

Omgaan met diversiteit in een reguliere schoolklas in het licht van sociale rechtvaardigheid¹

Nicolina Montesano Montessori, Hans Schuman, & Petra Ponte

SAMENVATTING

Dit artikel beschrijft een praktijkgericht onderzoek waarbij een lectoraat van een hogeschool samenwerkte met leraren, intern begeleiders en stagiairs van drie basisscholen uit het Samenwerkingsverband WSNS regio 41-07 uit Gorinchem en één basisschool uit de Oostzaan. Deze basisscholen hebben ervoor gekozen de komende jaren een inclusieve onderwijspraktijk te ontwikkelen, waarin leerlingen met een beperking of met specifieke onderwijsbehoeften kunnen participeren in reguliere schoolklassen. Leraren en stagiairs zouden actief worden betrokken als medeonderzoekers van de eigen beroepspraktijk als deelnemers binnen een participatief actieonderzoek. Het onderzoek bestond uit vier fasen: een oriënterende fase, een onderzoeksfase bestaande uit een verkennende en een reconstructiefase en een afsluitende fase. Dit artikel beschrijft per fase de doelstellingen en de verworven inhoudelijke inzichten op het gebied van inclusief onderwijs in het licht van sociale rechtvaardigheid. In de conclusie worden de verschillende deelresultaten bij elkaar gebracht en besproken. Een belangrijke uitkomst van het onderzoek is dat leraren hun leidende positie zijn gaan nuanceren. Ze gaven meer ruimte aan leerlingen om een eigen verantwoordelijkheid te nemen. Hierdoor ontstond in de klassen een organische orde die minder afhankelijk was van interventies van de leraar. De leerlingen bleken beter in staat om hun eigen balans te vinden.

Inleiding

Vanwege de samenwerking tussen onderzoekers van de hogeschool en leraren en stagiairs van de vier basisscholen, werd in dit onderzoek gekozen voor een specifieke vorm van praktijkgericht onderzoek, namelijk participatief actieonderzoek. Praktijkgericht onderzoek is: 'geworteld in de beroepspraktijk en draagt bij aan de verbetering en innovatie van die beroepspraktijk. Dit vindt plaats door het genereren van kennis en inzichten, maar ook door het leveren van toepasbare producten en ontwerpen en concrete oplossingen voor praktijkproblemen.' (HBO Raad, 2008, blz. 7). Deze definitie is in lijn met het

advies van de Onderwijsraad waarin gesteld wordt dat:

- De onderwijspraktijk erkend moet worden als medeontwikkelaar van kennis.
- Kennisgemeenschappen ontwikkeld moeten worden om kennisontwikkelaars, intermediairs en onderwijspraktijk te laten samenwerken.
- Bij kennisontwikkeling meer aandacht moet zijn voor implementatie door de bestaande eisen voor praktijkrelevantie van wetenschappelijk onderzoek nader te operationaliseren.
- Er meer waardering moet zijn voor Nederlandstalige publicaties (Onderwijsraad, 2003, blz.13-14).

De intentie, zowel bij de scholen als bij de onderzoeksgroep van de hogeschool, was het onderzoeken van een alternatief voor het officiële discours in het onderwijs, dat de nadruk legt op de beperkingen van leerlingen. Binnen dit onderzoek hebben we ingezet op de sterke kanten en mogelijkheden van kinderen die vaak niet voldoen aan de standaardnorm. De nadruk lag hierbij niet alleen op kinderen met een lichamelijke of geestelijke beperking, maar ook op kinderen uit minderheidsgroeperingen of uit achterstandswijken. Verder wilden we een bijdrage leveren aan de bestaande literatuur over inclusief onderwijs. Uit ons literatuuronderzoek bleek dat onderzoek naar inclusie zich vooral richt op instellingsniveau, terwijl er weinig bekend is over de implicaties ervan voor het pedagogische klimaat en de interactie in de klas (Ayers, Quinn, & Stovall, 2009; Meijer, Pijl, & Hegarty, 1997). Met dit onderzoek beoogden wij juist inzichten te genereren op het niveau van de klas, met een nadruk op het handelen en communiceren van leraren en leerlingen.

Doelstellingen van het onderzoek

Dit onderzoek kende zowel procesmatige als inhoudelijke doelstellingen. Met betrekking tot het proces was het de bedoeling om leraren te ondersteunen in het doen van praktijkonderzoek in de eigen lespraktijk in samenwerking en dialoog met intern begeleiders, stagiairs en leerlingen. Wat betreft de inhoud was het de bedoeling om inzichten te verwerven met betrekking tot:

- de implicaties van en de voorwaarden voor rechtvaardig omgaan met diversiteit in de klas.
- de inclusiebevorderende en inclusiebelemmerende factoren die leraren tegenkomen in hun dagelijkse onderwijspraktijk en binnen hun eigen handelingsrepertoire.
- nieuwe manieren van handelen en communiceren om het effect van inclusiebelemmerende factoren te reduceren.

- de manier waarop deze nieuwe werkwijzen bijdragen aan een onderwijsklimaat waarin sociaal rechtvaardig met diversiteit wordt omgegaan.
- de dilemma's waar de leraar mee te maken krijgt bij het rechtvaardig omgaan met diversiteit.

Met het oog op deze inhoudelijke doelstellingen zijn aan het begin van de specifieke verkenningsfase de volgende onderzoeksvragen geformuleerd, die vervolgens verder geoperationaliseerd zijn door de betrokken leraren:

- Hoe ziet het handelen en de communicatie van de leraar naar de leerlingen en tussen leerlingen onderling eruit in het licht van sociale rechtvaardigheid?
- Op welke grenzen en dilemma's stuit je dan als leraar?
- Wat houdt dit in voor het pedagogisch kader dat de leraar hanteert?

Onderzoeksofzet

Participanten

Vanuit het lectoraat is een onderzoeksnetwerk opgezet van deelnemende onderzoekers en zogenoemde 'kritische vrienden' die werkzaam zijn binnen de Faculteit Educatie van de Hogeschool Utrecht. Daarnaast deden leraren en intern begeleiders mee van vier basisscholen in de regio's Gorinchem en Oostzaan.² Tot slot deden stagiairs mee van de pedagogische opleidingen Theo Thijssen (Hogeschool Utrecht), het Marnix College te Utrecht en de Hogeschool van Amsterdam.

Onderzoeksontwerp

Vanwege het participatieve karakter van het onderzoek is gekozen voor een flexibel onderzoeksontwerp dat zich in de tijd steeds verder uitkristalliseerde (O'Hanlon, 2003). Het uitgangspunt was dat leraren en stagiairs die gingen participeren in het onderzoek, eigen

beslissingen zouden moeten nemen over hun onderzoeksfocus en -activiteiten binnen de dan bestaande kaders.

Methodologisch kader

Het onderzoeksontwerp vertrok vanuit een kritisch-theoretische benadering (Habermas, 1974) en voorzag in een geïntegreerde benadering van onderwijs, kritische theorie en sociale rechtvaardigheid (Leistina, 2009). Bovendien werd participatief actieonderzoek³ (Ponte, 2002, 2006; Schuman 2009, 2010) geïntegreerd met kritische discoursanalyse⁴ (Wodak & Krzyżanowski, (2008) en een narratieve benadering (Montesano Montessori, 2009; Trahar, 2006). Voor de dataverzameling werd gebruikgemaakt van narratieve interviews, observaties en focusgroepen. Het gebruik van narratieve interviews diende een meervoudig doel, namelijk:

- Leraren en stagiairs in de gelegenheid te stellen om aan het begin van het onderzoek via narratieve interviews⁵ hun eigen visie op inclusief onderwijs te verwoorden.
- De ervaringen van leraren centraal te stellen en de basis te laten zijn voor de keuze en vormgeving van verdere onderzoeksinstrumenten.
- De leraren in de gelegenheid te stellen om zich voor te bereiden op hun rol als praktijkgerichte onderzoeker.
- Het creëren van een hechte en transparante onderzoeksrelatie tussen de onderzoekers van de hogeschool en die van de deelnemende scholen.
- Bij te dragen aan processen van gedeelde betekenisverlening, bijvoorbeeld ten aanzien van het begrip sociale rechtvaardigheid.

Observaties dienden om inzicht te krijgen in de bestaande wijze van handelen en communiceren in de klas en innovaties op dit gebied te volgen en te evalueren. De focusgroepen dienden een meervoudig doel: scholing op het gebied van praktijkonderzoek doen, delen en bespreken van onderzoeksresultaten,

gedeelde beslissingen nemen over vervolgfases in het onderzoek.

Vanwege zowel de procesmatige als de inhoudelijke doelstellingen van dit onderzoek is gekozen voor een onderzoeksstrategie die een 'insider' met een 'outsider' perspectief zou verbinden (Cochran Smith, & Lytle, 1993): participatief actieonderzoek (zie eindnoot 3) (Ponte, 2002, 2006; Schuman, 2009, 2010).

Theoretisch kader

De deelnemende scholen presenteren zich als 'scholen die actief proberen inclusief onderwijs vorm te geven'. Tijdens de specifieke verkennende fase werd binnen de onderzoeksgroep vastgesteld dat inclusief onderwijs vooral gaat over de morele aspecten van de sociale relaties en gebeurtenissen op klas- en schoolniveau en de dilemma's die zich hierbij voordoen. Het gaat over de normen en waarden die het dagelijks handelen van betrokkenen bepalen. Om hier meer greep op te krijgen introduceerden de hogeschoolonderzoekers het begrip sociale rechtvaardigheid. Er werd specifiek gekozen voor de benadering van Young (1990), omdat haar werk gericht is op een rechtvaardiger participatie door minderheden. Bovendien beperkt zij sociale rechtvaardigheid niet tot de eerlijke verdeling van materiële middelen, maar ziet zij deze vooral in het licht van een rechtvaardiger omgang tussen dominante groepen en minderheidsgroepen, waardoor de laatste meer ruimte krijgen om invloed uit te oefenen op het dominante systeem. Young ziet sociale rechtvaardigheid als 'de eliminatie van geïnstitutionaliseerde dominantie en repressie' (Young, 1990, p. 16). Zij plaatst twee kanttekeningen bij het distributiemodel dat sociale rechtvaardigheid eenzijdig definieert in termen van een rechtvaardige verdeling (distributie) van goederen:

- Het is te beperkt omdat het voorbijgaat aan andere factoren zoals de ongelijke verdeling van macht, informatie, toegang tot de arbeidsmarkt en tot het culturele leven van een maatschappij.

- Bovendien neigt het distributiemodel de hier genoemde factoren als statische gegevens te zien, zonder te onderkennen dat deze op zich het resultaat zijn van maatschappelijke processen en relaties (Idem, p. 16).

Young benadrukt het belang van de institutionele context in de analyse van sociale rechtvaardigheid. De institutionele context 'impliceert structuren en praktijken, de normen en waarden die hier aan ten grondslag liggen, en de taal en symbolen die mede vorm geven aan de sociale interactie in instellingen zoals de staat, het gezin, de burgermaatschappij en de werkvloer' (Idem, p. 22). De theorie van Young was echter niet zonder meer toepasbaar op dit onderzoek. De criteria die zij hanteert voor de analyse van sociale rechtvaardigheid, zoals marginalisering, onderdrukking en geweld zijn niet toegespitst op de pedagogische situatie in de klas. Meer specialistisch werk over sociale rechtvaardigheid op scholen beperkt zich veelal tot de organisatie van de school en geeft weinig houvast voor de klassensituatie (Ayers, Quinn, & Stovall, 2009). Binnen dit onderzoek is daarom – na de eerste ronde van dataverzameling bij de leraren – gekozen voor het model van Harvey (1996) waarin wordt gesteld dat sociale processen altijd *simultaan* bestaan uit zes momenten, namelijk: normen en waarden, taal of discours, institutionele praktijken, materiële praktijken, macht en sociale relaties. Het model van Harvey leek een goede schakel te vormen tussen de theorie van Young die immers benadrukt dat sociale rechtvaardigheid betrekking heeft op alle momenten die Harvey noemt en de data, de verhalen van de leraren, die dezelfde categorieën beschreven. Op grond van dit theoretisch kader hebben wij de volgende richtlijnen geformuleerd voor het onderzoek naar omgaan met diversiteit:

- Diversiteit als een gegeven te erkennen en te waarderen waardoor het vormgeven van diversiteit in een inclusieve setting een vanzelfsprekende uitdaging voor de leraar wordt.
- Af te zien van het ontwikkelen van een universeel handelingsmodel voor sociale

rechtvaardigheid, maar de uitwerking van het begrip te verbinden met de specifieke context van de individuele school.

Het onderzoek

Het onderzoek heeft twee jaar geduurd en verliep in verschillende fasen: de oriëntatiefase, de algemene en specifieke verkenningfasen, de reconstructiefase en de afsluitende fase. Wij presenteren een overzicht in Tabel 1 en we lichten iedere fase vervolgens toe met betrekking tot de methodologie, en de resultaten op het gebied van het onderzoeksproces en de onderzoeksinhoud.

De oriënterende fase

In de oriënterende fase werd het onderzoek in de steigers gezet. Er werden scholen gevonden die bereid waren mee te doen, deelnemers binnen de hogeschool werden aangezocht en gingen deel uitmaken van het onderzoeksteam. Gezamenlijk kwamen zij tot de formulering van de voorlopige onderzoeksopzet, de fasering en de keuze voor participatief praktijkonderzoek. Met de keuze voor participatief praktijkonderzoek en de narratieve interviews als eerste onderzoeksinstrument beoogden we enerzijds de basis te leggen voor de procesdoelen. Op deze manier hoopten we tot een horizontale, niet hiërarchische onderzoeksgroep te komen, waarbinnen, in de loop van het onderzoek, het insiders- en het outsidersperspectief gecombineerd konden worden. Tijdens deze fase werd de basis gelegd voor de facilitering en de accommodatie van de leraren en de stagiairs. Facilitering hield in dat leraren en stagiairs geoormerkte tijd zouden krijgen en dat zij na afloop een certificaat van deelname zouden ontvangen. Accommodatie impliceerde het centraal stellen van de stem van de leraren en stagiairs. Binnen het onderzoeksontwerp werden elementen ingebouwd die de leraren en stagiairs in staat zouden stellen om hun centrale rol binnen het

TABEL 1 Schematisch overzicht van de verschillende onderzoeksfasen

Onderzoeksfase	Onderzoeksmethodologie	Resultaten van het onderzoeksproces	Resultaten van de onderzoeksinhoud
Voorbereidende sept. 2008 – jan. 2009	Krachtig, maar flexibel onderzoeksonderwerp	Keuze voor participatief praktijkonderzoek Samenstelling onderzoeksgemeenschap Accommodatie en facilitering van leraren.	
Algemeen verkennende jan. – juni 2009	Narratieve Interviews	Rolwisseling: leraren worden onderzoekers met eigen onderzoeksvragen; hogeschoolonderzoekers worden ondersteuner, helper en kritische vriend. Leraar en stagiair zijn gekoppeld.	Selectie van het model van Harvey (1996). Toevoeging van een extra moment aan het model van Harvey, namelijk sociale identiteit Dilemma's betroffen het aantal 'speciale' kinderen die in de groep kunnen worden opgenomen en de keuze tussen aandacht voor een specifiek kind of aandacht geven aan de groep.
Specifieke verkennende sept. 2009 – jan. 2010	Beschrijving van en reflectie op bumpy moments Koppeling bumpy moments aan het model van Harvey	Samenstelling van het onderzoeksinstrument: 'bumpy moments' Leraren leren systematisch kijken naar de eigen onderwijspraktijk aan de hand van het model van Harvey.	Definitie van het begrip sociale rechtvaardigheid als 'het vergroten van het zelfregulerend vermogen van het kind' Verbinding van het begrip sociale rechtvaardigheid met het model van Harvey Dilemma's: Grijp ik in of laat ik het lopen? Grijp ik nu in of later?
Reconstructie jan. 2010 – april 2010	Ontwikkelen, uitvoeren en evalueren van nieuwe wijzen van handelen en communiceren in de klas.	Uitproberen en evalueren van nieuwe vormen van pedagogisch handelen	Ontwikkeling van nieuwe werkvormen door leraren en leerlingen. Dilemma's: als ik als leraar de controle loslaat, wat is dan nog mijn verantwoordelijkheid? Zijn mijn normen en waarden geldend of moet ik deze bespreken met de leerlingen?
Afsluitende mei – juni 2010.	Focusgroepen per deelnemende school	Uitvoeren laatste analyses via een focusgroep per deelnemende school Formuleren van conclusies per deelnemende school	Samenvatting van de resultaten Uitreiking van de certificaten aan de deelnemers

onderzoek te vervullen. Er werd, bijvoorbeeld, een aantal bijeenkomsten ingepland ten behoeve van de professionalisering van leraren en stagiairs voor wat betreft het doen van praktijkgericht onderzoek. Tijdens deze bijeenkomsten zou er ook ruimte zijn voor het nemen van individuele beslissingen ten aanzien van de focus van het eigen onderzoek en gezamenlijke beslissingen met betrekking tot de algemene voortgang van het onderzoek. Er werd besloten om narratieve interviews af te nemen tijdens de algemene verkennende fase zodat de stem van leraren en stagiairs vanaf het begin centraal zou komen te staan in het onderzoek. De thema's voor de narratieve interviews hingen samen met de inhoudelijke onderzoeksdoelen. Leraren zouden worden gevraagd op grond van een zelf te maken *mind map* een verhaal samen te stellen waarin ze zouden vertellen over hun ervaringen met het omgaan met diversiteit, de inclusiebelemmerende en bevorderende factoren in de klas en op de school, en de dilemma's waarmee zij in dit opzicht werden geconfronteerd.

De algemene verkenningsfase

In deze fase ging het vooral om inzicht te krijgen in het thema diversiteit en de inclusiebevorderende en inclusiebelemmerende aspecten met betrekking tot het handelen en communiceren in de klas en op de school. Leraren noemden tijdens de narratieve interviews als inclusiebelemmerende factoren vooral een te groot aantal leerlingen met problemen binnen de groep; continuïteitsproblemen waardoor er geen tijd was voor informeel contact met de leerlingen, directeuren die buiten de leraar om afspraken maakten met ouders, gebrek aan materiële middelen en gebrek aan ruimte. Inclusiebevorderende aspecten betroffen de positieve rol die ouders speelden, goede samenwerking met *remedial teachers*, faciliteiten zoals ondersteunende taallessen, technieken zoals samenwerkend leren en *team teaching* en klassenmanagement.

Dilemma's die in deze fase werden genoemd betroffen vragen als: 'Richt ik mijn

aandacht op het ene moeilijke kind of ben ik er juist voor de hele groep?' 'Hoeveel kinderen met specifieke problemen laten we toe? Gaat dit niet ten koste van de rest van de groep?'

De uitkomsten van deze narratieven werden geanalyseerd door middel van codering met behulp van het softwareprogramma Atlas.Ti. De gebruikte codes waren een weergave van de gevraagde inbreng, dat wil zeggen inclusiebevorderende en -belemmerende factoren met betrekking tot gedrag en communicatie, alsmede de dilemma's waar leraren mee geconfronteerd werden. Op grond van deze eerste inhoudsanalyse suggereerde de projectleider om een model uit de sociale wetenschappen te gebruiken als middel om systematisch te kunnen kijken naar de samenhang tussen het handelen en communiceren in de klas en sociale rechtvaardigheid met betrekking tot omgaan met diversiteit. Het betrof het model van Harvey (1996) dat we al toelichtten in het theoretische kader. Door de nadruk op de verschillende momenten leek dit model een goede tussenstap te vormen tussen de theorie van Young (1990) die immers sociale rechtvaardigheid ruimer zag dan alleen de verdeling van materiële middelen. Het model bood ook ruimte aan de nadere systematisering van de narratieven van de leraren: aspecten van hun narratieven waren grotendeels in te passen in de categorieën van Harvey. Tijdens de afsluitende focusgroep van de algemeen verkennende fase werd dit model voorgelegd aan de leraren. Besloten werd om een extra, zevende moment toe te voegen, namelijk sociale identiteiten om bijvoorbeeld ouders, kinderen, *remedial teachers* en intern begeleiders een plek te geven in het model (zie Tabel 2).

Tijdens deze focusgroep, die in juni 2009 plaatsvond, werd ook een belangrijke stap gezet in de voortgang van het onderzoeksproces. Er vond namelijk een rolwisseling plaats tussen de leraren, de insiders, en de onderzoekers van de hogeschool, de outsiders. Leraren veranderden van informanten in medeonderzoekers. Het kader waarbinnen zij hun praktijkgerichte onderzoek zouden doen binnen de eigen klas, werd door de volgende vragen bepaald:

TABEL 2 De toepassing van het model van Harvey (1996).

Moment	Definitie van elk moment in het kader van dit onderzoek	Aspecten uit de verhalen Ingepast in de diverse momenten
Normen en waarden	De waarden en normen die leraren expliciet of impliciet hanteren en die van invloed zijn op de manier waarop zij handelen en communiceren met leerlingen	Normen en waarden Afwegingen Gestelde voorwaarden voor inclusie Visie op inclusie Pedagogisch klimaat
Discours/Taal	Alles wat met communicatie, voorlichting en communicatieve relaties te maken heeft.	Communicatie en informatie op alle niveaus Communicatief handelen van leraren en leerlingen.
Sociale identiteiten	De rol en positie die betrokkenen bij de school vervullen.	Leerlingen, leraren, IB'er, directie, ouders. De eigenschappen die zij hebben (of krijgen toegewezen) en de positieve en negatieve rol die zij spelen
Institutionele praktijken	Georganiseerde institutionele procedures en samenwerking op micro, meso en macro niveau	Beleid in de klas: klassenmanagement, differentiatie, specifieke werkvormen Schoolbeleid Bovenschools beleid
Materiële praktijken	Alles wat met de aanwezigheid/afwezigheid van materiële middelen en faciliteiten te maken heeft	Beschikbare ruimte in het gebouw Financiële middelen Methoden Voorzieningen
Macht	Iemand iets (niet) laten doen Invloed hebben op de distributie van materiële en/of niet materiële goederen	Communicatie Distributie van faciliteiten Overwegingen Onderwijsmethoden Aanname/verwijzingsbeleid
Maatschappelijke relaties	Sociale interacties, sociale relaties, vormen van samenwerking op micro-, meso- en macroniveau	Pedagogisch klimaat Relaties tussen belanghebbers. Samenwerkingsvormen Interactieve didactische vormen.

- Hoe ziet het handelen en de communicatie van de leraar naar de leerlingen en tussen leerlingen onderling eruit in het licht van sociale rechtvaardigheid?
- Op welke grenzen en dilemma's stuit je dan als leraar?
- Wat houdt dit in voor het pedagogisch kader?

Vanuit dit kader formuleerden de leraren eigen onderzoeksvragen. Op de Mariëngaarde werd de onderzoeksvraag: Hoe communiceren we tijdens specifieke situaties met de kinderen? Hoe verhoudt deze communicatie zich met het begrip sociale rechtvaardigheid zoals wij die hebben geformuleerd? Op de Daltonschool: Welk effect heeft de sociale interactie in de klas op leraar en leerlingen? Hoe kan ik als leraar invloed uitoefenen op die interactie in het licht van sociale rechtvaardigheid? In Hank luidde de onderzoeksvraag: Hoe vergroot ik het zelfoplossend vermogen van kinderen bij het oplossen van conflicten? In Oostzaan: Hoe kan ik het zelfcorrigerend vermogen van kinderen vergroten? Op grond van deze geoperationaliseerde onderzoeksvragen zouden de leraren in september van start gaan met de specifieke verkennende fase in de klas. De stagiairs zouden vanaf september hun intree doen in het onderzoek.

De specifieke verkenningsfase: beschrijving van ‘bumpy moments’:

Tijdens de specifieke verkennende fase werd gezamenlijk besloten om het onderzoek te richten op zogenoemde *bumpy moments*. Dit zijn pedagogische momenten die een dilemma voor het pedagogisch handelen inhouden: de leraar maakte een bepaalde keuze, bijvoorbeeld om straf te geven, maar had achteraf gezien ook op een andere manier kunnen handelen (Van Kan, Ponte, & Verloop, 2009). Het zijn kritische beroepssituaties die veelal resulteren in bijvoorbeeld twijfel, onzekerheid en gevoelens van onmacht ten aanzien van het eigen handelen en die nopen tot reflectie. Hierdoor zijn het interessante momenten om te gebruiken voor praktijkgericht onderzoek. In eerste instantie werden leraren uitgenodigd om in relatie tot hun onderzoeksvragen open beschrijvingen te maken van *bumpy moments* en deze aan de hogeschoolonderzoekers te sturen. Deze open beschrijvingen werden besproken tijdens een focusgroep die eind november plaatsvond. Tijdens deze bijeenkomst werden bestaande

beschrijvingen van *bumpy moments* gekoppeld aan het schema van Harvey. Deze bijeenkomst leidde tot een aantal nieuwe inzichten:

- er werd vastgesteld dat niet elke vorm van onrust in de klas een *bumpy moment* is. Er werd duidelijk het criterium gesteld dat er sprake moest zijn van een conflict met de eigen normen en waarden van de leraar.
- het bleek over het algemeen goed mogelijk om de *bumpy moments* te koppelen aan het model van Harvey.
- incidenten die te maken hadden met de psychologische ontwikkeling van het kind (nieuwe inzichten, gedachten, twijfels) bleken niet goed in het model van Harvey onder te brengen.
- sociale rechtvaardigheid werd binnen de groep voor dit onderzoek gedefinieerd als ‘het vergroten van het zelfregulerend vermogen van de leerling’.

Deze nieuwe inzichten maakten het mogelijk om een gestructureerd formulier samen te stellen voor een nog scherpere observatie van de *bumpy moments* (zie Tabel 3). Met dit nieuwe instrument kreeg de focus op *bumpy moments* een multifunctioneel karakter. Enerzijds ging het om een vorm van dataverzameling; daarnaast reflecteerde de leraar op de situatie en zijn persoonlijke gevoel daarbij, alsmede op zijn professionele ontwikkeling en praktijkontwikkeling. Tot slot formuleert hij een innovatieactie die richting zou geven aan de reconstructiefase.

Tijdens deze fase was er veel interactie tussen de leraaronderzoekers en de hogeschoolonderzoekers die feedback gaven op de ontvangen *bumpy moments*. De feedback was erop gericht om de leraaronderzoeker te helpen het verband te leggen met sociale rechtvaardigheid en het model van Harvey, maar vooral ook mogelijkheden te bedenken het zelfregulerend vermogen van de leerling te vergroten. Opvallend in deze fase was bijvoorbeeld dat het handelen van leraren tijdens of na een *bumpy moment* vaak gericht was op de groep door het stellen van algemeen geldige regels en het plegen van interventies als straffen en belonen. De feedback van de hogeschoolonderzoekers op *bumpy moments* bevatte vaak

TABEL 3 Onderzoeksinstrument met betrekking tot de beschrijving van en reflectie op zogenoemde *bumpy moments*.

Beschrijving bumpy moment
Beschrijving van de situatie
Dilemma Wat heb ik gedaan en wat waren daar de consequenties van voor mezelf, het kind en de groep?
Reflectie op bumpy moment – Wat ging er door mij heen tijdens dit bumpy moment? – Heb ik moreel gehandeld in overeenstemming met mijn normen en waarden? – In wiens belang heb ik (vooral gehandeld)? – Wat is het verband tussen dit bumpy moment en sociale rechtvaardigheid (zeven momenten van Harvey)?
Reflectie over alternatieven – Welke andere mogelijkheden had ik om te handelen? – Wat zouden van elk alternatief de consequenties zijn voor het kind, de groep en mezelf? – Welk alternatief is het meest wenselijk? – Hoe staat dit meest wenselijke alternatief in verband met sociale rechtvaardigheid (de zeven momenten)?
Feedback van leerlingen Ga na een bumpy moment (direct erna of de volgende dag al naar gelang) eens in gesprek met de leerling: – Hoe heeft deze het incident ervaren? – Hoe heeft het kind de interventie van de leraar ervaren? – Hoe denkt het kind zelf over hoe het een soortgelijke situatie in de toekomst kan vermijden, c.q. ander gedrag kan laten zien? – Wat heeft het daarvoor nodig van de leraar en/of medeleerlingen? – Wat kan hij zelf doen om beter te reageren? – Vond hij het eerlijk wat er gebeurde?
Pedagogische indicatie Wat leert dit bumpy moment en de reflectie daarop ons over gewenst pedagogisch handelen en communiceren in het licht van sociale rechtvaardigheid?
Innovatieacties Formuleer op grond hiervan een verbeter- of innovatieactie.

een aanwijzing om juist aandacht te geven aan het individuele kind, om te vragen wat er achter bepaald gedrag schuilging of om het kind uit te nodigen om zelf na te denken over een stappenplan hoe het voortaan anders kan reageren. Het resultaat was dat de betrokken leraren gingen nadenken of het mogelijk was om kinderen zelf beslissingen te laten nemen over gewenst gedrag in specifieke situaties. De controle kwam hierdoor minder bij de leraar te liggen.

Inhoudelijk leidde de koppeling van de beschrijving van *bumpy moments* aan het model van Harvey tot het inzicht bij betrokkenen dat sociale rechtvaardigheid in de klas vereist dat er evenwicht bestaat tussen de zeven momenten. Als het zwaartepunt te veel komt te liggen op een van de momenten, dan blokkeert dit het pedagogische proces. Dit kwam op een van de deelnemende scholen aan de orde waar een aantal ouders zoveel macht bleek te hebben, dat de leraar niet

meer open, spontaan en vanuit het idee van sociale rechtvaardigheid met de leerlingen kon communiceren.

De reconstructiefase

In deze fase scherpten de leraren hun onderzoeksvragen verder aan. Op de Mariëngaarde werd de vraag nu: Wat houdt het kind bezig? Hoe kom ik als leraar op een zinvolle manier met het kind in contact? Wat is mijn taak en verantwoordelijkheid als ik het kind meer ruimte geef? In Hank werd nu de vraag gesteld: Hoe zorg ik dat het de sociale rechtvaardigheid van de kinderen wordt en niet een proces dat ik aandraag in de klas? Zij gingen bovendien experimenteren met nieuwe vormen van handelen en communiceren die zij hadden bedacht naar aanleiding van de analyse en de reflectie op de *bumpy moments*. De leraren richtten zich nu vaak op een specifieke situatie of op een specifieke leerling. Op Mariëngaarde ging de leraar zich specifiek richten op een Marokkaans meisje, dat geïsoleerd leek te zijn binnen de klas en waarbij zij een te grote afstand ervoeren tussen de thuis- en de schoolsituatie. Dit leidde tot een innovatieplan waarbij het meisje wat vaker bij de intern begeleider zou worden uitgenodigd om met haar in gesprek te gaan en een kopje thee te drinken. Andere kinderen werden hierbij betrokken om zo het kind beter te leren kennen en beter te laten acclimatiseren. In Oostzaan richtte men zich op een jongen met de diagnose Asperger. De stagiair liet hem zelf een stappenplan ontwikkelen dat hij kon toepassen op voor hem moeilijke momenten. In Hank richtte men zich meer op sociale rechtvaardigheid in de klas: hoe kunnen kinderen hun eigen conflicten oplossen, bijvoorbeeld via kring- of groeps gesprekken? Hier werd nieuw onderwijsmateriaal gemaakt, zoals het project Kids tegen ruzie. Kinderen die ruzie hadden, mochten het conflict op een rood kaartje zetten op het prikbord. Op groene kaartjes mochten andere kinderen tips voor de oplossing plaatsen. De regels hierbij waren dat je van te voren aan het andere kind

waarmee je ruzie had moest zeggen als je een probleem op het bord prikte. Het mocht geen klaag- of scheldmuur worden en oplossingen moesten ondersteunend zijn. De kinderen hadden zelf de titel voor dit project, Kids tegen ruzie, bedacht.

De afsluitende fase: resultaten

De evaluatie met leraren, stagiairs en intern begeleiders maakte duidelijk dat in de klassen waar het praktijkgerichte onderzoek gedaan werd, *bumpy moments* aanzienlijk minder vaak voorkwamen. Van de vier scholen kwamen geluiden dat het pedagogische klimaat in de klas positiever werd, er waren minder incidenten. Er begon een klimaat van sociale rechtvaardigheid te ontstaan, volgens de definitie die leraren eraan hadden gegeven: leerlingen slaagden er beter in het eigen gedrag te reguleren en onderlinge conflicten samen op te lossen. Zo schreef de leraar van de Mariëngaarde in haar eindverslag over het Marokkaanse meisje (H): 'zij is nu opgewekt: ze tekent met plezier. Ze heeft een tekening gemaakt voor haar broer die jarig is. Ze is relaxt en geeft positieve signalen af. Ze geeft duidelijk aan dat ze op haar gemak is. Ze is gezellig, open en vrolijk. Het is een totaal ander kind dan voor de vakantie.' In Oostzaan bleek dat de jongen met de diagnose Asperger houvast had aan zijn stappenplan. Hij is rustiger geworden. De band met de leraar werd beter en het werd makkelijker om over zijn handelen te praten. De kinderen in Hank hadden baat bij het prikbord. Zij slaagden erin om conflicten op te lossen en elkaar te helpen en tips te geven. Tegelijkertijd ontwikkelden ze de gewoonte om elkaar meer complimentjes te geven. De lerares zag in dat sociaal rechtvaardig omgaan met diversiteit inhield dat 'wat voor de kinderen gold, ook voor haar gold'. Zij werd zich er bewust van dat zij, bijvoorbeeld, ook haar excuus moest maken als ze iets verkeerd had gezegd. Zij ging er vaker toe over om normen en waarden te bespreken met de kinderen in plaats van haar eigen regels op te leggen aan de groep.

Inhoudelijk leverde het onderzoek in de reconstructiefase kennis op met betrekking tot de pedagogische relatie en interactie op het gebied van inclusie in het licht van sociale rechtvaardigheid. Leraren zagen in dat zij hun eigen machtspositie moesten nuanceren en meer moesten overlaten aan het kind of aan de groep en dat zij daarin een ondersteunende rol hadden. Zij ervoeren dat persoonlijke aandacht voor het kind veel opleverde. Meer dan voorheen waren zij in staat de concrete redenen voor moeilijk gedrag te achterhalen, waardoor conflictsituaties minder escaleerden en beter konden worden opgelost. Leerlingen bleken baat te hebben bij de door henzelf of de leraren ontwikkelde hulpmiddelen om conflicten op te lossen of moeilijk gedrag te hanteren.

Dilemma's die in deze fase naar voren kwamen hadden veelal te maken met de eigen positie van de leraar: 'Als ik de controle loslaat, wat is dan nog mijn rol en verantwoordelijkheid?' 'Zijn mijn normen en waarden bepalend of moet ik hierover met leerlingen in gesprek?' 'Moet ik altijd precies doen wat het kind aangeeft of is het mijn rol om een gelijkwaardige dialoog aan te gaan?' 'Moet ik het kind beschermen of het juist meer zelfredzaam maken als voorbereiding op de middelbare school?' 'Hoe zorg ik dat het de sociale rechtvaardigheid van de hele klas wordt en niet een idee van mezelf?'

Leerlingen ondervonden soms zelf een dilemma in de zin dat ze best een 'moeilijk' kind wilden helpen of beschermen, maar bang waren dat ze dan zelf geïsoleerd raakten binnen de groep.

Discussie

Dit onderzoek heeft een aantal belangrijke indicaties opgeleverd voor een pedagogisch klimaat waarin sociaal rechtvaardig met verschillen wordt omgegaan. De dilemma's verschoven van meer externe factoren zoals de samenstelling van de groep naar het eigen handelen en de eigen positie van de leraar. Een belangrijke aanwijzing voor het pedago-

gisch kader is dat rechtvaardig omgaan met verschillen een genuanceerde herverdeling van de machtsrelatie inhoudt. Dit vergt een nieuwe balans in de pedagogische relatie tussen leraren en leerlingen waarin leraren moeten schakelen tussen vasthouden en loslaten. Er is zeker vervolgonderzoek nodig om de dilemma's die de leraren hierbij tegenkwamen nader te onderzoeken.

Het model van Harvey, afkomstig uit de sociale theorie, bleek een krachtige interventie te zijn geweest om naar sociale rechtvaardigheid te kijken. Het hielp inzicht te krijgen in bestaande en gewenste machtsverhoudingen in de klas. Daarnaast leidde het tot het inzicht dat de dynamiek binnen de klas en de school goed verdeeld moet zijn over de zeven momenten. Het model kende echter ook beperkingen: zaken als emoties, persoonlijke en psychologische ontwikkeling van de leerling zijn moeilijk onder te brengen in dit model. Vervolgonderzoek zou er toe moeten leiden om dit model, afkomstig uit de sociale theorie, te bewerken tot een volwaardig pedagogisch model waarin de psychologische en persoonlijke ontwikkeling een plaats krijgt.

De procesmatige doelstelling, namelijk leraren en stagiairs ondersteunen om zelf praktijkgericht onderzoek te doen op een school is redelijk geslaagd en is beloond met een certificaat van deelname van het lectoraat. Leraren gaven aan dat ze systematisch hebben leren kijken, analyseren en nadenken over alternatieven, hetgeen hun handelingsvermogen heeft vergroot. Zaken die eerst impliciet waren, zoals redenen voor bepaald gedrag, werden nu expliciet, waardoor constructieve oplossingen binnen bereik kwamen. Intern begeleiders bepleitten het proces voort te zetten via intervisie, ook met andere scholen binnen het netwerk, om het risico van vastroesten in bestaande routines tegen te gaan. Stagiairs gaven aan dat ze hun stage veel intensiever hadden beleefd door de gelijkwaardige dialoog met de leraar. Leraren waren tevreden over de interactie met stagiairs die hen hielpen om met een frisse blik te kijken naar kinderen met wie ze al langere tijd werkten. Een intern begeleider uit Hank vatte het onderzoek als volgt samen: 'We hebben

nu een meervoudige lens tot onze beschikking om vanuit verschillende perspectieven naar een situatie te kijken.’

Wij denken dat deze participatieve onderzoeksbenadering andere professionals die een bestaande beroepspraktijk willen verbeteren, kan inspireren. Tot slot erkennen wij dat de leraren met hun open houding en hun bereidheid om met open vizier naar de eigen

praktijk te kijken en hierover te communiceren met collega's een buitengewone belangrijke factor zijn geweest in de voortgang van dit onderzoek. Zij hebben laten zien dat de beroepspraktijk inderdaad gezien en erkend moet worden als medeontwikkelaar van praktijkrelevante kennis en als volwaardig participant van een kennisgemeenschap.

NOTEN

- 1 Dr. Petra Ponte bekleedt het lectoraat Gedrag en Onderzoek van de Educatieve Praxis van Hogeschool Utrecht.
- 2 Twee basisscholen in Gorinchem (de Mariëngaarde en Daltonschool de Poorter) en de Wilgenhoek te Hank. De Korenaar uit Oostzaan van de stichting Agora heeft zich korte tijd later bij het onderzoek aangesloten.
- 3 Participatief actieonderzoek is een onderzoeksstrategie, waarbij betrokkenen in onderlinge samenhang onderzoek doen naar aspecten van de eigen beroepspraktijk. In dit geval ging het om leraren, stagiairs en leerlingen. Actieonderzoek verloopt in verschillende fasen: een oriënterende, een verkennende, een uitvoerende en een afsluitende fase (Ponte, 2002).
- 4 Kritische discoursanalyse (KDA) is een discipline waarbinnen de dialectische relatie tussen het discours (gesproken of geschreven taal en/of beeldtaal) en andere elementen van maatschappelijke praktijken, zoals macht, institutionele en materiële praktijken, normen en waarden worden bestudeerd. De analyse richt zich vooral op de relatie tussen discursieve aspecten en machtsrelaties. Een belangrijke doelstelling van KDA is de emancipatie van minderheidsgroeperingen.
- 5 Bij narratieve interviews bereiden de interviewees hun eigen verhaal voor over het te onderzoeken onderwerp op grond van minimale instructies over de onderwerpen die aan de orde dienen te komen. Zij zijn hierdoor vrij hun eigen causale verbanden te leggen.

GERAADPLEEGDE LITERATUUR

- Ayers, W., Quinn, T., & Stovall, D., (2009). *Handbook of social justice in education*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Cochran Smith, M. & Lytle, S. L. (1993). *Inside/Outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teacher College Press.
- Habermas, J. (1974). *Theory and practice*. London: Heinemann.
- Harvey, D. (1996). *Justice, nature and the geography of difference*. Oxford: Blackwell.
- HBO Raad (2008). *Kwaliteitszorgstelsel ten aanzien van het onderzoek aan hogescholen*. Den Haag: HBO Raad.
- Krzyżanowski, M. (2008). 'Analyzing Focus Group Discussions'. In R. Wodak, & M. Krzyżanowski (Eds.), *Qualitative discourse analysis in the social sciences* (pp. 163-181). New York: Palgrave MacMillan.
- Leistina, P. (2009). Preparing for public life. Education, critical theory and social justice. In W. Ayers, T. Quinn, T., & D. Stovall (Eds.), *Handbook of social justice in education* (pp. 51-58). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Meijer, C.J.W., Pijl, S.J., & Hegarty, S. (1997). Inclusion – Implementation and approaches. In S.J. Pijl, C.J.W. Meijer, & S. Hegarty (Eds.), *Inclusive education: a global agenda* (pp. 150-161). London: Routledge.

- Montesano Montessori, N. (2009). *A discursive analysis of a struggle for hegemony in Mexico. The Zapatista movement versus President Salinas de Gortari*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- O'Hanlon, C. (2003). *Educational inclusion as action research. An interpretive discourse*. Maidenhead: Open University Press.
- Onderwijsraad (2003). *Kennis van onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Ponte, P. (2002). *Actieonderzoek door docenten: uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Ponte, P. (2006, 3^e druk). *Onderwijs van eigen makelij. Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Soest: Nelissen.
- Schuman, H. (2009). *The transition to adulthood – A shared responsibility. The education of visually impaired teenagers with learning difficulties and their exclusion from mainstream schools*. Saarbrücken: VDM.
- Schuman, H. (2010). *Inclusief onderwijs, dilemma's en uitdagingen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Trahar, S. (Ed.). (2006). *Narrative research on learning: comparative and international perspectives*. Oxford, UK: Symposium Books.
- Van Kan, C.A. Ponte, P., & Verloop, N. (in press). How to conduct research on the inherent moral significance of teaching: A phenomenological elaboration of the standard repertory grid application. *Teachers and Teacher Education*.
- Young, I.M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

OVER DE AUTEURS

Dr. Nicolina Montesano Montessori was projectleider voor dit onderzoek naar *sociale rechtvaardigheid* (2008-2010). Zij is werkzaam op de Hogeschool Utrecht. *E-mail*: nicolien.montesanomontessori@hu.nl

Dr. Hans Schuman is lector aan het Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg (in partnership met Heliomare Onderwijs) voor het onderzoeksdomein Interdisciplinair werken in de context van onderwijs en zorg. *E-mail*: hans.schuman@fontys.nl.

Dr. Petra Ponte is lector aan de Hogeschool Utrecht – Lectoraat Gedrag en Onderzoek aan de Educatieve Praxis. *E-mail*: petra.ponte@hu.nl

Rectificatie

In het artikel '*Intelligentiequotiënt in de VG-sector*' van Roel de Groot dat in het februari-nummer is verschenen, is een tekst van dr. Peter Tellegen opgenomen zonder daarbij de naam van de auteur te vermelden. Het betreft gedeelten uit het artikel '*De waan van het IQ*' van dr. Peter Tellegen (www.testresearch.nl; 2004) en het op verzoek van de hoofdredacteur geschreven stuk '*Het IQ als maat voor de verstandelijke beperking*' (Tellegen, 2010). In het volgende nummer van *Orthopedagogiek*:

Onderzoek en Praktijk zal de redactie met een volledige rectificatie komen, waarvoor nu de ruimte ontbreekt.

Onder Verenigingsnieuws in de maartaflevering sloeg de zetduivel ook toe: de uitspraak van prof. dr. D.J. Bakker (uit zijn rede bij de aanvaarding van het ambt van buitengewoon hoogleraar op persoonlijke titel in de neuropsychologie aan de VU op woensdag 8 oktober 1980) geciteerd op pag. 143, moet luiden: '*Schrift grift en ook gepraat vergaat niet*'.