als uitlaatklep. Dat heeft voor- en nadelen. Want zij kunnen het misschien kwijt. Maar voor ons* [de docenten]: *pff, laat dat gewoon lekker thuis!'*

In deze situatie probeert Pauline dus om Bouchra te motiveren om gedrag te laten zien dat op school gepast is, namelijk: niet haar mobiele telefoon gebruiken in de les, en niet alleen goede cijfers halen (wat Bouchra kennelijk doet), maar ook in de klas een professionele houding tonen. Ze probeert dat te doen door aan te sluiten bij Bouchra's leefwereld, maar gebruikt vervolgens alleen argumenten die betrekking hebben op de schoolcultuur. Zo herinnert ze Bouchra eraan dat zij graag naar school gaat, en dat het dus niet in Bouchra's belang is dat ze de klas wordt uitgestuurd. En wanneer Bouchra op Pauline's vraag naar haar toekomstplannen erkent dat ze ambities heeft om verder te leren, haakt Pauline ook hier op in. Maar Bouchra's uitleg over de ruzie met haar vriend, waarmee ze haar docente een kijkje geeft in haar leefwereld buiten school, wordt door Pauline 'buiten de orde' geplaatst.

Zoals ze in het nagesprek uitlegt, beschouwt ze dat als een ongeldig excuus omdat het verwijst naar het privéleven van de student ('laat dat alsjeblieft thuis'). Bovendien spreekt ze nu namens een 'wij' (docenten) over een 'zij' (de studenten), waarbij die 'wij' een cultuur vertegenwoordigen waarin het voordelig ('lekker') is om het persoonlijke (thuis) en het zakelijke (school) van elkaar te scheiden, terwijl 'zij' het juist 'fijner' vinden om dat niet te doen. Deze waarde van de scheiding tussen persoonlijk en zakelijk komt terug in het tweede deel van het gesprek. Pauline wijst Bouchra er dan op dat haar (school)succes niet alleen afhangt van haar cognitieve prestaties, maar ook van wat de socioloog Bourdieu de in dit veld gewenste habitus zou noemen. Essentieel deel van zo'n goede beroepshouding is dat iemand het persoonlijke weet te scheiden van het zakelijke: 'laat het gewoon lekker thuis!'

In deze situatie had de docent te maken met een jonge vrouw die zich kennelijk verschillende waarden van de schoolcultuur had eigen gemaakt. Ze haalde goede studieresultaten, en had de wens om door te leren. Ze erkende bovendien met zoveel woorden ze dat ze met haar gedrag de les verstoorde. De docent op haar beurt deed pogingen om te begrijpen wat de student bezighield. Maar toen de student haar een inkijkje in die persoonlijke leefwereld gunde, haakte de docent daar niet op in, maar wees het af als een ongeldig excuus (want privé), dat bovendien aantoonde dat de student nog niet de juiste beroepshouding had. Uit Bouchra's afwerende reactie (ze wendt zich af en pakt iets uit haar tas) valt op te maken dat de boodschap niet aankomt, en waarschijnlijk eerder een demotiverend dan een stimulerend effect heeft. Mogelijk was er wel een succesvolle match tot stand gekomen als Pauline iets meer empathie had getoond voor Bouchra's probleem op het thuisfront ('joh, wat ontzettend vervelend voor je') om vervolgens terug te koppelen naar een schoolculturele waarde ('maar kom op, op school gaat het hartstikke goed, en geen vriend die je dat af kan pakken').

'Waarom hoor ik de hele tijd "Turks" hier?'

In de volgende situatie probeert de docent de constante etnisering tussen een groep studenten (zie ook par. 3.2) te begrijpen, maar weet ze vervolgens niet hoe ze met de respons daarop uit de klas moet omgaan:

> Docent Karin: '*Wat is er aan de hand, waarom hoor ik de hele tijd "Turks"* [Ali en Jamairo riepen dit telkens tijdens de les] *hier? Waarom moeten we dat steeds roepen?'*

Helin: '*Omdat hier kinderachtige mensen* [wijzend op het duo Ali en Jamairo] *zitten.*'
Docent Karin: *'Ik hoor dat jullie de hele tijd flauwe opmerkingen naar elkaar maken.'*
Helin: *'Ze discrimineren* [refererend naar eerdere uitlatingen over haar Koerdische achtergrond].'
Docent Karin: *'Die opmerking wil ik ook niet horen.'*
Britt: *'Doe er dan wat aan.'*
Docent Karin: '*We gaan verder, de volgende opdracht. Jazzlyn, wil je die voorlezen?'*

Wanneer Helin op de uitnodiging van de docent ingaat en vertelt wat er volgens haar aan de hand is, namelijk dat haar klasgenoten haar 'discrimineren', kapt Karin haar abrupt af. Ze lijkt het discriminatie verwijt van Helin aan de twee jongens op te vatten als slechts een zoveelste zet in hun conflict ('die opmerking wil ik ook niet horen'). Ook de oproep van Britt om de wederzijdse verwijten te stoppen, negeert ze. Het is voor docenten ongetwijfeld lastig om mee te gaan in de leefwereld van studenten, zeker wanneer ze daardoor het repertoire van de straatcultuur de school binnenhalen. Toch laat Karin hier de gelegenheid voorbij gaan om ervaringen met (onderlinge) discriminatie vanuit de leefwereld van studenten bespreekbaar te maken, bijvoorbeeld om erover na te denken vanuit waarden van de schoolcultuur als zelfontplooiing en zelfreflectie.

'Moet je je voorstellen, zes paar ogen…'

Docent Naomi vraagt aan de groep: '*Wie wil oefenen* [voor het panelgesprek]*?*'
Khadija*: 'Ik wil!'*
Naomi gaat schuin tegenover haar zitten. Khadija begint met voor te lezen wat ze heeft opgeschreven, maar Naomi onderbreekt haar: '*Dit mag niet.*'
Khadija*: 'Ik ga dit uit mijn hoofd leren.' Ze gaat door met voorlezen. Haar artikel gaat over kraamzorg. Dan stopt ze: 'Juffrouw, ik kan dit niet.' Ze leest weer wat voor en zegt dan: 'Zie je, in mijn eigen woorden.*'
Naomi kijkt haar eerst zwijgend aan en zegt dan: 'Je maakt zulke moeilijke zinnen.'
Khadija: '*Ik word zenuwachtig als iemand mij aanstaart.*'

Naomi: '*Dan moet je je voorstellen, zes paar ogen!*'
Wanneer de studenten even later het lokaal uitlopen zegt Khadija tegen Hasna: 'Wat denkt ze, dat ik debiel ben, dat ik geen moeilijk woorden kan gebruiken?'

Student Khadija gaat gretig in op het aanbod van de docent om te oefenen voor een mondelinge eindtoets die ze binnenkort moet afleggen. Enthousiast steekt ze van wal met het voorlezen van haar samenvatting van een krantenbericht over de zorg. Maar docent Naomi onderbreekt haar vrij snel met een kortaf: 'Dit mag niet.' Khadija begrijpt direct wat ze bedoelt: tijdens de toets moeten studenten laten zien dat ze in staat zijn een 'gewoon' gesprek te voeren over een vakgerichte ontwikkeling of discussie. Voorlezen mag dus niet. Maar Khadija stelt de docent gerust: ze gaat de tekst uit haar hoofd leren. Vervolgens pakt ze de draad weer op, maar houdt dat niet lang vol. Met haar uitspraak 'Ik kan dit niet' doet ze een beroep op de docent om gerustgesteld te worden. Wanneer Naomi hierop niet in gaat, bevestigt dat voor Khadija dat haar docent twijfels heeft aan haar kunnen en gaat ze (op voorhand) in de verdediging: 'Zie je, mijn eigen woorden'. Opnieuw zwijgt Naomi om vervolgens aan te geven dat ze vanwege de 'moeilijke zinnen' inderdaad niet gelooft dat dit Khadija's eigen werk is. Wanneer Khadija's volgende vraag om geruststelling ('ik word zenuwachtig als iemand me aanstaart') dan ook nog eens wordt beantwoord met een extra reden om zenuwachtig te worden ('moet je je voorstellen': bij de echte toets zijn er nog meer starende ogen!), geeft ze er de brui aan. De uitkomst van deze mismatch is niet alleen dat de student niet heeft kunnen leren, maar waarschijnlijk ook nog onzekerder is geworden over haar capaciteiten. In elk geval is ze zwaar gefrustreerd omdat een docent haar heeft laten weten geen hoge dunk van haar te hebben (denkt dat ze 'debiel' is).

'Hebben jullie vieze handen of zo?'

Agnes schrijft het gedicteerde woord correct op het bord, en zegt: 'Is toch makkelijk!'
Ze daagt een medestudent uit het om volgende woordje op te schrijven: 'Kiani, kom, kom!' Kiani stribbelt wat tegen, maar staat uiteindelijk toch op. Ze loopt eerst langs Wera, zegt iets in het Papiaments en loopt vervolgens naar het bord. Docent Elisa herhaalt de opdracht, waarop Kiani over haar rug wrijft.
Elisa: '*Dat vinden jullie fijn hè, over mijn rug wrijven? Dat doen jullie graag hè? Hebben jullie vieze handen of zo?*'

Wera: '*Ze houden van je waarschijnlijk.*'
Elisa: '*Houden van moet wel van twee kanten komen.*'

Door met haar hand over de rug van docent Elisa te wrijven schendt student Kiani niet alleen de gedragsregel op Benner dat iedereen elkaar met respect behandelt, maar doet ze ook afbreuk aan de status van Elisa als docent. Hoewel Elisa het initiatief (en daarmee iets van haar waardigheid) probeert terug te nemen door Kiani's gebaar op een 'speelse' manier te interpreteren, blijkt het onvoldoende om de emotionele betekenis ervan in haar voordeel om te buigen. Haar suggestie dat studenten er plezier in scheppen om hun handen aan haar af te vegen, bevestigt juist de vernederende lading van het gebaar. Wera's (toegegeven: ironisch bedoelde) opmerking dat het ook een teken van genegenheid zou kunnen zijn, geeft docent Elisa een tweede kans. Maar haar antwoord dat zij in elk geval geen genegenheid voor de studenten voelt, geeft alleen maar meer voeding aan de subtiele strijd die al een tijdje gaande is tussen de docent en deze klas.

In de hier besproken situaties doen docenten welgemeende pogingen om contact te maken met hun studenten, om een vruchtbare koppeling te kunnen maken tussen wat studenten bezighoudt in de leefwereld buiten school met wat er vanuit de opleiding van ze wordt gevraagd. Maar wanneer ze daarmee aan onderwerpen raken die persoonlijk of politiek gevoelig liggen, waarvan de bespreking negatieve emoties of conflicten kan oproepen, volgt er een terugtrekkende beweging. Deze leidt tot een mismatch tussen de verschillende culturen of leefwerelden, niet alleen op *sociaal,* maar vaak ook op *emotioneel* vlak.

Een enkele keer ontdekt een docent dat de opzet van de lesstof niet helemaal aansluit bij de leefwereld van studenten. Zo laat docent Karin in een les Burgerschap een fragment zien uit een kritische VARA documentaire[19] over de kledingindustrie.

> *De documentaire toont hoe arbeiders in Bangladesh onze kleren maken tijdens werkdagen van 18 uur voor nog geen euro per dag. Mensen bekijken de labels van hun eigen kleding om te zien waar ze gemaakt zijn: China, Bangladesh, Spanje. Het gaat over maatschappelijk verantwoord ondernemen, en Ranking the brands, een website die aangeeft welke merken minder of meer duurzaam worden geproduceerd. De directeur van het bedrijf Cool Cat, waarvan in de documentaire eerder werd vermeld*

dat het een omzet maakt van honderden miljoenen, wordt geïnterviewd door een undercover journalist. Commentaar van Jamairo: 'Dat is die rijke man! Hij is rijk hè? Dat zie je aan hem, dat hij rijk is.'

Na vertoning vraagt Karin aan de klas om reacties. Aysegul: 'Ik heb ook bij de Cool Cat gewerkt, dus ik vond het interessant.' Helin, als reactie op de 18-urige werkdag: 'Ik moet na school nog werken tot tien uur 's avonds!'

In hun reacties leggen de studenten wel een link met hun eigen leefwereld, maar niet op de manier die de documentaire beoogde. Zo is Jamairo onder de indruk van de rijkdom van de directeur van Cool Cat. Voor hem is deze man een positief rolmodel, terwijl de documentaire hem juist presenteert als de 'bad guy' die geld verdient over de ruggen van arbeiders heen. Aysegul en Helin koppelen de informatie uit de documentaire aan hun eigen werkomstandigheden – volgens Helin heeft zij het ook niet gemakkelijk. Maar geen van de studenten gaat in op de boodschap dat het beter is om fair trade producten te kopen.

Achteraf constateerde docent Karin dat de film studenten bleek aan te spreken, zij het niet op de manier waarop ze in gedachten had. Ze realiseerde zich (opnieuw) dat er een grote kloof bestond tussen hun leefwereld en haar eigen achtergrond, die van de beter bemiddelde middenklasse:

'*Een groot deel van hen woont alleen en heeft niet veel te besteden. Het boek* [dat in deze lessen wordt gebruikt] *gaat teveel uit van een situatie als de onze, in ieder geval van tweeverdieners, mensen met een koopwoning of een huurwoning die ze kunnen betalen, die die fair trade producten kunnen betalen. Maar Britt, bijvoorbeeld, die woont alleen en is op zichzelf aangewezen. Ali woont ook niet meer thuis. En van Ilona weet ik dat ze met haar moeder woont.*'

6.2 'De schuld van mijn voeten.' Hoe mooie matches ontstaan

Matches definieerden we als situaties waar een interventie of reactie van de docent aansluit op de leefwereld en/of behoeften van studenten, terwijl ze deze tegelijkertijd weet te koppelen aan de eisen vanuit de schoolcultuur. Uit onze analyses is gebleken dat de meeste matches werden gerealiseerd op lesinhoud. Dit kan te maken hebben met het feit dat de studie en de studie-inhoud van de opleiding HZW vooral gericht was op feminiene

onderwerpen als zorg, opvoeding, uiterlijke verzorging en seksualiteit. De volgende interactie is daarvan een mooi voorbeeld:

> Docent Anja: '*Vraag 8: hoe lang kan je kliekjes maximaal bewaren?' Ze vertelt over de Nederlandse gewoonte van kliekjesdag. Gabriëlla schreeuwt ontzet: 'Eén keer in de week?' Anja checkt bij verschillende studenten hoe lang zij restjes eten bewaren. Marai bewaart het vijf dagen. Het goede antwoord is twee dagen. Anja legt uit hoe snel bacteriën in het eten delen. Sharon tegen Marai (haar vinger gaat heen en weer): 'Als jij volgende week niet op school komt, dan weten wij hoe dat komt!'*

Echter, ook bij vakken waar de verbinding met de leefwereld lastiger te maken was, zoals het vak Nederlands, lukte het docenten regelmatig een match te realiseren:

> Docent Pauline: *'Wie heeft er wel eens gehoord van het woord metafoor? Ik ga jullie een liedje laten horen van Ali B. en Marco Borsato.'*
> *Pauline vraagt de klas om de tekst mee te lezen en metaforen te onderstrepen. De studenten lezen en zingen mee, de meesten schrijven ook wat op. Er blijken veel metaforen te vinden: Het hartje van een kind is zo breekbaar als porselein; Kwam je los uit de greep van de tijd?; Is hun leven verloren?*

Ook de organisatie van het onderwijs leek een rol te spelen in het realiseren van matches op lesinhoud. Zo paste een docent haar lesaanbod aan aan de behoeften van de studenten. In plaats van hen rekensommen te laten maken (rekenen telde nog niet mee voor het examen) begeleidde zij studenten bij het afronden van hun laatste opdrachten voor het examen. Deze docente realiseerde een match in de zin dat ze een alternatieve invulling aan de rekenles gaf die nog wel paste binnen de schoolcultuur. Echter, het zou betwist kunnen worden of dit een legitiem alternatief is. Immers, of het nu wel of niet getoetst werd middels een examen, rekenen was een vak dat deel uitmaakte van het curriculum.

Ondanks het feit dat er vooral op sociaal vlak sprake was van mismatches, maakten verschillende docenten met succes gebruik van hun sociale spelgevoel. Ze zetten daartoe verschillende 'technieken' in. Zo sprak een docent

expliciet haar vertrouwen uit in een student ('ik geloof dat je niet verzuimd hebt'), terwijl ze tegelijkertijd wel even controleerde of de student echt aanwezig was geweest. Een andere 'techniek' bestond er uit om studenten te wijzen op een gedragsregel en hen uitdrukkelijk te complimenteren als zij zich er aan hielden, zoals in de volgende interactie:

> *Docent Peter wijst Lorena met een hoofdknik op de burger die ze aan het eten is.*
> Lorena: *'We hebben nog één minuut.'*
> Docent Peter: *'Ja, één minuut, maar als je de klas binnenloopt...'*
> Lorena: *'Maar voordat je weer gaat zeggen dat ik te laat kom...'*
> Docent Peter (lachend): *'Maar je weet dat je niet mag eten in het lokaal.'*
> Lorena: *'Nog 10 seconden.'*
> Docent Peter: *'Ik ga nog even wat printen, dus je hebt geluk...'*
> *Hij verlaat het lokaal. En komt enkele minuten later weer binnen.*
> Lorena: *'Klaar!'*
> Docent Peter: *'Topper!'*

Verder observeerden we meerdere situaties waarin het een docent lukte om een brug te slaan tussen de leefwereld van studenten en school door voor een moment in de leefwereld van studenten te stappen en hen dan weer mee terug te nemen in de schoolcultuur.

Een van de huisregels van de opleiding HZW was dat hoofddeksels, anders dan vanwege religieuze overtuiging, in de klas niet waren toegestaan.

> *Na het opstarten van de les en het registreren van de aan- en afwezigheid, zegt docent Emine tegen Lizzy dat ze haar petje af moet doen.* Lizzy: *'Van Marcella* [docente] *mocht het ook.' Maar van Emine mag het dus niet. Wayne, die achter Lizzy zit, moet ook altijd zijn petje af doen, dus zij ook. Uiteindelijk doet ze hem af, na eerst achter haar pet haar haren weer goed te schikken.* Docent Emine: *'Je haar zit goed, Lizzy.'*

Een andere huisregel was dat studenten niet meer dan vijf minuten te laat mochten komen. Wanneer student Melük tien minuten te laat op de deur klopt, gebeurt er dit:

Docent Anja doet de deur open en laat Melük binnen.
Melük zegt niets, dus zegt Anja in haar plaats: 'Sorry dat ik te laat ben, juf.'
Melük reageert niet meteen, loopt door, maar zegt uiteindelijk: 'Sorry dat ik te laat ben, juf.'
Anja met een lach: *'Zeker de schuld van de bus of tram?'*
Melük: *'Nee, dat is de schuld van mijn voeten.'*

Docent Anja vraagt op een speelse manier om een verontschuldiging van de student door haar de woorden te dicteren die zij zou moeten zeggen. De student snapt de strekking, en herhaalt uiteindelijk braaf Anja's woorden. Maar daarmee is ze er nog niet van af, want de docent wil ook een verklaring voor het te laat komen. Door zelf al enkele veelgebruikte excuses te noemen, ontneemt ze Melük deze smoezen op voorhand. Maar omdat ze dit doet met een relativerende lach drijft ze haar ook niet in het nauw. Sterker nog, de docent ontlokt de student een uitspraak waarmee ze zelfs iets van eigen verantwoordelijkheid toegeeft. Maar ze doet dat op een ironische manier ('het is de schuld van mijn voeten') waardoor ze geen gezichtsverlies hoeft te lijden: in plaats van de bus of de tram waren het haar voeten die niet deden wat zij wilde.

Soms zagen we dat een docent letterlijk mee bewoog met studenten om hen te motiveren samen te werken:

Aan het eind van een les handvaardigheid moeten de studenten opruimen. In een hoek van het lokaal zijn twee meisjes een Turkse dans aan het oefenen. Wanneer docent Brenda het ziet, merkt zij op: 'Dat moet meer met de schouders', en laat zien wat ze bedoelt door even mee te dansen. Onmiddellijk daarna pakt ze haar rol als docent weer op: 'De pauze gaat pas in als het hier schoon is, jullie hebben nog vijf minuten.' De meiden stoppen met dansen en helpen de andere studenten met het opruimen van het lokaal.

Niet alle matches werden echter gekenmerkt door zo veel speelsheid. Soms moesten docenten vakkundig omgaan met potentieel vijandige situaties, zoals docent Jantien in onderstaand interviewfragment beschrijft:

'Ik hoorde Nardo [door Jantien de 'leider' van de groep genoemd] *tegen Karim zeggen* [volgens haar Nardo's 'maatje'], *net hard genoeg*

voor mij om te horen: "Het is oorlog. En wij gaan winnen!" Toen ik alle studenten vroeg om bij elkaar te gaan zitten voor een uitleg, bleven Karim en Nardo achter hun computers zitten en deden net of ze mij niet gehoord hadden. Ze negeerden mij. Ik ben toen tegenover hen gaan zitten. Eerst zweeg ik, ik zat daar gewoon. Toen vroeg ik hen: "Als ik je vraag om voor de duur van de uitleg even bij elkaar te gaan zitten, daarna kun je weer je eigen gang gaan, daar is toch geen oorlog voor nodig?" Na een tijdje gaf Nardo opeens toe en zei: "Nee, daar hoef ik geen oorlog voor te voeren." Ik zat daar met een knoop in mijn maag, want je weet van te voren nooit wat werkt en wat niet. Maar door de leider van de klas aan te spreken, wist ik door de weerstand van de groep heen te breken. Maar ik weet dat ik deze jongens niet te veel moet provoceren.'

In dit verhaal beschrijft de docent een succesvolle poging om een aanhoudend conflict op te lossen tussen haar en een nieuwe klas. Met hun vorige docent hadden zij al verschillende conflicten gehad en Jantien kreeg daarom te maken met veel vijandigheid en weerstand. In deze situatie probeert zij twee studenten bij de les te betrekken door aan te haken bij hun eigen (straat)repertoire. Ze realiseert zich dat, gegeven de posities die deze studenten innemen in de pikorde, het cruciaal is om hen voor zich te winnen teneinde ook de rest van de groep mee te krijgen. Overeenkomstig de code van de straat 'provoceert' ze de jongens door zich tegenover hen op te stellen en zwijgend aan te kijken. Vervolgens opent ze het gesprek met een verzoek overeenkomstig het schoolculturele repertoire: 'ga even bij elkaar zitten, voor de uitleg', om daarna zoiets groots als een oorlogsverklaring voor zo'n onschuldig verzoek een beetje belachelijk te maken: 'Daar is toch geen oorlog voor nodig?' Op zo'n retorische vraag kan Nardo eigenlijk alleen maar reageren door ermee in te stemmen. Doordat de docent de studenten bovendien persoonlijk benadert, uit het directe zicht en gehoor van de rest van de klas, vermindert ze hun kans op gezichtsverlies wanneer ze toegeven. De succesvolle match tussen school- en straatcultuur die hier tot stand kwam bleek een ommekeer ten goede voor de relatie tussen de docent en deze klas.

6.3 'Hé, beautysalon!' No matches made

No matches hebben we gedefinieerd als situaties waarin de docent aansluit bij de waarden van de leefwereld en/of behoeften van de studenten, maar geen (terug)koppeling maakt naar de waarden van de schoolcultuur.

De meeste *no matches* deden zich voor op emotioneel vlak. We ontdekten dat er eigenlijk twee manieren waren waarop *no matches* ontstonden. In de eerste plaats waren we vaak getuige van interacties waarin een docent betrokkenheid toonde bij het persoonlijke wel en wee van studenten zonder dat direct te koppelen aan bijvoorbeeld schoolprestaties of loopbaanplanning. Zo werd een zwangere medestudente gevraagd of ze nog last had van ochtendmisselijkheid, informatie uitgewisseld over de beste tramverbinding naar school of een babbeltje gemaakt over waar je in de stad gezellig kan shoppen. Dergelijke interacties vormden vaak een zinvolle investering in de relatie met studenten, in de zin dat ze bijdroegen aan een sfeer van veiligheid en vertrouwen die studenten motiveerde om hun schoolwerk te doen.

In de tweede plaats ontstonden er ook *no matches*, waarbij de docent wel een poging deed studenten aan te spreken op de waarden van de school(cultuur), maar dat uiteindelijk niet lukte. Tijdens lessen als koken of handvaardigheid heerste er vanwege de aard van de activiteiten vaak een wat meer informele sfeer: studenten konden geconcentreerd aan het werk zijn en tegelijkertijd met elkaar en de docent babbelen. Maar soms kan zo'n opzet 'ontsporen':

> *Er staan enkele opdrachten op het bord. Fouzia, een studente met zwaar opgemaakte (nep)wimpers en lang zwart haar met extensions, roept: 'Ik ken het niet en ga het niet doen!'*
> *Layla werkt haar lippenstift bij, andere studenten lakken hun nagels.*
> Özlem: *'Ik moet echt epileren.'*
> Fouzia: *'Juf, mag ik een touw?'*
> Docent Brenda: *'Wat krijg ik daarvoor terug?'*
> Fouzia: *'Mijn liefde.'*
> Brenda: *'Je moet eerst één van de opdrachten maken, dan krijg je touw.'*
> Fouzia: *'Maar ik bedoel niet dik touw, maar dun touw.'*
> *Brenda geeft haar touw, maar dat is volgens Fouzia te dik.*
> Fouzia: *'Heeft u naaigaren, mevrouw?'*
> *Brenda pakt naaigaren en Layla probeert even bij haar buurvrouw of het daarmee lukt de wenkbrauwen te epileren. Dat lukt. Na de pauze epileert Layla de wenkbrauwen van Fouzia in de hoek van het klaslokaal, twee andere studenten kijken mee.*
> *Brenda loopt naar hen toe en zegt: 'Hé, beautysalon!' Vervolgens kijkt ze geïnteresseerd toe hoe ze dat doen. Tot het eind van de les blijven Fouzia en Layla de wenkbrauwen van andere studenten epileren.*

In deze situatie geeft de docent uiteindelijk de strijd op om (alle) studenten aan het werk te krijgen. Door hen toe te staan hun eigen 'ding' te doen, weet ze de sfeer in de klas goed te houden. Maar getuige het grapje dat ze maakt ('hé, beautysalon!') is ze zich ervan bewust dat wat de studenten aan het doen zijn niets meer met school te maken heeft. De constitutieve regels van het spel van het onderwijs hebben hier (even) plaats gemaakt voor de constitutieve regels van de schoonheidssalon.

Tijdens een andere les lijkt dat besef bij de docent volledig afwezig. Stagiaire Soumia geeft een les lichamelijke verzorging, vandaag zal ze de studenten iets leren over nagelverzorging en make-up. Bij aanvang van de les is het lokaal daarop al helemaal ingericht: tafeltjes zijn twee aan twee tegenover elkaar geplaatst, op elke tafel staan make-up spullen en potjes nagellak in verschillende kleuren. Na enige instructies mogen de studenten op elkaar gaan oefenen. Iedereen gaat enthousiast aan de slag. Het wordt een erg gezellige les, maar ook een behoorlijk luidruchtige. Er zitten in deze klas namelijk ook twee jongens. Omar, een rustige en charmante jongeman mag van Soumia haar nagels verzorgen. Hij doet dat met uiterste concentratie en handigheid – Soumia hoeft hem niets meer te leren, dit heeft hij vaker gedaan. Maar rondom de grote en vrij gezette Youssef ontvouwt zich een waar spektakel.

> *Farha en Youssef doen elk een van de handen van Camila. Luidruchtig geeft Farha Youssef instructies: 'Je moet eerst wel afhalen hoor! Met remover!' Ze laat zien hoe zij dat doet. Even later schreeuwt ze tegen hem: 'Smeer die crème over haar handen. Of kun je dat ook niet!? Pak gewoon haar hand, of gaat ze je bijten of zo? Olla, olla!!'*
> *Wanneer hij Camila's nagels gelakt heeft, roept Youssef: 'Klaar hoor, ik word gek!' Maar de nagels moeten ook weer schoongemaakt.* Farha: *'Nee, olla!! Gaat met doekjes!!' Vanaf het tafeltje waaraan Masud haar nagels nu hemelsblauw schildert, probeert Soumia haar tot de orde te roepen: 'Niet gillen!' Maar vergeefs, Farha blijft schreeuwen: 'Olla, olla!'*
> *Soumia kijkt nu constant naar het tafereel, maar zegt niets. Intussen probeert Farha mascara aan te brengen op Youssefs wimpers, maar hij schrikt elke keer reflexmatig wanneer het borsteltje zijn oog nadert. 'Wacht even man, olla! Je ziet niet eens!!' maant Farha hem. De meeste studenten zijn inmiddels klaar met hun opdracht,*

en er vormt zich een kleine kring belangstellenden rondom Farha en Youssef. 'Ga weg man, die shit!' zegt Youssef, maar Farha zet door, tot grote hilariteit van het publiek. Soumia doet zo nu en dan een poging om Farha eraan te herinneren dat ze een beroepstaak aan het oefenen is: 'Zo mag je niet met je cliënt omgaan' en: 'Het is je zorgvrager, als hij niet wil ...' Maar de meeste tijd deelt ze uitbundig in de algehele hilariteit.

In andere situaties laten docenten zich verleiden om het straatrepertoire van studenten over te nemen. We refereerden in paragraaf 3.2 al aan zo'n situatie, waarin een docent in haar terechtwijzing van een student meeging in het vocabulaire van etnisering dat studenten over en weer gebruikten om elkaar uit schelden ('en jij bent een echte Turk, die haar pen niet bij zich heeft'). In onderstaande situatie gebeurde iets soortgelijks:

Docent Alice leidt een klassengesprek over flauwvallen. Verschillende studenten delen hun ervaringen, maar anderen, onder wie Sarah, Naima, Aisha en Anouk, zijn met elkaar aan het praten.
Alice verheft haar stem: 'Sarah, stoppen, nu!' Daarna kijkt ze even voor zich uit en loopt naar de voorkant van het klaslokaal. Het blijft druk in de klas.
Even later, Sarah tegen Naima en Aisha: 'Hé, niet Marokkaans praten, dat versta ik niet!'
Docent Alice stuurt Aisha naar de gang.
Ongeveer vijf minuten later haalt docent Alice Aisha weer op. Die is duidelijk nog steeds boos dat ze de klas is uitgestuurd. Alice legt haar uit dat ze gewoon wil dat de studenten luisteren als zij uitleg geeft, maar dat zij [Aisha] vaak een van de aanstichters is van het rumoer in de klas.
Aisha: *'Doe normaal.'*
Docent Alice: *'Je moet zelf normaal doen!'*

Docent Alice stuurt Aisha de klas uit omdat ze ondanks herhaald vermanen met medestudenten blijft praten. Maar aangezien Aisha niet de enige was die de orde verstoorde, en gezien de boosheid op haar gezicht, voelt zij zich waarschijnlijk oneerlijk behandeld. De docent probeert haar uit te leggen waarom ze juist haar de gang op stuurde. Maar in die uitleg zit opnieuw een verwijt (Aisha is een van de aanstichters). Met haar op onverschillige toon uitgesproken 'Doe normaal' lijkt Aisha te willen zeggen dat de docent zich

niet zo moet aanstellen. Op deze weinig respectvolle woorden reageert de docent op even onparlementaire wijze: 'Je moet zelf normaal doen!' Met deze lik-op-stuk reactie wint ze de machtsstrijd met de student (Aisha doet er verder het zwijgen toe), maar het is een overwinning binnen het repertoire van de straatcultuur, niet volgens de waarden van de schoolcultuur.

6.4 'Awor dushi!' Een grens stellen

Docenten maakten regelmatig goed gebruik van hun spelgevoel. Ze haakten aan op de buitenschoolse interesses en beslommeringen van studenten, om van daaruit een verbinding te maken met de waarden van de schoolcultuur. Maar soms tekenden we ook situaties op waarin een docent weinig tot geen speelruimte had, en er verstandig aan deed om gewoonweg een grens te trekken:

> *Sybel groet haar docent Pauline wanneer ze het klaslokaal in loopt: 'Awor dushi!'*
> Docent Pauline: *'Wat betekent dat?'*
> Sybel: *'Het betekent: "Hallo dushi!" U weet wat dushi betekent, toch? Lekker ding.'*
> Docent Pauline: *'Ik ben je docent.'*
> Sybel: *'Je bent mijn schatje.'*
> Docent Pauline: *'Tot de vakantie ben ik je docent.'*

In deze situatie gebruikt de student niet alleen straattaal, wat niet gepast is als je je docent op school begroet, ze doet dat ook in het Papiaments, wat volgens de schoolregels niet mag ('Op school spreken we alleen Nederlands'). De van origine Turkse student heeft deze uitdrukking waarschijnlijk geleerd van haar Antilliaanse vrienden of schoolmaatjes. Het is niet duidelijk (en dat is ook niet gecontroleerd in het interview dat volgde) of de docent de uitdrukking echt niet kent. Begrijpt ze niet wat Sybel zegt, en doet ze in eerste instantie een oprechte poging om aan te sluiten bij haar leefwereld? Of vraagt ze haar slechts naar de betekenis van haar begroeting om haar te laten weten dat dit geen gepaste manier is om je docent te benaderen? Vanuit de theorie van het spelgevoel zou je in elk geval kunnen redeneren dat door het woord *dushi* (wat letterlijk 'schatje' betekent) te gebruiken, de student haar waardering voor de docent uit en dat de docent het positieve deel van deze boodschap had kunnen oppikken en meenemen naar de schoolcultuur, bijvoorbeeld door te zeggen: 'Ik ben blij dat je me als

docent waardeert, ik vind jou ook een lieve student. Ik hoop dat je zo enthousiast blijft tijdens de hele les.' Vanuit dit perspectief kunnen we in deze situatie spreken over een *mismatch*. Immers, in haar poging om de student te socialiseren in de waarden van de schoolcultuur haakt de docent helemaal niet in op het leefwereld perspectief van de student, maar corrigeert ze haar tot twee keer toe door haar eraan te herinneren dat ze nu op school is: ik ben je docent, niet je vriendin. Vanuit dit perspectief heeft de docent een mooie kans gemist om de student te motiveren haar best te doen – al was het maar uit liefde voor haar docent.

Maar misschien gebeurt er hier iets heel anders. In haar eerste uitleg zegt de student dat ze de docent heeft begroet als 'lekker ding'. Door deze woorden te gebruiken is ze openlijk aan het flirten, maakt ze de docent het object van haar erotiserende blik. Vanuit dit oogpunt wordt het voor een docent een nogal precaire onderneming om haar spelgevoel in te zetten. Als Pauline was meegegaan in Sybels flirtage, zelfs al was dat om terug te koppelen naar de waarden op school ('Nou, ik hoop dat het onderwerp van vandaag ook bij je in de smaak zal vallen'), bestaat het risico dat Sybel alleen het erotisch beladen deel van deze opmerking oppikt, en als een aanmoediging beschouwt om door te gaan met haar geflirt. In het geval van deze student was dat risico zeker niet denkbeeldig. We hadden Sybel diverse keren eerder, ook in andere lessen, openlijk zien flirten met andere vrouwelijke studenten waarbij ze soms ook onverhuld seksueel getinte opmerkingen maakte. Had docent Pauline Sybels geflirt beloond, dan was er het risico dat ze verder mee getrokken zou worden in een erotisch beladen woordenspel – wat niet alleen afbreuk zou doen aan haar status als docent, maar ze zou zich uiteindelijk zelfs het slachtoffer kunnen gaan voelen van ongewenste intimiteit of seksuele intimidatie. In het geval van een mannelijke student zou dit risico nog aanzienlijk groter zijn geweest.

Kortom, in eerste instantie mag de reactie van docent Pauline een al te serieus antwoord lijken op een speelse en vriendelijke groet, en dus een gemiste kans om het gat te dichten tussen de leefwereld van de student en de schoolcultuur. Maar in tweede instantie is haar reactie wellicht toch een heel logische en zelfs noodzakelijke reactie op gedrag dat haar persoonlijke en lichamelijke integriteit dreigt aan te tasten. In plaats van mee te gaan in een dergelijk precair spel, doet een docent er in dit soort situaties verstandig aan om geen ruimte te geven aan dubbelzinnigheid, maar een duidelijke grens te stellen.

6.5 'Daar leer ik lekker veel van.' School als deel van de leefwereld

Tot slot laten onze bevindingen zien dat El Hadioui's sociologische aanname van een scherpe scheidslijn tussen de leefwereld (de thuis- en straatcultuur) van veel studenten in het grootstedelijk (v)mbo en de schoolcultuur, enige amendering behoeft. Voor de meerderheid van de studenten van de mbo opleiding die wij onderzochten maakte namelijk ook de school een belangrijk deel van hun leefwereld uit. Een deel van de waarden die El Hadioui aanduidt als burgerlijke en middenklasse waarden, werd door deze studenten onderschreven. Velen stelden een rustige sfeer in de klas op prijs, of baalden wanneer ze iets niet begrepen. Bijgevolg konden er ook spanningen en conflicten ontstaan wanneer studenten hun medestudenten aanspraken op (het niet naleven van) de waarden van de schoolcultuur, zoals in de volgende rekenles:

> *Ineke vraagt: 'Mag ik voorlezen? ' Nadat ze de vraag heeft voorgelezen geeft ze een antwoord. Docent Naomi: 'Bijna goed.' Femke roept ook een antwoord. Ineke reageert verongelijkt: 'Mensen zeggen het al lekker voor, daar leer ik lekker veel van.' Tessa: 'Dat doet ze altijd.' Ineke: 'Daar leer ik niks van. Is gewoon niet leuk.' Iemand anders roept: '1400!' Ineke: 'Nog meer voorzeggers.' Docent Naomi schiet haar te hulp: 'En nu mag Ineke. Wil de rest even stil zijn? [...] '*
> *Even later heeft Femke weer een antwoord geroepen, en is het de beurt aan Tessa om te protesteren: 'Het is toch al voorgezegd, dat wordt het steeds. Daar heb ik een bloedhekel aan.' Ineke, een beetje sarcastisch: 'Ja, want zij [Femke] is goed in rekenen, toch?' Maar dan komt Ineke erachter dat Femke's antwoord toch niet klopt en dat zij zelf gelijk had. Triomfantelijk: 'Zie je Femke! ' Na de les praat Ineke na met Tessa: 'Je moet altijd narekenen. Het is goed dat ik heb gecontroleerd. Dit geeft toch wel een goed gevoel.'*

Soms spraken studenten ook hun docent aan op het niet naleven van bepaalde schoolse waarden, zoals in de volgende situatie:

> *Terwijl ze naar het leslokaal lopen, vertelt Linda docent Peter dat ze haar boeken niet bij zich heeft. Kenza zegt hetzelfde.*
> *In de les vraagt docent Peter wie er nog meer geen boeken bij zich heeft. Vier studenten steken hun hand op, onder wie Sybel en Bouchra.*
> Docent Peter: *'Dat betekent een afsprakenformulier.'*

Sommige studenten protesteren hevig: *'Ik ga het toch niet ondertekenen!'*

[Even later] Docent Peter: *'Degenen die geen boek bij zich hebben, ik wil geen last van jullie hebben. Je kan naast iemand zitten die wel een boek mee heeft. [...] Ik vraag het nog één keer* [om naast iemand te gaan zitten met een boek].*'*
Linda: *'Ik snap niet waarom je zo moeilijk doet. Nu doe je alsof het aan ons ligt dat we geen boeken mee hebben. Ik ga een klacht indienen.'*
Docent Peter: *'Doe maar, dien maar een klacht in.'*
[Even later] Docent Peter*: 'Linda, ga naast Ibtissam zitten, Bouchra naast Ineke en Sybel naast Esma.'*
Ibtissam: *'Esma heeft ook geen boek bij zich.'*
Docent Peter lijkt dat niet te horen. Linda gaat naast Ibtissam zitten. [...].
Sybel: *'Wat moet ik dan gaan doen? Hier als een debiel gaan zitten?!'*
Docent Peter tegen Esma: *'Heb jij je boek bij je?'*
Esma: *'Nee! Als ik mijn boek meeneem, doen we er niets mee. En nu gaan we ineens wat met het boek doen. Weet je hoe zwaar dat boek is?!'*

In eerste instantie wil de docent de studenten straffen voor het feit dat ze hun boeken niet bij zich hebben. Verschillende studenten protesteren direct, want (zoals student Esma aan het einde zegt) de docent is zelf niet bepaald consistent in het gebruik van het boek in de les. Al snel ziet de docent af van zijn voornemen. Om toch les te kunnen geven deelt hij de klas zo in dat uiteindelijk elke student een boek voor zich heeft en mee kan lezen (een door veel docenten gebruikte strategie). Los van het vanuit schools perspectief niet zo relevante argument over het gewicht van het boek, wordt uit het gesprek duidelijk dat de weerstand van de studenten niet voortkomt uit buitenschoolse zorgen. Ze uiten juist hun frustratie over het feit dat de docent (althans in hun ogen) vaak niet duidelijk en consistent is over de invulling van zijn lessen en zijn verwachtingen naar de studenten toe. Met andere woorden: ze verwijten hem dat hij de waarden van de schoolcultuur onvoldoende naleeft.

Ten slotte observeerden we meerdere malen dat studenten trots waren wanneer ze aan de schoolse eisen konden voldoen. Veel docenten realiseerden zich dit en gaven veelvuldig complimenten om de ontwikkeling van een

positieve 'student identiteit' te stimuleren. Zo spreekt docent Emine in onderstaande situatie haar rotsvaste vertrouwen uit dat, ondanks het feit dat de student nog een behoorlijk aantal opdrachten moet doen, ze haar diplomering al voor zich ziet. Uit Soufia's verlegen, maar ook blije en trotse reactie blijkt dat Emine's voorstelling voor haar een mentale steun in de rug is.

> *Soufia staat naast het bureau van docent Emine. Ze praten over Soufia's stage die net begonnen is. Soufia vertelt dat ze nog veel stage-opdrachten moet doen, maar ze heeft het besproken met haar stagebegeleider. Als ze de opdrachten op tijd heeft afgerond, dan kan ze in april afstuderen.*
> Emine: '*Heel goed! Ik probeer me dat voor te stellen: Soufia die in april afstudeert!*'
> *Soufia hinkt van haar ene op haar andere been, en lacht.*

7. CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

Een jaar lang volgden we de wederwaardigheden op een mbo-2 school voor Helpende Zorg en Welzijn, een school in de Randstad met een grote student tevredenheid en een hoog slagingspercentage. De studentenpopulatie vormde een afspiegeling van de etnisch diverse samengestelde bevolking die de afgelopen decennia zichtbaar is geworden in de Nederlandse grote steden. In eerder onderzoek was geconstateerd dat waar mensen met verschillende etnische en religieuze achtergronden samenkomen de kans op polarisering en spanningen toeneemt. Als parochiale ruimte waar mensen die elkaar voorheen niet kenden regelmatig samenkomen, is een school(klas) bij uitstek een ruimte waar maatschappelijke spanningen en conflicten manifest kunnen worden.

Op grond van onze observaties en gesprekken concluderen wij dat interacties op grond van gedeelde belangen of interesses tussen studenten van diverse etnische en religieuze komaf veel vaker voorkwamen dan vermijdings- of conflictueus gedrag. Zo vormden gender gerelateerde zaken vaak een basis voor binding over etnische en religieuze scheidslijnen heen. De voor het merendeel vrouwelijke studenten deelden regelmatig informatie en meningen over zaken als uiterlijke verzorging, koken, kleding, relaties en kinderen. Maar de veruit belangrijkste bindingsfactor was de opleiding zelf. Van welke etnische komaf of religieuze affiliatie ook, op school zat iedereen in hetzelfde schuitje en had in principe hetzelfde doel: het behalen van het diploma. Met andere woorden: de parochiale ruimte van de school sprak studenten vooral aan op hun gedeelde positie als vrouw en als student, en veel minder op etnisch en religieus verschil.

Er was daarnaast zeker sprake van spanningen en conflicten, van onrust en irritaties in deze mbo klassen. In enkele gevallen ontstonden deze doordat etnische of religieuze scheidslijnen werden getrokken. Maar veel vaker had de onrust te maken met het trilemma van kwaliteit, rendement en emancipatie waarvoor onderwijsorganisaties in Nederland zich gesteld zien. De remedies waren onderwijskundig maatwerk, een schoolcultuur waar collega's zakelijk met elkaar omgaan en die studenten de nodige 'rust, reinheid en regelmaat' biedt. We zagen echter dat in een context van telkens veranderende beleidslijnen en complexe regelgeving elk van deze remedies bijwerkingen vertoonde met vaak een averechts effect. Zo leidde onderwijskundig maatwerk in de praktijk tot verdere verschillen tussen studenten in

‘niveau’, op een opleiding die maatschappelijk reeds als ‘laag’ wordt gewaardeerd. En het streven naar verbetering van de kwaliteit van het onderwijs middels een verzakelijking van de collegiale en pedagogische verhoudingen leidde juist tot (meer) onrust in de lessen en kwam daarmee op gespannen voet te staan met de derde remedie. Immers, in een omgeving van ‘rust, reinheid en regelmaat’ weten studenten wat er van hen verwacht wordt en zijn er duidelijke regels. Echter, vanuit de wens om maatwerk te leveren werden docenten gestimuleerd om in te spelen op de behoeften en belangstelling van studenten. Maar de hiervoor benodigde flexibiliteit stond in de praktijk soms haaks op de strikte handhaving van regels. De aanpassingen die vereist werden vanwege telkens veranderende wet- en regelgeving verhoogden de onrust, waarbij volgens het management de bekostiging van dit alles het grootste probleem was.

Met behulp van El Hadioui’s concept *spelgevoel* hebben we getracht zicht te krijgen op de vraag in hoeverre docenten qua lesstof en in sociaal en emotioneel opzicht wisten aan te sluiten bij de leefwerelden van hun studenten. We zagen dat docenten er vaker niet dan wel in slaagden om in het handhaven van de regels aan te sluiten bij de leefwerelden van studenten. Hier vonden de meeste mismatches plaats. Strikte handhaving van schoolregels leidde tot conflicten waar de docent, op het moment zelf, geen oplossing voor kon vinden. Dat was vooral het geval wanneer er persoonlijk of politiek gevoelige kwesties vanuit de leefwereld van de student werden ingebracht. Wat betreft de lesinhoud beschikten de meeste docenten over een goed curriculair spelgevoel. Ze wisten vaak een match tot stand te brengen tussen de leefwerelden van studenten en de inhoud van de lesstof. Een van de redenen was dat de lesinhouden op het terrein van Helpende Zorg en Welzijn voor de meeste vrouwelijke studenten goed aansloten op hun buitenschoolse kennis, interesse en vaardigheden. Er ontstonden echter ook situaties waarbij de docenten ‘doorsloegen’ in hun bereidwilligheid aan te sluiten bij de leefwerelden van hun studenten, waarin er no matches tot stand kwamen. Het bleef dan niet enkel bij functionele persoonlijke aandacht, waarbij de docent investeerde in de relatie met studenten om zo hun betrokkenheid bij school te vergroten, maar leidde tot situaties waarin het straat- of thuisrepertoire van de studenten het repertoire van de school overnam, en schoolse waarden van zelfontplooiing en zelfreflectie (tijdelijk) werden verdrongen door masculiene waarden van de straat of traditionele huiselijke waarden.

Tot slot lieten onze bevindingen zien dat El Hadioui's scherpe scheidslijn tussen de straat- en thuiscultuur van studenten enerzijds en de schoolcultuur anderzijds enige amendering behoeft. Voor de meerderheid van de studenten maakte namelijk ook de school een belangrijk deel van hun leefwereld uit. Gedeelde schoolse belangen en interesses konden een basis voor binding en prettige omgangsvormen zijn. Maar sommige spanningen en conflicten ontstonden juist wanneer studenten elkaar, of een docent, aanspraken op (het niet naleven van) de waarden van de schoolcultuur.

Kortom, onze bevindingen laten zien dat in een superdiverse setting het parochiale karakter van de school zorgt voor meer gemeenschappelijkheid dan in de zorgelijke geluiden over polarisering onder jongeren in Nederland wordt gesuggereerd. Als parochiale ruimte is een school immers niet alleen toegankelijk voor een bepaalde groep jongeren, ongeacht hun etnische of religieuze achtergrond, maar vanwege de gedeelde ervaringen en belangen die aldus ontstaan, biedt school ook de gelegenheid om elkaar beter te leren kennen en overeenstemming te ontdekken over etnische en religieuze scheidslijnen heen. De rol van docenten in dit emancipatie- en integratieproces is zonder twijfel van groot belang. Maar tegelijkertijd wordt hun handelingsruimte om de omgangsvormen tussen hun studenten te verbeteren, zo constateerden wij, aanzienlijk ingeperkt door de druk waaronder een school als organisatie staat om het hoofd te bieden aan het bestuurlijke 'trilemma' van emancipatie, kwaliteit en rendement.

Aanbevelingen

Het hier beschreven onderzoek naar omgangsvormen in superdiverse mbo klassen plaatsten we in de sociologische traditie van etnografisch onderwijsonderzoek. Onze invalshoek was breder dan strikt didactisch of pedagogisch. We onthouden ons hier dan ook van didactische tips of voorstellen voor de aanpassing van het competentieprofiel van mbo-2 docenten. Niettemin was het opmerkelijk dat de docenten die in het onderzoek participeerden aangaven dat ze blij waren met de veldwerkverslagen die hen binnen enkele dagen na de geobserveerde les werden toegestuurd. Als gedetailleerde beschrijvingen van wat er in een les gebeurde vormden ze, zonder dat ze ook maar enig waardeoordeel of advies bevatten, vaak een rijke bron van reflectie op het eigen handelen en boden ze aanknopingspunten om bepaalde zaken een volgende keer anders aan te pakken.

Steeds meer opleidingen erkennen dat *intercollegiaal lesbezoek* en *onderlinge intervisie* belangrijke middelen zijn om de competenties van docenten en de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. Drie zaken zijn daarbij van belang. In de eerste plaats moeten in het rooster van docenten hiervoor op regelmatige tijden *voldoende uren* zijn gereserveerd, oftewel: de onderwijsinstelling moet er financieel in willen en kunnen investeren. In de tweede plaats: focus bij lesbezoeken niet (alleen) op de pedagogische en didactische kwaliteiten van een docent, maar probeer ook eens met een meer *etnografische bril* de complexe sociale dynamiek in een les te beschrijven. Het in dit onderzoek gebruikte observatieprotocol (zie bijlage 1) kan daartoe als ondersteuning dienen. In de derde plaats: gebruik deze observatieverslagen in intercollegiale intervisiebijeenkomsten als middel om te reflecteren op het curriculaire, sociale en emotionele *spelgevoel* van docenten en op manieren om dat te verbeteren.

De erkenning dat het voor docenten cruciaal is om elkaar te steunen in de ontwikkeling van een beter spelgevoel impliceert dat teamleiders en onderwijsmanagers meer ruimte bieden aan het eigen oordeelsvermogen en de *professionele autonomie* van docenten in de klas. Dit impliceert bijvoorbeeld dat men iets minder zou moeten hechten aan het ideaal dat iedereen te allen tijde de officieel overeengekomen gedragsregels op dezelfde wijze interpreteert en toepast.

Voor onderwijsbestuurders en managers is het van belang om in te zien dat *maatwerk niet de panacee* is voor alle problemen van studierendement en onderwijskwaliteit. Maatwerk vereist flexibiliteit van de organisatie, van medewerkers en van studenten, en is niet altijd te verenigen met de ook gewenste regelmaat en rust in een school. Onze bevindingen op Benner leerden ons dat enige terughoudendheid met het tussentijds splitsen of samenvoegen van klassen geboden is. Bovendien heeft maatwerk, ook in de vorm van een differentiëring binnen een klas, een individualiserend effect. Als zodanig gaat het ten koste van de solidariteit en onderlinge steun die studenten elkaar kunnen bieden wanneer ze de kans krijgen om elkaar als klasgenoten te leren kennen en langere tijd met elkaar op te trekken. Daarbij zijn, zeker aan mbo-2 opleidingen kleinere klassen, met niet meer dan 16 tot 20 studenten, aan te raden.

LITERATUURLIJST

Anderson, N. (1923). *The Hobo: the Sociology of the Homeless Man.* Chicago: University of Chicago Press.

Anthias, F. & Yuval-Davis, N. (1992). *Racialized boundaries. Race, nation, gender, colour and class and the anti-racist struggle*. London: Routledge.

Ardjosemito-Jethoe, S. (2013). Een les over vrouwen en beeldvorming. Constructies van nationaliteit, etniciteit, religie en gender. In B. Prins (red), *Superdivers! Alledaagse omgangsvormen in de grootstedelijke samenleving.* Den Haag/Delft: De Haagse Hogeschool/Eburon, pp. 67-88.

Baldewsingh, R. (2015). *Hoofdlijnenbrief Integratie*. Den Haag: Gemeente Den Haag. Verkregen via https://praktijkvoorbeelden.vng.nl/user-pages/Unthemed/DownloadDocument.aspx?id=6035).

Barth, F. (1998 [1969]). *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Cultural Difference.* Middleton: Waveland Press.

Baumann, G. (1999). *The Multicultural Riddle. Rethinking National, Ethnic, and Religious Identities*. New York and London: Routledge.

Belt, J., Ham, A., Kaulingfreks, F., Prins, B. & Walenkamp, J. (2015). *World Citizenship. Developing intercultural competence in international and Dutch classrooms.* Den Haag: De Haagse Hogeschool.

Beunderman, M. (2016, 7 november). NRC checkt: 'Doorstroom mbo naar hbo 15 procent lager'. *NRC Handelsblad*. Verkregen via https://www.nrc.nl/nieuws/2016/11/07/doorstroom-mbo-naar-hbo-15-procent-lager-4991229-a1530691.

Blokker, N. & Kok, C. (2011) *Het komt wel goed, juf! Mijn eerste jaar op een Amsterdams MBO*. Amsterdam: MM boeken.

Blommaert, J., Maly, I. & Ben Yakoub, J. (2014). *Superdiversiteit en democratie*. Leuven: Epo.

Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity Press.

Brubaker, R. (2004). *Ethnicity without Groups.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

CBS (2016a). *Ontwikkeling en bevolking in gemeenten met 100.000 of meer inwoners.* Den Haag: CBS. Verkregen via http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?VW=T&DM=SLNL&PA=70748NED&D1=0,2,4,16,18,20,22,24&D2=a&D3=0&D4=a&D5=l&HD=090707-1905&HDR=T&STB=G4,G2,G1,G3.

CBS (2016b). *Friese mbo'ers minst vaak voortijdig van school.* Verkregen via https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2016/42/friese-mbo-ers-minst-vaak-voortijdig-van-school.

Collins, P. Hill (1998). It's All in the Family: Intersections of Gender, Race, and Nation, *Hypatia* 13 (3), pp. 62-82.

Crenshaw, K. (1993). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review,* 43, pp. 1241-1299.

Crul, M., Schneider, J. & Lelie, F. (2013). *Superdiversiteit. Een nieuwe visie op integratie*. Amsterdam: VU University Press.

Delrue, K. (2003). *Zure druiven, zoete krenten? Een schooletnografisch onderzoek in het Secundair Onderwijs.* Gent: Steunpunt Intercultureel Onderwijs.

Duyvendak, J.W. (2016, 9 september). Laten we onze Nederlandse waarden niet wit schilderen. *NRC Handelsblad.*

Education and Training in a smart, sustainable and inclusive Europe (2011) Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the Strategic Framework for European cooperation in education and training. Brussels: European Commission.

El Bouk, F., Van der Staaij-Los, V., Lovert-Reindersma, T. & Prins, B. (2017). Onrust in de superdiverse mbo klas. *Tijdschrift over Cultuur & Criminaliteit* [te verschijnen].

El Hadioui, I. (2011). *Hoe de straat de school binnendringt: Denken vanuit de pedagogische driehoek van de thuiscultuur, de schoolcultuur en de straatcultuur.* Utrecht: APS.

Engbersen, G. (2014). *Van zijstroom tot hoofdstroom van beleid. Integratie als permanente opgave voor de stad Rotterdam.* Rotterdam: Erasmus Universiteit/Gemeente Rotterdam. Verkregen via http://diversiteitrotterdam.nl/wp-content/uploads/2012/01/Engbersen.vanzijstroom-laatste-versie.pdf

Flik, F. (2015). *'Ik behandel iedereen gelijk.' Omgangsvormen tussen docent en student op het middelbaar beroepsonderwijs*. MA scriptie Interculturele Communicatie, Universiteit Utrecht.

Foucault, M. (1989). *Discipline, toezicht en straf. De geboorte van de gevangenis*. Groningen: Historische Uitgeverij.

Gilroy, P. (1987). *There Ain't No Black in the Union Jack*. Chicago: Chicago University Press.

Graaf, Th. de (2014). *Nieuwjaarsspeech Vereniging Hogescholen.* Den Haag, 16 januari. Verkregen via http://www.veniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/000/189/originalNieuwjaarsspeech_Thom_de_Graaf_-_Vereniging_Hogescholen_-_16_januari_2014.pdf?1439205806.

Groenenberg, R. & Hermanussen, J. (2012). *Docent in mbo niveau 1 of 2: Een vak apart.* 's Hertogenbosch/Utrecht: Ecbo.

Hajer, M., Hanson, M. Hijlkema, B. & Riteco, A. (2007). *Open ogen in de kleurrijke klas*. Bussum: Coutinho.

Hall, S. (1991). *Het minimale zelf en andere opstellen.* Amsterdam: SUA.

Hanson, M. (2004). *Gesprekken in de multiculturele klas. Omgaan met diversiteit in het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho.

Herweijer, L. & Turkenburg, M. (2016). *Wikken en wegen in het hoger onderwijs: Over studieloopbanen en instellingsbeleid.* Den Haag: SCP.

Huijnk, W., Dagevos, J., Gijsberts, M. & Andriessen, I. (2015). *Werelden van verschil: Over de sociaal-culturele afstand en positie van migrantengroepen in Nederland*. Den Haag: SCP.

Humphris, R. (2015). *Intersectionality and super-diversity: What's the difference?* IRiS Key Concepts roundtable series. Verkregen via https://www.researchgate.net/publication/281346702_Intersectionality_and_superdiversity_What's_the_difference.

Jackson, P.W. (1990 [1968]). *Life in classrooms.* New York: Teachers College Press.

Jong, M. de (2012). *Ik ben die Marokkaan niet! Onderzoek naar identiteitsvorming van Marokkaans-Nederlandse HBO studenten.* Amsterdam: VU University Press.

Jonker, E. (2004). *Helpen tot je een ons weegt. Motivatie en ambitie van Amsterdamse jongeren in opleiding voor de ouderenzorg*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Kaldenbach, H. (2007). *Respect! 99 tips voor het omgaan met jongeren uit de straatcultuur.* Amsterdam: Prometheus.

Kleijwegt, M. (2016). *2 werelden, 2 werkelijkheden: Hoe ga je daar als docent mee om?* Den Haag: Ministerie Onderwijs, Cultuur & Wetenschappen.

Knippenberg, M. van (2010). *Nederlands in het middelbaar beroepsonderwijs. Een casestudy in de opleiding Helpende Zorg.* Delft/Zutphen: Eburon.

Leeman, Y. (1994). *Samen jong. Nederlandse jongeren en lessen over interetnisch samenleven en discriminatie.* Utrecht: Jan van Arkel.

Leeman, Y. (2006). *Diversiteitsbeleid: Culturele gevoeligheden*. Zwolle: Hogeschool Windesheim.

Levering, B. (2002). Conceptuele analyse als empirische methode. *International Journal of Qualtitative Methods,* 1, pp. 1-29.

Lutz, H., Herrera Vivar, M.T. & Supik, L. (2011). *Framing Intersectionality: Debates on a Multi-faceted Concept in Gender Studies.* Farnham: Ashgate.

Meerman, M. & Van Putten, L. (2006). *Opleiden in de multiculturele samenleving.* Den Haag: Stichting Mobiliteitsfonds HBO.

Meissner, F. & Vertovec, S. (2015). Comparing super-diversity. *Ethnic and Racial Studies, 38,* pp. 541-555.

Mol, A., Moser, I. & Pols, J. (2010). *Care in practice: On tinkering in clinics, homes and farms.* Bielefeld: Kordula Rockenhaus.

Nauta, L. (2000). Exemplarische bronnen van het westerse autonomiebegrip. In L. Nauta, *Het onbehagen in de filosofie*. Amsterdam: Van Gennep, pp. 67-87.

OECD (2016). *Netherlands 2016: Foundations for the Future. Reviews of National Policies for Education*. Parijs: OECD Publishing. Verkregen via http://dx.doi.org/10.1787/9789264257658-en.

Ongering, B. (2016, 17 februari). Als docent deel ik de klappen uit. *Trouw.* Verkregen via https://www.trouw.nl/home/meester-bart-als-docent-deel-ik-de-klappen-uit~a66d4e3f/

Paulle, B. (2013). *Toxic Schools. High-Poverty Education in New York and Amsterdam.* Chicago/London: The Chicago University Press.

Phillips, A. (2007). *Multiculturalism without Culture*. Princeton and New York: Princeton University Press.

Prins, B. (2006). Narrative accounts of origins: A blind spot in the intersectional approach? *European Journal of Women's Studies,* 13, pp. 277-290.

Prins, B. (2010). *Vreemdelingenverkeer: Samen leven en laten leven*. Den Haag: De Haagse Hogeschool.

Prins, B. (2013). Epiloog: Het raadsel van cultuur. In: B. Prins (red), *Superdivers! Alledaagse omgangsvormen in de grootstedelijke samenleving.* Delft/Den Haag: Eburon/De Haagse Hogeschool, pp. 153-167.

Radstake, H. (2009). *Teaching in Diversity: Teachers and pupils about tense situations in ethnically heterogeneous classrooms.* Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Saharso, S. (1992). *Jan en alleman. Etnische jeugd over etnische identiteit, discriminatie en vriendschap.* Utrecht: Jan van Arkel.

Siebers, H. & Mutsaers, P. (2012). *Onderzoeksrapport studiesucces allochtone studenten bij vijf HBO opleidingen.* Tilburg: Tilburg University.

Silverman, D. (2013). *A very short, fairly interesting and reasonably cheap book about qualitative research*. London: SAGE.

Skeggs, B. (1997). *Formations of class & gender: Becoming respectable*. London: SAGE.

Smits, A., Wenneker, C. & Jakobs, E. (2016), *Trendanalyse: Diversiteit van de Amsterdamse bevolking.* Amsterdam: Gemeente Amsterdam, afdeling OIS. Verkregen via https://www.amsterdam.nl/publish/pages/556215/trendanalyse_diversiteit_2016.pdf

Soenen, R. & De Munter, K. (1997). Het dagelijks leven in de school. *Cultuurstudie* 3, pp. 89-11.

Tasan-Kok, T., Van Kempen, R., Raco, M., Bolt, G. (2014). *Towards Hyper-Diversified European Cities. A Critical Literature Review.* Utrecht: Utrecht University.

Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Urem, D. (2010). *Culturele misverstanden in het voortgezet onderwijs. Waar een distincte cultuur de regel raakt.* Oisterwijk: Wolf Legal Publishers.

Urem, D. (2013). Managing diversity in the classroom. On the application of rules and situational wisdom. In B. Prins (red), *Superdivers! Alledaagse omgangsvormen in de grootstedelijke samenleving.* Den Haag/Delft: De Haagse Hogeschool/Eburon, pp. 15-36.

Vink, A. (2013). *Van deze kinderen ga je houden: Een schooljaar in klas 1D van een vmbo.* Amsterdam: Atlas Contact.

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30 (6), pp. 1024-1054.

Van den Brok, P., Hajer, M., Patist, J. & Swachten, L. (2004). *Leraar in een kleurrijke school*. Bussum: Coutinho.

Van der Zedde, M. (2014). *Constructing difference, contesting exclusive citizenship in the classroom.* Diemen: AMB.

Van der Zwaard, J. (2012). *Leren nadenken over verschillen en ongelijkheid. Opleiden tot diversiteitsbewust vakmanschap: Een onderzoek bij Social Work InHolland Rotterdam.* Rotterdam: Lectoraat Dynamiek van de Stad, InHolland Rotterdam.

Walford, G. (ed.) (2008). *How to do Educational Ethnography*. London: the Tufnell Press.

Wessendorf, S. (2014). *Commonplace Diversity. Social Relations in a Super-diverse context.* Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Willis, P. (1981). *Learning to labor. How working class kids get working class jobs.* New York: Columbia University Press.

Wirth, L. (1928). *The ghetto*. Chicago: University of Chicago Press.

Whyte, W. F. (1943). *Street Corner Society. The Social Structure of an Italian Slum*. Chicago: University of Chicago Press.

BIJLAGE 1 OBSERVATIEPROTOCOL

Noteren aan begin van de les:

Klas/docent/onderzoeker: aantal en kenmerken studenten (sekse, kleur, etniciteit, nationaliteit, subcultuur) (in begin, later zijn namen voldoende) (*actoren*)*	
Les (bv. Ned of Beroepstaak 2) (*gebeurtenis*)	
Datum/tijdstip (*tijd)*	
Lokaal/indeling/wie bevindt zich waar (*ruimte*)	
Noteren tijdens de les	
ALGEMEEN: Onderdeel van de les (onderwerp en werkvorm) (*activiteiten*)	
Tijdstip (noteer ca. elke 5 minuten) *(tijd)*	
FOCUS: *Wat* doet docent X, *hoe* en *met wie* doet zij dat? Wat doen studenten in reactie daarop? (*handelingen*)	Beschrijf zo concreet mogelijk, en zonder waarde oordeel. Niet: 'X wordt ongeduldig', maar 'X fronst haar wenkbrauwen en kijkt Y aan', niet: 'X toont sympathie', maar: 'X knikt, glimlacht, en buigt zich naar Y toe.'

FOCUS: *Wat* zegt docent X, *hoe* en *tegen* wie zegt zij dat? Hoe reageert/ reageren aangesprokene(n)? (*betekenissen*)	Verbale communicatie: probeer letterlijk te citeren, noteer wat gezegd wordt zo concreet en waardevrij mogelijk. Non-verbale communicatie, let op: Gebruik van de ruimte: zitten, staan, lopen. e.d. Lichaamshouding: gebaren, knikken, hoofd schudden, armen over elkaar, e.d. Gezichtsuitdrukkingen: (glim) lachen, wenkbrauwen fronsen, e.d.
Wat verder opviel (sfeer in de groep; eigen gevoelens, associaties, reflecties; opmerkelijke gebeurtenissen en uitspraken)	*Nb. Dit schema niet in de klas als een invulformulier gebruiken, maar als een checklist in je hoofd wanneer je notities maakt tijdens de les, en die je na de les als structuur kunt gebruiken bij het uitwerken van je notities in veldwerkaantekeningen.*

* cursieve aanduidingen tussen haakjes verwijzen naar de indeling van Spradley (1980).

BIJLAGE 2 TOPICLIJST VOOR INTERVIEWS

Gesprek met:

Interviewer:
Datum:

Thema 1: interactie tussen docent en student

a. Wat vond je het mooiste moment van deze ochtend/middag/dag? *(Doorvragen: wat gebeurde er? Hoe reageerde de student of het groepje? Wat betekende dat volgens jou? Hoe beïnvloedde dat de sfeer in de klas of de verhouding tussen jou en de student(en)?)*
b. Wat vond jij het lastigste moment van deze ochtend/middag/dag? *(Doorvragen: wat gebeurde er? Hoe reageerde de student of het groepje? Wat betekende dat volgens jou? Hoe beïnvloedde dat de sfeer in de klas of de verhouding tussen jou en de student(en)?)*

Thema 2: interactie tussen studenten onderling

c. Welke interactie tussen studenten was voor jou prettig? *(Doorvragen: wat gebeurde er precies? Hoe gingen studenten toen met elkaar om? Welke rollen namen ze op zich? Hoe beïnvloedde dat het leerproces? Hoe beïnvloedde dat de dynamiek in de klas?)*
d. Welke interactie tussen studenten vond je het lastigst? *(Doorvragen: wat gebeurde er precies? Hoe gingen studenten toen met elkaar om? Welke rollen namen ze op zich? Hoe beïnvloedde dat het leerproces? Hoe beïnvloedde dat de dynamiek in de klas?)*

NOTEN

1 Vanwege de anonimiteit en privacy zijn de namen van de school, medewerkers en studenten pseudoniemen.

2 Ook een havo of vwo diploma geldt als startkwalificatie.

3 Zo zien we een enorme hoeveelheid publicaties, uitgegeven door het in 2014 opgerichte Institute for Research into Superdiversity (IrIS) aan de University of Birmingham (http://www.birmingham.ac.uk/research/activity/superdiversity-institute/index.aspx). Zie voor invloed in het Nederlands grootstedelijk beleid: Engbersen, 2014; Baldewsingh, 2015; Smits et al, 2016.

4 Op grond van deze kritiek spreken sommige onderzoekers en beleidsmakers liever over hyperdiversiteit. Zij menen dat er een (nog) breder scala aan verschillen in de analyse betrokken zou moeten worden dan Vertovec voorstelt: "We are not only focusing on the new, less-organised immigrant communities but on a wider scope of a diversity that includes different lifestyles within and between groups, and spatial segregation in terms of ethnicity and socio-economic variables as well including trends in the native population, and their impact on the relationships with newcomers" (Tasan-Kok et al., 2014, p.18). Naar onze indruk is de term hyperdiversiteit niet meer dan een product van wetenschappelijke distinctiedrang – Vertovecs omschrijving laat alle ruimte om ook de hier genoemde verschillen te verdisconteren in de notie van superdiversiteit.

5 'All the culture to be had is culture in the making, all cultural differences are acts of differentiation, and all cultural identities are acts of cultural identification' (Baumann, 1999, p.95). De grondleggende tekst van deze constructivistische visie op etniciteit is Barth (1969). Zie ook Brubaker, 2004; Phillips, 2007 en Prins, 2013.

6 In haar analyses van de werking van de gezondheidszorg gebruikt de filosoof Annemarie Mol hiervoor de term *tinkering,* het afstemmen van repertoires op elkaar (zie Mol, Moser & Pols, 2010).

7 In zijn publicaties over de omgang met lastige jongeren (lees: jongens) maakt ook Hans Kaldenbach (2007) gebruik van de metafoor van het spel. Hij onderscheidt twee effectieve benaderingen. Gebruik je de judoaanpak, dan buig je mee om de orde te herstellen, en maak je gebruik van de energie en het gewicht van je tegenstander om hem de baas te worden. Als die aanpak niet (meer) werkt, dan beveelt hij de karateaanpak aan, die gekenmerkt is door vastbeslotenheid, geen ruimte geven en geen welwillende glimlach meer. Bij beide gaat het volgens Kaldenbach om afwijzing van gedrag, maar met behoud van respect voor de persoon. Tegelijkertijd is het veelzeggend dat Kaldenbach zijn metaforen ontleent aan vechtsporten: daarmee zorgt hij voor een match met de straatcultuur van deze jongens, maar is het zeer de vraag in hoeverre deze aanpakken helpen om binnen een onderwijscontext een match te maken met de schoolcultuur.

8 Op basis van informatie uit de MBO-scanner van het Ministerie van OCW, zie http://www.mboscanner.nl/opleidingenDomein.htm

9 Tjitske Lovert-Reindersma en Baukje Prins.

10 Tjitske Lovert-Reindersma, Fatima el Bouk en Frederiek Flik.

11 Fatima el Bouk en Vita van der Staaij-Los.

12 Baukje Prins.

13 Voor een deel van deze analyse, zie ook El Bouk et al, 2017.

14 Vanwege de enorme werkdruk die dit opleverde, werd in het jaar daarop de frequentie terug gebracht naar twee instroom- en twee uitstroommomenten per jaar.

15 Op 1 oktober 2014 stonden 664 studenten ingeschreven, op 1 maart 2015 waren dat er nog 483.

16 Een afsprakenformulier wordt opgesteld wanneer de student ook na herhaaldelijke gesprekken geen verbetering vertoont in gedrag, bijvoorbeeld te veel verzuimt, te vaak te laat komt of zich tijdens de lessen misdraagt. In het formulier wordt vastgelegd wat de student aan verbetering moet laten zien, hetgeen wordt ondertekend door de student, haar studieloopbaanbegeleider en (voor studenten jonger dan 23) een ouder/verzorger. Komt een student de afspraak niet na, dan kan dat leiden tot het (bindend) advies om de opleiding te beëindigen.

17 Zie voor een analyse van de omgang met regels op de opleiding ook de Masterscriptie van Frederiek Flik (Flik, 2015).

18 In een van zijn columns in het dagblad *Trouw* reflecteert basisschool 'meester' Bart Ongering op het effect hiervan op kinderen die op het 'laagste' niveau worden geplaatst: 'Ik heb best een hekel aan het woord basisleerling. Meer dan het simpelste kunnen deze leerlingen niet; dat is eigenlijk wat we met deze term willen zeggen. Ook ik heb mezelf er eens op betrapt om een leerling op een dergelijke manier te kwalificeren. Tijdens een leerlingbespreking, jaren terug, noemde ik Jovano een echte basisleerling. Na twee jaar kon ik niet anders dan hem met hetzelfde niveau naar de derde sturen. Ik hoor het hem nog zo zeggen: "Zie je nou wel, ik hoor bij de domsten van school." Slik' (Ongering, 2016).

19 Rambam: kledingketens, zie http://www.npo.nl/rambam-kledingketens/27-01-2014/VARA_101342265.

dehaagsehogeschool.nl
dehaagsehogeschool.nl/lectoraat-bd

‘We zijn hier allemaal zusjes’

Het middelbaar beroepsonderwijs is een belangrijke emancipatiemotor voor jongeren met een migratie achtergrond. Tegelijkertijd zijn er zorgen over de toenemende gevoelens van vervreemding van deze jongeren ten aanzien van de Nederlandse samenleving. En over docenten die worstelen met handelingsverlegenheid wanneer ze hiermee worden geconfronteerd.

Dit boek biedt een onthullende inkijk in de complexe dagelijkse leefwereld van een Randstedelijke mbo school voor Helpende Zorg en Welzijn. Op grond van concrete casussen wordt duidelijk dat er soms wel iets te verbeteren valt aan de solidariteit tussen studenten of aan het ‘spelgevoel’ van docenten. Maar een aanzienlijk deel van de problemen op school blijkt te wijten aan de aanhoudende organisatorische onrust ten gevolge van het ‘trilemma’ van kwaliteit, rendement en emancipatie waarvoor veel onderwijsinstellingen in Nederland zich tegenwoordig gesteld zien.

DE HAAGSE HOGESCHOOL

ISBN 978-90-73077-86-7
9 789073 077867

De Haagse Hogeschool
Johanna Westerdijkplein 75
2521 EH Den Haag