

Jongeren en hun leefwereld

Methodologische gevolgen van een etnografisch onderzoek

Tim Vanhove en Rudi Laermans

--- Paper op basis van een ongepubliceerd rapport. Niet citeren zonder toestemming van de auteurs ---

1. Het onderzoek

De waarden en levensstijlen van Vlaamse jongeren hangen samen met individuele attitudes die op hun beurt naar sociale achtergrondkenmerken verwijzen. Ze worden echter ook actief beleefd en communicatief geaffirmeerd binnen wisselende sociale interactiesituaties, de school voorop. Hoe dat juist gebeurt, is het onderwerp van dit kwalitatief of etnografisch onderzoek. Dat wil – in de woorden van de befaamde antropoloog Clifford Geertz (1973) – een ‘*thick description*’ van de alledaagse jeugdige leefwereld geven. Zo’n ‘dichte beschrijving’ heeft vooral aandacht voor de expliciete en impliciete betekenissen die publieke handelingen of communicaties evoceren (of representeren). Voor de etnograaf à la Geertz is de sociale werkelijkheid inderdaad in de eerste plaats een eindeloze verzameling van symbolen, een ‘culturele tekst’ die zowel gedeelde als individuele vormen van betekenisgeving zichtbaar maakt. In kwalitatief onderzoek komt het er op aan om de (re)productie – het ‘(her)schrijven’ – van deze tekst op de voet te volgen. Maar beschrijven alleen volstaat uiteraard niet. Geertz’ idee van ‘dichte beschrijving’ houdt ook in dat de bestudeerde leefwereld wordt doorgelicht met het oog op regelmatigheden of patronen. Over alle situationele of individuele verschillen heen speurt de etnograaf naar collectieve kernwaarden en -overtuigingen, naar stabiele betekeniskaders of ‘*standaardisering*’ (Hansen, 1995),... - kortom, naar de achterliggende structuur van een cultuur.

Nu legt de keuze voor een kwalitatieve of etnografische aanpak niet ook meteen een concreet onderzoeksdesign vast. Meerdere ingangen zijn mogelijk om de actuele leefwereld van Vlaamse jongeren in kaart te brengen. Een onderzoeker kan hen bijvoorbeeld observeren tijdens vrijetijdsbezigheden als uitgaan of sporten. Wij kozen voor de school: van meet af aan opteerden we voor participerende observatie in klasverband, aangevuld met individuele diepte-interviews en, zo mogelijk, incidentele contacten met de bestudeerde leerlingen in vrijetijdssituaties. Vier overwegingen motiveerden deze keuze. Vooreerst was er het pragmatische argument dat jongeren in georganiseerd schoolverband een stuk makkelijker zijn te bereiken dan langs andere wegen. In de tweede plaats speelde het globale onderzoekskader. Het kwantitatief luik richt zich op de laatstejaars van het secundair onderwijs, zodat het alleen al omwille van de vergelijkbaarheid voor de hand lag om dezelfde leeftijdsgroep te bestuderen. Gegeven de keuze voor scholen als directe context van de kwantitatieve dataverzameling leek het bovendien zinnig om dat institutionele kader ook nadrukkelijk in het kwalitatief luik te betrekken. Dit brengt ons bij een derde argument pro de genomen optie.

Uit vorig onderzoek van de VUB-onderzoeksgroep (Elchardus, Kavadias & Siongers, 1999; Elchardus e.a., 1999) weten we dat met de drie grote richtingen in het secundair onderwijs ook significante verschillen in opvattingen en waarden sporen. Deze vaststelling wordt meermaals bevestigd in de recente Leuvense studie onder 12- tot 18-jarige jongeren die schoollopen (De Witte, Hooge en Walgrave, 2000). In die zin bestaat er niet zoiets als 'de Vlaamse jeugd van tegenwoordig'. Leerlingen uit het Algemeen vormend secundair onderwijs (ASO), het Beroepssecundair onderwijs (BSO) en het Technisch secundair onderwijs (TSO) houden er op belangrijke punten andere overtuigingen op na. Deze verschillen wijzen op het bestaan van divergerende levensstijlen, zelfs van contrasterende leefwerelden. Ook kwalitatief onderzoek moet dit soort van 'harde empirische data' in rekening brengen. Een op het alledaagse leven van Vlaamse jongeren gericht etnografisch onderzoek mag niet voorbijgaan aan de bestaande opdeling van de jeugdige leefwereld overeenkomstig onderwijsrichtingen. Kwalitatief onderzoek kan sowieso geen aanspraak op representativiteit maken, maar een etnografie van 'de Vlaamse jeugd van tegenwoordig' kan wel winnen aan veralgemeenbaarheid door de leefwereld van ASO-leerlingen te vergelijken met die van jongeren uit het BSO. Staan beide trouwens niet ook in sterke mate in het teken van de sociale positie van leerling?

In vierde instantie speelde inderdaad de meer algemene overweging dat het onderwijs in meer dan een opzicht de tijdsbesteding van jongeren structureert. Tot hun achttiende zijn ze leerplichtig en kunnen jongeren er dus niet onderuit om een belangrijk deel van hun tijd op de schoolbanken door te brengen. Naast het gezin is de eigen klas voor jongeren dan ook het

belangrijkste sociale verband. Op de basale spelregels van deze setting hebben ze weinig invloed: de klassituatie wordt beheerst door de imperatief van kennisoverdracht. Toch is dat niet het hele verhaal, zeker niet vanuit sociologisch oogpunt (vgl. indertijd baanbrekende onderzoek van Willis, 1977). Want in de onderlinge omgang en in de interactie met leerkrachten geven leerlingen van een zelfde klas ook actief (of reactief) gestalte aan zowel gedeelde als individuele opvattingen. Maar ook na de schooluren blijft het onderwijs in de jeugdige leefwereld aanwezig, en dan niet alleen omdat er huistaken moeten worden gemaakt of toetsen dienen te worden voorbereid. Een schoolklas is als gedwongen sociaal verband altijd ook een 'generator' van sociale voorkeuren en afkeren, van vriend- en vijandschappen (vgl. De Waal, 1989). De *peers*, dat zijn in de eerste plaats de klasgenoten – en verwondert dan ook niet dat zowel positief als negatief geladen verhoudingen met andere leerlingen op de vrije tijd afkleuren. Toffe medeleerlingen worden vrienden in het uitgaansleven, 'slijmballen' vallen ook buiten de klas te mijden...

In het licht van deze overwegingen kozen we voor een contrasterend onderzoeksopzet: we volgden een ASO- en een BSO-klas. De twee weerhouden klassen behoren tot een verschillend scholencomplex, maar bevinden zich in dezelfde middelgrote Vlaamse stad. Maarten Smeyers nam het ASO-gedeelte voor zijn rekening, Tim Vanhove de etnografie van de BSO-klas. Deze onvoorziene wisseling in de onderzoekswacht verklaart de soms uiteenlopende accenten in de rapportering. In een kwalitatieve studie is de onderzoeker inderdaad het primaire meetinstrument, zodat bij onderscheiden etnografen verschillen in inzet en klemtoon, deels ook in onderzoeksstijl, niet te vermijden zijn. Beide onderzoekers vaarden echter koers op dezelfde theoretische uitgangspunten.

Het onderzoek had een exploratief karakter: we wilden voor alles de alledaagse complexiteit, inclusief de contradicties of tegenstrijdigheden, van de bestudeerde leefwerelden in kaart brengen. De onderzoekers lieten zich daarbij wel leiden door welbepaalde hypothesen en veronderstellingen, zoals de individualiseringsthese en de aan het symbolisch interactionisme ontleende premisse dat sociale orde ontstaat via de uithandeling van gedeelde situatiedefinities. Conform de uitgangspunten van de *'grounded theory'*-aanpak bepleit door B.G. Glazer en A.L. Strauss, beschouwden we deze uitgangspunten als zoeklichten of *sensitizing concepts*. Ze richtten het onderzoek, maar ze bepaalden het niet. Het onderzoek had veeleer een procesmatig karakter: het was synoniem voor een gedurig heen en weer pendelen tussen begrippen en theoretische inzichten enerzijds, observaties en empirisch materiaal anderzijds. De ontvouwde interpretaties zijn dan ook de neerslag van wat Glaser en Strauss *'theoretical sampling'* noemen. Ze doen geen recht aan het feitelijk geleverde werk, dat inderdaad een proces was – *'the process of data collection for generating theory whereby the analyst jointly collects, codes, and analyzes his data and decides what data to collect*

next and where to find them, in order to develop his theory as it emerges' (Glaser & Strauss, 1967: 45). Dit werkproces hebben we alsnog in goede banen trachten te leiden, en vooral ook te stimuleren, via regelmatige gesprekken tussen de veldwerker en de promotor (Rudi Laermans), de onderzoeker-ethnograaf en een meer afstandelijke observator. In deze vrije conversaties werden zowel het veldwerk als interpretaties van partiële gegevens besproken.

Wat deed de onderzoeker nu juist? Gedurende een aantal maanden was hij een medeleerling: hij deed aan *participerende observatie*, dé kwalitatieve of etnografische methode bij uitstek (vgl. Wester, 1987; Billiet, 1990; Atkinson en Hammersley; 1995; Maso en Smaling, 1998). We kozen voor een open onderzoeksrol: de onderzochten wisten dat ze door een socioloog-ethnograaf werden geobserveerd. Het onderzoek werd voorgesteld, leraren en leerlingen waren op de hoogte van het opzet. Een verborgen participerende observatie was trouwens sowieso onmogelijk. Een onderzoeker kan immers niet zonder de nodige tekst en uitleg plotseling een medeleerling worden, en dat al helemaal niet wanneer hij een paar jaar ouder is. Uiteraard bracht deze open onderzoeksrol de nodige moeilijkheden met zich. Er was bijvoorbeeld het probleem van de reactiviteit: leerlingen en leraren die zich bewust geobserveerd weten, gaan zich anders opstellen, vooral in de initiële onderzoeksfase. Dat kan in artificiële data resulteren, wat niet meteen overeenstemt met het ideaal van 'levensechtheid' dat vaak de keuze voor kwalitatief onderzoek motiveert. Een open onderzoeksrol plaatst de onderzoeker bovendien in een kwetsbare positie. Hij bezit immers een marginale status: *he is in and out*, hij behoort wel en niet tot de bestudeerde setting. Zo moesten beide ethnografen zich aan de vigerende schoolregels houden, maar hadden die tegelijkertijd voor hen geen ingrijpende consequenties. De onderzoekers deden alsof ze een medeleerling waren – ze speelden een rol – en maakten daarom tegelijkertijd wel en niet deel uit van 'onze klas'. Precies deze dubbelzinnige positie maakte hen bijzonder kwetsbaar: in de ogen van zowel leraren als medeleerlingen waren de onderzoekers afwisselend te vertrouwen en te wantrouwen.

Binnen de sociale context van school en klas moesten de onderzoekers vaak dansen op een slappe koord. Zo vereiste de beoogde vertrouwensband met de leerlingen dat de nodige afstand tegenover de leraren werd bewaard. Tegelijkertijd waren de onderzoekers afhankelijk van de goodwill van de leraren: ze konden zich geen conflicten of wrijvingen met hen permitteren. Deze ambigue situatie maakte dat ze tijdens het veldwerk gedurig moesten schipperen tussen 'meedoen met' en 'afstand houden van' de medeleerlingen. Vaak lukte dat, maar rolambivalenties waren hoe dan ook onvermijdelijk. Hoe bijvoorbeeld te reageren op de vraag om hulp tijdens een toets? Wat te doen wanneer de leraar verwacht dat je het juiste antwoord op een door hem

gestelde vraag geeft, maar je al doende ook het risico loopt om de leerlingen op een wel erg directe wijze aan je positie van etnografische buitenstaander te herinneren? In weer andere situaties was het de bestudeerde klas als een bijwijlen erg verdeelde groep die de onderzoeker moeilijke momenten bezorgde. De eis van neutraliteit botste dan met de verwachting om voor deze of gene 'clan' partij te kiezen.

Door de participerende observatie in eerst een ASO-klas, vervolgens een BSO-klas, kreeg het etnografisch gedeelte ten dele ook een onderwijssociologisch karakter. Met name de interactie tussen leerlingen en leraren enerzijds, tussen leerlingen onderling anderzijds, werd welhaast automatisch een belangrijk punt van aandacht. Toch bleef een meer algemene cultuursociologische oriëntatie het observeren gedurig richten. De interacties binnen de klas werden dus niet meteen op hun pedagogische functies of effecten bevraagd. De onderzoeksinteresse ging veeleer uit naar de achterliggende verwachtingen en daarmee samenhangende waarden en houdingen van de leerlingen. Uit de concrete opstelling van de leerlingen binnen hun klas en – algemener – tegenover de school, kon de onderzoeker inderdaad meer dan eens concluderen dat algemenere waarden of overtuigingen in het geding waren.

Het bestaan – en ook: het eventuele gewicht – van deze gedeelde opvattingen viel nader te onderzoeken binnen meer informele contacten tussen en mét de leerlingen. Die varieerden van gesprekjes op de schoolplaats of tussen twee uren over uitstappen in schoolverband tot fuiven en verjaardagsfeesten. De onderzoekers beperkten hun observaties dus niet tot de interactie binnen de klas. Het 'uitvloeien' van de verhoudingen binnen de klas naar andere sociale contexten, zoals vrijetijdssituaties, was een voortdurend punt van aandacht in het onderzoek. We volgden de bestudeerde jongeren dan ook buiten de schoolmuren, althans voor zover dat mogelijk was. Informatie over niet direct observeerbare sociale verhoudingen, zoals de relaties met de ouders, werd bekomen via de individuele diepte-interviews die van alle leerlingen werden afgenomen. Deze open gesprekken werden pas opgestart nadat de onderzoekers zich zo goed mogelijk hadden geïntegreerd binnen de bestudeerde klas. De ondertussen gegroeide vertrouwensband kon immers de inhoudelijke betrouwbaarheid van de interviews alleen maar ten goede komen.

In de loop van hun participerende observatie formuleerden de beide onderzoekers heel wat hypothesen omtrent de leefwereld van de onderzochte jongeren. De individuele open gesprekken boden een uitgelezen kans om deze vermoedens nader te toetsen, verder aan te scherpen of integendeel te corrigeren. Om te vermijden dat ze in al te veel richtingen zouden uitwaaiëren, maakten we gebruik van een thematische vragenlijst. Met deze checklist wilden de interviewers een flexibele gesprekssituatie creëren, met een zo groot mogelijke inbreng van de

kant van de geïnterviewde leerling, en tegelijkertijd greep houden op zowel de vorm als de inhoud van de gevoerde dialoog.

Last but not least: het spreekt vanzelf dat de twee onderzoekers-ethnografen zich zo veel als mogelijk hebben gehouden aan 'de regels van het vak'. Ook voor kwalitatieve onderzoeksmethoden als participerende observatie en diepte-interviewing bestaan ondertussen gecodificeerde standaarden en quasi-technische richtlijnen (zie bijv. Atkinson en Hammersley, 1995; Wester, 1987; Maso en Smaling, 1998). Ze werden in de loop van het onderzoek naar best vermogen opgevolgd. Dat betekende bijvoorbeeld dat terloopse veldwerknootities en indrukken na een of enkele dagen van participerende observatie werden uitgeschreven en thematisch gecodeerd. De onderzoekers maakten in de marge van deze documenten tevens meer interpretatieve of analytische kanttekeningen. Observaties en interpretaties werden nauwlettend van elkaar gescheiden, kwestie van het observeren zo weinig mogelijk te gaan sturen in functie van specifieke duidingen. Die laatste werden tevens regelmatig doorgepraat met de begeleider-promotor van het kwalitatief luik. In deze gesprekken werd zo nodig ook uitvoerig stilgestaan bij penibele situaties 'in het veld'.

2. Ethnografie, of het kwalitatieve onderzoek beschreven

Kwalitatief of ethnografisch onderzoek doen is een ding, de rapportering van het onderzoeksproces en de bevindingen een tweede. Sinds het verschijnen van *Writing Culture* (Clifford en Marcus, 1986) is er binnen de antropologie een nog altijd lopend debat op gang gekomen over – kortweg gesteld – *de performativiteit van elke vorm van ethnografische verslaggeving* (vgl. Geertz, 1989 en Hammersley, 1992). Meestal kiezen antropologisch georiënteerde studies voor een neutrale en vooral (allo)referentiële taal. De tekstuele presentatie van het verzamelde materiaal staat dan in het teken van een streven naar objectiviteit, en dat in de letterlijke betekenis van het woord. Meer bepaald suggereert een afstandelijke schrijfstijl dat de tekst het heeft over een onafhankelijke realiteit, dus dat de tekst als een heus cameraoog het onderzoeksobject (een groep, haar leefwereld en cultuur,...) passief registreert. Daarmee wordt niet alleen voorbijgegaan aan de bemiddelende rol van de onderzoeker of aan de mogelijke effecten van zijn aanwezigheid in (en 'op') het bestudeerde veld. Ook het performatieve of constructieve statuut van ieder taalgebruik wordt veronachtzaamd. Elke talige beschrijving van de bestudeerde werkelijkheid maakt immers gebruik van welbepaalde categorieën of onderscheidingen. Vandaar de ondertussen ingeburgerde stelling dat, eerder dan een object, een feit of een gebeurtenis te presenteren, iedere beschrijving 'een buiten' *re-presenteert* aan de hand van een specifiek talig

vocabulaire. In die zin construeert of ‘mediatiseert’ een tekst altijd ook de werkelijkheid die ze pretendeert weer te geven of af te beelden.

In het spoor van het door *Writing Culture* geopende debat gingen meerdere etnografen op zoek naar andere vormen van representatie, nieuwe manieren om hun bevindingen te boek te stellen of mee te delen (vgl. Hammersley, 1992). Richtinggevend is de eis van reflexiviteit: de tekst dient duidelijk zijn geconstrueerde of gemaakte karakter te tonen. Conform dit axioma moet in de opgeleverde representatie van een cultuur of leefwereld de performatieve act van het representeren méé worden gerepresenteerd. In meer traditionele termen komt dit neer op de eis van een schriftuur die aangeeft dat, zoals Clifford Geertz reeds in 1973 stelde, etnografisch veldwerk synoniem is met ‘het interpreteren van interpretaties’ (Geertz, 1973). De onderzoeker interpreteert de manieren waarop de onderzochte groep of cultuur de werkelijkheid interpreteert – en dat zou ook moeten blijken uit de wijze waarop over het eigen veldwerk wordt gerapporteerd.

De onderzoekers maakten tijdens de participerende observatie twee soorten notities aan, descriptieve en interpretatieve. Ook in de rapportering hebben we aan dit onderscheid tussen beschrijving en duiding vastgehouden. We doen dat niet vanuit een ondertussen afdoende ‘gedeconstrueerd’ geloof in tekstuele objectiviteit of neutraliteit. Ook de opgeleverde beschrijvingen van het sociale leven in een Vlaamse ASO- en BSO-klas zijn talige constructies of, in de taal van de neo-cybernetica, tweede orde-observaties (vgl. Laermans, 1999a). De beschreven jeugdige leefwerelden zijn inderdaad *beschreven* culturen en als zodanig ‘tekstueel maakwerk’. Dit inzicht is echter geen vrijbrief voor een ongebreideld relativisme. We kunnen zeer wel meegaan met de stelling dat een etnografisch verslag de bestudeerde leefwereld selectief in beeld brengt, ja die actief construeert doorheen het gebruik van een welbepaald vocabulaire. Tegelijkertijd claimen we wel degelijk zoiets als ‘*een constructivistisch gematigde objectiviteit*’ (vgl. Schulze, 1996: 78-86).

Wat bedoelen we hiermee? Zonder meteen een misschien uitzichtloze epistemologische discussie te willen beginnen, lijken de volgende twee standpunten ons zeer wel verdedigbaar. Primo, binnen onze (‘modern-Westerse’) cultuur is *het onderscheid tussen descriptie en interpretatie* sterk ingeburgerd: in het geding is een kardinale culturele conventie. Zowel in bijvoorbeeld de wetenschappelijke of de juridische bewijsvoering als in het alledaags leven scheiden we voortdurend feiten van meningen, gegevens van duidingen. We varen daarbij vaak koers op impliciete criteria en allerhande veronderstellingen over ‘hoe de werkelijkheid in elkaar zit’ (overigens variëren de gebezigde maatstaven met de sociale context). Cruciaal is echter het gedeelde of collectieve statuut van het onderscheid tussen descriptie(s) en interpretatie(s)

enerzijds, van meer specifieke criteria om beide uit elkaar te houden anderzijds. Ongetwijfeld kan zowel dat onderscheid zelf als een welbepaald criterium om er mee om te gaan altijd worden ter discussie gesteld of 'gedeconstrueerd' vanuit een strikt logisch standpunt. Maar logica en sociologica is twee: wat principieel logisch gezien onhoudbaar lijkt, is in sociaal opzicht vaak hoogst 'werkbaar' – én ook: sociologisch bruikbaar.

Daarmee is niets meer gezegd dan dat we hierna het in onze cultuur gangbare onderscheid tussen beschrijving en interpretatie inzetten in een onderzoek over een deel van diezelfde cultuur. Zoals onder meer Garfinkel (1967) en Giddens (1979) hebben laten zien, is dit soort van leentjebuurt spelen verre van ongewoon. Sociologische interpretaties of studies borduren inderdaad meer dan eens voort op inzichten uit de omringende samenleving. Het sterkst toont de band tussen de sociologie en de haar omringende cultuur zich wellicht in het woordgebruik. Een socioloog die bijvoorbeeld spreekt over sociale verhoudingen, de maatschappij of sociale ongelijkheid, gaat er vanuit dat de lezer weet waarover hij het heeft. Zijn hele taalgebruik 'parasiteert' op de veronderstelling dat schrijver en lezer een gemeenschappelijke taal bezigen en een gedeelde cultuur bewonen. Welnu, tot die collectieve cultuur behoort ook het onderscheid tussen descriptie en interpretatie. Binnen het wetenschappelijk onderzoek, ook dat van kwalitatieve aard, wordt deze distinctie nader aangescherpt via methodologische regels en criteria. We hebben ons daaraan gehouden, goed wetende dat het in de beruchte 'laatste instantie' om een culturele conventie gaat (die ook in de *hard sciences* ter discussie kan worden gesteld, zo leert wetenschapssociologisch onderzoek).

Ons tweede punt betreft de band tussen de rapportering en het onderzoeksproces. We hanteren erg vaak een descriptief vocabulaire, we suggereren bijvoorbeeld dat de beschrijving van de interactie tussen een leraar en zijn leerlingen gewoonweg klopt of juist is. Door het gebruik van een referentiële stijl zal zelfs voortdurend de indruk worden gewekt dat de gepresenteerde beschrijvingen de beschreven sociale of culturele werkelijkheid simpelweg afbeelden of weergeven. Principieel gezien kan deze claim niet worden ingelost, maar zoals gezegd volgen we eenvoudigweg een ingeburgerde retorica, die uiteraard aansluit bij het al even geïstitutionaliseerde onderscheid tussen beschrijvingen en interpretaties. We hebben met die objectivistische spreektrant ook niet meteen veel problemen. We claimen immers wel degelijk zoiets als een *'partiële objectiviteit'*, een minstens waarschijnlijke *'isomorfie tussen representaties en het aspect van de wereld waarop ze betrekking hebben'* (Schulze, 1996: 81). Tenslotte hebben de onderzoekers wel degelijk geobserveerd (waargenomen, gehoord,...) wat hierna wordt gerapporteerd. En vooral hebben ze langdurig geobserveerd: ze woonden bijvoorbeeld niet één

les bij maar vertoefden talloze uren in dezelfde klas. Evenmin spraken ze met de bestudeerde jongeren één enkele keer, maar konden ze de gegevens uit de diepte-interviews vergelijken met de inhoud van eerdere, vaak terloopse gesprekken.

De totale onderzoekssetting maakte dat de onderzoekers na verloop van tijd oog kregen voor regelmatigheden en consistenties in zowel het handelen als de verbale communicatie van de bestudeerde jongeren. Precies deze *wekerende patronen of 'standaardisering'* (Hansen, 1995) staan centraal in de analyse en rapportering van (dit) kwalitatief onderzoek. Als we een objectivistische schrijfstijl gebruiken, is dat dus niet vanuit de pretentie dat we de leefwereld van de ASO- en BSO-jongeren volledig hebben doorgrond. We bekomen ongetwijfeld 'slechts' twee partiële portretten van twee uiteenlopende jeugdige leefwerelden. Desondanks menen we wel degelijk iets gezien te hebben van de onderliggende, voor de betrokkenen vaak ondoorzichtige *structuren* in de manier waarop ze met elkaar en met leraren omgaan, in hun verwachtingen aangaande school of gezin, in hun politieke opinies of algemene waarden, enzovoorts.

'Structuren onderzoeken is synoniem voor de vraag: wat gebeurt telkens weer op een analoge manier?', aldus Gerhard Schulze (1996: 83). Juist het blootleggen van zo'n goeddeels verborgen systematiek in handelen en spreken is de inzet van een leefwereldonderzoek. Dat wil immers in de traditie van de fenomenologische socioloog Alfred Schutz (1964), die het begrip 'leefwereld' in de sociologie introduceerde, de voornaamste achtergrondveronderstellingen of evidenties expliciteren die het alledaagse leven schragen (vgl. Douglas, 1971). We pretenderen daarin althans ten dele geslaagd te zijn: we claimen 'objectiviteit' wanneer we geobserveerde regelmatigheden in handelen, interactie of communicatie beschrijven. Als zodanig staan de bevindingen ook in het teken van *'descriptieve abstractie, het uitwerken van schema's, van een inductieve generalisering die van meet af aan toegeeft dat algemene handelingssjablonen altijd slechts met talrijke afwijkingen en variaties werkzaam zijn'* (Schulze, 1996: 83).

3. De onderzoekscontext

3.1. Een klas uit het beroepsonderwijs

De school waarbinnen Tim Vanhove observeerden, biedt Beroeps- en Technisch Onderwijs aan en ligt in dezelfde provinciestad als de onderzochte ASO-instelling. In overleg met de directeur werd gekozen voor de zesdejaarsklas hotel, onder meer omdat ze nog redelijk wat geslachtelijke variatie vertoonde: zeven jongens en vier meisjes. De andere richtingen waren daarentegen sterk uniseks, wat nogmaals wijst op bestaan van seksespecifieke opleidingen (en allicht ook jobs). Oorspronkelijk volgde nog een vijfde meisje de hotel opleiding, maar zij brak haar schoolloopbaan aan het begin van het schooljaar 1999-2000 af. Zij werd dan ook niet in het

onderzoek betrokken. Overigens zullen we zo dadelijk nog zien dat, anders dan in de ASO-klas, de leeftijd van de geobserveerde BSO-leerlingen behoorlijk varieerde: één zeventienjarige, zes achttienjarigen, twee negentienjarigen, en zelfs twee leerlingen van twintig jaar oud.

De directeur gaf vrij snel toelating voor het onderzoek nadat kon worden aangetoond dat de bevoegde Provincie (als inrichtende macht) en het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (als subsidiënt) het onderzoek ondersteunden. De onderzoeker informeerde de leerkrachten over de doelstellingen van zijn verblijf in de school en de laatstejaarsklas hotel via een introductiebrief en een gesprek op een klassenraad. De aanwezige leerkrachten vonden het onderzoek geen enkel probleem, maar wezen wel op het aparte karakter van het BSO. *'Weet je wel waaraan je begint?'*, zo vroegen ze de onderzoeker. Met dit soort van opmerkingen zinspeelden de leerkrachten uiteraard op de negatieve beeldvorming – zo we al niet van een heus stigma moeten spreken – rond het BSO: agressieve leerlingen, drugs op de speelplaats, ouders die zoon of dochter maar wat laten aanmodderen,... Onder verwijzing naar dit maatschappelijk ingeburgerde beeld zeiden de op klassenraad aanwezige leerkrachten ook weinig belang te hechten aan de anonimiteit van het onderzoek: *'onze reputatie kan toch niet slechter'*.

De klastitularis bracht de laatstejaars hotel op de hoogte over de komst en het doel van de onderzoeker (overigens beweerden die later dat de directeur de leerkrachten had verplicht om mee te werken). De participerende observatie begon op 8 november 1999 en eindigde op 18 februari 2000. Gedurende deze onderzoeksperiode werden in principe de lessen op maandag, woensdag en vrijdag bijgewoond. Dit alternerend patroon moest de onderzoeker de kans geven om de ondertussen verworven informatie te verwerken en een minimale afstand tot het veld te bewaren. Tijdens een beperkt aantal weken volgde hij ook de lessen op dinsdag en donderdag, kwestie van de leerlingen ook eens in de andere vakken te observeren en via vergelijking eventuele frappante veranderingen in klasgedrag te kunnen vaststellen. Vanaf de kerstvakantie werden alle laatstejaars hotel , evenals hun klastitularis, *in depth* geïnterviewd. Voor de onderzoeker was het alles bij elkaar genomen een boeiende tijd.

3.2. De leerlingen van 'de zesdes hotel': een korte voorstelling

De elf BSO-leerlingen waarmee we wekenlang binnen, soms ook buiten de schoolmuren optrokken, zijn alles behalve ééndimensionale subjecten (om begrijpbare redenen van privacy zijn hun echte namen vervangen door pseudoniemen). Het etnografisch veldwerk en de diepte-interviews leerden dat elk van hen staat voor een vaak uitgebreid en complex levensverhaal. Het is uiteraard niet mogelijk – en ook niet nodig – om dat volledig te ontrafelen. We kunnen er wel de meest markante sociale facetten van beschrijven, om zo wat beter te kunnen begrijpen waarom

'onze' BSO-leerlingen zich zus of zo gedragen. Voor het schetsen van deze robotfoto's hebben we vooral uit de afgenomen diepte-interviews geput. We zijn er ons uiteraard terdege van bewust dat de gegeven informatie kan vertekend zijn door de selectiviteit van het individuele geheugen, door de wens om een welbepaald – zeg maar: een geflatteerd – zelfbeeld te presenteren, door de verhouding met de interviewer ook. Dat is niet meteen een groot probleem. Het is ons immers in de eerste plaats te doen om de elf levensverhalen, de elf zelfbeschrijvingen waarin de leerlingen zichzelf als telkens singuliere subjecten 'positioneren' – als jongeren die hun individuele traject, hun directe sociale omgeving en vooral zichzelf actief interpreteren en karakteriseren, betekenisvol typeren en schematiseren. Het mogen dan misschien soms erg bolle spiegels zijn waarin ze zichzelf bekijken, die weerkaatsen wel degelijk beelden waarin de zeven jongens en de vier meisjes uit 'de zesdes hotel' zichzelf herkennen.

Frank is op het ogenblik van het onderzoek negentien. De eerste drie jaar van het secundair onderwijs volgde hij in het ASO de richting Economie-Moderne Talen. Omdat hij niet was geslaagd in het derde jaar, deed hij dat over in het TSO, richting hotel. De school in kwestie vond hij te streng: *'te stijf, ge moest daar een uniformke aandoen, bah'*. Daarom spijbelde hij heel veel: *'twee, drie maand was ik niet naar school gegaan en ik mocht niet meer terugkomen'*. Het vierde jaar hotel diende hij dan ook nogmaals 'te dubbelen', dit keer in de BSO-school waar hij sindsdien is gebleven. Frank is overigens wat aan de mollige kant, vooral door zijn 'bierbuikje', en heeft sinds ruim een jaar een relatie met zijn klasgenote Brenda. Hij omschrijft zichzelf als een eenvoudig iemand: *'ik ben maar een jongen, simpel. Ik ben altijd goed gezind'*. Zijn vader, die de richting automechanica in het BSO volgde, is een internationale vrachtwagenchauffeur en dus weinig thuis. Zijn moeder stopte op zestienjarige leeftijd met schoollopen, werkte een tijdlang 'aan de lopende band' in een ruitenwissefabriek, maar is thans door een hartafwijking werkonbekwaam. Frank heeft een jongere broer van twaalf die in dezelfde school de richting houtbewerking volgt. **Brenda**, de vriendin van Frank, is achttien en omschrijft zichzelf als een moeilijk en koppig karakter. Haar beide ouders hebben een BSO-diploma, de moeder dat van kinderverzorgster, de vader een diploma houtbewerking. Brenda's moeder werkt als poetsvrouw; haar vader bezat lange tijd een eigen schrijnwerkerij, tot die failliet ging. Op het ogenblik van het onderzoek had hij onduidelijke beroepsbezigheden: *'die gaat van alles in 't zwart doen, maar wat weet ik niet'*. Brenda's ouders zijn al geruime tijd van elkaar gescheiden omdat haar vader prostituees bezocht: alle spaarcenten verdwenen richting bordeel. Tussen haar vijfde en haar elfde levensjaar had ze met haar vader geen contact. Haar zus is het kind uit het tweede huwelijk van haar moeder. Van die man is haar moeder echter ondertussen ook wegens overspel gescheiden.

Lesley vierde in de loop van het onderzoek haar negentiende verjaardag. Ze vindt zichzelf 'te sociaal' en ook erg nieuwsgierig; de schooldirecteur noemt haar 'een speciaal en gevoelig geval'. Ze was (is?) heel erg verliefd op Frank en deed zelfs moedwillig een jaar over om bij hem in de klas te zitten: 'Gho, Frank (lacht), echt, ik ben voor Frank blijven zitten, maar toen ging dat ook nog goed hè. Ik wou bij Frank en ik zou bij Frank in de klas zitten. En daarom, gewoon, een examen, ik kon het hè, gewoon blanco afgegeven. Eigenlijk dom, maar ja'. De eerste twee jaren van het secundair onderwijs bracht ze op een ASO-school door. Omdat ze liever wat minder hard wilde studeren, ging ze de richting hotel in het TSO volgen. Daar deed ze tijdens het vierde jaar bijna helemaal niets meer: 'ik had gewoon geen goesting'. Lesleys schoolmoeheid resulteerde in een B-attest, waarna ze naar het beroepsonderwijs overstapte. Het vijfde jaar hotel moest ze overdoen, maar echt spijt heeft ze daar niet van: 'Bwa, spijt, ze hebben mij altijd gezegd dat ik zo lang mogelijk op 't school moest blijven hè! (lacht)'. Op het ogenblik van het onderzoek heeft ze geen vaste relatie, wel wat 'vriendjes'. Ze woont bij haar grootouders in vanwege haar moeilijke thuissituatie. Lesleys feitelijke ouders scheidden jaren geleden van elkaar, haar vader is ondertussen ook al een tijd overleden: hij pleegde zelfmoord nadat haar moeder met z'n beste vriend hertrouwde. Omdat haar pleegvader Lesley zelf, haar broer en haar zussen regelmatig sloeg, liep ze van huis weg. Zo kwam ze bij haar grootouders terecht. Haar ouders volgden allebei beroepsonderwijs. Zelf zal ze echter zonder BSO-diploma verder door het leven gaan: aan het eind van de onderzoeksperiode heeft ze de school plotseling verlaten. Deze beslissing nam ze deels onder invloed van een oudere vriendin, deels vanwege een klasruzie waar we later nog kort op terugkomen. Sindsdien hadden we geen contact meer met haar, maar we hoorden dat Lesley niet langer bij haar grootouders inwoont en bij de Post zou werken.

Els is achttien en biste het tweede jaar secundair onderwijs. Het eerste jaar zat ze op een TSO-school; daar die geen 'meisjesrichtingen' aanbood, moest ze van onderwijsinstelling veranderen. Op aanraden van haar ouders mikte ze bij deze overgang wat hoger op de onderwijs ladder. Ze stapte naar het ASO over, maar dat liep niet goed af. Voor haar bisjaar ging ze naar een BSO-school, richting hotel, waar ze ook is gebleven. Zelf noemt Els zich assertief en koppig: 'als ik gelijk heb, heb ik gelijk!'. Ze heeft serieuze verkering met een oudere jongen die als bandarbeider in een fabriek werkt. Haar vader maakte zijn beroepsopleiding niet af, werd daardoor op z'n dertigste werkloos, en heeft sindsdien een job als stadsbuschauffeur. De moeder van Els heeft via het plaatselijke PWA-agentschap werk als poetsvrouw. Haar broer is twaalf en volgt in het ASO de richting Latijn-Wiskunde. Klasgenoot **Joris** omschrijft zichzelf als 'een goeie jongen, gewoon, gewoon'. Hij is achttien en diende het vijfde jaar over te doen. De richting hotel volgt hij sinds het tweede jaar secundair onderwijs, na een B-attest in het eerste jaar van het ASO. Met zijn thuissituatie heeft Joris weinig problemen: 'een broer, ma en pa, niet gescheiden. Protestants. Gewoon een

goed gezin. Zelf bekennt hij zich ook tot het protestantisme: *'ik schaam mij daar niet voor!*'. Zijn moeder brak haar schoolloopbaan af tijdens het derde jaar van het secundair onderwijs en werkt als poetsvrouw. De vader van Joris volgde TSO en is bankdirecteur. Zijn broer studeerde land- en tuinbouw in het TSO en werkt thans in een luchthaven. Joris heeft een vaste vriendin die enkele jaren jonger is en in dezelfde school eveneens in de hotel opleiding zit. Hij wil later graag met haar huwen, om dan samen een eigen zaak te beginnen. Dixit de schooldirecteur: *'Die komt wel over als een brave jongen, maar hij is niet oprecht. Hij is een huichelaar*'.

De twintigjarige **Sam** begon onder druk van z'n vader zijn secundaire schoolloopbaan in het TSO, richting hout en metaal. Halverwege dat eerste jaar stapte hij naar het beroepsonderwijs over. Tijdens het tweede jaar wist hij zijn vader te winnen voor de idee dat hij best de richting Voeding-Haartooi kon gaan volgen. Zo kwam Sam in de hotel opleiding terecht. Het vijfde en het zesde jaar heeft hij moeten overdoen: *'ja, ik heb er eigenlijk mijn broek aan geveegd, maar... op het laatste, 't deed pijn. Dan zegt ge: "stommerik, waarom hebt ge niet geleerd!"*'. Gevraagd hoe hij zichzelf zou typeren, volstaat hij met het bondige *'ik ben Sam, drie letters*'. Hij voegt er lachend aan toe dat hij als enig kind nogal wordt verwend door zijn ouders. Zijn moeder volgde in het beroepsonderwijs de richting kleding en werkt in de keuken van een ziekenhuis. Sams vader liep eveneens school in het BSO, richting elektriciteit, en is ploegbaas in een rubberfabriek. Bij het begin van het onderzoek had Sam een vaste vriendin, maar die relatie raakte uit. De klastitularis vindt hem sterk veranderd in vergelijking met vroeger: *'toen was hij de braafste en de stilste van allemaal, maar nu haalt hij die schade ruimschoots in*'. Ook **Karel** is een enig kind. Hij is negentien en een begaafd voetballer, en heeft 'rost' haar. Daar werd hij zo om gepest dat hij al een tijdje z'n hardos laat kleuren. Het eerste leerjaar in het lager onderwijs heeft hij overgedaan omdat hij niet goed in rekenen was – *'maar dat heeft niet geholpen, ik kan nog altijd geen wiskunde*'. Zijn secundaire onderwijs carrière startte Karel in de richting elektromechanica, maar die lag hem niet zo. Sindsdien volgt hij de hotel opleiding in het BSO. Dat hij eerst elektromechanica probeerde, hangt misschien samen met de schoolloopbaan van zijn vader. Die werkt op een luchthaven en studeerde in het TSO effectief in deze richting af. Karels moeder zat in het beroepsonderwijs, richting kleding, en heeft een baan als bandarbeidster in een lampenfabriek. Zijn vaste vriendin is zestien en volgt de richting personenzorg in dezelfde school. Hoewel ze dus drie jonger dan Karel is, noemt hij zichzelf een pantoffelheld: *'bij haar ben ik veel braver!*'.

De twintigjarige **Naseem** komt uit Indië. Hij werd op jonge leeftijd geadopteerd door een Belgisch pleeggezin, net als zijn twee zussen. Zijn adoptie moeder is huisvrouw, de vader werkt bij een werknemersorganisatie en heeft *'misschien*' een universitair diploma – maar misschien ook niet... Naseems zelfbeeld doet recht voor de raap aan : *'ik ga graag uit en... heb een schoon lief*'. Met

zijn reputatie van zware drinkebroer kan Naseem zeer wel leven: hij geeft grif toe dat hij een alcoholiefhebber is. Zijn schoolcarrière oogt nogal onregelmatig: hij volgde een jaar Handel, biste het derde jaar Sport, moest ook het vierde jaar Tekenacademie overdoen, evenals het vijfde jaar hotel. Naseems *'schoon lief'* is zijn klasgenote **Bianca**. Ze is zeventien jaar oud: als enige van de onderzochte BSO-klas diende ze nooit een jaar te bissen. Daar is ze trots op. Naar eigen zeggen had ze een ASO-diploma kunnen behalen, maar haar interesses lagen niet meteen in de studieuze sfeer:

Bianca: Ik heb eerst, mijn eerste jaar, heb ik Latijn gedaan. Ik was er schoon door, schoon punten. Maar dat interesseerde mij niet, echt waar. Toen heb ik moderne gedaan, maar dat interesseerde mij nog minder. 'k Zeg 'kom, dan gaan we een keer beroeps doen'. Omdat ik iets met mijn handen wou doen. Ik had echt geen goesting voor dat leren en altijd dat Latijn. Ik vond dat allemaal zo ingewikkeld, hé. Neen, als ik voortgedaan had, zat ik nu ook in de zesdes. Dat weet ik zeker. (1)

Bianca's vader is beroepsmilitair en werkt als vliegtuigingenieur. Haar moeder kon de aangevatte ASO-studies niet afmaken wegens ouderlijk geldgebrek en is momenteel huisvrouw. Bianca heeft twee jongere zussen en een oudere broer. Die werkt thans als kok, nadat hij op leercontract zijn beroepsdiploma haalde. Omdat haar ouders bij de grootmoeder inwonen, wonen Bianca en haar broer alleen.

Dieter kan in de klas nogal eens voor problemen zorgen, maar zijn gevoel voor humor maakt veel goed. Zoals hij zelf zegt: *'ik heb een moeilijk karakter: opvliëgend, maar toch humoristisch'*. Hij is wat aan de corpulente kant – hij eet dan ook zeer graag. Als we hem vragen wie de belangrijkste persoon in z'n leven is, antwoordt Dieter erg typerend: *'dat is de directeur van de GB, want het is dankzij hem dat ik goeie, lekkere appelbeignets kan kopen voor 99 frank'*. Deze twintigjarige heeft al meerdere scholen en richtingen geprobeerd, niet altijd met succes trouwens: hij biste reeds driemaal en zal ook zijn laatste jaar moeten overdoen. Dieter startte zijn schoolloopbaan in het ASO, vond dat te moeilijk, en stapte over naar de richting elektromechanica in het TSO: *'ja, dat is meer omdat mijn vader mij had gestuurd naar die school, ik heb geen keuze gehad'*. Nadat hij niet was geslaagd, ging hij de hotel opleiding in het BSO volgen. In het derde jaar veranderde hij opnieuw van schooltype:

Dieter: Ik heb dus in het derde de beroepsafdeling gevolgd en dan was ik daar geslaagd, dus dan had ik daar mijn A-attest. Maar, ik wou terug naar het TSO omdat... beroepsonderwijs vond ik te gemakkelijk van algemene vakken en zo. Zo die lessen moeten mee volgen, maar ik verstond alles. Allez, dat was niet plezant ja, dat was te gemakkelijk, daar was niks te doen. En ja, maar als ik dan terug TSO ging volgen, ging ik van afdeling veranderen naar de hotel school. En die directeur heeft gezegd: 'ja kijk, ge moogt terug naar 't TSO, dat is geen probleem, maar dan moet ge dat jaar opnieuw doen'. En ik zeg: 'ja, dat kan mij niks schelen'. En dan heb ik het derde, vierde en 't vijfde TSO gedaan en ja, ik kon het aan hè, technische afdeling. Maar door mijn gedrag heb ik toch weer naar het beroeps moeten veranderen. (2)

Dieter biste het vijfde jaar hotel in het BSO en is zoals gezegd geen gemakkelijke leerling. Hoewel hij op internaat zit, verschijnt hij haast altijd te laat in de lessen. Hij geeft toe dat hij zelden studeert en nogal aan de luie kant is. Dieters ouders zijn van elkaar gescheiden; z'n vader, een drankverslaafde, heeft hij tijdens de voorbije twee jaar niet meer ontmoet. Een vriendin heeft noch had hij: Dieter is een notoir vrijgezel. De klastitularis penseelt van hem een weinig flatterend portret: *'het is een plantrekker, hij weet altijd wel een uitleg te geven. Ik hoop dat hij slaagt dit jaar, dan zijn we van hem af'*.

Tenslotte is er nog de achttienjarige **Dave**. Hij staat in de klas bekend als een stille maar immer ironische jongen. Meestal verdwijnt hij inderdaad in het decor, zonder dat iemand hem mist. Als hij echter van zich laat horen, is dat vaak met een scherpe tong. Dave heeft een zwakke gezondheid en is geen harde werker. Hij biste het vierde jaar secundair onderwijs. Tijdens de tweede eerste jaren van zijn secundaire schoolloopbaan volgde hij de richting 'moderne' in het ASO, vervolgens opteerde hij voor menswetenschappen in het TSO. In zijn vierde jaar probeerde hij eerst zonder succes de richting sociaal-technische wetenschappen in het TSO, daarna deed hij dat jaar over binnen de hotel opleiding van het BSO. Daves ouders hebben beide een baan als 'bediende' bij een regionale overheid (ze werken dus wellicht in het statuut van ambtenaar). Zijn tweelingzus studeert voor kleuteronderwijzeres, z'n jongere broer zit in de richting sociaal-technische wetenschappen. Net als Dieter heeft ook Dave nog nooit een vriendin gehad. Omdat hij tevens weinig interesse voor het andere geslacht betoont, leeft bij meerdere leerlingen en leerkrachten het vermoeden dat hij homoseksueel is. Of zoals de klastitularis ooit tegen de andere leerlingen opmerkte: *'het zou goed zijn moest hij een keer met een meisje thuiskomen'*.

Ter afronding van onze voorstelling van de elf BSO-leerlingen willen er al wel op wijzen dat ze met elkaar uiteenlopende relaties onderhouden. Die bezitten een duurzaam karakter, reden waarom we binnen de klasgemeenschap enkele duidelijke subgroepjes kunnen onderkennen. We lijnen die af op basis van eigen waarnemingen enerzijds, aan de hand van de in de diepte-interviews gerapporteerde vriendschapsbanden met klasgenoten anderzijds. Wat de persoonlijke observaties betreft: we houden rekening met de frequentie aan gedeelde contacten, evenals met het vaste patroon in het al of niet bij elkaar gaan zitten tijdens de lessen.

Binnen de klasgroep heeft zich rond de figuur van Frank een nogal dominante (want mondige en populaire), ook voor de leerkrachten bijzonder zichtbare subgroep uitgekristalliseerd. Frank geldt als de impliciete aanvoerder, maar die positie buit hij niet meteen uit. Brenda is het trouwe meisje van 'de leider', Karel en Sam zijn diens onmiddellijke secondanten. Joris is de

grootste prater van de groep, maar zijn uitlatingen worden lang niet altijd geapprecieerd door de anderen: *'hij kan nogal lastig zijn'*, aldus Karel. Ook Bianca en Naseem, die tezamen een stel vormen, onderhouden nauwe banden met het groepje rond Frank. Toch horen ze daar niet voor de volle honderd procent bij: ze brengen veel tijd apart door, ze zijn een heuse twee-eenheid in de klas. Dat neemt niet weg dat Brenda en Bianca elkaar wederzijds als goede vriendinnen zien.

Lesley valt geheel buiten de dominante subgroep. Wegens haar vroegere verliefdheid op Frank kreeg ze ruzie met Brenda, en zo ook met Bianca en Frank zelf. Els was bij de aanvang van het onderzoek een goede klasvriendin van Lesley. Dat is ooit anders geweest, zo hoorden we: in het vijfde jaar bestonden er nogal wat spanningen tussen beiden. Naar het einde van het onderzoek viel Lesley uit de gratie van Els in het kielzog van de al eerder genoemde klasruzie. Ze kwam daardoor volledig alleen te staan, wat ongetwijfeld mee het stopzetten van haar studie verklaart. Dave en Dieter trekken eveneens veel tezamen op, maar echte vrienden kan je hen moeilijk noemen. Het is veeleer zo dat ze in de klas op elkaar aangewezen zijn: ze maken van de sociale nood een interactionele deugd. Omdat de stille Dave niet direct veel initiatief toont, laat hij zich makkelijk door Dieter op sleeptouw nemen. Wanneer Dave niet in de buurt van Dieter vertoeft, is hij ofwel op z'n eentje, ofwel bij Lesley en/of Els te vinden. Ook dit contact is eerder van de orde van de sociale noodzaak dan dat het op een diepe wederzijdse genegenheid zou wijzen.

4. Het etnografisch onderzoek onderzocht: enkele methodologische beschouwingen

4.1. De onderzoeker als onbekende

Kwalitatief onderzoek wordt vaak naturalistisch genoemd. Het zou immers de mogelijkheid bieden om een levensecht of 'natuurgetrouw' portret te penselen van 'de natuurlijke bestaanswijze' van een groep mensen in 'hun natuurlijke leefwereld'. Zoveel eer is bij wijze van spreken te veel van het goede. Enerzijds bezit elke etnografie noodzakelijk een partieel – en niet: een 'objectief-realistisch' – karakter. Ze dringt niet door tot dé leefwereld van een groepering, maar koerst bij het beschrijven daarvan op een selectieve probleemstelling en maakt actief interpretaties aan op basis van welbepaalde begrippen en theoretische inzichten. Bovendien komt zelfs een zeer gedreven en gemotiveerde onderzoeker ogen en oren te kort om in een onderzoeksetting, hoe klein ook, alle relevante feiten en gebeurtenissen te observeren. Anderzijds kleven aan de methode van participerende observatie specifieke problemen. We willen het hier niet meteen hebben over de validiteit, de betrouwbaarheid of de veralgemeenbaarheid van de uitkomsten van etnografisch onderzoek. Bekeken vanuit de typering 'naturalistisch' is een

van de kernpunten veeleer precies de aanwezigheid gedurende langere tijd van de onderzoeker in een hem meestal onbekende sociale omgeving – en ook: in een omgeving die hém aanvankelijk niet kent. De onderzoeker registreert dan ook niet ‘van buitenaf’: hij bestudeert een groep waar hij zélf hoe dan ook deel van uitmaakt. Zijn observaties slaan kortom op een groep en haar leefwereld of cultuur die verkeert in de ‘*onnatuurlijke*’ situatie van een binnengedrongen buitenstaander.

Hierna staan we wat uitvoeriger stil bij de eigen aanwezigheid, en dat vele weken lang, in de laatstejaarsklas hotel . Onze kanttekeningen worden uiteraard ten dele geïnspireerd door de bestaande – en overigens erg omvangrijke – literatuur over kwalitatief onderzoek, vooral over de methode van participerende observatie (zie bij voorbeeld Wester, 1987; Billiet, 1990; Atkinson en Hammersley, 1995; Maso en Smaling, 1998). We kiezen er inderdaad voor om in de eerste plaats verslag uit te brengen van onze persoonlijke onderzoekservaringen. Overigens is het niet meteen de bedoeling om onze persoonlijke beleving van geobserveerde feiten, verhoudingen of gebeurtenissen op papier te stellen. We willen het wel degelijk hebben over de manier waarop we als onderzoeker present waren in de bestudeerde klas en wat die aanwezigheid zoals met zich bracht. Naar zo dadelijk nog zal blijken, waren onze onderzoekservaringen (*sensu stricto* dus) ten nauwste verbonden met de sociale verhoudingen met de onderzochte leerlingen en, meer algemeen, met de sociale kenmerken van de bestudeerde setting. Het feit bijvoorbeeld dat binnen de context van een onderwijsinstelling werd geobserveerd, had meerdere gevolgen voor de wijze waarop onze participerende observatie verliep. Ook de reeds uitgekristalliseerde verhoudingen binnen de bestudeerde klas beïnvloedden soms diepgaand het verloop van het onderzoek en de omgang met ‘onze’ BSO-leerlingen.

De intrede in het concrete onderzoeksveld – dus niet de school maar de laatstejaarsklas hotel – verliep op het eerste gezicht probleemloos. De leerlingen waren tot op grote hoogte geïnformeerd over de komst en het doel van de onderzoeker. Wat hen juist werd verteld, dus hoe ze werden voorbereid op de komst van een buitenstaander, weten we niet meteen. Hoe het er dan juist aan toe ging bij de eerste kennismaking, beschrijft het volgende uittreksel uit de eerste veldnotities.

De onderdirecteur introduceert mij kort als ‘de onderzoeker’. Ik vraag aan de leerkracht of ik mij mag voorstellen. Dat mag. Ik vertel gewoon dat ik van de K.U.Leuven ben en gedurende enkele maanden hun lessen zal bijwonen. Ook zeg ik dat ze niet al te veel op mij moeten letten. Na mijn introductie zegt Joris: ‘dat weten we al!’. Ze zijn dus reeds geïnformeerd, wat goed is. Dan komt er een reactie: ‘moet hij dan ook toetsen maken?’. Gelach. ‘Hij mag anders mijn toetsen maken!’. Nog meer gelach. Ik ga achteraan zitten. De les is Keukentechnologie; ze verloopt rustig, iedereen let op. Leerkracht Peeters lijkt meer gestoord door mijn aanwezigheid dan de leerlingen, want hij kijkt voortdurend naar mij, waarschijnlijk om te zien wat ik eigenlijk aan het doen ben. De leerlingen kijken ook af en toe, maar zoeken geen aandacht. Ik doe voorlopig hetzelfde. (3)

Onze eerste indruk was dus dat de leerlingen niet meteen argwanend of afwijzend, laat staan vijandig, op de komst van de onderzoeker reageerden. Deze impressie werd de dagen nadien bevestigd. Toen we ze veel later naar hun eerste indrukken vroegen, was het dominante antwoord van de onderzochte laatstejaars hotel : *'ik dacht "wat komt die hier eigenlijk doen?"*'. De onderzoeker werd dus wel degelijk als een wat rare vogel beschouwd, maar zonder dat dit met afwijzing gepaard ging. Al snel kwamen er trouwens vragen van de kant van de leerlingen. Daaruit bleek dat ze zich weinig bij de inhoud of de draagwijdte van het doen van onderzoek konden voorstellen. Dat bleef zo gedurende het hele onderzoek. Aan het eind van de onderzoeksperiode stelden de leerlingen nog steeds vragen over het beroep van onderzoeker: ze konden maar moeilijk begrijpen dat iemand ervoor werd betaald om bij hen in de klas te zitten. Kortom, de (sociologische) onderzoeksrol was de laatstejaars hotel helemaal niet bekend. Dat anderen, wetenschappers of beleidsmensen bijvoorbeeld, hun leefwereld wilden kennen en daarvoor ook nog geld uittrokken, was voor hen een bijzonder vreemde gedachte. En ook het beroep zélf van onderzoeker intrigeerde hen, wellicht mede vanwege de sterke gerichtheid op de arbeidsmarkt binnen de eigen leefwereld. Zo kwamen er bijvoorbeeld vragen naar de verloning of de werkomstandigheden van de onderzoeker.

Van meet af aan hadden de laatstejaars hotel weinig problemen met de aanwezigheid van een observerende buitenstaander. Ze vonden die een aangename afwisseling brengen in hun al te vertrouwde, vaak als monotoon ervaren omgeving. Bovendien had de onderzoeker het voordeel – maar dat kwam hij natuurlijk pas later aan de weet – dat binnen de leefwereld van de onderzochte jongeren sociale proximitéit of nabijheid intrinsiek wordt gewaardeerd en al snel resulteert in een als vriendschappelijk gedefinieerde verhouding. Reeds na een paar dagen kwamen er reacties die wezen op aanvaarding, zelfs kameraadschappelijkheid: *'blijf nu maar in de keuken en volgende week doe je maar zaal, want dan doe ik dat ook'* of *'je blijft toch langer dan deze week, hé?'*. Na een paar weken konden we uit het spreken en handelen van de geobserveerde BSO-leerlingen opmaken dat we in de eerste plaats als individu werden getaxeerd, en ook als 'medeleerling' en potentiële kameraad of vriend. Voor bijna alle leerlingen was de onderzoeker dus na een tijdje niet langer uitsluitend een observator, zeg maar een pottenkijker. Eén iemand, Karel, liet af en toe wel blijken dat hij er niet zo was op gesteld dat een buitenstaander de klas 'bespioneerde'. Ter illustratie een fragment uit de veldnotities, gemaakt naar aanleiding van het 'illegaal' verlenen van hulp bij een toets.

Het was goed om Karel een beetje gunstiger te stemmen [door hem te helpen bij een toets]. Hij werd van langsom sceptischer ten aanzien van mijn aanwezigheid. Hij voelt zich niet goed bij het feit dat ik allerhande dingen opschrijf waar hij geen controle over heeft. Ook het feit dat ik allerhande dingen over hen weet en zij praktisch niets over mij weten, vindt hij niet erg aangenaam. (4)

Wie nooit ophield de onderzoeker als een pottenkijker te beschouwen, was Lesley. Zij bleef zich gedurende de hele onderzoekstijd ten volle bewust van de positie waarin de klas zich bevond. Of met haar eigen metafoor: Lesley begreep dat voor de onderzoeker de klas in wezen een menselijke dierentuin was. Nogmaals een veldnotie:

Lesley is zich erg bewust van de rol die ik in de klas moet spelen. Ze vergelijkt haar klas met de Zoo, waarbij ik de dieren kom bekijken. De anderen beseffen dit blijkbaar veel minder. Ze heeft mij gevraagd wat ik van plan ben met het notitieboekje waar ik in schrijf. Ik leg haar uit wat de bedoeling is; ze vindt het enerzijds interessant (nieuwsgierigheid), maar anderzijds toch maar raar. Toch heeft Lesley mij meteen aanvaard. Ze vraagt mij een kerstkaartje te ondertekenen, wat ik ook heb gedaan. De namen van alle klasgenoten staan erop, en ze zegt dat de mijne er ook op moet, 'want jij hoort erbij'. (5)

Een uiterst belangrijk moment voor de sociale integratie binnen de klasgemeenschap, zo vertelden de leerlingen aan het eind van het onderzoek, was het bezoek aan het Hasseltse Jenevermuseum. Op de vraag wanneer ze de onderzoeker begonnen te vertrouwen, antwoordden ze eenstemmig: *'de uitstap naar Hasselt!'*. Meer in het bijzonder zei Frank: *'je hebt toen iets gedronken met ons en zo, en dat maakte het verschil'*. Dit bevestigt het belang van cafébezoek en alcohol binnen de leefwereld der laaggeschoolde jongens en jongvolwassenen. Maar tijdens de uitstap naar het Jenevermuseum was ook de sfeer bijzonder informeel. Er werd heel wat persoonlijks verteld, zoals over druggebruik en de verhoudingen binnen de klas. Door de gezamenlijke alcoholconsumptie werden de lippen lossen en verkleinde de afstand tussen de onderzoeker en de onderzochte leerlingen. De openheid werd daarna stelselmatig groter: we werden almaar meer in vertrouwen genomen.

De uitstap richting Hasselt was dus ongetwijfeld een breekpunt. Dat zal wellicht weinig verwonderen. Tijdens de schooluren iets anders, ja iets plezieriger doen dan les volgen, brengt leerlingen al snel in een opgewonden, enigszins feestelijke stemming. Het gaat dan inderdaad ook om een uitzonderlijk moment. Maar daarmee is tevens een belangrijk algemener punt aangeraakt: *wie aan participerende observatie doet in een sterk gereguleerde sociale omgeving* – een school, maar ook bijvoorbeeld een bedrijf – *krijgt weinig kansen tot 'personalisering' van de verhoudingen met de onderzochten*. Zij worden er immers de hele tijd toe gedwongen om de voorgeschreven rol te spelen. In ons onderzoek was dat die van leerling, en leerlingen dienen voor alles stil te zijn en slechts te spreken wanneer de leerkracht hen daartoe de stemming geeft of er zelf om vraagt. De participatie binnen een schoolklas biedt dan ook weinig mogelijkheden om langere gesprekken met de

onderzoekssubjecten aan te knopen en zo met hen een vertrouwensband op te bouwen. Het voorgeschreven schoolscenario komt kortom tussen onderzoeker en onderzochten te staan, de sterk geformaliseerde onderzoekscontext verhindert het aanknopen van meer informele verhoudingen.

In ons onderzoek onder de laatstejaars hotel was er dankzij de Hasseltse uitstap alsnog zoiets als een 'sociale doorbraak'. Met het winnen van het vertrouwen van de leden van de onderzochte groep komt een etnograaf evenwel voor weer een ander probleem te staan. Want eens opgenomen in de bestudeerde groep wordt er ook verwacht dat men actief aan het groepsleven deelneemt en, vooral, dat men zich solidair betoont. Vanaf dat moment staat een onderzoeker meermaals voor hete vuren. Zo verwachtten de leerlingen in naam van de norm van onderlinge solidariteit (en ook: vriendschap) dat we hen tijdens toetsen bijsprongen wanneer dat mogelijk was. Wat dan te doen? De onderzoeker stond telkens weer opnieuw voor een dilemma: ofwel zich houden aan de schoolregels en dus geen 'verboden hulp' verlenen, met het risico dat de goede verstandhouding met de kwestieuze leerling werd geschaad; ofwel de schoolnormen overtreden en de juiste antwoorden wel stilletjes voorfezelen of ongezien opschrijven, met het risico betrappt te worden en ernstige moeilijkheden te krijgen met de betrokken leerkracht, misschien zelfs met de schooldirectie. Een analogo dilemma stelde zich bij de door de leerlingen verwachte participatie aan hun kattenkwaad. Een notitie over een les Nederlands toont de gevolgen van een al te sterke identificatie met de rol van medeleerling.

Ik zit naast Sam, Karel en Frank, zij maken wat plezier. Ik participeer in beperkte mate, maar ik voel dat ik erbij hoor. Ze beginnen naar elkaar met propjes te gooien, dan ook naar mij. Ik gooi terug en de leerkracht ziet dit. Daar geeft hij mij een opmerking over. Mijn eerste opmerking!!! Ik reageer smalend met 'zij zetten mij ertoe aan'. Dat was wellicht niet de beste reactie, daar ik me teveel als leerling gedroeg, maar dat vormde op het moment zelf geen probleem. (...) Enkele dagen later blijkt dat het propjesverhaal blijkbaar bij de leerkrachten de ronde heeft gedaan. Klastitularis Hermans weet ervan en zegt (al dan niet serieus gemeend): 'van mij zou je vier uur strafstudie gekregen hebben!'. Deze uitspraak zint mij niet. Ten eerste wordt er blijkbaar duchtig over mij geroddeld door de leerkrachten, info die niet altijd even goed of juist is. Ten tweede denk ik dat Hermans het blijkbaar niet zo aangenaam vindt dat ik kom observeren. Maar het kan zijn dat hij gewoon wilde aantonen dat ik mij aan de regels moet houden. (6)

De genoemde dilemma's verwijzen sociologisch gezien naar *een rolconflict*. We bekleedden in ons onderzoek inderdaad uiteenlopende posities: we waren én lid van de bestudeerde klasgemeenschap én lid van de schoolorganisatie, én 'vriend' én 'leerling'. Met deze posities spoorden soms conflicterende verwachtingen of rollen. Het rolconflict vermijden was onmogelijk, zodat we voor een temporeel wisselende, primair pragmatische 'oplossing' kozen. Al naargelang de concrete situatie hielden we ons nu eens aan de officiële, dan weer aan de

officiële verwachtingen. De ene keer waren we 'een brave leerling', de andere keer een 'partner *in crime*'.

Eens men als etnograaf wordt aanvaard door de bestudeerde groep, rijst al snel nog een ander rolconflict: hoe het juiste evenwicht vinden tussen participatie en observatie, tussen de verwachting dat men 'meedoet' van de kant van de onderzochte groep enerzijds en de rol van onderzoeker – de verwachtingen van universiteit en opdrachtgever – anderzijds? Te veel participeren staat het observeren al snel in de weg, maar het omgekeerde geldt ook: te veel observerende afstandelijkheid kleurt af op het bestudeerde groepsleven. De afstand tussen de onderzoeker en het onderzoeksveld mag noch te klein, noch te groot zijn. Afgaande op onze persoonlijke onderzoekservaringen is het vinden van de juiste balans tussen afstand en betrokkenheid een onophoudelijke evenwichtsoefening. Altijd weer opnieuw moet de nodige dosis zelfreflexiviteit worden betoond: in steeds weer nieuwe situaties dient de onderzoeker zich af te vragen of hij nu voluit kan of moet *méégaan*, ofwel beter een zekere afstand bewaart (maar hoeveel dan wel?).

Terugblikkend op ons verblijf onder de laatstejaars hotel denken we meestal verdedigbare beslissingen te hebben genomen, maar onderkennen we ook fouten en het nemen van soms al te grote risico's. Beide manco's waren vaak te wijten aan het eenvoudige feit dat men als onderzoeker bijzonder sterk afhankelijk is van de onderzochten. Want zonder hen géén relevante informatie, géén bruikbare data of gegevens, géén onderzoeksmateriaal, géén publiceerbare tekst. Precies deze precaire afhankelijkheid maakte dat we af en toe bepaald ingrijpend de officiële schoolregels overtraden – *'for the sake of the research'*... Overigens hadden we nooit de indruk dat de laatstejaars hotel onze afhankelijkheid van hen misbruikten (in antropologische veldwerkverslagen hoort men wel eens anders). Hun meegaande opstelling had uiteraard te maken met het gewonnen vertrouwen, maar wellicht ook met de eerder gesignaleerde onbekendheid met de positie en rol van onderzoeker. Dat de onderzoeker in feite sterk van hun inschikkelijkheid en informatie afhankelijk was, werd niet terdege beseft. Zelfs de door Lesley – die het sterkst bewust was van de onderzoeker als observator – gebezigde metafoor van de zoo wijst in die richting. In een dierentuin is de kijker immers geen onderzoeker die iets aan de weet moet komen van de bekeken dieren.

4.2. De onderzoeker als 'intellectuele tovenaar' en 'controleur'

Zowel de onderzochte BSO-leerlingen als sommige van hun leerkrachten zagen de onderzoeker vaak als een gestudeerd iemand, als 'een universitair'. Hij werd dan ook verondersteld veel te weten, ook over de leerstof. Vandaar de populariteit van de zitplaats naast de onderzoeker en de herhaaldelijke verzoeken om verboden hulp bij toetsen. Maar ook tijdens de lessen werd de onderzoeker soms ingeroepen als (illegitieme) hulp. Van iedere informatie van zijn kant maakten de leerlingen gretig gebruik om de leerkracht te imponeren. De eventueel gegeven informatie werd niet getoetst aan de eigen kennis maar klakkeloos voor waar aangenomen: 'de universitair' had het zonder meer bij het rechte eind. De onderzoeker werd kortom gepercipieerd als een intellectuele tovenaar met een onbeperkte toegang tot het 'Rijk van de Geest'. Gedurig was er inderdaad de in alle opzichten betekenisvolle veronderstelling dat een hooggeschoold, aan een universiteit werkzaam iemand zowat alwetend is en over van alles en nog wat een onfeilbare kennis bezit. Deze perceptie van de onderzoeker mag veelzeggend heten voor de wijze waarop laaggeschoolden tegen gediplomeerde kennisbezitters aankijken. Hoe de laatstejaars hotel met deze door hen veronderstelde alwetendheid hoogst tactisch omgingen – alsof ze zich door de bemiddeling van 'de universitair' alsnog een magische kracht konden toe-eigenen – maakt het volgende fragment duidelijk.

Na het dictee vraagt Joris mij om af en toe een woordje te vertalen, waarna hij het juiste antwoord aan de leerkracht meedeelt en meteen ook zogezegd goede punten scoort. Soms laat hij doorschijnen dat hij het antwoord zelf ook weet, maar dat hij het nog een keer wil bevestigd zien. Hij vraagt bijvoorbeeld wat 'trajet' betekent, maar hij spreekt het woord veel te letterlijk uit. Als ik antwoord, zegt hij: 'toch gewoon traject'. Frank en Sam beseffen dat Joris antwoordde op basis van wat ik zei. Joris vraagt mij wat 'améliorer' betekent, en ik zeg 'verbeteren' – waarop ze het woord alledrie zo snel mogelijk luidop herhalen. De geloofwaardigheid bij de anderen is totaal verdwenen. (7)

Ook sommige leerkrachten gingen er vanuit dat de onderzoeker veel wist. Deze veronderstelde kennis werd bijwijken gebruikt om de eigen lessen wat nieuw leven in te blazen. De onderzoeker werd zo alweer voor een dilemma geplaatst. Als hij meewerkte en de eigen kennis daadwerkelijk etaleerde, dreigde hij de rol van hiërarchische buitenstaander tegenover de medeleerlingen al te sterk te affirmeren en van hen te vervreemden. Zich daarentegen van de domme houden, kon dan weer de verhouding met de leerkracht hypothekeren. Weerom moest de onderzoeker schipperen, in de hoop niet uit balans te raken. Nogmaals een citaat uit de veldnotities:

De leerkracht [Nederlands] begint de les met te spreken over levensverwachtingen. Zou hij dit hoe dan ook hebben gedaan, of doet hij het omdat hij wist dat ik er was? Hij vraagt mij wat momenteel de gemiddelde levensverwachting is. Ik zeg: '76 jaar voor mannen en 78 voor vrouwen' (wat nadien niet helemaal accuraat blijkt te zijn). Hij is merkbaar blij dat ik het weet. Hij moet dus weten wat sociologie is, anders zou hij die vraag niet stellen. Waarschijnlijk paste hij zelfs de lesinhoud aan, om gebruik te kunnen maken van mijn aanwezigheid. Maar ten aanzien van de klas heb ik last van rolincongruentie. Men vraagt mij socioloog te zijn, maar ik wil liever een gewone leerling zijn. Om weerwerk te leveren heb ik de volgende vraag dan ook expliciet vanuit de leerlingenrol beantwoord. De leraar vraagt waarom vrouwen gemiddeld langer leven. Ik antwoord laconiek: 'omdat ze luier zijn'. Algemene hilariteit: de jongens juichen mij toe, de meisjes reageren op z'n minst kritisch. Natuurlijk besef ik dat dit nu ook weer niet de bedoeling is en geef ik meteen daarna een beter antwoord ('minder zware arbeid'). Later betreft de leerkracht mij nog een paar keer in de les, maar zonder grote gevolgen. (8)

Het toeschrijven van een algemene expertise aan de onderzoeker door een leraar betekende dat hij niet als leerling werd gezien, wat de integratie binnen de klasgemeenschap kon bemoeilijken. Ook in andere situaties bleek soms overduidelijk dat de leerkrachten de onderzoeker tot een andere sociale categorie dan de laatstejaars hotel rekenden. Zo mocht ook de onderzoeker tijdens de praktische keukenlessen een kookjas aantrekken. Op de jassen van de leerlingen stond een blauw logo, op die van de leerkrachten een rood. De onderzoeker kreeg er een met een rood logo... Daarmee werd in het bijzijn van de leerlingen impliciet aan een hiërarchie herinnerd waar de onderzoeker juist van weg wilde. De betrokken leerkracht beschouwde de onderzoeker als een hooggeschoold iemand die net als hijzelf boven de leerlingen stond, terwijl de etnograaf vooral een doodgewone medeleerling wilde zijn.

Hierboven signaleerden we dat, één grote (Lesley) en één spreekwoordelijke halve uitzondering (Karel) niet te na gesproken, de laatstejaars hotel over het algemeen geen problemen hadden met de observatorpositie van de onderzoeker. Ze raakten er al snel aan gewend, wat wellicht werd vergemakkelijkt door hun onbekendheid met sociologisch of etnografisch onderzoek. Ook de meeste leerkrachten konden tot op grote hoogte relatief makkelijk leven met de aanwezigheid van een 'voyeur'. Vaak leek het toch dat het klasleven zo z'n gangetje ging en leraren of leraressen zich niet echt anders gedroegen of bespioneerd voelden. Helemaal zeker weet men dit natuurlijk nooit. Een beperkte mate van 'veldreactiviteit' is trouwens wellicht nooit helemaal uit te schakelen, want gewoonweg onbekend. Voor een buitenstaander volstrekt onbetekende voorvallen of handelingen kunnen er voor een binnenstaander op wijzen dat er met de aanwezigheid van de onderzoeker wordt rekening gehouden. Men kan als etnograaf voor dit soort signalen alleen maar alert blijven. Een zelfbewuste en reflexieve houding, met bijzondere aandacht voor de eigen invloed op het onderzoeksveld, kan zo alsnog de aandacht vestigen op tot dan toe onvermoede vormen van veldreactiviteit. Maar volledige zekerheid krijgt men in dit verband nooit. En zelfs als men reactieve signalen weet te ontcijferen, is niet ook meteen een mogelijkheid gegeven om te remediëren. Soms valt er inderdaad gewoon weinig of niets te doen

aan de zichtbare effecten van de aanwezigheid van een onderzoeker op het handelen of communiceren van de onderzochten.

Tijdens een gesprek aan het einde van de onderzoeksperiode beweerde alvast klastitularis Hermans dat hij de onderzoeker slechts af en toe als een sociale stoorzender had ervaren.

Interviewer: Heb je mijn aanwezigheid in de klas soms storend gevonden?

Hermans: Ik persoonlijk niet. Als het mij stoorde, zegde ik het ook tegen u. (...) Ik denk, gelijk jij je opstelt, ik heb daar geen problemen mee gehad. Als het mij niet aanstond, zegde ik u dat ook.

Interviewer: Ja, ik heb dat ook altijd geapprecieerd. Omdat het voor mij ook een heel dubbele positie is. Ik moet mij gedragen als leerling, maar dat kan soms moeilijk zijn voor de leerkrachten.

Hermans: Maar bij de leerkrachten moest jij niet goed staan, in de ogen van de leerkrachten hoefde jij niet goed te staan. Dat was ook niet de bedoeling. Ik heb u ook niet zo bekeken. Ik bezag u als een leerling. En als je mij in de weg liep, dan zegde ik het u wel, voila. Maar het stoorde mij niet, je hebt mij bijna nooit gestoord en als je stoorde, zei ik het.

Interviewer: Dus je hebt er geen spijt van, of geen klachten of zo?

Hermans: Nee, neen. En daarom mag ik zeggen: mij heeft dat nooit gestoord. Ik vond het af en toe positief dat je daar was. Als het etenstijd was en als er ene [meer] meeat, vond ik dat positief. (9)

Dezelfde leerkracht merkte in het gesprek ook op dat één iemand, praktijkleraar Peeters, zich ongetwijfeld wél geobserveerd, zelfs geïsoleerd wist door de onderzoeker. Dat was volgens Hermans niet zo verwonderlijk, want de betrokkene – die na een rechtszaak na ontslag wegens ondermaatse prestaties weer in dienst moest worden genomen – werd ook door het schoolbestuur in het oog gehouden. Voor Peeters was de onderzoeker dus helemaal geen neutrale observator, maar veeleer een examiner: *‘Peeters zag je waarschijnlijk meer als een controleur van hem. Omdat hij vanuit de directie ook geïsoleerd wordt’*, dixit klastitularis Hermans. De onderzoeker kon zelf ook meermaals vaststellen dat deze leerkracht soms sterk werd beïnvloed door de aanwezigheid van een buitenstaander in de klas. Uit zijn doen en laten bleek vaak overduidelijk dat hij de onderzoeker als een beoordelaar van zijn lesstijl en omgang met de klas beschouwde. Het meest directe effect van deze perceptie, zo wisten de leerlingen ons te vertellen, was dat Peeters een stuk strenger werd. Wellicht wilde hij dus in de ogen van de onderzoeker bevestigen dat hij in een BSO-klas wel degelijk voor de verlangde (schijn van) orde en discipline kon zorgen. De manier waarop de leerkracht dit bewijs wilde leveren, was echter niet meteen erg functioneel. We lassen ter verdere staving een wat langere veldnotitie in. Ze illustreert erg goed hoe reactief een veldbewoner op de aanwezigheid van een onderzoeker kan reageren (en hoe weinig daaraan te verhelpen valt...) enerzijds, hoe dysfunctioneel een krampachtig op orde en tucht gericht handelen wel is anderzijds.

Peeters was rustig voordat ik binnenkwam, zo zei men mij, maar al na vijf minuten zit hij constant te roepen en stuurt hij Dieter naar de directeur voor een kleinigheid (een appel die nog niet moest worden doorgesneden). Het is iedereen opgevallen hoe sterk Peeters zijn gedrag veranderde sinds ik er ben. Dit blijft de hele dag zo. Peeters loopt geënerveerd rond en roept nog meer dan woensdag. Dat roepen op zich is niet abnormaal, maar waarschijnlijk versterkt ik deze attitude bij hem. Hij heeft verwachtingen over wat ik denk dat zijn lesstijl zou moeten zijn. Hij legitimeerde zich al meermaals bij mij: 'er moet toch discipline zijn, later in de horeca moeten ze nog sneller werken'. Peeters vraagt mij: 'vind je het hier streng?'. Dit is een moeilijk te beantwoorden vraag. Ik kom niet naar deze school om de leerkrachten te evalueren. Daarom antwoord ik: 'ja, maar ik ken de achtergrond niet'. Deze leerkracht zoekt bevestiging en legitimatie bij mij. Niet gepast, maar dat beseft hij niet. Hij denkt mij te overtuigen van het belang van discipline door aan te tonen hoe lastig en ordeloos de leerlingen zijn. Maar hij zorgt er zelf voor dat de lessen chaotisch verlopen: alles is ad hoc, er is geen planning of structuur. Hij schreeuwt altijd, voor grote en kleine probleempjes. Daardoor kent zijn schreeuwen geen effect meer. Het onderscheid tussen groot en klein vervaagt. Hij is tegelijk oorzaak van het gebrek aan discipline en grootste vijand ervan. Hij zorgt voor zijn eigen vijand. (10)

De leerkracht in kwestie zag in de onderzoeker niet alleen een controleur. Misschien gemotiveerd door gevoelens van vijandigheid, beschouwde hij hem ook als de versierder van een van de vrouwelijke leerlingen, Lesley. Voor deze veronderstelling baseerde hij zich op uit hun context gerukte feiten en halve waarheden. Daaruit dacht hij te kunnen opmaken dat er iets gaande was tussen de onderzoeker en Lesley. Dat vertelde hij ook hardop aan alle andere leerlingen. Zoals het volgende fragment aangeeft, trok hij uit zijn volstrekt misplaatste veronderstelling ook conclusies voor de positie van de onderzoeker tijdens zijn les, wat op een bepaald moment een haast onhoudbare onderzoekssituatie creëerde.

Peeters zegt mij heel ostentatief dat ik vandaag in de zaal sta, dus niet in de keuken. Eigenlijk ben ik vrij om te kiezen wat ik doe, maar Peeters verplicht mij de zaal te doen. Hij vertelt er ook meteen bij dat ik volgende week keuken heb. Op zich heb ik daar geen probleem mee, maar als hij dit alternerend systeem blijft volgen, zit ik altijd in dezelfde groep leerlingen. Volgens Frank, en ook volgens mij, maakt Peeters op deze manier dat ik nooit in de groep van Lesley zit. Frank vraagt mij of er iets is gebeurd tussen Lesley en mij waar zij niets van afweten. Ik vertel hem de waarheid, namelijk dat er niets is gebeurd, maar dat zij misschien wel [amoureuze] gevoelens heeft ten aanzien van mij. Ik doe dus de zaal. Lesley vroeg mij nochtans haar te helpen want ze heeft veel werk. Een half uurtje later kom ik nog eens in de keuken en zegt Peeters mij nog eens: 'Tim, je hebt toch de zaal', en terwijl wijst hij naar de zaal. Hij wil écht niet dat ik in de keuken kom. Rond 16 uur opnieuw. Ik praat wat met mensen in de keuken, en Peeters reageert hierop door te zeggen dat ik ze niet mag bezighouden want dat ze moeten werken. De volgende dag heb ik een gesprek met Lesley. Ze is de klas volledig beu. Ze zegt dat Peeters vorige week in de les, toen zij ziek was, tegen de andere leerlingen heeft gezegd dat zij en ik een 'affaire' hebben. Dit is toch on-ge-loof-lijk! Is hij een leerkracht of een roddelaar? Hij zou er ook de reden voor gegeven hebben. Op de avond van het Wildfestival is Lesley reeds om 16u30 weggegaan, ik om 18u. Wij zouden samen naar een fuif geweest zijn: Peeters had Lesley aan mij horen vragen of ik ook naar die fuif ging. Ook zouden we constant bij elkaar zijn, zoals tijdens de klasuitstap. En dat we zo goed met elkaar opschieten. Hij zou er ook hebben bijgezegd dat ze dit niet aan Lesley mochten vertellen, maar Dave heeft dat wel gedaan. Ik heb aan Karel en Frank gevraagd of het verhaal waar is, en ze bevestigden het. Niemand blijkt het echter voor ook maar een moment te geloven. Volgens Karel verklaart het ook waarom Peeters moeite doet om ons te scheiden in de praktijklessen. Positief is dus dat de leerlingen zich niet anders gaan gedragen, want ik had er niets van gemerkt. Hier moet iets aan veranderen, maar ik weet niet of ik het juiste doe als ik hierover met Peeters ga praten. Hij zou zich snel geïntimideerd en aangevallen kunnen voelen, waardoor het nog erger zou kunnen worden in de toekomst... Twee weken later: de confrontatie met Peeters is lang uitgebleven, maar nu kan ik er echt niet aan ontsnappen. Ik doe de afwas maar merk dat hij mij in de gaten houdt. Later krijg ik de

opdracht om de 'pompbakken' te kuisen. Dit betekent solitair werken, zonder overzicht op de leerlingen. Dit is geen participerende observatie, dit is werken om te mogen blijven. Hij zal wel blij zijn wanneer ik hier weg ben. (11)

In deze veldnotitie wordt terloops op een weer ander probleem gezinspeeld. Methodologische receptenboeken plegen dat nogal eens te onderschatten, terwijl het nochtans om een kwestie gaat die juist alles te maken heeft met de onontkoombare sociale inbedding van elk etnografisch onderzoek. Want wat wil het geval? De onderzoeker wordt lid van een groep en weet zich daarbinnen te integreren door het vertrouwen van de onderzochten te winnen. Deze inburgering verhoogt zowel de kwantiteit aan informatie als de kwaliteit van de bekomen gegevens. Maar met het opschuiven naar het spreekwoordelijke midden van het groepsleven wordt de onderzoeker ook almaar sterker als een individueel iemand gezien. En met singuliere personen, zo luidt een ongeschreven wet van onze cultuur, kan men behalve een vriendschapsband ook een intieme relatie aangaan... Meer algemeen geldt dat tegenover de winst aan 'personalisering' van de verhoudingen met de onderzoekssubjecten altijd ook het risico staat van een al te sterke – positief of negatief gekleurde – emotionele betrokkenheid van hun kant. En hoe dàar soms mee om te gaan?

4.3. De onderzoeker als groepslid

In hoeverre mag een onderzoeker 'zichzelf zijn'? Kan een onderzoeker de *disclosure* van gevoelens door een veldbewoner beantwoorden? Neen dus. Conform de deontologische regels van het etnografisch onderzoek moet een onderzoeker ook in manifest persoonlijke verhoudingen een gedistantieerde waarnemer, een buitenstaander blijven. Hij dient dus zijn 'zelf' weg te cijferen, hij moet zelfbeheersing aan de dag leggen en afstand kunnen nemen van eigen verlangens of preferenties. Déze vorm van reactiviteit, ditmaal van de kant van de onderzoeker, kan echter zorgen voor een ongewenste reactiviteit bij de tegenpartij. Inter-actie is bij participerende observatie de regel, zelfs het meest cruciale 'meetinstrument', maar eens die *face to face*-communicatie als het ware té persoonlijk geladen wordt, kan de bevestiging van de onpersoonlijke onderzoekersrol het soms met veel moeite opgebouwde vertrouwen volledig ondermijnen.

Een en ander wordt treffend geïllustreerd door 'het geval Lesley'. Tijdens de eerste maanden liet ze tegenover de onderzoeker meermaals uitschijnen dat ze hem wel zag zitten. Dat ontging trouwens ook de andere leerlingen niet. Nadat Lesley zich bijvoorbeeld gedurende de wandeling tijdens een klasuitstap nogal expliciet had gedragen, zei Sam achteraf tegen de onderzoeker: *'ik denk dat Lesley een oogje op jou heeft'* (de tongen waren ondertussen door de alcoholconsumptie al wat lossier geworden). De amoureuze intentie was verre van wederzijds.

Daar werd akte van genomen: Lesley betoonde zich ontgoocheld, want haar verwachtingen werden niet ingelost. Met name na de kwastieuze klasreis gaf Lesley enkele keren te kennen dat ze teleurgesteld was en de onderzoeker niet langer vertrouwde. We vroegen niet expliciet naar de redenen voor haar wantrouwen – die lagen al te zeer voor de hand.

Lesleys toegenomen afstandelijkheid hield niet alleen verband met de gereserveerde opstelling van de onderzoeker tegenover de gemaakte avances. Minstens even belangrijk was de sociale structuur binnen de klas en, daarmee samenhangend, het spreekwoordelijke sociale geheugen van de groep. Iedereen wist dat Lesley verliefd was (geweest?) op Frank en dit de oorzaak was van haar sputterende verhouding met ‘het kliekje’ rond zijn persoon. Dit groepje sloot haar buiten, reden waarom ze de leden als haar vijanden beschouwde. Nadat duidelijk was geworden dat de onderzoeker niet wilde ingaan op de getoonde amoureuze intenties, zag Lesley elk wat intensiever contact met de tegenpartij als een vorm van verraad. In haar visie viel de onderzoeker niet langer te vertrouwen omdat hij met haar vijanden een bijwijlen al te amicale relaties had, die de onderzoeker zelf uiteraard gewoon onderhield in functie van het veldwerk. Ook Els, Lesleys vriendin, was soms deze mening toegedaan. Nogmaals een uittreksel uit de veldnotities:

Lesley maakt weerom duidelijk dat ze mij niet vertrouwt. Steeds zegt ze dat het enkel ‘om te zeveren is’, maar intussen heeft ze het toch nog een keer gezegd... Reden: Lesley zegt dat Els mij vorige week vanuit de bus heeft gezien toen ik bij het huis van Bianca stond - om een interview te doen. Lesley maakt direct allusies op het feit ‘dat ik Bianca pak’, geïllustreerd met suggestieve bewegingen van handen en bekken. Ook wordt er over mijn rol gepraat. Lesley en Els hebben het duidelijk moeilijk met mijn ‘vriendschap’ met Frank & co. Dit is echter noodzakelijk voor het onderzoek. Ik leg hen uit dat ik geen partij kies, dat ik met iedereen overeen kom, en dat ik geen vertrouwen schaad. Ze verdenken mij ervan dat ik alles doorzeg. Ik heb mijn onderzoekerrol duidelijk proberen te maken en denk wel dat het weer beter is tussen Lesley en mij. (12)

De geschetste situatie mag banaal aandoen, maar ze illustreert tegelijkertijd erg goed dat *de basisactiviteit (observeren) en de theoretische premissen (‘mensen zijn actieve betekenisgevers’) van de onderzoeker als het ware als een boemerang naar hemzelf terugkeren*. Enerzijds observeert de onderzoeker, bij voorbeeld via een interview, de bestudeerde leefwereld. Maar de geobserveerden kunnen in mindere (de meeste leerlingen) of meerdere mate (Lesley en Els) ook zo hun goede redenen hebben om hém te observeren, ja om zijn observeren te observeren - om aan tweede orde-observatie te doen. Anderzijds wil de onderzoeker als etnograaf de globale krachtlijnen in de betekenisgeving of cultuur – de leefwereld – van de onderzochten achterhalen. Ook dat is eigenlijk een vorm van tweede orde-observatie: de onderzoeker observeert hoe zij observeren of tegen de wereld aankijken. De bestudeerde betekenisgeving is echter geen afgerond of gestold proces. Ze gaat gedurig door, en dus worden ook de persoon van de onderzoeker en diens doen

en laten actief geïnterpreteerd. De reacties van Els en Lesley laten zien dat zulks uitgerekend in functie van de eveneens bestudeerde groepsverhoudingen kan gebeuren – en dan wordt het moeilijk. Dàt zijn aanwezigheid en persoon gedurig onderwerp is van zingeving, zal een sociologisch geschoolde observator niet snel ontgaan. Maar als die een oproep inhoudt om persoonlijk te interveniëren in het onderzochte groepsgebeuren – om partij te kiezen – wordt de onderzoeker ertoe gedwongen om hoe dan ook zélf betekenisvol te reageren op de vastgestelde betekenisgeving. Hij wordt kortom in een primair participerende rol gedwongen. In zo'n situatie kan men tegenover de betrokkenen wellicht enkel de positie van neutrale onderzoeker héraffirmeren. Of dat nu lukt of niet, er wordt een prijs voor betaald: de onderzoeker komt rechtstreeks tussen in het onderzochte proces van betekenisgeving. Hij kan ook moeilijk anders want hij is zélf het onderwerp van interpretatie en moet zich daar dus toe verhouden, ook al omdat de ze raakt aan de verhoudingen met zowel de direct betrokkenen als de geobserveerde groep in toto.

Dat zich verhouden is meer dan eens – zoals de geciteerde veldnotitie toont – synoniem met een expliciete communicatie *over* de betekenisgeving in kwestie. Precies dat nadrukkelijke communiceren of publiek 'tegen-betekenen' is een actieve tussenkomst in het bestudeerde veld. Een veldbewoner communiceert zijn of haar gedachten – zijn of haar interpretaties of situatiedefinities – en de veldwerker neemt daar communicatief stelling tegenover in. Dat is een in etnografisch onderzoek vaak onvermijdelijke, zelfs doodgewone situatie. Wie met anderen communiceert of interacteert, geeft immers op een meer of minder zelfgecontroleerde of beheerste manier vaak ook een eigen mening ten beste. Die publieke én persoonlijke betekenisgeving van de kant van de onderzoeker wordt op zijn beurt beantwoord – of niet. De strikt persoonlijke of psychische betekenisgeving door de onderzochte(n) blijft hoe dan ook ontoegankelijk. Zo leidde – om terug te grijpen naar het laatst geciteerde fragment uit de veldnotities – de onderzoeker uit de verdere reacties van Lesley wel af dat ze kon leven met zijn opheldering (zijn betekenisgeving in termen van een herbevestiging van de rol van onderzoeker-observator). Maar was dat ook echt het geval?

Het verblijf in de laatstejaarsklas hotel leerde ons nog op een andere manier dat men als etnografisch onderzoeker of deeltijds participant meer dan eens ook zélf te maken krijgt met de bestudeerde sociale verhoudingen en de daarmee verbonden normen en waarden. Zoals gezegd kreeg de verhouding met de leerlingen gaandeweg een meer persoonlijk karakter, vooral na de uitstap naar het Hasseltse Jenevermuseum. De onderzoeker werd dus steeds meer als een lid van de klagemeenschap beschouwd. Met deze sterkere integratie in de bestudeerde groep werd ook

de verwachting van een solidaire opstelling meer uitgesproken, bijvoorbeeld bij toetsen ('verboden hulp' verlenen). Tegelijkertijd stootte de onderzoeker al snel op een belangrijke regel binnen persoonlijke verhoudingen. We kunnen die nog het beste omschrijven als *de norm van wederkerigheid of informatieve symmetrie*: als Ego persoonlijke informatie meedeelt, moet Alter deze 'disclosure' beantwoorden door zélf ook vertrouwelijke informatie te geven. Deze norm is fundamenteel voor het continueren van een persoonlijke vertrouwensband. Wanneer Alter in een 'gepersonaliseerde' verhouding nooit iets over zichzelf prijsgeeft, verdwijnt immers al snel de openheid van Ego vanwege de gepercipieerde asymmetrie.

De norm van informatieve reciprociteit verwijst naar het meer algemene mechanisme van *symbolische wederkerigheid of de symbolische 'ruil' van 'giften'*. De symbolische en dwingende cyclus van geven en teruggeven mag niet worden onderbroken, op straffe van een fundamentele asymmetrie, van conflicten of het opbreken van de sociale verhouding (Mauss, 1978). In de antropologische visie van Mauss komt het mechanisme van de symbolische ruil of de verwachting van wederkerigheid vooral een structurerende kracht toe binnen zogeheten archaische samenlevingen. Sociologen als Cheal (1988) en Komter (1998) hebben evenwel op goede empirische gronden betoogd dat ook in een moderne maatschappij geefrelaties een cruciale rol blijven spelen, inzonderheid binnen de sfeer der primaire verhoudingen (liefde, gezin, vriendschap). Dat is inderdaad het geval. Zoals daarnet al werd gesuggereerd, valt er zelfs veel te zeggen voor de stelling dat alleen al op het louter communicatieve niveau elke min of meer persoonlijke verhouding voor haar reproductie op informatieve reciprociteit of symmetrie is aangewezen. In deze zienswijze verschijnt Ego's mededeling van mogelijks bedreigende informatie over de eigen persoon of leefwereld als een soort van talige gift. Die moet worden beantwoord met een talige tegengift: Alter dient persoonlijk terug te praten. Wanneer dat niet gebeurt, ontstaat er een communicatieve asymmetrie die bij herhaaldelijke bevestiging de definitie van de verhouding in termen van een persoonlijke relatie volkomen ondermijnt. Overigens geldt zowat hetzelfde voor het tonen van emoties van sympathie of vriendschap (om van liefdesgevoelens nog maar te zwijgen – zie 'het geval Lesley'). Ook die moeten in een persoonlijke verhouding gedurig worden gepareerd met analoge uitingen, zoniet gaat ook de initiatiefnemende partij zich gewoonlijk al snel eveneens terughoudend opstellen. Kortom, conform de symbolische logica wordt in persoonlijk gekleurde relaties bij communicatieve of emotionele *disclosures* reciprociteit bindend verwacht, reden waarom het niet inlossen van de eis van wederkerigheid aanleiding geeft tot het vervagen van de persoonlijke toets in de verhouding.

Met deze algemene kanttekeningen is meteen een moeilijk oplosbaar ‘sociaal’ – in de zin van interactioneel – probleem in etnografisch onderzoek aangesneden. De onderzoeker verwacht van de onderzochten dat ze persoonlijke informatie meedelen, maar de laatste verwachten dat ook van de eerste. Zoveel sociale participatie is onmogelijk: de etnograaf kan de eis van informatieve wederkerigheid onmogelijk inlossen. Dat mondt al gauw uit in *een structurele en niet remedieerbare communicatieve asymmetrie in de verhouding tussen onderzoeker en onderzochten*. Tijdens het onderzoek in de laatstejaarsklas hotel werd deze breuk in de informatiestromen meermaals impliciet of expliciet gethematiseerd. De onderzoeker koos er – ongetwijfeld terecht – voor om geen al te persoonlijke informatie vrij te geven. Deze opstelling werd deels ingegeven door de noodzaak van een minimale zelfbescherming binnen het onderzoeksveld, deels door de methodologische eis van een minimale sociale afstand met het oog op het genereren van plausibele gegevens en observatiedata. De meeste leerlingen stelden deze terughoudendheid niet op prijs. Ze verwachtten voor hun openhartigheid inderdaad een tegengift, in de vorm van informatie over de persoon van de onderzoeker – en die kwam er maar niet.

Hoe om te gaan met deze niet ingeloste verwachting en, algemener, met de structurele asymmetrie in het uitwisselen van persoonlijke informatie tijdens een etnografisch onderzoek? De vraag doet ertoe, want het is direct duidelijk dat ze raakt aan het hart van elke vorm van participerende observatie. In het geding is immers niet minder dan de sociale toegang tot de onderzochte leefwereld, dat persoonlijk karakter van een verhouding dat openheid en dus cruciale inzichten waarborgt. De volgende veldnotie geeft aan hoe we tijdens het onderzoek in de laatstejaarsklas hotel op voorzet van een van de leerlingen alsnog het probleem wisten op te lossen.

We wandelen terug naar het station. Onderweg vraagt Frank: ‘heb jij een lief?’. Ik zeg dat ik daar niet op antwoord. Hij vraagt mij waarom, en ik leg hem in lekentermen uit dat ik mijn rol van onderzoeker niet wil bemoeilijken door persoonlijk te worden in het veld. Hij blijkt het te begrijpen. Hij zegt: ‘Als het onderzoek is gedaan over tien weken, dan zul je wel antwoorden?’. Ik bevestig dit. Dit brengt een gesprek op gang over het onderzoek. Ze vragen opnieuw uitleg over wat er in ‘het boek’ zal komen te staan. Ik antwoord eerlijk maar ook vaag. Karel vindt het ongemakkelijk dat ik allerlei vragen stel en dat ik niets over mijzelf terugzeg. Hij houdt zich daardoor een beetje in, zo denk ik. (13)

Na dit gesprek kon de onderzoeker op een efficiënte en sociaal aanvaardbare manier met de eis van informatieve wederkerigheid omgaan. De openheid van de onderzochte BSO-leerlingen zou wel degelijk worden beantwoord, maar ‘niet nu’. De verwachte talige tegengift werd kortom verdaagd of uitgesteld, maar zo tegelijkertijd ook in het vooruitzicht gesteld. Deze temporalisering werkte en is dus wellicht een ook door andere etnografen bruikbare ‘sociale

techniek'. Uiteraard heeft de onderzoeker woord gehouden. Bij de afsluiting van het onderzoek organiseerde hij een bedankavond voor de hele klas. Tijdens die gelegenheid mochten de laatstejaars hotel alle vragen stellen die ze maar wilden. Dit werd dan ook gedaan en zorgde voor een memorabele velduittrede. We kunnen trouwens vermoeden dat zo'n persoonlijk slotmoment bij de meeste leerlingen tevens in een aangename terugblik op de totale onderzoeksperiode resulteerde.

Overigens speelde de verwachting van reciprociteit soms ook in de verhoudingen met de leerkrachten. Zo hoopte klastitularis Hermans meermaals op hulp of assistentie van de onderzoeker, in het bijzonder bij de aanpak van 'het probleem Lesley' (de klasruzie en de vroegtijdige stopzetting van haar studies). Tijdens de langlaufuitstap vroeg hij de onderzoeker hoe hij haar moest aanpakken. De achteraf genomen veldnotie maakt pregnant duidelijk dat de klastitularis het moeilijk had met de eenzijdigheid in de informatiestroom: hij verwachtte voor de verleende medewerking een symbolische contraprestatie, een tegengift.

Hermans praat even met mij over Lesley: hij vraagt of ik weet wat er met haar nog valt aan te vangen – 'heeft ze niets gezegd in het interview?'. Ik antwoord hier vaag en ontwijkend op, en dit vindt Hermans niet prettig. Wanneer een andere leerkracht erbij komt, zegt hij: 'Mijnheer Vanhove komt hier mee langlaufen maar als je dan zijn hulp vraagt, dan komt er niets van'. Ik probeer mij te verdedigen door te zeggen dat ik niets meer weet over haar situatie dan de anderen. Hij blijkt toch wel teleurgesteld. (14)

Een laatste bedenking: participerende observatie in het beroepsonderwijs is moeilijk, niet in het minst door de grote sociale afstand tussen de hooggeschoolde, uit de middenklasse afkomstige etnograaf en de leefwereld van de laaggeschoolde BSO-leerlingen. Zeker tijdens de eerste dagen wordt de interactie tussen onderzoeker en onderzochten sterk 'overbepaald' door de globale maatschappelijke verschillen in sociale positie. Maar zoals gezegd, al snel werd de onderzoeker aanvaard en als een particulier individu in de klasgemeenschap opgenomen. Alles welbeschouwd ging het dan ook om een aangename onderzoekservaring. De meest onaangename factor was eigenlijk de schoolcontext. Door zijn intensieve participatie nam de onderzoeker ook deel aan het schoolgebeuren, en dat pleegde vaker wel dan niet erg saai en monotoon aan te voelen. De dagelijkse sleur en de leegheid van vele schooluren wogen ook merkbaar zwaar op de leerlingen, maar misschien nog meer op de onderzoeker. Ten slotte waren de leerlingen nog enigszins gewend aan de schoolse routines. Voor de etnograaf die daarentegen hun alledaagse leefwereld poogde in kaart te brengen, voelden de verveling en saaiheid binnen de schoolmuren meer dan eens aan als een paradoxaal gebrek aan leef-wereld, aan een levendige omgeving. Deze ervaring bemoeilijkte het participerend observeren. Er werd immers erg vaak geparticipeerd in het

nietsdoen van de leerlingen, in het verdrijven van de vastgelegde schooltijd. De schoolse saaiheid dreigde zo bijwijken het observatievermogen van de onderzoeker te verdoven. Ook daarom, en dus niet alleen met het oog op het ordenen en coderen van de veldnotities, was het een goede zaak dat het participeren regelmatig werd onderbroken, kwestie van even te kunnen bekomen van de doodsheid van het les volgen.

Aanverwante publicaties:

Vanhove, T. (2001) *Individualisering of seksualisering? De seksuele leefwereld van laaggeschoolde jongeren in Vlaanderen*, In: *Sociologische Gids* 48(2): 156-167.

Vanhove, T. (2001) *De beleving van druggebruik. Het belang van het toekomstperspectief bij het druggebruik van jongeren*. In: *Welwijs* 11(4): 31-35.

Laermans, R., T. Vanhove & M. Smeyers (2001) *Beeldvorming en beschrijving van de leefwereld van jongeren*, Leuven: Centrum voor Cultuursociologie (KULeuven).

Het volledige (maar voorlopige) eindrapport is eveneens beschikbaar op het internet (in .pdf formaat):
<http://www.innovatie.vlaanderen.be/pbo/eindrapporten/PBO97-115-Leefwereld-jongeren-voorlopig.pdf>