Leerlingen in beweging

een etnografische verkenning naar geweld op school

Leerlingen in beweging
een etnografische verkenning naar geweld op school

Auteur:
Drs. Rogier van Reekum, 9912363
Universiteit van Amsterdam
Faculteit der Maatschappij- en Gedragswetenschappen
Afdeling Sociologie en Antropologie
Specialisatie Algemene Sociologie

Begeleider:
Dr. A. J. de Regt

Tweede lezer:
Dr. B. van Heerikhuizen

06-2004

FACULTEIT DER MAATSCHAPPIJ- EN GEDRAGSWETENSCHAPPEN

Life ain't the game that it seems to be,
Fuck a fantasy, I'm living in reality,
Caught up in this untouchable mentality.

- Mobb Deep[1] (1995)

[1] Mobb Deep is een rapgroep uit Queens, New York, die ook in Nederland bekendheid geniet. Dit fragment is afkomstig uit het nummer “Q.U. Hectic” van het album “The Infamous”.

VOORWOORD

Deze scriptie is niet zonder de hulp en inzet van anderen tot stand gekomen, daarom wil ik hier een aantal van hen bedanken: Ali de Regt, voor haar kritiek en advies, Bart van Heerikhuizen, wiens bijdrage aan mijn studiejaren niet te onderschatten is, Henk Kleijer, voor de plezierige en leerzame tijd bij het Siswo, Bowen Paulle, van wie ik schaamteloos gestolen heb, alle leraren, leerlingen, directeuren en andere medewerkers van de onderzochte scholen, voor hun openheid, Gerard van Reekum, voor zijn bereidheid telkens weer met mij in discussie te gaan en kritisch te blijven tegenover hetgeen ik te vertellen had, de familie Prins, voor hun onuitputtelijke gastvrijheid tijdens het onderzoek in Rotterdam, en mijn vrienden, voor hun zorg en aandacht.

INHOUDSOPGAVE

Inleiding 7
Probleemstelling: geweld op school 8

Theorie 11
Het concept schoolcultuur 11
Schoolcultuur onderzocht 11
Schoolcultuur als dagelijkse praktijk 12
Interacties op school en in de klas 13
Consensus en gezag in de klas 18
Plagen en pesten: de verhoudingen tussen leerling 18
Wie is er bang voor geweld? 20
Geweld als relationeel begrip 23
Het Nederlandse onderzoek naar schoolgeweld 24

Methodologie 28
Een andere benadering? 28
Schooletnografie als methode: observeren in de klas en op school 30
Observeren in de klas als alternatief 31
De uitvoering van het onderzoek 33
Schoolkeuze, planning en aanpak 33
Introductie en aanwezigheid van een onderzoeker in de klas 36
Verwerking en presentatie van het materiaal 40

Ordehandhaving en de rol van de leraar 41
De ruimtelijke orde 42
De sequentionele orde 46
Het (kern)docentschap 47
Het gezag van de leraar 51
Straffen en belonen 58
Het lichaam op school 61
Ordehandhaving als relatie tussen leraar en leerling 64

Vermaak 65
Wat is vermaak op school? 65
Vormen van vermaak 66
Onderbreking van routines 67
De leraar als bron van vermaak 68
Plagen, pesten en uitdagen 70
Stoeien en vechten 73
De risico's van vermaak 75

Fysiek gedrag en escalerende conflicten 78
De betekenis van fysiek gedrag 78
Conflicten en escalaties 81
Twee morele sferen 87

Lichaam en vrijheid 89
De micro-politiek van de school 89
Het oppositionele lichaam 93
Geweld als groepsfenomeen 96
Tussen gesprek en geweld 98
Perspectief 100

Bijlage 103

Literatuur 104

1. INLEIDING

In Nederland is de laatste tijd veel aandacht voor problemen in het onderwijs. Deze bezorgdheid over de kwaliteit van het Nederlandse onderwijs richt zich onder meer op onveiligheid, wanorde en gewelddadig gedrag in en rond scholen. Daarbij lijkt het vooral te gaan om VMBO's in de grote steden die onderwijs geven aan kinderen uit achterstandswijken. Vooral op deze scholen komt de leeromgeving onder sterke druk te staan en wordt de veiligheid van leerlingen en leraren aangetast. De grote uitvalpercentages op VMBO's en MBO's voeden de gedachte dat geweld en onveiligheid juist op deze scholen het leven van leerlingen bedreigt. De leerlingen op deze scholen zijn vaker dan elders kinderen van laag opgeleide en werkloze ouders. Uit onderzoek blijkt ook dat ze vaker risicogedrag vertonen en zich minder goed voelen over zichzelf en hun schoolcarrière dan hun leeftijdgenoten op hogere opleidingsniveaus (Ter Bogt, Van Dorsselaer & Vollebergh, 2002). De onveilige en gewelddadige leefomgeving op sommige scholen is van desastreuze invloed op de levens van kinderen. Zij moeten dag in dag uit leven met de slechte omstandigheden op school. Thuis en op straat zijn kinderen lang niet altijd veilig, maar wanneer de school ook geen veilige plek meer is, worden de problemen van kinderen aanzienlijk vergroot. Zij raken dan ingesloten in een bedreigende en gevaarlijke wereld.

De ellendige situatie waarin kinderen zitten is op zich reden genoeg om aandacht te besteden aan geweld op school, maar schoolgeweld heeft ook gevolgen voor de maatschappelijke toekomst van kinderen. Wanneer we bedenken dat de maatschappelijke kansen van leerlingen op grootstedelijke VMBO's in aanzienlijke mate laag zijn en daarbij optellen dat de omstandigheden waaronder deze leerlingen hun schoolcarrière moeten doormaken verre van ideaal zijn, wordt de vernietigende werking van onveiligheid en geweld op het leven van kinderen duidelijk. Niet alleen hun schoolprestaties staan onder druk door de problematische omstandigheden waaronder ze naar school gaan, maar ook de sociaal-emotionele opvoeding die plaatsvindt op school is afwijkend. De kansen van leerlingen worden zo op drie manieren ingeperkt. Op de arbeidsmarkt worden diploma's steeds belangrijker, terwijl het halen van een bruikbaar diploma belemmerd wordt. Sociale vaardigheden zijn ook van toenemende waarde voor werkgevers, terwijl de sociale ontwikkeling van leerlingen op VMBO's structureel bedreigd wordt. Als we dan ook nog

kijken naar de etnische tweedeling in het onderwijs[2] en in de stedelijke samenleving in zijn geheel[3], zien we hoe sociaal-economische achterstand en culturele identiteit een zichzelf versterkend complex is gaan worden. Om een verdere tweedeling van de stedelijke samenleving te kunnen voorkomen of verminderen moeten de oorzaken en processen die leiden tot die scheiding nauwkeurig onderzocht worden. In dit verband zie ik de waarde van een onderzoek naar geweld op school.

Probleemstelling: geweld op school

Geweld wordt meestal bij voorbaat als afwijkend gedrag gezien dat voortkomt uit een deviante, morele en affectieve ontwikkeling van de daders. Hiermee wordt niet de vraag gesteld welke functie geweld kan hebben of op welke manier geweld normaal kan zijn in een bepaalde setting. Er komt geen verplaatsing in het standpunt van geweldplegers tot stand en het wordt niet duidelijk waarom en hoe iemand geweld gebruikt. Het is volgens mij juist dit laatstgenoemde perspectief dat interessante inzichten zou kunnen opleveren. Geweld zou van binnenuit begrepen moeten worden, waardoor we betere kennis kunnen opdoen over de sociale werkelijkheid zoals die voor geweldplegers bestaat. Hiervoor is het volgens mij niet nodig om afstand te doen van het standpunt dat geweld uiteindelijk schadelijk is voor zowel slachtoffers als daders.

Wat zou een dergelijk perspectief kunnen opleveren in een onderzoek naar geweld op school? Wanneer we de werkelijkheid van leerlingen zelf proberen te doorgronden, zouden we een beter begrip kunnen vormen van de redenen die leerlingen hebben voor hun gedrag en hun keuzes. Dit perspectief zou kennis kunnen opleveren die beter aansluit bij de werkelijkheid van leerlingen en leraren. Daarnaast kan geweld in verband gebracht worden met de dagelijkse praktijken die zich op school afspelen. Doordat gewelddadig gedrag conceptueel niet geïsoleerd zal worden van en in principe niet anders bestudeerd zal worden dan ander gedrag, kan geweld in het verlengde van allerlei andere processen op school gezien worden. Aan gewelddadige incidenten gaan vaak lange ketens van gebeurtenissen vooraf. Als we deze ketens niet betrekken in het onderzoek wordt niet duidelijk hoe gewelddadige situaties überhaupt ontstaan.

---

[2] Deze tweedeling werd door het SCO-Kohnstamm Instituut in Amsterdam als “volledig” gekwalificeerd (Karsten, et al., 2003).

[3] In een recent onderzoek van het Siswo onder Amsterdamse jongeren werd andermaal geconcludeerd dat jongeren met verschillende etnische achtergronden nauwelijks met elkaar omgaan en nagenoeg naast elkaar heen leven (Sterckx, 2003).

Conflicten tussen verschillende partijen staan nooit op zichzelf, maar moeten in verband gebracht worden met de machtsverhoudingen die van dag tot dag gelden op een school. Sterker nog, conflicten komen waarschijnlijk voort uit de voortdurende dynamiek die zich in de machtsverhoudingen voordoet. Daarom staat een onderzoek naar geweld en conflictontwikkeling niet los van de “normale” gang van zaken op school en de normatieve structuur die hierin te ontdekken valt. Het komt erop neer dat de “schoolcultuur” een belangrijk aspect van het onderzoek zou moeten zijn. De schoolcultuur speelt geen rol als onafhankelijke variabel, maar vormt de context waarin gedragingen hun betekenis krijgen.

Om geweld begrijpelijk te maken en gewelddadige gebeurtenissen als onderdeel van de dagelijkse praktijk kan geweld niet op zichzelf gezien worden. Gewelddadig gedrag moet geplaatst worden aan het einde van een reeks van andere gedragingen. De gebeurtenissen en processen die leiden tot gewelddadige situaties moeten gebruikt worden om het geweld zelf te begrijpen. De schoolcultuur is een belangrijk onderdeel in deze benaderingswijze, omdat de reeks van gedragingen hierin is opgenomen. Bovendien zal het in dit onderzoek steeds gaan over situaties waarin geweld voorkomt en nooit over dat geweld op zich.

Dit onderzoek richt zich in principe op geweld tussen leerlingen. Docenten hebben ook te maken met geweld tijdens hun werk, maar daar wordt hier niet op ingegaan. Niet te min is de rol van de docent van cruciaal belang. De manier waarop docenten binnen en buiten de klaslokalen optreden en hun relatie met leerlingen is van grote invloed op het gedrag van leerlingen. De mate waarin leraren de orde handhaven en de manier waarop zij dat doen is van groot belang.

Uiteindelijk moet de interactie tussen leerlingen centraal staan. De omgang tussen leerlingen en hun groepsdynamiek zal in verband gebracht worden met gewelddadige situaties. Het ontstaan van gewelddadige situaties zullen begrepen worden in de context van de vanzelfsprekende verhoudingen zoals die van dag tot dag gevormd worden op school. Geweld ontstaat niet spontaan, maar komt voort uit een opeenvolging van gedragingen en gebeurtenissen. Door een aantal aspecten van de schoolcultuur te beschrijven en te analyseren zal gezocht worden naar de redenen die achter gewelddadig gedrag en gewelddadige situaties liggen. Bij ieder thema zal gekeken worden naar de manier waarop gebeurtenissen zich in de tijd en ruimte van de school voltrekken. Daarbij is vooral aandacht voor de spanningen en dilemma’s waar zowel leerlingen als leraren mee te maken krijgen. Er zullen situaties in de klas en op school beschreven worden die

duidelijk maken hoe de schoolcultuur van dag tot dag gevormd wordt en aan de hand daarvan zullen bepaalde gedragingen geïnterpreteerd worden. Er zal nagegaan worden hoe de interacties tussen leerlingen leiden tot conflicten en welke rol geweld daarbij speelt. Daarbij wordt bekeken hoe het gezag van leraren en het groepsprocessen tussen leerlingen in verband gebracht kunnen worden met gewelddadig gedrag. De betekenis van het lichaam en fysiek contact op school worden onderzocht om geweld te kunnen begrijpen. Op grond van observaties in vier VMBO-klassen zal het ontstaansproces van gewelddadige situaties worden beschreven en in verband worden gebracht met theoretische ideeën.

Voor in te gaan op de praktijk op scholen zullen in respectievelijk hoofdstuk twee en drie de theoretische en methodologische achtergrond worden behandeld. Centrale concepten en ideeën zullen verduidelijk worden en er zal rekeningschap worden afgelegd over de gebruikte methoden. Wat moeten we verstaan onder “schoolcultuur” en hoe wordt geweld in dit onderzoek gedefinieerd? Daarna zullen in drie hoofdstukken de belangrijkste thema’s van dit onderzoek worden behandeld. In hoofdstuk 4 zal de rol van de leraar en de ordehandhaving centraal staan. Het optreden van leraren en orde die daardoor ontstaat zal aan de hand van fragmenten uit de observaties worden onderzocht. In hoofdstuk 5 zal het vermaak van leerlingen en hun onderlinge verhoudingen bekeken worden. Vermaak zal bovendien in verband worden gebracht met spanningen, conflicten en geweld. In hoofdstuk 6 wordt aandacht geschonken aan het fysieke gedrag van leerlingen. De betekenis van het lichaam van leerlingen en de verschillende functies van fysiek gedrag worden hier gepresenteerd. De scriptie wordt afgesloten met hoofdstuk 7 waarin de resultaten van het onderzoek worden samengevat en in verband worden gebracht met theoretische ideeën. Er zal geprobeerd worden een omvattend beeld te geven van de sociale processen en verhoudingen achter geweld op school. Helemaal achterin kan de lezer een bijlage vinden waarin de sekse en schoolklas van genoemde leerlingen vermeld staan.

2. THEORIE

In dit hoofdstuk wordt de theoretische achtergrond van dit onderzoek uiteengezet. Er zullen een aantal zaken aan bod komen. Ten eerste zal het begrip “schoolcultuur” worden behandeld en een eigen concept van schoolcultuur worden uitgewerkt. Daarna zal ingegaan worden op de definiëring van geweld. Dit gedeelte wordt afgesloten met een eigen benadering en definiëring van geweld. Tenslotte wordt gekeken naar het onderzoek dat in Nederland gedaan is naar geweld op school.

Het concept schoolcultuur

Hierboven kwamen we het concept “schoolcultuur” al tegen. Het zal duidelijk moeten worden hoe dit concept is ontstaan, wat er precies mee bedoeld wordt en hoe het gebruikt wordt in deze studie. De schoolcultuur wordt in deze studie gebruikt als de context waarin specifieke gedragingen plaatsvinden. Daarin verschilt het van de manier waarop het begrip schoolcultuur in ander onderzoek gehanteerd wordt. Hieronder wil ik aangeven welke verschillen er zijn en waarom er voor deze benadering is gekozen.

Schoolcultuur onderzocht

Het concept schoolcultuur en de verwante begrippen als schoolklimaat en schoolidentiteit zijn vooral ontwikkeld binnen het *effective schools programme* dat eind jaren ’70 veel invloed had in de onderwijskunde (Van de Grift, 1984; Edmonds, 1979). Met schoolcultuur kan een aantal zaken bedoeld worden. Cultuur wordt vaak opgevat als een ideeënsysteem dat in meer of mindere mate gedeeld wordt op een school. Schein voert een dergelijke definitie van organisatiecultuur op: *“…the deeper level of basic assumptions and beliefs that are shared by members of an organization, that operate unconsiously, and that define in a basic ‘taken-for-granted’ fashion an organizations’s view of itself and its environment”* (Schein, 1985, p. 6). Zichtbare en tastbare fenomenen vallen buiten deze definitie. Maar cultuur kan ook beschreven worden als een geheel van ideeën, gedrag en artefacten. Op deze manier kan cultuur dus direct geobserveerd worden en is niet beperkt tot geestelijke of psychologische inhouden.

De jeugdcultuur van de leerlingen op een school wordt niet altijd tot de schoolcultuur gerekend. Vooral benaderingen vanuit de organisatiekunde zien de

jeugdcultuur over het hoofd. De jeugdcultuur wordt dan meestal als een invloed van buitenaf gezien. Bovendien wordt jeugdcultuur dan vaak als een belemmering voor de effectiviteit van de school aangedragen. In het onderzoek naar populaire cultuur en onderwijs komt de jeugdcultuur wel onder de aandacht. Er is een lange traditie van onderzoek, waarin gekeken wordt naar leefwereld en cultuur van leerlingen. Het begin van deze traditie wordt meestal bij Paul Willis' studie *Learning to Labour* (1977) gelegd. Willis laat zien hoe er onder jongeren (met name jongens) allerlei anti-schoolse gevoelens bestaan die ertoe leiden dat de verwachtingen die jongeren van school hebben ook daadwerkelijk uitkomen. Vernieuwend aan Willis' onderzoek was dat reproductie in het onderwijs niet slechts werd opgevat als het gevolg van sociaal-economische determinatie, maar dat de *agency* van jongeren een cruciaal onderdeel bleek in de keten van reproductie. Ook wanneer de cultuur van jongeren niet als problematisch wordt gezien, zal die invloed hebben op de *output* van de school en moet de jeugdcultuur op school als onderdeel van de schoolcultuur gezien worden. Het idee van de bindende en coördinerende werking van de schoolcultuur, dat hierboven werd aangehaald, wordt ook aangevallen. Henry Giroux brengt hierover het volgende naar voren: *"School culture is really a battleground on which meanings are defined, knowledge is legitimated, and futures are created and destroyed. It is a place of ideological and cultural struggle favored primarily to benefit the wealthy, males and whites"* (Giroux, 1984, p. 133). Dit staat ver af van de *shared assumptions* die we bij Schein tegenkwamen.

Schoolcultuur als dagelijkse praktijk

Ik zie de schoolcultuur als een gestructureerde opeenvolging van gebeurtenissen die zich in meer of mindere mate dagelijks herhaalt. Daarmee komt de nadruk te liggen op het observeerbare en uitwendige aspect van cultuur. Het gaat om betekenisvol gedrag, zogenaamde *gestures* (Blumer, 1969). Niet alleen hun uitwendige karakter is van belang, maar ook het patroon waarin ze zich voordoen en de gecoördineerde manier waarop gedragingen elkaar opvolgen. Mijn concept van cultuur is mede gebaseerd op Peter McLaren's definitie van *ritualization*:

> *"Ritualization is a process which involves the incarnation of symbols, symbolic clusters, metaphors, and root paradigms through formative bodily gesture. As forms of enacted meaning, rituals enable social actors to frame, negotiate, and articulate their phenomenological existence as social, cultural, and moral beings."* (McLaren, 1986, p. 48)

McLaren benadrukt het uitwendige en belichaamde karakter van geritualiseerd gedrag. Hoewel ik meen dat het te ver gaat om te zeggen dat een schoolcultuur beschreven kan worden als *ritual performance*, denk ik wel dat rituelen als metafoor gebruikt kunnen worden voor het begrijpen van sociaal gedrag en dat de symbolische betekenis van dat gedrag benadrukt moet worden. Daarnaast hebben rituelen een "sequentionele orde", die terugkomt in gedrag op school. Met name het werk van leraren en hun interactie met leerlingen wordt vaak bepaald door sequenties die zowel leraar en leerling zich eigen gemaakt hebben en waardoor zij in staat zijn samen te werken. Vooral het gedrag in het klaslokaal vertoont deze sequenties, maar ook de schooldag kan opgevat worden als een sequentie waarin bepaalde tijdvakken gereserveerd worden voor bepaalde gedragingen. De opvatting van McLaren brengt zo twee aspecten van sociaal gedrag naar voren die maar moeilijk te vinden zijn in andere benaderingen van schoolcultuur. Ten eerste is de ruimtelijke orde waarin gedrag plaatsvindt van cruciaal belang. Lichamen zijn op school verdeeld in de ruimte en krijgen betekenis door de plek die zij in die ruimte innemen. In deze zin corrigeert mijn benadering de soms gebrekkige aandacht voor de betekenis van ruimte voor sociaal gedrag[4]. Ten tweede worden tijd en vooral sequentie belangrijk begrippen. Waar veel definities van schoolcultuur ideeën, waarden, gevoelens en aannames als verklaring voor gedrag aandragen, wil ik de nadruk leggen op sequentie van gebeurtenissen en de manier waarop actoren vanzelfsprekend op elkaar reageren. Het is de vraag of denkbeelden altijd gedrag verklaren. Denkbeelden vormen vaak rationalisaties van gedrag en sociaal wenselijke weergaven van motieven. Het is dan ook de vraag of gedrag in deze termen begrepen moet worden. De schoolcultuur beïnvloedt het gedrag van actoren doordat het de structuur biedt waarin die actoren voortdurend zijn ingebed. De schoolcultuur moet niet worden opgevat als een "gemiddelde" van courante denkbeelden in een bepaalde groep, maar een beschrijving van de patronen en dilemma's die actoren steeds weer tegenkomen en gezamenlijk context van hun handelen vormen. De schoolcultuur is dan de sequentionele en ruimtelijke orde zoals die dagelijks voorkomt op een school en het kader vormt waarin actoren elkaars gedrag interpreteren.

Interacties op school en in de klas

In de onderwijssociologie en met name de onderwijsantropologie is al geruime tijd aandacht voor de interacties zoals die zich in school en met name in de klas afspelen. Het

---

[4] Er zijn genoeg benaderingswijze in de sociologie te noemen, die wel aandacht besteden aan ruimtelijkheid, bijvoorbeeld de Chicago School of de ideeën van Goffman.

klaslokaal is de plek waar kennisoverdracht in zijn meest expliciete vorm plaatsvindt. Wat gebeurt er in een klas? Hoe vindt "leren" plaats? Welke tegenstellingen en conflicten spelen er bij de ontmoeting tussen leraren en leerlingen? Hoe houdt een leraar de orde in de klas? Welke verhoudingen zijn er tussen de leerlingen? Wordt er gepest en wie pest wie? Dat zijn allemaal vragen die beantwoord worden door te kijken naar interacties op school. De school wordt niet gezien als een "black box", waarvan alleen de *input* en *output* bepalend zijn. De daadwerkelijke processen in school worden belicht. Dat is niet altijd zo geweest. Morrison en McIntyre schrijven in 1969: *"…it is almost a cliché of modern educational thinking that pupils' behavior in the classroom derives largely from their lives outside it"* (p.119). Wanneer interacties op school zelf onder de aandacht komen, worden de interacties in de klas en op school niet meer slechts gezien als een afhankelijke variabel, maar krijgen een onafhankelijke waarde voor het verklaren van onderwijsprocessen. Twee soorten interacties in de klas krijgen hier de aandacht. Aan de ene kant de interactie tussen leraar en leerlingen en aan de andere kant de interactie tussen leerlingen onderling.

Consensus en gezag in de klas

Orde is niet alleen een leidend begrip in de sociale wetenschap, maar ook in de praktijk van het onderwijs. Het is daarom vreemd dat er zo weinig bekend is over ordehandhaving op school. Toch is ordehandhaving van cruciaal belang voor het onderwijzen van kinderen. De mate waarin een leraar leerlingen kan sturen en controle kan houden over een groep leerlingen bepaalt voor een belangrijk deel zijn of haar succes als docent. Maar dit is niet de enige reden dat ordehandhaving de moeite van het onderzoeken waard is. Orde in een klas betekent ook rust, voorspelbaarheid, veiligheid en vertrouwen. In een ordelijke en veilige situatie zijn kinderen beter in staat om ervaring op te doen met het samenwerken met anderen en het omgaan met verschillen. In wanorde wordt niet alleen slecht "geleerd", maar ook een bepaalde vorm van samenleven aangeleerd. De leraar kan daarin fungeren als representant van de maatschappelijke omgeving en toekomst. Daarom is ordehandhaving belangrijk voor iedereen, voor de leraar én de leerling.

Voordat de onderhandhaving in de klas bestudeerd kan worden, moet eerst duidelijk worden wat "orde" in de klas precies is en welke belangen er aan verbonden zijn. Andrew Pollard (1985) gebruikt de term *working consensus* om de geordende en voorspelbare gang van zaken in een klas te beschrijven. Wat bedoelt Pollard hier precies? Pollard begint met aan te geven dat de interactie in het klaslokaal in principe conflictueus

van aard is. Pollard schrijft: "…*there are good reasons for suggesting that, because of the basic differences in structural positions of the two parties, there is always an inherent degree of conflict.*" (1985, p. 156). Het conflictueuze karakter van de leraar-leerling interactie is dus niet te wijten aan de manier waarop leraar en leerling die interactie invullen en kleuren door hun biografieën, maar ligt ten grondslag aan die ontmoeting als zodanig. Pollard brengt dit in verband met de verschillende *interests-at-hand* (een term die uitdrukt dat het om situationele belangen gaat). De *interest* van leraren en leerlingen kunnen op verschillende manieren met elkaar in conflict komen. Zo noemt Pollard *enjoyment* als een belang van leerlingen. Deze kan tegengesteld zijn aan het belang van leraren om een bepaalde hoeveelheid werk te verzetten, maar ook in conflict komen met het belang van leraren om hun gezagspositie in de klas te bewaren. Beide partijen proberen ten aanzien van de ander hun *self-image* vorm te geven. Ook op dit punt kunnen conflicten optreden, omdat beide partijen elkaars rollen anders definiëren.

Volgens Pollard kunnen geen van deze belangen zo maar verwezenlijkt worden. De macht van leraren berust uiteindelijk op hun officieel gesanctioneerde rol, terwijl de macht van leerlingen in hun aantal ligt. Beide partijen hebben elkaar nodig om bepaalde doelen te bereiken, daarom spreekt Pollard over *coping strategies* die actoren toepassen om zich staande te houden in hun omgeving: "*A coping strategy, then, is a type of patterned and active adaptation to a situation by which an individual copes. It is a creative but semi-routinised and situational means of protecting the individual's self.*" (Pollard, 1985, p.155). In feite betekent dit dat er in een klaslokaal een voortdurende onderhandeling plaatsvindt, die voortkomt uit het conflictueuze karakter van de interactie. In deze onderhandeling ontstaat orde, omdat die in het belang van beide partijen is. Deze stabiliteit die actoren in staat stelt min of meer adequate verwachtingspatronen op te bouwen, noemt Pollard de *working consensus* (Pollard, 1985). Zo'n consensus ontstaat niet plotseling, maar krijgt meer en meer vorm naarmate leraar en klas elkaar beter leren kennen, dat wil zeggen wanneer een aantal fundamentele principes van de klasseinteracties is uitonderhandeld. Wanneer bepaalde standaarden eenmaal gevestigd zijn, is het dan ook moeilijk ze weer te veranderen. Dit komt overeen met de ervaringen van de meeste leraren. Deze gevestigde standaarden worden op een gegeven moment niet meer ervaren als plichten, maar eerder als rechten. Inbreuken op deze rechten kunnen dan morele verontwaardiging en gevoelens van onrechtvaardigheid teweeg brengen. De *working consensus* bestaat dus uit een hoeveelheid standaarden en regelmatigheden, die Pollard aanduidt met de Goffmaniaanse term *rule frame* (Goffman, 1975). Er zijn *rule frames* voor allerlei zaken. Zo noemt Pollard *rule frames*

die betrekking hebben op tijdsindeling, plaats, activiteit en sociale rollen. De kracht van het begrip *rule frame* is meteen ook haar zwakte. Wanneer al te gemakkelijk omgegaan wordt met het begrip kan het gebruikt worden in iedere sociale situatie. Daarmee lijkt het aantrekkelijk, maar in feite boet een begrip op deze manier aan betekenis in. Misschien kunnen we zeggen dat er alleen sprake is van een *rule frame* wanneer verwachtingen van verschillende actoren elkaar op hogere niveaus bevestigen. Kortom, wanneer we het hebben over conventies. Het conventionele karakter van de *working consensus* is van belang, omdat het consequenties heeft voor de manier waarop we morele waarden en normen opvatten. Waarden worden beleefd en normen worden nagevolgd, niet omdat ze diep verankerd liggen in iemands bewustzijn en als zodanig iemands gedrag bepalen, maar omdat actoren afhankelijk van elkaar zijn en zich derhalve zullen gedragen in het verlengde van de verwachtingen die zij hebben van het gedrag van anderen. Misschien worden gedragsnormen niet dermate pragmatisch ervaren; desondanks denk ik wel dat ze zo tot stand komen, vooral in situationeel gebonden interacties.

Het moge duidelijk zijn dat in de onderhandeling die ten grondslag ligt aan de *working consensus* er vele wegen zijn die leiden tot een stabiel evenwicht. Dat betekent dat er verschillende soorten consensus zijn. Hier zal ik drie ideaaltypische evenwichten noemen. Als eerste noemt hij de *open negotiation*, die wordt gekenmerkt door een expliciete onderhandeling over doelen en middelen, en begrip en respect voor elkaars positie in de onderhandeling. Leerlingen zullen alleen overgaan tot een dergelijke strategie wanneer ze de leraar zien als “eerlijk” en “betrouwbaar”. Leraren zullen voor een *open negotiation* kiezen wanneer leerlingen een zekere mate van sociale competentie ten toon spreiden. Alleen in dit geval kunnen leraren erop rekenen dat hun openheid niet misbruikt zal worden en kunnen leerlingen ervan uitgaan dat hun sociaal zwakkere positie niet zal leiden tot een lage “opbrengst”. Dit evenwicht wordt gekenmerkt door flexibiliteit, respect, vriendschappelijkheid, conflictontwijking en rolbestendiging. Een dergelijk evenwicht is niet alleen moeilijk te bereiken omdat het reeds een hoeveelheid vaardigheden veronderstelt, maar ook moeilijk te behouden: materiële, beleidsmatige en organisatorische restricties en veranderingen kunnen dit evenwicht al snel verstoren (Pollard, 1985).

Een tweede evenwicht is de *routinisation/drifting* strategie. Deze strategie komt misschien wel bij alle interacties in de klas terug. Leraren proberen door de routinisering van gebeurtenissen de complexiteit van interacties te reduceren en te koppelen aan een voorspelbare en stabiele lesindeling. De strategie past goed bij de lessituatie, omdat die

expliciet gericht is op het volbrengen van stappen en taken. Zo ontstaat bovendien een duidelijke taakverdeling tussen leraar en leerling. De leraar geeft de stappen en taken aan, de leerlingen volgen die structuur. De voorspelbaarheid van de structuur, die in principe dient als reductie van complexiteit, heeft zelf echter gevolgen voor het gedrag van leerlingen. Het wordt voor leerlingen mogelijk om te gaan "drijven". Op allerlei manieren kunnen leerlingen min of meer automatisch handelingen afwikkelen zonder dat dit gevolgen heeft voor het verloop van de les. De leraar is tevreden wanneer leerlingen bepaald gedrag vertonen. De veronderstelde link tussen gedrag en cognitie kan losgelaten worden. Dit is ook verbonden met een leerlingstrategie die bekend staat als *pleasing the teacher*. Dit houdt in dat gedrag niet vertoond wordt omdat een leerling dat "wil", maar simpelweg om de leraar tevreden te stellen. *Drifting* staat effectief leren in de weg en komt uiteindelijk de leerling niet ten goede.

Tenslotte noemt Pollard de *domination/rebellion* strategie. Dit is een "laatste middel" strategie, waarbij de leraar terugvalt op zijn of haar institutionele machtspositie en de leerlingen op grond van die rol dwingt bepaalde dingen te doen. Leraren staan erop dat bepaalde gedragsregels worden nagevolgd en dat er doorgewerkt wordt. Leraren zoeken daarbij openlijk de confrontatie op. Reacties van leerlingen kunnen verschillen. Leerlingen kunnen naar buiten toe zich conformeren, maar niet daadwerkelijk meewerken. Daartoe kan de *peer group* een belangrijke bron van respect en bescherming bieden. In situaties waarbij een grote groep leerlingen gecontroleerd moet worden, kan rebellie een haalbare strategie worden. Vooral wanneer leerlingen de leraar zien als "soft" of onbekwaam, is de kans groter dat rebellie zal ontstaan. Leerlingen verzetten zich dan in het geheel tegen de structuur van de situatie, die door leraar wordt aangegeven. De geloofwaardigheid van de onderhandeling is dan ondermijnd. Opvallend is dat bij rebellie het gedrag door buitenstaanders als "irrationeel" gezien wordt, terwijl betrokken in rebellie een herovering van hun integriteit zien (Pollard, 1985).

Een belangrijk gedeelte van deze studie zal gaan over de manier waarop leraren in de klas optreden en interveniëren in het gedrag van leerlingen en hun interacties onderling. Ik wil het idee van een *working consensus* gebruiken om deze processen te begrijpen. Het succes dat leraren hebben bij het interveniëren in interacties tussen tijdens hun lessen en daarbuiten is volgens mij bepalend voor de mate waarin geweld een onderdeel wordt van de dagelijkse gang van zaken. Daarom krijgen deze interventies uitgebreid aandacht.

Plagen en pesten: de verhoudingen tussen leerlingen

De verhoudingen tussen leerlingen zijn volgens mij bepalend voor het ontstaan van geweld. Leerlingen leren op school vaak zeer snel wie de baas is, wat "normaal" wordt gevonden en welke regels er zijn in hun dagelijkse omgang met medeleerlingen. Door plagen en pesten wordt op school onder leerlingen een morele orde in stand gehouden. Bepaald gedrag kan door plagen of pesten afgewezen worden, maar plagen en pesten kunnen ook dienen als een manier om tegen de heersende regels in opstand te komen en er zich van te ontworstelen.

Er wordt veel onderzoek gedaan naar pesten. Pesten wordt dan vaak gezien als problematisch en schadelijk gedrag van individuele kinderen. Dan Olweus is waarschijnlijk een van de eerste, sociale wetenschappers die systematisch onderzoek heeft gedaan naar pesten. Hij is in ieder geval een van de meest invloedrijke auteurs op het gebied van *bullying* geweest. Ook in Nederland is zijn werk bepalend voor de manier waarop pesten beschreven en onderzocht wordt. In een onderzoek naar geweld op school hanteert Mooij (1992) de door Olweus ontwikkelde treiterschalen. Olweus is ook verantwoordelijk voor het onderscheid tussen *bullies* en *whipping boys* (Olweus, 1978). Pesten wordt door hem als volgt gedefinieerd: *"…a person is being bullied or victimized when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative action on the part of one or more persons"* (Olweus, 1991, p.413). Pesten kan in allerlei vormen plaats vinden. De meest bekende vorm is natuurlijk schelden, beledigen of bedreigen. Maar ook sociale uitsluiting, het bewust verbreken van vriendschapsbanden of het verspreiden van geruchten worden onder pesten gerekend (Whitney & Smith, 1993). Er wordt bovendien een onderscheid tussen plagen (*teasing*) en pesten (*bullying*) gemaakt. Bij plagen gaat het om een mildere vorm van sociale confrontatie. Het betreft meestal het uitdagen en testen van anderen. Waar pesten vooral lijkt te gaan over het creëren van een sociaal verschil, kan plagen juist gebruikt worden om een verbondenheid met iemand uit te drukken. Het plagen is dan een uitdrukking van vertrouwen en het vermogen om elkaars uitdagingen te zien als vermakelijk (Camodeca, 2003).

Vanuit een perspectief dat sterk afwijkt van het gangbare onderzoek naar pesten doet Suzanne Kuik (1999) in haar paper *The Magical Power of Words: About Children, Their Conflicts and Their Bodies* uitspraken over pesten en conflicten tussen kinderen op school, die gaan over de manier waarop woorden en uitspraken de sociale realiteit van kinderen bepalen en hoe kinderen sociale rollen belichamen. Volgens Kuik hebben kinderen op school voortdurend kleine, verbale gevechtjes en conflicten waarin rollen en betekenissen

worden bepaald. Samen vormen de kinderen een orale cultuur waarin verbale behendigheid en het vermogen om een ander verbaal te kunnen aanvallen belangrijk zijn. *"By reading about other research in oral cultures, my attention was drawn to the magical power of words and the need to evoke images into the present by speaking them aloud. This context makes clear why children, even when they feel empathy for bullied children, do not easily resfrain from teasing and bullying: by teasing the same children time and again the bullies evoke the rules and norms for behaviour."* (Kuik, 1999, p. 67). Voor kinderen is dit verbale spel dermate bepalend dat zij dit spel daadwerkelijk belichamen, dat wil zeggen, geen onderscheid maken tussen de verbale en fysieke realiteit. *"But the embodiment, the direct enactment of the images, also piont out why children experience teasing to be so devastating in an almost literal sense."* (Kuik, 1999, p.67). Maar, benadrukt Kuik, pesten is niet alleen vervelend en vernederend. Een belangrijk aspect van pesten is lol en plezier maken en het creëren van humoristische beelden. *"Though very painful, this magic also accounts for the pleasure children experienced in their verbal fights, for the enjoyment to be mean: they were able to evoke the funniest things."* (Kuik, 1999, p.67). Kuik is in tegenstelling tot andere onderzoekers minder geïnteresseerd in wie er pest en welke factoren dat gedrag bepalen. Zij richt zich meer op de rol die pesten heeft in het leven van kinderen en wat pesten betekent voor de beleving van die wereld. Pesten gaat niet alleen over het onderdrukken en vernederen van anderen, maar ook over het begrijpen en structureren van iemands sociale omgeving. Bovendien bepaalt het pesten niet alleen de sociale omgeving, maar daarmee ook de rol van het lichaam van een kind en wat er met dat lichaam mogelijk is.

In dit perspectief vervaagt de scheiding tussen plagen, pesten en conflicten. Deze interacties, die veelal op normatieve gronden van elkaar gescheiden worden, gaan hier deel uitmaken van een continuüm waarin verschillende strategieën en gedragingen zijn opgenomen en door leerlingen gebruikt worden om zich in hun sociale omgeving te handhaven. Bowen Paulle (2003) benadrukt dat deze strategieën gericht zijn op respect, erkenning en distinctie. Daarom hangen plagen en pesten symbolisch altijd samen met de wijdere, maatschappelijke verschillen die oriëntaties van leerlingen bepalen. Juist omdat plagen en pesten verbonden zijn met waardigheid (*dignity*) en sociale identiteit kan plagen en pesten al gauw veranderen in geweld.*"The flip side of the quest for recognition, meaning and distinction […] was hypersensitivity to being 'dissed/gedissed' (i.e. dis-respected or looked down upon)."* (Paulle, 2003, p. 19) Leerlingen zijn zeer gevoelig voor vernedering en aantasting van hun positie. Een bedreiging van hun positie vraagt als vanzelf om een reactie. Geweld kan een manier zijn om een positie te bepalen of te behouden.

Wie is er bang voor geweld?

Geweld is een beladen onderwerp. Met beladen bedoel ik vol betekenis. Geweld maakt bij mensen allerlei gevoelens en ideeën los, die verschillende lagen hebben. Geweld heeft te maken met angst, het heeft te maken met woede, maar ook met genot, opwinding en vermaak. Voor een en dezelfde persoon kan geweld vele dingen betekenen. Wellicht is het daarom zo moeilijk om in empirisch onderzoek naar geweld een werkbare en adequate definitie van geweld te geven. Het is nog moeilijker gewelddadig gedrag te verklaren. Omdat geweld meestal daders kent en slachtoffers eist, is het onderwerp zwaar gepolitiseerd en wordt het direct verbonden met een schuldvraag. Daarmee wordt de definitie van geweld ook gejuridiseerd. Zo ontstaat een voortdurende spanning tussen verschillende perspectieven op het fenomeen en is het lastig om met enige afstandelijkheid geweld te analyseren en te presenteren.

Wanneer iemand een blik werpt op de literatuur over geweld op school wordt direct duidelijk hoe gevarieerd de benaderingswijzen van geweld zijn. In bijna ieder onderzoek wordt een andersoortige definitie gehanteerd. De reikwijdte van geweldsdefinities kan sterk verschillen. Nauwe definities van geweld richten zich op lichamelijke en psychische beschadiging van de een door de ander, terwijl er ook auteurs zijn die iedere vorm van onrechtvaardigheid tot geweld rekenen. Zo gebruikt Pierre Bourdieu het begrip symbolisch geweld om aan te geven dat mensen anderen onderdrukken en onderdrukt worden op grond van symbolische verschillen: *"…a gentle, invisible form of violence, which is never recognised as such, and is not so much undergone as chosen, the violence of credit, confidence, obligation, personal loyalty, hospitality, gifts, gratitude, piety."* (Bourdieu, 1977, p. 192). Wanneer volgzaamheid en gastvrijheid ook tot geweld gerekend kunnen worden, zijn we ver verwijderd van een simpele slag of stoot.

In de Nederlandse literatuur over geweld op school komen een aantal definities steeds terug. Ik begin bij de definitie die een objectiverende positie ten aanzien van geweld inneemt. Geweld behelst volgens de politicoloog Hoogerwerf (1996) *elke handeling waardoor opzettelijk of tegen de wil van de betrokkene een mens lichamelijk of geestelijk wordt gepijnigd, verwond of gedood, of op andere wijze inbreuk gemaakt wordt gemaakt op de lichamelijke integriteit van een mens, of goederen waaronder ook planten of dieren, worden beschadigd of vernietigd* (Hoogerwerf, 1996, p. 4). Deze definitie neemt volgens mij een objectiverende positie ten aanzien van geweld in, omdat gepoogd wordt geweld te zien als de beschadiging of vernietiging van een concreet lichaam, persoon of object. Geweld is hier een concrete gebeurtenis.

Baumann (1992) beschrijft geweld op vergelijkbare wijze, maar voegt er aan toe dat geweld "zin" heeft voor de gewelddadige persoon. Geweld heeft voor hem ook te maken met 'het breken van de wil van het slachtoffer', waardoor zaken als zelfonderwerping niet langer onder geweld gerekend kunnen worden.

De derde definitie van geweld die vaak in Nederlandse literatuur aangehaald wordt, is die van Blok (1991): *"Wat mensen beschouwen als geweld en welke betekenis ze aan het gebruik ervan toekennen varieert naar tijd en plaats, zal afhangen van specifieke historische en culturele omstandigheden en heeft ook te maken met het perspectief van de betrokkenen."* (Blok, 1991, p. 192). Blok kiest duidelijk voor een constructivistische visie op geweld. Wat geweld is, wordt bepaald door hoe mensen tegen geweld aankijken en welke betekenis geweld heeft in de samenleving en cultuur waarin die mensen leven. Het is echter de vraag hoe deze constructie plaatsvindt. John Devine (1996) geeft in zijn studie over het schoolsysteem in New York aan hoe bepaalde identiteiten gevormd worden onder invloed van geweld.

> *"If, for example, […] Jamaican youth are perceived to be ruthless, it follows that nobody will bother you if you become a Jamaican; the obvious choice for a Haitian youth is to incorporate a Jamaican identity […] Thus, the agency of violence, uninhibited at the school or at any of the sites these students might encounter outside of the school, is revealed not as the product of a particular ethnicity but as constructive of ethnicity itself."* (Devine, 1996, p. 114)

Voor de zojuist genoemde auteur is de veranderlijkheid van "geweld" een belangrijk thema. Hij probeert aan te geven hoe "geweld" ontstaat als sociale categorie en op zich weer terugwerkt op de sociale verbanden waarin het voorkomt. Een dergelijk inzicht kan ook in verband worden gebracht met de civilisatietheorie van Norbert Elias (1939). Zijn lange-termijn-analyse van het West-Europees staatsvormingsproces laat zien dat wat als ongepast en onwenselijk fysiek gedrag wordt gezien, afhankelijk is van de figuraties waarin mensen leven. Met name het ontstaan van een geweldsmonopolie is voor de huidige discussie van belang. Naarmate het legitieme gebruik van geweld sterker gereguleerd wordt en zo in handen komt van specifieke groepen in de samenleving (politie en leger), wordt gewelddadig gedrag sterker afgekeurd en ontwikkelen actoren sterkere schuldgevoelens ten aanzien van hun agressieve emoties. Elias geeft aan hoe de primaire socialisatiecontexten (gezin, school, *peer group*) ingebed zijn in grotere figuraties die het ontstaan van bepaalde normen en waarden bepalen. In dit verband is het interessant om te merken dat er steeds meer scholen bewakingspersoneel inhuren en politie zelf ook steeds vaker wordt ingeschakeld. Op grond van Elias' theorie kunnen we verwachten dat gewelddadig gedrag niet gereguleerd kan worden door nadruk te leggen

op het overbrengen van normen en waarden, maar dat veranderingsstrategieën zich zouden moeten richten op kenmerken van de figuraties waarin geweld voorkomt.

Een tweede inzicht dat volgt uit Elias' benadering van geweld is dat gewelddadig gedrag gereguleerd en beheerst kan worden. Gewelddadige gedragingen zijn niet beperkt tot emotionele uitbarstingen. Veel *common sense talk* over geweld past in de metafoor van de stoomketel dat onder druk komt te staan en uiteindelijk stoom moet afblazen. In deze logica zou geweld afnemen wanneer mensen in staat worden gesteld hun "psychische energie" kwijt te raken. Maar is dat wel zo? Met Elias kunnen we zien dat de stoomketel slechts één metafoor is voor gewelddadig gedrag. Veel geweld kan het gevolg zijn van weloverwogen en instrumentele toepassing van middelen. Een andere mogelijkheid kan zijn dat geweld in bepaalde situaties gewenst of normaal is.

Een Eliasiaans perspectief benadrukt de betekenis van machtsverhoudingen waarin geweld plaatsvindt. Geweld wordt niet buiten deze context van machtsverhoudingen bekeken. In die zin verschilt Elias' conceptie van geweld sterk van de benaderingen die hierboven gepresenteerd werden. Daar werd vooral de nadruk gelegd op "beschadiging" of "pijn", terwijl deze begrippen op de lange termijn veranderlijk blijken te zijn. Misschien kunnen we zeggen dat de eerder genoemde definities van geweld een psychologisch perspectief aannemen, waarin de intentie voor en het effect van geweld bepalend zijn. In feite wordt geweld gedefinieerd aan de hand van de "wil" van de actor, die gericht is op beschadiging of pijn. Elias, Blok en Devine presenteren een sociologische kijk op geweld, waarin de sociale verbanden die de context vormen voor geweld en op hun beurt bepaald worden door gewelddadig gedrag de meeste aandacht krijgen. Zoals we al zagen denkt Bourdieu dit idee door tot zijn eind, waardoor voor hem ieder onrechtvaardig sociaal verband gewelddadig genoemd kan worden, zelfs wanneer geen van de actoren zich daar bewust van is (Bourdieu, 1977). Hier verdwijnt de wil van de actor als bepalende factor volledig buiten beeld.

Het wordt duidelijk hoe belangrijk het kan zijn om een afstandelijke houding in te nemen ten aanzien van geweld. De meer objectiverende definities lijken bepaalde ethische standpunten in zich te verbergen. Ze schijnen geweld bij voorbaat negatief te beoordelen. Het gaat om beschadiging en vernietiging. Het is natuurlijk zo dat geweld vaak negatief ervaren wordt, maar geweld kan ook aangemoedigd en beloond worden. De sociale constructie en betekenis van geweld zou bestudeerd kunnen worden. De definities van geweld wijken op verschillende dimensies van elkaar af. Ten eerste is er een verschil in de mate waarin de beleving en zingeving van betrokkenen van belang is. De

objectiverende definities richten zich primair op de concrete beschadiging of vernietiging van personen of eigendommen, terwijl definities zoals die van Blok de betekenis van geweld zelf problematiseren. Ten tweede gaat het bij de ene definitie strikt om individuele daders en slachtoffers, terwijl volgens andere definities ook sociale systemen geweld kunnen uitoefenen of ondergaan. Ten derde verschillen de definities in de vraag of geweld altijd opzettelijk is en in hoeverre de perceptie van de dader ertoe doet. Tenslotte lokaliseren sommige auteurs het geweld in de uitoefening van beschadigende of vernietigende kracht, terwijl in andere definities het proces en de machtsverhoudingen waarin geweld plaatsvindt meer aandacht krijgt. Geweld wordt zo niet 'gelokaliseerd' op het lichaam van personen of objecten. Geweld is dan niet langer een objectief, maar een relationeel begrip.

Geweld als relationeel begrip

Wanneer we als sociologen geweld willen onderzoeken moet geweld volgens mij niet gelokaliseerd worden in objectieve handelingen, maar verbreed worden naar het hele proces waarin zich gewelddadige incidenten voordoen. Zonder een begrip van de figuraties waarin geweld zich voordoet is het moeilijk om aan te kunnen geven hoe een specifiek incident begrepen moet worden. Geweld kan ook niet bij voorbaat als pathologisch gedrag bestempeld worden. In veel definities wordt geweld als de ondermijning en vernietiging van relaties aangeduid, maar hierin schuilt volgens mij het impliciete, ethische oordeel dat geweld alleen maar contraproductief kan zijn. Geweld zou veeleer bekeken moeten worden als een constituerend onderdeel van sociale relaties. Geweld breekt niet alleen af, maar is ook de bouwsteen van bepaalde praktijken. Bovendien wordt geweld zelf niet alleen geconstrueerd, maar worden mensen ook opgenomen in gewelddadige patronen (Devine, 1996; Ross Epp & Watkinson, 1996). Kortom, geweld moet in verband worden gebracht met de machtsrelaties waar het deel van uit maakt. Sociologen brengen geweld altijd al in verband met politieke bindingen en dat zouden ze met betrekking tot schoolgeweld ook moeten doen, al gaat het hier om de micro-politiek van een school (Wilterdink & Van Heerikhuizen, 1985).

Deze kijk op geweld is geen vervanging van meer psychologische of juridische definities, maar verplaatst het perspectief van de individuele naar de sociale sfeer. Het beschrijft een ander standpunt ten opzichte van hetzelfde fenomeen. De machtsrelaties die zo belangrijk zijn voor het begrijpen van geweld en het ontstaan van gewelddadige incidenten, bestaan altijd tussen meerdere actoren. Geweld moet dan ook gezien worden

als een middel om macht te verwerven. Wanneer we spreken over fysiek geweld spreken we eigenlijk over het gebruik van het lichaam als middel in sociale interacties. Dat middel wordt omgeven door gewoontes, normen en betekenissen. De rol dat het lichaam speelt in sociale interacties is van belang voor het begrijpen van gewelddadige situaties. De mogelijkheid om gebruik te maken van het eigen lichaam als machtsmiddel speelt voortdurend mee in sociale verbanden. In verschillende contexten bestaan uiteenlopende normen en ideeën over het toepassen van geweld. Er moet ofwel voorkomen worden dat geweld zich voordoet (op school bijvoorbeeld) of het gebruik van het eigen lichaam wordt intensief getraind en gedisciplineerd, zodat het gebruikt kan worden voor nauw bepaalde doeleinden, zoals dat in militaire training gebeurt. In verschillende contexten wordt verschillend omgegaan met fysieke kracht van individuen. De daadwerkelijke geweldshandelingen staan dus aan het einde van een proces waarin geweld steeds een rol speelt, ook wanneer er nog geen concrete geweldshandelingen plaatsvinden. Wanneer we willen weten hoe geweld tot stand komt moeten de machtsprocessen daar omheen bekeken worden.

Het Nederlandse onderzoek naar schoolgeweld

Er is in Nederland op wetenschappelijke basis al veel geschreven over geweld op school. Met name Ton Mooij van het Nijmeegse ITS[5] (1992; 1994; 1997; 1998; 1999; 2001) en Josine Junger-Tas (2000; 2002) hebben veel gepubliceerd over dit spraakmakende onderwerp. Deze onderzoekers maken zich zorgen over de vernietigende werking dat geweld heeft op de vorming van kinderen en het werk van leraren. Nederlandse auteurs die zich over het probleem gebogen hebben zijn onder anderen J. R. M. Gerris (2000), E. Roede (1999), J. Neuvel (2002) en J. D. van der Ploeg (1998). Wat opvalt wanneer we de Nederlandse literatuur overzien is dat er in feite alleen maar grootschalig kwantitatief onderzoek gedaan is naar geweld op school. Wat heeft dat onderzoek opgeleverd en welke bijdrage zou een kwalitatieve onderzoeksmethode kunnen leveren?

In onderzoek naar schoolgeweld staan de leerlingkenmerken centraal. Bijna al het Nederlandse onderzoek richt zich hoofdzakelijk op de persoonlijke kenmerken van leerlingen en de kenmerken van hun leefwereld buiten de school. Het gaat hier om een heel scala aan factoren die vaak door middel van enquêteonderzoek verzameld worden. Verklaringen voor geweld worden hoofdzakelijk gezocht in de individuele kenmerken

[5] Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen

van leerlingen (gezinsopbouw, leeftijd, sekse, schoolprestaties, intelligentie, sociaal-economische status van het gezin, enz.). Daarbij spreekt men van risicofactoren, omdat deze kenmerken op zich de gewelddadige incidenten op school niet verklaren, maar wel een verhoogde kans op geweld zouden kunnen verklaren. Vooral vanuit de ontwikkelingspsychologie en de orthopedagogiek wordt een duidelijke nadruk gelegd op leerlingkenmerken.

Gewelddadig gedrag wordt ook in verband gebracht met de problemen die leerlingen kunnen hebben. Slecht presteren op school gaat vaak samen met geweld, maar het is moeilijk te zeggen hoe dit verband precies ligt (Mooij, 1994). Een mogelijke antwoord op deze vraag is dat het systematische verband mede moet worden verklaard uit variabelen die achter de fenomenen geweld en falen op school schuilgaan (Van der Ploeg, 1998). Er zijn aanleidingen om te vermoeden dat agressieve jeugdigen moeilijker contact maken met medeleerlingen en een slechte reputatie genieten op school, maar tegelijkertijd komt het ook voor dat gewelddadig gedrag waardering en prestige oplevert (Van der Ploeg, 1998). Tenslotte blijkt uit het grootschalige onderzoek naar geweld op middelbare scholen van Mooij (1994) dat gewelddadige leerlingen eveneens problemen hebben met alcohol- en drugsmisbruik.

Ook de jeugddelinquentie wordt in verband gebracht met gewelddadig gedrag. Naast het feit dat slechte schoolprestaties en de ontwikkeling van een delinquente carrière sterk samenhangen (Nijboer, 1997), wordt gewezen op de verstoorde relatie tussen leerling en school, die kan ontstaan tijdens de adolescentie (Junger-Tas, 2000). In de herdefiniëring van hun zelfbeeld kunnen leerlingen gewelddadigheid gaan incorporeren in hun identiteit. Met name in delinquente *peer groups* kan geweld normaal zijn en worden aangemoedigd (Baerveldt, 1990). De relatie tussen delinquentie en geweld kan als tweeledig worden gezien. Enerzijds wijst een hoge mate van delinquentie vaak op een conflictueuze relatie tussen leerling en school en anderzijds bevorderd delinquentie de ontwikkeling van een gewelddadig gedragsrepertoire.

Een belangrijk aandachtspunt is de thuissituatie van leerlingen, omdat verwacht wordt dat zowel gewelddadig en delinquent gedrag op school als daar buiten verklaard zou kunnen worden door te kijken naar de gezinsopvoeding van leerlingen. In de opvoeding kan veel geweld voorkomen en het gebruik van geweld aangemoedigd worden. Ook een autoritaire opvoeding waarin elke vorm van deviant gedrag wordt afgestraft, is risicovol (Nijboer, 1997). In de buurt waarin een leerling leeft kan geweld vaak voorkomen en beloond worden. Geweld tegen personen komt bij jeugdigen onder

24 jaar in grote steden, waar de geweldscriminaliteit hoger is, bijna 1,5 maal meer voor dan in kleinere gemeenten (Van der Ploeg, 1998).

Ook de locatie van een school kan belangrijk zijn. In een onderzoek naar geweld in de Bve-sector[6] van Neuvel (2002) wordt niet duidelijk of het feit dat een school gesitueerd is in een wijk met een hoog criminaliteitscijfer ook een verslechterende invloed heeft op de school. Het kan immers zo zijn dat dit verband slechts indirect is, omdat zo'n school onderwijs geeft aan de kinderen uit die wijk. Het is ook niet duidelijk of scholen in grote steden meer problemen met geweld hebben dan scholen in kleinere gemeenten. Voor bepaald probleemgedrag geldt dit wel, voor ander gedrag weer niet. Zo zijn er in grotere steden meer problemen met drugshandel in de buurt van scholen, maar of de locatie van een school ook een directe en significante invloed heeft op zaken als geweldplegingen of wapenbezit is niet duidelijk (Neuvel, 2002). Wel is uit het onderzoek van Neuvel gebleken dat er een verband is tussen het veiligheidsgevoel van leerlingen en het sociale klimaat op locatieniveau.

Een ander aspect van de locatie, dat in feite overloopt in wat de schoolgemeenschap genoemd kan worden, is de schoolgrootte. Het Nederlands onderzoek is niet eenduidig over het effect van schoolgrootte. Bepaalde auteurs menen dat schoolgrootte in feite niet het belangrijkst is. Het is de klassengrootte die volgens hen de doorslag geeft. Wanneer de leraar/leerling ratio te laag wordt, kan dat gevolgen hebben voor de ordehandhaving op een school. Uit een recent onderzoek van het NIZW[7] is echter gebleken dat schoolgrootte wel invloed heeft op het welbevinden van leerlingen. Op grote scholen zijn leerlingen vaker depressief en presteren ze minder. De afstand tussen leraar en leerling wordt te groot, waardoor het voor leraren moeilijk wordt een goede sfeer te creëren. Maar uit het onderzoek bleek anderzijds dat op kleinere scholen iets meer gepest en gevochten wordt (De Winter, 2003). Het is de vraag of de verschillende conclusies over schoolgrootte wel tegen elkaar kunnen worden afgezet. Het is niet altijd duidelijk wat een "grote" school is en of er per locatie of per organisatie is gemeten. Het feit dat een groot gebouw moeilijker te beveiligen is en meer mogelijkheden biedt voor leerlingen om onder het toezicht van schoolleiders uit te komen blijft ook buiten beschouwing.

Al met al blijkt uit Nederlands onderzoek dat geweld op school een marginaal probleem is en vooral samenhangt met factoren die buiten de school liggen. Volgens mij

---

[6] De Bve-sector bestaat uit het beroeps- en volwassenenonderwijs.
[7] Nationaal Instituut voor Zorg en Welzijn

zijn deze conclusies misleidend. Ten eerste zijn er scholen, waar geweld in geen geval marginaal is[8] en ten tweede heeft het ontstaan van geweld veel meer te maken met de processen op school dan nu in onderzoek gesuggereerd wordt.

[8] Zie bijvoorbeeld het onderzoek van Bowen Paulle (2003) en de recente conclusies van de Onderwijsinspectie (2004)

3. METHODOLOGIE

Het volgende hoofdstuk bestaat uit een kritiek op de gangbare methodologie in onderzoek naar schoolgeweld, een argumentatie voor een alternatieve werkwijze en een weergave van de daadwerkelijke praktijk tijdens het uitvoeren van mijn onderzoek.

Een andere benadering?

Ondanks het feit dat er in onderzoek naar schoolgeweld aandacht is voor de praktijk op school, staan de kenmerken van leerlingen en hun leefwereld buiten de school centraal. Het meeste onderzoek richt zich op individuele categorieën die verband houden met de mate van geweld. In zowel de onderwijskundige als de criminologische literatuur wordt uitgebreid aandacht besteed aan zaken als een schoolcultuur (De Vries, 1987) of een concept als gemeenschap in school (Kassenberg, 2002), maar in het onderzoek dat zich specifiek richt op schoolgeweld schuift de aandacht voor de dagelijkse praktijk op school naar de achtergrond.

Volgens mij moet de gebrekkige aandacht voor de interactieprocessen op school in verband worden gebracht met de manier waarop geweld in het meeste onderzoek gedefinieerd wordt. Zoals al eerder werd aangegeven spelen definities die geweld objectiveren en individualiseren een belangrijke rol in het Nederlandse onderzoek. Geweld wordt vaak gezien als een concrete daad van een persoon. Niet dat groepsgeweld genegeerd wordt, maar geweld wordt wel beperkt tot concrete handelingen. Zo ontstaat allereerst een focus op “daders” en “slachtoffers”. Vanuit justitieel oogpunt is zo’n focus natuurlijk vanzelfsprekend. Het is echter de vraag of geweld volledig begrepen kan worden in termen van schuld en onschuld. Bovendien wordt geweld bij voorbaat gezien als problematisch gedrag van specifieke individuen, terwijl ook gekeken zou kunnen worden naar de rol die geweld speelt in bepaalde contexten, zoals de schoolervaring. Hiernaast ontstaat ook een nadruk op de hoeveelheid gewelddadige incidenten op scholen. Zonder te ontkennen dat het belangrijk is te meten en weten hoe vaak concrete gevallen van geweld voorkomen op school is het wel zo dat de dagelijkse praktijk waarin geweld plaatsvindt op deze manier buiten het onderzoek wordt gehouden. Doordat geweld niet gezien wordt als een constituerend onderdeel van bepaalde, al dan niet

geïnstitutionaliseerde relaties wordt naar verklaringen gezocht die zich toespitsen op individuele risicofactoren.

Deze conceptualisering van geweld heeft gevolgen voor en hangt samen met de methodologische kenmerken van de onderzoeken. Er wordt hoofdzakelijk gebruik gemaakt van kwantificeerbare gegevens en gezocht naar correlaties tussen de mate van geweld op een school en leerlingkenmerken. Hierbij worden wel variabelen op klassen- en schoolniveau betrokken, maar dan gaat het om statische factoren zoals schoolgrootte of leiderschapsstijl van een docent. Er is geen aandacht voor het procesmatige karakter van de dagelijkse schoolervaring van zowel leerlingen als leraren. Het gaat dan ook bijna uitsluitend om onderzoek aan de hand van enquêtes, gestructureerde interviews en kwantitatieve data-analyse. Op deze wijze wordt de risicofactor van allerlei variabelen bepaald. Het blijft in onderzoek vaak bij het aangeven van een verband tussen bepaalde risicofactoren en geweldsincidenten. Bovendien zijn de responspercentages van veel onderzoeken laag. Het is dan ook de vraag of scholen met veel problemen wel reageren op enquêtes. Er zijn aanleidingen om te vermoeden dat scholen überhaupt het geweld onderrapporteren om hun reputatie en zo de kwaliteit van hun instroom te beschermen. De resultaten uit enquêtes berusten bovendien op zelfrapportage. Juist omtrent een gevoelig onderwerp als geweld zou dit tot sociaal wenselijke antwoorden kunnen leiden.

De nadruk op leerlingkenmerken hangt volgens mij ook samen met het pedagogische perspectief van waaruit veel van de onderzoekers schoolgeweld bezien. Geweld op school wordt vooral gezien als een ondermijning van een leerproces dat in essentie goed voor kinderen is. De wisselwerking tussen gewelddadig gedrag en de selectie- en beoordelingsprocessen die zich op school afspelen, wordt niet onderzocht. De normaliserende werking van gestandaardiseerde curricula en differentiërende werking van toetsen worden nooit betrokken bij het ontstaan van geweld op scholen. Ik denk dat het interessant zou zijn om gewelddadig gedrag op school direct in verband te brengen met de dagelijkse, normale gang van zaken op school. In deze studie zal niet diep ingegaan worden op “leren” en “lesgeven” en de nadruk zal vooral liggen op de sociale omgang tussen actoren die daar omheen plaatsvindt, maar dat maakt al duidelijk dat er volgens mij een verband bestaat tussen de normale praktijk op een school, het “werk”, en processen die dat werk lijken te ondermijnen, zoals gewelddadig gedrag van leerlingen. Door niet bij voorbaat deze zaken als tegenstrijdig te zien en ze juist met elkaar te verbinden, zouden we beter kunnen begrijpen hoe de wereld op school eruit ziet voor leerlingen en leraren en welke oplossingen nodig zijn voor de problemen die zij hebben.

De kritiek die hier geleverd wordt op het bestaande onderzoek moet niet begrepen worden als een poging de onderzoeksresultaten aan te vallen of te weerleggen. Het punt is niet dat de resultaten zoals die gevonden zijn in onderzoek volslagen onjuist zouden zijn. De achtergrond en biografische kenmerken van leerlingen zijn van groot belang om het fenomeen van schoolgeweld te begrijpen, maar de heersende conceptualisering van geweld en methodische opzet van veel onderzoek leidt ertoe dat de dagelijkse gang van zaken op scholen niet meegenomen wordt in de theorievorming omtrent geweld op school. Aan de hand van enquêtes en gestructureerde interviews is het niet mogelijk om voldoende materiaal over de praktijk op school te verzamelen. Daarvoor moet het onderzoek zich verplaatsen naar de school. In de literatuur over schoolgeweld ontbreekt het aan kwalitatieve methoden, zoals participerende observatie en diepte-interviews. Door op scholen zelf te gaan "kijken" kunnen de processen die schuil gaan achter de statistische verbanden zoals die in onderzoek gevonden zijn, verkend worden. Deze verplaatsing van aandacht zou nieuwe theoretische perspectieven kunnen bieden op zowel onderwijs als op geweld.

Schooletnografie als methode: observeren in de klas en op school

In het vorige hoofdstuk werd al duidelijk dat deze studie sterk stoelt op de traditie van schooletnografie zoals die met name in Engeland en de Verenigde Staten is ontstaan en uitgewerkt. Deze benaderingswijze heeft zowel theoretische als methodologische consequenties. Etnografen maken voor het overgrote deel gebruik van zogenaamde kwalitatieve technieken. Dat betekent dat men niet zozeer op zoek is naar breed, statistisch materiaal dat gemakkelijk gegeneraliseerd kan worden en beschrijvingen geeft van gemiddelde of typische gevallen. Etnografen zijn vooral geïnteresseerd in materiaal dat een rijke en diepe bron van kennis oplevert over concrete gevallen. Hierdoor komt het unieke karakter van individuele gevallen sterker naar voren en worden de onderzochte fenomenen in mindere mate gereduceerd tot abstracte concepten. Etnografen hebben vaak de pretentie om met hun onderzoek recht te kunnen doen aan het "bijzondere" of het "andere" dat in kwantitatief onderzoek niet goed in beeld kan komen. Ze proberen in hun teksten *other voices* te laten spreken en de veelzijdige betekenissen die aan sociale fenomenen worden gehecht naast elkaar te laten bestaan. Kenmerkend voor een etnografisch perspectief is dan ook dat zij alledaagse en vanzelfsprekende ideeën en gedragingen problematiseert en analyseert.

Observatie in de klas als alternatief

Het is niet vanzelfsprekend dat processen in het klaslokaal in de aandacht van onderwijssociologen staan. Lange tijd werd het klaslokaal gezien als een *black box* waarvan vooral de *input* en *output* van belang waren voor onderzoek. Het is niet onwaarschijnlijk dat mede hierdoor leraren argwanend zijn ten aanzien van de resultaten van wetenschappelijk onderzoek en voor kennis en inspiratie zich op anderen bronnen richten (Delamont & Hamilton, 1976). Maar mede door de opkomst van de schooletnografie zijn processen en interacties in de klas een volwaardig onderdeel geworden van onderzoek naar het onderwijs. Daarmee is nog niets gezegd over de manier waarop die processen en interacties onderzocht worden. Over het algemeen lijkt er een tweedeling te bestaan tussen meer kwantitatieve en behavioristische methoden, onder de naam *interaction analysis*, en meer antropologische methoden, die ik van nu af aan etnografisch zal noemen. *Interaction analysis* en het daarmee verbandhoudende *systemic observation* is een behavioristische benadering van interactie. Hierbij worden vooraf specifieke categorieën bepaald. De tijd waarin gecodeerd wordt is beperkt tot enkele minuten per lesuur en wat gecodeerd kan worden ligt vast aan de hand van systematisch opgezette coderingsschema's.

Delamont en Hamilton formuleren in hun paper *Revisiting classroom research: a continuing cautionary story* een aantal kritiekpunten op het doen van observaties in de klas op grond van vooraf gecodificeerde concepten, wat zij *systemic observation* noemen (Delamont & Hamilton, 1984). Zij pleiten in hun paper voor een blijvende aandacht voor etnografische methoden in *classroom research*. Hieronder wil ik hun belangrijkste kritiekpunten overnemen en toelichten.

Ten eerste zijn vooraf gecodificeerde schema's erop gericht kennis op te leveren over gemiddelde of typische gevallen. De unieke omstandigheden waarin actoren zich begeven kunnen niet aan bod komen. Deviante gedragingen en situaties kunnen zo moeilijk onderzocht worden. Ten tweede richten de meeste vormen van *systemic observation* zich niet op de sequentionele en ruimtelijke aspecten van gedrag. Bovendien wordt gedrag vaak slechts gedurende zeer korte periodes (1 minuut of een aantal minuten per lesuur) gemeten. Er is een onevenwichtige aandacht voor observeerbaar gedrag. Intenties en betekenissen van gedrag worden niet onderzocht. Het symbolische karakter van veel interacties wordt onvoldoende gethematiseerd. Ten derde laten bepaalde aspecten van het leven op school zich moeilijk vangen in afgebakende categorieën en worden derhalve verwaarloosd of op een geforceerde manier geregistreerd. Dit kritiekpunt heeft vooral

betrekking op de reductie die plaatsvindt bij *systemic observation.* Ten vierde kan theoretische ontwikkeling belemmerd worden omdat categorieën in observatie schema's dikwijls gebruikt worden om aan te tonen wat ze zelf al inhouden. Daarmee wordt het onderzoek in het beste geval beperkt en in het slechtste geval zelfbevestigend. Circulaire en tautologische redeneringen liggen op de loer. Verfrissende en confronterende resultaten komen moeilijk tot stand wanneer al vooraf is besloten in welke termen fenomenen beschreven moeten worden. Tenslotte wordt aan de hand van *systemic observation* een statisch beeld van de sociale werkelijkheid geschapen. Wanneer observaties eenmaal gereduceerd zijn tot gemeten gedragingen is het zeer moeilijk om op grond van dat materiaal het procesmatige karakter van interactie te achterhalen.

Het alternatief waar Delamont en Hamilton voor pleitten komt neer op het doen van participerende observatie. Ze maken duidelijk dat voor hen de term "participerend" breed opgevat moeten worden. Ook wanneer een observator zelf niets zegt of zich niet mengt in de interacties in de klas is diens aanwezigheid alleen al genoeg om te spreken van participatie. Zelfs wanneer de onderzoekssubjecten niet weten dat ze geobserveerd worden door een in de klas aanwezig persoon is er sprake van een vorm van interactie tussen onderzoeker en onderzochten (Delamont & Hamilton, 1976). Daarnaast is het kenmerkend voor deze vorm van observatie dat ze holistisch en *"open-ended"* is. Dat betekent dat de gehele situatie aanvankelijk onder de aandacht van de observator staat en er geleidelijk gezocht wordt naar aandachtspunten. Deze tunnelstructuur kan ook in verband gebracht worden met het idee van *grounded theory*. Hier probeert men aan de hand van het concrete empirische materiaal theoretische concepten te ontwikkelen[9], waardoor een betere fit kan ontstaan tussen empirie en theorie (Glaser & Strauss, 1967). Het gevaar is echter dat op deze manier concepten en ideeën ontstaan die slechts betrekking hebben op bepaalde situaties en niet te generaliseren zijn buiten de domeinen waarin ze ontwikkeld zijn. Dit argument kan volgens mij niet zomaar van tafel geveegd worden zoals Delamont en Hamilton doen door te zeggen dat kritiek hier statistische generaliseerbaarheid betreft. Een sterker argument lijkt mij dat het hier gaat om verschillende prioriteiten die gehecht kunnen worden aan wetenschappelijk onderzoek. Er lijkt een *trade-off* te zijn tussen generaliseerbaarheid en de veelzijdigheid van materiaal. Hiertussen kan een afgewogen keuze gemaakt worden, die consequenties heeft voor de relevantie van een onderzoek. Wanneer deze keuze bewust en beargumenteerd gemaakt

---

[9] Zoals later zal blijken is een van de prominente begrippen in mijn onderzoek op een dergelijke wijze tot stand gekomen.

wordt, is er volgens mij geen probleem. Daarnaast blijft staan dat veelzijdig materiaal beter geschikt is voor het ontwikkelen van nieuwe hypothesen, terwijl generaliseerbaar materiaal beter geschikt is voor het toetsen daarvan.

In dit onderzoek wil ik een vergelijkbare benaderingswijze hanteren. Volgens mij is de etnografische observatiemethode het best geschrikt voor mijn onderzoeksvraag. Ten eerste is deze studie gebaseerd op een beperkt aantal scholen en observatiedagen. Het zou geforceerd zijn om op grond van dit materiaal generaliserende uitspraken te doen. Veel interessanter is het om er achter te komen hoe deze specifieke gevallen te beschrijven zijn. Dat kan niet alleen nieuwe inzichten opleveren, maar doet ook recht aan de unieke situatie waarin leerlingen op school leven. Ten tweede meen ik dat de sequentionele en ruimtelijke orde op school van cruciaal belang zijn voor het beschrijven van de schoolcultuur en het gedrag van actoren. Vooral wanneer het gaat om geweld en veiligheid spelen de ruimte en de status van het lichaam op school een belangrijke rol. Deze aspecten komen normaal gesproken niet voor bij *systemic observation*. Tenslotte ga ik er in deze studie van uit dat actoren voortdurend zijn opgenomen in een omgeving en sociale context en afhankelijk van die context handelen. In de presentatie van mijn materiaal streef ik ernaar om deze wisselwerking intact te laten.

Naast observeren kan het doen van interviews ook informatie verschaffen over de symbolische betekenis van gedrag en er meer gezegd worden over de intenties van actoren. Dit is echter niet zonder risico's. Een psychologisering van gedrag is een van de gevaren. Interviews kunnen volgens mij niet zomaar gebruikt worden als bron van motivaties voor gedrag. Het materiaal van interviews kan het onderzoek wel sturen en belangrijke onderwerpen aan het licht brengen.

De uitvoering van het onderzoek

Schoolkeuze, planning en aanpak

Deze studie is gebaseerd op onderzoek op twee grootstedelijke VMBO's, een in Rotterdam en een ander in Amsterdam (van af nu zal gesproken worden over school A en school B). Bij de keuze van de scholen was een aantal zaken van belang. Een eerste voorwaarde was uiteraard de medewerking van de school. Dat lijkt vanzelfsprekend, maar ik wil het toch apart noemen. Het is niet gemakkelijk om een school te vinden die iemand in zijn klaslokalen en op zijn gangen toelaat. Scholen lijken de neiging te hebben om zich voor "pottenkijkers" af te schermen. In principe is dat goed. De privacy van

leerlingen en leraren moet beschermd worden en zaken die op school gebeuren mogen niet zomaar publiek gemaakt kunnen worden. Toch wil ik pleiten voor meer openheid van scholen. Niet omdat dat mijn onderzoek gemakkelijker had gemaakt, maar omdat ik me niet aan het vermoeden kon onttrekken dat bepaalde scholen zich afsluiten voor de buitenwereld. Ik acht het niet onwaarschijnlijk dat juist scholen waar problemen zijn, chaos heerst en geweld voorkomt zich kwetsbaar achten voor het oordeel van buitenstaanders. Schooldirecteuren moeten niet alleen het imago van hun school beschermen, maar hoeden zich ook voor sanctionering van bovenaf. Een grote groep schooldirecteuren reageerde boos op aantijgingen van de minister dat geweld en onveiligheid op scholen verzwegen zou worden[10]. Zij meenden dat er juist openlijk gesproken werd over misstanden. De minister had misschien twee keer kunnen nadenken. Zij is immers degene die scholen met problemen straffen en maatregelen oplegt. Hoewel ik denk dat er de afgelopen jaren daadwerkelijk meer gesproken wordt over geweld op school, denk ik ook dat sommige scholen onder dermate veel druk staan dat geweld op school een lagere prioriteit krijgt. Het gevaar is dat scholen die het meeste baat kunnen hebben bij raad en steun van buitenstaanders precies die scholen zijn die zich voor buitenstaanders afsluiten. Een poging tot zelfbehoud verwordt dan tot de oorzaak van verdere verslechtering.

Een tweede voorwaarde was dat het VMBO's betrof die gelegen waren in een grote stad en les gaven aan achterstandskinderen. Zoals in de inleiding al is duidelijk gemaakt, was mijn vermoeden dat geweld en onveiligheid juist op deze scholen structurele vormen aan zou kunnen nemen. Bovendien denk ik dat de achterstand van VMBO's, met name in de grote steden, een belangrijk maatschappelijk probleem vormt dat de aandacht van de sociale wetenschap vereist. De uiteindelijke keuze van school is in feite vooral bepaald door de bereidheid van die scholen om mee te werken. Dat wil niet zeggen dat ik ontevreden ben over de uitkomst. De keuze voor school B is ook ingegeven door een interesse voor de aanpak die men daar hanteert en het feit dat deze school bekend staat als een *best practice.* De keuze voor school A was aanvankelijk ingegeven door het vermoeden dat deze school als contrast gebruikt zou kunnen worden voor school B, maar dat is slechts zeer ten dele het geval gebleken.

Op beide scholen is gekozen voor een eerstejaars en een derdejaars klas. Op school A wordt op basis- en kaderniveau gewerkt. De eerstejaarsklas is uiteraard een

---

[10] "Minister Van der Hoeven: Directies verbloemen schoolgeweld", NRC Handelsblad, 17&18 januari 2004

brugklas. De derdejaarsklas op deze school is een basisklas. Op school B wordt eveneens onderwijs gegeven op basis- en kaderniveau. De derdejaarsklas is een kaderklas. Later zal nog uitgebreid ingegaan worden op de speciale vorm waarin de brugklassen onderwijs krijgen op deze school. Over de scholen zelf en hun verschillen zal ook nog meer gezegd worden.

Op beide scholen heb ik 8 lesdagen bijgewoond. De lengte van de schooldagen verschilt nogal. In totaal heb ik zo'n 90 lesuren geobserveerd. Daar zijn de observaties tijdens pauzes en tussen lesuren niet bij opgeteld. De keuze voor een eerstejaars en een derdejaars klas leverde volgens mij de meeste spreiding op. Tweede- en vierdejaars klassen zijn ongunstig, omdat in die jaren examens plaatsvinden. Naast observeren zijn ook enkele interviews afgenomen. Die namen gemiddeld een uur tot anderhalf uur in beslag. Op school A zijn de beide mentoren geïnterviewd. Op school B zijn de kerndocente van het eerste jaar, de mentor van het derde jaar en de schoolmaatschappelijk werker geïnterviewd.

Met leerlingen is alleen informeel gesproken. Vooral tijdens de pauzes heb ik geprobeerd om op informele wijze vragen te stellen. Dat ging dan meestal over een voorval in de klas, waar ik duidelijkheid over zocht. Het is ook voorgekomen dat leerlingen uit eigen initiatief naar mij toe zijn gekomen. Het betrof dan altijd jongens, vaak in een groepje. Ze wilden weten wat mij bezielde om bij hen op school te komen of hadden vragen over mijn achtergrond. Opvallend was dat dit meestal op een uitdagende manier gebeurde. Kennelijk werd ik aan dezelfde behandeling onderworpen als ieder andere "nieuweling" op school. Ik werd uitgetest en beoordeeld. In hun omgang met mij was het voor de leerlingen van belang om mij een identiteit te kunnen geven en zo hun interactie met mij te kunnen structureren. Ik werd lichtelijk bespot en uitgedaagd, waarop van mij werd verwacht adequaat te reageren. Wanneer ik liet merken niet onder de indruk te zijn van uitdagingen en af en toe ook wel eens iemand op de hak kon nemen, waren leerlingen vriendelijker tegen mij. Gesprekken namen daarna ook toe. Hoewel ik een gelijkwaardige relatie met de leerlingen belangrijk vond, heb ik niet geprobeerd toe te treden tot de leerlingengroep zelf. Ik heb geprobeerd mijn dubbelzinnige positie (jong én oud) uit te spelen. Aan de ene kant behoorde ik tot de wereld van de leraren en toezichthouders, waardoor er een zekere afstand tussen mij en de leerlingen was. Die afstand komt van pas wanneer je wilt dat leerlingen zich niet teveel van je aantrekken. Aan de andere kant behoorde ik tot de wereld van de jongeren. Doordat ik geen leidende rol op me nam, mijn taalgebruik niet overeen kwam met dat van de leraren, en met de

leerlingen in de klas zat, was ik ook een van hen. Deze gelijkwaardigheid komt van pas wanneer je contact wilt leggen met leerlingen en je vanuit hun perspectief de school wilt kunnen zien. In het uitvoeren van een etnografische studie wordt wel eens gesproken van een continuüm tussen *under-rapport* en *over-rapport*. *Under-rapport* wijst op een verstandhouding tussen onderzochte en onderzoeker die te weinig vertrouwen behelst om een degelijk onderzoek uit te voeren, terwijl *over-rapport* wijst op een vorm van over-identificatie (Smaling, 1997).

Het is voorgekomen dat een van de jongens het voor mij opnam tijdens de pauze. De situatie had te maken met een bezoek van een fotograaf een aantal weken voor mijn onderzoek. Een van de oudere jongens op het schoolplein was niet blij met het feit dat foto's van hem waren gepubliceerd en sprak mij daarop aan. Hij meende dat ik voor hetzelfde blad werkte. Nadat de jongen zei dat hij me "in elkaar zou beuken" als ik iets over hem zou schrijven, greep Ibi, die naast mij stond, in. Hij zei de jongen "zijn stomme bek te houden" en niet zo "dom" te doen. Het moge duidelijk zijn dat Ibi's gedrag mij verraste. Ik werd tot op zekere hoogte gezien als een *insider*, die bescherming verdiende.

Introductie en aanwezigheid van een onderzoeker in de klas

Van tevoren heb ik veel nagedacht over de vraag of mijn aanwezigheid het gedrag van de leerlingen en docenten en de sfeer in de klas sterk zou beïnvloeden. Zou mijn aanwezigheid voortdurend reacties oproepen of zouden mijn onderzoekssubjecten snel genoeg aan mij wennen en zich weinig van mij aantrekken? Het is een illusie om te denken dat het effect van mijn aanwezigheid volledig uitgeschakeld zou kunnen worden, maar omgekeerd is het een even grote illusie om te denken dat ik de dagelijkse praktijk op school volledig zou veranderen zonder dat dit duidelijk zou worden uit het gedrag van de leerlingen en de docenten.

Uiteindelijk heb ik twee dingen gedaan om mijn aanwezigheid zo onbedreigend en duidelijk mogelijk te maken. Als eerste heb ik mijzelf voorgesteld aan de klassen. Dat gebeurde vrij natuurlijk. Wanneer ik de eerste keer in de klas kwam, vroeg de docent me om mezelf voor te stellen en kort te vertellen wat ik kwam doen. Bij beide introducties ben ik niet voor de klas gaan staan, maar heb ik vanaf mijn plek in het lokaal de klas toegesproken. Dat lukte vrij gemakkelijk door bij binnenkomst in de klas meteen op een stoel achterin plaats te nemen. In die introductie heb ik de klassen verteld waarom ik onderzoek kwam doen op school en wat ik precies wilde weten. Ik vertelde de klassen dat ik zelf ook nog op "school" zit en wilde "leren hoe de leerlingen leerden". Ook heb

ik verteld wanneer ik precies in de klas zou zijn en wanneer ik de school weer zou verlaten. De leerlingen heb ik ook gezegd dat ik ze soms wel eens zou aanspreken in de pauzes en dat ze zelf maar moesten weten of ze daarop in wilden gaan.

Een van de introducties viel op. Ik werd naar de klas gebracht door de onderdirecteur, die mij voorstelde aan de klas. Hij benadrukte daarbij dat ik niet in de klas kwam "als straf". Hij wilde dat de leerlingen duidelijk begrepen dat ik er niet was omdat het slecht met de klas ging. Interessant aan dit voorval was dat "aandacht" (wat vaak hetzelfde is als toezicht) kennelijk hoofdzakelijk als "verwijt" gezien wordt en de onderdirecteur was zich daarvan bewust. De overeenkomst tussen "aandacht" en "verwijt" komt vaker terug in interacties tussen leraren en leerlingen. In beide klassen volgden van de leerlingen een paar vragen over wie ik was, waar ik vandaan kwam en wat sociologie was. De meest opvallende vraag vond ik nog *"Meneer, krijgt u hiervoor nou ook een cijfer?"*.

Het belangrijkste dat ik wilde bereiken in de introductie was een zo groot mogelijke openheid over mijn aanwezigheid en duidelijkheid over mijn bedoelingen en activiteiten op school. Opvallend was dat in de derde klas van School B door een aantal jongens gezegd werd dat ik van de politie was. Een jongen vroeg het ook aan mij, waarop ik verontwaardigd antwoordde "Denk jij dat?" en nog eens uitlegde dat ik sociologiestudent ben en waarom ik op school was. Daarna heb ik ze er niet meer over gehoord. Het is belangrijk dat de mensen die geobserveerd worden weten waarom je ze bestudeert, omdat ze dan in staat zijn om de onderzoeker vragen te stellen over zijn onderzoek. Op deze manier kun je er als onderzoeker achterkomen wat iemand denkt van de aanwezigheid van de onderzoeker en welke vragen of onzekerheden diegene daarbij heeft. Openheid tussen onderzoeker en onderzochte is een eerste vereiste.

Bij mijn verdere aanwezigheid in de klas heb ik een aantal dingen gedaan om zo min mogelijk invloed uit te oefenen op de klas, om neutraal aanwezig te zijn. Stilte is in de klas uiteraard een must (hoewel ik een enkele keer wel iets gefluisterd heb naar leerlingen), maar stilte alleen is niet genoeg om onopvallend te blijven. Het lastige van participerend observeren is dat de observator zelf ook geobserveerd wordt. Bovendien wordt door de geobserveerde geobserveerd wat en hoe de observator observeert. Zo ontstaat een spel van blikken die door elkaar heen elkaar in de gaten houden. Ik heb gemerkt dat het van het grootste belang is om zo min mogelijk expressie te laten zien wanneer je ergens naar kijkt. Een expressie in het gezicht geeft in feite een gevoel of een mening weer over datgene wat er gezien wordt. In deze onderzoekssetting was het echter niet van belang wat de onderzoeker vond van datgene wat er zich voor hem afspeelde en

daarom was het nodig om bij het observeren geen blijk te geven van een bepaalde houding of emotie. Ik heb vaak geprobeerd om tijdens het observeren zoveel mogelijk een blik van desinteresse vast te houden, waardoor de geobserveerden zich niet bezig gingen houden met wat ik voelde of vond van bepaalde gebeurtenissen. Dit is natuurlijk een houding die niet altijd vol te houden is of moet worden. Wanneer je aangesproken wordt door iemand zul je daarop moeten reageren en wanneer er iets gebeurt dat dermate schokkend, verrassend of uitzonderlijk is, kan het juist vervreemdend werken als je als onderzoeker daar geen blijk van geeft in je blik. Maar over het algemeen heb ik geprobeerd om op de achtergrond te blijven en mezelf als het ware weg te cijferen. Hierbij is het ook belangrijk om mensen zo min mogelijk direct aan te kijken. Het is vaak beter om net naast iemand te kijken of net boven iemands hoofd, zodat er geen oogcontact ontstaat. Het oogcontact maakt zowel aan de geobserveerde als de observator indringend duidelijk dat de twee elkaar in de gaten houden, waardoor beiden zich onzeker kunnen gaan voelen over hun aanwezigheid. Wanneer het gebeurde dat ik oogcontact had met iemand, probeerde ik dat ofwel op te lossen door mijn gedesinteresseerde blik vast te houden en rustig weer een andere kant uit te kijken, zodat het oogcontact in feite voorbij gaat zonder dat er echt iets uitgewisseld wordt, ofwel door lichte uitdrukking van nonchalance te geven en zo weer te geven dat het oogcontact niet veel betekent en van weinig belang is voor mij als observator. Mijn ervaringen hebben me andermaal duidelijk gemaakt dat een neutrale aanwezigheid nu juist duidelijk te omschrijven gedrag vereist. Neutraliteit is niet non-actie, maar juist een specifieke soort actie. Dit is een inzicht dat onder acteurs al eeuwen bekend is en door het werk van Erving Goffman ook tot het sociologisch gedachtegoed is gaan behoren (Goffman, 1963).

Dit alles lijkt nogal minutieus en vanzelfsprekend, maar wanneer je als observator je onderzoekssubjecten beter leert kennen, bepaalde gedragingen leert herkennen en betrokken raakt bij het lot van de geobserveerden kan het moeilijk worden om een gedesinteresseerde blik vast te houden en rustig te blijven in bepaalde situaties. Vooral in de tweede weken van mijn onderzoek had ik vaak de impuls om met mijn blik weer te geven wat ik ergens van vond. Dit kwam simpelweg doordat ik meer dan in de eerste weken het gevoel had dat ik een geldige mening had over wat er zich voltrok. Het is aanvankelijk niet moeilijk om gedesinteresseerd te blijven, omdat je niet betrokken bent bij wat je ziet, maar zo’n houding wordt naarmate die betrokkenheid sterker wordt minder vanzelfsprekend en moeilijker vol te houden. Ik heb mezelf er meerdere keren op

betrapt dat ik boos zat te kijken wanneer twee jongens weer de les zaten te verzieken en niet wilden luisteren naar hun docent. Ook heb ik mezelf betrapt op het feit dat het makkelijker is om te kijken naar leerlingen die druk en extrovert zijn en moeilijker is om je aandacht te richten op leerlingen die minder snel in het oog springen. Ook hiervoor geldt dat het in het begin gemakkelijker is om je aandacht te verdelen over de hele klas maar dat het naarmate de tijd vordert moeilijker wordt om de groep onbevooroordeeld te beschouwen. Kennelijk neem je ook als onderzoeker onbewust de gewoonte van de groep over om de aandacht op een aantal “gangmakers” te richten. Zij vormen als het ware het centrum van het “zien en gezien worden” en als onderzoeker neem je die rolverdeling ongemerkt over.

Openheid en neutraliteit waren voor mij de twee belangrijkste manieren om mijn aanwezigheid op school te verantwoorden. Het is nooit voorgekomen dat er expliciet gevraagd werd of ik weg wilde gaan. Ook niet toen bijvoorbeeld een leraar na de les met een leerling in gesprek ging. Tijdens de lessen was het mogelijk om aantekeningen te maken. Ik heb wel gemerkt dat het maken van aantekeningen in feite alleen kon wanneer ik achter in de klas zat. In de pauzes en in het bijzijn van kleinere groepjes mensen, zoals een gesprek tussen een leraar en een leerling, is het storend om te zitten schrijven. Mensen krijgen dan sneller het gevoel dat hun specifieke gedrag opgeschreven wordt.

In de vier weken is het een aantal keer voorgekomen dat leerlingen en leraren mij gevraagd hebben wat ik aan het doen was of opmerkingen gemaakt hebben over mijn aanwezigheid. Zo kwam het voor dat na een toets mij gevraagd werd of ik gezien had dat er afgekeken werd én of ik dat had opgeschreven. Een ander voorval betrof een opstootje tussen twee jongens toen de docent even buiten de klas was. Tijdens dit incident zat ik driftig te schrijven om de verschillende gebeurtenissen zo goed mogelijk te verslaan. Dit werd opgemerkt door de jongens en een van de twee vroeg mij niets te vertellen aan de docent en het niet op te schrijven. Ook kwam het voor dat er naar mij gekeken werd wanneer kinderen iets deden dat niet mocht. Een jongen keek bijvoorbeeld steeds naar mij wanneer hij zijn buurman aansprak en duwtjes gaf. Leerlingen waren zich dus wel degelijk bewust van mijn aanwezigheid, maar het is de vraag of hun gedrag daardoor anders was. De twee docenten zagen geen duidelijk verschil in gedrag tussen de dagen dat ik in de klas was en de dagen dat ik er niet bij was. Ook ik heb niet het idee gehad dat de leerlingen zich door mij anders gedroegen. Het eerste half uur van mijn aanwezigheid werd er verrast op mij gereageerd en waren er een paar meisjes die moeite

hadden hun lachen in te houden, maar na deze aanvankelijke onwennigheid concentreerden de leerlingen zich weer op elkaar en hun leraar.

Verwerking en presentatie van het materiaal

De vier weken onderzoek hebben mij tientallen pagina's observatie-aantekeningen en vijf uitgeschreven interviews opgeleverd. Dit materiaal heb ik meerdere malen doorgelezen en ik ben daarna verschillende thema's, categorieën en bijzonderheden gaan aanstrepen. Deze structurering van het materiaal heeft uiteindelijk geleid tot een groot schema, waarin ik belangrijke tekstfragmenten onder bepaalde noemers heb gezet. Op deze manier heb ik geprobeerd om het materiaal overzichtelijk te houden en de belangrijkste aspecten van wat ik gezien en gehoord heb te ontdekken. De presentatie van het materiaal vindt op een manier plaats die normaal is geworden in kwalitatieve studies (Silverman, 1993). Waar het ertoe doet, heb ik tekstfragmenten tussen de tekst geplaatst. Deze zijn vaak letterlijk overgenomen uit mijn aantekeningen. Waar het interviewfragmenten betreft, heb ik niet iedere zucht of pauze geregistreerd, maar de fragmenten zijn wel een min of meer letterlijke weergave van wat gezegd is. Dat geldt ook voor uitspraken in de observatiefragmenten.

4. ORDEHANDHAVING EN DE ROL VAN DE LERAAR

Ordehandhaving op school dient er niet alleen toe om het lesgeven mogelijk te maken. De school is niet alleen een instituut waar kennis verspreid wordt. Op school vindt namelijk ook een belangrijk deel van de socialisatie van jongeren plaats en dat gebeurt met name in de vorm van disciplinering. Disciplinering zou opgevat kunnen worden als het proces waarin actoren, in dit geval leerlingen, zich voegen naar en gevormd worden door een regime dat bepaalde basale gedragsregels en sociale betekenissen vast probeert te leggen (Foucault, 1975). Ordehandhaving gaat daarom veel verder dan het in toom houden van lastige leerlingen. Het omvat de morele kaders waarbinnen interactie plaats kan vinden en actoren elkaars gedrag interpreteren. Ordehandhaving is daarmee het fundament in de vorming van sociale orde op scholen. Die sociale orde wordt door nog een aantal andere zaken bepaald[11], maar in dit hoofdstuk wil ik nadrukkelijk ingaan op ordehandhaving en de zaken die daarbij een rol spelen.

In het hoofdstuk over theorie werd al eerder naar ordehandhaving verwezen toen het idee van een *working consensus* besproken werd. Het idee dat de orde in een klas, maar ook daarbuiten, afhangt van een onderhandelingsproces tussen school (vooral leraren) en leerlingen zal in dit hoofdstuk centraal staan. Volgens mij moet steeds de wisselwerking tussen het optreden van leraren en de reacties van leerlingen bekeken worden. Het heeft geen zin om het optreden van leraren voorop te stellen en daarna de reacties van leerlingen te bezien. Dat zou ertoe leiden dat reacties van leerlingen alleen nog maar in termen van het leraaroptreden begrepen kunnen worden. Die reacties voldoen dan aan de logica van dat optreden of gaan daar tegenin. Het gedrag van leerlingen wordt dan ofwel redelijk (omdat het aan de vooraf gestelde regels voldoet) ofwel onredelijk (omdat het om onduidelijke redenen niet voldoet aan vooraf gestelde regels). In het algemeen leidt een dergelijke denkwijze ertoe dat leerlingen die niet voldoen aan de logica van de ordehandhaving “niet willen”. De oorzaak van hun deviante gedrag wordt dan gelegd in een vermeende tegendraadse “wil”. De vraag of die leerlingen nog een andere motivatie of aanleiding voor hun handelen hebben, is dan overgeslagen. Juist die vraag zal vaker

[11] Denk aan materiële beperkingen of voorwaarden, beleidsmatige beslissingen, jeugdcultuur en de positie van onderwijs in de samenleving.

gesteld moeten worden als er effectieve oplossingen gevonden moeten worden op de ordeproblemen op risicoscholen.

De ruimtelijke orde

Voordat het zal gaan over het daadwerkelijke optreden van leraren en hun relatie met leerlingen, wil ik eerst het een en ander zeggen over de ruimtelijke omgeving in en rond de onderzochte scholen en de ruimtelijke orde in het klaslokaal. Die ruimte vormt de context waarin de beschreven interacties plaatsvinden en heeft invloed op de ordehandhaving op school. De ruimte in en om scholen zijn een integraal onderdeel van de disciplinering op scholen en aan hun vorm en ontwerp liggen pedagogische en moreel-politieke ideeën ten grondslag (Foucault, 1975). De manier waarop gedrag ingekaderd wordt door specifieke ruimtelijke omgevingen op scholen kan gezien worden als een onderdeel van het verborgen curriculum dat verweven zit in de ordehandhaving in zijn geheel (Van Daalen & De Regt, 2003).

De twee onderzochte scholen verschillen aanzienlijk in grootte en ontwerp. School A, met circa 700 leerlingen, bestaat uit meerdere gebouwen op hetzelfde terrein, waarvan het voornaamste gebouw een betonnen kolos is met grote ramen en lange gangen. Dat is typisch voor de na-oorlogse scholenbouw, waarin gestreefd wordt naar meer openheid, licht en ruimte. Daarentegen is school B, met circa 300 leerlingen gevestigd in een aanzienlijk ouder en kleiner gebouw met kleine gangetjes en smalle trappen. Het gebouw van school B was dan wel klein en verouderd, het bood wel genoeg ruimte voor de leerlingpopulatie. De school ligt midden in een wijk. Het ontwerp van het gebouw wijst op een belangrijk verschil in pedagogische uitgangspunten die aan de ontwerpen ten grondslag lagen. School B is meer gesloten naar de buitenwereld. Leerlingen moesten in de ogen van vooroorlogse pedagogen worden afgeschermd van die buitenwereld, zodat zij binnen het gebouw ingewijd konden worden in de “hogere”cultuur (Van Daalen & De Regt, 2003).

De omvang van school A maakt deze moeilijk te beveiligen. Op school A loopt dan ook een veiligheidscoördinator rond die onder anderen de verantwoordelijkheid draagt voor het toezicht in de aula. Hij houdt niet alleen toezicht, maar probeert ook contacten te leggen met leerlingen, om, zoals hij het zelf zei, “dingen op te vangen”. Hij probeert in zijn contact met de leerlingen informatie te verzamelen over sluimerende problemen en conflicten. Op deze wijze hoopt hij gemakkelijker met oplossingen te

kunnen komen en escalatie voor te zijn. Deze persoon stuurt ook twee toezichthouders aan, die als onderdeel van hun stage beveiliging op en rond de school patrouilleren. Een groot probleem op school A is de toegankelijkheid van het gebouw. Met meerdere ingangen en een behoorlijk aantal leerlingen is het moeilijk om vreemden buiten te houden. De conciërge en de toezichthouder moeten bijna dagelijks ongewenste bezoekers van de school verwijderen. Dat zijn vaak jongens en meisjes die leerlingen op school kennen en even langskomen om te “hangen”. Het is de vraag of leerlingen de ruimte van de school als een afgesloten omgeving definiëren, waarin dan ook specifieke regels van kracht zijn. Het is niet onwaarschijnlijk dat ruimtelijk de poreuze omgeving ook een sociaal poreus gedragskader oplevert. Door de grootte van school A en het feit dat leerlingen zich verspreiden over het terrein waarop de verschillende gebouwen staan, ontstaan er gemakkelijk plaatsen waar minder, weinig of nauwelijks toezicht is. De leerlingen verzamelen zich in kleine groepjes in deze ruimtes om daar tijdelijk buiten de directe controle van de school te zijn. De nagestreefde openheid, ruimte en licht leveren onder de huidige omstandigheden dus allerlei problemen op.

Allerlei ruimtes op en rond de beide scholen hebben verschillende functies. De aula in school A is bijvoorbeeld een plek waar dagelijks gestoeid en gevochten wordt. Slechts een aantal van die stoeipartijen is daadwerkelijk gewelddadig. Het gaat vooral om vermaak van jongens, maar duidelijk is wel dat fysiek gedrag in deze ruimte normaal is. Over het verband tussen vermaak en geweld zal in het volgende hoofdstuk nog het een en ander gezegd worden.

De scholen verschillen niet alleen aanzienlijk in omvang en bouwtype. Er is ook een verschil in de kwaliteit van de omgeving. De gebouwen van school A zijn niet bepaald goed onderhouden, terwijl de oudere School B schoner en beter onderhouden is. Dat houdt in dat ze facilitair gezien tekortschieten. Bepaalde lokalen zijn niet adequaat ingericht voor de lessen die er gegeven worden. Hoewel hier een direct verband met gedrag van leerlingen onwaarschijnlijk is, vermoed ik dat het de legitimiteit van de school in de ogen van de leerlingen geen goed doet. Wanneer een school van de leerlingen eist zich in te zetten en werk te verrichten, maar er onvoldoende middelen zijn om dat te doen, kan dat anti-schoolse gevoelens van leerlingen bevestigen. Er is ook een meer subjectieve kwaliteit van de ruimtelijke omgeving. Uit de gebouwen van school A spreekt niet een streven om de leerlingen zo goed mogelijk op te vangen. Leerlingen die school toch al als een lijdensweg ervaren, worden in een dergelijk omgeving niet gemotiveerd

om hun houding ten aanzien van school te verbeteren. Een docent van school A zei het volgende over zijn werkplek:

Onderzoeker: *"Wat vind jij van het gebouw, gewoon persoonlijk?"*
Docent: *"Nou, knap waardeloos! Ik vind dat als je kijkt naar de kantoren om ons heen, die zijn veel mooier en moderner. Wat we uitstralen is dat wij als maatschappij onze kinderen niet belangrijk genoeg vinden om daar mooie, schone gebouwen voor te plaatsen. We praten wel alsof we ze belangrijk vinden, maar als je kijkt naar wat we doen – mensen zijn wat ze doen naar mijn gevoel, niet wat ze zeggen, anders zou ik veel meer zijn dan ik ben. Wij stampen kinderen in zo'n gebouw als dit, een gebouw wat vrij oud is, het is niet modern, laat ik het zo maar zeggen, ik geloof dat in 1968 was dit vernieuwend. Nou in 2004 zijn we nu, dus we zeggen tegen kinderen eigenlijk, ga maar in dat gebouw. Het is gevaarlijk ook, hier en daar. Er zitten scherpe randen, het is enkel glas en sommige glazen zitten los. Dus veel kinderen in deze buurt wonen al in een soort getto, want in Nederland hebben we dat mooi gescheiden gehouden en ze gaan ook naar een getto-school."*

Het gevoel van eigenwaarde dat veel van de leerlingen op VMBO´s missen wordt op deze manier natuurlijk niet versterkt. Het bevestigt eerder het idee dat school inderdaad een nare en vervelende plek is waar niet naar de belangen van leerlingen wordt gekeken.

De ruimtelijke verdeling van leerlingen in het klaslokaal kan van grote invloed zijn op de ordehandhaving en het gedrag van leerlingen. Normaal gesproken zitten leerlingen in rijen achter elkaar. Maar andere vormen komen ook voor, zoals een opstelling in eilanden. Bepaalde lessen, zoals kunstzinnige vorming vereisen vaak een opstelling in eilanden. Bovendien is kunstzinnige vorming een fysiek vak. Tijdens de les wordt voortdurend rondgelopen en zijn de leerlingen fysiek bezig. De leerlingen zijn dan ook minder rustig. Kletsen, roepen en andere vormen van vermaak worden in grotere mate getolereerd. Dat er überhaupt losse tafels en stoelen staan in een lokaal en er door leerlingen bewogen, gelopen en gepraat mag worden, is een voortvloeisel van een lange ontwikkeling in het onderwijs. Pas na de oorlog is besloten dat leerlingen meer lichamelijke vrijheid moesten krijgen. Los meubilair zou het lesgeven zelf ook kunnen veranderen doordat het de leraar in staat stelde verschillende opstellingen voor verschillende lesonderdelen te kiezen. Er werd van uitgegaan dat wanneer een leerling meer zelfstandigheid zou krijgen die zich ook beter zou ontwikkelen. Fysieke veranderingen in de klas lopen hand in hand met morele en pedagogische basisideeën (Van Daalen & De Regt, 2003). Een opstelling in rijen faciliteert uiteraard een klassikale les en brengt de lichamen van leerlingen in een stabiele positie. Sommige leerlingen hebben daar veel moeite mee. Ze zitten voortdurend te wiebelen, zwaaien met hun armen en schudden met hun benen. Vooral wanneer lessen onrustig zijn, hebben veel leerlingen moeite om hun lichaam in een vaste positie te houden. Leraren vragen

leerlingen dikwijls om hun houding aan te passen, zich om te draaien of hun gewiebel te staken. Een leraar zei het volgende over de lichamelijke houding van leerlingen:

Docent: *"Soms moet je bij leerlingen helemaal bij de basis beginnen. Zet je tas naast je tafel, doe je pet af, ga recht zitten, met je benen onder je stoel, pak je boeken. Stap voor stap moet je dat opbouwen. Dat hebben leerlingen echt nodig, want ze kunnen niet zonder die duidelijkheid."*

Lichamelijke beheersing en fysieke rust zijn cruciale onderdelen van de orde op school. Zoals we later zullen zien, geldt dat niet alleen in de termen van de ordehandhaving, maar ook voor de interacties tussen leerlingen onderling. Bepaalde leerlingen zijn bijzonder fysiek en druk. Zowel het sociale als het fysieke contact dat leraren maken met drukke, fysieke leerlingen is volkomen verschillend van het contact dat zij maken met "zachtere" leerlingen.

Een ander aspect van de ruimtelijke verdeling in het lokaal is de gevolgen die deze heeft voor groepenvorming. Leerlingen zitten in een lokaal vaak in bepaalde vriendengroepjes bij elkaar. Per les kan hun plek in het lokaal verschillen. Bij bepaalde leraren mogen leerlingen zelf hun plek kiezen, andere docenten hebben daar strikte afspraken over. Deze verschillen zijn onderdeel van een verschil in consensus over fysieke vrijheid en zelfstandigheid in de klas. De kerndocent van 1B gebruikte de plaatsing van leerlingen om het groepsproces in de klas te beïnvloeden. Geregeld veranderde zij de opstelling van de klas, die in eilanden was opgesteld. Daarmee creëerde zij steeds nieuwe groepjes. Bepaalde leerlingen werden van elkaar gescheiden, anderen werden dichter bij elkaar geplaatst. Ze deed dit met het idee dat de leerlingen op deze manier gedwongen worden om met anderen, die zij niet zo goed kennen een tafel te delen. Dit is een fikse ingreep in het groepsproces in de klas en wordt dan ook met weinig enthousiasme ontvangen. Opvallend aan deze ingreep is dat de omgang met anderen op een impliciete, ruimtelijke manier tot deel van de schoolervaring wordt gemaakt. Deze "training" wordt niet gepresenteerd als lesonderdeel, maar vloeit direct voort uit de praktijk zoals die zich in ruimtelijk-sociale zin afspeelt in het klaslokaal. Dit alles was uiteraard niet mogelijk geweest wanneer stoelen en tafels vast stonden in een lokaal.

Leraren gebruiken de losse tafel en stoel vooral om bepaalde leerlingen te isoleren van de anderen. Wanneer een leerling te luidruchtig is of anderen afleidt, kiezen veel leraren ervoor om hun tafel te verschuiven, zodat die leerlingen in hun eentje komen te zitten. Dit wordt door leerlingen niet alleen ervaren als straf, maar heeft vaak ook daadwerkelijk het effect dat zij rustiger worden en geconcentreerder gaan werken.

De sequentionele orde

De opeenvolging van activiteiten en fases tijdens een schooldag is een van de belangrijkste manieren waarop het leven op school gestructureerd is (Hargreaves, Hester & Mellor, 1975). Bijna alle activiteiten op school zijn gebonden aan een tijdstip of vinden plaats in een bepaalde volgorde. De pauzes zijn iedere dag op hetzelfde tijdstip. Roosters brengen in de lessen een regelmaat aan. De leraren dwingen dit tijdsregime niet alleen af, leerlingen maken zich de nadruk op tijd en tijdstippen ook eigen. Ook hier moet niet vergeten worden dat dit tijdsregime het product is van een lange historische ontwikkeling waarin tijd en tijdsindeling steeds belangrijker zijn geworden. Leerlingen worden vanaf steeds jongere leeftijd en voor steeds langere periodes onderworpen aan tijdsregimes op scholen en in andere instituties. Leerlingen zijn dan ook zeer bekwaam in het omgaan met en het gebruiken van tijdsindelingen (Van Daalen & De Regt, 2003). De bel wordt bijvoorbeeld van centrale betekenis voor het gedrag op school. Dat zien we aan de manier waarop lessen eindigen. Het is nagenoeg onmogelijk voor leraren om na het klinken van de bel nog effectief te spreken tegen een klas. De bel eindigt in principe alle klassikale interactie tussen leraar en leerlingen. Bij het klinken van een bel springen leerlingen op en doen zij meestal hun uiterste best om zo snel mogelijk op de gang te zijn. Leraren moeten dan veel moeite doen om zich nog tot bepaalde leerlingen te kunnen richten. Leerlingen laten nablijven is dan ook een beproefde methode om leerlingen buiten lestijden te kunnen spreken en/of berispen. Dat nablijven een straf is, is volledig afhankelijk van het bestaan van een tijdsregime. Leerlingen ontwikkelen ook maniertjes om nog voor de bel al langzaam hun spullen te pakken en hun jas aan te doen. Dikwijls grijpen leraren dan in, maar soms doen leraren daar niets tegen.

In de verschillende periodes die de schooldag vullen, gelden steeds iets andere afspraken en verwachtingen over normaal gedrag. Tijdens iedere periode geldt een iets andere consensus. De pauzes zijn onrustig en worden gekenmerkt door een lage mate van controle. Toezicht is er tijdens de pauzes wel. De lessen worden direct bepaald door leraren, waardoor weer een compleet ander scala aan regels van kracht wordt. Meestal wordt iedere les gegeven door een andere leraar, waardoor ook van les op les de consensus zal verschillen. Hoewel leerlingen geen moeite lijken te hebben met het overschakelen van leraar op leraar, is het de vraag in hoeverre de verschillen tussen leraren een duidelijke en overzichtelijke schooldag opleveren. Over verschillen tussen

leraren en de gevolgen die ze hebben voor de ordehandhaving zal nog het een en ander gezegd worden.

Doordat een schooldag gekenmerkt wordt door verschillende periodes ontstaan er voortdurend overgangen. Dit zijn niet alleen overgangen tussen periodes, maar ook overgangen tussen gedragskaders. Overgangen worden dan ook vaak gekenmerkt door wanorde en ongecontroleerd gedrag. Vooral aan het begin en einde van lessen is het vaak onrustig en kan gedrag van individuele leerlingen onvoorspelbaar zijn. Leerlingen kunnen overgangen ook afdwingen. Aan het einde van een les van klas 1A zien we bijvoorbeeld hoe de leerlingen zelf het einde van een les afdwingen door hun gedrag.

Het is vijf minuten voordat het lesuur eindigt. De leerlingen zitten voor zichzelf te werken.
Er wordt nu volop gekletst. De jassen gaan hier en daar aan, leerlingen komen van hun plek en gaan rondlopen in het lokaal. De docent probeert in te grijpen.
Docent: (met luide stem) "gewoon gaan zitten alstublieft, slecht gewerkt vandaag"
De leerlingen trekken er zich weinig van aan, er wordt nu dwars door de klas naar elkaar geschreeuwd.
De les is in feite over.
(1A)

Door hun jassen aan te trekken en te gaan kletsen maken de leerlingen de voortgang van de les onmogelijk. Dit gebeurde vaker tegen het einde van lesuren. Veel leraren accepteerden dat. Daaruit blijkt dat leraren dikwijls soepel met de schoolregels en het tijdsregime omgaan. Dit past binnen het idee dat leraren leerlingen tegemoet komen om confrontaties met leerlingen te vermijden. Het is voor een docent, vooral tegen het einde van de les, lastig om grote groepen leerlingen te sturen. Leerlingen zijn gewend dat wanneer zij met zijn allen bepaald gedrag vertonen het moeilijker wordt voor de docent om dat gedrag af te keuren of te veranderen. Als groep kunnen leerlingen flexibiliteit van de leraar afdwingen.

Het (kern)docentschap

Leraren hebben ieder hun unieke biografie en kijken allemaal op hun eigen manier naar hun werk. Sommige leraren bepalen hun rol op school met name aan de hand van het vak dat ze geven. Zij zijn "geschiedenisleraar"of "leraar Frans". Andere leraren zien het als hun primaire taak om te werken aan de sociale competentie van leerlingen en geven het vak een secundaire waarde. Verschillen in deze perspectieven kunnen per school afzonderlijk beïnvloed worden door het beleid en de achtergrond van een school. Zo kan de ontwikkeling van sociale competentie verweven worden in de normale gang van

zaken, maar ook als apart lesonderdeel worden opgevat. Een bepaalde opvatting over het docentschap kan bovendien organisatorisch verankerd worden. Een belangrijk en interessant voorbeeld hiervan komt op school B voor. School B werkt met kerndocenten. Dat houdt in dit geval in dat de eerste twee jaar van de VMBO bijna alle vakken door dezelfde docent gegeven worden (Duits, lichamelijke opvoeding en kunstzinnige vorming uitgesloten).

Voor klas 1B geldt dat de kerndocent op een geheel andere wijze les geeft dan andere docenten. De kerndocent is er om uitgebreid begeleiding te kunnen geven aan alle leerlingen. Het is niet toevallig dat de kerndocent van 1B basisschoolervaring heeft. Zij is daardoor gewend om een heel scala aan vakken te geven en is ook meer gericht op de sociale competentie van leerlingen. Het kerndocentschap is opgezet om de overgang van basisschool naar VMBO te versoepelen. Dit is een overgang van een school waar de kinderen gewend zijn om van één bepaalde docent les te krijgen en een zekere vertrouwensrelatie op te bouwen met die persoon, naar een school waar het intensieve contact met een bepaalde leraar plaats moet maken voor meer inhoudelijk contact en meer zelfwerkzaamheid. De kerndocent heeft niet alleen de tijd, maar ook de vaardigheden om leerlingen intensief te begeleiden en een relatie op te bouwen met een leerling. In de vijf dagen dat ik in de lessen van de kerndocent aanwezig was zijn er meerdere momenten geweest dat de les werd stil gelegd en er met een groepje of soms de hele klas gesproken werd over bepaald gedrag of over afspraken die gemaakt waren over sociale omgang. Die gesprekken gaan over verhoudingen in de groep, problemen met lesstof, problemen met andere leraren, gedragsproblemen van individuele leerlingen of ervaringen van leerlingen buiten school. Deze gang van zaken is voor de kerndocente normaal, zo blijkt in het interview met haar. Toen ik haar vroeg of zij het niet vervelend vond dat ze de les soms moest onderbreken om uitgebreid te zitten praten over dit soort zaken, antwoordde zij vol mondig “nee”.

Kerndocente: *“De omgang en de sociale competentie staan absoluut op 1, de rest komt later wel. Het mooie aan een eerste jaar is dat je die groep helemaal kunt opbouwen en als je dat goed doet dan verdien je dat later weer terug. Zonder dat sociale kan je toch niet beginnen.”*

De kerndocent ziet zichzelf als een docent die er primair is om het groepsproces en de omgang in de klas te begeleiden en conflicten en problemen tussen leerlingen op te lossen. Het lesgeven als zodanig komt op een tweede plaats. Er wordt vanuit gegaan dat zonder een zekere mate van respect voor elkaar geen goed les gegeven kan worden. Het begeleiden van de groepsvorming en het opbouwen van sociale competentie is in feite de

kerntaak van deze docent. Daarom is er genoeg tijd en ruimte om te praten over allerlei kwesties die kunnen spelen in een klas, zoals gedragsproblemen en conflicten. Een dergelijke benadering is gericht op een brede consensus, waarin niet alleen de navolging van bepaalde regels wordt geëist, maar ook openheid over allerlei zaken die niet direct met het schoolwerk te maken hebben. De leerlingen krijgen er ook meer voor terug. Zij krijgen een persoon op school die zij goed kennen, die op hun veiligheid op school let en hun aandacht en zorg biedt.

Op school A werd niet gewerkt met kerndocenten, maar wel met kernteams. Dit houdt in dat ernaar gestreefd wordt om een groep leraren allemaal dezelfde klassen te geven. Op deze manier moet er onder leraren gemakkelijker gecommuniceerd kunnen worden over problemen in bepaalde klassen. Deze benadering richt zich dus meer op de samenwerking tussen leraren en de uitwisseling van informatie dan op de relatie tussen leraar en klas. Het is een manier om de kennis over problematische leerlingen en oplossingsstrategieën beter te laten circuleren in de organisatie en tegelijkertijd de klassieke vakdocent in stand te houden. Een docent op school A gaf aan dat de samenwerking in kernteams erop gericht is om problemen met leerlingen of klassen bespreekbaar te maken en zo te kunnen profiteren van de ervaringen van anderen.

Onderzoeker: *"Denk je dat onder leraren veel vaardigheden over omgaan met agressie, kennis over lastig gedrag van kinderen, hoe je daar mee om moet gaan. Denk je dat daar over gepraat wordt en dat dat zich verspreidt?"*
Docent: *"Jawel, vooral door die kernteams. Daar zitten ze constant om de tafel om over lastige leerlingen te praten. We zijn pas gefuseerd,… maar ik weet dat er veel openheid is zo van wat is dat toch een lastige klas, wat heb ik daar veel moeite mee. De collegiale steun is er en het overleg is er ook. Ik denk dat dat de beste cursus is."*

De spanning tussen de aandacht voor de cognitieve ontwikkeling enerzijds en de sociale ontwikkeling anderzijds komt eigenlijk steeds terug in het werk van leraren. Voortdurend moeten er keuzes gemaakt worden tussen het uitvoeren van het schoolwerkplan, dat wil zeggen de te behandelen stof, en de ontwikkeling van relaties op grond waarvan kennisoverdracht kan plaatsvinden. Daardoor wisselen repressie en samenwerking elkaar voortdurend af. Soms zal een leraar hard optreden tegen een lastige leerling, omdat die de voortgang van de les hindert. Maar een andere keer kan een leraar er voor kiezen om meer tijd en moeite te besteden aan het gedrag van bepaalde leerlingen en in samenwerking met die leerlingen naar oplossingen te zoeken. Het is aan de leraar om van dag tot dag deze twee taken te combineren. Meerdere leraren gaven aan dat de behoefte aan zorg van leerlingen zo groot is dat leraren gedwongen worden daar hun meeste tijd

aan te besteden en de kennisoverdracht bij voorbaat op de achtergrond komt te staan. Uit mijn observaties bleek ook dat een groot gedeelte van de tijd op gaat aan ordehandhaving en probleemgedrag. Uit ander etnografisch onderzoek in de klaslokalen van grootstedelijke VMBO's komt een dergelijk verschijnsel naar voren (Paulle, 2003). In sommige lessen werd nauwelijks lesgegeven. Sommige leraren kunnen zich daarbij op hun gemak voelen, anderen kunnen dat ervaren als nutteloos. Ik vroeg de afdelings-coördinator van school A wat er gedaan kon worden met leerlingen die agressief zijn en langdurige gedragsproblemen hebben.

Docent: "*Dat is de tragiek van scholen, je bent als school een onderwijsinstelling met een hele grote zorgtaak. Sommige kinderen hebben zoveel zorg nodig die kunnen wij ze niet bieden. Helaas is de dam naar echte hulp te hoog. Dat is heel duur, individuele leerlingen helpen kost bakken met geld, terwijl het resultaat daar amper zeker van is. Dus die kinderen blijven gewoon in deze groep.*"

De tegenstelling tussen onderwijs en zorg speelt niet alleen op *street level*, maar komt op meerdere niveaus terug. Zo is er op beleidsniveau steeds de vraag in hoeverre de school een pedagogische functie heeft en in hoeverre die taak aan de ouders gelaten moet worden. De school als instituut van socialisatie is ten opzichte van het gezin steeds belangrijker geworden. Maar dit lijkt op de onderzochte scholen niet de meest acute aanleiding te zijn voor een uitgebreide zorgtaak. Deze scholen geven les aan grote hoeveelheden kinderen met sociale en emotionele problemen, de zogenaamde zorgleerlingen. Die hoeveelheden zijn zo groot dat ze het werk van leraren volledig kunnen gaan bepalen. Bovendien zijn er maar beperkte mogelijkheden om ze adequate hulp te bieden. Dezelfde afdelingscoördinator zegt even later in het interview het volgende:

Docent: "…*voor de veiligheid van kinderen is het belangrijk dat een groep leerlingen die die onveiligheid op school constant creëert, eruit kunnen worden gehaald. En dat die leerlingen de zorg krijgen die ze nodig hebben. Maar niet op school. En die drempel is zo hoog, dat dat niet lukt en die kinderen blijven gewoon in die klassen. Dus verslijten ze hele klassen. En dat vind ik heel vervelend, dat is waar ik direct de meeste problemen mee heb. Ik vind het jammer dat de samenleving daar geen ruimte voor maakt.*"

Een kleine groep lastige, onhandelbare en onbenaderbare leerlingen zijn dus in staat om hele klassen mee te slepen. Het probleemgedrag van leerlingen blijft niet verbonden aan individuele kinderen, maar veroorzaakt een sociale dynamiek, waarin bepaald probleemgedrag een algemeen onderdeel van het leven op school wordt. Bepaald probleemgedrag kan verworden tot een sociale norm en daarom door anderen worden overgenomen. Op school ontstaan bepaalde leerlinggroepen waarin deviant of

oppositioneel gedrag normaal is en beloond wordt (Willis, 1977). Uit onderzoek van de onderwijsinspectie blijkt dat leerlingen met problemen in de praktijk nauwelijks hun weg vinden naar professionele hulp (Inspectie van het Onderwijs, 2004). De spanning tussen onderwijs en zorg is voor deze scholen een van de grootste problemen en is bepalend voor het werk van leraren. De rol van de leraar op de onderzochte scholen is vooral de afgelopen jaren sterk veranderd.

Onderzoeker: *"Hoe leg jij de prioriteit tussen zorg en onderwijs? Vooral op een school als deze waar dat heel duidelijk speelt."*
Docent: *"De vraag is hoeveel keus heb je. Natuurlijk leg je je prioriteit bij het onderwijs, je bent een didactische instelling en dan is de bedoeling dat ze na vier jaar een diploma halen dat ze dan de maatschappij ingaan en dat ze dan gewaardeerd worden op hun diploma en dat ze dan iets kunnen bereiken voor zichzelf, dat ze zelfredzaam worden, dat is eigenlijk wat je wilt bereiken. Maar we zitten hier in een buurtje waarbij de zorg met bakken naar binnen komt en dan zit je met je met weinig keus, want als je daar geen aandacht aan besteedt, dan is binnen no time de situatie binnen school dusdanig gevaarlijk dat je hier niet kan werken. (…) Alhoewel ik merk dat de laatste jaren de school daar steeds efficiënter mee omgaat en het publiek ook steeds rustiger wordt. Ik denk dat we de crisis alweer een jaar of vijf geleden hadden. Want toen was er een omslag van zwart naar wit, van zorgloos, een beetje overdreven hè, naar veel zorg."*

Of een leraar nu wil of niet, hij of zij zal een keuze moeten maken tussen twee kwaden. Of je besteedt te veel tijd en moeite aan probleemleerlingen, of je negeert hun problemen en bent voortdurend bezig met lastig gedrag te onderdrukken. Hieronder wil ik kijken naar de praktijk in de klas. Hoe treden leraren op? Welke keuzes maken ze in de hiervoor gestelde tegenstelling? Welke gevolgen heeft dat?

Het gezag van de leraar

Wanneer je een aantal dagen met een klas meeloopt van les naar les blijkt al gauw dat iedere les anders verloopt. Er zijn lessen waarin hard gewerkt wordt. Er zijn lessen die nauwelijks van de grond komen. Er zijn lessen die rustig beginnen en plotseling ontsporen. Dat lessen verschillen, is op zichzelf niet verrassend, maar dat die verschillen vooral bepaald lijken te worden door de effectiviteit van het leraaroptreden is wel van belang. Waarom slaagt de ene leraar er wel in om een klas te leiden en de orde te handhaven, terwijl een uur later een andere leraar de grootste moeite heeft om dezelfde klas in toom te houden? Het gedrag van leerlingen kan van het ene uur op het andere hemelsbreed verschillen. Dit voedt de gedachte dat het gedrag van leerlingen voor een groot deel afhankelijk is van het leraaroptreden en dan vooral de legitimiteit waarmee een leraar gezag uitoefent. Dat houdt in dat het leraaroptreden geen eenrichtingsverkeer is,

maar dat docent en leerlingen in zekere mate overlappende verwachtingen hebben over normaal gedrag. Een docent zei het volgende over het proces waarin legitimiteit tot stand kan komen.

Onderzoeker: *"Op grond waarvan doe je dat? Heb je daar hele duidelijke ideeën over of is dat puur ervaring."*
Docent: *"Ja, ik denk ervaring, als je op alles reageert wat er gebeurt in een klas wordt je gek. Als je voor een klas staat, zitten er 25 kinderen naar je te kijken en als ze werken zijn ze met elkaar druk bezig. Daar komen alle pedagogische handvatten te voorschijn. "Van goh, wil je dat doen tot Jeetje, als je dat niet doet ben je de hele middag aan het schrijven." En dan zullen veel mensen zeggen van die laatste opmerking is toch wel erg onaardig. Maar pedagogiek hoeft niet altijd te betekenen dat je aardig bent. Soms moet je kinderen ook bedreigen, ik ga een stuk van jou vrije tijd beroven als jij niet doet wat ik zeg. Daar vind ik persoonlijk niets mis mee. Om even een aanduiding te geven, mijn broertje van 13 zei mij dat de docenten die we aan het begin van het jaar aardig vonden, vonden we aan het eind geen bal aan en andersom. De grondgedachte daarachter is kinderen zoeken duidelijkheid, vrijheid en respect in de klas. En als docent moet je in het begin als het ware afdwingen. Daardoor heb je die duidelijkheid. De rest van het jaar kun je daardoor alleen nog maar geven. Ze krijgen steeds meer vrijheid, iedere keer mogen ze meer dingetjes doen. In het begin van het jaar zitten ze allemaal in busformatie achter elkaar, mond dicht houden, werken. Maar ze gaan nu ook steeds meer werken in groepjes en zo. En je geeft steeds meer en op een gegeven moment gaat het helemaal soepel."*

De weergave hierboven komt overeen met idee van een *working consensus* (Pollard, 1985). Leerlingen vormen met iedere leraar een andersoortige consensus en schakelen van de ene over naar de andere. Wanneer in een onrustige klas onverwacht de directeur komt binnenlopen, zullen leerlingen direct hun gedrag aanpassen. Met de directeur geldt een andere consensus, waardoor het gedrag moet worden veranderd. Verschillende leraren genieten verschillende mate van gezag, wat de effectiviteit van hun optreden bepaalt. Hieronder zullen een aantal vragen aan bod komen die te maken hebben met de legitimiteit van het leraaroptreden. Hoe ziet de relatie tussen leraren en leerlingen eruit? Wat doen leraren daadwerkelijk in de klas? Hoe gebruiken leraren hun lichaam? En welke betekenis heeft fysiek gedrag voor de ordehandhaving? Steeds zal worden nagegaan welke gevolgen bepaald leraargedrag heeft voor de ordehandhaving op school.

Zoals al werd aangegeven is er een belangrijk verschil tussen school A en school B. Op school B wordt in de eerste twee jaar les gegeven door een kerndocent, terwijl de leerlingen op school A per dag een aantal leraren voor zich krijgen. Ik zal een vergelijking maken tussen een les van de kerndocent van 1B en een les van 1A. De kerndocent kan wel open staan voor de persoonlijke problemen van leerlingen en een veilige sfeer proberen te scheppen, maar hoe reageren de leerlingen hierop? Aan de hand van een lang fragment wil ik laten zien hoe een interventie van een kerndocent er uit kan zien.

De schooldag begint. Er is bij binnenkomst in het lokaal ruzie tussen twee meisjes, Saïn en Maron, van twee verschillende groepjes. Ze schreeuwen tegen elkaar van af hun plekken in het lokaal.
Saïn: "zeg het dan tegen mij, gek!"
Maron: "ik heb niets gezegd"
Saïn: "doe niet zo schijnheilig"
Merem (vriendin van Saïn): "je hebt geluk gehad, binnenkort krijgen we je wel"
Onderling hebben de twee groepjes meisjes het erover.
(1B)

Er is kennelijk een ruzie tussen twee meisjes die gaat over roddelen. Het meisje waarover geroddeld zou zijn, heeft een vriendin die haar bijstaat en een stuk agressiever is dan zij. Hierna begint de les en gebeurt er even niets met de ruzie. Maar dan, wanneer er even geen klassikale les is:

Dan roept Saïn de docent bij zich en vertelt zij over haar ruzie met Maron.
Saïn: "juf, zij vertelt vervelende dingen over mij tegen de hele school"
De docent vraagt wat er precies is gebeurd, gaat het alleen om roddelen of zijn er ook al bedreigingen geweest.
Saïn: "beledigen"
Docent: "van wie heb je dat gehoord?", "waar gaat het dan over", "ik vind het heel goed dat je het tegen mij zegt"
Merem: "als ze geen klap krijgt, gaat ze nooit ophouden"
Docent: "nee Merem, jij wil altijd slaan, geweld lost toch niets op"
Nada (een andere vriendin van Saïn): "Ja, zij wil altijd klappen"
(1B)

Saïn wacht niet tot de pauze, maar doet haar verhaal bij de docent en vraagt haar te helpen. De docent complimenteert Saïn met haar gedrag en probeert de agressieve opmerkingen van Merem te sussen. De docent belooft om met Maron, de tegenpartij, te gaan praten. Dan na de pauze:

Aan het begin van de les zijn de ruziënde meisjes op de gang, omdat ze hun ruzie onderling willen uitpraten. Dat heeft de docent zo geregeld. De docent zelf is gewoon in de klas. De jongens in de klas vinden het erg interessant en willen kijken, maar dat wordt verboden. Af toe loopt de docent de gang op om te checken of het nog goed gaat.
De klas mag even iets voor zichzelf gaan doen, totdat de meisjes klaar zijn.
Dan worden de andere meisjes ook naar buiten gehaald, die moeten helpen.
(1B)

Tijdens de pauze heeft de docent geregeld dat de twee meisjes met hulp van hun vriendinnen kunnen gaan praten over wat er aan de hand is. De docent houdt de jongens op afstand, omdat het een intiem onderwerp betreft. De docent noemt het een "meidenprobleem". De les wordt niet voortgezet voordat de meisjes eruit zijn. Op een

gegeven moment wordt besloten dat de meisjes meer hulp nodig hebben en de andere meisjes worden erbij geroepen om meer duidelijkheid te krijgen over de kwestie.

Een aantal meisjes die erbij gevraagd was, is weer terug en er is nu ruzie tussen twee andere meisjes. Merem beweert dat zij "hoer" genoemd is door Tiba. Merem is echt woedend: "na school zie ik je wel, je lijkt altijd zo stil, maar nu heb ik je in de gaten!" Tiba gaat snel op haar plek zitten en probeert Merem te negeren.
…
Wanneer de docent weer terug in het lokaal is en Merem weer naar buiten is, gaat Tiba uithuilen bij de docent. Ze legt haar hoofd tegen de borst van de docent en begint te huilen. Ze is echt geschrokken van de bedreiging van Merem.
(1B)

Later bleek dat Merem degene was die Saïn en Maron tegen elkaar op had gezet. Haar schuld aan de ruzie was naar buiten gekomen waarop zij zich afreageerde op de introvertere Tiba. Uiteindelijk keren alle meisjes weer terug naar het klaslokaal en lijkt de ruzie tussen Saïn en Maron te zijn bijgelegd. Een aantal dagen later zouden ze zelfs een groepstafel delen.

Uitgebreide interventies als deze gebeuren natuurlijk niet dagelijks, maar het geeft een beeld van de manier waarop er gewerkt wordt aan conflicten in de klas en van de mate van vertrouwen tussen leerlingen en docent. Een probleem dat 's ochtends onder aandacht van de docent wordt gebracht, wordt meteen die ochtend opgelost. Dat er zo snel opgetreden kan worden is te wijten aan twee dingen: het feit dat Saïn haar probleem aan de docent vertelt en dat de docent flexibel kan omgaan met het lesprogramma. Zo vormt zich een consensus tussen leerlingen, waarin bepaalde conflicten en verhoudingen tussen leerlingen ook onder het gezag van de leraar vallen. Later zal blijken dat de docent zich niet overal mee kan bemoeien.

Een les kan heel anders verlopen wanneer er geen tijd is om spanningen tussen leerlingen te bespreken. Dat heeft niet alleen gevolgen voor het contact tussen leerlingen, maar vooral ook voor de effectiviteit van het leraaroptreden. In het volgende fragment volgen we een chaotische en onoverzichtelijke les van 1A.. Het is met name opvallend hoe de les langzaam ontspoort en de onrust van leerlingen escaleert. Bovendien komen leerlingen voortdurend met elkaar in conflict. Daarbij is de leraar geen onderhandelings-partner, maar juist iemand die er buiten gehouden moet worden. De verschillende onderdelen vonden achter elkaar plaats.

Bij binnenkomst duwt een jongen de jongen voor hem.
De geduwde jongen: "wat! Kankerlijer, hou op" Hij kijkt de duwer boos aan. Ze lopen naar hun plek.
De klas is onrustig. De docent wacht. Het duurt lang voordat iedereen binnen is.

De leerlingen blijven kletsen. Er komen nog steeds leerlingen binnengelopen.
Een leerling staat op en loopt naar een andere tafel. Dan doorbreekt de docent haar stilte.
Docent: "ga zitten!"
Leerling: "ja, rustig, tjonge jonge, ik wil alleen wat vragen, hoor!"
(1A)

In dit fragment blijkt dat de docent niets doet met de botsing tussen de twee jongens. Dat is überhaupt lastig, omdat de rest van de klas ook onrustig is en in de gaten gehouden moet worden. De docent bemoeit zich niet of nauwelijks met onderlinge ruzies tussen leerlingen zolang die de voortgang van het lesuur niet direct hinderen. Zolang een conflict het voortgaan van de les niet direct in de weg staat, valt het niet onder het gezag van de leraar.

De onrust begint al met de lastige overgang van gang naar lokaal. Leerlingen nemen hun fysieke en onrustige gedrag dat op de gang wordt getolereerd mee de klas in. Er lijkt nauwelijks een scheiding te zijn tussen deze twee ruimtes. Bij sommige leraren zijn de leerlingen direct rustig wanneer zij de drempel van het lokaal zijn gepasseerd. Ze komen in de invloedssfeer van de leraar en voegen zich naar de specifieke *working consensus* die er bestaat met die leraar. De zwakke scheiding tussen gang en lokaal was typerend voor de lessen van deze docent.

Een beproefde strategie voor leraren is het wachten tot het stil wordt. Leraren zitten dan stil achter hun bureau, nemen een serieuze blik aan en wachten totdat de leerlingen tot rust komen. Het voordeel van deze strategie voor de docent is zijn eenvoud. Het is echter de vraag of de strategie het gezag van de docent versterkt. Een leraar loopt in elk geval niet het risico te snel in te grijpen. Direct aan het begin van een les berispingen uitdelen kan door leerlingen als onrechtvaardig ervaren worden. Maar in het hierboven beschreven fragment kan de docent zelfs na lang wachten de leerlingen niet dwingen tot kalmte. De leerling die door het lokaal loopt, reageert geïrriteerd op de berisping van de docent.

Een jongen komt later binnen en terwijl hij door het lokaal loopt, krijgt hij een duw van Seme.
Jongen: "wat doe je dom" Seme kijkt voor zich alsof ze van niets weet.
Docent: "Seme!"
Seme: "hou toch op, kankerjong"
De docent kijkt Seme boos aan. Andere meisjes naast Seme lachen.
(1A)

De les is begonnen met een gebrek aan rust. Wanneer de les dan onderbroken wordt door het binnenkomen van een jongen grijpt Seme haar kans om de jongen te treiteren.

De opmerking van de jongen wordt door Seme niet geaccepteerd. Ze laat duidelijk merken dat ze niet gediend is van weerwoord. Hoewel de docent hiertegen optreedt, leidt dat alleen maar tot meer hilariteit.

Hierna probeert de docent de les op gang te krijgen. Ze begint over de toets die eerder gemaakt werd. Ze is boos op de leerlingen, omdat er slecht gepresteerd is. De docent is duidelijk geïrriteerd.

Docent: "Ok, stil, had ik de toets al besproken"
Leerlingen: "nee!!", "ja!!" De meeste leerlingen schreeuwen maar wat.
Achterin pakt een leerling het schrift van zijn buurman af.
Buurman: "He, idioot, kom terug"

Arion loopt door het lokaal. De docent negeert hem.
Docent: "stil even, de toets is gewoon slecht gemaakt" De docent laat duidelijk haar ergernis blijken. Ze is boos en geïrriteerd. De docent vertelt aan de klas wat de consequenties zijn van de slecht gemaakte toets. De meeste leerlingen letten nauwelijks op.
Emir en zijn buurman zijn aan het stoeien.

Docent: "Ok, luister!" De cijfers volgen.
Er volgen allerlei opmerkingen over de cijfers. Wanneer er plagende opmerkingen komen over het cijfer van een jongen, reageert hij daarop.
Jongen: "hou je bek, kankerhoer"
Een aantal leerlingen zijn erg onrustig, ze vervelen zich en hangen vermoeid in op hun tafels. De toets wordt opnieuw doorgenomen, omdat de eerste keer niet is opgelet.

De docent haalt de blaadjes op. Op verschillende plekken in het lokaal ontstaan discussies tussen leerlingen, waarbij hard geroepen wordt.
Twee leerlingen schreeuwen om de beurt naar elkaar: "sukkel", "lelijk", "trut", "big".
Emir en zijn buurman pakken voortdurend spullen van elkaar af en stoeien met elkaar.
(1A)

De onrust die heerste aan het begin van de les is geëscaleerd. De docent heeft geen centrale aandacht wanneer zij de toets doorneemt. Ze doet bovendien geen moeite die te krijgen. De docent lijkt te hebben besloten om haar eigen gang te gaan en het gedrag van leerlingen te negeren. Zij stelt de voortgang van de les voorop. Voor de docent betekent dit misschien dat zij haar programma kan afdraaien, maar in termen van de *working consensus* betekent dit zoveel als "ik bemoei me niet met jullie, jullie bemoeien je niet met mij". De leerlingen gaan dan ook volkomen hun eigen gang. Arion loopt door het lokaal en achterin het lokaal ontstaat een ruzie tussen Emir en zijn buurman. Op praten bestaat al geen enkele beperking.

Dan probeert de docent de controle over de les terug te krijgen. Ze begint namen op het bord te schrijven. Dit betekent dat deze leerlingen na moeten blijven.

De docent begint mensen op het bord te schrijven.
Een leerling zwaait met zijn sleutelhanger en is aan het zingen: "la, la, la, yo, yo, yo."
De meeste leerlingen letten helemaal niet op de docent en wat zij aan het doen is.
Docent: "ja, luister even" Ze heeft even de aandacht en gaat snel door met haar uitleg.

Emir en zijn buurman blijven elkaar klieren en irriteren. Ze gaan steeds harder slaan en Emir wordt echt pissig. Hij stompt zijn buurman een aantal keren voluit. De buurman, die een kop groter is, reageert niet. Het houdt op.

Een meisje valt van haar stoel. Iedereen barst in lachen uit. Het meisje moet zelf ook lachen.
Leerling: "wolkenkrabber is neergestort"
De docent zegt niets.
Leerling: "wie laat hier een wind?"
Andere leerlingen draaien zich om en lachen.

Tussen groepjes tafels ontstaan gesprekjes.
De docent kijkt op en kijkt de leerlingen boos aan.
Leerlingen houden heel even op, maar gaan dan weer verder.

Zara schreeuwt tegen een andere leerling.
Docent: "euh, Zara!"
Zara (maakt een wegwerpgebaar naar de docent): "Ok, ok" Ze moet lachen.

Emir gaat naar de docent toe om de klagen over zijn buurman die in zijn schrift kalkt. Wanneer hij terugkomt geeft hij zijn buurman een stomp.
Einde van de les
(1A)

De tweede helft van de les is volkomen chaotisch. De ingreep van de docent (namen opschrijven) heeft nauwelijks geholpen. Leerlingen hebben hun gedrag niet veranderd. De ordehandhaving van deze docent wordt niet serieus genomen. Grijpen naar zware maatregelen heeft geen zin meer. De leerlingen geven er überhaupt geen blijk van dat zij de docent zien als een onderhandelingspartner. In het optreden van de docent wordt onverschilligheid (afwachten, gedrag negeren) afgewisseld door sterke repressie (namen op het bord schrijven, plots hard schreeuwen, boos worden) waardoor er geen ruimte ontstaat voor samenwerking. Leerlingen gaan zich niet meer richten op een succesvolle onderhandeling met de docent, maar op het zo goed mogelijk doorstaan van repressieve interventies van de docent. *Routinization/Drifting* wordt hier afgewisseld met *Repression/Rebellion.* De leerlingen doen wel hun best om onder de straffen van de docent uit te komen, maar niet om zich daadwerkelijk aan te passen aan de verwachtingen van de docent. Dat doen ze door tijdelijk zich wenselijk te gedragen of door het optreden van de docent te bagatelliseren. Daar tussendoor gaan ze hun eigen gang. De interacties tussen leerlingen worden niet meer begeleid of ingekaderd door een set aan gedeelde

regels (er is immers niemand meer om die regels af te dwingen), waardoor er herhaaldelijk escalaties ontstaan. Vooral tussen Emir en zijn buurman loopt het hoog op.

De verschillen tussen het eerste en het tweede fragment zijn overduidelijk. Natuurlijk gaat het hier om twee uiterste voorbeelden, maar het verschil in werkwijze en de gevolgen daarvan komen daardoor goed naar voren. In het eerste fragment zien we hoe de docent zich intensief bemoeit met de verhoudingen in de groep en het gedrag van leerlingen. In het tweede fragmenten ontstaan er in feite geen mogelijkheden voor de docent om zich te bemoeien met de klas. Haar enige middelen zijn repressie of afwijzing. Deze lesstijlen komen natuurlijk niet alleen maar tot stand op grond van de situaties die hier beschreven zijn. Ze ontstaan door herhaaldelijk contact tussen leraar en leerlingen, waarin bepaalde verwachtingen gevormd worden, die hoe langer hoe meer bevestigd worden door het gedrag van de ander. Zo ontstaat er een consensus of evenwicht tussen het optreden van de docent en het gedrag van leerlingen. Juist omdat het om een evenwicht gaat is het moeilijk te veranderen. Eenmaal gestabiliseerd is het lastig om de dagelijkse praktijk te transformeren naar een andere manier van werken en denken.

Straffen en belonen

Op school gelden regels en wanneer die niet nageleefd worden, kun je als leerling gestraft worden. Conformistisch gedrag wordt zoveel mogelijk beloond, hoewel belonen vaak lastiger is dan straffen. Straffen en belonen liggen in feite ten grondslag aan de gehele onderwijspraktijk. Goede antwoorden worden beloond, foute uiteindelijk bestraft met een laag cijfer. Ten opzichte van de school houden de leerlingen er een eigen beloningsstructuur op na. Wat door leraren beloond wordt, kan dikwijls door leerlingen onderling bestraft worden en andersom. In de meeste klassen onderscheiden een aantal leerlingen zich door lef te tonen en lak aan de regels te hebben. De rol van gangmaker of rebel is een bekend fenomeen op scholen (Kassenberg, 2002; Willis, 1977). Een dergelijke rol kan worden opgevat als een manier om een veilige positie in de groep te verwerven. Het verenigt bedreiging met aanzien. Aan de ene kant wordt medeleerlingen duidelijk gemaakt dat zij niet moeten spotten met de gangmaker en aan de andere kant verwerft hij of zij aanzien door lef en onafhankelijkheid te tonen. In het volgende fragment is er een toets gaande, die ruw verstoord wordt door Rachel’s geschreeuw. Rachel is een typisch stoer meisje dat voortdurend haar dominantie over anderen wil bewijzen.

Wanneer Rachel haar toets heeft ingeleverd en ze terugloopt naar haar tafel, roept ze naar een meisje aan de andere kant van de klas: "wat, wat, wat!"
Docent: "sorry, kan je even naar buiten,…nu!"
Rachel vertrekt, lachend naar haar vriendinnen.
Rachel gaat buiten staan. Naast de deur zit een paneel dof glas. Rachel drukt haar handen en gezicht ertegenaan en signaleert naar haar vriendinnen.
De docent gaat naar buiten. Ze praat kort met Rachel. Rachel mag weer binnen komen. Wanneer ze weer op haar plek zit, maakt ze grapje met haar buurvrouw Seme.
(1A)

Rachel laat duidelijk zien dat de berisping en straf die zij krijgt haar niets doen en zij zelfs plezier schept in de gebeurtenis. Dat dit waarschijnlijk alleen maar "show" is, doet er natuurlijk niet toe. Over de manier waarop de beloningsstructuur van de school en die van de leerlingen zich tot elkaar verhouden zou veel meer gezegd kunnen worden. Het moet in elk geval duidelijk zijn dat er nooit een direct verband bestaat tussen een straf of beloning en de mogelijke gedragsverandering die daarmee beoogd wordt. Als het om straffen en belonen gaat, hebben leerlingen te maken met twee meesters: de school en de groep.

Naast het straffen en belonen in de klas bestaan er op beide scholen systemen om wangedrag van leerlingen bij te houden en inzichtelijk te maken voor leraren. Op school A krijgen leerlingen die vaak voor overlast zorgen een leerlingvolgbrief, dat is een lijst waarin van ieder lesuur door leraren wordt opgeschreven hoe de leerling zich gedragen heeft. De leerling moet zelf voor de brief zorgen en hem ieder moment kunnen laten zien. Wanneer na verloop van tijd het gedrag verbetert, wordt de brief weer ingetrokken. Op school B bestaat iets vergelijkbaars. Alle leerlingen hebben in hun agenda een groene kaart, waarop wangedrag wordt opgetekend. Na tien aantekeningen moet een leerling nablijven. Andere kaarten worden gebruikt om absentie en te laat komen bij te houden. Op school B bestaat ook een oranje kaart, waarop positief gedrag wordt vermeld. Naast het feit dat leerlingen door deze systemen aangemoedigd moeten worden om hun gedrag te veranderen is het van belang dat leraren inzicht krijgen in het gedrag van leerlingen bij andere lessen. Een evenwicht tussen straffen en belonen kan daarin van groot belang zijn voor het zelfbeeld van leerlingen en de manier waarop zij de school zien. De zorgcoördinator op school B zei hier het volgende over.

Zorgcoördinator: *"Dat heeft natuurlijk ook te maken met het feit dat de kinderen die hier rond lopen al hun hele schoolcarrière de laagste van de klas zijn en dat weten ze ook. Op de basisschool waren zij de kinderen met de meeste problemen en de grootste moeite om mee te komen. Het mooie aan het voortgezet onderwijs is dat ze in feite een tweede kans krijgen omdat ze hier op school komen met allemaal gelijken.*

Maar die tweede kans moet je ze wel echt geven. Ik vind dat leraren wel op de hoogte moeten zijn van wat er zich met een kind heeft afgespeeld op de basisschool, maar dat je een kind het absolute voordeel van de twijfel moet geven. Je moet iemand een schone lei geven als die hier begint".

De zorgcoördinator geeft aan dat veel leerlingen op school al vanaf de basisschool onderwijs hebben leren kennen als iets waar ze niet goed in zijn of als een plek waar zij voortdurend in conflict komen met volwassenen. Wanneer deze lijn van basisschool naar middelbare school wordt doorgezet, is er geen mogelijkheid voor leerlingen om opnieuw te beginnen en hun positie ten aanzien van onderwijs te veranderen. Een goed evenwicht tussen straffen en belonen kan een bijdrage leveren in het herdefiniëren van die positie.

Een belangrijk aspect aan het geven van straffen en beloningen is rechtvaardigheid. Leerlingen ervaren verschillende straffen of beloningen als meer of minder rechtvaardig en dat beïnvloedt het effect dat uitgaat van straffen of beloningen. Een voorbeeld hiervan zien we in het volgende fragment. Na een onrustige les van 1A heeft een docent een aantal leerlingen laten nablijven. Zij krijgen geen pauze totdat er gepraat is over hun wangedrag. De docent gaat de leerlingen één voor één af om hen te vragen naar een verklaring.

De docent (tegen nablijvers): "waarom moeten jullie toch altijd doorgaan?"
Emir: "ik krijg nooit aandacht, ik steek mijn hand op voor 10 minuten en nog niks"
Docent: "Mohammed, ik stoor me aan je passieve houding"
Mohammed zit geërgerd onderuit gezakt in zijn stoel voor zich uit te kijken.
Docent: "dat weet je, waarom verander je dat niet"
Mohammed: "nee"Mohammed heeft duidelijk geen zin om te praten.
Docent: "ga maar even nadenken"
Docent: "Zara, waarom heb ik jou op de lijst geschreven?"
Zara: "weet ik veel"
Docent: "heb je een antwoord, Mohammed?"
Mohammed: "nee ik denk nog na"
(1A)

De leerlingen protesteren tegen hun straf. Ze vinden kennelijk dat die ten onrechte is opgelegd. Dat is natuurlijk juist de reden waarom de docent een gesprek met ze begint. In zo'n gesprek kan misschien overeenstemming bereikt worden over wat er in de les is fout gegaan. Emir doet een poging in die richting. Hij geeft aan wat volgens hem het probleem was. De docent is daar echter niet tevreden mee en gaat verder met Mohammed. Ze probeert aan Mohammed duidelijk te maken wat de precieze reden is voor de straf. Het blijft moeizaam. Een echte overeenstemming komt niet tot stand. Zara ontwijkt de vragen van de docent en Mohammed doet net alsof het om een toetsvraag gaat waar hij nog verder over na moet denken. En daarin ligt voor een belangrijk deel het

probleem hier. Het praten over de straf en de straf zelf vallen samen. Daarom hebben de leerlingen het idee dat er niet vrijuit gesproken kan worden, maar dat er naar een goed, bevrijdend antwoord gevraagd wordt. De straf is erop gericht om de leerlingen ter verantwoording te roepen, maar schiet zijn doel voorbij. De spanning tussen straffen zelf en het doel van straffen moet steeds beslecht worden. Het probleem is dat het doel van een straf soms in strijd kan zijn met het uitdelen ervan. Even later vraag ik aan een paar van de jongens wat zij ervan vonden.

In de pauze vraag ik Mohammed en Emir wat zij van de preek van de docent vonden.
Emir: "we krijgen altijd de schuld, alle kinderen schreeuwen, maar wij krijgen de schuld, ze laat ons nooit praten, de meisjes krijgen altijd een beurt, ik nooit"

Voor Emir ging het kennelijk over aandacht. Emir eist die aandacht op door te schreeuwen tijdens de les. Hoewel hij niet de enige is die schreeuwt, is hij wel degene die gestraft wordt. Hij heeft het gevoel dat hij opdraait voor het gedrag van de hele klas. De perceptie van de aanleiding voor een straf en of de straf proportioneel is, bepaalt het effect ervan.

Het lichaam op school

Lichamelijkheid is een ondergewaardeerd concept in het denken over onderwijs. De betekenis van het lichaam op school komt maar zelden ter sprake in teksten over onderwijsprocessen. John Devine (1996) laat in zijn werk zien dat er aan kennis over onderwijs een Cartesiaanse vooronderstelling ten grondslag ligt. Deze kennis is gestoeld op een ontologische scheiding tussen lichaam en geest. Op grond van deze scheiding worden kennis en kennisoverdracht volkomen vergeestelijkt, terwijl geweld bijvoorbeeld onder de noemer van het lichaam komt te staan. Volgens Devine is hierdoor het lichaam nooit adequaat gethematiseerd in de onderwijssociologie. Dit heeft bovendien tot gevolg dat het lichaam en daarmee geweld nauwelijks in verband wordt gebracht met de dagelijkse praktijk van onderwijs. Het wordt gezien als een fenomeen extern aan het onderwijzen zelf. Hier wil ik aangeven hoe lichamelijkheid van belang kan zijn voor het begrijpen van ordehandhaving op school.

Een eerste aspect dat direct opvalt, is de manier waarop de docent zijn lichaam gebruikt in zijn optreden voor de klas. Sommige leraren komen nauwelijks van hun plaats, terwijl anderen voortdurend rond lopen. Rondlopen is in ieder geval een manier voor leraren om een klas aan het werk te krijgen. Leerlingen weten dat wanneer een

leraar een ronde maakt zij ook aan de beurt zullen komen. Leraren die daartoe in staat zijn, gebruiken hun fysieke aanwezigheid om de aandacht van een klas op te eisen. Zo gaan bepaalde, forse docenten vaak midden in het lokaal staan en dirigeren vanaf daar de les. Maar ook voor minder forse leraren kan de plaats die zij in een ruimte innemen bepalend zijn voor hun optreden. De kerndocent van 1B (een tengere vrouw) zat bijvoorbeeld nooit achter een bureau.

Onderzoeker: *"Je geeft les vanaf een kruk. Is daar een rede voor?"*.
Kerndocente: *"Als je achter een bureau gaat zitten dan verberg je je toch achter een object, terwijl ik nu gewoon veel opener les kan geven. Je komt ook niet meer achter een bureau vandaan, terwijl het erg belangrijk is om te bewegen, langs te lopen en op verschillende plekken te gaan staan"*.

De forse leraren zijn vaak mannen en zij kunnen hun lichaam ook gebruiken in hun contact met de jongens. Een speelse duw of omarming komt af en toe voor. Op deze manier kan een docent zich enigszins mengen in de fysieke hiërarchie die er heerst tussen jongens. Door zich fysiek te verhouden tot mannelijke leerlingen kan een leraar een relatie opbouwen buiten die van zijn officiële rol. Fysiek contact tussen mannelijke docenten en vrouwelijke leerlingen is uiteraard uit den boze (een hand op een schouder daargelaten). Maar ook hier geldt dat ook minder forse leraren fysiek contact hebben met leerlingen. Maar dit contact heeft meestal een ander betekenis en kan daarom worden ingezet voor andere doeleinden. In het lange fragment over de ruzie tussen Saïn en Tiba, zagen we al dat Tiba ging uithuilen bij de docent. Tiba zocht een plek om veilig te zijn en zij zocht die niet bij andere meisjes in de klas, maar bij de docent. Het lichaam van de docent vormt kennelijk een veilige plek. De docent is niet bedreigend, maar dat kan niet de enige verklaring zijn. Tiba weet ook dat Merem haar geen kwaad kan doen, terwijl zij bij de docent is. Niet alleen vertrouwen tussen leraar en leerling is hier belangrijk, maar ook het gezag en daarmee de onaantastbaarheid van de docent is cruciaal.

Dat het lichaam van de leraar een zekere onschendbaarheid heeft, wordt ook duidelijk uit het volgende fragment. Aan het einde van een les wordt er wat ontspannen en de jonge, mannelijke docent vermaakt de jongens. Hij gaat amicaal en gelijkwaardig met de leerlingen om.

De docent gaat zitten kletsen met twee leerlingen. Hij legt ze een raadsel voor.
De rest van de klas kletst wat met elkaar.
De bel is nog niet gegaan, maar we staan met een aantal jongens rondom de docent. Twee jongens stoeien en de een wordt hard tegen de docent aangeduwd. De duwer moet weer gaan zitten en krijgt strafwerk voor de volgende dag.
(3A)

Hoewel deze docent de rol van de gelijke speelt en zijn jonge leeftijd en slimme grapjes gebruikt om vertrouwen te winnen van de leerlingen, trekt hij hier een duidelijke grens. Het lichaam van de leraar mag niet ongewenst of onverwacht aangeraakt worden. In die zin staat de docent duidelijk buiten de fysieke hiërarchie van de leerlingen. Het kan belangrijk zijn voor leraren die gelijkwaardig en amicaal met leerlingen omgaan om op bepaalde punten zeer duidelijke grenzen te stellen om een gezagspositie niet te verliezen.

Een ander voorbeeld waarbij het lichaam van de docent een rol speelt is bij het kalmeren van leerlingen. Het kwam vaak voor dat de docent leerlingen bij de schouders pakte of een arm om hen heen sloeg om ze zich beter te laten concentreren. Het meest sprekende voorbeeld deed zich voor toen Serian woedend werd over bepaalde grapjes die gemaakt werden.

Leerling: "Wat is een Turk in een Ferrari?"…"Science Fiction"
Dan loopt de kerndocente langs en maakt ook een grap: "Waarom hebben alle Marokkanen een speedboot?"…"dan zijn ze eerder bij de broodkruimels"
Er wordt alom gelachen bij de jongens, maar Serian die daar ook bij zit, wordt agressief en smijt met een blad papier. Hij vindt de grapjes niet leuk. Hij zwaait om zich heen en is heel gespannen.
De andere jongens zeggen hem niet zo stoer te doen en dat het allemaal grappig bedoeld is. De kerndocente praat op Serian in om hem rustig te maken, Serian kijkt verweesd voor zich. Daarbij gaat de kerndocente naast Serian zitten en slaat zij een arm om hem heen. Hij kijkt de kerndocente niet aan. Na een tijdje lacht hij wel weer, maar neemt nog even niet deel aan het gesprek. Normaal gesproken staat de stoere Serian overal boven, maar hij viel echt even van zijn voetstuk. Even later neemt hij gewoon weer deel aan het gesprek.
(1B)

De docent probeert de opvliegerige en dominante Serian te kalmeren door hem aan te raken. Het lichaam van een agressieve leerling is hier niet een plek die ontweken moet worden, maar juist benaderd en vastgehouden wordt. Fysiek contact is hier een onderdeel van de vertrouwensrelatie tussen leraar en leerling. Dat is lang niet altijd het geval. Op beide scholen liepen leerlingen rond die dermate fysiek en onrustig waren dat ze in feite nooit fysiek contact maakten met leraren. Leraren stellen zich ten aanzien van deze "gewelddadige" leerlingen volkomen anders op. De "gewelddadige" identiteit die deze leerlingen gebruiken om zich te handhaven in de wereld van de leerlingen, kan dus bevestigd worden door leraren.

Ordehandhaving als relatie tussen leraar en leerling

In dit hoofdstuk is het gegaan over de ordehandhaving op school. Daarbij is de nadruk gelegd op een aantal zaken: ten eerste op het idee dat orde op school vooral gevormd wordt door een ruimtelijke en sequentionele orde, ten tweede op de spanning tussen zorg en onderwijs, die het werk van leraren beïnvloedt en hun relatie met leerlingen bepaalt, ten derde op het straffen en belonen op school. Tenslotte is ingegaan op de rol van lichamen in de ruimte. Al deze zaken dragen bij aan de vorming van het gezag van leraren en de wijzen waarop zij de orde handhaven.

Het gezag waarmee leraren optreden en de mate waarin dat gezag als legitiem gezien wordt, is bepalend voor de effectiviteit en rechtvaardigheid van ordehandhaving. Legitimiteit is een relatief begrip, dat wil zeggen het is geen stabiel gegeven dat verkregen kan worden door een aantal vooraf te beschrijven handelingen, maar ontstaat in wisselwerking met de leerlingen. De vaardigheid om een klas te kunnen vormen en over een langere periode bepaalde gedragsstandaarden te bereiken is de basis van een effectieve ordehandhaving op school. Dat proces wordt door verschillende leraren verschillend ingevuld. Een bepalende factor daarvoor is de manier waarop de school als organisatie leraren de ruimte geeft om een dergelijk proces te ontwikkelen. Op school B zagen we het voorbeeld van de kerndocent, die een speciale rol kon aannemen ten aanzien van de leerlingen. De kerndocent is in staat een intensieve en veelzijdige relatie met een leerling op te bouwen. Op grond van zo'n relatie kan veel beter worden opgetreden tegen ongewenst gedrag. Voor leraren die deze randvoorwaarden niet hebben kan het veel moeilijker zijn om gezag te verwerven onder de leerlingen. De orde op school zal dan niet gevormd worden door wederzijds respect en begrip, maar eerder door eenzijdige repressie. Scholen die leraren de ruimte geven om hun relatie met leerlingen te ontwikkelen zullen vanzelfsprekend ook meer leraren aantrekken met een affiniteit voor dergelijk werk. Het omgekeerde is helaas ook waar. Dit voedt het vermoeden dat er op schoolniveau vicieuze cirkels kunnen ontstaan. Goede scholen trekken goede leraren aan, slechte scholen slechte. Wanneer op scholen wegens een hoog ziekteverzuim of nijpend lerarentekort de doorstroom van personeel hoog is, een groot aantal leraren p*art-time* werkt en er uit noodzaak onbekwaam personeel wordt aangetrokken, wordt de vorming van effectieve ordehandhaving op scholen verder ondermijnd.

5. VERMAAK

Het leven op school is breder dan “les”, “toets”, “cijfer” en “straf”. Een schooldag wordt gevuld door een grote hoeveelheid activiteiten en gebeurtenissen. In dit hoofdstuk wil ik focussen op een activiteit, die volgens mij veel te maken heeft met het ontstaan van geweld op school, namelijk vermaak. Vermaak komt in bijna ieder aspect van de schooldag terug en kan veel verschillende betekenissen hebben. Daarom wil ik eerst duidelijk maken wat ik precies onder vermaak versta en welke vormen van vermaak ik allemaal tegen ben gekomen. Daarna wil ik de verschillende functies van vermaak verduidelijken en vermaak zo in verband brengen met het ontstaan van gewelddadige situaties op school.

Over vermaak op school is niet veel geschreven. Er zijn studies geweest naar het belang van humor voor interacties in het klaslokaal en in de lerarenkamer (Hargreaves & Woods, 1984; Delamont, 1984). Humor is belangrijk voor leraren, omdat ze het kunnen gebruiken om aandacht en respect te krijgen van leerlingen. In de lerarenkamer fungeert humor dikwijls als een belangrijke communicatievorm tussen leraren. Leraren moeten vaak communiceren over gevoelige zaken. Ze vertellen over hun ervaringen in de klas, die beschamend kunnen zijn. Onkunde in de klas wordt al snel als een persoonlijk tekort ervaren. Humor kan een manier zijn om deze gevoelige informatie toch te kunnen delen. Het is de vraag of deze studies ons hier verder kunnen helpen. Ten eerste zijn deze studies vaak vanuit een socio-linguïstisch perspectief geschreven. Ten tweede is humor een te beperkte benadering van vermaak. In studies over interactie in de klas en op school wordt natuurlijk wel veel gezegd over deviant gedrag of gedrag van leerlingen dat niet past in de routine van iedere dag. Dit soort gedrag zou opgevat kunnen worden als vermaak, omdat het de dagelijkse sleur van het leven op school doorbreekt. De manier waarop ik vermaak hier wil gebruiken is breder dan humor, maar smaller dan deviant gedrag.

Wat is vermaak op school?

In de loop van mijn onderzoek viel het mij op dat ik steeds vaker het woordje “vermaak” naast mijn observatie aantekeningen zette. Het bleef terugkomen en groeide uit tot een

belangrijk aspect van mijn empirisch materiaal. Maar op grond van welke kenmerken ben ik “vermaak” gaan bijhouden. Wat is vermaak op school eigenlijk?

Op het eerste gezicht zou vermaak kunnen worden gedefinieerd als alles dat niet verbonden is aan het werkplan van de school. Op school moeten gedurende een schooljaar allerlei taken en opdrachten uitgevoerd worden door de leerlingen, die begeleid worden door de leraar. Alles wat daarbuiten valt is geen werk en valt derhalve onder “vrije tijd”. Vermaak fungeert inderdaad als een onderbreking van de dagelijkse routines op school. Maar het opvallende aan vermaak is nu juist dat het een integraal onderdeel van het werk en de routine op school kan zijn. Dat geldt zeker voor leerlingen, maar ook in grote mate voor leraren. Denk aan de routine van pauzes en aan het gebruik van humor bij het lesgeven. Als vermaak ook een onderdeel is van werk en routine moeten we met een andere omschrijving komen. Een mogelijk omschrijving zou kunnen zijn dat vermaak zich op school vooral onderscheidt van gecontroleerd gedrag. De vrije tijd die leerlingen hebben op school wordt vermaak genoemd, omdat tijdens bijvoorbeeld pauzes het gedrag van leerlingen in veel mindere mate gecontroleerd wordt door leraren. Deviant gedrag van leerlingen noemt men soms vermaak, omdat het tegen de controle van leraren ingaat. Het plezier dat leerlingen kunnen hebben in deviant gedrag maakt het tot vermaak. Vermakelijk gedrag is ook vermakelijk, omdat het lijkt voort te vloeien uit je eigen keuzes en behoeften en daardoor in sterke mate een persoonlijk welbevinden teweegbrengt. In de schoolcultuur is vermaak een manier om je te verzetten tegen de controle van de school en een onafhankelijke rol te verwerven. Vermaak is zo gezien een onderdeel van oppositionele identiteiten op school (Willis, 1977; Paulle, 2003). Doen wat je zelf wilt, je nergens iets van aantrekken of “schijt hebben” is voor kinderen vaak een belangrijke manier om zich te vermaken, zich goed te voelen en status te verwerven. Tegelijkertijd weten docenten dat leerlingen niet voortdurend gecontroleerd kunnen worden en gebruiken zij vermaak om leerlingen aan te zetten tot gewenst gedrag. Vermaak is zo gezien gedrag dat sterk op het eigen plezier of de eigen behoeften gericht is. Dat is ook precies wat vermaak plezierig maakt, maar hierdoor zijn er ook risico’s verbonden aan vermaak.

Vormen van vermaak

Het is moeilijk om een allesomvattende omschrijving te geven van vermaak op school. Dat komt voornamelijk doordat het in bijna ieder aspect van een schooldag terugkomt, maar steeds weer in een andere vorm en met een iets andere betekenis.

Onderbreking van routines

School is saai. Dat is de veelgehoorde mening van miljoenen schoolkinderen over de hele wereld en misschien is het wel een feit. Het leven op school bestaat niet alleen uit een hoge mate van regelmaat, maar de activiteiten op school sluiten niet altijd aan bij de wensen van leerlingen. Op school moet concentratie en geduld opgebracht worden en dat zijn nu eenmaal geen avontuurlijke bezigheden. Juist daarom is vermaak op school een belangrijke tijdverdrijf. In het volgende fragment wordt een tijdelijke onderbreking van de les beschreven. De docent houdt een groepsgesprek over de sfeer op school. Iedereen mag zijn vinger opsteken en een bijdrage leveren aan het gesprek.

De docent vraagt de leerlingen de sfeer in de pauze te beschrijven.
Leerlingen: "saai", "eten en drinken", "je mag lopen en praten"
Docent: "en druk?"
Docent: "en de sfeer in de klas?"
Leerling: "saai!"
Leerling: (tegen de vorige) "jij bent saai!"
Docent: "de school is toch niet altijd saai?"
Leerlingen(de hele klas in koor): "jawel!"
(1A)

In dit fragment komt vermaak op verschillende manieren aanbod. Ten eerste gaat het gesprek in de klas over de vraag of school saai is. Leerlingen zeggen vaak school saai te vinden, maar hebben het desondanks ook naar hun zin op school. Pollard noemt als belangrijk *interest* van leerlingen *enjoyment*. Pollard geeft aan dat *enjoyment* belangrijk is voor leerlingen, omdat het de verveling en restricties van school tegengaat (Pollard, 1985). Het speelt dus een rol in het conflict tussen school en leerling. Ten tweede is deze gebeurtenis zelf een vorm van vermaak. Het vond plaats tijdens een onderbreking van de les. Er mocht vrijuit gesproken worden over ieders ervaringen op school. Herhaaldelijk hebben leerlingen te kennen gegeven hoe fijn ze dat soort discussies vinden. Ten derde komt er in het fragment een grap voor, zoals die voortdurend door de leerlingen gemaakt wordt. Zo'n snelle en slimme opmerking als "jij bent saai!" is een standaardvoorbeeld van de manier waarop leerlingen elkaar uitdagen en bespotten. Vermaak is zo een manier om de dagelijkse sleur van het schoolleven te doorbreken. Leerlingen zoeken overal naar afleiding. Sommige lessen, zoals een ICT-les of handvaardigheid, bieden uitgebreide mogelijkheden voor ontspanning. Dat kan dermate gemakkelijk zijn dat het volledig geaccepteerd wordt door leraren. In het volgende fragment wordt een ICT-les beschreven. Het wordt duidelijk dat allerlei nevenactiviteit van leerlingen tot de normale gang van zaken behoren.

De klas is wel rustig, maar zeker niet iedereen is aan het werk. De drie jongens die al eerder werden gewaarschuwd, zijn eigenlijk de hele tijd bezig met foto's te zoeken van meisjes en auto's. Wanneer de docent langs komt om de opdracht te bekijken, moet alles wat daar niet mee te maken heeft even worden afgesloten, maar dat gebeurt niet stiekem.
(3B)

Het feit dat er tijdens een les gemakkelijk afleiding gevonden kan worden en dat dit ook nog eens geaccepteerd wordt door de leraren is niet altijd een zegen.

Net voordat we het lokaal binnengaan vraag ik aan een leerling of hij de ICT-les leuk vindt. Hij zei (zuchtend): "ICT is drie uur niets doen. Ik: "echt?" Leerling: "nou het eerste uur vaak niet, maar de rest wel"
(3B)

Deze leerling geeft aan dat de ICT-les dermate ongestructureerd is dat het weer saai wordt. Afleiding zelf kan dus ook de sleur van een les worden. Maar dit gebeurt alleen wanneer bepaalde afleidingen de les in zijn geheel gaan domineren, zoals surfen op het net bij de ICT-les. Juist toevallige gebeurtenissen worden vaak aangegrepen als welkome afleiding van de schoolroutine. Tijdens een les Nederlands gebeurt het volgende.

Een leerling moet hard niezen. De hele klas barst in lachen uit.
Een andere leerling roept iets in het Turks. De leerlingen moeten nog harder lachen.
De docent zegt niets.
Leerling: "geen Turks in de Nederlandse les"
Andere leerling: "hou je bek"
Docent: "dat soort taal wil ik niet hier"
(1A)

Het voorval wordt door de klas in zijn geheel gebruikt om even te ontspannen. De docent grijpt niet in en laat de klas rustig weer bedaren. Tijdens dit soort momenten kan het gebeuren dat een klas niet meer rustig wordt en er een aaneenschakeling van opmerkingen en grappen ontstaat. In dit geval ontstaat er een klein conflict tussen twee leerlingen. Het wordt duidelijk hoe een ontspannen situatie, waarin gelachen wordt om een komisch voorval, al snel kan omslaan in spanningen. Leerlingen hebben in het algemeen geen enkele moeite met dergelijke omschakelingen van vermaak naar conflict.

De leraar als bron van vermaak

Zoals al duidelijk werd, zijn leerlingen in een voortdurend onderhandeling met de leraar over de ongeschreven regels in de klas, de zogenaamde *working consensus*. Deze onderhandeling vindt voor een belangrijk deel plaats in de vorm van vermaak. Het

uittesten van de leraar is voor sommige leerlingen een vermakelijke bezigheid en biedt voor andere leerlingen ook plezier. Dit kan variëren van vrij onschuldige tot ronduit provocerende situaties.

De leraar kan een bron van vermaak worden, wanneer deze gemakkelijk van de wijs te brengen is. De leraar probeert in de klas normaal gesproken de handelingen te structureren zodat er zo effectief mogelijk gewerkt kan worden, maar juist doordat een leraar wil vasthouden aan deze voorgenomen structuur, kunnen leerlingen een leraar irriteren en dwarszitten. Leerlingen kunnen vrij bedreven worden in het verstoren van de les. Deze verstoringen zijn er enkel en alleen op gericht om een reactie van de leraar te ontlokken.

De docent begint de les. Met harde stem zegt hij wat er zal gaan gebeuren. Steeds wanneer er iets gezegd wordt door leerlingen stopt hij automatisch even met praten of verheft hij zijn stem nog verder. De docent is niet bereid om in discussie te gaan, maar wil dat leerlingen precies volgen wat hij zegt.
Leerling: "dus je moet het gewoon opschrijven"
Docent (met geïrriteerde toon): "dat zeg ik net"
Leerling: "ik heb het hier" De leerling houdt zijn schrift op.
Docent: "nou, doe het dan"
Sommige leerlingen lijken er plezier in te vinden om de docent in de rede te vallen, omdat hij dan stopt met praten of direct een berisping geeft, om vervolgens weer door te gaan. Vooral het automatische, bijna Pavlov-achtige van zijn gedrag wekt plezier op. Sommige leerlingen imiteren zijn gefragmenteerde tekst. Niet alleen in zijn spraak maant de docent voortdurend tot stilte, maar ook in zijn houding. Zijn handen en zijn blik reageren iedere keer dat er iets te horen is.
(1A)

Hier zien we hoe de leraar geleid wordt door de interrupties van de leerlingen. Leerlingen beginnen op een gegeven moment steeds meer te interrumperen, niet omdat ze een vraag hebben, maar om de docent in de war te brengen. Andere leerlingen beginnen hem na te doen. Leerlingen vinden er zo plezier in om de les te onderbreken en het gezag van de leraar wordt ondermijnd.

Er zijn ook andere manieren om de legitimiteit van de leraar te ondermijnen. Leerlingen kunnen af en toe zeer goed samenwerken om de voortgang van de les tegen te gaan. Tijdens een toets dicteert de leraar een aantal vragen.

Docent: "volgende vraag, wat verstaan we onder dominante cultuur?, geef een voorbeeld van een norm en een waarde die jij belangrijk vindt", "hoeveel vragen heb ik nu"
LL.: "6","7", "nee, 8" Er wordt gegrinnikt. Op iedere vraag worden fluisterend humoristische antwoorden gegeven en gelachen.
(3B)

Leraren kunnen soms gemakkelijk gepest worden en verliezen daardoor hun aanzien voor een klas. Het dilemma voor leraren in deze situaties is dat ingrijpen (boos worden, leerlingen berispen, straffen uitdelen, leerlingen verplaatsen/verwijderen) het doel van de pesterij is. Een reactie uitlokken is nu juist het vermakelijke spel dat leerlingen spelen. Bovendien is het zo dat wanneer een docent in zo'n situatie te harde straffen uitdeelt zijn of haar legitimiteit niet sterker wordt, maar meestal nog verder ondermijnd raakt. Wanneer een leraar voor een klas zijn aanzien kwijt is, kan het dus knap lastig zijn om die weer te veroveren.

Vermaak is niet altijd in het nadeel van de docent. Sommige leraren gebruiken humor ook in hun omgang met de klas en kunnen hun rol daarmee verstevigen.

Twee leerlingen komen te laat, ze worden naar een reden gevraagd.
Docent: "ik heb niet naast jullie in bed geslapen, toch"
Leerlingen: "nee"
Docent: "nou, dan krijg ik nog een reden waarom jullie te laat zijn"
(1A)

Humor wordt hier gebruikt om een vervelende boodschap (de leraar gaat een reden voor te laat komen eisen) op een vriendelijke manier te brengen. Daarnaast is het van belang voor leraren om humoristisch te kunnen zijn, omdat dit vooral ten aanzien van jongens een manier is om status te verwerven. Het viel op dat vooral mannelijke docenten leerlingen probeerden af te troeven met snelle opmerkingen en grapjes. Deze vorm van dominantie kan voor bepaalde leraren een manier zijn om respect van leerlingen te krijgen.

Plagen, pesten en uitdagen.

Hierboven zagen we dat vermaak de sleur van school kan doorbreken en het gezag van de docent kan ondermijnen, maar het meeste vermaak vindt plaats tussen leerlingen. Leerlingen zijn voortdurend met elkaar bezig. Het kan gaan om interactie tussen vrienden, maar dat is lang niet altijd het geval. Een belangrijk deel van het vermaak in de klas heeft te maken met de verhoudingen en spanningen in de klas. Dat wil zeggen, leerlingen bepalen hun wederzijdse verhoudingen en de hiërarchie in de klas voor een belangrijk deel in de vorm van plagen, pesten en uitdagen.

Leerlingen zijn in hun omgang met elkaar sterk gericht op status. Ze willen gelijk krijgen, beter en sneller zijn dan een ander, een ander kunnen domineren of een ander bang kunnen maken. Iedere gebeurtenis en elke handeling wordt beoordeeld of gebruikt

om de verhouding met anderen te bepalen. In die zin zijn de jonge leerlingen net volwassenen; ze streven naar respect, aanzien en bewondering. Het volgende fragment dient om aan te geven hoe futiel dergelijke gebeurtenissen kunnen zijn.

Een leerling gooit vanaf zijn plek een meter of twee van de prullenbak verwijderd een propje, maar mist de bak.
Leerling: "mis, haha!"
Propgooier: "Je moeder!"
De leerling: "Hou je bek!"
(3A)

Het missen van de bak is direct aanleiding voor hilariteit. Die beoordeling wordt ook direct weer gepareerd met een weerwoord. Een weerwoord dat overigens op geen enkele manier met het voorval te maken heeft (*"je moeder!"*). Plagen of pesten volgen geen inhoudelijke logica. Er kan van alles gezegd worden om weerstand te bieden aan bespotting. Een weerwoord hoeft helemaal niet een weerlegging van een bespotting te zijn. Een weerwoord hoeft alleen maar in gewicht een bespotting te overtreffen. Het overtreffen is de kern, niet de "inhoud" van een opmerking. Op deze manier ontstaan machtsverhoudingen tussen leerlingen. Door anderen te plagen en te pesten oriënteren leerlingen zich in hun sociale omgeving. Ze geven betekenis aan hun sociale relaties (Kuik, 1999). De ongelijke machtsverhoudingen tussen leerlingen kunnen soms heel duidelijk zijn, zoals in het volgende fragment. De leerlingen zitten bij de muziekles in een groepje te trommelen. De docent is even weg.

Seme pest een meisje. Ze trekt aan haar haar, probeert haar shirt open te doen, zet een trommel op haar hoofd en lacht haar uit.
Het meisje verdedigt zich nauwelijks, reageert überhaupt niet en doet niks terug.
(1A)

Seme kan doen wat ze wil. Het meisje denkt er niet aan iets terug te doen. De machtsverhouding tussen de twee is voor beiden zo duidelijk dat de interactie tussen hen zonder te spreken verloopt. Voor Seme is het meisje weinig meer dan een object om zich mee te vermaken en het meisje weet dat het voor haar het beste is om zich in dit lot te schikken. Doet ze dat niet dan zal ze een moeilijke tijd tegemoet gaan in de klas. Seme is namelijk erg dominant en laat zelfs de jongens niet over haar heen lopen.

Plagen en pesten vinden meestal plaats tussen vrienden, dat wil zeggen binnen groepjes leerlingen die veel met elkaar omgaan in de klas of op school[12]. Het feit dat een leerling niet of nauwelijks reageert op een provocatie kan daarom ook betekenen dat er juist sprake is van een verregaande gelijkheid tussen leerlingen. In het volgende fragment zien we twee jongens die duidelijk vrienden zijn en gemoedelijk met elkaar omgaan.

Jules en zijn buurman zijn elkaar tijdens hun werk aan het plagen. Jules geeft zijn buurman een harde tik tegen zijn achterhoofd. Die jongen is meteen stil. Kennelijk kan Jules daar mee weg komen; de jongen reageert niet op de tik en gaat rustig verder waar hij mee bezig is.
(3B)

Deze jongens zijn elkaar wel degelijk aan het uitdagen, maar van de eenzijdige dominantie zoals uit het fragment hiervoor is geen sprake. De jongens spelen een spel met elkaar, ook al is het een gewelddadig spel.

Leerlingen zijn bedreven in het bespotten van anderen en verzinnen steeds weer nieuwe manieren om een ander belachelijk te maken. Zie in het volgende fragment hoe een leerling zijn buurman in de val lokt.

Leerling: "poesje, poesje"
Mustafa draait zich om.
Leerling: "ik zeg poesje en jij draait je om, ben jij een poesje?"
(3A)

Sommige grappen gaan nooit vervelen en kunnen steeds weer gebruikt worden.

Een leerling zet zogenaamd een pennenstreek op de rug van Rachid. Rachid draait zich om en lacht.
(3A)

In het volgende fragment zitten de leerlingen in banken van twee voor zichzelf te werken. Op dit soort momenten is het gebruikelijk dat er met omringende leerlingen gekletst en overlegd wordt.

Leerling: "jij bent toch geen gay?"
Buurman: "haha"
Leerling: "ben jij gay?"
Aangesproken Leerling: "….." Leerling is stil en weet zich duidelijk geen raad met de vraag.
(1A)

---

[12] Of het hier om daadwerkelijke vriendschappen gaat is nog maar de vraag, maar in dit verband niet belangrijk.

Gesprekjes als deze vullen een normale schooldag. Leerlingen zijn voortdurend met elkaar in gesprek over uiteenlopende zaken en daarbij speelt plagen een belangrijke rol. Leerlingen maken elkaar voor allerlei dingen uit. Liefst gebruiken ze daar aanduidingen voor waarvan algemeen bekend is dat het beschamend is, zoals *gay* zijn.

De verhoudingen in de groep zijn voor leerlingen de context waarin zij hun gedrag vormen. Die verhoudingen komen tot stand in een voortdurende wedloop voor aanzien en respect. Ze zijn van dit aanzien en respect afhankelijk als ze zich op school willen handhaven. Daarom zijn veel leerlingen zeer gevoelig voor zelfs de mildste spot of uitdaging. Een pesterij vraagt als vanzelfsprekend om een respons. Niet reageren is een teken van zwakte, onkunde of stupiditeit. Zoals we hierboven zagen is niet reageren alleen een optie bij zeer gelijkwaardige relaties.

Leraren bemoeien zich normaal gesproken niet met de groepsverhoudingen. Over het algemeen komen groepsverhoudingen alleen ter sprake wanneer ze extremere vormen aannemen (geweld of expliciete vernedering) of het lesgeven verhinderen. De groepsverhoudingen zijn voor leraren dus in feite alleen maar een *issue* in termen van ordehandhaving[13]. Het is aan de leerlingen zelf om zich te handhaven in een groep.

Leerlingen handhaven onder elkaar ook een orde. Dat is natuurlijk niet vreemd. Tot op zekere hoogte hoort het binnen een breder proces van opgroeien, waarin contact en competitie met anderen zich ontwikkelen. De vraag is echter welke context een school vormt waarin deze sociale competenties worden ontwikkeld. Het kan zijn dat de spanningen tussen leerlingen door wanorde, stress en onveiligheid zo hoog oplopen dat een veelheid aan situaties aanleiding geeft tot conflict en escalatie en leerlingen zo een gewelddadig gedragsrepertoire opbouwen. Wanneer zij niet in staat zijn om hun onderlinge problemen in onderhandeling met elkaar op te lossen, zullen zij ervoor kiezen om andere middelen, zoals fysieke kracht of bedreiging te gebruiken.

Stoeien en vechten

Meestal vindt gestoei aan het begin en het einde van de les plaats. Tijdens overgangen tussen activiteiten is er geen duidelijk gedragskader en kan er van alles gebeuren.

De leerlingen komen het lokaal binnengelopen.
Een jongen en een meisje stoeien bij binnenkomst. Terwijl ze aan elkaar trekken en duwen, lachen ze.
Tegelijkertijd gaan ze steeds verder en wordt hun gestoei steeds ruwer.
(1A)

---

[13] We zagen dat de kerndocent daarop een uitzondering vormt.

Ook kinderen die zelf geen initiatief nemen tijdens dit soort “lege” momenten, krijgen te maken met onvoorspelbaar gedrag van medeleerlingen en moeten dus voortdurend in de gaten hebben wat er om hen heen gebeurt. Iets soortgelijks zagen we eerder bij een confrontatie tussen Seme en een andere jongen (p. 52). Uit dat fragment wordt ook duidelijk dat het “publiek” van plagerij belangrijk is. Seme is een extravert meisje en duidelijk het middelpunt van een groepje meisjes in 1A. Ze kan gemakkelijk berispingen van docenten weerstaan en gebruikt haar lef om aanzien te krijgen van haar vriendinnen.

Ongeleide momenten kunnen ook tijdens de les ontstaan. Bijvoorbeeld wanneer er iets wordt uitgedeeld. Tijdens een weinig ordelijke les ontstaat een moment waarop leerlingen steeds onrustiger worden.

Het is onrustig. De docent is streng en laat haar ergernis blijken.
Iedereen roept door elkaar heen.
Rachel: “juf, heeft u een man?”
De docent negeert de vraag.
Enkele leerlingen beginnen nu ook met vragen stellen aan de docent. Daar gaat ze niet op in.
De docent loopt rond en deelt een toets uit. Het wordt nog drukker.
Docent: “Emir, let op, want je hebt het nodig”
Een aantal jongen die bij elkaar zitten, stoeien en leerlingen schreeuwen door elkaar heen.
Er klinken hardop scheldwoorden.
(1A)

Het was vooral tijdens dit soort momenten dat leerlingen elkaar plaagden en pestten. Meestal reageren leerlingen op geplaag of gepest. Daardoor kan vrij onschuldige geplaag snel escaleren.

Cijfers worden opgenoemd, wanneer iemands naam wordt opgenoemd herhalen leerlingen die. Er wordt om cijfers gelachen. Wanneer om Rachel’s cijfer wordt gelachen, wordt zij boos.
Rachel mept twee keer hard met haar schrift op het hoofd van haar buurman.
Rachel: “wat doe je stom”, “ophouden of ik maak je af!”
(1A)

Hier zien we hoe Rachel uitgelachen wordt en daarvoor haar buurman bestraft. Andere leerlingen lachten haar ook uit, maar de buurman was binnen handbereik.

Tijdens de pauzes is er vanzelfsprekend veel vermaak onder leerlingen. De aula stroomt vol en oudere leerlingen gaan naar buiten. Opvallend is dat de stoerdere jongens en meisjes uit de lagere klassen ook naar buiten gaan. In de aula wordt gegeten, gedronken en gekletst. Er is natuurlijk een groot verschil tussen de manier waarop leerlingen zich gedragen in het klaslokaal en waarop ze dat doen in de aula en buiten.

Waar in het klaslokaal de leerlingen onder de controle van docenten rekening moeten houden met hun gezag en hun machtspositie, is er tijdens de pauzes en buiten de klaslokalen een mildere controle. De ruimte op school is opgedeeld naar de mate waarin er sprake is van verschillende soorten controle.

Het plagen, stoeien en uitdagen dat al tijdens de lessen voorkomt, komt tijdens de pauze nog vaker voor. Tegelijkertijd kunnen leraren minder gemakkelijk ingrijpen. Er is wel toezicht tijdens de pauzes. Leraren hebben om de beurt auladienst en buiten houdt vooral de conciërge een oog in het zeil. Maar al te veel controle wordt door leerlingen niet geaccepteerd. De pauze is van hen en mag niet door leraren ingedamd worden. Leraren hebben er bovendien ook belang bij dat de controle op de kinderen tijdelijk onderbroken kan worden. Zij kunnen in de lerarenkamer tijdelijk hun rol als toezichthouder laten verslappen en zich bezig houden met andere zaken.

De pauze wordt door vooral jongens gebruikt om met elkaar te stoeien. Ze rennen achter elkaar aan door de aula, duwen elkaar omver en er ontstaan kleine, voornamelijk vriendschappelijke vechtpartijtjes. Vooral buiten het zicht van leraren of bewaking gaat het er ruw aan toe. Stoeien, schoppen, slaan en duwen is voor veel leerlingen een normaal tijdverdrijf tijdens de pauzes. Ik heb niet precies bijgehouden hoe vaak ik leerlingen heb zien stoeien, maar een minimum van 10 keer per pauze is normaal. De pauzes zijn een gelegenheid voor (met name) jongens om zich fysiek uit te leven. De beheersing van hun lichaam en hun gedrag, zoals die door de leraren en het klaslokaal worden gevraagd, wordt ingewisseld voor een andere vorm van behendigheid, namelijk die van het stoeien en het plagen. Bij de een gaat het om fysieke en de ander om verbale behendigheid. Bij beide is het van belang dat je de ander kunt domineren en de ander te snel af bent. Davies (1982) geeft in zijn onderzoek aan dat stoeien een belangrijke manier is voor jongens om op school hun positie te bepalen. Maar, meent Davies, er zijn ook leerlingen die zich niet proberen te onderscheiden in deze hiërarchie. Kinderen die dat doen, hebben in feite twee keuzes: of zo onopvallend mogelijk zijn, of een sociale positie bereiken waarin het niet meer nodig is om je op die manier te bewijzen tegenover anderen. Voor beide strategieën is doorzettingsvermogen nodig.

De risico's van vermaak

Vermaak heeft volgens mij op twee verschillende manieren effect op het ontstaan van geweld op school. Aan de ene kant beïnvloedt vermaak de relatie tussen leraar en leerling.

Met name de rol van de leraar als leidinggevende kan in gevaar komen. Aan de andere kant zijn milde vormen van geweld ook vormen van vermaak. Plagen, pesten en stoeien zijn belangrijke bezigheden voor leerlingen en kunnen in enkele seconden ontaarden in pesten en conflicten.

De relatie tussen leraar en leerling heb ik in het vorige hoofdstuk vooral beoordeeld aan de hand van het gezag van de leraar. Een belangrijke bron van vermaak voor leerlingen is het ondermijnen van dit gezag. De redenen die leerlingen hebben voor dit antischoolse gedrag kan per leerling sterk verschillen, maar collectief gezien kan het normaal zijn om leraren te bespotten en prijzenswaardig gevonden worden om daar goed in te zijn. Meestal geldt dit niet voor alle leraren, maar worden bepaalde leraren meer bespot dan andere. Vooral leraren die gemakkelijk te leiden zijn door een klas zijn makkelijke slachtoffers van vermaak. Dit heeft gevolgen voor de mate waarin een leraar de orde kan houden in een klas, maar ondermijnt ook de effectiviteit van zijn of haar optreden in situaties waarin de leraar moet ingrijpen in ruzies, conflicten of vechtpartijen.

Duwen, trekken, stompen, schoppen en slaan, kortom fysiek gedrag is voor leerlingen een bron van vermaak. Dat geldt in de klas, waar leerlingen uit het zicht van de leraar een buurman een tik geven of een voorbijlopende leerling duwen, maar geldt ook tijdens de pauzes, wanneer vooral jongens in groepjes zich op elkaar uitleven en hun fysieke en verbale behendigheid opbouwen en ten toon spreiden. Deze vormen van vermaak kunnen gemakkelijk ontaarden. Vooral bij fysiek gedrag is de lijn tussen stoeien en vechten, tussen ruw en gewelddadig, heel dun. Deze situaties kunnen gemakkelijk escaleren. Over het verband tussen vermaak en conflicten zal nog het een en ander gezegd worden.

Al eerder zagen we dat *enjoyment* een van de *interests-at-hand* was van leerlingen (Pollard, 1985). We kunnen daarom verwachten dat leerlingen het recht op vermaak zullen proberen te behouden. Vermaak in de vorm van fysiek gedrag moet daarom waarschijnlijk anders behandeld worden dan ander gewelddadig gedrag. Leerlingen zien het als een normaal onderdeel van hun gedrag op school en zullen het niet zomaar veranderen.

Dit hoofdstuk begon met een fragment waarin er een klassikaal gesprek werd beschreven met de leerlingen van 1A over de sfeer op school. Dat fragment was nog niet helemaal afgesloten.

Docent: "de school is toch niet altijd saai"
Leerlingen: "jawel!"

Jongen: "kijk, vechten is leuk!" Hij balt zijn opgeheven vuist naar zijn buurman.
(1A)

De verbindingen tussen geweld en vermaak zijn volgens mij een belangrijk aandachtspunt voor iedereen die wil weten hoe gewelddadig gedrag op school tot stand komt. Dat geweld vermaak kan zijn of door vermaak ontstaat, maakt in ieder geval duidelijk dat geweld voor leerlingen zeker niet altijd ongewenst of problematisch gedrag is. Het kan als mildere vorm van vermaak een normaal onderdeel van het schoolleven zijn.

6. FYSIEK GEDRAG EN ESCALERENDE CONFLICTEN

Tot nu toe is er vooral gekeken naar het optreden van leraren en specifiek gedrag van leerlingen, namelijk vermaak. Deze aspecten van het leven op school zijn gepresenteerd om beter te kunnen begrijpen in welke context interactie en fysiek gedrag tussen leerlingen plaatsvinden, en waarin conflicten kunnen ontstaan en escaleren. In dit hoofdstuk zal duidelijk moeten worden waarom leraren zoveel aandacht moeten besteden aan ordehandhaving op de onderzochte scholen en welke rol vermaak speelt bij het escaleren van spanningen tussen leerlingen. Het gewelddadige gedrag van leerlingen staat niet los van deze processen, maar wordt er juist mede door gevormd. Ook hier zal steeds gekeken worden naar de wisselwerking tussen het gedrag van leerlingen en leraren, maar dit keer met de nadruk op het perspectief van de leerlingen.

De betekenis van fysiek gedrag

Het zo langzamerhand duidelijk geworden dat de leerlingen op de onderzochte scholen zeer fysiek met elkaar omgaan. Daarmee bedoel ik dat ze met lichamelijk contact allerlei zaken kunnen bereiken. Het gaat dan niet altijd om geweld. De meeste tijd hangen de leerlingen aan elkaar, spelen ze tikkertje of geven elkaar een speelse duw. In het hoofdstuk over vermaak zagen we hoe tijdens de pauzes de leerlingen allerlei fysiek gedrag vertonen. Juist omdat leerlingen zich kunnen handhaven op school door hun lichaam te gebruiken en hun fysieke behendigheid te ontwikkelen, zijn stoeien, slaan en vechten belangrijk voor hen. Vooral jongens meten zich fysiek met vrienden en ontwikkelen met elkaar zoiets als een fysieke hiërarchie, waarbij het van belang is dat je snel, sterk en behendig bent (Davies, 1982).

Het belang van fysiek gedrag en geweld voor de hiërarchie waarin leerlingen leven wordt op verschillende plaatsen in de literatuur aangegeven (Delamont & Galton, 1986). Davies (1982) noemt een aantal functies van stoeien en vechten, zoals bescherming, aandacht eisen, status verkrijgen, vriendschappen maken en represailles plegen. Een gevaarlijk uiterlijk hebben, kan belangrijk zijn in een fysieke hiërarchie. Devine (1996) laat goed zien hoe gewelddadige identiteiten gevormd worden en voor sommige leerlingen van levensbelang kunnen zijn. Wat een gevaarlijk uiterlijk precies is, kan natuurlijk per subgroep verschillen. Veel jongens kopiëren het kleedgedrag van de

stoere, “gevaarlijke” jongens. Het dragen van dure kledingmerken is bijvoorbeeld afgeleid van het kleedgedrag van “dealers”, die zich met hun dure merken willen onderscheiden van hun omgeving. Fysiek gedrag is een belangrijk onderdeel van een identiteit op school. Zo nemen Marokkaanse en Turkse leerlingen veel eigenschappen van de rapcultuur over. Deze heeft in principe niets te maken met hun achtergrond, maar wordt behendig vermengd met hun allochtone identiteit. De gewelddadigheid die verweven is met de rapcultuur wordt door deze jongens en meisjes gebruikt om zich als gevaarlijk of onaantastbaar voor te doen (Paulle, 2003). De plek die leerlingen innemen ten opzichte van hun leeftijdsgenoten wordt mede bepaald door de manier waarop gewelddadigheid in hun sociale identiteit verwerkt is. Wanneer zo’n identiteit eenmaal gevormd is, is het natuurlijk ook zaak hem waar te maken.

Aan de hand van een aantal fragmenten wil ik nu verschillende betekenissen van fysiek gedrag uitwerken. In het volgende fragment spelen een aantal leerlingen geweld na. Ze gebruiken de fictie van geweld om met elkaar te communiceren. Er is een klassikale les gaande, wanneer de docent even het lokaal verlaat.

De map van de docent ligt open op haar bureau. De docent loopt het lokaal uit.
Een aantal leerlingen, waaronder Emir en een meisje, gaat kijken in de map en schreeuwen cijfers naar elkaar.
Emir gaat in stoel van de docent zitten: “stilte in de klas!” Emir speelt graag een leidersrol.
Een meisje (tegen Salem): “je hebt een 5”
Salem protesteert: “echt niet, kijk goed!”
Het meisje geeft Salem een tikje tegen zijn wang.
Salem doet net of het pijn doet: “Oooo!”
Hij wil naar haar toelopen, maar Emir houdt hem tegen. Alsof Salem haar aanvalt. Het blijft allemaal gemoedelijk.
(1A)

Salem en het meisje maken aan elkaar duidelijk dat ze niet boos op elkaar zijn door geweld na te spelen, ondanks het feit dat er in principe wel aanleiding voor een botsing was. Zo gebruiken ze geweld en nemen er tegelijkertijd afstand van. Gewelddadigheid en lichtgevoeligheid worden nagespeeld om zowel te erkennen dat er een potentiële botsing was en dat geen van beide kinderen daarnaar op zoek was. Ook Emir speelt zijn rol als reddende engel goed mee. Het fragment geeft ook aan hoe omslachtig en moeilijk het kan zijn voor leerlingen om zich te onttrekken aan een conflictueuze situatie. Een uitgebreid spel met meerdere leerlingen wordt hier ingezet om een ruzie te voorkomen. Voor veel leerlingen is het bijna onmogelijk om eenmaal in een conflict beland daar zonder eenzijdige beslissing weer uit te komen. Er moet een schuldige en een

onschuldige te voorschijn komen. Het is voor leerlingen van het grootste belang dat sociale tegenstellingen beslecht worden. Hier wordt er duidelijkheid bereikt door een spel, maar écht geweld kan ook een manier zijn om die eenduidigheid te bereiken.

Fysiek gedrag is ook van belang voor leerlingen, omdat het geen geluid maakt. Tijdens bepaalde lessegmenten val je direct op wanneer je geluid maakt, zoals tijdens toetsen.

Tijdens de toets wordt hardop gesproken door een leerling
Leerling (tegen de prater): "hou je bek"
Dezelfde leerling steekt de prater, die naast hem zit met een potlood.
(3A)

De leerling kan zo zonder op te vallen en mogelijk bestraft te worden zijn buurman "corrigeren".

Een slag, stoot of schop is uiteraard een belangrijk middel om een ander terug te pakken of het zwijgen op te leggen. De leerlingen van 3A zijn bezig met een opdracht, wanneer het volgende gebeurt.

Mustafa gooit zijn opdracht op het bureau van de docent.
Docent: "Mustafa, kom eens terug"
Ramon (tegen Mustafa): "je moeder roept je"
Mustafa geeft Ramon een knietje en loopt naar de docent.
(3A)

Mustafa reageert op de uitdagende opmerking van Ramon met een fysiek antwoord. Hij hoeft zich niet in woorden te verdedigen of met een weerwoord Ramon terug te pakken, want hij kan de situatie ook met fysiek middelen benaderen. In het volgende fragment wordt een leerling ook teruggepakt. Arion mag van de docent naar de wc. Wanneer Seme en Rachel daarop ook naar de wc willen weigert de docent. Dat is voor Seme reden om Arion terug te pakken.

Arion komt langs Seme lopen en Seme geeft hem een zachte klap. Arion stopt met lopen.
Arion: "waarom doe je dat?"
Rachel (die naast Seme zit): "ga zitten!"
Arion loopt verder.
(1A)

Seme geeft geen uitleg bij haar actie, wanneer Arion daar om vraagt. Rachel beveelt hem zelf om te gaan zitten, alsof hij niet eens het recht heeft te vragen waarom hij geslagen wordt. Arion kan niets ondernemen, hij wordt gedwongen om het voorval gewoon te

slikken. Seme en Rachel zijn zich bewust van het gezag dat ze over anderen hebben en gedragen zich daar ook naar. Vooral Rachel bedreigt andere leerlingen dikwijls met geweld wanneer zij iets van hen wil.

Voor een waarnemer kan het bijzonder onduidelijk zijn wanneer fysiek gedrag nu gewelddadig is of niet. Meerdere leraren zeiden dat zij soms moeite hadden het fysieke gedrag van leerlingen te interpreteren. Ook leerlingen zelf weten vaak niet zeker of stoeien nu serieus is of een spelletje. De scheidslijn tussen stoeien en vechten kan erg dun zijn. In het volgende fragment grijpt de leraar twee keer in, maar het wordt uiteindelijk niet duidelijk wat er precies aan de hand was.

De les is afgelopen en er wordt gewacht op de bel. Een groepje jongens vertelt de docent een grap.
Aan de andere kant van het lokaal staan een aantal jongens bij elkaar en in reactie op opmerkingen en uitdagingen wordt er gestompt en gestoeid. De leraar heeft het in de gaten, hij kijkt of het goed gaat. Uiteindelijk loopt hij erop af en mengt zich erin. Hij haalt de jongens uit elkaar en vraagt wat er aan de hand is. De jongens trekken zich terug en focussen hun aandacht niet meer op elkaar of op de docent. Ook hij laat het erbij.
Even later wordt er weer gestoeid tussen de twee jongens. De leraar loopt er rustig naar toe. Nog net voor de docent een armlengte van de jongens af is, laten ze elkaar los. Een van de jongens gaat snel zitten en zegt niets meer. De andere jongen, die naar zijn plek terug loopt, geeft de zittende jongen nog net een tik op het hoofd.
Docent (tegen de zittende jongen met humoristische toon in zijn stem): "je mag buiten terug slaan".
(3A)

De docent weet eigenlijk niet goed of en wanneer hij moet ingrijpen. Dat is ook moeilijk te zien. De jongens helpen hem daar ook niet bij. Zodra de docent zich ermee bemoeit druipen zij af en zeggen niets over wat er aan de hand is. De interventie van de docent wordt beantwoord met een verandering van gedrag en dat is voor de leraar voldoende. Dat is de consensus tussen leerling en leraar. De directe gedragsverandering is een manier om de docent buiten de relatie tussen de twee jongens te houden. De jongens zeggen niet wat er aan de hand is en zorgen ervoor dat de docent er ook niet naar gaat vragen. Zwijgen over groepsverhoudingen is, zo zal later nog blijken, een belangrijke regel voor leerlingen.

Conflicten en escalaties

Uit het vorige bleek dat leerlingen zeer snel op elkaar kunnen reageren en elkaar daarin proberen te overtreffen. Kleine incidenten, die op zichzelf niet veel betekenen, kunnen daardoor in korte tijd escaleren. Wanneer conflicten eenmaal gevormd zijn, kunnen ze lange tijd blijven bestaan. Een van docenten gaf aan dat een van de moeilijkste aspecten

van zijn werk de vliegensvlugge escalaties zijn. Die situaties maken het lesgeven niet alleen onmogelijk, maar verzieken ook de sociale omgeving op school.

Docent: *"Ja, je hebt in de klas ook een pingpong-effect. Een iemand zegt iets en iemand anders reageert daarop en als docent is het lastig om dat pingpong-effect te doorbreken. En in sommige klassen gaat dat pingpong-effect zo snel dat je als docent altijd achteraan loopt. Dus je wordt door het pingpong-effect altijd in de hoek gedrukt als politie. In sommige klassen gaat dat effect langzamer, iemand zegt iets, een ander reageert daarop een docent kan daar tussen springen en zegt jongens wacht even ik ben aan het lesgeven, excuseert u mij even, dat kan toch niet en dan is dat doorbroken. Dan kun je naderhand met die kinderen praten, wat is er aan de hand en zo, maar niet in die les, want daar ben ik bezig. Maar in sommige klassen gaat het zo snel, iemand zegt iets, drie reageren erop, docent gaat daar tussen, iemand anders heeft alweer een andere kreet de klas ingeroepen. Dat gaat sneller dan de snelheid van het licht. En dan moet je als docent als het ware die hele klas in de tang nemen om dat effect te doorbreken. Dan krijgen kinderen die daar niet mee te maken hebben een rotgevoel en die komen in opstand. En dat zullen ze misschien niet openlijk doen, maar misschien op een andere manier en dan is de sfeer in de klas dus niet goed. Dus op de een of andere manier gaat dat reageren op elkaar in bepaalde klassen veel te snel. En hoe je dat van tevoren kan voorkomen? Kijk, er zijn kinderen die hebben een korte spanningsboog. Als je daar drie van in de klas hebt, dan weet je dat het pingpong-effect in een klas razend snel zal gaan, want een hoeft maar iets te zeggen en die andere twee zullen onmiddellijk reageren en dan gaan de meelopers mee."*

Hieronder presenteer ik twee voorbeelden van conflicten en escalaties. Aan het einde van de les zijn de leerlingen voor zichzelf aan het werk. Rachid zit naast Donnie en praat wat met hem. Dan staat Rachid op en loopt naar Ibi.

Rachid loopt naar Ibi. Donnie schijnt over Ibi geroddeld te hebben.
Ibi: "hé Donnie, zei je dat echt"
Donnie: "ja, wat dan"
Ibi: "Ok, straks, bij het omkleden (er is zodadelijk gymles) geef ik je een trap tegen je schenen"
Ibi (tegen Served): "ik ga hem trappen, zo krak!"
Ibi legt een briefje bij Donnie neer. Donnie leest het en stompt Rachid.
Rachid: "wat doe je"
Donnie pakt de handschoenen van Rachid af. Rachid duwt Donnie tegen een tafel. Donnie reageert niet en loopt weg. Rachid gaat er achteraan en eist zijn handschoen terug. Donnie gooit de handschoen weg. Rachid pakt Donnie's boek af.
(3A)

Ibi pikt het niet dat Donnie slecht over hem gesproken heeft tegen Rachid. Ibi uit meteen een dreigement. Donnie is boos op Rachid en begint hem te treiteren. De aanwezige docent hoort dit alles niet of acht het niet belangrijk.

In de pauze staat Donnie met een Turkse jongen te praten over zijn conflict met Ibi. De Turkse jongen loopt met Donnie mee naar de kluisjes waar Ibi is.
(3A)

Donnie probeert in de pauze zijn conflict met Ibi op te lossen door met een vriend van Ibi te gaan praten. Voordat de gymles begint, wil Donnie weer vrede sluiten met Ibi. Dan volgt de gymles en lopen de jongens rond in het gymlokaal.

De jongens zijn aan het voetballen. De twee Hindoestaanse jongens basketballen, waaronder Donnie.
Ibi trapt de bal tegen Donnie op. Donnie is niet onder de indruk.
Ibi: "het ging per ongeluk"
Donnie: "wat nou"
Ze duwen elkaar.
Ibi: "nu moet je gewoon ophouden"
Ibi loopt weg en Donnie ook.
Docent (tegen Ibi): "je moet mensen niet zomaar duwen"
Ibi: "ja"
Docent: "Niks ja, gewoon niet doen"
De leerlingen staan in een rij te wachten bij het salto springen. Een paar jongens stoeien met elkaar.
Ze lachen Donnie uit, hij kan geen salto.
…
Terwijl de leerlingen in een rij staan te wachten om te springen wordt Donnie door een jongen getrapt.
Donnie gaat buiten de groep staan.
Donnie wordt weer belachelijk gemaakt wanneer hij moet springen. Andere leerlingen worden ook gepest, maar bij Donnie wordt alles uit de kast gehaald.
Even later wordt er gevoetbald in teams.
Rachid (tegen Donnie): "ga in de goal, bolle!"
Rachid geeft Donnie een trap.
Donnie wordt nu boos en rent achter Rachid aan, geeft hem een trap tegen zijn arm.
De docent ziet het allemaal niet. De jongens letten goed op dat het uit het zicht van de docent gebeurt.
Twee jongens houden Donnie tegen. Donnie is veel groter dan Rachid. Hij houdt op, maar laat zijn woede duidelijk merken.
(3A)

Gedurende de hele gymles wordt Donnie uitgedaagd, gepest en geschopt. Hij is in feite vogelvrij. De meeste jongens in de klas doen mee met het vernederen van Donnie. Het gaat net zolang door totdat Donnie zich niet meer inhoudt en Rachid aanvalt. Steeds wanneer Donnie iets probeert te doen tegen zijn belagers wordt het treiteren en vernederen aangescherpt. De docent is bij dit alles aanwezig. Hij staat de springers te beoordelen. Dat hij niet ingrijpt is begrijpelijk. De jongens stoeien altijd tijdens de gymles, vooral wanneer ze moeten wachten voor een oefening. Doordat het fysieke gedrag van de jongens zo frequent is en Donnie zelf niet naar de docent stapt, laat de docent de jongens hun gang gaan. Het is voor hem ondoenlijk om ieder stoeipartijtje te willen eindigen. De volgende morgen is het conflict nog niet over.

Voor de les staan we te wachten op de docent. Donnie wordt gepest. Door verschillende leerlingen wordt hij geduwd en geschopt. Het duwen en schoppen is min of meer speels. Het is geen vechtpartij. Hij blijft bij de groep staan en praten.

(3A)

Donnie, een stille jongen die niet veel vrienden heeft in zijn klas, heeft de fout begaan om “verkeerd” over Ibi te praten. Ibi heeft veel aanzien in zijn klas. Hij durft veel, is brutaal tegen leraren, heeft dure kleren aan en haalt nog goede cijfers ook. Hij laat het geroddel van Donnie dan ook niet over zijn kant gaan. Donnie wijkt echter niet voor de dreigementen van Ibi (*“bij het omkleden geef ik je een trap tegen je schenen”*). Daardoor escaleert het conflict en wordt Donnie niet alleen door Ibi geduwd, geschopt en geslagen, maar is hij ook voor andere leerlingen vogelvrij verklaard. Donnie kan daar niets tegen beginnen. Terugvechten heeft geen zin. De jongens zullen hem dan nog harder aanpakken. Naar een docent gaan lijkt ook geen optie. Dat zal als een zwaktebod worden opgevat. Ibi kan na het uiten van zijn dreigementen ook niet meer terug. Hij is gewend om anderen te domineren en zal dat hier ook doen.

Laten we naar een ander voorbeeld van een escalatie kijken. In het volgende fragment over klas 1B is de docent even uit de klas en zijn de jongens elkaar aan het plagen.

Er komt een andere docent binnen om de boel even in de gaten te houden. De klas wordt meteen rustiger. De docent zet de leerlingen aan het werk en vertrekt daarna weer. Het plagen begint echter al gauw weer. Aran pakt Bhorat om zijn nek en doet hem nu echt pijn. Serian doet eerst of hij tussenbeiden komt, maar moedigt dan Aran juist aan en helpt hem. Dan richt Aran zich weer op Serian, die zich uit de voeten maakt. Aran grijpt Serian echter en dan wordt Serian pissig en smijt de pen die hij in zijn hand had hard tegen de grond.
Serian schreeuwt: “pas op, ik grijp je, gek, nu moet je oppassen”. Hij loopt dreigend op Aran af, die achteruit stapt.
Frans: “Serian, doe niet zo stoer”
…
En dan even later:
Aran zit weer achter Serian aan, hij schopt tegen zijn benen en pakt zijn gezicht beet met zijn hand. Serian wordt woest, maar dit keer stapt Aran niet achteruit en er wordt bijna echt gevochten. Het blijft echter bij een schop en een fikse duw en voordat het verder gaat, komt Jesan tussenbeiden. Er worden nog wat dreigementen uitgewisseld: “ik ga je steken”
Leerling: “hij gaat je echt bossen”
(1B)

De docent is afwezig en het plagen escaleert al vrij snel en verandert in vernedering en geweld. Het gestoei tussen de jongens is onoverzichtelijk. Ze zitten om beurten achter elkaar aan. Allianties veranderen in een oogwenk tot vijandschappen. Al snel is het niet meer alleen vermaak, maar staan de posities van de jongens ten opzichte van elkaar op het spel. Steeds wanneer het dreigt te ontaarden in een echte vechtpartij grijpt een van de leerlingen die buiten het conflict staat in door een van de vechtende jongens beet te

pakken en hem naar achter te trekken. Wanneer de leraar ontbreekt escaleert dit soort situaties in een oogwenk. De jongens missen simpelweg de vaardigheden om zonder het sturende gezag van een leraar hun geplaag te beperken tot vermaak.

Leerlingen beheersen zich eerder, wanneer de docent aanwezig is, maar zelfs een aanwezige docent is vaak niet genoeg. Wanneer een docent aanwezig is kunnen leerlingen de docent echter wel gebruiken om een conflict op te lossen. De docent wordt dan gevraagd uit te maken wie schuld heeft en wie het slachtoffer is. Maar de docent wil hier vaak niet aan meedoen. Anders zou de docent zelf meewerken aan de vernedering van bepaalde leerlingen.

Onderzoeker: *"Hoe reageer jij op dit soort incidenten?"*.
Kerndocente: *"Ik wil allebei de kanten van het verhaal horen en ik wil dat ze zelf een oplossing zoeken. Het is soms moeilijk om de discussie dan weg van de schuldvraag te leiden"*.

De kerndocente probeerde in dit geval de leerlingen een conflict zelf te laten oplossen en wilde alleen als toezichthouder optreden. Na het opstootje tussen Serian en Aran keert de kerndocente terug en hoort dat er geschopt en geduwd is. Ze begint met de jongens een discussie over het voorval.

Kerndocente: "wat hadden we afgesproken?"
Serian: "we hadden beloofd om te werken"
Kerndocente: "kon ik op jullie vertrouwen?"
Serian: "nee"
Veel jongens blijven stil.
Kerndocente: "wat kan er gedaan worden, hoe kunnen jullie dat stoeien en pesten oplossen"
Dan ontstaat er een ruzie tussen Serian, Aran en Bhorat over wie de schuld van het geheel heeft.
Kerndocente: "jullie zijn allemaal verantwoordelijk"
(1B)

Hier wordt de waarde van het vertrouwen in de kerndocente duidelijk. Als de leerlingen de docent niet vertrouwen zullen ze er nooit voor kiezen om de docent in hun conflicten te betrekken. Voor de leerlingen is de docent een aangewezen persoon om te beslissen over schuld en onschuld, maar alleen als zij weten dat het gezag van de docent door de hele klas gedragen wordt. Anders is het betrekken van de docent zinloos en zal het door de groep als laf gezien worden. Een voorbeeld hiervan deed zich voor toen Jesan ruzie met Serian kreeg over bijnamen die gebruikt werden. Jesan had dat aan de kerndocente gemeld, die daarop met de jongens in discussie ging.

Wanneer de bel is gegaan en de meisjes zijn vertrokken, begint de kerndocente een gesprek met de jongens over het gebruiken van bijnamen, beledigingen en schelden. Ze vraag eerst aan de jongens of iedereen een bijnaam heeft en of de jongens elkaar veel pesten. De jongens beamen dit.
Leerling: "natuurlijk doen we dat veel, het is leuk, het is voor de lol"
Kerndocente: "ik vind dat helemaal niet leuk", "Jesan, vind jij het leuk?"
Jesan: "ik wil het niet meer"
Dan zeggen de andere jongens dat hij zelf ook bijnamen gebruikt en pest en dat hij dus niet moet zeuren. De kerndocente zegt dat het pesten moet stoppen, omdat eigenlijk niemand het echt leuk vindt. Maar, brengen de jongens er tegen in, "als iemand scheldt dan scheld ik terug". En meestal is het niet echt serieus, vinden de jongens. De kerndocente wil echter dat als iemand beledigd wordt diegene naar haar toe komt en niet zelf terug gaat schelden. De jongens blijven nu stil en zeggen niet veel.
In de pauze zitten alle jongens bij elkaar en wordt er gepraat over pesten. De meningen van de jongen worden nog eens herhaald. De meeste jongens zeggen gewoon terug te zullen schelden. Jesan zit heel even te huilen tussen de jongens. Hij wordt niet getroost.
(1B)

Hier zien we dat de tussenkomst van de docent en de opstelling van Jesan niet geaccepteerd wordt. Het pesten hoort erbij volgens de jongens en de opstelling van Jesan wordt gezien als verraad tegen deze stilzwijgende afspraak. In het gesprek in de pauze maken de jongens aan elkaar duidelijk dat zij die opstelling niet zullen overnemen en de anderen niet zullen verraden aan de kerndocent. Het optreden van de docent wordt dus niet in elk geval geaccepteerd. Er blijft een zekere code onder de jongens die ze als groep aan elkaar verbindt en de verhoudingen tussen de jongens reguleert. De groep verzet zich tegen de inmenging van de docent in deze code, omdat het spel van plagen en pesten tussen de jongens berust op een zwijgplicht tegenover de docent.

Zoals we bij het eerdere fragment ook al zagen, hebben leerlingen onderling over zaken, zoals plagen, pesten en ruzies, de afspraak dat zij daarover niets tegen de docent zeggen. Daardoor wordt de leraar systematisch buiten de groepsverhoudingen gehouden. De leerlingen proberen onderling hun conflicten en problemen op te lossen, maar hebben vaak niet de sociale competenties om een vernederende of gewelddadige botsing te voorkomen. Wanneer er een conflict is ontstaan en er geen uitweg meer ontstaat, is de consequentie daarvan vernedering en dat kan uitlopen op fysiek geweld. Zoals we eerder al zagen, is het voor leerlingen van belang dat er eenduidige machtsrelaties zijn. Onduidelijkheden moeten opgeheven worden. Een onduidelijkheid laten bestaan kan gezien worden als zwakte en gevolgen hebben voor de positie in de groep. Een vernedering of een vechtpartij is een middel om conflicten te beslechten. Daarbij is het ook van belang om anderen, die buiten het conflict staan, te laten zien dat er ingegrepen wordt tegen een bespotting of een uitdaging. Vooral tussen leerlingen bij wie

gevoeligheid voor bespottingen normaal is, kunnen de kleinste confrontaties als snel niet meer worden beslist door een simpel weerwoord.

Twee morele sferen

Het leven op de onderzochte scholen is voor veel leerlingen letterlijk een dagelijkse strijd. Een strijd voor erkenning, veiligheid, aandacht, respect en aanzien. Dat is een strijd die in principe ieder kind moet leveren. Op alle scholen zijn leerlingen verwikkeld in een concurrentiestrijd. De vraag is echter onder welke omstandigheden zo'n strijd zich afspeelt. Die omstandigheden leiden ertoe dat bepaalde strategieën ontwikkeld worden door leerlingen en andere niet. Op de onderzochte scholen hebben we gezien dat plagen, pesten, vernedering, fysiek gedrag en geweld belangrijke manieren zijn om je als leerling te handhaven en machtsverhoudingen met anderen te bepalen. Gewelddadig gedrag kan dus niet zomaar als een leerlingkenmerk worden ingebracht, zoals in veel kwantitatief onderzoek gedaan wordt. Dit gedrag hangt sterk samen met de sociale omgeving, waarin een leerling zich moet handhaven. Wanneer de ordehandhaving tekortschiet en de groepsvorming in hoge mate aan de leerlingen zelf gelaten wordt, worden leerlingen gedwongen zich te verdedigen en zijn overgeleverd aan gevaarlijke en onveilige situaties. Situaties die zij zelf vaak niet geweldloos kunnen benaderen. Leerlingen zijn afhankelijk van andere leerlingen voor hun veiligheid, vriendschap en zelfrespect. Daarom zullen zij zich eerder naar de normen van de groep voegen dan zich aan te passen aan onhaalbare gedragsstandaarden die door leraren worden uitgedragen.

Leraren eisen vaak dat leerlingen zich onafhankelijk van de groep gedragen en zich niets aantrekken van de sociale druk van anderen. Daar zagen we een goed voorbeeld van in het fragment over bijnamen en scheldwoorden. De kerndocente eiste dat de jongens haar betrokken in hun conflicten, maar de jongens accepteerden dat niet en maakten aan elkaar duidelijk dat zij de groepscodes (zwijgplicht) zouden volgen. Het zwijgen over de aard van een conflict of opstootje zagen we toen het ging over de interpretatie van fysiek gedrag. Leraren worden dikwijls uitgesloten van informatie over problemen tussen leerlingen. Het komt niet in leerlingen op om een leraar daarbij te betrekken, omdat die geen deel uitmaakt van de groep.

Op de onderzochte VMBO's komen in feite twee morele sferen met elkaar in botsing. Aan de ene kant is er die van de school, waarin conflicten niet beslecht kunnen worden door vernedering en geweld, maar opgelost moeten worden door jezelf te

verantwoorden in een democratisch gesprek, dat wil zeggen een gesprek waarin iedereen in principe dezelfde zeggenschap heeft. Aan de andere kant is er die van de leerlingen, waarin geldt dat de stoerste en de sterkste leerling, die niets pikt en bereid is geweld te gebruiken, het hoogste aanzien heeft. Deze twee morele sferen vallen voor een belangrijk deel samen met twee discoursen op school.

Ten eerste is er het officiële discours van de school. Dit is de taal waarin zowel het onderwijs gegeven wordt als de ordehandhaving plaats vindt. Dit discours vormt op meerdere vlakken tegelijk de norm die nagestreefd wordt. Het is zowel de taal die gesproken dient te worden (grammatica, stijl en uitspraak) als de manier waarop taal gebruikt dient te worden (eerlijkheid, beleefdheid, beheersing enz.). Daarom schakelen leerlingen op deze taal over wanneer zij navolging van en aanpassing aan de regels willen vertonen. Ten tweede is er het discours van de leerlingen, dat het groepsproces reguleert. In deze jeugdtaal komen anti-schoolse gevoelens het best tot uitdrukking en worden de normen van de groep uitgewisseld (Willis, 1977). In dit discours hebben vooral plagende en pestende uitspraken legitimiteit en is het normaal om de ander te overtreffen en te vernederen. Die vernedering is ook verbonden met dominantie en geweld. Het discours van de leerlingen bouwt zich op in tegenspraak met het officiële discours van de school. Het afkeuren en belachelijk maken van alles dat de school vertegenwoordigt is waardevol en wordt beloond. Het verwoordt daarnaast de machtsstrijd tussen de leerlingen. Deze twee sferen zijn geen afgesloten systemen, maar beïnvloeden elkaar doordat de leerlingen op school voortdurend schipperen tussen de ene en de andere. Sommige leraren proberen zich zeggenschap in het discours van de jongeren te verwerven. Met de ene taal kunnen zaken bereikt worden die met de andere onmogelijk zijn en andersom. Pesten gaat beter in de taal van de jongeren dan in de schooltaal, omdat deze taal direct verbonden is met de verhoudingen tussen leerlingen. Het ontstaan van conflicten heeft daarom niet alleen te maken met gedragsrepertoires die ontwikkeld worden binnen de machtsverhoudingen in de groep, maar ook met de talige competenties van leerlingen. Het is de vraag in hoeverre het uitspreken van problemen en het in woorden oplossen van conflicten voor hen een haalbare strategie is. Woorden lijken in het discours van de leerlingen alleen gebruikt te kunnen worden voor het construeren van verschillen in de groep en zijn daardoor niet te gebruiken voor het beslechten van conflicten. Leerlingen ontwikkelen daarom niet de vaardigheid om conflicten uit te praten en problemen openlijk te benoemen.

7. LICHAAM EN VRIJHEID

De mirco-politiek van de school

In de vorige hoofdstukken zijn verschillende aspecten van de dagelijkse praktijk op school gepresenteerd. Het gezag van leraren en de groepsverhoudingen tussen leerlingen hebben daarbij de nadruk gekregen. Ik heb een beeld proberen te schetsen van de vele interacties die op school tot een bepaalde dagelijkse praktijk leiden en het leven op school vormen. Die interacties zijn niet vanuit een onderwijskundig of een pedagogisch perspectief bekeken, maar juist met nadruk op de machtsverhoudingen. De volledige onderwijspraktijk, van het recht op je stoel zitten tot het krijgen van een rapport, is vergeven van politieke verhoudingen waarin steeds bepaald wordt wat wel en niet kan, wat wel en niet terecht is, wat wel en niet geoorloofd is, wat wel en niet verplicht is en wat wel en niet waar is (Foucault, 1975). Het is een vergissing om te denken dat deze zaken alleen tussen leerlingen en school worden bepaald. Ook de leerlingen onderling houden zich met deze zaken bezig.

Leraren doen hun best om een stevige greep te krijgen en te houden op de leerlingen. Door op bepaalde manieren op te treden, proberen zij gezag te verkrijgen en het gedrag van leerlingen te veranderen. Het is überhaupt de vraag of kinderen zich kunnen ontwikkelen zonder een vorm van gezag. Uit mijn onderzoek blijkt dat de ontmoeting tussen leraar en leerling een inherent conflict in zich draagt. Leerlingen moeten niet alleen rekening houden met de leraren (tussen wie soms grote verschillen bestaan), maar ook met de leerlinggroepen waarin zij zich begeven.

Het leven als leerling wordt grotendeels bepaald door de verschillende posities die iemand inneemt in zulke groepen. Daarom is het voor leraren problematisch om het gezag in handen te houden. Er is een belangrijke concurrent voor hun positie. Deze concurrent is altijd aanwezig en kan niet worden buitengesloten. De twee machtssferen op school, die van de ordehandhaving en die van de groep, zijn niet voor elkaar gesloten. Ze beïnvloeden elkaar. Zo mengen leraren zich soms in de groepsverhoudingen tussen leerlingen en proberen leerlingen zich zowel te conformeren aan de schoolregels als zich te handhaven in de groep. Daarom moeten het gedrag van leerlingen altijd gezien worden als een reeks van *coping strategies* (Pollard, 1985). Het komt niet voort uit één bron, maar is steeds het product van verschillende spanningen. Het valt daarbij op dat de groepssfeer

zich juist afsluit waar toegang tot de groep het meest nodig is. We hebben kunnen zien hoe leerlingen proberen om leraren buiten hun zaken te houden en hoe leraren daarmee omgaan. In de meeste gevallen bemoeien leraren zich niet met de groepsverhoudingen. Slechts in bepaalde gevallen of bij bepaalde leraren zien we dat leraren zich mengen in de wereld van de leerlingen. Leraren moeten daarvoor een dagelijkse strijd voeren. Hoe belangrijker het is voor een leerling om zich te conformeren aan de normen van een groep, hoe minder waarde die leerling zal hechten aan het gezag en de inmenging van de leraar.

Uit mijn onderzoek is gebleken dat het gezag van leraren een doorslaggevende invloed heeft op de interacties op school. Leerlingen hebben een centraal gezag nodig om onderling te kunnen samenwerken en leven. Wanneer dag in dag uit het gezag van de leraar tekort schiet en ondermijnd wordt, ontstaan er op school geroutiniseerde sequenties van handelingen tussen leerlingen die gericht zijn op eenzijdige dominantie en vernedering. Die sequenties maken deel uit van de vanzelfsprekende verhoudingen op school. Het is aan docenten om gestabiliseerde sequenties te onderbreken en een nieuwe richting te geven[14]. Sequenties worden niet onderbroken wanneer leraren er zelf deel van uitmaken. Op verschillende manieren zijn leraren echter vaak betrokken bij bepaalde sequenties. Met name bij vermaak werd dat goed duidelijk, maar ook een dwingende of onverschillige ordehandhaving kan bepaalde routines in stand houden.

Naast de rol van de leraar speelt de ruimtelijke orde op school ook een belangrijke rol. De slechte fysieke omstandigheden op school A kwamen de veiligheid niet ten goede en ondermijnde een positieve identificatie met de school. Daarnaast is school A moeilijk af te sluiten voor de buitenwereld. Dat leidt ertoe dat de school geen zelfstandige plek krijgt, maar voor sommige leerlingen vloeiend overloopt met andere domeinen op straat. Een zelfde onderscheid speelt tussen lokalen en gangen. Het blijkt dat dit onderscheid niet altijd duidelijk getrokken wordt, waardoor bepaalde leerlingen maar ten dele een onderscheid maken tussen op de gang zijn en in de klas zijn. Waar het klaslokaal juist het domein van de leraar moet zijn, wordt het lokaal dikwijls gebruikt als een gang, als een plek om je te vermaken met elkaar en je fysiek te gedragen. Veel leerlingen op de onderzochte scholen hebben duidelijke grenzen nodig, zowel sociaal als ruimtelijk. Het ontbreken van rust en een zekere voorspelbaarheid werken wederzijds wantrouwen en bedreigende situaties in de hand. Mijn bevindingen wijzen erop dat geweld een belangrijke rol krijgt in een dergelijke schoolcultuur.

---

[14] Misschien dat dit überhaupt de enige manier is om nieuwe dingen te leren.

De hierboven beschreven processen zijn geen apart onderdeel van het leven op school, maar spelen in de meest uiteenlopende interacties steeds mee. Soms wordt dat uitgesproken, maar meestal zit het, zoals een leraar zei, “in kleine dingen”. Het lijkt inderdaad zo te zijn dat zelfs de meest gedetailleerde aspecten van interactie verbonden zijn met de micro-politiek van de school. Neem bijvoorbeeld de toon waarop leraren met leerlingen spreken. In hun intonatie leggen leraren vaak een schat aan betekenissen, die zij gebruiken om leerlingen op zeer specifieke manieren te benaderen. Leerlingen zijn ook onderling gevoelig voor de manier waarop zij aangesproken worden. Is de toon te arrogant of juist te onderdanig dan kan dat allerlei gevolgen hebben. Het is lastig om een inhoudelijke uitspraak te doen over de betekenis en de gevolgen van intonatie, maar het geeft wel aan hoe “micro” de politiek van de school is. Voor lichaamshouding of lichaamstaal geldt ook dat in de meest kleine handelingen een veelheid aan betekenissen kan liggen. Een goede leraar lijkt misschien wel op een goede acteur. Beiden moeten een fijnmazige controle hebben over hun lichaam en hun emoties en terwijl zij optreden voortdurend afstand kunnen nemen van hun handelen. Een goede leraar lijkt een reflexiviteit te bezitten die niet velen gegeven is. Om zich een goed beeld te kunnen vormen van wat er op het spel staat in specifieke interacties moeten leraren in staat zijn om hun eigen preoccupaties uit te schakelen en vanuit het perspectief van de ander hun eigen handelen te beoordelen.

De meeste leraren ontwikkelen hun vaardigheden natuurlijk niet door afstandelijke reflectie, maar door ervaring, imitatie en een geleidelijk proces van *trial-and-error*. Juist omdat leraren zich met vallen en opstaan een manier van werken aanleren, vormen zij evenwichten met hun leerlingen (Pollard, 1985). Zij wennen aan de leerlingen, de leerlingen wennen aan hen en samen vormen zij praktijken die min of meer “werken”. Dat wil zeggen dat de strategieën van leraren en leerlingen elkaar in een bepaald evenwicht houden en de verwachtingen van beide partijen steeds weer worden bevestigd. Is een leraar in de ogen van leerlingen onredelijk streng en komen ze daar geregeld tegen in opstand, dan wordt de leraar op zijn beurt bevestigd in zijn verwachting dat zijn leerlingen niet willen luisteren en lastig zijn en juist daarom een strenge behandeling nodig hebben. De achterliggende motieven voor bepaald gedrag hoeven op deze wijze nooit naar buiten te komen om van dag tot dag te kunnen werken. Er kan dan moeilijk communicatie plaats vinden over de motivaties en redenen achter gedrag.

Uit mijn onderzoek blijkt dat er belangrijke verschillen bestaan tussen leraren. Leerlingen hebben met iedere leraar een andersoortig *working consensus*. Gedrag op school

is dan ook niet goed of fout, maar eerder adequaat of inadequaat. Wat bij de ene leraar wel werkt, werkt bij de andere leraar niet. Het is dan ook de vraag hoeveel invloed ordehandhaving uitoefent op het morele besef van leerlingen, wanneer die ordehandhaving van docent op docent sterk verschilt. Bij te sterke verschillen krijgen gedragsregels een sterk conventioneel karakter. Ze hebben alleen een instrumenteel belang en verwijzen niet naar een diepere, morele orde. Het is dan ook de vraag of deviant of anti-schools gedrag zonder meer verbonden kan worden met de culturele achtergrond van leerlingen (Paulle, 2003). Het gedrag van leerlingen lijkt veel meer voort te vloeien uit pragmatische en situationele oplossingen in bepaalde settings. Dat betekent natuurlijk niet dat leerlingen iedere interactie instrumenteel en pragmatisch bekijken. Zij vormen wel gewoontes, routines, strategieën en normen, maar deze zijn sterk verbonden met de school en de sociale processen die zich daar afspelen. Anders gezegd, het gedrag van leerlingen moet gezien worden in de figuraties waarin dat gedrag gevormd wordt en niet als bepaald door abstracte waarden en normen of etnische achtergrond.

Het zal de lezer waarschijnlijk zijn opgevallen dat ik in deze scriptie nergens aandacht schenk aan het feit dat de onderzochte klassen bijna volledig “zwart” waren. In de media wordt de allochtone afkomst van leerlingen vaak aangedragen als verklaring voor deviant of gewelddadig gedrag. In die redenering gaat men ervan uit dat hoe leerlingen zich gedragen op school voortkomt uit een diep gelegen bron van waarden en normen. Ik hoop te hebben kunnen aantonen dat het gedrag van leerlingen vooral situationeel gebonden is en in wisselwerking met andere situationele processen wordt gevormd. Geweld op school is niet een probleem dat te wijten is aan het “zwart” worden van scholen, hoewel schoolgeweld daar ongetwijfeld door veranderd is. Het “zwart” worden van scholen heeft meer invloed op het contact tussen leraren en leerlingen dan op de interacties tussen leerlingen. Geweld op achterstandsscholen is ouder dan de etnische verschuiving die zich op die scholen heeft afgespeeld. Dat blijkt ook uit een onderzoek van Paul Kapteyn (1985). Uit zijn onderzoek op achterstandsscholen waar vooral autochtone leerlingen les kregen, blijkt ook dat leerlingen voortdurend fysiek gedrag vertonen en bereid zijn om zich fysiek te meten met anderen. Die contacten escaleren volgens Kapteyn dikwijls en leiden dan tot gewelddadige confrontaties. Ook Kapteyn spreekt in dit verband over een hiërarchie waarin de verschillende vrijheden, rechten en plichten van leerlingen worden vastgesteld. De overeenkomsten tussen de beschrijvingen van Kapteyn en mijn eigen bevindingen zijn opmerkelijk en toch schrijft Kapteyn hier over een anders “gekleurde” school. Desalniettemin zijn “anders” of “allochtoon”

belangrijke categorieën in interacties op de door mij onderzochte scholen. Etniciteit speelt wel degelijk een rol van betekenis. De vraag is echter hoe we de betekenis van etniciteit opvatten.

Grofweg zijn er twee vormen waarin etniciteit begrepen kan worden. Aan de ene kant kunnen we etniciteit zien als een eenduidige verzameling ideeën en gebruiken die verbonden zijn met een bepaalde afkomst en geschiedenis. Dit zou ik een culturalistische opvatting noemen. Aan de andere kant kan etniciteit gezien worden als een meervoudige categorie die in verschillende settings verschillende rollen en functies vervult. Zo zagen we al dat "allochtoon" zijn door leerlingen behendig vermengd wordt met de rapcultuur van Amerikaanse metropolen. "Marokkaan" zijn op school is dan niet meer hetzelfde als "Marokkaan" zijn thuis. Op het niveau van spraak vinden ook allerlei "creoliseringen" plaats (Hannerz, 1992), die niet te begrijpen zijn met een enkelvoudige opvatting van etniciteit. Neem bijvoorbeeld de overname van Surinaamse woorden in het spraakgebruik van Arabische leerlingen[15]. Op een vergelijkbare manier gaat etniciteit op school ook verbindingen aan met lichamelijkheid.

Het oppositionele lichaam

Zoals al werd aangegeven moeten leerlingen zich handhaven door rekening te houden met twee machtssferen, waarin verschillende normen en betekenissen van kracht zijn. Paul Willis (1977) is de eerste die dit idee systematisch gebruikte in zijn onderzoek naar de reproductieve werking van onderwijs. Leerlingen ontwikkelen onderling anti-schoolse ideeën en gedragingen, vooral wanneer de school en de toekomsten waar school toegang toe verschaft gezien worden als een extensie van een maatschappelijke ongelijkheid die leerlingen ook in hun leven buiten de school ervaren. Op de door mij onderzochte scholen was dit zeker het geval. Op het VMBO komen grote groepen leerlingen samen die een lastige schoolervaring achter de rug hebben. Zij hebben school vooral leren kennen als iets dat niet voor hen bedoeld is of waarin zij steeds de rol van de buitenstaander innamen. Op VMBO's met overwegend achterstandskinderen krijgt dit patroon (school als gevestigd en leerling als buitenstaander) een collectieve dimensie. Het begrippenpaar van gevestigden en buitenstaanders blijkt bijzonder goed toepasbaar op de micro-politieke verhoudingen op school (Paulle, 2003). Welke specifieke redenen of

[15] Zo zijn er "fawaka" (hoe gaat het) en "faya" wat voor een spectrum aan betekenissen gebruikt kan worden.

biografieën er ook achter individuele percepties van “anders” zijn liggen, op collectief niveau ontstaat de norm dat school tegengesteld is aan de belangen en waarden van leerlingen. Leerlingen bevestigen elkaars anti-schoolse gevoelens en zoeken onder elkaar een omgeving om bij te horen. In oppositie en letterlijk in tegenspraak met de school wordt een eigen groep gevormd waarin leerlingen geen buitenstaander zijn, maar juist zich als gevestigd definiëren. Door deze dynamiek ontstaan een belangrijke dimensie waarin gedrag betekenis krijgt tussen oppositionele en conformistische strategieën en identiteiten in de schoolcultuur (Willis, 1977). Leerlingen worden op school gedwongen om zich een plaats te verwerven in de verschillende lagen, van zeer conformistisch tot zeer oppositioneel, die deze extremen creëren. Alleen door zich te verhouden tot deze dimensie kunnen zij invloed uitoefenen op hun omgeving en *agency* verwerven. Ook al streven individuele leerlingen niet bewust naar een bepaalde plaats of definiëren zij die plaats in andersoortige termen, de effecten van hun keuzes en handelingen krijgen betekenis in een ruimte die wordt gevormd door de spanning tussen oppositie en conformisme. Voor de leerlingen is de groepscultuur een onzichtbaar, naamloos en niet te ontwijken kader voor hun leven op school.

In het spectrum tussen oppositie en conformisme wordt verzet tegen het gezag van leraren voor bepaalde leerlingen een manier om aanzien te verwerven en de groep af te sluiten voor de inmenging van leraren. De leraar wordt tot bron van vermaak gemaakt. Vaak versterkt een leraar zelf het komische en belachelijke van zijn optreden door tegen uitdagingen en bespottingen in verzet te komen. De docent staat dan niet boven het gedrag van leerlingen, maar laat zijn rol en zijn legitimiteit als gezaghebbende bepalen door gedrag van leerlingen. Het irriteren van leraren en het ontlokken van emotie wordt een spel waarin de leraar als beïnvloedbaar en kwetsbaar naar voren komt. Daardoor verliest een leraar niet alleen zijn gezag, maar ook zijn onaantastbaarheid. Op het niveau van het lichaam en de status die het lichaam van de leraar heeft, treden verschuivingen op. Ten opzichte van het kwetsbare lichaam van de leraar komt het harde en ontastbare lichaam van de leerling te staan. Het gewelddadige of harde lichaam van bepaalde leerlingen wordt dus niet alleen gecreëerd binnen de eigen groep, waar kracht en dominantie belangrijke waarden zijn, maar zeker ook afgezet tegen de zwakke en kwetsbare positie van leraren. Het spectrum tussen oppositie en conformisme is ook geladen met categorieën als kracht, fysieke behendigheid, aantrekkelijkheid, dominantie en gewelddadigheid.

De betekenis van fysiek gedrag is in de schoolcultuur van groot belang, omdat het deel uitmaakt van het verzet tegen of de onderwerping aan het regime van de school. Verzet en onderwerping bepalen niet alleen de betekenis van uitspraken en handelingen, maar ook van het lichaam en het uiterlijk. Er ontstaat op school een tegenstelling tussen zachte en harde lichamen, tastbare en ontastbare kinderen en geciviliseerde en gewelddadige leerlingen. Het lichaam krijgt de betekenis van een wapen of middel in de spanning tussen oppositie en conformisme. Lichamelijke behendigheid symboliseert vrijheid en onafhankelijkheid, terwijl lichamelijke onervarenheid geridiculiseerd wordt. De dubbele rol van het lichaam wordt zo goed duidelijk. Leerlingen gebruiken hun lichaam niet alleen (een lichaam hebben), maar worden ook ingekaderd en bepaald door hun lichamelijke aanwezigheid (een lichaam zijn) (Plessner, 1983). Gewelddadige handelingen van leerlingen kunnen daarom niet gezien worden als voortkomend uit individuele disposities, maar hebben pas zin in een specifieke figuratie waarin fysieke behendigheid en dominantie een bevrijdende waarde hebben. Het onaantastbare, harde en gewelddadige lichaam symboliseert echter veel meer dan alleen fysieke vrijheid. Het gewelddadige lichaam is ook seksueel actief en geladen met sterke gevoelens. Zo'n lichaam is niet alleen vrij, maar maakt in die vrijheid ook van alles mee en is onderdeel van een wereld die voor anderen gesloten blijft. *"This is the difference between being a supposed sexual some-body rather than an asexuel no-body, between living 'life in the fast lane' and having 'no life'."* (Paulle, 2003, p. 38). Het gewelddadige lichaam symboliseert zo een virtuele ontsnapping uit de maatschappelijke ongelijkheid die ten grondslag ligt aan de spanning tussen oppositie en conformisme. Het gewelddadige lichaam is onderdeel van een andere wereld en ervaart fantastische dingen die voor zwakkeren onbereikbaar blijven. Deze betekenis van het lichaam is natuurlijk niet primair verbonden aan de onderwijssetting[16], maar krijgt ook daar een cruciale betekenis, juist omdat de school zichzelf verbeeldt als een weg naar een beter leven en dat voor sommigen ook is.

Uit mijn onderzoek blijkt dat leerlingen voortdurend bezig zijn zich fysiek te meten met anderen. Terwijl leerlingen elkaar uitdagen, plagen en pesten en conflicten zich ontwikkelen, is geweld en het gebruik van het lichaam altijd al op de achtergrond aanwezig. Het is een integraal onderdeel van de sociale wereld van leerlingen. Dat in tegenstelling tot de relatie tussen leraar en leerling waarin lichamelijkheid wel actief is (we zagen hoe leraren hun lichamen gebruiken), maar in veel mindere mate een expliciete rol speelt in de verhoudingen tussen leraar en leerling. De impliciete betekenis van het

[16] De betekenis van het lichaam lijkt eerder te worden gevormd in populaire cultuur of het leven op straat.

lichaam voor de interactie tussen leraar en leerling is volgens mij te wijten aan het feit dat de meeste leraren hun werk in “geestelijke” termen begrijpen en daardoor weinig aandacht schenken aan de invloed van lichamelijkheid op de leraar-leerling relatie. Onder de onderzochte leerlingen is de rol van het lichaam volkomen anders. In de spanningen en conflicten die zich tussen hen afspelen spreiden sommige leerlingen een hypergevoeligheid voor disrespect en vernedering ten toon. Bepaalde leerlingen bouwen een gewelddadige en fysieke identiteit op en daarbij hoort de eigenschap om bij het minste en geringste uit te halen. Daardoor kunnen kleine botsingen snel escaleren tot gevaarlijke confrontaties. Deze identiteit gebruiken ze in hun interacties met leraren en andere leerlingen om invloed uit te oefenen op hun omgeving. Uiteindelijk vraagt een dergelijke identiteit natuurlijk ook om gewelddadig optreden. Zoals Pollard (1985) aangeeft, wordt rebellie door leerlingen zelf ervaren als een bescherming of herovering van hun waardigheid. De gewelddadige leerling zou zijn of haar gewelddadige gedrag ook in die termen kunnen definiëren. Het gewelddadig optreden van bepaalde leerlingen zou dan geen verlies van waardigheid zijn, maar een normaal voortvloeisel van reeds bestaande verhoudingen. Het is in ieder geval duidelijk geworden dat leerlingen gewelddadig en fysiek gedrag dikwijs als vermaak en vrijheid zien.

Geweld als groepsfenomeen

Tot nu toe is het vooral gegaan over de tegenstelling tussen de leerlingengroep en de school, maar die tegenstelling heeft ook gevolgen voor de machtsverhoudingen in de groep. Leerlingen die succesvol zijn in het spelen van oppositionele rollen hebben in de groep veel aanzien. Die oppositie richt zich niet alleen op de leraren en het regime van de school, maar vooral ook op leerlingen die zich conformeren aan dat regime en niet “stoer” en “sterk” zijn. In de interacties tussen leerlingen speelt steeds een strijd om respect en aanzien mee. Plagen en pesten zijn daar vormen van. Door andere leerlingen te domineren, belachelijk te maken en te vernederen worden onderlinge relaties vormgegeven en cruciale machtsverhoudingen bepaald. Zo ontstaat voor leerlingen een sociale omgeving waarin iedere leerling zijn eigen positie heeft en daaraan gekoppelde “vrijheden”. We hebben gezien dat spanningen tussen leerlingen gemakkelijk escaleren, wanneer geen van de partijen zich onderwerpt aan de andere. Fysiek gedrag is een belangrijke manier om andere leerlingen af te straffen, terug te pakken en te domineren.

Een belangrijke vraag is wat de relatie is tussen fysiek en gewelddadig gedrag enerzijds en *gender*-verschillen anderzijds. Vaak gaat men ervan uit dat jongens gewelddadiger zijn dan meisjes. Tot op zekere hoogte blijkt dat ook uit mijn onderzoek. Het waren toch meestal de jongens die met elkaar stoeiden en tijdens de pauzes voortdurend fysiek gedrag vertoonden. De fysieke hiërarchie die zo ontstaat lijkt ook voornamelijk betrekking te hebben op jongens. Het zijn de jongens die zich ten aanzien van deze hiërarchie positioneren en hun fysieke behendigheid op allerlei manieren vertonen. Maar dat betekent zeker niet dat meisjes niet betrokken waren bij plagen, pesten en conflicten. Sterker nog, iedere klas heeft een aantal meisjes dat een dominante rol speelt in de klas. Zij plagen en pesten net zoveel als de jongens en hebben misschien daarin nog wel meer speelruimte dan hun mannelijke medeleerlingen. Dat komt aan de ene kant doordat leraren deviant gedrag van jongens eerder lijken te bestraffen en aan de andere kant omdat meisjes vaak gevrijwaard zijn van de fysieke hiërarchie tussen jongens. De dominante meisjes genieten een zekere onaantastbaarheid voor jongens. Daarbij speelt seksualiteit natuurlijk ook een rol. Naast het feit dat meisjes volop meedoen aan het plagen en pesten, zijn bepaalde meisjes ook fysieker dan anderen en gaan zij confrontaties en geweld niet uit de weg. Net als voor de jongens geldt voor deze meisjes dat zij duidelijk maken geweld te zullen gebruiken en hun fysiek behendigheid ten toon spreiden. Dat doen zij dan wel op een andere manier dan jongens. Hoewel bepaalde, gewelddadige meisjes *gender*-eigenschappen van jongens lijken over te nemen, geldt voor veel dominante meisjes dat zij juist een vrouwelijke identiteit benadrukken en meestal de beste kleding en de mooiste *make-up* dragen.

We hebben gezien hoe bepaalde leerlingen hun lichaam inzetten als teken van vrijheid. In specifieke situaties houdt dat in dat die leerlingen geweld gebruiken om invloed uit te oefenen op hun omgeving. Het lichaam bepaalt uiteindelijk welke plaats iemand inneemt in de hiërarchie tussen leerlingen. Zoals we net zagen vormt lichamelijke behendigheid en kracht het toppunt van verzet en vrijheid. Conflicten die aanvankelijk beginnen in woorden ontaarden dikwijls in vechten, omdat de status van het lichaam uiteindelijk bepalend is voor iemands positie. Het vormt een machtsmiddel waar de ander geen controle over heeft en volkomen vrij lijkt te zijn. Het gebruik van het lichaam is een teken van onafhankelijkheid en lef. De bedreiging die ervan uitgaat kan gebruikt worden om anderen aan je te onderwerpen. In de toepassing van geweld vinden bepaalde leerlingen een belangrijk middel om hun omgeving te manipuleren en bepaalde doelen na te streven. Geweld is in een oppositionele figuratie een manier om onder symbolische,

sociale onderdrukking uit te komen. Vooral leerlingen die geen of nauwelijks macht kunnen uitoefenen met talige, symbolische middelen zijn afhankelijk van hun fysiek aanwezigheid en mogelijkheden.

Vaak worden geweld en gewelddadige leerlingen voorgesteld als onbeheerst en impulsief. Dat komt waarschijnlijk omdat geweld vooral voorkomt in onoverzichtelijke situaties waarin mensen snel op elkaar reageren en geen tijd hebben om te na te denken over hun gedrag. Dat betekent echter niet dat de betekenis van geweld en de rol die geweld speelt in hun leven geen invloed heeft op het gebruik ervan. Sterker nog, uit mijn onderzoek blijkt dat de sequenties waarin escalaties tussen leerlingen verlopen zo snel gaan dat leraren de grootste moeite hebben ze te controleren. Leerlingen maken zich deze snelheid eigen en gebruiken hem dikwijls om aan de controle van leraren uit te komen. Ook aan daadwerkelijke vechtpartijen gaat training en oefening vooraf. Dat zie je leerlingen op school overal doen. Zoals we zagen zijn vooral de pauzes een ideaal tijdstip om met andere leerlingen te stoeien en fysieke behendigheid op te bouwen. Ook aan de gewelddadige uitspattingen van leerlingen gaat vorming vooraf. Leerlingen meten zich aan elkaar en tonen elkaar hun bereidheid om geweld te gebruiken. Zo ontwikkelen ze in hun groep ook een identiteit die meer of minder gewelddadig kan zijn. In conflicten zal iemand die identiteit waar moeten maken. Het gebruik van geweld wordt dus wel degelijk gestructureerd door de rol van het lichaam in de schoolcultuur en is niet slechts het gevolg van individuele disposities.

Tussen gesprek en geweld

Het gebruik van het lichaam als machtsmiddel, waarvan geweld de extreme vorm is, verhoudt zich op school tot andere manieren om invloed uit te oefenen op de sociale omgeving. Niet iedere botsing of ieder conflict wordt natuurlijk uitgevochten. Er zijn andere manieren om spanningen tussen leerlingen te beslechten. Veel conflicten worden in woorden uitgevochten. De mate waarin dit gebeurt, hangt vooral af van de mate waarin leerlingen de vaardigheid ontwikkelen om hun problemen uit te spreken en conflicten uit te praten. Wanneer leerlingen zich zonder de hulp van een centraal gezag moeten handhaven in een groep zullen conflicten eerder escaleren dan wanneer leerlingen de mogelijkheid zien om gebruik te maken van iemand met gezag die van boven af een conflict kan begeleiden en naar een geweldloos einde kan brengen. Daarom is de rol van de leraar en de relatie tussen leerlingen en leraar van cruciale invloed op het

verloop van conflicten. Wanneer leraren geen gezag hebben in de klas, zullen leerlingen leren dat zij zich zelf moeten handhaven. We zagen eerder dat als er sprake is van vertrouwen tussen leraar en leerling er meer communicatie kan ontstaan over problemen en conflicten tussen leerlingen. Op dat moment wordt de leraar in staat gesteld om zich te bemoeien met de groepsverhoudingen. De inmenging van de docent moet wel geaccepteerd en gedragen worden door leerlingen, omdat het binnenhalen van de leraar en de mogelijke ingrepen die daarop volgen anders respectievelijk als verraad en onrecht worden gezien. Ze worden dan gedefinieerd als een transgressie van de scheiding tussen de school en de leerlingen. Dat kan dan gemakkelijk aanleiding zijn voor gewelddadige reacties en verdere botsingen.

Over veel zaken geldt tussen leerlingen een zwijgplicht. Dat zagen we bijvoorbeeld toen het ging over bijnamen en schelden in klas 1B. De jongens van 1B accepteerden niet dat de docent zich bemoeide met het plagen en pesten. Wanneer de docent zeggenschap zou krijgen over het plagen en pesten, zouden de jongens zich moeten handhaven zonder die middelen. Over allerlei andere zaken wordt in 1B wel gesproken. Daarin verschilt 1B sterk met de andere klassen. De speciale rol die de kerndocente in 1B kan innemen, maakt het mogelijk voor de docent om zich intensief bezig te houden met de groepsverhoudingen in de klas. Dat heeft niet alleen tot gevolg dat zij de veranderingen en ontwikkelingen in de groep kan sturen en begeleiden, maar ook dat zij door leerlingen betrokken wordt bij spanningen en conflicten. In die situaties kan de kerndocent een gesprek tussen leerlingen opzetten, waarin leerlingen kunnen leren te praten over hun problemen en op die manier hun bestaan op school te verbeteren. De kerndocent vormt op deze wijze een context waarin niet-gewelddadig gedrag wordt geoefend en ontwikkeld. De sociale competenties die zo gevormd worden, komen niet alleen de ordehandhaving en het lesgeven ten goede, maar ook de ontwikkeling en toekomst van leerlingen zelf.

De manier waarop het docentschap op school B vorm is gegeven heeft volgens mij nog andere gevolgen. Door een leerlinggerichte manier van werken organisatorisch te verankeren in de school trekt die positie waarschijnlijk juist potentiële docenten aan die een affiniteit hebben met een dergelijk werkwijze. School B leek überhaupt een aantrekkingskracht uit te oefenen op leraren die zich meer richten op de sociale competenties in plaats van de cognitieve prestaties van leerlingen. Hoewel een school uiteindelijk de verantwoordelijkheid heeft haar didactische taak uit te voeren heb ik proberen te laten zien dat het leerproces zich afspeelt in een breder proces van

interacties, die meer te maken hebben met de sociale verhoudingen op school. Het "leren" wordt steeds bepaald door deze verhoudingen en kan niet zonder die verhoudingen plaatsvinden. Een investering in de sociale competenties van leerlingen komt een verdere cognitieve ontwikkeling vooral ten goede.

Perspectief

Dit onderzoek werpt een kritisch licht op het onderzoek dat reeds gedaan is naar geweld op school. Waar in die onderzoeken hoofdzakelijk kwantitatief materiaal is verzameld over leerlingkenmerken en mate van geweld, heb ik hier geprobeerd te laten zien wat een etnografische opzet zou kunnen bieden. Ik wilde weten welke processen en interacties er schuil gaan achter de statistische verbanden. Vanuit een kwalitatieve benadering kan niet alleen kritiek geuit worden op theoretische en empirische resultaten van eerder onderzoek, maar vooral ook een nieuw licht geworpen worden op de dagelijkse werkelijkheid van betrokkenen. Onderwijsinstellingen zijn niet gebaat bij algemene cijfers over geweld op school. Wanneer we willen zoeken naar oplossingen en maatregelen, zal de dagelijkse praktijk bekeken moeten worden. Een klein gedeelte van die praktijk heb ik hier inzichtelijk willen maken.

De processen waarin de betekenis van fysiek gedrag en de bruikbaarheid van geweld worden gevormd, komen in statistisch onderzoek niet aan bod. Uit veel onderzoek in Nederland blijkt dat geweld op veel scholen marginaal is en geweld hoofdzakelijk correleert met gezinsopvoeding en andere leerlingkenmerken (Mooij, 1994; Van der Ploeg, 1998). Op een aantal plaatsen in deze studie heb ik geprobeerd aan te geven dat geweld juist een belangrijke rol speelt in de schoolcultuur en daarom niet zonder meer verklaard kan worden met individuele kenmerken.

Er zijn een aantal thema's die in mijn eigen onderzoek niet aan bod zijn gekomen, maar wel interessant zijn voor een etnografische studie naar het leven op VMBO's. Ten eerste is het duidelijk geworden dat onderzoek naar de jeugdcultuur waarin leerlingen opgroeien van belang is. Die cultuur bepaalt de oriëntaties en expressies van leerlingen. De manier waarop verschillende identiteiten tot stand komen in de schoolcultuur en de gevolgen die dat heeft voor de levens van leraren en leerlingen liggen aan de basis van een veelheid aan onderwijskundige en maatschappelijke problemen. In mijn onderzoek is het me opgevallen in hoe sterke mate leerlingen op VMBO's zijn opgenomen in een materialistische wereld, waarin luxe, geld en dure producten tot

zelfverwezenlijking verheven worden. De onbereikbare levensstijlen van de middenklasse worden op ingenieuze wijze gekopieerd of geadapteerd. Het “glamourleven” dat dagelijks in de media ten toon gespreid wordt, is van grote invloed op leerlingen. Zo zag ik een leerling die zelf op zijn tas een logo van een duur modemerk had getekend. De leerlingen op de onderzochte scholen hebben een besef van “anders” zijn en benadrukken de verschillen tussen henzelf en de gevestigde orde ook, maar tegelijk wordt hun gedrag gekenmerkt door een sterk verlangen om aan die verschillen te ontstijgen. Het verlangen te ontsnappen aan de ongelijke verhoudingen waarin veel leerlingen gevangen zitten, heeft vaak destructieve en tragische gevolgen.

Een tweede lijn van onderzoek die volgens mij van belang is voor de ontwikkeling van adequate maatregelen en oplossingen voor de orde- en veiligheids-problemen op VMBO’s richt zich op de leraren. In deze studie is van alles gezegd over het optreden van leraren in de klas en hun gezag onder leerlingen. Het interessant om te weten te komen hoe bepaalde personen met bepaalde biografieën en ervaringen voor de klas komen te staan. Welke mensen worden leraar en waarom? Zijn er scholen die goede leraren aantrekken en zo ja, hoe doen ze dat? Welke betekenis heeft het docentschap voor leraren en welke prioriteiten leggen zij? Hoe beïnvloedt het leven buiten de school het werk voor de klas? Zulke vragen zijn volgens mij van belang om een verklaring te vinden voor problemen in het onderwijs. Op grond van mijn onderzoek meen ik dat de orde en de veiligheid op school voor een belangrijk deel bepaald worden door wie er voor een klas staat. Op beleidsniveau zou men zich af moeten vragen hoe de juiste mensen voor de juiste klas komen te staan. In tijden met grote lerarentekorten is dat een vervelende, maar belangrijke vraag. Bovendien zou meer kennis op dit gebied het lerarentekort op den duur ook kunnen verminderen.

Een ander punt dat in mijn scriptie maar zeer ten dele naar voren komt is de interactie tussen leraren. Ik heb steeds de leerlingen bekeken met een nadruk op de groepsprocessen die zich tussen hen afspelen, maar de leraren zijn als onafhankelijke individuen gezien. Op scholen vormen leraren echter ook groepen, waarin bepaalde spanningen en normen een rol spelen. Hoe beïnvloedt dit het gedrag en het optreden van leraren? Op welke manier wordt kennis en expertise verspreidt in de organisatie en welke conflicten spelen er tussen leraren? Deze vragen zijn volgens mij interessant wanneer we leraren en hun werk beter willen begrijpen.[17]

---

[17] Ik ben Bart van Heerikhuizen dankbaar voor deze suggestie.

Tenslotte is de vorming van het VMBO en de gevolgen die dat heeft gehad voor het onderwijs in Nederland een belangrijk onderwerp. Vooral de laatste tijd is in de media veel gezegd over het tot stand komen van het VMBO en de mogelijke fouten die daarbij gemaakt zijn[18]. Vooral de enorme toename van het aantal zorgleerlingen op grootstedelijke VMBO's is onderschat en de mate waarin betere leerlingen anderen op sleeptouw nemen blijkt ook niet aan verwachtingen te voldoen. Nu worden leraren dagelijks geconfronteerd met onhandelbare leerlingen die hele klassen met zich meeslepen en het werk van leraren in gevaar brengen. De mogelijkheid om bepaalde leerlingen buiten de school te plaatsen is nagenoeg verdwenen, terwijl dat juist een werkbare oplossing zou zijn. Het buiten de school plaatsen van leerlingen met gedragsproblemen is niet alleen goed voor het leven op school, maar kan ook voor de desbetreffende leerling een vooruitgang betekenen. Voor hen zou speciaal onderwijs een uitkomst kunnen bieden. Bijvoorbeeld voor leerlingen die de vrijheid en zelfstandigheid in een klas met 25 leerlingen niet aankunnen.

Het geweld op scholen moet verminderd worden. Daarbij moeten volgens mij vooral achterstandsscholen extra aandacht krijgen. Die aandacht mag nooit een verwijt worden, waaronder deze scholen toch al moeten lijden. De onveiligheid op deze scholen heeft een vernietigende werking op de toekomst van leerlingen. Het aanpakken van dit probleem moet volgens mij niet geïsoleerd worden van andere problemen, zoals taalachterstanden, leerproblemen, slechte faciliteiten, verkeerde gebouwen, depressieve en emotioneel beschadigde kinderen en cynische leraren. Deze problemen grijpen in elkaar en vormen tezamen een cluster aan spanningen die van dag tot dag voelbaar zijn op bepaalde scholen. Leraren en leerlingen moeten dagelijks die spanningen weerstaan en tegen de stroom in presteren. Er kan gelukkig nog een hoop veranderen op deze scholen, zodat verbetering niet buiten bereik is.

---

[18] "We hebben het VMBO veel te groot gemaakt", NCR Handelsblad, 16 maart 2004.
"Grote fouten bij invoering VMBO", NRC Handelsblad, 13 maart 2004.

BIJLAGE

De gebruikte namen van leerlingen in alfabetische volgorde:

Aran: jongen, 1B
Arion: jongen, 1A
Bhorat: jongen, 1B
Donnie: jongen, 3A
Emir: jongen, 1A
Frans: jongen, 1B
Ibi: jongen, 3A
Jesan: jongen, 1B
Jules: jongen, 3B
Maron: meisje, 1B
Merem: meisje, 1B
Mohammed: jongen, 1A
Mustafa: jongen, 3A
Nada: meisje, 1B
Rachel: meisje, 1A
Rachid: jongen, 3A
Ramon: jongen, 3A
Saïn: meisje, 1B
Seme: meisje, 1A
Serian: jongen, 1B
Served: jongen, 3A
Tiba: meisje, 1B
Zara: meisje, 1A

LITERATUUR

Baerveldt, C. (1990). *De school: broedplaats of broeinest?, een vergelijkend onderzoek naar de rol van de school bij de bestrijding en verspreiding van kleine criminaliteit van leerlingen.* Arnhem: Gouda Quint.

Baumann, R. (1992). Gewalt und Schule: Zur Gewaltdiskussion in der Öffentlichkeit und zur Situation an Frankfurter Schulen: Bestandsaufname und Handelungsperspektiven. *Schul-management*, 4, p. 36-42.

Blok, A. (1991). Zinloos en zinvol geweld. *Amsterdams sociologisch tijdschrift*, 3, 187-207.

Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: perspective and method.* Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Bogt, T. ter, Dorsselaer, S. van, & Vollebergh, W. (2002). *Psychische gezondheid, risicogedrag en welbevinden van Nederlandse scholieren, HBSC Nederland 2002.* Utrecht: Trimbos-instituut.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. New York: Cambridge University Press.

Camodeca, M. (2003). *Bullying and victimization at school*. Amsterdam [etc.]: PI Research.

Daalen, R. van, & Regt, A. de (2003). Twintigste-eeuwse veranderingen in schoolse disciplinering: ruimte, tijd en beoordeling. In J. C. C. Rupp & W. Veugelers (Eds.), *Moreel-politieke herorientatie in het onderwijs*. Antwerpen, Apeldoorn: Garant.

Davies, B. (1982). *Life in the classroom and playground: the accounts of primary school children.* London, Melbourne, Boston and Henley: Routledge & Kegan Paul.

Delamont, S. (1984). *Readings on interaction in the classroom.* London [etc.]: Methuen.

Delamont, S., & Galton, M. (1986). *Inside the secondary classroom.* London, New York: Routledge & Kegan Paul.

Delamont, S., & Hamilton, D. (1976). Classroom research: a critique and a new Approach. In M. Stubbs & S. Delamont (Eds.), *Explorations in classroom observation.* Chichester [etc.]: John Wiley & Sons.

— (1984). Revisting classroom research: a continuing cautionary tale. In S. Delamont (Ed.), *Readings on interaction in the classroom.* London and New York: Methuen.

Devine, J. (1996). *Maximum security: the culture of violence in inner-city schools*. Chicago, Illinios [etc.]: The University of Chicago Press.

Edmonds, R. R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational leardership,* October 1979, p. 15-24.

Elias, N. (1939). *Het civilisatieproces: sociogenetische en psychogenetische onderzoekingen.* Utrecht: Spectrum.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: naissance de la prison.* Paris: Gallimard.

Gerris, J. R. M. (2000). *Preventie van binnenuit : veilige leefsituaties, scholen, preventieve jeugdzorg, ondersteuning van ouders en hulpverleners.* Assen: Van Gorcum.

Giroux, H. A. (1984). Rethinking the language of schooling. *Language arts: the official journal of the National Council of Teachers of English*, 61, p. 33.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies of qualitative research*. Chicago: Aldine Pub. Co.

Goffman, E. (1963). *Behavior in public places: notes on the social organization of gatherings*. London [etc.]: MacMillan [etc.].
— (1975). *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. Harmondsworth [etc.]: Penguin.

Grift, W. van de (1984). *De invloed van schoolleiders en het schoolklimaat op de prestaties van leerlingen: een overzicht van 14 onderzoekingen en 3 schoolverbeteringsprojecten.* Amsterdam: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam.

Hannerz, U. (1992). *Cultural complexity: studies in the social organization of meaning.* New York: Columbia University Press.

Hargreaves, A., & Woods, P. (1984). *Classrooms & staffrooms: the sociology of teachers & teaching*. Milton Keynes: Open University Press.

Hargreaves, D. H., Hester, K. H., & Mellor, F. J. (1975). *Deviance in classrooms*. London and Boston: Routledge & Kegan Paul.

Hoogerwerf, A. (1996). *Geweld in Nederland*. Assen: Van Gorcum.

Inspectie van het Onderwijs (2004). *Onderwijsverslag 2002/2003*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Junger-Tas, J. (2000). *Diploma's en goed gedrag: de maatschappelijke functie van het onderwijs vanuit justitieel perspectief.* Den Haag: Ministerie van Justitie, Directoraat-Generaal Preventie, Jeugd en Sanctiebeleid.
— (2002). *Diploma's en goed gedrag II: preventie van antisociaal gedrag in het onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Justitie, Directie Jeugd en Criminaliteitspreventie.

Kapteyn, P. (1985). *In de speeltuin Nederland: over gezagsveranderingen tussen ouderen en jongeren.* Amsterdam: De arbeiderspers.

Karsten, S., et al. (2003). *Onderwijssegregatie in Amsterdam: Hoe staat het ervoor en wat kunnen we eraan doen?* Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Kassenberg, A. (2002). *Wat scholen bindt: sociale gemeenschap in scholen.* Groningen: ICS.

Kuik, S. (1999). The magical power of words: about children, their conflicts and their bodies. *Etnofoor*, 7, p. 53-71.

McLaren, P. (1986). *Schooling as a ritual performance*. London, etc.: Routledge & Kegan Paul.

Mooij, T. (1992). *Pesten in het onderwijs*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
— (1994). *Leerlinggeweld in het voortgezet onderwijs: sociale binding van scholieren.* Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
— (1997). *Leerlinggeweld in multiniveau-perspectief: secundaire analyse van het onderzoek: 'Leerlinggeweld in het voortgezet onderwijs'*. Nijmegen, Ubbergen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen, Tandem Felix.
— (1998). *Preventie van leerlingagressie door bevordering van pro-sociaal gedrag*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.
— (1999). Preventie van leerlingagressie: theorie en praktijk in het voortgezet onderwijs. In A. Collot d'Escury-Koenigs, A. van der Linden & T. Snaterse (Eds.), *Van preventie tot straf: naar meer sociale vaardigheden bij jongeren.* Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
— (2001). *Veilige scholen en (pro)sociaal gedrag in het voortgezet onderwijs: evaluatie van de campagne 'De veilige school'*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.

Morrison, A., & McIntyre, D. (1969). *Teachers and teaching*. Harmondsworth: Penguin.

Neuvel, J. (2002). *Sociale veiligheid in de BVE-sector: monitor 2001-2002*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Nijboer, J. A. (1997). *Delinquentie en dwang: ontwikkelingen van delinquent gedrag bij leerlingen van het voortgezet onderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen, Faculteit der Rechtsgeleerdheid.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington: Hemisphere Publishing Corporation.
— (1991). Bully/victim problems among school children: basic facts and effect of a school-based intervention program. In D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *The development of chilhood aggression.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Paulle, B. (2003). Contest and collaboration: cultural environments of 14-17 year-old students in a 'black' school in the Bronx (New York) and a 'zwarte' school in the Bijlmer (Amsterdam). In J. C. C. Rupp & W. Veugelers (Eds.), *Moreel-politieke herorientatie in het onderwijs*. Antwerpen, Apeldoorn: Garant.

Plessner, H. (1983). *Conditio humana.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Ploeg, J. D. van der, & Mooij, T. (1998). *Geweld op school: achtergronden, omvang, oorzaak, preventie en aanpak*. Rotterdam: Lemniscaat.

Pollard, A. (1985). *The social world of the primary school*. London [etc.]: Holt, Rinehart and Winston.

Roede, E. (1999). *Geweld: wat kan de school?* Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Ross Epp, J. A., & Watkinson, A. M. (1996). Systemic violence: how schools hurt children. London, Washington, D. C.: Falmer Press.

Schein, E. H. (1985). *Organisational culture and leadership*. San Francisco, CA [etc.]: Jossey-Bass.

Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data: methods for analysing, text and interaction.* London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.

Smaling, A. (1997). Tussen 'under-rapport' en 'over-rapport'. *Kwalon*, 2, p. 4-7.

Sterckx, L., Feijter, H. de, & Roukens, K. (2003). *Jong Amsterdam*. Amsterdam: SISWO.

Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, p. 3-25.

Willis, P. (1977). *Learning to labour*. Hampshire: Gower.

Wilterdink, N. A., & Heerikhuizen, B. (1989). Samenlevingen: een verkenning van het terrein van de sociologie. Groningen: Wolters Noordhoff.

Winter, M. de (2003). *Niet te groot en niet te klein: een onderzoek naar effecten van schaalgrootte op het welbevinden van jeugdigen.* Utrecht: NIZW Uitgeverij.