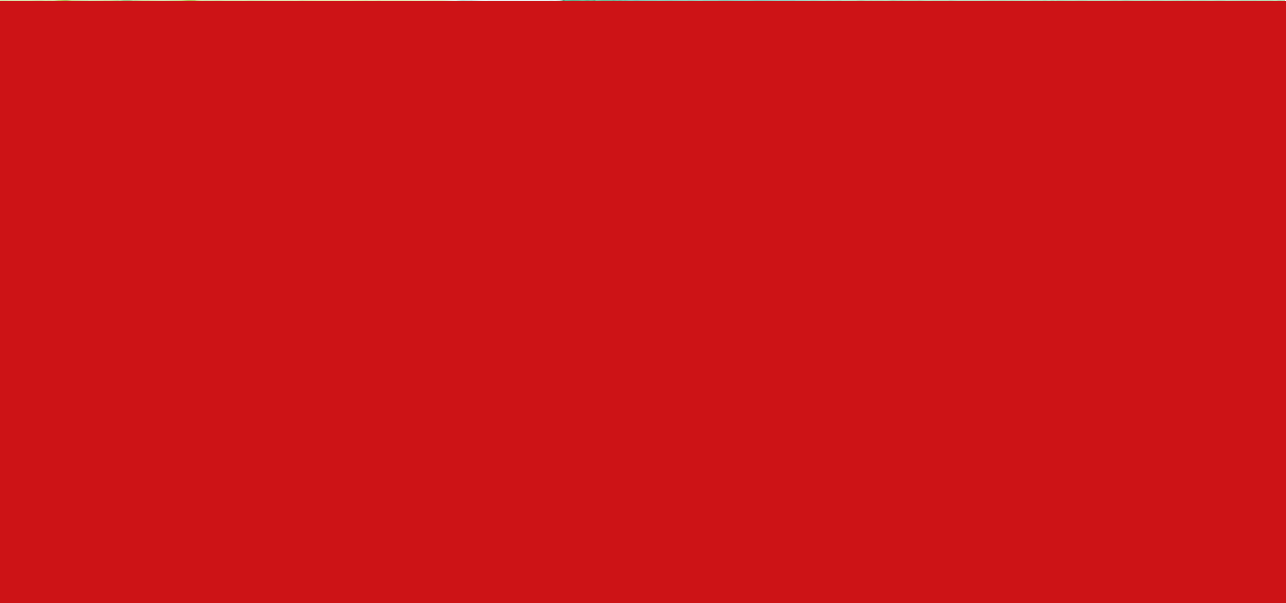


Annette Klarenbeek

Crisis in aantocht !

Een interactioneel perspectief op crisiscommunicatie





Crisis in aantocht!

Een interactioneel perspectief op crisiscommunicatie

Annette Klarenbeek

Promotiecommissie

Promotoren

Prof. dr. C.M.J. van Woerkum

Emeritus hoogleraar Communicatiestrategieën

Wageningen University

Co-promotor

Prof. dr. H.F.M. te Molder, Universitair hoofddocent,

Leerstoelgroep Communicatiestrategieën Wageningen University

Hoogleraar Wetenschapscommunicatie, Universiteit Twente, Enschede

Overige leden

Prof. dr. E.P.J.M. Elbers, Universiteit Utrecht

Dr. J.M. Gutteling, Universiteit Twente, Enschede

Prof. dr. M.A. Koelen, Wageningen University

Prof. dr. E.H. Tonkens, Universiteit van Amsterdam

Annette Klarenbeek

Crisis in aantocht!

Een interactioneel perspectief op crisiscommunicatie

Proefschrift

ter verkrijging van de graad van doctor
aan Wageningen University
op gezag van de rector magnificus,
prof. dr. M.J. Kropff,
ten overstaan van een door het
College voor Promoties ingestelde commissie
in het openbaar te verdedigen
op woensdag 13 juni 2012
des namiddags te half twee in de Aula

Klarenbeek, Annette Johanna Maria Elisabeth
Crisis in aantocht! een interactioneel perspectief op crisiscommunicatie
224 pages

Thesis Wageningen University, NL (2012)
With references, with summaries in Dutch and English

ISBN 978-94-6173-236-3

UNDER MILK WOOD

[Silence]

FIRST VOICE (Very softly) To begin at the beginning:

It is spring, moonless night in the small town, starless and bible-black, the
cobblestreets silent and the hunched, courters'-and-rabbits' wood limping
invisible down to the sloeblack, slow, black, crowblack, fishingboatbobbing sea.
The houses are blind as moles (though moles see fine to-night in the snouting,
velvet dingles) or blind as Captain Cat there in the muffled middle by the pump
and the town clock, the shops in mourning, the Welfare Hall in widows' weeds.
And all the people of the lulled and dumbfound town are sleeping now.

Dylan Thomas, 1953

Dankwoord

Soms had ik de twijfel of het wel zou lukken. Zou mijn onderzoek daadwerkelijk resulteren in een proefschrift? Nu is het zover. Mijn proefschrift is een feit en dat heeft alles te maken met iedereen die daaraan heeft bijgedragen.

Tijdens mijn promotietraject had ik twee promotoren: Cees van Woerkum en Hedwig te Molder. Cees van Woerkum, heeft mij van begin af aan het vertrouwen geschonken dat het boek er zou komen. De vele en stimulerende gesprekken waren daarbij een belangrijke factor. Net als zijn handgeschreven notities op al mijn versies. Altijd weer was zijn commentaar loyaal en opbouwend geformuleerd. Bovendien leerde ik van hem waar wetenschap over gaat: de werkelijkheid verhelderen in plaats van ingewikkeld maken.

Hedwig te Molder heeft mij leren kijken naar taal op een manier die ik daarvoor niet kende. Kijken naar hoe mensen via alledaagse taalgebruik interactionele doelen bewerkstelligen. Hedwig haar vernieuwende blik op communicatie bracht mij tot een discursieve analyse van mijn casussen.

Met gevoelens van nostalgie denk ik terug aan de buitengewoon waardevolle gesprekken met Cees en Hedwig. Dank voor jullie inspirerende begeleiding!

Ik bedank ook een lange reeks van andere mensen: mijn paranimfen Lydia Jumelet en Gerald Morssinkhof. Met beide heb ik door de jaren heen fijne gesprekken over 'het vak' gehad. Ik dank nadrukkelijk Roelf Middel die mij gelukkig voorstelde aan Cees van Woerkum; Guido Rijnja die er verdorie toch in slaagde mij voor te gaan; Bert Pol en Reint Jan Renes die als lectoren mij alle ruimte gaven, ook als mijn ideeën afweken van die van hen, Marita Vos en Jan Eberg die tips voor de beginnende promovendus gaven. Ik bedank Birgit Dewez voor onze zalige gesprekken op camping Bakkum. Speciale dank voor Tanny Dobbelaar voor haar taalkundige opmerkingen en Christien Franken die mij hielp met 'how to write an academic paper'. Bijzondere dank ook aan Matthijs van de Schaft die zonder aarzelen mij die papers van New York tot Jyväskylä op congressen liet presenteren. Ik bedank Hogeschool Utrecht die mij de kans bood om via een promotievoucher het onderzoek te doen. En Matthé Sjamaar en Ad Verbrugge, zonder hun bijdragen had dit onderzoek nooit zo kunnen zijn; alle familieleden en vrienden die regelmatig hebben geïnformeerd naar de voortgang van dit proefschrift net als mijn collega's van het lectoraat Crossmediale Communicatie in het Publieke Domein en de opleiding Communicatiemanagement die daarbij het geduld hebben gehad.

Voor alle jaren van steun en interesse dank ik mijn ouders. Ze hebben altijd vol geduld geluisterd naar wat mij bezighield. Mijn broer Rien die me als scholier binnensmokkelde bij een voor mij onbegrijpelijk college filosofie waar ik kennismaakte met de wondere wereld van wetenschap. Ik bedank mijn kinderen, Sophie en Massimo, voor hun onvoorwaardelijke liefde.

Tenslotte dank ik Peter: deze klus heb ik geklaard door de basis die jij mij biedt. Door je zorg en nimmer aflatende steun heb ik dit onderzoek kunnen voltooien.

Inhoud

Hoofdstuk 1 Inleiding

1.1	Inleiding	11
1.2	Crisiscommunicatie bij de overheid	12
1.3	Crisismakelaars	16
1.4	Doelstelling, probleemstelling en onderzoeksvraag	23
1.5	Opbouw van het proefschrift	25

Hoofdstuk 2 De omgeving

2.1	Inleiding	27
2.2	Het contingentieperspectief	28
2.3	Naar een interactioneel perspectief	30
2.4	Samenvatting en conclusie	36

Hoofdstuk 3 Crises

3.1	Inleiding	37
3.2	Karakteristieken voor crises	38
3.3	Oorzaken van crises	41
3.4	Sluimerende crisis	46
3.5	Een crisis aan de orde stellen	52
3.6	Samenvatting en conclusie	55

Hoofdstuk 4 Discourstheorie en -analyse

4.1	Inleiding	56
4.2	Het discoursanalytische perspectief	56
4.3	Discursieve uitgangspunten	60
4.4	Discursieve thema's	63
4.5	Samenvatting en conclusie	67

Hoofdstuk 5 Sluimerende crisis in het onderwijs

5.1	Inleiding	68
5.2	Casedomein Onderwijs	68
5.3	Case 1 – Te veel Marokkanen	71
5.4	Case 2 – Help het onderwijs verzuipt	72
5.5	Samenvatting en conclusie	74

Hoofdstuk 6 Een klokkenluider aan het werk

6.1	Inleiding	75
6.2	Resultaten	81
6.2.1	Strategieën behorende bij interactioneel probleem 1	82

6.2.2	Interactioneel probleem 1: Er woedt een brand, maar ik houd mijn hoofd erbij	86
6.2.3	Reacties op strategieën 1	87
6.3.1	Strategieën behorende bij interactioneel probleem 2	91
6.3.2	Interactioneel probleem 2: Toevallig zie ik het zo, maar dit is een feitelijk bestaand probleem	97
6.3.3	Reacties op strategieën 2	98
6.4.1	Strategieën behorend bij interactioneel probleem 3	101
6.4.2	Interactioneel probleem 3: Hoe kan ik de bal bij jullie leggen, zonder dat mij gebrek aan inzet wordt verweten?	105
6.4.3	Reacties op strategieën 3	106
6.5	Conclusies	112

Hoofdstuk 7 Een sociale beweging aan het werk

7.1	Inleiding	113
7.2	Resultaten	118
7.2.1	Strategieën behorende bij interactioneel probleem 1	118
7.2.2	Interactioneel probleem 1: <i>Wij</i> dragen dit weliswaar aan, maar het is een collectief en alom gevoeld probleem	123
7.2.3	Reacties op strategieën 1	124
7.3.1	Strategieën behorende bij interactioneel probleem 2	131
7.3.2	Interactioneel probleem 2: Wij hebben een missie, maar weten ook waar we het over hebben	134
7.3.3	Reacties op strategieën 2	135
7.4.1	Strategieën behorende bij interactioneel probleem 3	140
7.4.2	Interactioneel probleem 3: We willen kwaliteit maar we zijn niet behoudzuchtig	142
7.4.3	Reacties op strategieën 3	143
7.5	Conclusies	146

Hoofdstuk 8 Conclusies en slotbeschouwing

8.1	Inleiding	149
8.2	Thema's voor crisiscommunicatie	150
8.3	Belangrijkste bevindingen	156
8.4	Implicaties en beperkingen van het onderzoek	166
8.5	Ten slotte	168
	Literatuur	170
	Bijlage	179
	Samenvatting	216
	Summary	220

Hoofdstuk 1

Inleiding

1.1 Inleiding

We leven in een tijdperk waarin de dreiging van crisis vaak vlakbij lijkt te zijn. Dit verhevigde crisisbewustzijn heeft ook bij de overheid geleid tot 'crisismanagement'. Hierbij gaat het om inspanningen die het hoofd bieden aan crises als ze uitbreken en op activiteiten vooraf, om zo op crises voorbereid te zijn. De overheid kan de gevolgen van een crises reduceren door bijvoorbeeld het installeren van sirenes, het maken van draaiboeken en het uitstippelen van evacuatie routes. Waar het kan probeert de overheid de kans op crisis te verminderen door preventieve maatregelen als het opstellen van bouwverordeningen, het aanleggen van dammen en het geven van vaccinaties. Veelal zijn deze activiteiten gericht op het voorkomen van een acute crisis. Maar niet alle crises breken door. Ook kunnen ze een lang voorstadium hebben en blijven sluimeren. Daarom is het goed eveneens naar sluimerende crises te kijken. Dit zijn crises die aanvankelijk niet worden opgemerkt, maar die schijnbaar plotseling kunnen omslaan in een acute crisissituatie. Voorbeelden hiervan zijn de uitbraak van Q-koorts (2005) of de rellen in Parijs (2005) en Londen (2011), en de vertrouwenscrisis bij Hogeschool InHolland (2011). Het acute karakter van veel escalaties verhuult vaak een lange voorgeschiedenis.

Dit proefschrift gaat over crisiscommunicatie: hierin wil ik onderzoeken hoe al in een vroegtijdig stadium signalen afgegeven worden over een sluimerende crisis. Daartoe concentreer ik mij vooral op 'crisismakelaars', representanten van het politieke-bestuurlijke systeem of burgers die stem geven aan hun zorgen en kritiek. Aan Boin en Otten (Boin & Otten, 2000, p.18) ontleen ik deze term: 'crisismakelaars zijn personen – al dan niet vertegenwoordigers van een organisatie – die een crisis 'zien' en dat beeld bij anderen over willen brengen'. Ik bestudeer hoe deze crisismakelaars in interacties met anderen er al dan niet in slagen om de omgeving te waarschuwen. Ik kijk daarbij specifiek naar de manier waarop een sluimerende crisis aan de orde wordt gesteld. Dit perspectief is bij crisiscommunicatie nog onderbelicht: er is weinig aandacht voor de wijze waarop een signaal naar voren wordt gebracht. Het is van belang hier naar te kijken omdat de omgang met zulke signalen veel invloed kan hebben op de dynamiek in het publieke domein.

Een voorbeeld van zo'n signaal is het essay 'Het multiculturele drama' (NRC Handelsblad, 2000, 29 januari) van publicist Paul Scheffer. Hierin waarschuwde hij dat zich in Nederland een etnische onderklasse aan het vormen was. Het artikel entameerde een publieke discussie over het immigratie- en integratievraagstuk. Een ander voorbeeld van zo'n signaal is een groep moeders¹ die in 2009 in het nieuws kwam omdat zij de overheid en farmaceutische industrie verweet vaccins tegen Mexicaanse griep of baarmoederhalskanker te produceren voor hun eigen financieel gewin. Ook hier ontstond een discussie-arena over de effectiviteit en veiligheid van het vaccin.

In dit proefschrift wil ik onderzoeken waarom bepaalde crisismakelaars doorbreken in het discours en anderen niet. Daartoe sta ik stil bij de vraag:

Op welke wijze geven crisismakelaars signalen af over sluimerende crises die zich voordoen in het publieke domein?

1.2 Crisiscommunicatie bij de overheid

In dit onderzoek gaat mijn belangstelling uit naar crisiscommunicatie vanuit het perspectief van de overheid. Bij een crisis die publieke thema's raakt die passen bij de kerntaken van de overheid, heeft die overheid als actor een hoofdrol te vervullen. Zo pleit het rapport van de Commissie Toekomst Overheidscommunicatie (2001) voor transparantie, omdat de context van 'de overheid' verschilt van andersoortige organisaties. De overheid heeft de opdracht te zorgen voor het algemeen belang. We zien dit zorgaspect op de volgende manier geformuleerd bij het risico- en crisiscommunicatiebeleid van de overheid:

'Goede risicocommunicatie zorgt voor voldoende informatie, faciliteert zelfredzaamheid en voorkomt dat burgers in paniek raken. Tijdens een crisis moet de overheid vertrouwen scheppen.'²

In bovenstaande beschrijving valt als eerste op dat er bij goede risicocommunicatie 'voldoende informatie' moet zijn. Wat er naar buiten wordt gebracht, mag niet te veel, maar ook niet te weinig zijn, want slecht gedoseerde informatie kan bijvoorbeeld leiden tot paniek en dat moet voorkomen worden. De vraag is echter *hoe* de overheid deze informatie afstemt op de ontvanger.

Het tweede dat opvalt in het geformuleerde uitgangspunt is dat de overheid vertrouwen moet scheppen. Maar, zoals Gutteling (2004) stelt,

¹ <http://www.verontrustemoeders.nl>

² <http://www.nationaalcrisiscentrum.nl>

er is tegenwoordig veel minder vertrouwen in de overheid dan in de jaren vijftig en zestig (de neiging om de overheid te geloven was toen groter). Dit stelt de overheid dus voor een lastig dilemma: hoe vertrouwen te wekken bij crisis als dit ook in rustige tijden al een probleem is?

Een ander element dat eveneens opvalt in het uitgangspunt is de term 'zelfredzaamheid'. Kennelijk is zelfredzaamheid wenselijk en blijkbaar ook veelal een reële mogelijkheid. Zelfredzaamheid impliceert dat de burger een actieve rol heeft bij het omgaan met risico's en dus ook zelf taken en verantwoordelijkheden heeft. De burger kan niet meer alleen op een beschermende overheid rekenen. Men wordt in staat geacht zelfstandig afwegingen te maken tussen risico's en handelen. We zien hier dat de actieve rol van de burger een plaats krijgt in het overheidsdenken.

Deze manier van kijken naar een zelfredzame burger kunnen we ook toepassen op een sluimerende crisis. Dat vraagt dan wel om actieve monitoring van hoe burgers met risico's en onzekerheden omgaan. Maar veelal zijn overheidsorganisaties nog niet zo opmerkzaam (Tulloch & Lupton, 2003; Boin & 't Hart, 2005). De overheid kijkt onvoldoende naar de manier waarop de maatschappij vaak zelf al tracht problemen op te lossen. Ook heeft de overheid weinig oog voor de dynamiek in de probleemperecepties in de maatschappij en de wijze waarop burgers praten over risico's die hen bezighouden. Zou de overheid dat wel doen dan kan de overheid beter begrip krijgen van wat er leeft en speelt en ook inzicht verwerven in wat mensen al dan niet als een risico of crisis definiëren. Hier ligt een uitdaging voor de overheid, maar ook voor de communicatiediscipline. Met dit laatste begrip bedoel ik het beroepenveld van communicatieprofessionals dat in het publieke domein werkzaam is.

Deze communicatieprofessionals moeten publieksgericht werken en in contact staan met de omgeving. Daarbij kan de vraag worden gesteld naar wat het publiek is. Zo is het basiskarakter van een publiek de interactie in een gemeenschap en niet de passieve overeenkomst tussen klassieke communicatieve predisposities (attitudes, kennis, interesses) (van Woerkum & te Molder, 2005, p.4). Predisposities refereren aan kenmerken op individueel niveau, maar bij interacties gaat het om een sociaal fenomeen en bij crises om dynamiek. Deze individueel getinte en vaak wat statische benadering bij houdingsonderzoek verruil ik in deze studie daarom voor het sociale en meer dynamische alternatief van het interactionele perspectief. Kennis van interacties door de communicatieprofessional is nodig om interacties over risico's en crises in een alledaagse context te kunnen duiden. Het gaat hier om de vraag welke strategieën crisismakelaars zelf inzetten. Op welke wijze beïnvloeden crisismakelaars in de omgeving van de organisatie elkaar ten aanzien van de gevaren die hen omringen? Voordat ik op deze crisismakelaars in paragraaf 3.1 verder in ga, bespreek ik de begrippen risico's en crisis.

Definities van risico's en crisis

Risico's zijn volgens Gutteling (2001) zaken die in de beleving van mensen op de een of andere manier een bedreiging zijn voor gezondheid, veiligheid of welbevinden. Deze opvatting van risico's biedt ook ruimte voor de communicatieve kant van risico's. Opvallend is daarbij de formulering 'zaken die in onze beleving op de een of andere manier'... Gesuggereerd wordt hier dat risico's van doen hebben met de inschatting, de perceptie van een gevaar. Kennelijk kleeft er ook een subjectieve kant aan risico's: het gaat niet alleen over de objectieve feiten rondom risico's, maar ook over de wijze waarop mensen gevaren – al dan niet – percipiëren, of construeren. Deze manier van denken over risico's is sinds de jaren zeventig van de vorige eeuw meer in zwang geraakt (Gutteling e.a., 2004). Risico's vormen de oorzaken van – of aanleidingen voor – crises. Daarbij ontstaan zeker niet alle crises plotseling: vaak is een crisis het product van een lange en sluimerende aanloop, voorzien van juist veel contact- en informatiemomenten, naar een uiteindelijke escalatie van de situatie (Rosenthal, Comfort & Boin, 2001). Deze periode kan de organisatie benutten om actief op zoek te gaan naar informatie uit de omgeving. 'Het is de taak van de organisatie om gedurende deze sluimerende periode signalen juist en tijdig te kunnen duiden', stellen Boin en 't Hart (2005). Daarbij kun je als organisatie niet alle noodkreten serieus nemen en zal je signalen moeten selecteren.

Omgaan met risico's

Aanvankelijk was de meer technisch-wetenschappelijke risicoanalyse vooral gericht op de kwantificering van risico's.³ De 'kans-maal-effect'-berekening vormde toen het belangrijkste uitgangspunt. De grootte van een risico wordt bepaald door de kans dat een effect op zal treden te vermenigvuldigen met de grootte van het optredende effect. Maar naast deze benadering is er de laatste decennia meer belangstelling gekomen voor de maatschappijwetenschappelijke aspecten van risico's. Zo worden eveneens de inschattingen van mensen zelf, naast die van experts, over dreigingen betrokken bij de analyse van risico's. Ortwin Renn definieert risico's dan ook als 'the possible effects of actions or events, which are assessed as unwelcome by the vast majority of human beings' (Renn, 2004, p.290). Risico- en crisiscommunicatie kan in dienst staan van het maatschappelijke besluitvormingsproces dat nodig is bij de inschatting van risico's (Gutteling e.a., 2004).

3 Stichting Weten Risicocommunicatie, Praktijk en theorie, Gutteling e.a., 2004, p.51

Verspreiding van het risico

Bij het inschatten van een risico speelt ook het afzwakken of versterken van een risico. Zo kunnen mensen een risico verspreiden bijvoorbeeld door het op te blazen. Maar evengoed kunnen mensen bepaalde risico's ondermijnen door het bijvoorbeeld te negeren. Dit idee van een 'social amplification and attenuation of risk' is beschreven door Kasperson e.a. (2006) als een wisselwerking tussen sociale, psychologische en culturele processen, waardoor de waarneming van risico's door mensen versterkt of verzwakt wordt. Secundaire en tertiaire effecten kunnen sluimerende gevaren opwekken bij andere partijen, verderop gelegen locaties, en zelfs volgende generaties. De auteurs spreken hier van 'ripple effecten' naar analogie van de rimpelingen die een steen in een plas water veroorzaakt. Deze effecten kun je op technische risico's toepassen, bijvoorbeeld het fysieke effect van vervuilde grond in een woonwijk. Maar je kunt bij het verspreiden van risico's door neveneffecten ook refereren aan sociaal-maatschappelijke problemen, zoals de sociale impact van taalachterstand onder kinderen van migranten. In dit onderzoek wil ik kijken naar de wijze waarop risico's interactioneel verspreid worden door crisismakelaars die in het publieke domein deining willen veroorzaken om zo de crisis aan de kaak te stellen.

Daartoe wil ik in deze studie werken vanuit een interactioneel perspectief op crisiscommunicatie en bestuderen *hoe* burgers signalen over een potentiële crisis afgeven en waarom deze al dan niet succesvol zijn. Ik wil achterhalen welke interactionele problemen hierbij ontstaan. Burgers kunnen een belangrijke bijdrage leveren aan het transparant maken van sluimerende problemen en daarbij functioneren als crisismakelaars. Met andere woorden: ze *zijn* misschien geen (zelfbenoemde) crisismakelaar maar *worden* dit in de interactie.

Risico's in het leven van alledag

Bij risico- en crisiscommunicatie gaat het ook om de vraag: hoe gaan wij als maatschappij om met de risico's die wij in ons dagelijks leven ervaren? Tulloch en Lupton (2003) stellen dat het inzicht in hoe mensen de risico's ervaren die hen omringen cruciaal is voor het ontwikkelen van een goede risico- en crisiscommunicatie enerzijds en een betere beleidsontwikkeling anderzijds. De overheid kan door dergelijke inzichten beter begrijpen wat er in de maatschappij speelt. Ook kan zij leren van wat crisismakelaars via interacties naar voren brengen. Wat zijn de risico's die zij zien en hoe praten ze daarover? Door zich te verdiepen in de taal waarin zich de crisis maatschappelijk manifesteert, kan de overheid meer in contact staan met bepaalde netwerken, of gemeenschappen. 'Zo is de burgerrol gerelateerd aan de rechten en plichten die iemand in een staat toekomen, maar ook aan de *discursieve manier* waarop hij deze rol in interactie met medeburgers vorm geeft' (van Woerkum & te Molder, 2005, p.6).

Een gangbare definitie van het crisisbegrip is de volgende invulling:

‘Een crisis is een ernstige verstoring van de basisstructuren en het functioneren van een maatschappelijk systeem of een organisatie en/of aantasting van de fundamentele waarden, normen en doelstellingen van een maatschappelijk systeem of een organisatie, welke bij een geringe beslistijd noopt tot het nemen van kritieke beslissingen.’
(Rosenthal, Charles, & 't Hart, 1989)

Bovenstaande definitie dekt vooral de benadering van de acute crisis, waarbij het nemen van beslissingen door crisismanagers centraal staat. Daarbij focust de omschrijving op het beheersen van een crisis. Maar beheersing lijkt niet altijd het goede woord omdat een crisis per definitie chaos impliceert. In dit onderzoek wil ik juist bijdragen aan het begrijpen van de ontwikkeling van een crisis. Ik wil daartoe inzicht geven in het dynamische en interactionele proces dat schuil kan gaan achter een (nog) sluimerende crisis.

1.3 Crisismakelaars

Kenmerkend voor crisismakelaars is dat zij hun zorgen over een potentiële crisissituatie op eigen initiatief presenteren. Ze willen hun zorgen kenbaar maken, met anderen delen. Zo kunnen naast risico-experts er ook groepen en individuen zijn die een crisis aan de orde kunnen stellen, omdat zij staan in het leven van alledag en specifieke kennis en ervaring hebben over bepaalde risico's. Veelal trachten zulke crisismakelaars hun observaties over zaken die niet goed gaan, aan te kaarten bij verantwoordelijken. In dit onderzoek naar crisiscommunicatie vat ik crisismakelaars op als entrepreneurs die via taal aandacht vestigen op een crisis die sluimert. Om daarin te slagen zullen ze communicatieve inspanningen moeten verrichten. Het concept crisismakelaardij wordt in dit proefschrift dus bekeken vanuit een communicatieve invalshoek in plaats van uit bijvoorbeeld een bestuurlijk perspectief, en daarom is het onderzoek ook relevant voor communicatieprofessionals. Crisismakelaars zijn van belang omdat:

- a Zij een belangrijke schakel vormen tussen de omgeving en de overheid en daardoor kunnen zien wat buiten leeft en speelt.
- b Zij met interactionele problemen worstelen en oplossingen hanteren die door de omgeving op een bepaalde manier worden opgepakt. Dit interactionele proces tussen crisismakelaars en omgeving biedt overheidsorganisaties de kans om inzicht te verwerven in afwegingen die de omgeving zelf maakt bij het definiëren van risico's en crises. Door zo te kijken naar risico's en crisis wordt ook recht gedaan aan de dynamiek die speelt in tijden van onrust en onzekerheid.

- c Zij signalen afgeven die, wanneer zij serieus worden genomen door de overheidsorganisatie, de gelegenheid bieden om in een vroeg stadium een sluimerende crisis te herkennen en beter te hanteren wanneer hij manifest wordt.

Het idee in deze studie is dat overheidsorganisaties een crisis als een kans kunnen opvatten voor vernieuwing omdat zij lessen trekken uit dat wat mis gaat. Crisismakelaars kunnen als dynamische elementen in de maatschappij worden beschouwd. Omdat ze nodig zijn voor het goed begrijpen van een crisis, is het van belang dat de overheid ze in hun rol herkent.

Bij opvattingen over communicatiemanagement wordt vaak gezegd dat veel wat intern gebeurt met extern te maken heeft. Zo zijn er veel contactmomenten tussen overheid en burgers, waarbij maar een beperkt gedeelte van de communicatie via de communicatieafdeling verloopt. Crisismakelaars kunnen naar het beleid van de overheid kijken en daarbij het idee hebben dat er iets niet klopt en dit in het publieke domein aan de orde willen stellen. In deze studie ga ik uit van het idee dat crisismakelaars wel signalen afgegeven, maar dat overheid en burgers deze niet stevast herkennen. Zo bekeken is de wereld een vat vol crises waarvan vele onopgemerkt blijven. Daarbij wil ik niet voorstellen dat alle sluimerende crises moeten worden ontmaskerd. Voor veel problemen zullen ook goede redenen zijn om deze latent te laten. Maar crisismakelaars kunnen wel publieke zaken aan de orde stellen die gaan over de fundamentele waarden in onze samenleving. Het gaat dan om het beschermen van het algemeen belang in het publieke domein. Daarbij is een crisismakelaar iemand die een grote invloed kan hebben op de publieke agenda: er gaat mogelijk wat gebeuren in de dynamiek van de publieke opinie. Daarop kan de overheid anticiperen en mogelijk ook in contact treden met crisismakelaars om hun interactionele problemen beter te begrijpen, zodat de reactie adequater is. Crisiscommunicatie kan die afstemming door crisismakelaars met de omgeving onderzoeken. Er kunnen bij het signaleren van crises allerlei crisismakelaars optreden, maar hun effectiviteit kan daarbij zeer variabel zijn. Zo is het verstandig om meer te weten over de interactionele activiteiten van crisismakelaars.

In dit proefschrift onderscheid ik twee vormen van crisismakelaardij. Deze zijn:

- a De klokkenluider.
- b De sociale beweging.

Ik bespreek hieronder in het kort beide fenomenen.

De klokkenluider als crisismakelaar

Een klokkenluider is een persoon (veelal een functionaris in een organisatie) die de openbaarheid zoekt over het disfunctioneren van een sociaal systeem waarvan hijzelf ook deel uitmaakt. In dit onderzoek kijk ik naar klokkenluiders die vooral buiten de organisatie bepaalde misstanden waarnemen en melding maken van wat er in de omgeving gebeurt.

Boin en Otten (2000) rekenen klokkenluiders, evenals onderzoeksjournalisten en andere 'crisisentrepreneurs' waaronder politici, tot de categorie crisismakelaars (Boin & Otten, 2000). Klokkenluider is in het Engels *whistle blower* en is afkomstig van de uitdrukking *to blow the whistle*. Het gezegde is ontstaan doordat politieagenten in de vorige eeuw in Engeland, wanneer ze ergens een misdrijf zagen, op hun fluitje bliezen en zo de andere collega's alarmeerden, maar tegelijkertijd ook voorbijgangers alert maakten. *To blow the whistle* wordt gebruikt in de betekenis van zowel 'verraden' als 'ergens paal en perk aan stellen' (van Uden, 2003). Dit toont gelijk een belangrijk interactioneel probleem van de klokkenluider aan. Hij kan bijvoorbeeld gehouden worden voor een nestbevuiler of een lastpak maar ook als 'moedige aanklager' uit de strijd komen. Volgens Bovens (1990, p.265) is de term klokkenluiden geen volstrekt neutrale, strikt beschrijvende term en draagt deze een zekere welwillendheid in zich. De omgeving (bijvoorbeeld media) die een bepaalde handeling als klokkenluiden bestempelt, geeft, aldus Bovens (1990), zo te kennen dat zij in eerste instantie uitgaat van de nobele motieven van de klokkenluider. In dit onderzoek richt ik mij niet op de integriteit van de klokkenluider of de inhoud van zijn boodschap. Ik wil onderzoeken of de klokkenluider zich gesteld ziet voor bepaalde interactionele uitdagingen en onderzoeken hoe hij deze al dan niet oplost.

Dat de omgeving en de reactie op het klokgelui van belang is blijkt ook uit de volgende citaten: 'Klokkenluiden heeft slechts zin bij de gratie van een publiek dat de klok hoort luiden en in staat is zijn klepel te vinden' (Bovens, 1990, p.270) en 'For whistleblowing to be effective, it must arouse its audience' (Bok, 1980, p.3).

Ook van Gunsteren (1974) betreft de omgeving bij klokkenluiden en zegt: 'Het verantwoorden geschiedt meestal op instigatie en ten overstaan van een of ander forum variërend van het forum internim, van de informele fora van familieleden, vrienden en collega's tot een tuchtcommissie of de televisie, het forum van de natie' (van Gunsteren, 1974, p.16). De klokkenluider maakt daarbij zelf de afweging of hij de klok luidt of niet, maar kan niet altijd overzien hoe zijn signaal ontvangen wordt.

Al in de Griekse oudheid hadden filosofen aandacht voor het thema 'in parrhesia', dat 'vrijmoedig spreken' betekent. Hierbij verkiest de spreker de waarheid boven zwijgen of leugens. Socratisch en Plato zochten naar

antwoorden op de vragen: hoe kunnen we iemand als parrhesiast herkennen? Wat is het belang van een parrhesiast voor de stad? Wie is in staat tot het spreken van de waarheid, waarover en met welke gevolgen? De Franse filosoof Michel Foucault werkte vanuit de Griekse filosofie dit thema 'in parrhesia' uit met de bedoeling het probleem van de waarheidspreker, of het waarheid-spreken als handeling te onderzoeken (Foucault, 1989, p.66-68). Hiermee bedoelde hij niet de analyse van de interne of externe criteria die de Grieken of de Romeinen, of wie dan ook, in staat stelden een uitspraak als waar of onwaar te herkennen. Foucault analyseerde de wijze waarop de rol van de 'waarheidspreker' kan worden geproblematiseerd. Foucault wilde laten zien dat het probleem van de waarheid, behalve vanuit het gezichtspunt van de criteria voor ware uitspraken, ook kan worden onderzocht vanuit het idee van waarheid spreken als handeling. Dit laatste aspect staat ook in dit proefschrift centraal. In dit onderzoek gaat het niet om of de klokkenluider de waarheid spreekt. Klokkenluiden wordt in dit onderzoek opgevat als een taalhandeling waarmee een spreker – of klokkenluider – bepaalde effecten oproept. Ik wil bekijken hoe een klokkenluider bepaalde effecten bewerkstelligt en hoe zijn signalen door ontvangers worden behandeld.

De sociale beweging als crisismakelaar

Sociale bewegingen bestaan uit groepen van individuen die zich richten op veranderingen en deze willen bevorderen, beheersen of juist tegengaan (Turner & Killian, 1987, p.223).

Een sociale beweging wil daartoe de publieke opinie beïnvloeden en solidariteit stimuleren bij haar leden om zo veelomvattende en fundamentele veranderingen in de sociale orde te bewerkstelligen. Ze uiten hun negatieve gevoelens over bepaalde politieke of maatschappelijke problemen en tekenen protest aan. Daarbij daagt de beweging autoriteiten uit en dwingt aandacht af, veelal via media, voor de kwestie die ze aankaart. De perceptie van groepsleden dat problemen en grieven worden gedeeld of dat doelen en behoeften onderling kunnen worden uitgewisseld is een belangrijke stap naar collectieve en politieke actie (Simon & Klandermans, 2001; Stürmer & Kampmeier, 2003).

Turner & Killian (1987) maken onderscheid tussen verschillende orientaties van mensen om deel te nemen aan sociale bewegingen.

- 1 macht-georiënteerd
- 2 participatie-georiënteerd
- 3 waarden-georiënteerd

Alle drie de orientaties spelen enige rol in de redenen waarom mensen zich aansluiten bij een sociale beweging, maar één orientatie domineert doorgaans.

Bij *macht georiënteerde* afwegingen trachten deelnemers invloed uit te oefenen of te verkrijgen op het beleid. De motivatie om te deel te nemen aan een sociale beweging komt voort uit grieven over vooral materiële condities. Hier gaat het vooral om eigen belangen. Voorbeelden van machtsgeoriënteerde acties zijn stakingen. Voorbeelden hiervan zijn de schoonmakers van NS en Schiphol die in 2010 negen weken lang het werk neerlegden voor een betere cao. Een ander voorbeeld is hier het scholierenprotest in 2007 waarbij massa's ontevreden middelbare scholieren spontaan de straat op gingen om te protesteren tegen de 1040-urennorm en de kwaliteit van het onderwijs.

Bij *participatiegeoriënteerde* initiatieven identificeren mensen zich op een bepaalde manier met de beweging. Voor deelnemers kan bijvoorbeeld het 'ergens echt bij horen' van belang zijn. Men oriënteert zich dan vooral op het kunnen ontwikkelen van een identiteit, het aanhangen van een bepaalde levensstijl. Een voorbeeld van sterke identificatie is de Hare Krishna-beweging waarbij men totaal opgaat in de beweging en dat ook tot uitdrukking laat komen in levensstijl. Een ander voorbeeld is de belangenvereniging Nederlands Agrarisch Jongeren Kontakt (het NAJK), een beweging die zich inzet voor de belangen van de agrarische sector, maar waarbij ook het informele onderlinge contact heel belangrijk is. Jonge agrarische ondernemers kunnen deelnemen aan activiteiten waaronder discussiebijeenkomsten, leertrajecten en evenementen die georganiseerd worden door de vereniging.

Bij *waardegeoriënteerde* activiteiten, tenslotte, hechten deelnemers veel belang aan de ideologie van het protest. Identificatie met de beweging komt hier vooral voort uit grieven over de omgang met bepaalde waarden. Voorbeelden zijn hier anti-arbortusactivisten, de homobeweging en religieuze groeperingen. Ook de Nederlandse vredesbeweging rondom 1981 die streefde naar beperking of ontmanteling van kernwapens is een voorbeeld waarbij men gedreven wordt vanuit vooral ideologische motieven. Een recenter voorbeeld van een door waarden gedreven sociale beweging zijn de Occupy Wallstreet protesten (najaar 2011) tegen de invloed van het bedrijfsleven op de Amerikaanse politiek.

In deze studie kijk ik naar dit laatste type beweging. Ik wil in het bijzonder de discursieve activiteiten van een sociale beweging bestuderen die haar grieven uit over de omgang met het onderwijs in de Nederlandse samenleving.

Een belangrijk begrip bij sociale bewegingen is de collectieve identiteit. Hierbij concentreren groepsleden op de overeenkomsten tussen henzelf en de behoeften, interesses en doelen van de medegroepsgenoten. Het resultaat daarvan is dat, '*my experiences and your experiences, needs and so*

forth are transformed into *our* experiences and needs' (Van Stekelenburg, 2006, p.12). Sociale bewegingen kunnen in hun uitingen tot mobilisatie op deze collectieve identiteit inspelen en het probleem formuleren als een gezamenlijk probleem. Deze studie moet daar licht opwerpen. Met name interesseert mij op welke discursieve wijze voortrekkers van een sociale beweging hun mogelijke achterban trachten te bewegen tot deelname.

Effecten van crisismakelaars

Het doel van een klokkenluider en een sociale beweging is het gooien van een steen in de vijver. Daarbij gaat het om de deining in het water van die vijver. Wat daar aan effecten ontstaat, kan soms een lichte rimpeling zijn, maar evengoed een flinke plons. Crisismakelaars moeten het een en ander doen om door te breken met hun signalen waarbij het vooral gaat om het bewerkstelligen van aandacht. Daarbij moeten zij ervoor zorgen dat mensen erkennen dat de aandacht die crisismakelaars schenken aan de crisis gericht is op de oplossing van de crisis en niet op de crisismakelaars zelf. Een crisismakelaar kan bijvoorbeeld verweten worden uit te zijn op persoonlijk gewin. Zoals ook het geval was bij Ab Osterhaus, de viroloog die de samenleving wilde waarschuwen voor de gevolgen van de Mexicaanse griep. Hij werd er van beschuldigd aandelen te hebben in de fabricage van het H1N1 griepvaccin en zou daarom belangen hebben bij het aankaarten van het risico op een grieppandemie.

Een crisismakelaar staat ook voor de opdracht aan te dringen op onmiddellijk ingrijpen, handelen, omdat er een hoge urgentie is. Deze uitdaging voor crisismakelaars is niet gering. Er zijn in de maatschappij diverse problemen te ontwaren en er zijn bijgevolg veel potentiële crisismakelaars die deze problemen aan de orde kunnen stellen. Lang niet alle pogingen betekenen ook een 'doorbraak'.

Om beter te begrijpen wat tot een doorbraak zou kunnen leiden en wat gedoemd is tot vergetelheid, wil ik – zoals gezegd – kijken naar hoe actoren interactioneel een crisis aankaarten. Voor deze invalshoek heb ik een veelbelovende benadering gevonden en die te boek staat onder de benaming 'het discursieve perspectief'. Ik wil deze keuze hieronder verduidelijken.

Het discursieve perspectief

Discursief onderzoek neemt interactie als uitgangspunt. Vanuit deze invalshoek is er tot nu toe nauwelijks werk gemaakt van crisiscommunicatie. Toch biedt dit perspectief een interessante mogelijkheid om te kijken naar de sociale context van risico's vanuit de alledaagse werkelijkheid. Kenmerkend voor het discursieve perspectief is dat de focus zich richt op

a) alledaagse interacties die niet door het onderzoek zijn gevormd en op
b) de handelingen die al dan niet bewust in de interacties worden bewerkstelligd. Het perspectief reikt instrumenten aan waarmee de communicatieprofessional inzicht krijgt in de wijze waarop de omgeving haar ideeën verwoordt in relatie tot anderen. Dit is van belang omdat de professional zo kan begrijpen wat de specifieke interactionele problemen zijn waarmee crisismakelaars worstelen: ze moeten tegemoet komen aan bepaalde 'interactionele' uitdagingen en lopen het risico dat hun signaal niet wordt opgepikt. Zo kan iemand die een probleem aankaart bijvoorbeeld worden aangezien voor een zwartkijker, een klikspaan of een heethoofd. Crisismakelaars moeten duidelijk maken dat het de moeite waard is te luisteren naar wat zij zeggen, dat het waar is wat zij naar voren brengen en dat ze zich verantwoordelijk voelen voor de omgeving. Een voorbeeld is Pieter Lakeman die in 2009 spaarders opriep alle spaartegoeden van DSB bank op te nemen, zodat de bank failliet zou gaan. Alleen op die manier zouden de belangen van mensen die gedupeerd zijn door de zogeheten woekerpolis- sen veilig gesteld kunnen worden. In de tien dagen die volgden, haalden verontruste rekeninghouders ruim zeshonderd miljoen euro van de bank. Lakeman zelf kreeg naast veel lof voor zijn optreden ook veel kritiek omdat hij door de bank moedwillig ten val te brengen, hij zou onverantwoordelijk hebben gehandeld.

Wanneer crisismakelaars een bepaald probleem aan de orde stellen wordt dat in discursief onderzoek niet opgevat als de expressie van een mentale staat, maar als een bepaalde sociale handeling. Ze kunnen dit doen door bijvoorbeeld de relevantie van het probleem voor anderen te benadrukken of de eigen verantwoordelijkheid af te zwakken.

Een discoursanalyse kan inzicht geven in de wijze waarop crisismakelaars een crisis op een bepaalde discursieve wijze aankaaften. Zo kan de communicatiekundige ook kijken naar de interactionele problemen van mensen bij het aan de orde stellen van crises. Inzicht in welke interactionele problemen crisismakelaars ondervinden kan bovendien de communicatieprofessional zelf helpen om de signalen beter te herkennen en begrijpen.

De communicatiediscipline kan dus meer oog hebben voor *discursiviteit* bij crises. Door te kijken naar de taal die crisismakelaars uiten bij het aankaaften van een crisis, kan de organisatie inzicht krijgen in welke crisissignalen met welke interactionele doelen worden afgegeven.

Definities van een crisis worden ontworpen en afgestemd op de context van een bepaalde interactionele situatie en om die reden kunnen ze ook verschillen, afhankelijk van de setting waarin ze geuit worden.

1.4 Doelstelling, probleemstelling en onderzoeksvraag

Dit proefschrift is in de eerste plaats een verkenning en moet de aanzet geven tot een nieuwe visie op crisiscommunicatie en inzichten opleveren voor het vakgebied van communicatie. De doelstelling van dit onderzoek is de communicatiediscipline tools aan te reiken om crises in een vroegtijdig stadium in zijn sociale verschijningsvorm te herkennen. Met de communicatiediscipline bedoel ik hier de beroepsgroep van communicatieprofessionals die aan overheidszijde actief zijn.⁴ Professionals in crisiscommunicatie kunnen leren kijken naar crisiscommunicatie tussen mensen, met speciale aandacht voor crisismakelaars die een 'liaisonrol' (Farace, Monge & Russell, 1977, p.205-226) vervullen. De interactionele problemen waarmee crisismakelaars geconfronteerd worden, kunnen inzicht geven in de wijze waarop de buitenwereld van de organisatie met risico's omgaat. Op grond hiervan is ook een beter contact met crisismakelaars mogelijk. Om deze doelstelling te kunnen bereiken kom ik tot de volgende probleemstelling:

'Hoe kunnen we crises, zoals die in een bepaalde context en in een bepaalde sociale dynamiek vorm krijgt, in een vroegtijdig stadium identificeren en interpreteren?'

Het uitgangspunt dat crises vaak een sluimerende voorfase kennen is interessant voor het zicht op het verdere verloop en is relevant voor degenen die beter met crises willen omgaan, zoals voor een overheid. De overheidsorganisatie kan zo begrip krijgen van de manier waarop er al dan niet een algemeen besef tot stand komt van een crisis.

Zoals hierboven geschetst, is het idee dat crisismakelaars een belangrijk aangrijpingspunt kunnen zijn voor de communicatiediscipline omdat zij crises aan de orde willen stellen. Mijn interesse gaat precies hiernaar uit en ik stel daartoe de volgende onderzoeksvraag:

Welke interactionele problemen heeft een crisismakelaar die een crisis aan de orde wil stellen en op welke manier lost hij deze op?

Deze studie werpt licht op de interactionele problemen van crisismakelaars en hun interactionele oplossingen om aan deze problemen het hoofd te bieden. Het interactionele perspectief dat ik in deze studie voorstel geeft ruimte aan natuurlijke interacties. Ik wil interacties in hun natuurlijke

4 <http://www.Logeion.nl>

setting bekijken die zonder tussenkomst van mij als onderzoeker hebben plaatsgevonden. Het gaat mij om de analyse van interactionele problemen die crisismakelaars zelf zichtbaar maken. Zo kan ik inzicht krijgen in de wijze waarop bepaalde actoren bepaalde doelen in de interactie bereiken. Ik wil achterhalen wat stakeholders van overheidsorganisaties teweegbrengen door iets op een bepaalde manier te zeggen. Deze manier van onderzoeken geeft ruimte aan de dynamiek die interacties rond crisis kenmerkt zoals ik ook zal bespreken in hoofdstuk 3.

Case domein Onderwijs

Verschillende domeinen zouden voor dit onderzoek in aanmerking kunnen komen; de gezondheidszorg, de landbouwsector, of de sociale sector, maar ik heb gekozen voor het onderwijs als object van studie. Zo uiten onderwijsorganisaties waaronder de Algemene Onderwijsbond, de vakbond AOB en de verenigde universiteiten en schoolleiders in het voortgezet onderwijs zich aanhoudend kritisch over de ontbrekende visie van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap op de grote problemen. Het Sociaal en Cultureel Planbureau trekt in haar onderzoeksrapport⁵ de conclusie dat het OCW ontbreekt aan een overkoepelende visie op de aanpak van de grote knelpunten in het onderwijs. In 2008 presenteerde de commissie Dijsselbloem haar eindrapport *Tijd voor onderwijs*, over de onderwijsvernieuwingen in de jaren negentig: de basisvorming, de Tweede Fase (onder meer het Studiehuis) en het vmbo. Dit eindrapport concludeert onder meer dat de overheid haar kerntaak, het zeker stellen van de kwaliteit van het onderwijs, de afgelopen jaren ernstig heeft verwaarloosd. Onderwijs is, aldus de commissie, een essentiële basis van de samenleving en de economie. Met andere woorden: het gaat hier over een sector waar de knelpunten groot zijn en waarvan het belang groot is. Om deze redenen heb ik in deze studie gekeken naar het domein onderwijs en wil ik onderzoeken op welke wijze signalen over problemen in deze sector naar voren zijn gebracht door crisismakelaars.

Als eerste heb ik in een vakblad voor het onderwijs bekeken of er een moment in de tijd is waaraan vaak wordt gerefereerd, een keerpunt is gebleken. Zo bestudeerde ik 25 jaargangen van het Onderwijsblad over de periode 1982 tot en met 2007. Onderwerpen die na lezing en herlezing de aandacht trokken waren 'segregatie' en 'onderwijsvernieuwingen'. Voor deze thema's heb ik gekozen omdat hier opmerkelijke bijdragen van zijn verschenen. In de data vielen op een interview met een middelbareschoolrector in een vakblad in 1998 en een manifest van een sociale beweging,

5 Sociaal en Cultureel Planbureau, 'De sociale staat van Nederland'(2005)

afgedrukt in een landelijk dagblad in 2006. Opmerkelijk waren die bijdragen ook omdat in beide cases een crisis aan de orde wordt gesteld. Een criterium voor selectie van deze cases is dat ik wilde kijken naar de bijdragen van enerzijds een individuele crisismakelaar, een klokkenluider en anderzijds een collectieve beweging. Een ander criterium dat ik hanteerde bij de selectie is of de crisismakelaar invloed heeft op het publieke debat. In beide cases hebben zowel lokale als landelijke media gereageerd op de uitingen van de crisismakelaars. Verdere argumentatie voor de selectie van deze cases bespreek ik in hoofdstuk 5.

1.5 Opbouw van het proefschrift

Het eerste deel van dit proefschrift is een poging om vanuit de literatuur over communicatie en crisismanagement een antwoord te geven op de hoofdvraag.

Hoofdstuk 2 stelt het interactionele perspectief op overheidscommunicatie voor. Ik beschrijf hier het idee dat dat interactie nodig is tussen een overheidsorganisatie en haar omgeving, omdat overheden afhankelijk zijn van die omgeving. Het is daarom nodig die omgeving te leren kennen en dat kan door ermee in contact te zijn. Een interactioneel perspectief doet recht aan de complexiteit en dynamiek van diezelfde omgeving. Interactie is een oplossing voor een betere verkenning van de omgeving omdat veranderingen en hun achtergronden beter opgespoord en begrepen kunnen worden.

In hoofdstuk 3 bespreek ik theoretische perspectieven op crisis. In dit hoofdstuk schets ik allereerst de belangrijke principes bij crisis. Ik sta stil bij oorzaken en gevolgen en bespreek het concept 'risicomaatschappij'. Vervolgens beschrijf ik het fenomeen 'sluimerende crisis' en bespreek ook hier oorzaken en gevolgen en maak ik een onderscheid tussen een slepende en een sluipende crisis. In ditzelfde hoofdstuk werk ik het begrip 'crisismakelaardij' uit als een ingang om crisissignalen te detecteren en te duiden. Ik behandel theoretische inzichten over klokkenluiders en sociale bewegingen en beschrijf de meer algemene problemen die crisismakelaars ondervinden bij het aan de kaak stellen van een crisis.

In hoofdstuk 4 introduceer ik discoursanalyse. Methodologie is in de betekenis van discoursanalyse niet louter een technische kwestie maar staat ook voor een onderzoeksperspectief. Theoretische veronderstellingen zijn bij deze benadering nauw verweven met de praktische kwesties van de methodiek. Duidelijk wordt dat discoursanalyse zich onderscheidt doordat de methode niet uitgaat van de veronderstelde intenties van mensen, maar begrip wil krijgen van wat mensen *doen* met hun uitingen. Discoursanalyse

kijkt naar het verband tussen tekst en sociale context en kan daarom inzicht geven in de interactionele werkelijkheid waarin bepaalde stakeholders zich bevinden.

In hoofdstuk 5 bediscussieer ik de methodologische aspecten van mijn onderzoek. Ik beschrijf de wijze waarop data zijn verzameld en cases zijn geselecteerd. Daarbij bespreek ik ook de context van de twee geselecteerde cases in het domein onderwijs en motiveer ik mijn keuze voor de thema's 'segregatie' en 'onderwijsvernieuwingen'.

Hoofdstuk 6 is het eerste analytische hoofdstuk en exploreert gedetailleerd hoe een schoolhoofd de segregatie op zijn middelbare school aan de orde stelt. Ik focus in het bijzonder op de interactionele problemen die hij daarbij ondervindt. Het hoofdstuk beschrijft ook de strategieën die de rector inzet om aan deze interactionele problemen het hoofd te bieden en de wijze waarop media zijn uiting hebben opgevat.

Hoofdstuk 7 analyseert de tweede case: de onderwijsvernieuwingen die als crisis aan de kaak worden gesteld door een sociale beweging. Ook hierin analyseer ik strategieën die de crisismakelaars inzetten met bijbehorende interactionele problemen en kijk ik eveneens naar de reacties van media op het signaal.

In hoofdstuk 8 trek ik de belangrijkste conclusies over de verschillende hoofdstukken en bespreek ik de implicaties van dit onderzoek.

Hoofdstuk 2

De omgeving

2.1 Inleiding

De omgeving verandert voortdurend en er kan altijd en overal een crisis uitbreken. De communicatie door de overheid verandert hierdoor, ook op het punt van stuurbaarheid. Niet het zenden van geplande boodschappen naar de omgeving staat centraal, maar de relatie met diezelfde omgeving, wat weer inzicht vereist in de wijze waarop die omgeving zelf interactie actief is. Alleen zo kan de complexiteit en dynamiek in die omgeving goed worden begrepen. Door de buitenwereld te exploreren ontstaan er meer mogelijkheden voor een organisatie (dat geldt ook voor de overheid) om ook zichzelf te laten beïnvloeden. Dit exploreren is nodig voor een beter contact, ook als een organisatie op een klassieke manier ‘zendt’, dus boodschappen verspreidt. Want om effectief te kunnen zenden moet je eerst actief ontvangen. We kunnen de tijd achter ons laten dat we communicatie opvatten als een kwestie van eenrichtingsverkeer – in het sturen van boodschappen (van Woerkum & Aarts, 2008). Dit idee van tweerichtingsverkeer, zal in paragraaf 2.3 verder worden besproken. Daarvoor beschrijf ik in 2.2 het contingentieperspectief dat met omstandigheden rekening houdt en ruimte biedt om te kijken naar de redenen voor het omslaan van bepaalde probleemsituaties in crises. Maar eerst beschrijf ik het belang van communicatie voordat de crisis zich voordoet.

Communicatie voor de crisis

Veel communicatiestudies richten zich op hoe een organisatie tijdens en na een crisis kan communiceren met haar publieksgroepen (Coombs & Holladay 1996; Greer & Moreland 2003; Hearit 1999). In dit onderzoek naar sluimerende crises wil ik kijken naar hoe een organisatie kan leren van haar publieksgroepen voordat de crisis acuut wordt. Zo kan communicatie een ‘halo-effect’ creëren. Dit wil zeggen: een organisatie beschermt zich tegen een crisis en bereidt zich strategisch voor op wat mogelijk komen gaat (Coombs & Holladay, 2001). Mogelijke reputatieschade wordt afgewend door middel van vroegtijdige, adequate reacties op de eerste crisissignalen.

Wigley en Pfau (2010) stellen dat het mogelijk moet zijn ‘beslag te leggen’ op de impact van een crisis door op voorhand te communiceren met de omgeving. Zij beschrijven daartoe drie pro-actieve communicatiestrategieën waarbij de organisatie kan kiezen uit:

- 1 'bolstering': het benadrukken van stabiliteit en kwaliteit van diensten.
- 2 'corporate social responsibility': het tonen van de betekenis van de organisatie voor de samenleving.
- 3 'innoculation': de organisatie immuun maken tegen potentiële crisis door kwetsbaarheden te benoemen en aan te geven wat men onderneemt om deze zwakke plekken te verbeteren. Groepen van stakeholders van de organisatie ontvangen daartoe informatie over een mogelijke crisis om hen op deze wijze voor te bereiden op de komende problemen.

Het onderzoek van Wigley en Pfau wijst uit dat deze strategieën helpen bij het voorkomen van crisis bij een organisatie. Ook bij de derde strategie worden organisaties positiever beoordeeld ondanks het transparant maken van problemen (Wigley & Pfau, 2010, p.586). De onderzoekers stellen daarom dat het van belang is voor een organisatie om te communiceren ook *voordat* er iets problematisch gebeurt. Een interessant perspectief dat aan dit idee richting geeft is het contingentieperspectief.

2.2 Het contingentieperspectief

Het contingentieperspectief is een van de belangrijkste stromingen in de organisatieleer die de relatie tussen organisatie en omgeving thematiseert. Aanhangers van deze benadering stellen dat elk omgevingsprobleem uniek is en dat er daarom telkens een nieuwe keuze moet worden gemaakt bij de vraag 'hoe het probleem aan te pakken'. Zo is volgens Burns & Stalker (1961) de effectiviteit van communicatiestructuren, organisatiestructuren, leiderschapsstijlen en organisatiestrategieën afhankelijk van de situatie waarin zij worden toegepast.

Contingent betekent 'toevallig' of van 'toevallige' omstandigheden afhankelijk. Een contingente manier van denken omvat ook het verkennen van scenario's die rekening houden met voor- en tegenspoed. Deze aanpak voorkomt dat men de feiten zo interpreteert als dat men zou willen dat het geval is. En men zal in een contingente benadering eerder een voorzichtige dan een eenzijdige, vooringenomen houding innemen ten op zichte van een mogelijke toekomst ('t Hart, 1994). Aarts (2009) spreekt hierover in termen van 'contingente planning', waarbij wordt gedacht vanuit concrete situaties en er van het ene moment naar het andere wordt gewerkt. Bij contingente planning zijn context en onvoorspelbaarheden opgenomen in de werkwijze. 'Als we de dynamiek en relatieve onvoorspelbaarheid consequent als uitgangspunt nemen, kunnen we bewuster handelen en op adequate wijze inspelen op de specifieke context' (Aarts, 2009, p.18).

Aan het contingente plannen is het 'incrementele plannen' verwant, dat door Lindblom beschreven is met de term 'muddling through' (Lindblom, 1951). Dat wil zeggen: het maken van kleine stapjes van beslissingen, kijken naar wat er gebeurt en dan een nieuwe beslissing nemen. Incrementeel plannen betekent dat we incalculeren dat we ons kunnen vergissen en dingen over het hoofd kunnen zien. We kunnen dus niet voorspellen hoe effectief wij zullen zijn. Het staat immers niet vast dat wat hier en nu werkt, ook daar en straks zal werken (Frissen, 2007, p.285). Zo blijkt dat (overheids)organisaties, die er wel in slagen om de dynamiek van crises goed te duiden, gebruik maken van de beschikbare informatie om een voorlopige inschatting te maken van de situatie (Frissen, *ibid*). Ze houden daarbij vast aan het *voorlopige aspect*: de duiding van de situatie wordt gedurende de ontwikkeling van de crisis bijgesteld. Dit pleit voor een contingente visie op crises, waarbij verandering en informatie centrale elementen zijn.

Het contingentieperspectief is volgens Coombs (2010) geschikt voor het verkennen van crises omdat het een realistisch perspectief is. De benadering heeft oog voor de procesmatige en dynamische aspecten van crisis, want alleen een procesbenadering kan recht doen aan de dynamiek die een crisis kenmerkt (Coombs, 2010, p.41). Daarbij is, aldus Coombs, de opstelling van de organisatie het sleutelbegrip. Op welke wijze onderhoudt een organisatie interacties met andere partijen? Een organisatie kan variëren van bijvoorbeeld een meer defensieve tot een meer coöperatieve houding. Defensie speelt wanneer een organisatie alleen maar oog heeft voor haar eigen belangen. Coöperatie zien we wanneer een organisatie ook concessies doet aan andere partijen (Coombs, 2010, p.42).

De contingentiebenadering is relevant voor dit onderzoek omdat het de relatie tussen omgeving en organisatie in de context van crisis als uitgangspunt hanteert. De contingentietheorie erkent dat sturing een achterhaald begrip is en dat het gaat om de interactie van de organisatie met de omgeving. Deze interactie kan inhouden dat de organisatie zich aanpast, maar ook dat de organisatie probeert de omgeving of haar afhankelijkheid van de omgeving te beïnvloeden. Een contingente benadering is dus geschikt voor organisaties, maar verdient aanvulling vanuit een specifiekere interactioneel perspectief. Zo erkent deze benadering wel het belang van het sociale aspect maar werkt ze dit niet uit. Het interactionele perspectief doet dit wel. Daarom wil ik in de volgende paragraaf een stap verder gaan dan de contingentietheorie en kijken naar de wijze waarop stakeholders *binnen* de omgeving van de organisatie een crisis aankaarten.

2.3 Naar een interactioneel perspectief

In theoretische opvattingen over hedendaagse overheidscommunicatie ligt de nadruk op het naar binnen brengen van wat in de omgeving van de organisatie speelt. Dit impliceert dat informatie uit de omgeving moet worden opgemerkt door de organisatie. Een veelgenoemde methodiek in dit verband is 'monitoring' (van Woerkum & Aarts, 1999, p.294). Huber (1991) stelt dat dit routinematig scannen van de omgeving kan leiden tot meer gevoel voor wat er daarbuiten gaande is (Huber, 1991, p.97), (2004, p.208). De monitor als onderzoeksinstrument kan worden gebruikt om trends in de omgeving van de organisatie te signaleren. Deze methodiek kan heel geschikt zijn voor het verkrijgen van inzichten in de omgeving, maar heeft ook beperkingen. Organisaties zouden ook in staat moeten zijn de agenda's *binnen* hun publieken te lezen. Dit vergt een heel andere benadering waarbij niet de organisatie met haar ideeën, maar de omgeving met haar problemen het uitgangspunt vormt van het communicatiebeleid. Zo zegt Sutcliffe dat naast het scannen (monitoren) van de omgeving 'het opmerken van informatie' van betekenis zou kunnen zijn (Sutcliffe 2004, p. 205). Scannen legt Sutcliffe uit als het proactief zoeken naar signalen die van belang zijn voor de organisatie, hetgeen tegelijkertijd impliceert dat je met een bepaalde vraag naar de omgeving kijkt. Dit vergroot echter de kans op selectiviteit omdat je alleen ziet waar je naar op zoek bent. Opmerken is evengoed een vorm van oriëntatie op de omgeving, maar houdt ook in dat je openstaat voor dingen die je eerder niet herkende. Zo kun je onverwachte en actuele kwesties op het spoor komen die van belang zijn om te kennen, je kan zo zaken beter volgen.

In deze studie deel ik Sutcliffes opvatting dat organisaties actief moeten zijn in het proactieve scannen maar ook in het opmerken van informatie tussen hun stakeholders. Opmerken wordt doorgaans als passief gezien. Ik wil juist een meer geëngageerde vorm van opmerken voorstaan die oog heeft voor tussen interacties die actoren in de omgeving van de organisatie met elkaar hebben. Het voordeel van deze manier van opmerken is dat je beter kunt onderzoeken hoe stakeholders zelf problemen formuleren.

In dit proefschrift kijk ik naar de omgeving als een interactieve eenheid. Dit laatste vat ik op als een dynamisch geheel waarin burgers onderling ideeën en meningen aftasten. Ofwel, waar mensen in de interactie met elkaar iets ontdekken en al doende nieuwe perspectieven vinden. Zo bieden interacties speelruimte om een bepaalde standpunt uit te proberen en worden, mede aan de hand van de reacties, meningen bijgesteld, verworpen of gestaafd. Dit is de creatieve component in interacties. Aarts en van

Woerkum beschrijven dit fenomeen als ‘conative creativity’ (van Woerkum & Aarts, 2007, p.859), interacties hebben dus creatief potentieel. Door je als organisatie te laten verrassen over wat er uit die interacties komt, kun je ook nieuwe dingen te weten komen. Het eigene aan interacties is dat deze redelijk onvoorspelbaar zijn. Je moet als organisatie dus meebewegen met wat er gebeurt binnen de omgeving en dat betekent tegelijkertijd dat je je van daaruit moet willen laten beïnvloeden. Alleen dan kun je als organisatie zelf invloed uitoefenen. Wanneer de omgeving merkt dat je niets doet met de signalen die van buitenaf worden gegeven, zal zij ook niet snel het idee hebben dat de organisatie geïnteresseerd is in wat de omgeving te vertellen heeft, of zelfs respecteert. De omgeving heeft het al gauw in de gaten wanneer echte zorg en belangstelling ontbreken. Als communicatieprofessional moet je daarom de omgeving willen begrijpen en daarom dus exploreren. Pas daarna kan een relatie opgebouwd worden. Doordat er inzicht ontstaat, kan er ook contact ontstaan en schep je mogelijk ook vertrouwen.

Om inzicht te verwerven in de manier waarop burgers zelf omgaan met veranderingen in hun eigen dagelijkse wereld, is het daarom nodig verder te kijken. ‘In een verbrede visie op communicatie vormen de interacties tussen mensen en groepen mensen de analyse-eenheid’ (Aarts, 2009, p.16). Voor het doen van specifieke interventies is het nodig begrip te krijgen van wat leeft en speelt binnen de omgeving. ‘A deeper insight that explicates the basic ideas of communication needed to get *in tune* with the environment is the next step’ (van Woerkum & Aarts, 2008, p.4). Door zo te exploreren in interacties snap je als overheid beter waarom burgers iets naar voren brengen en kun je beter de dynamiek in de omgeving begrijpen.

Publieke interactie

Of een probleem leidt tot een crisis hangt sterk af van wat dat probleem voor stakeholders betekent, hoe ze daarmee omgaan in hun interacties. Dus daar moet je als organisatie naar kijken bij het inschatten van een crisis. In hoofdstuk 1 beschreef ik het idee dat naast risico-experts er ook groepen en individuen zijn die een crisis aan de orde kunnen stellen omdat zij staan in het leven van alledag en specifiek kennis over en ervaring hebben met bepaalde risico’s. Zij kunnen een crisis waarnemen in een vroegtijdig stadium en vormen dus een actieve omgeving die problemen eerder waarneemt dan de organisatie zelf. Vervolgens moet de organisatie dat proces goed kunnen volgen om te zien wat die actieve omgeving doet, wat daar de dynamiek is, liefst in een vroeg stadium. Daartoe moet in de organisatie ruimte zijn om het signaal op te vangen. Alleen als er een intern forum is voor berichten van buiten, kan de organisatie ‘in tune’ zijn met haar publiek. Signalen van buitenaf zijn alleen maar effectief wanneer ze doorklinken in de interacties die mensen ook intern met elkaar hebben.

Van welke aangekaarte problemen geven dus omgeving en organisatie in interacties blij als respons op het geluid van crisismakelaars?

Hierbij kan ik een onderscheid maken in:

- a** Organisaties en hun interacties met de omgeving.
- b** Interacties binnen de omgeving.

Beide dimensies zijn even belangrijk en hebben veel met elkaar te maken. Maar in dit proefschrift focus ik op omgevingsinteracties, de publieke interactie.

Kenmerkend voor interacties is dat deze dynamisch zijn. Inzicht in die dynamiek is nodig om te kunnen anticiperen ook op eventueel naderend onheil. Daarbij gaat het erom te kijken naar wat er speelt in de werkelijkheid van alledag. Om kwesties te kunnen waarnemen is het nodig kennis te nemen van initiatieven die doorbreken in het discourse in een tussenwereld. Ik wil onderzoeken hoe crisismakelaars daar de publieke interactie beïnvloeden.



Figuur 2.1 Publieke interactie

Met publieke interactie bedoel ik de interactie die plaats vindt in het publieke domein waar burgers met elkaar in gesprek zijn over publieke kwesties, dat wil zeggen thema's van algemeen belang. Door te kijken naar publieke interactie kan de overheid eerder op het spoor komen van thema's die spelen. Op deze manier kunnen overheidsorganisaties kwesties ontdekken die ze zelf niet bedacht hadden en hebben ze de mogelijkheid om in de discussies daarover mee te doen en zo ook eventuele misverstanden toelichten.

Groepen van stakeholders

In dit onderzoek stel ik de opvatting centraal dat een publiek niet een amorfe massa van eenlingen is die we via demografische variabelen kunnen segmenteren en aansturen, maar gezien kan worden als een verzameling van communities, van groepen van mensen die interactioneel met elkaar verbonden zijn, face-to-face of online, en met elkaar een bepaalde identiteit ontwikkeld hebben. Aarts en van Woerkum (2008) spreken hier van groepen van stakeholders. Stakeholders zouden niet langer meer alleen als doelen moeten worden beschouwd, maar evengoed als gemeenschappen met vragen die we moeten beantwoorden, groepen waarmee we relaties moeten aangaan of waarmee we moeten onderhandelen (van Woerkum & Aarts, 2008, p.23). De auteurs beschrijven vier communicatiemodaliteiten voor de wijze waarop een organisatie 'in tune' kan blijven met haar omgeving. Onderstaande modaliteiten kunnen ook elkaar beïnvloeden en daarbij zijn allerlei kruisverbanden mogelijk.

De vier modaliteiten zijn:

- 1 exploreren
- 2 informeren
- 3 relateren
- 4 onderhandelen

Deze vier modaliteiten kunnen op zichzelf staan, maar tegelijkertijd beïnvloeden ze elkaar over en weer. Alle modaliteiten zijn van belang bij een interactioneel perspectief op crisiscommunicatie. Ik beschrijf ze achtereenvolgens:

1 exploreren

De auteurs vatten het 'exploreren' van groepen op als het te weten komen hoe actoren denken en handelen rondom bepaalde kwesties die gerelateerd zijn aan de organisatie.

'The main goal is to reduce uncertainties and to make an environment 'readable' so that responses can be supported by valid knowledge' (van Woerkum & Aarts, 2006, p.7). Bepaalde aspecten van exploreren zijn sterk geïnstitutionaliseerd, bijvoorbeeld marketing onderzoek door trendwatchers.

De waarde van explorerend gedrag wordt veelal in de organisatie en crisisliteratuur onderkend waaronder ook door Sutcliffe die stelt dat het verzamelen van informatie bepalender is voor het succes van de organisatie dan het strategische besluitvormingsproces zelf (Sutcliffe, 2001, p. 198). Ook is er al veel exploratief onderzoek gedaan naar het imago van organisaties door het monitoren van reputaties. Deze initiatieven komen uit de organisatie zelf waarbij men vragen stelt en naar antwoorden zoekt

om zo om te kunnen gaan met onzekerheden die **a)** het sterkst zijn en **b)** het meest betekenisvol zijn en relevant bij het nemen van beslissingen. Het perspectief dat ik in deze studie centraal stel, discoursanalyse, is zo'n type onderzoek waarbij geëxploreerd wordt hoe crisismakelaars crises aan de orde stellen.

2 Informeren

Bij het informeren moet, zo stellen Aarts en van Woerkum, vooral worden gedacht aan datgene wat de ander wil weten. Van toepassing is hier het idee van de actieve ontvanger die in een vorm van coproductie actief betekenis geeft aan de verkregen informatie. Informeren is veelal sterk geïstitutionaliseerd, bijvoorbeeld in de vorm van campagnes die het corporate image moeten uitdragen. We kunnen echter niet negeren, aldus de auteurs, dat informatie via de achterdeur en via wijdverbreide netwerken naar buiten glipt (van Woerkum & Aarts, 2006, p.10). Hoewel de organisatie veelal gefocust is op het beperken van imagoschade, gaat de omgeving ondertussen, ook in tijden van crisis, haar eigen gang. Zo brengen stakeholders zelf hun boodschap in, bijvoorbeeld via internet, om medestanders te vinden voor het eigen standpunt. Ook in dit onderzoek ga ik uit van het idee dat de crisismakelaar de omgeving tracht te informeren over problemen die hij waarneemt.

3 Onderhandelen

Onderhandelingen zijn een onderdeel van ons dagelijks leven. In dagelijkse conversaties herhalen we veelal de woorden van onze gesprekspartner, niet alleen om ons te verzekeren dat deze onze boodschap heeft begrepen maar ook om te onderhandelen over de betekenis van de boodschap. We herhalen de boodschap van de ander bijvoorbeeld in eigen woorden. Onderhandelingen maken dus een belangrijk deel uit van interacties en zullen daarom ook spelen bij het wegen van betekenissen over een crisis. In dit proefschrift sluit ik aan bij het idee dat over risico's onderhandeld wordt in plaats van dat zij vaststaan. De organisatie moet de crisis niet over-, maar ook niet onderschatten. Het is de omgeving die bepaalt of een probleem al dan niet als crisis wordt opgevat. Zoals in het geval van de chemiebrand bij Moerdijk, waarbij veel interactie in sociale media plaatsvond en mensen – leken en experts – met elkaar in discussie gingen over de impact van de brand op de gezondheid van omwonenden.

4 Relateren

Relaties vormen met anderen of het vormen van interactieve netwerken met anderen vraagt om begrip van de taal van de ander, van de wijze waarop deze 'issues framet' en van de orale cultuur waarin deze leeft.

Investeren in relaties is nodig om een goed begrip te krijgen van wat er mogelijk speelt aan ruis of verstoring.

Ook Gutteling benadrukt de betekenis van relaties met relevante doelgroepen, voorafgaand aan en in crisissituaties. Zo stelt hij dat crisis-management een complex proces is dat idealiter aanvangt voordat er sprake is van een crisis. 'In die situatie kunnen organisaties een relatie opbouwen en onderhouden met relevante doelgroepen' (Gutteling, 1999, p.15). Maar om relaties te kunnen onderhouden met de omgeving is het nodig contact te hebben, interacties te bewerkstelligen. In de interactie worden mogelijke problemen naar voren gebracht en geduid.

Op het punt van relaties aangaan met de omgeving kan ook de theorie van Grunig over public relations worden betrokken. Grunigs benadering van public relations is al geruime tijd terug ingezet en naderhand verder ontwikkeld in verschillende stakeholdersmodellen. De kern van het idee achter public relations – namelijk dat het gaat om de kwaliteit van relaties – is juist voor het interactionele perspectief en in aanvulling op de hierboven beschreven communicatiemodaliteiten interessant.

Public relations

In de opvatting van Grunig kan communicatie alleen succesvol zijn als stakeholders ernaar streven dat de wederzijdse communicatie getypeerd wordt door *two-way-symmetric communication* (Grunig, 1992). Symmetrische communicatie is bedoeld om wederzijds begrip te vergroten en om relaties te bouwen met publieksgroepen. Organisaties zijn afhankelijk van hun omgeving en verkeren in een continue staat van verandering omdat zowel de organisatie als het publiek van standpunt kan veranderen. Organisaties zouden daarom een flexibele organisatiestructuur moeten hebben en transparant moeten zijn in hun beleidsafwegingen naar de omgeving. Er moet ook sprake zijn van een leiderschapsstijl waarin delegeren en zelfsturing de basis vormen (Grunig, 1992). Public relations vormen zo een functie van het management. Door goede relaties met publieksgroepen aan te gaan wil men strategische doeleinden bereiken: 'Public relation is the management of communication between an organization and his publics' (Grunig, 1983, p.8).

Dat organisaties afhankelijk zijn van hun omgeving en daarom continue in contact moeten zijn met de omgeving is een interessant idee. Daarbij kijkt de interactionele benadering ook naar de doelen die stakeholders met hun interacties bereiken. Daarom volg ik graag een interactioneel perspectief op crisiscommunicatie waarbij ook de natuurlijke interactie als uitgangspunt wordt genomen.

2.4 Samenvatting en conclusie

In dit hoofdstuk heb ik laten zien dat de organisatie afhankelijk is van haar omgeving en daarom de omgeving beter moet leren kennen. In paragraaf 2.2 heb ik het contingentieperspectief besproken dat de relatie tussen omgeving en organisatie in de context van crisis als uitgangspunt hanteert. Daarbij beschreef ik dat een contingente benadering geschikt is voor organisaties, maar aanvulling verdient vanuit een specifiekere interactionele benadering. Het interactionele perspectief zoals ik dit in paragraaf 2.3 voorstel doet dit wel. Vanuit deze invalshoek is het mogelijk te kijken naar de wijze waarop stakeholders *binnen* de omgeving van de organisatie een crisis aankaarten. Het is mogelijk de buitenwereld te ontdekken op een cognitieve wijze door te achterhalen hoe stakeholders denken over risico's en wat hun motieven en achtergronden zijn bij onzekerheden. Maar bij het fenomeen crisis kan deze invalshoek problemen geven, omdat deze benadering geen recht doet aan de dynamiek van risico's en crisis. Zo is de focus bij crisiscommunicatie veranderd. Het gaat meer om wat er in interacties gebeurt, ook tussen stakeholders. Een organisatie moet daartoe meebewegen met de omgeving om signalen in interactie met die omgeving te kunnen waarnemen. Dit vraagt om fundamenteel andere opvattingen over crisiscommunicatie die ruimte geven aan de interactionele dimensie.

Voordat ik kan kijken in de empirie naar de wijze waarop crisismakelaars een sluimerende crisis aan de orde stellen, bespreek ik in hoofdstuk 3 opvattingen en begrippen bij crises in het algemeen en sluimerende crises in het bijzonder.

Hoofdstuk 3

Crises

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk ga ik in op wat het begrip crisis betekent. Ik beschrijf daartoe in paragraaf 3.2 verschillende elementen die crisis in het algemeen karakteriseren. Vervolgens kijk ik in paragraaf 3.3 naar oorzaken van crises en deel ik deze in naar typen risico's. Daarbij maak ik een onderscheid tussen natuurlijke, technische en bestuurlijke risico's. De crisis kan worden gecategoriseerd in soorten, maar kan ook worden onderscheiden naar niveaus. Zo behandel ik het micro-, meso- en macroniveau waarop crises kunnen worden benaderd.

Een belangrijk ander begrip dat ik in dit derde hoofdstuk bespreek is de 'risicosamenleving'. Dit begrip verwijst naar westerse samenlevingen waarin meer risico's voorkomen dan de bestaande structuren kunnen beheersen. Door een toegenomen hoeveelheid aan voorzieningen ontstaat immers een vergrote kwetsbaarheid.

In paragraaf 3.4 sta ik stil bij een bijzonder fase van crisis: de sluimerende crisis. Ik beschrijf dimensies die helpen om dit type crisis beter te kunnen begrijpen en ik maak het onderscheid tussen een slepende en een sluipende vorm van sluimerende crisis. Ik geef eveneens aan waarom dit soort crises bijzondere aandacht behoeft, ook van de communicatieprofessional. Vervolgens bespreek ik crisiscommunicatie en de invloed van interactieve media in het crisisproces.

In paragraaf 3.5 tenslotte ga ik verder in op het begrip crisismakelaars als ingang voor het vroegtijdig signaleren van een crisis. Ik bespreek de specifieke problemen die klokkenluiders en sociale bewegingen ondervinden bij het aan de kaak stellen van een probleem.

Crisis en communicatie

Ik bekijk crisis in deze studie op het niveau van de samenleving en doe dit vanuit het blikveld van de communicatieprofessional bij een overheidsorganisatie. Daarbij betrek ik het publieke domein, dat is het domein van burgers, media en politiek.

De communicatieprofessional heeft ook bij crises van doen met de wijze waarop bestuurders reageren op de crisis. Zo kunnen bestuurders bepaalde zorgwekkende informatie interpreteren als waarschuwingssignalen die vragen om een onmiddellijke reactie (Hermann, 1972). Dit kan ook zeer gewenst zijn want besluiten over leven en dood moeten bij sommige soorten crises

onmiddellijk worden genomen. Maar bestuurders kunnen crises ook ontken-
nen, of voor eigen gewin opblazen, zoals Wilders deed met de 'Goudse rellen'.
Vaak worden bepaalde kwesties ook verhuld met als argument de weten-
schappelijke onzekerheid over de effecten van de risico's. Verantwoordelijken
trachten hiervan gebruik te maken door tijd te winnen in de hoop dat onder-
tussen de aandacht ervoor weer afneemt (Cobb & Ross, 1999).

Cruciaal bij het vaststellen van een crisis is of de dreiging ook een vitaal
belang voor grote groepen van mensen zal aantasten. Zo zijn er tal van ver-
velende situaties te bedenken die nog geen crisis zijn, bijvoorbeeld de file.
Pas wanneer de mobiliteit volledig tot stilstand is gekomen en ook de win-
kels niet meer kunnen worden bevoorraad, zal gesproken worden van een
crisis. Ook kunnen er ernstige problemen spelen die zich voltrekken in de
meer persoonlijke sfeer, zoals familiedrama's, maar deze worden evenmin
beschouwd als voorbeelden van crisis zoals die in deze studie wordt opge-
vat. Daarvoor zijn ze te particulier. In de volgende paragraaf wil ik bespreken
wat ik dan wél tot een crisis reken.

3.2 Karakteristieken voor crises

Bij crises kunnen de volgende karakteristieken worden onderscheiden:
'dreiging', 'urgentie', 'dynamiek' en 'man-made'. Deze elementen licht ik
hier achtereenvolgens toe.

Dreiging

Lang niet altijd is het te doorgronden waarom een bepaald fenomeen al dan
niet als dreiging wordt opgevat. De neiging bestaat om een crisis als een
vaststaande entiteit op te vatten, waarbij het idee leeft dat een bepaalde
dreiging vanuit de achtergrond loert en dat die herkend moet worden
voordat deze kan worden geëlimineerd. De perceptie van een crisis is ech-
ter altijd subjectief en een dreiging wordt altijd sociaal geconstrueerd. De
manier waarop burgers, media en politiek een gebeurtenis of probleem zien,
heeft invloed op of iets al dan niet een crisis wordt (Coombs, 2010, p.19).
Zo spreken de meeste waarschuwingssignalen niet voor zich, maar deze
moeten geïnterpreteerd, geframed en geduid. Burgers vragen zich daarbij
met name af of het gevaar hen ook daadwerkelijk zal treffen.

Urgentie

De druk van de tijd kan zo hoog zijn dat een weloverwogen besluitvorming
er niet in zit en organisaties terugvallen op instinctieve of geroutineerde
reacties (Coombs, 2010). Evengoed hebben verantwoordelijken waaronder

bestuurders en politici vaak de neiging om bepaalde zorgwekkende informatie te negeren. Ze doen dit vooral als interventies politiek risicovol kunnen zijn (bijvoorbeeld president Obama in de BP-affaire).

Dit ontkennen van urgentie komt mogelijk voort uit het feit dat menig bestuurder die moet communiceren over crises op voorhand de publieke verontwaardiging vreest, verontwaardiging die veelal aangejaagd wordt door de media. Zo draait het in het nieuws vaak niet zozeer om een genuanceerde wetenschappelijke inschatting van de feitelijke gevaren, maar om schuld, angst, woede en verontwaardiging (Vasterman, 2004). 't Hart (1998) spreekt hier over bestuurlijke reflexen: bestuurders denken dat de feiten of heel lastig uit te leggen zijn (want erg technisch, en dat snappen mensen niet) of dat communicatie een risico op zich is, omdat men moet versimpelen waardoor men de greep op de inhoudelijke juistheid van de informatieoverdracht kwijt raakt. Crises stellen besluitvormers dus vaak voor het dilemma de urgentie van de crisis niet te (willen) ontkennen, maar ook niet te overschatten.

Dynamiek

We zouden het idee moeten verlaten dat crises in tijd en ruimte duidelijk te onderscheiden gebeurtenissen zijn, zo menen Boin en 't Hart (2001). Deze opvatting neemt afstand van de traditionele benadering waarbij crisis wordt gezien als een situatie die bestaat uit drie fasen, namelijk voor, tijdens en na de crisis. In plaats daarvan hebben wij, aldus deze auteurs, een meer dynamisch perspectief op crises nodig. Wat wordt gezien als de nasleep kan juist de kern van de crisis zijn zoals in het geval 9/11, waar na de acute crisis een lange oorlog tegen terrorisme ontstond en de crisis zich verdiept heeft. Ook Boin en 't Hart (2005) menen dat crises door het kenmerk 'dynamiek' moeilijk te detecteren zijn.

Crises vormen een dynamisch proces waarbij escalatie en de-escalatie elkaar kunnen afwisselen in een grillig verloop (Vertzberger, 1990; 't Hart, 1994). Het is vaak onduidelijk wanneer een crisis precies begint en eindigt. Ook kan de crisis na de crisis veel groter zijn dan men aanvankelijk dacht (Turner, 1992). Daarbij kunnen de sociale media de dynamiek van een crisis sterk beïnvloeden. Zo zorgt de exponentiële groei en gebruik van digitale media voor een evolutie in het domein van crisissamenwerking (Coombs, 2010). De nieuwe mediatechnologie heeft zich ontwikkeld tot een breed scala van toepassingen op internet, waaronder Facebook, Twitter, YouTube en Weblog. Het 'bloggen' bijvoorbeeld stelt burgers in de gelegenheid direct met een overheidsorganisatie te communiceren. Maar burgers kunnen ook onderling communiceren over dat wat er aan de hand is en hoe de organisatie al dan niet respons geeft. Het verloop van een crisis en het tempo waarin deze zich ontwikkelt, kan door dit bloggen sterk worden beïnvloed, aldus Caldiero e.a (2010, p.399).

Man-made

Een crisis wordt vaak opgevat als iets wat zich spontaan voordoet, zoals een aardbeving, maar de aanname dat rampen nou eenmaal gebeuren wordt door sommigen als achterhaald beschouwd (Vertzberger, 1990). Zo stelt Quarantelli dat pre-industriële gevaren, hoe groot en verschrikkelijk ze ook geweest mogen zijn, rampspoeden waren die van 'buitenaf' over de mensheid heen kwamen en aan een 'ander' (goden, demonen, natuur) konden worden toegeschreven. Maar de scheiding tussen een 'act of God' en 'man-made disasters' zou met de komst van de industriële maatschappij kunstmatig geworden zijn. (Quarantelli, 1998; Steinberg, 2000). Crises kunnen we vanuit deze invalshoek niet langer beschouwen als een speling van het noodlot. Zo wordt op veel plaatsen in de wereld al langer energie gestoken in het detecteren van natuurdreigingen. Door ontwikkelingen als informatisering en computerisering van de meteorologie kunnen natuurrampen vroegtijdigesignaleerd worden. Dergelijke 'early warning' systemen kunnen nu zelfs regio's die kwetsbaar zijn voor tsunami's en andere natuurrampen tijdig alarmeren, mits hier maar voldoende aandacht voor is.

Anderen stellen dat natuurrampen niet te voorkomen zijn, maar dat wetenschap en technologie de gevolgen ervan wel in belangrijke mate kunnen beperken of beïnvloeden (Turner & Pidgeon, 1997). Maar evengoed kunnen ze de gevolgen verergeren door de verkeerde interventies. Bovendien: ook los van het handelen van de mens is er veel dynamiek in de omgeving, waardoor rampen kunnen ontstaan.

Toch is het verschil tussen een ramp en falend beleid vaak veel minder groot dan het lijkt en mensen veroorzaken in hoge mate door hun eigen gedrag crises. Het klimaatprobleem is bijvoorbeeld voor een groot deel op de mens terug te voeren.

Zoals hierboven beschreven kent een crisis dus verschillende karakteristieken. Daarbij zagen we dat er zich bij crises interactionele problemen kunnen voordoen in de weging van de dreiging, het op waarde schatten van de mate van urgentie, het herkennen van de fase en het al dan niet beïnvloeden door menselijke beslissingen.

Naast dat het fenomeen crisis bepaalde kenmerken vertoont, veroorzaakt crisis ook een belangrijk effect en dat is onzekerheid.

Onzekerheid

Onzekerheid bij crisis kan op twee niveaus voor mensen spelen: **a)** dat het kan gebeuren en **b)** hoe er mee om te gaan. Veel risico's in onze samenleving zijn voor mensen ondoorzichtig. Door technologische ontwikkelingen hebben mensen vaak onzekerheden over wat er kan gebeuren. Mensen

hebben dan het idee terecht te zijn gekomen in een systeem waar ze geen toegang meer toe hebben, bijvoorbeeld in het geval van biotechnologie. Daarbij kunnen ook wetenschappers het vaak niet eens worden over de feitelijke gevolgen van hoogtechnologische processen (Hajer, 2001).

Renn (2006) spreekt van 'emerging danger' bij risico's met een lage waarschijnlijkheid, maar waarbij de consequenties ervan wel erg groot zijn. Dit type risico's wordt door mensen als zeer bedreigend ervaren (Renn, 2006). Neem bijvoorbeeld de bouw van een kerncentrale nabij bewoond gebied. Daarbij is het onberekenbare aspect van het gevaar, het gevoel dat het op ieder moment kan gebeuren, zeer bepalend voor de waarneming van het risico.

De mogelijkheid om te overzien en te begrijpen 'wat gaande is' in tijden van crisis, is vaak beperkt. Lastig is het dus ook om met volledige zekerheid te beslissen welke respons adequaat is (Vertzberger, 1990). Daarbij kunnen mensen veel gemakkelijker risico's accepteren naarmate ze deze zelf beter kunnen hanteren en ze er zelf meer vat op hebben (Gutteling & Wiegman, 1996). Maar, we moeten leven met het gegeven dat in de meeste situaties er geen duidelijke relatie is tussen oorzaak en gevolg. Dit laatste aspect 'oorzaken van crises' is een thema waarop ik in de volgende paragraaf dieper wil ingaan.

3.3 Oorzaken van crises

Aan crises liggen verschillende soorten factoren ten grondslag die een rol spelen op het niveau van de omgeving en de overheidsorganisatie. Het onderzoek naar oorzaken van crises vraagt om een interdisciplinaire benadering (Kiser & Ostrom, 1982).

Oorzaken van crisis kunnen vervolgens worden onderverdeeld in typen risico's (van Woerkum & Knotters, 2007).

Dit zijn:

a Natuurlijke risico's.

Zoals hierboven besproken is bij het kenmerk 'man-made', staat de 'natuurlijkheid' van natuurlijke risico's ter discussie omdat dit type risico's soms onvermijdelijk is, maar toch op korte termijn redelijk voorspeld kan worden en door menselijke beslissingen in de hand kan worden gewerkt, zoals bij overstromingen door het bouwen in uiterwaarden. Natuurlijke risico's gaan dus overwegend hand in hand met man-made risico's.

b Technologische risico's.

Bij technologische risico's gaat het om het technologische ontwerp, om het daadwerkelijk functioneren daarvan en om de controle over

een en ander. Steeds liggen hier menselijke beslissingen aan ten grondslag (zie ook paragraaf 3.2).

c Bestuurlijke risico's.

Onder bestuurlijke risico's wordt een metacategorie verstaan ten aanzien van a. en b., bestaande uit het beleid dat de beslissingen over de risicobestrijding moet optimaliseren (van Woerkum & Knotters, 2007, p.4). Zo moeten belangen op verschillende niveaus afgewogen worden ten opzichte van andere belangen. Vanuit de omgeving van een overheidsorganisatie gezien is het bestuurlijke risico op te vatten als de onzekerheid wie nu precies welke beslissing neemt, hoe de procedures in elkaar zitten, waar welke informatie beschikbaar is en hoe men invloed kan uitoefenen op de besluitvorming. Bestuurlijke risico's kunnen tot controleverlies bijdragen bijvoorbeeld in het geval van agrariërs die geen controle hebben over het waterbeheer en zich mede daardoor onzeker voelen (van Woerkum & Knotters, 2007).

Om meer greep te krijgen op de veelomvattendheid van crisis is het zinvol de benadering van dit fenomeen ook op niveau te onderscheiden:

Op *het macroniveau* van analyse stellen theoretici crises als min of meer onvermijdelijk voor. Bijvoorbeeld het falen van de industriële maatschappij om de door haar zelf geproduceerde risico's te beheersen.

Op *het mesoniveau* van onderzoek ligt het accent op organisatorische factoren en processen die een rol kunnen spelen in het veroorzaken van crises. Zijn overheidsorganisaties in staat veerkracht te bieden aan crises die hen treffen? Kunnen ze weerstand bieden aan menselijke beperkingen zoals nalatigheid, verkeerde inschattingen en fraudes? Anticiperen ze ook op veranderingen in hun omgeving zoals een toenemend wantrouwen naar de overheid? Neem het geval van (de inmiddels klassieke communicatiecase) de HPV-vaccinatie, die speelde in 2009. Het RIVM riep meisjes in de leeftijd van twaalf jaar op per brief. Er verscheen echter maar zestig procent. De oorzaak van deze lage opkomst was dat RIVM haar doelgroep niet had weten te bereiken via de kanalen die passen bij deze meisjes. Daarnaast werden de bezwaren van de tegenstanders, die al voorafgaand aan de campagne via zelforganisatie naar voren kwamen, niet serieus genomen en afgedaan als spookverhalen. De vraag is of het RIVM zelf de interactie had kunnen zoeken door bijvoorbeeld in gesprek te gaan via sociale media met meisjes over de risico's van vaccineren. Het gevolg van de afwijzende reactie van het RIVM kan zijn dat de bereidheid van mensen om zich te laten vaccineren afneemt, ook ter voorkoming van andere ziektes. Zo ontstaan er dus nieuwe risico's.

Op *het microniveau* ten slotte concentreert een crisisbenadering zich op de rol van burgers en groepen van burgers. Hoe wordt er in de praktijk al duiding aan problemen gegeven? Interessant zijn de signalen die burgers zelf afgeven wanneer ze zien dat er iets mis is. Op welke wijze kaarten bepaalde burgers en groepen van burgers problemen aan, zoals hierboven al werd besproken, in het geval van het HPV-vaccin waarbij meisjes onderling via sociale media met elkaar chatten over het al dan niet laten inenten? Deze chats kunnen waardevol materiaal zijn voor de overheid om beter te begrijpen hoe meisjes hun afwegingen formuleren om zich al dan niet te laten vaccineren.

In dit onderzoek kies ik voor onderzoek op het snijvlak van het micro- en mesoniveau omdat ik uitga van een interactionele benadering tussen individuen en groepen. Voor de communicatieprofessional zijn aangrijpingspunten binnen relatiegroepen te vinden. Dit zijn hoe dan ook altijd contacten tussen mensen. In de interactie gebeurt het, daar wordt de crisis gedefinieerd en al dan niet (h)erkend.

Daarbij heeft ook het macroniveau impact op deze interacties. Mensen nemen in hun afwegingen over risico's ook de context mee.

In de volgende alinea bespreek ik een belangrijk begrip dat bijdraagt tot het ontstaan van crisis: 'de toenemende kwetsbaarheid' van onze samenleving.

Kwetsbaarheid van onze samenleving

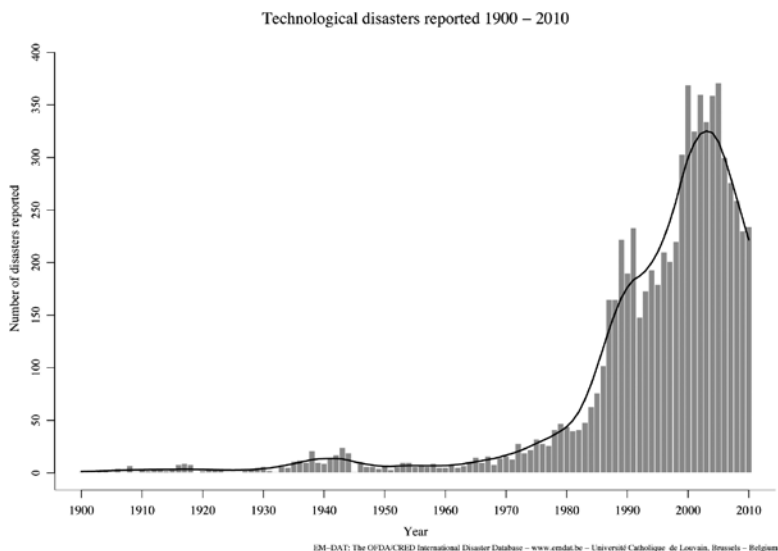
Technologische mogelijkheden zorgen ervoor dat de samenleving steeds 'maakbaarder' wordt. Voorzieningen (niet alleen water en licht, maar ook geld uit de muur, internet, kabel-TV) worden steeds vanzelfsprekender. Die technologie lijkt ons minder kwetsbaar te maken, maar tegelijkertijd worden we er in ons dagelijks bestaan steeds afhankelijker van en daardoor toch ook weer kwetsbaarder. Dit verschijnsel heet 'de kwetsbaarheidsparadox' en werd voor het eerst beschreven door Widalvsky (1988, p.77). De kwetsbaarheidsparadox staat voor het idee dat hoe meer voorzieningen en maatregelen in de samenleving worden getroffen des te groter de impact is als het toch een keertje fout gaat. Omdat onze infrastructuur zo betrouwbaar lijkt, ontwikkelen, bouwen en stapelen wij nieuwe diensten op andere diensten, die op hun beurt weer gestapeld worden op een solide lijkende infrastructuur. Zo zien we, enerzijds, dat langzamerhand alles went, dus ook de alledaagse verstoringen van ons dynamische streefbeeld (Widalvsky, 1988 *ibid*). Wachtlijsten, langdurige levertijden en files zijn onderdeel geraakt van ons dagelijks leven die we veelal gelaten ondergaan, maar anderzijds zijn er voorzieningen die niet voldoen en tot verstoringen leiden waaraan we niet gewend raken. De herfst is bijvoorbeeld een slechte

periode voor de reiziger, omdat de rails glad worden door vallende bladeren en er oponthoud voor het treinverkeer ontstaat. Ook het vulkanisch as dat een groot deel van het Europese luchtruim plat legt is een voorbeeld van een vergrote kwetsbaarheid. Net als dat de zaak Wikileaks duidelijk maakt dat vertrouwelijke overheidsinformatie via het internet voor iedereen openbaar kan worden gemaakt. Al met al zijn we als samenleving veel kwetsbaarder geworden voor invloeden van buitenaf en binnenuit.

De risicomaatschappij

‘Het is het tijdperk van de risicomaatschappij’, constateerde Beck al in 1992. De EHEC-bacterie, de Kredietcrisis, antibiotica in de kip, chemische explosies, Q-koorts, de Mexicaanse griep: de lijst is te lang om nog te spreken van incidenten; ze zijn allemaal verbonden met risico’s van een industriële samenleving, het zijn constanten in onze moderne leefwereld geworden (Hajer, 1997). Beck introduceerde het concept van de ‘risicomaatschappij’ als opvolger van onze vertrouwde industriële maatschappij. Terwijl de motor van de industriële samenleving door blijft draaien, staat in de risicomaatschappij de consensus over de vooruitgang op het spel. Ergens is er twijfel ontstaan over de automatische koppeling tussen verdere industrialisering en technologische ontwikkeling aan de ene kant en de algemene maatschappelijke vooruitgang aan de andere kant (Hajer & Schwarz, 1997, p.8-22).

De theorie van Beck is gebaseerd op het idee dat de sociale conflicten in onze samenleving steeds minder over de verdeling van welvaart gaan, maar in toenemende mate over de verdeling van risico’s. Het gaat nu over verantwoordelijkheidsvragen bij de gevolgen van catastrofes en over de vraag wie mag beslissen wie welke risico’s mag lopen (Hajer & Schwarz, 1997, p.10). Beck beschrijft in zijn essays (1992) hoe we aan het einde van de 20ste eeuw geconfronteerd zijn met een fundamentele crisis van de modernisering. De risicomaatschappij is het automatische gevolg van technologische ontwikkelingen zoals de figuur hieronder laat zien.



Figuur 3.1 Technologische rampen van 1900 tot en met 2009 OECD (2010)

Beck definieert risico's als een systematische manier van omgaan met gevaren en onzekerheden die door de modernisering zelf zijn ontstaan (Beck 1992, p.22). De grootste uitdaging in de risicomaatschappij is volgens Beck niet zozeer het 'fysieke explosiegevaar' van de moderne technologie, maar de 'sociale explosiviteit' als gevolg van het verlies aan vertrouwen in gevestigde sociale en politieke instituties. Daarbij suggereert hij dat nieuwe vormen van politiek engagement hard nodig zijn om bijvoorbeeld de ecologische problemen het hoofd te kunnen bieden. In plaats van alles met algemene risicobepalingen van bovenaf te willen reguleren, stelt Beck dat inzichten en expertise vanuit verschillende geledingen moeten worden gemobiliseerd.

De beschouwingen van Beck worden in dit proefschrift als grondtheorie opgevat, maar vragen om aanvullingen voor de communicatiediscipline. Zo is Beck een voorbeeld van het denken over crises als vaststaande entiteit en die zich volgens bepaalde mechanismen manifesteren. Maar crises kenmerken zich, zoals ik in paragraaf 3.2 besprak, door hun dynamiek. Ze kennen veelal een grillig verloop. Of iets ook als een ernstig probleem wordt opgevat weet je als organisatie niet van te voren. Overal zijn er risicoarena's en staan risico's ter discussie. Daarbij wordt ook onderhandeld over de impact van risico's en crisis. Voor de communicatieprofessie is het daarom interessant om crises vanuit een interactioneel perspectief te bekijken. Het signaleren van crisis in een pre-stadium is van belang omdat je als organisatie beter kan begrijpen waarom bepaalde selecties van een

probleem worden gemaakt. Je snapt de context beter waarin het probleem al dan niet als een bedreiging wordt gedefinieerd. Zo ontstaat er meer inzicht in de reden voor het sluimeren van bepaalde kwesties, terwijl anderen als probleem worden (h)erkend.

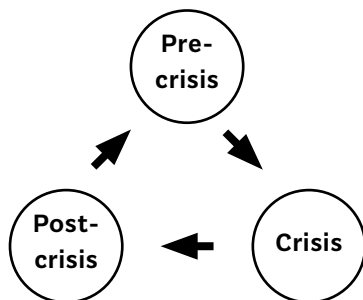
3.4 Sluimerende crisis

Deze paragraaf behandelt het fenomeen 'sluimerende crisis'. Daarbij verken ik de vragen: Wat is eigen aan dit verschijnsel? Wat zijn voorbeelden van sluimerende crises? Hoe ontstaat een dergelijke crisis? En wat betekent dit type crisis voor het handelen van de organisatie en in het bijzonder voor de communicatiediscipline?

In het geval van een acute crisis is vroegtijdige herkenning en erkenning een primaire randvoorwaarde voor een goede afloop. Maar niet alle crises openbaren zich door een letterlijke of figuurlijke explosie. Waar een acute crisis gekenmerkt wordt door een enorme en plotselinge impact, kan er bij een sluimerende crisis sprake zijn van een sluipende escalatie die op een veelal moeilijk te voorspellen moment een kritiek punt overschrijdt. 't Hart zegt hierover: 'Bij sluimerende crisis is sprake van een geleidelijke spanningsopbouw en waarbij steeds meer mensen gaan beseffen dat er iets bijzonders aan de hand is' ('t Hart, 1997, p.22). Ook is het mogelijk dat een sluimerende crisis niet tot een uitbarsting komt, maar vervaagt. Zo beschrijven Boin en 't Hart (2005) sluimerende crises tevens als een verschijnsel dat kan uitdoven: 'This crisis type creeps up rather than bursts out, and fades away rather than being resolved' (Boin & 't Hart, 2005, p. 163). De sluimerende crisis is dan dus opgelost. Toch kunnen sluimerende crises, omdat ze zich onduidelijk manifesteren, ook gaan nestelen en daardoor ontwrichtende effecten hebben op het functioneren van een bepaald systeem.

Tegelijkertijd zien we dat door technologische ontwikkelingen ook bij media er veel verandert. Deze zijn veel interactiever geworden. Stakeholders hebben door nieuwe mediatechnologieën de mogelijkheid gekregen om te reageren op geruchten of vragen te stellen op interactieve websites (Gainy, 2010, p.302).

De perioden voor en na de acute crisis bleven voor de komst van het digitale tijdperk vaker verborgen maar door de invloed van de sociale media hebben verschillende stadia van het crisisproces beter zichtbaar gemaakt (Coombs, 2010). Coombs heeft deze transparanter geworden fasen in het crisisproces als volgt gevisualiseerd:



figuur 3.2: het crisisproces (Coombs, 2010)

Ik licht deze ontwikkeling hierna verder toe en bespreek daarbij de pre- en post-crisis in relatie tot de invloed van sociale media.

Pre-crisis

In het stadium van pre-crisis kunnen stakeholders signalen afgeven over een potentiële crisis (Coombs & Holladay, 2010, p.25). Een voorbeeld waarbij zulke signalen niet zijn opgepikt, is het voedingsmiddelenconcern Nestlé dat in 2010 geconfronteerd werd met een sociale mediacampagne van Greenpeace. Deze milieuorganisatie beschuldigde Nestlé ervan populaire chocoladeproducten als KitKat te produceren met palmolie van leveranciers die hiervoor regenwoud kapten. Dit zou tot de ondergang van dieren leiden, zoals de orang oetan. Greenpeace spoorde mensen via onder andere Facebook en Twitter aan om het bedrijf te mailen met een oproep te stoppen met het gebruik van palmolie. Nestlé ontving driehonderdduizend e-mails van mensen uit de hele wereld die aan deze oproep gehoor gaven. Ook op de Facebook-pagina van het concern waren (veelal woedende) reacties te zien. Het bedrijf beriep zich vervolgens op het auteursrecht en wilde alle uitingen waarin het Nestlé-logo werd gebruikt, laten verwijderen. De Facebook-pagina werd in zijn geheel verwijderd. Het effect was echter dat de campagne alleen maar meer aandacht trok.

De door Coombs aangeduide pre-crisis komt overeen met de in deze studie beschreven sluimerende voorfase van crises. Deze fase is interessant voor het zicht op het verdere verloop van de crisis en is ook relevant voor overheidsorganisaties die willen anticiperen op crises. Beter zou het zijn wanneer de communicatiediscipline wel signalen (h)erkent in een vroegtijdig stadium en activiteiten onderneemt die gericht zijn op het begrijpen van de ontwikkeling van het issue. Het voordeel van vroege identificatie is dat het tijd geeft voor het maken van preventieve strategieën.

Post-crisis

De post-crisis beslaat de periode nadat de crisis is opgelost. De focus is bij de post-crisis op het managen van effecten van de crisis, waarbij de

inspanningen vaak gericht zijn op het herstel van vertrouwen bij stakeholders van de organisatie. Als voorbeelden van post-crisis en sociale media noemt Coombs de 'cantor families memorial', een website waarop nabestaanden rouwen over slachtoffers van 9/11 en de olieramp in de Golf van Mexico waarbij mensen in online-memorials hun grieven over de ramp uiten. Zulke memorials kunnen bronnen van informatie zijn voor overheidsorganisaties om inzicht te krijgen hoe mensen omgaan met het gebeuren. Maar ook maken deze bronnen duidelijk of de crisis nog leeft en mogelijk het voorstadium kan zijn van een nieuwe pre-crisis, waarbij de hele cyclus opnieuw start. Om dit voor te zijn is het idee interessant dat communicatie tijdens de pre-fase een potentiële crisis kan afwenden.

Dimensies voor sluimerende crisis

Bij het onderscheiden van de pre-crisis of sluimerende crisis beschrijven Kasperson en anderen (2006) dimensies die van belang zijn om dit type crisis beter te begrijpen:

- Ongrijpbare risico's
- Botsende ideologieën
- Marginale groepen
- Verspreiding van risico's

Ongrijpbare risico's

Sommige dreigingen blijven lang verborgen voor een samenleving. Zo relateert de crisisliteratuur de sluimerende crisis vaak aan een milieu- en technologische crisis. Vaak betreft het een langetermijncrisis in de leefomgeving zoals woestijnvorming, ontbossing en bodemverzilting (Edelstein, 1988, La Plante & Kroll-Smith, 1988, Bruins, 2000). Ook risico's op het beleidsterrein water, met een rijzende zeespiegel en dalend land, vormen in de theorie vaak aangehaalde voorbeelden van sluimerende milieucrisis die langzaam maar zeker voortschrijden tot steeds nijpender problemen. 'It is these global elusive hazards that promise to be particularly troublesome in the years ahead', (Kasperson & Kasperson, 2005, p.118).

Juist vanwege het globale en slepende karakter zijn deze typen crises veelal geen onderwerp op politieke en publieke agenda en blijven ze dus ongrijpbaar.

Maar ook op sociale thema's zijn er sluimerende problemen waar men geen vat op krijgt. Te denken valt aan de krimp van de bevolking in de buitengebieden, het tekort aan betaalbare huisvesting voor starters op de woningmarkt, de segregatie binnen het onderwijs: allemaal voorbeelden van verstoringen die een optimaal functioneren of welzijn langdurig kunnen belemmeren en de potentie hebben zich te ontwikkelen tot een acute crisis.

Botsende ideologieën

Sommige gevaren blijven voor een samenleving verborgen omdat zij zijn ingebed in een sociaal toegedekt web van waarden en veronderstellingen, zo menen Kasperson en Kasperson (2005). Deze auteurs stellen dat een samenleving de gevolgen van bepaalde verstoringen voor lief kan nemen, bijvoorbeeld vanuit geloofsovertuigingen of andere ideologische opvattingen. De rol van het Nederlandse leger in Srebrenica en Nederlands-Indië en de pogingen die nadien zijn gedaan om de pijnlijke gebeurtenissen in beide zaken in de doofpot te houden, zijn voorbeelden van ideologische opvattingen van Nederland als vredestitcher.

Ook het toegestane geweld in kinderprogramma's op tv kan als een voorbeeld worden opgevat van een verborgen crisis. Daarbij gaat het stellen van grondrechten als vrije meningsuiting boven de noodzaak kinderen te beschermen tegen negatieve beïnvloeding.

Een ander voorbeeld is 'Politieke correctheid' waarbij soortgelijke ideologische opvattingen in het geding zijn. Zo waren decennialang thema's als 'zwarte scholen' en 'veelplegers' in de samenleving taboe om te bespreken. Dit bevorderde dat dergelijke thema's in hun sluimerende staat bleven.

Het werk van Michael Billig (1987) besteedt veel aandacht aan de rol van ideologieën in westerse samenlevingen. Hij zegt hierover: 'The liberal traditions of modern capitalist society contain their own contrary themes or unresolved theoretical tensions' (Billig e.a 1988, p.27). Uit de liberale tradities van onze westerse samenleving zijn met elkaar botsende thema's ontstaan. Dit leidt ertoe dat mensen veelal onderling gaan wikken en wegen over wat bepaalde thema's voor hen betekenen. Daarover gaan ze in het gunstige geval veelal met elkaar in gesprek, worden twijfels uitgesproken en meningen afgetast. Zo kan er een publiek debat over bepaalde kwesties ontstaan, maar evengoed is het mogelijk dat de vlam in de pan slaat omdat opvattingen sterk van elkaar verschillen.

Om (nog) sluimerende problemen vroegtijdig te achterhalen, is het dus nodig signalen van personen die dit debat aanjagen of initiëren te kunnen waarnemen.

Marginale groepen

Sluimerende crises treffen veelal marginale groepen en worden vaak door dominante klassen niet opgemerkt of genegeert. Zo zijn gevaren veelal verbonden met een kwetsbare economische en of sociale positie en kunnen een sluimerende crisis, zoals chronische ondervoeding in Derde wereldlanden, laten voortduren (Kasperson & Kasperson, 2005). 'Dit was het geval met de Sahel droogte in 1983 die, ondanks dat het een van de grootste klimaatrampen in de twintigste eeuw was, weinig internationale aandacht

kreeg tot dat de hongersnood haar piek bereikte in 1984 (Harrison & Palmer, 1986, geciteerd in Kasperson & Kasperson, 2005, p.126). Meer recente voorbeelden van aanvankelijk onderschatte sluimerende crises zijn de aardbeving in Haïti (2010), de overstromingen in Pakistan (2010) en de tsunami in Japan (2011). Daar kregen kwetsbare situaties al lange tijd weinig belangstelling. Totdat in Haïti de aardbeving kwam, in een dichtbevolkte hoofdstad gebouwd op zachte aarde, en ook in Pakistan de zware moessonregens rivieren buiten hun oevers deden treden in de dichtst bevolkte provincie van het land. In beide gevallen waren deze rampen te voorzien geweest, maar bleven preventieve maatregelen achterwege.

Het is ook mogelijk dat mensen zich genegeerd voelen, zoals de situatie in ons land in de grote steden met marginale groepen van achterblijvers die zich in de steek gelaten voelen in de oude wijken of in de naoorlogse flatwijken (Scheffer, 2000). Factoren als een toenemende economische welvaart en een hoger opleidingsniveau leiden tot hogere eisen en verwachtingen waar sommigen niet aan kunnen voldoen en daardoor marginaliseren. Dit type van vergeten groepen vinden we inmiddels niet alleen in de grote steden, maar ook in de groeikernen en wijken uit de jaren zeventig en tachtig elders, buiten de grote stad (Scheffer, 2000).

Deze dimensies van slepende en zeurende crises moeten eerst als problemen worden ontdekt. Dit vergt tijd, inspanning, organisatie, en politieke aandacht. Zo blijven sommige crises lang onopgemerkt voordat ze iedereen verrassen. Daarnaast zijn er crises die chronisch van aard lijken, zonder dat ze tot een uitbarsting komen. De een heet sluipende crisis, de ander slepende crisis. Ik bespreek dit verschil in de volgende alinea.

Sluipend versus slepend

Niet alle sluimerende crises ontwikkelen op dezelfde manier. Zo kan de sluimerende crisis een sluipend verloop hebben, maar ook is het mogelijk dat deze voortsleept. De sluimerende crisis wordt veelal in crisisliteratuur ('t Hart 1997, Kiser & Ostrom, 1982) aangeduid met de begrippen 'slepend', 'slapend', 'sluipend' en 'kruipend'. Doordat deze veelheid aan begrippen in de literatuur voor het fenomeen sluimerende crisis verwarring kan geven, wil ik onderscheid maken tussen **a)** slepende crisis en **b)** sluipende crisis:

- a** De *sluipende crisis* dient zich onopgemerkt aan en verrast menigeen. Een sluipende crisis vertoont wel tekenen maar deze worden nog niet of nauwelijks gezien door het publiek, de media en autoriteiten. Zo'n sluipende crisis heeft daardoor wel de potentie om tot escalatie te komen.
- b** De *slepende crisis* typeert zich als permanent en chronisch van aard ofwel, het gaat maar niet weg. Deze crisis komt niet tot een

uitbarsting, kent geen einde, maar verstoort toch het functioneren van een systeem. De crisis vertoont tekenen die wel worden opgemerkt, maar waar geen aandacht aan wordt gegeven. Dit type crisis wordt ook wel beschreven als de 'genegeerde crisis' (Boin & 't Hart, 2005).

In het onderstaand schema som ik de criteria voor beide typen van sluimerende crisis op:

Figuur 3.3: sluimerende crisis



Bovenstaand onderscheid laat zien dat er bij een slepende crisis nauwelijks interactie is. Daarentegen zijn er bij sluipende crises mogelijk wel interacties gaande tussen mensen onderling en trachten deze gehoor te vinden voor hun zorgen. In deze studie kijk ik ook hoe crisismakelaars deze varianten kunnen gebruiken bij het aan de kaak stellen van een probleem. Ik bestudeer of het ene type zich beter leent voor het aan de orde stellen van een crisis dan het andere.

In de volgende paragraaf ga ik in op de meer algemene problemen die spelen bij klokkenluiders en sociale bewegingen.

3.5 Een crisis aan de orde stellen

Het idee dat crisismakelaars bepaalde interactionele gevoelige kenmerken in hun uitingen tonen en organiseren, is afgeleid van een studie van de Britse discursief psycholoog Derek Edwards naar de subjectieve kant van het formuleren van indirecte klachten. Edwards (2006) wijst daarin op de vaak subtiele retorische activiteiten die mensen ondernemen als zij klachten formuleren zonder betiteld te worden als bijvoorbeeld een klager, een zeurkous of een mopperkont. Zo kan iemand door het gebruik van objectieve, neutrale beschrijvingen in de interactie bewerkstelligen dat niet de aandacht naar zichzelf uitgaat, maar naar de beklagenswaardige situatie waarover hij spreekt.

In deze studie bestudeer ik de retorische strategieën die crisismakelaars bewust of onbewust hanteren om reactie op te roepen bij de ontvangers van hun uitingen. Tonen crisismakelaars in hun taalgebruik bijvoorbeeld hun ongenoegen over het probleem? Bouwen ze een bepaalde identiteit op of trachten ze op een bepaalde manier hun geloofwaardigheid te versterken? Deze vragen komen aan de orde tijdens de analyse in hoofdstuk zes en zeven.

Problemen bij klokkenluiden

De potentiële klokkenluider heeft drie keuzen bij het waarnemen van een misstand: **a)** hij kan het systeem (bijvoorbeeld een organisatie) verlaten; **b)** hij kan besluiten te zwijgen over het misstand en **c)** hij kan besluiten uiting te geven aan zijn bezorgdheid. In het laatste geval luidt hij dus de klok. Deze vorm van reageren wordt 'voicen' ofwel 'stem geven' genoemd (Bovens, 1990, p.220, Hirschman, 1970, p.98-105, Schuyt, 1972, p.60-69, en Oversloot en Van Gunsteren, 1987). Vanuit dit 'stem geven' kan hij vervolgens drie belangrijke keuzes maken:

- ontslag nemen onder protest
- heimelijk gebruik maken van 'voice': lekken
- de openbaarheid zoeken: de klok luiden

Over het derde punt gaat dit onderzoek, waarin ik de interactionele problemen bekijk die zowel klokkenluiders als sociale bewegingen kunnen ondervinden bij het aanklaarten van een crisis. Zo zijn de overheid en andere betrokken organisaties vaak geneigd de klokkenluider te beschermen via regels en procedures in de organisationele sfeer. Ook Bovens pleit voor een zekere legitimatie van klokkenluiden: 'Klokkenluiden kan een belangrijke

bron van informatie zijn, een extra instrument bij de controle van complexe organisaties en bij de preventie van corporate risks' (Bovens 1990, p.268). Als legitimatie leidt tot regulering, dan dreigt volgens sommigen weer het gevaar van overregulering. Zo zegt van Gunsteren dat 'pogingen tot directe controle doorgaans de zelforganisatie en de vruchten daarvan vernietigen' (van Gunsteren 2006, p.60). Ofwel, regulering werkt dus niet altijd. Omdat organisaties van nature geneigd zijn tot organiseren, ontstaat hier een lastig dilemma voor zowel de organisatie als de communicatie. Voor het goed doen slagen van de doelen van een organisatie zijn klokkenluiders wel een potentiële belangrijke bron van informatie.

Er kan bij het klokkenluiden veel mis gaan. Zo kan bij wijze van spreken, het geluid van de klokkenluider niet worden gehoord omdat het te zacht is, omdat het signaal niet wordt opgepikt door de omgeving of omdat het verloren gaat temidden van andere prikkels die de aandacht vragen. Maar klokkenluiden kan ook overdreven zijn omdat: **a)** er te vaak wordt geluid en **b)** men te veel misbaar maakt. Het gevolg kan zijn dat het klokkenluiden tot een vorm van token-protest verwordt, een protest dat beleefd wordt aangehoord door de omgeving, waarna men weer overgaat tot de orde van de dag (Bovens, 1990). Klokkenluiden kan bovendien leiden tot openbaring van gegevens die om goede reden, zoals veiligheid of privacy, geheim hadden moeten blijven (Bovens, 1990, p.267).

Een klokkenluider loopt ook de kans op specifieke beschuldigingen van onverantwoordelijkheid voor de publieke zaak omdat het openbaar maken van een crisis veel effecten teweeg kan brengen. Zo heeft klokkenluiden niet alleen betrekking op iets dat naar buiten moet worden gebracht, het aan de kaak stellen van een ernstige bedreiging van een bepaalde basisstructuur of op fundamentele waarden en normen van een bepaald sociaal systeem, maar ook op de klokkenluider zelf.

De crisisliteratuur beschrijft klokkenluiders enerzijds positief met kwalificaties als loyaal, integer, ijverig, met sterk gevoel voor rechtvaardigheid en trouw, anderzijds met minder positieve omschrijvingen als narcistisch, zwartgallig, disloyaal (van Es, 2004). Eén van de vragen in deze studie is ook 'hoe voorkomt een klokkenluider dat hij niet voor iemand met een negatieve identiteit wordt gehouden en hoe krijgt hij zijn uiting over het voetlicht'?

Problemen voor sociale bewegingen

Sociale bewegingen kenmerken zich ook door een zekere mate van organisatie en duurzaamheid en kennen daarbij een cyclisch karakter (Klandermans, 1996). Vooral dit laatste aspect, het cyclische karakter van een beweging, heeft betrekking op de mobilisatie en participatie van een achterban. Groei en krimp van het ledenaantal verloopt veelal in golfbewegingen.

Bij de vorming van mobilisatiepotentieel kan het om verschillende doelen gaan zoals het winnen van morele en ideële steun voor de beweging. Ook steun in de vorm van actiebereid of financiële inbreng kunnen drijfveren zijn. Ofwel, het potentieel aan mensen in een samenleving dat in theorie gemobiliseerd kan worden.

Actiegroepen moeten ook tot eensgezindheid komen over een visie en een denkkader rond een bepaald probleem in de samenleving. Het is pas door het bereiken van een consensus dat een actiegroep andere mensen kan motiveren deel te nemen aan protest (Klandermans, 1996). Vervolgens kan een rekruteringsnetwerk worden gevormd en geactiveerd door actievelingen die ook weer anderen betrekken. Gedacht wordt hier aan de vertakkingen van een beweging. Hoe meer deze verstrengeld zijn met weer andere organisaties, hoe groter ook de reikwijdte van de beweging en haar rekruteringsnetwerk.

Bij het opwekken van de motivatie om te participeren gaat het erom de mensen te bewegen tot deelname. In dit onderzoek kijk ik naar de wijze waarop sociale bewegingen discursief inspelen op de omgeving en zo anderen kunnen mobiliseren en uitnodigen tot participatie.

Bij een sociale beweging spelen dezelfde soort problemen als bij de klokkenluiders. Ook sociale bewegingen wordt wel verweten dat zij zich laten leiden door disloyale motieven, willen queruleren of zaken veel te pessimistisch willen voorstellen. De uitingen kunnen, evenals bij klokkenluiders, buitenproportioneel zijn en retorisch niet tactvol. Voor sociale bewegingen is er echter ook een interactioneel probleem te overwinnen en dat is het creëren van een achterban die actiebereid is. De vraag is in deze studie hoe deze interactionele problemen zich manifesteren: welke problemen komen naar voren in interacties tussen crisismakelaars en de buitenwereld bij het naar buiten brengen van hun observaties? Collectief en sociaal activisme vragen dan ook om een collectief en sociaal bewustzijn, ofwel om een bepaalde groepsidentiteit. Groepsidentificatie heeft betrekking op het zich willen committeren aan de groep. De collectieve identiteit van een groep komt tot uitdrukking in de symbolen, rituelen, normen en waarden die de leden delen. Groepsidentificatie gaat over hoe de individuele leden zelf betekenis geven aan hun positie in de groep, bijvoorbeeld door het gebruik van bepaalde symbolen en het delen van bepaalde waarden en belangen (Klandermans & De Weerd, 2001, Kelly & Breinlinger, 1996: Mummendey e.a, 1999 in Van Stekelenburg, 2006, p.27).

Wanneer groepsleden zichzelf definiëren in termen van een collectieve identiteit focussen ze op de overeenkomsten tussen zichzelf en de behoeften, interesses en doelen van de medegroepsgenoten. Het resultaat daarvan is dat 'mijn' en 'jouw' ervaringen en behoeften vertaald worden in de

‘onze’. De waarneming van groepsleden dat problemen en grieven worden gedeeld is, zo stelt Klandermans, een belangrijke stap naar collectieve en politieke actie (Simon & Klandermans, 2001; Stürmer & Kampmeier, 2003). Maar kunnen sociale bewegingen in hun uitingen op dit mobiliseren van een achterban inspelen en het aangekaarte probleem formuleren als een gezamenlijk probleem? Deze studie moet daarop licht werpen. Op welke discursieve wijze trachten voortrekkers van een sociale beweging hun mogelijke achterban te bewegen tot deelname?

3.6 Samenvatting en conclusie

In dit hoofdstuk zijn als belangrijk aspecten van crisis ‘dreiging’, ‘urgentie’, ‘dynamiek’, ‘man-made’ besproken. Ook is het onderscheid tussen sluipende en slepende crisis aanbod gekomen. Grootste verschil tussen beide blijkt het element dynamiek te zijn. Zo kan de dynamiek van een sluimerende crisis grillig zijn en zich met zowel pieken als dalen manifesteren. In het geval van slepende crisis ontbreekt gedurende lange tijd de dynamiek en in het geval van sluipende crisis is daarin een geleidelijke toename te zien. Geconcludeerd kan dat de sluimerende crisis, inclusief de sluipende variant, kansrijk lijkt voor het herkennen ervan, want er is tijd die benut kan worden om te bestuderen of mensen iets als een probleem construeren.

Zoals we hebben gezien is crisismakelaardij een ingang om begrip te krijgen van hoe in de maatschappij door mensen risico’s worden ingeschat en gedefinieerd. Crisismakelaars kunnen iets verwoorden wat werkelijk bij velen een bron van ongenoegen is. Zij zijn daarom voor een overheid interessant bij het ontdekken van sluimerende crisis. Daarbij trachten ze de crisis aan de man te brengen waarbij crisismakelaarsgedrag is ingebed in bepaalde discursieve acties. Kennis van deze acties helpt bij het begrijpen van wat er aan de hand is. Zo ontstaat er meer voeling met de maatschappelijke dynamiek rond bepaalde thema’s.

De communicatiediscipline kan vervolgens op haar eigen gebied verder met het inzicht in wat ze waarom moet doen. Beleidmakers en communicatiekundigen kunnen het geleerde dus als inspiratie opvatten en eveneens op hun eigen terrein verder uitwerken.

Het bestuderen van dagelijks taalgebruik vanuit de discursieve psychologie biedt goede mogelijkheden tot het leggen van contact met de omgeving, ook omdat dit perspectief rekening houdt met de agenda’s van de omgeving. In het volgende hoofdstuk zal ik dit discursieve perspectief bespreken.

Hoofdstuk 4

Discourstheorie en analyse

4.1 Inleiding

Sinds de tweede helft van de vorige eeuw zijn filosofen en sociologen geïnteresseerd in alledaags gebruik. Zij benaderen taal niet louter als een abstractie van woorden en betekenissen, maar als een vorm van sociaal handelen. In de discursieve psychologie (Edwards, 1997, Potter, 1992) gaat hierbij de aandacht uit naar psychologische categorieën en constructies die mensen gebruiken in alledaagse situaties. Taal is niet neutraal, maar altijd een vorm van selectie of constructie door de taalgebruiker. Waar de meeste benaderingen taal conceptualiseren als een neutraal medium dat de wereld om ons heen reflecteert, 'discourse theorists have argued that language constructs reality' (Abell & Stokoe, 1999, p.297).

De in deze inleiding geschetste ontwikkelingen zijn mede onderwerp van dit hoofdstuk dat vier paragrafen kent. In 4.2 beschrijven ik de grondslag voor discoursanalyse: de discursieve psychologie. In 4.3 behandel ik de volgende discursieve uitgangspunten: 'natuurlijke conversatie', 'handeling', 'constructie' en 'retoriek'. In paragraaf 4.4. vat ik het hoofdstuk samen en trek ik de conclusie.

4.2 Het discoursanalytische perspectief

Discoursanalyse is een term die verschillende benaderingen samenbrengt, zowel in theorie als in methode. Sommige benaderingen vinden hun herkomst in linguïstiek en letterenstudies, andere in sociologie, psychologie of antropologie. Hoewel deze perspectieven een interesse in de analyse van tekst en spraak delen, verschillen ze veelal in opvattingen en toepassingen. Zo wordt de term 'discourse' bijvoorbeeld gebruikt en verbonden aan alle vormen van gesproken of geschreven tekst en waarbij de aandacht uitgaat naar min of meer samenhangende betekeniskaders die gedurende een langere periode het taalgebruik domineren. Volgens Van der Arend (2007) wordt ook vaak een lidwoord gebruikt voor het woord discourse. 'Een discourse is dan een betekeniskader: een min of meer samenhangende manier van denken, spreken en schrijven over een bepaald onderwerp, bijvoorbeeld het discourse 'ecologische modernisering' als manier van spreken over milieuproblemen' (Hajer, 1995 geciteerd door Van der Arend, 2007, p.29).

Deze benaderingen echter, kunnen niet goed beschrijven en verklaren waarom mensen in verschillende interacties zelf betekenissen creëren en hoe betekeniskaders ontstaan (Potter, 1996, zie ook te Molder, 2009). Discoursanalyse zoals gebruikt in dit onderzoek wijkt af van deze opvattingen. In het perspectief dat ik in deze studie hanteer wordt de betekenis van teksten niet opgevat als een vanzelfsprekendheid, maar wordt deze geproblematiseerd. Daarbij gaat de aandacht uit naar de manier waarop mensen betekenis maken terwijl ze communiceren, waarop ze bepaalde interactionele doelen willen bewerkstelligen met taal. Discourse betekent ook 'taalgebruik in een situatie' en heeft betrekking op hoe mensen met elkaar praten, discussiëren of schrijven. Bij deze benadering van discoursanalyse wordt onderzoek verricht naar taal als middel om sociale activiteiten te realiseren in interactie met anderen (zie voor een uitgebreide beschrijving van dit perspectief Wetherell & Potter, 1992; Edwards & Potter, 1992; Potter, 1996; Edwards, 1997; te Molder & Potter, 2005; te Molder, 2009).

In de hiernavolgende paragrafen bespreek ik de principes en achtergronden van discoursanalyse.

Discursieve psychologie

Jonathan Potter & Derek Edwards zijn de grondleggers van de zogeheten *discursieve psychologie*. De discursieve psychologie is ontwikkeld vanuit het discoursanalytisch- repertoire onderzoek van Gilbert en Mulkay (1984) en toegepast op de sociale psychologie door Potter & Wetherell. Net als conversatie analytici zijn discursieve psychologen geïnteresseerd in empirisch onderzoek van zogenaamd natuurlijk interactiemateriaal dat niet voor onderzoeksdoeleinden tot stand is gekomen (te Molder, 2009). Zij werken vanuit gedetailleerde transcripten van audio- of video-opnames van natuurlijke settingen als gesprekken tussen vrienden, therapiesessies of maaltijdgesprekken. Van belang is dat er geen bewerking of samenvatting van het materiaal wordt gemaakt en uitingen in hun oorspronkelijke vorm worden bestudeerd.

Over het analyseren van conversatie in een natuurlijke setting schreef Harvey Sacks:

'If we are to understand and analyse participants own concepts and accounts, then we have to find and analyse them not in response to our research questions, but in the places they ordinarily and functionally occur – in the activities in which they're employed' (Sacks, 1992, p.27).

Het gedachtegoed van Sacks over observaties in het dagelijks leven is in de discursieve psychologie een belangrijk uitgangspunt. Het impliceert dat data verkregen uit het leven van alledag worden geanalyseerd. Er vindt

geen sturing vooraf plaats door bepaalde onderzoeksvragen, maar er wordt gebruik gemaakt van uitingen die los van enig onderzoeksdoel geformuleerd zijn. Het criterium is dat het gaat om 'natuurlijke' teksten en dat het onderzoek fragmenten presenteert uit interacties die onbewerkt zijn door de analist.

Minder gebruikelijk voor discursieve psychologie is de analyse van schriftelijke teksten, zoals ik in deze studie doe, maar het is zeker mogelijk, of zoals Psathas (1995) zegt:

Data may be obtained from any available source, the only requirement being that these should be naturally occurring, rather than produced of study as in the case of laboratory experiments or controlled observations. In practice, this has meant interactional phenomena that would have occurred regardless of whether the researcher had come upon the scene; therefore, conversations, news interviews, therapy sessions, telephone calls, dinner table talk, police calls, as well as all manner of interactional phenomena that the researcher may be able to come upon and record are potential data sources (Psathas, 1995, p.45).

In het geval van schriftelijk materiaal moet dus wel het interactionele perspectief worden gezocht. Ik doe dit door zowel de wijze waarop de schrijver zich richt op de geïmpliceerde lezer als door de respons daarop te onderzoeken. In deze studie kijk ik zowel naar crisismakelaars die zich uitspreken in een interview en een manifest als naar de reacties van kranten op deze bijdragen (zie ook hoofdstuk 5 en 6). Hierin analyseer ik de interactionele oriëntatie van de participanten. Daarmee bedoel ik het principe dat taalgebruikers veelal anticiperen in hun uitspraken op de ontvangst van hun bijdrage.

Een studie waarin eveneens gebruik is gemaakt van krantenberichten is het onderzoek van Wallwork en Dixon (2004) waarbij de onderzoekers ook wijzen op het interactionele aspect bij dit type data. Dat wil zeggen: journalisten, commentatoren en redacties oriënteren zich op hun lezerspubliek. Omdat hun bereik veelal groot is, zijn dit type data ook geschikt voor onderzoek naar interacties in het publieke domein. Ook Derek Edwards stelt vast dat krantenberichten zich net als ieder andere vorm van discourse lenen voor het bestuderen van discursieve activiteiten. Zo onderzocht hij de wijze waarop in een krant commentaar wordt gegeven op een incident met de voetballer Eric Cantona (Edwards, 1997, p.190-191). Een belangrijk inzicht dat uit de studie van Edwards naar voren komt is dat uitspraken in het krantenbericht vaak op indirecte wijze worden gedaan. Met andere woorden: niet de journalist stelt zich verantwoordelijk voor de evaluaties van de gebeurtenis, maar de auteur baseert zich op reacties van

andere personen. Dit principe staat bekend als 'embedded footing' (Goffman, 1979). In mijn analyse van de krantendata bekijk ik of dit fenomeen eveneens naar voren komt.

Het attitudeconcept

De discursieve psychologie is ontstaan als reactie op de cognitieve benadering van het attitudeconcept en vat het begrip attitude op als een instrument om uit te leggen hoe mensen taal gebruiken in interacties. Volgens discourse-analytici, die analyseren vanuit het discursieve perspectief, wordt het attitudeconcept ten onrechte opgevat als een abstracte cognitieve toestand (Billig, 1987; Potter & Wetherell, 1988; Wetherell & Potter, 1988, a). Vanuit een cognitief perspectief bekeken, zouden mensen binnen een gesprekssituatie een bepaalde houding innemen ten op zichten van een bepaalde kwestie. Toch laat de praktijk veelal zien dat mensen gevarieerde of zelfs tegenstrijdige uitspraken doen over hetzelfde onderwerp (te Molder & Martijn, 1994). Zo kunnen mensen op veel verschillende wijzen praten over een bepaald thema. Visies worden al pratende voortdurend van nieuwe kanttekeningen en vraagtekens voorzien. De discursieve psychologie vat taal daarom op als een vorm van sociaal handelen in plaats van het resultaat van dieperliggende cognitieve processen (Sneijder & te Molder 2006, Horton Salway, 2001). Een discursieve studie richt zich ook op attitudes maar ziet deze met name als een middel om bepaalde interactionele doelen te bereiken. Het is lastig om de uitkomsten van een experiment te vertalen in een vragenlijst of andere onderzoekssettings omdat de cognitieve psychologie geen interesse heeft in de gevarieerde en dynamische aspecten van interacties (te Molder 1995, p.22). Maar variatie en dynamiek zijn wel belangrijke kenmerken van de handelingsgerichtheid van discourse. Een attitude is bij discoursanalyse daarom niet een statische entiteit die je bij de doelgroep kan achterhalen (Ashmore & Potter, 1995). Een attitude is hier een dynamisch begrip dat steeds weer verandert en afgestemd wordt op het discourse. Zo kan ik als taalgebruiker verschillende standpunten innemen over een zelfde onderwerp, afhankelijk met wie, wanneer en hoe ik erover praat.

De discursieve psychologie onderzoekt hoe psychologische issues worden gebruikt in alledaagse interacties. Daarbij werkt dit perspectief vanuit andere vragen dan veelal gebruikelijk in de sociale wetenschappen (Potter, 2004, p.611). Discoursanalyse richt zich op psychologische kernactiviteiten als categoriseren, attributies maken, identiteiten opbouwen, betekenis geven, rechtvaardigen, beschuldigen en rationaliseren (Potter & Wetherell, 1992, p.2). Daarbij kijkt discoursanalyse niet naar het menselijk gedrag in causale termen, maar naar gedrag zoals dat *geconstrueerd* wordt in interacties.

Feiten, waarheid en realiteit

Feiten, waarheid en realiteit zijn in de discursieve psychologie belangrijke thema's (Potter, 1996, p.42-66). De discursieve psychologie is in het bijzonder geïnteresseerd in beschrijvende taal, ofwel in de strategieën die mensen gebruiken om de werkelijkheid te beschrijven zodat deze ook als geloofwaardig of geldig wordt opgevat. De wereld wordt gecreëerd door wat mensen erover beweren: door de wijze waarop mensen er over praten en schrijven. Potter zegt hierover: 'De werkelijkheid komt in het menselijk handelen door de beschrijvingen die ervan worden gegeven' (Potter, 1996, p.98). Daarbij is de werkelijkheid onuitputtelijk die kan men nooit volledig omschrijven. We zullen er altijd selecties van maken, afhankelijk van het doel dat we met onze uitspraken willen bereiken. Vanuit de discursieve invalshoek kan de vraag worden gesteld naar *hoe* deze beschrijvingen zijn samengesteld. Welke effecten bewerkstelligen de beschrijvingen? Daarbij gaat het er dus niet om of een uiting waar is of niet, maar om wat mensen *doen* met taal. Een belangrijk uitgangspunt van discursieve psychologie is dan ook dat taal niet alleen beschrijft wat we zien, denken en voelen, maar dat zij gebruikt wordt om handelingen mee te verrichten (Sneijder & te Molder, 2005). In de volgende paragraaf ga ik hier verder op in.

4.3 Discursieve uitgangspunten

De analytische vuistregels voor discoursanalyse behandel ik in de twee volgende empirische hoofdstukken. In dit hoofdstuk bespreek ik eerst de uitgangspunten die centraal staan bij discursieve analyses:

- 1 Handeling
- 2 Constructie
- 3 Retorische aspecten

1 Handeling

Onderzoek vanuit de discursieve psychologie en conversatieanalyse heeft de tekortkomingen aangetoond van het beeld van de passieve ontvanger als een individuele informatieverwerkende processor. Het discoursanalytisch perspectief vervangt de passieve individuele waarnemer door een actievare ontvanger (Billig e.a 1988, p.143). Het perspectief gaat dan ook niet uit van de veronderstelde intenties van sprekers, maar analyseert de **effecten** die bepaalde uitingen bij de participanten hebben. Dit leidt tot vragen als 'wat gebeurt er in de interactie tussen spreker en luisteraar of schrijver en lezer?'

Discoursanalytisch onderzoek vat taal niet op als een abstracte structuur van tekens en regels. Het uitgangspunt van discursieve psychologie is

dat taal altijd handelingsgericht is (Edwards & Potter, 1992; Edwards, 1997; te Molder & Potter, 2005). Al dan niet bewust willen mensen iets bereiken met wat ze zeggen, hoe ze het zeggen, wanneer ze het zeggen en tegen wie ze het zeggen (Aarts & te Molder, 1998). Daarbij gaat het om de handelingen die zij in interactie verrichten. Wanneer iemand dus zijn mening geeft over een bepaald onderwerp dan uit hij of zij niet zozeer een mentale staat van zijn, maar verricht hij een vorm van sociaal handelen (Coulter, 1990). Op deze wijze kunnen uitspraken worden gedaan om een belofte te doen, een verzoek in te dienen of een standje te geven. Zo kan de opmerking 'het tocht' een observatie zijn, maar ook een verzoek om het raam dicht te doen. Ook de uitspraak 'hier staat nog een hele berg afwas' is mogelijk een vaststelling, maar kan ook een beschuldiging inhouden. Een taalhandeling is een handeling die plaatsvindt omdat men iets zegt met een zeker doel voor ogen. Zo kan iemand die te veel eet maar zich tegelijkertijd presenteert als iemand die 'altijd precies weet wat hij doet' zich verweren tegen een mogelijke beschuldiging dat hij of zij 'maar raak leeft' en geen enkele verantwoordelijkheid neemt voor eigen gedrag. Het neerzetten van een bepaalde identiteit is hier een sociale handeling die met taal wordt verricht.

Beurten in de interactie

Nauwkeurige observaties van interacties tonen aan dat de overgang van de ene naar de andere spreker vaak verloopt zonder pauzes (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974). Kennelijk hanteren gespreksdeelnemers een bepaald systeem om ervoor te zorgen dat ze om de beurt praten.

Dat systeem staat bekend als het 'beurtwisselingssysteem'. In interacties worden beurten worden afgestemd op voorgaande beurten. De discoursanalist bestudeert hoe deelnemers aan een interactie op elkaar reageren, waarmee ze interpretaties laten zien van voorgaande beurten. Daartoe bekijkt de discoursanalist doorgaans een reeks van uitspraken in interactie. Uitspraken worden in de eerste plaats contextueel geïnterpreteerd, afhankelijk van de plek en deelname in de interactie.

Veel handelingen in taal worden verricht in zogenaamde 'bijeengehoorende paren' (Schegloff & Sacks, 1973, Sacks, 1987), zoals de vraag/antwoord en klacht/excuus paren. Deze taalhandelingen zijn normatief. Ofwel, een vraag hoeft niet automatisch te worden opgevolgd door een antwoord, maar het stellen van een vraag veronderstelt wel dat er een antwoord komt. Door het normatieve karakter van deze paren kunnen mensen afwijkingen in de interactie opmerken. Juist omdat zij verwachten dat na een vraag een antwoord volgt, kunnen ze betekenis geven aan de bedoeling van de afwijking.

Bij het analyseren en interpreteren van interacties geldt ook voor de analist dat hij houvast kan vinden in de wijze waarop de participanten op elkaar reageren. Want participanten in een interactie laten door hun

uitspraken zien hoe zij de voorgaande beurt hebben opgevat en wat het effect daarvan is. Discoursanalyse beschrijft de 'next turn proof procedure': door te kijken naar de volgende beurt zien we welk sociaal effect de spreker bereikt (te Molder, 2009).

2 Constructie

Taal in alledaagse situaties lijkt vaak ongestructureerd, maar het tegengestelde is het geval. Alledaags taalgebruik is zeer gestructureerd tot in het kleinste detail. Zo zijn er conventies over hoe we met elkaar praten, bijvoorbeeld over wie wanneer aan de beurt is in een gesprek. Deze conventies hanteren we bewust of onbewust. Dergelijke impliciete regels en afspraken over hoe we in gesprek zijn, vallen vaak pas op wanneer we ons er niet aan houden, zoals het voor onze beurt praten.

Discoursanalyse werkt met twee niveaus van discourseconstructie:

- Het eerste niveau heeft betrekking op de manier waarop discourse geconstrueerd wordt zoals uit woorden, idioom en retorische ontwerpen.
- Het tweede niveau gaat over de wijze waarop in discourse versies van de wereld worden geconstrueerd.

De discursieve psychologie benadert constructie anders dan door de cognitieve psychologie die de manier waarop mensen de werkelijkheid construeren vooral als een informatieverwerkend proces opvat. 'Whereas cognitive constructionists tend to focus on social relationships and social perception, discourse constructionists focus on people practices' (Potter, 2004, p.610). Cognitief psychologen bekijken de reacties van respondenten in bepaalde settings via bepaalde cognitieve psychologische categorieën, terwijl discursief psychologen psychologische entiteiten als veronderstellingen, gevoelens en intenties behandelen als producten van discourse. Psychologische fenomenen zoals herinneringen, attitudes, attributies en identiteiten worden eveneens als discursieve praktijken beschouwd (Horton Salway, 2001, p.248). Zo kunnen mensen in interacties hun onschuld tonen door te zeggen dat hun geheugen ze in de steek laat, hun expertise tonen door een bepaalde identiteit op te bouwen of authenticiteit suggereren door emotioneel taalgebruik.

3 Retorische aspecten

Een van de meest belangrijke kenmerken van beschrijvingen van de werkelijkheid is dat deze ook op een andere manier kan voorgesteld (Edwards, 1997, p.8). Dit 'retorische principe' houdt in dat men bij het bestuderen van een tekst of gesprek vraagt: 'Welke versie (van een beschrijving of een

uitspraak) wordt hier tegengesproken?’ Zo is de betekenis van een tekst vaak afhankelijk van wat niet wordt gezegd. Het gaat er dan om vast te stellen welke mogelijke alternatieve versie de spreker weerlegt met de huidige versie: ‘People construct their own version of reality by simultaneously countering alternative versions’ (Potter, 1996. p.107).

Een voorbeeld dat discoursanalytici vaak aanhalen om de retorische werking van beschrijvingen te illustreren, is afkomstig uit een gesprek tussen een advocaat en een getuige in een verkrachtingszaak.

(aanklager verwijst naar de club waar de verdachte en het slachtoffer elkaar ontmoetten):

1: a het is waar eh eh jongens en meisjes elkaar ontmoeten,
is het niet?

2: g mensen komen daar

(bron: Drew, 1990, in Wooffitt, 1990: 13-15)

De advocaat gebruikt in het bovenstaande fragment de formuleringen ‘jongens en meisjes’ (regel 1) om de bezoekers aan die bepaalde club te beschrijven in plaats van bijvoorbeeld ‘mensen’. Hij beschrijft de club daarmee niet als een plek waar je uit kan gaan of kan dansen, maar als een gelegenheid waar je heen gaat om het andere geslacht te ontmoeten. De getuige van het slachtoffer ontkracht in regel 2 de implicaties van jongens en meisjes en maakt in plaats daarvan gebruik van een neutrale beschrijving: ‘mensen komen daar’ (regel 2). Het fragment toont dat de getuige zich verzet tegen de implicatie dat een club een plek is waar jongens en meisjes naartoe gaan om elkaar te versieren. Een mogelijke beschuldiging kan dan zijn dat het slachtoffer een seksueel motief had en daardoor medeverantwoordelijk is voor de verkrachting. De getuige ondermijnt deze verdenking en lost dit retorisch op door een alternatieve beschrijving te geven: *mensen* (regel 2). De getuige verzet zich daarmee tegen potentiële verdenkingen en ondermijnt dus op voorhand de beschuldiging.

Dit is wat discoursanalyse als het ‘retorische principe’ omschrijft, ofwel ‘wat wordt naar voren gebracht en wat wordt daardoor weerlegd?’

4.4 Discursieve thema's

In deze paragraaf beschrijf ik vier thema's uit de discursieve psychologie en die ook beschreven worden in de Discursieve Actie Methode (DAM), een analysemethode voor professionals die de taal van hun doelgroep beter willen leren kennen en begrijpen (Sneijder & te Molder, 2007). Deze thema's zijn:

- 1 Verantwoordelijkheid en aanspreekbaarheid
- 2 Belangendilemma
- 3 Feitelijkeheid

1 Verantwoordelijkheid en aanspreekbaarheid

Mensen maken in hun uitspraken over gebeurtenissen, mensen, gedachten of gevoelens eveneens duidelijk in hoeverre ze aanspreekbaar (willen) zijn over wat ze zeggen. Zo is het aanhalen van de woorden van een ander ('en toen zei hij...') een manier om de verantwoordelijkheid voor een uitspraak bij derden te leggen. De discursieve psychologie heeft laten zien dat sprekers met grote vanzelfsprekendheid verantwoordelijk worden gehouden voor het waarheidsgehalte van hun beschrijvingen en de interactionele consequenties die deze beschrijvingen kunnen hebben.

De discursieve psychologie heeft diverse retorische strategieën beschreven die mensen (bewust of onbewust) in gesprekken hanteren om bepaalde sociale activiteiten te ondernemen. Inzicht in die strategieën is van belang om de kennis van alledaagse interactie tussen participanten te vergroten. Verschillende studies op het gebied van discoursanalyse hebben laten zien hoe mensen in alledaagse interacties specifieke strategieën aandragen om doelen te bewerkstelligen. We zien dit in het volgende fragment:

I am so stupid (Sneijder & te Molder, 2006)

25/02/2005, 10.00

Jocelyn

- 1 I have been doing very well on my program, except for tonight.
- 2 My boyfriend asks me to go to dinner with him and his
- 3 son, and I went. We went to a Mexican
- 4 restaurant. Bad choice! There was nothing
- 5 low fat or health consience on the menu. So I ordered a chicken fajita tacosalad, and
- 6 I ate it.

Jocelyn hanteert in het voorbeeld hierboven bepaalde strategieën waarmee ze haar dieetafwijking als 'logisch' presenteert; ze werd uitgenodigd *My Boyfriend asks me to go to dinner* (regel 2) en *There was nothing low fat or health consience* (regel 4) op het menu: ze kon er dus niets aan doen. Het interactieprobleem van Jocelyn is: Hoe vertel ik over het afwijken van mijn dieet zonder dat ik beschuldigd kan worden van een gebrek aan zelf-discipline' (Sneijder & te Molder, 2006). Sprekers trachten op dergelijke wijze een mogelijk interactieprobleem op te lossen. Anders gezegd: er staat dan interactioneel iets op het spel. Hiermee wordt bedoeld dat de spreker er bewust of onbewust op let hoe zijn verhaal wordt ontvangen: hij of zij houdt al rekening met potentiële beschuldigingen en anticipeert daarop in zijn uitspraken.

Bij het thema verantwoordelijkheid en aanspreekbaarheid betrek ik het concept 'footing' uit de theorie van Goffman (1981). Dit concept is van belang omdat het aandacht heeft voor de afstand die participanten innemen ten op zichte van een descriptie. Goffman heeft het thema aangepakt door te kijken naar de rollen in de interactie. Hij karakteriseert de wijze waarop participanten in een gesprek zich opstellen of verbonden zijn met wat er gezegd wordt als footing. Hij onderscheidt daarbij drie rollen: de *animator*, degene die de woorden zegt; de *author*, de bedenker van de formuleringen en de *principal*, de bedenker van de inhoud van wat er gezegd wordt.

Deze rollen kunnen worden geïdentificeerd door de volgende vragen te stellen:

- 1 wie doet feitelijk de uiting? (*animator*)
- 2 wie is verantwoordelijk voor de formulering? (*author*)
- 3 wiens bedoeling, standpunt, visie wordt tot uitdrukking gebracht? (*principal*).

Goffman onderscheidt deze rollen om het zogenaamde 'participation framework' van communicatie te kunnen beschrijven: in welke rol ('footing') nemen participanten deel en welke 'autoriteit' staat achter hun gedrag?

Onderstaand fragment is een voorbeeld van Potter. Een paar studenten discussiëren over een verdacht geluid buiten hun flat:

Becky: oi (.) sh shh (.) it could have been that

Neil: NO that's not making a noise

Alan: no (.) something outside (0.4) it was definitely outside

Diane: Neil you've got shoes on

Op het einde van dit tekstfragment adresseert Diane haar uiting aan Neil met: 'Neil you've got shoes on'. Zij gebruikt hier geen expliciete formulering voor haar verzoek aan Neil om naar buiten te gaan en zo te achterhalen waar het geluid vandaan komt. In plaats daarvan wordt een descriptie gebruikt waarbij Neil wordt geïdentificeerd als iemand die op dat moment het meest in staat is naar buiten te gaan. De reden hierachter is dat blijkbaar een dergelijk direct verzoek gevoelig ligt. Het geen toeval is dat deze uitspraak zo indirect wordt gedaan omdat de handeling die hier wordt verricht nogal delicaat is. Diane loopt hier het risico als een lafaard of egoïst over te komen (Potter, 1996).

Footing heeft dus betrekking op de relationele afstand die taalgebruikers hebben bij de descripties die ze doen. In hoeverre zijn ze betrokken bij de claims die ze maken? Of, zoals Potter (1996) zegt: 'People make their

own claims, or they make report claims of others; and when they report claims they can display various degrees of distance from what they are reporting' (Potter, 1996 p.122).

2 Belangendilemma

Alles wat iemand zegt, kan geïnterpreteerd worden als een gevolg van het nastreven van eigenbelang. Veel van onze interactionele problemen zijn te karakteriseren als belangendilemma's (Edwards & Potter, 1992; Potter, 1996). 'Belang' wordt in de discursieve psychologie opgevat als een fenomeen waarbij mensen er (bewust of onbewust) rekening mee houden dat anderen hun uitspraken interpreteren en beoordelen in het licht van belangen die ze menen te herkennen (Edwards & Potter, 1992; Aarts & te Molder, 1997). In reactie hierop kan de geldigheid van de uitspraken van de spreker bestreden worden. Het dilemma dat sprekers hierbij ervaren is: 'Hoe kan ik ervoor zorgen dat mijn uitspraken zo min mogelijk door mijn belangen worden aangetast?' De discursieve psychologie noemt dit een zogenaamd 'belangendilemma' (Edwards & Potter, 1992). Sprekers hanteren ook bepaalde strategieën om met dit belangendilemma om te gaan en de geloofwaardigheid van hun uitspraken te vergroten. Een voorbeeld hiervan is het op voorhand bekennen van een belang waarmee de spreker aangeeft dat hij boven het belang staat ('ik wil niet discrimineren maar...'), of door het toevoegen van nuancerende frasen ('...of zoiets') (te Molder e.a., 2006). De spreker kaart het belangendilemma bijvoorbeeld aan door te zeggen dat het niet zijn bedoeling is de ander te overtuigen van iets, wat dan in zijn eigen belang zou kunnen zijn. Op deze manier probeert hij te voorkomen dat zijn woorden in het perspectief van eigenbelang geëvalueerd worden door de ander. Potter schetst hier het voorbeeld van een rechtszaak:

- 1 It wasn't, in truth, much of a case. The only defense witness was *a cousin* of one of the
- 2 defendants and she got her story muddled up anyway; and the prosecution witness,
- 3 may of *them passers-by* with no conceivable axe to grind, were articulate and
- 4 plausible.

(Independent on Sunday, 15 May 1996, Potter, 1996, 110)

Door de getuige als een familielid te benoemen toont de auteur het belang van deze aan met de uitspraak: 'The only defense witness was *a cousin* of one of the defendants' (regel 1).

Daartegenover wordt de belangenloosheid van de anderen als geloofwaardige getuigen benadrukt omdat zij louter passanten zouden zijn met de formulering 'may of *them passers-by* with no conceivable axe to grind' (regel 3).

3 Feitelijkheid

Feitelijkheid kan ingezet in gesprekken als de geloofwaardigheid van de spreker in het geding is, of als iets niet zo vanzelfsprekend is bijvoorbeeld omdat het een 'gekke' ervaring of een bepaald 'delicaat' thema betreft. Bijvoorbeeld als interactanten hun standpunt, onvrede, of schaamte over een bepaald thema zo objectief mogelijk presenteren of verhullen. Door een gedegen feitenconstructie van de werkelijkheid te maken, kan een zekere neutraliteit worden geveinsd over iets wat onderhuids meer speelt. (Potter (1996) heeft onderzoek verricht naar de vraag waarom taalgebruikers de werkelijkheid presenteren als feitelijk, in de vorm van gedetailleerde beschrijvingen. Een belangrijke reden die hij noemt is dat taalgebruikers als spreker of schrijver geloofwaardig willen lijken als getuige van de situatie die zij beschrijven. Een beroep op 'feiten' versterkt daarbij de geloofwaardigheid van de spreker. Feiten worden dus ten onrechte vaak louter geassocieerd met een neutrale, afstandelijke en objectieve attitude van de producent. Want, zo blijkt uit studies naar dit thema, juist in het geval van conflicterende en gevoelige kwesties worden feitelijke beschrijvingen ingezet in het discours. Potter haalt hier onderzoeken van andere wetenschappers als Latour en Pommerantz aan: 'When dispute between different groups of scientists gets vigorous, descriptions gets more and more technical; in every day settings it is precisely when there is some dispute that people start to provide detailed warrants for their claims' (Latour en Pommerantz, 1987).

4.5 Samenvatting en conclusie

In het voorgaande zijn nu de begrippen en uitgangspunten besproken die van belang zijn bij het discoursanalytische perspectief. Uitgangspunt voor discoursanalyse is de discursieve aard van taal: in plaats van louter het beschrijven van de realiteit wordt taal gebruikt door mensen om bepaalde effecten te bewerkstelligen. Discoursanalisten focussen op de retorische dimensie van taal. Daarbij neemt discoursanalyse het perspectief van de ontvanger als uitgangspunt en niet dat van de onderzoeker.

Hoofdstuk 5

Sluimerende crisis in het onderwijs

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk motiveer ik mijn keuze van twee cases in het onderwijs en ga ik in op de praktische kant van de zaak: het verzamelen en selecteren van data. Ik beschrijf achtereenvolgens:

- De context van de twee geselecteerde cases: het domein onderwijs.
- De wijze waarop ik data heb verzameld en geselecteerd.

5.2 Casedomein onderwijs

Als casedomein is gekozen voor het onderwijs in Nederland. Hieronder motiveer ik deze keuze nader. Onderwijsorganisaties, zoals al geschetst in hoofdstuk 1 van dit proefschrift, uiten zich ontevreden over de ontbrekende visie van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (OCW) op de grote problemen. Zo ook de Algemene Onderwijsbond die hierover in het Onderwijsblad met regelmaat bericht.

Het Onderwijsblad is een uitgave van de Algemene Onderwijsbond (aangesloten bij de FNV) die met ruim 82.000 leden de grootste onderwijsbond is in alle sectoren van het onderwijs, van basisschool tot en met hoger onderwijs.⁶ AOb-leden ontvangen elke veertien dagen het Onderwijsblad met onder andere interviews, reportages en aparte pagina's met nieuws uit de verschillende onderwijssectoren. Ik heb gekozen voor het verzamelen van gegevens uit deze bron omdat het blad een groot bereik heeft in het onderwijsveld.

Zo bekeek ik 25 jaargangen van het Onderwijsblad over de periode 1982 tot en met 2007. Hierbij maakte ik onderscheid tussen redactionele rubrieken enerzijds en de rubriek 'Post' anderzijds. In deze laatst genoemde rubriek zijn brieven opgenomen van leden en door deze te lezen kon ik de kwesties die leden aankaartten, inventariseren. Teksten uit het Onderwijsblad werden gelezen en herlezen, fragmenten werden geselecteerd en vervolgens als potentieel interessant gecodeerd. Onderwerpen die mijn aandacht trokken waren: 'schooluitval', 'onveiligheid', 'segregatie' en

⁶ peildatum: februari 2012.

‘onderwijsvernieuwingen’. Voor de twee laatste thema’s heb ik (zoals ook aangegeven in hoofdstuk 1) gekozen omdat hier opmerkelijke bijdragen van zijn verschenen in de vorm van een interview en een manifest. Deze bijdragen maakten veel reacties los in de samenleving en daarom heb ik ze genomen tot bronteksten voor een discoursanalyse. Voordat ik hier op inga, bespreek ik eerst hoe deze thema’s *segregatie* en *onderwijsvernieuwingen* behandeld werden in het Onderwijsblad voordat deze bijdragen verschenen.

Segregatie

Een thema dat over de bekeken periode 1982-2007 naar voren kwam in het Onderwijsblad was ‘segregatie’. Over een periode van 25 jaar zijn er 146 brieven van lezers over het onderwerp segregatie verschenen en 731 keer werd er in redactionele rubrieken aandacht gegeven aan dit onderwerp. Gemiddeld is er dus zesendertig keer per jaar aandacht voor het thema in het Onderwijsblad geweest.

Al in 1971, toen de instroom van allochtone leerlingen in het basisonderwijs nog maar net op gang was gekomen, verscheen een artikel in het Parool (25 maart, 1971) over ‘apartheid’ op scholen in Amsterdam Zuid-oost. Het artikel ging over de toename van het aantal allochtone leerlingen (vooral van Surinaamse afkomst) op scholen in dit gebied en over de gevolgen daarvan voor het lesgeven. Uit de analyse blijkt dat uitgaven van het Onderwijsblad (toen nog Schoolblad genoemd) de kwestie al in de jaren zeventig en tachtig van de vorige eeuw met regelmaat behandelen. Zo werd bijvoorbeeld in 1985 veel redactionele aandacht geschonken aan het proefschrift van Wesselingh (1985) met de titel ‘Onderwijs en reproductie van maatschappelijke ongelijkheid’.

Ook verschenen er al in de jaren tachtig op de omslagen en hoofdartikelen van de uitgave koppen als: ‘De grens tussen zwart en wit’ (het Schoolblad, 1985, nr. 11), ‘Witte en zwarte scholen’ (Schoolblad, 1987, nr. 3), ‘Multiculturele samenleving vraagt om ander onderwijs’ (Schoolblad, 1987, nr. 4), ‘Rotterdamse wethouder laconiek over zwarte en witte scholen’ (Schoolblad 1987 nr. 5) en ‘De blanke kinderen fietsen ’s ochtends de wijk uit’ (Schoolblad 1987, nr. 9). In de rubriek met ingezonden brieven was er aandacht voor het probleem met brieftitels als: ‘Niet alles zwart zien, straks escaleert het’, (Schoolblad, 1987, nr. 20) en ‘Eigentaal onderwijs is een voorwaarde voor zelfvertrouwen’ (Schoolblad, 1988, nr. 15). Gesproken werd in deze brieven in termen van ‘etnische segregatie in het onderwijs’ en ‘concentratiescholen’.

Onderwijsvernieuwingen

Een ander thema dat in de periode 1982-2007 naar voren kwam in het Onderwijsblad is ‘onderwijsvernieuwingen’. Over een periode 1982 tot en met 2006 (25 jaar) is 1724 keer aandacht besteed aan het thema. Dit komt

uit op een gemiddelde aandacht van zeventig keer per jaar. Dit aantal ligt dus ruim twee keer zo hoog dan de aandacht die er was voor het thema segregatie (zie hierboven).

Zo verschijnt in 2005 in het blad een opiniërende bijdrage onder de expliciete titel 'Het nieuwe leren doet leerlingen tekort' (Onderwijsblad, 2005, nr. 5). In het bericht betoogd Van der Werf – hoogleraar onderwijzen en leren – dat er aanwijzingen zijn dat het nieuwe leren slechte resultaten oplevert.⁷ Van der Werf schrijft hierover: 'Eigenlijk valt het de leerkrachten nauwelijks kwalijk te nemen dat ze het nieuwe leren omarmen. Onderwijs-wetenschappers zouden echter beter moeten weten'. Een lezer reageert op dit artikel in de rubriek Post met de opmerkingen als 'het wordt ons van bovenaf opgelegd' en 'een enkeling denkt dat het toch niet meer tegen te houden is en probeert er dan maar het beste van te maken' (Onderwijsblad, rubriek Post, 2005, nr. 6).

De aandacht voor onderwijsvernieuwingen in het vakblad komt vooral terug in de redactionele bijdragen, ofwel, het is met name de redactie van het blad dat hier zorgen over inbrengt. In de rubriek 'Post' is er minder aandacht voor onderwijsvernieuwingen en ligt het accent door de jaren heen op de werkdruk en de salariëring. De afnemende status en de verslechterende positie van de docent staat steeds weer centraal in de lezersinzendingen van veelal docenten. Overigens wordt deze lage status en slechte positionering wel vaak in verband gebracht met de vernieuwingen.

Ik ben nu toegekomen aan de cases die in deze studie via een discours-analyse worden onderzocht. Hieronder schets ik in het kort de achtergronden van de twee cases en bespreek ik reacties op de bijdragen in het onderwijsblad, in de landelijke en regionale dagbladen en in Nederlandse opinietijdschriften.

Van belang is het op te merken dat ik de cases benader als context-gebonden gebeurtenissen. Beide cases bevatten uniciteit en diversiteit en om die reden is het onmogelijk de cases te definiëren op een precieze en sluitend manier zodat ze ook onderling te vergelijken zijn. Absolute precisie is daarom ook niet aan de orde. 'Wanneer we de dagelijkse werkelijkheid willen begrijpen, dan zullen we moeten accepteren dat die slechts bij benadering te kennen is' (Aarts, 2009, p.21). De werkelijkheid kan alleen onderzocht met behulp van begrippen waarvan de concrete uitingvormen

7 De verzamelterm 'nieuw leren' wordt gerelateerd aan de oorsprong van de verschillende vormen van nieuwe leren, namelijk de cognitieve theorie van het sociaal constructivisme, waarin de leerling wordt gezien als iemand die in interactie met zijn of haar omgeving kennis en inzicht construeert. Met andere woorden, de kennis die geconstrueerd wordt is subjectief, ofwel gebonden aan een individu en context. Kenmerkend hierbij is het 'leren' te beschouwen als 'betekenis geven aan een ervaring', evenals de constatering dat kennis niet objectief is (eindrapport commissie Dijsselbloem "Tijd voor onderwijs", 2008 zie ook bijlagen 1 en 2).

‘slechts’ familiegelekenissen vertonen’ (ibid). Aarts baseert zich bij de term familiegelekenissen op het werk van Wittgenstein die voor het probleem van het definieren van een verschijnsel of gebeurtenis een oplossing bedacht die uitgaat van de gedachte:

‘dat we te maken hebben met een gecompliceerd netwerk van elkaar overlappende en doorkruisende gelekenissen, soms totale gelekenissen, soms gelekenissen in details’ (Wittgenstein, 1958, p.66-67).

Net zoals er in iedere familie bepaalde overeenkomsten en verschillen te onderkennen zijn, geldt dit ook voor beide cases. Het begrip familiegelekenissen laat uniciteit en diversiteit toe, maar maakt ook generalisatie mogelijk. Zo is er ook met betrekking tot het aanzwengelen van een crisis sprake van een familiegelekenis.

5.3 Case 1 – ‘Te veel Marokkanen’

Matthé Sjamaar was dertig jaar werkzaam in de leiding van het Niels Stensen College in Utrecht en trok in het voorjaar van 1998 landelijke aandacht met zijn stelling dat zijn school beter kon sluiten. Aldus een interview in het Onderwijsblad maakte hij bekend dat hij het voor zijn leerlingen beter vond wanneer de school dichtging. Een hoge concentratie allochtone, vooral Marokkaanse, leerlingen (zeventig procent in de brugklassen), zorgde ervoor dat de school leegliep en deze geen volwaardige VWO/Havo-afdeling kon handhaven. Het landelijk dagblad *Trouw* nam het interview over waarna ook in andere kranten en tijdschriften reacties volgden.

Na een eerste lezing van het interview ben ik gaan kijken naar de wijze waarop kranten reageerden op het interview. Omdat het interview verscheen in een onderwijsblad voor een specifieke groep lezers, maar twee dagen later al breed werd aangehaald op de opiniepagina van het landelijke dagblad *Trouw*, wilde ik onderzoeken hoe deze en andere kranten en opiniebladen reageerden op het interview. Voor het vinden van reacties gebruikte ik de databank *LexisNexis*. Gekozen is voor een overzicht uit die digitale krantenbank omdat deze Nederlandse kranten en meningsgeoriënteerde bladen bevat. In totaal verschenen er vanaf mei 1998 tot en met december 2003, 118 reacties in kranten en tijdschriften op het interview met de rector.⁸

⁸ Dit is een digitale krantenbank waarin men op trefwoord(en) en/of auteur kan zoeken naar artikelen in een groot aantal Nederlandse dagbladen (zowel landelijk als regionaal), in een aantal buitenlandse kranten en in enkele Nederlandse opinietijdschriften zoals *Vrij Nederland*, *De Groene Amsterdammer* en *Elsevier*.

Ik startte met de responsanalyse door het intensief lezen van krantenteksten over Sjamaar. De fragmenten zijn afkomstig uit columns, rubrieken over onderwijs en wetenschap maar ook uit persberichten en interviews. Ik keek naar welke grotere fenomenen in de reacties naar voren kwamen. Zijn er bijvoorbeeld bepaalde terugkerende uitspraken of thema's door alle reacties heen te zien? Ontstaat er een bepaald patroon door de fragmenten heen? Als ik zo'n patroon zag selecteerde ik fragmenten die representatief zijn voor bepaalde uitspraken of thema's. Ik koos voor fragmenten die symptomatisch bleken voor een bepaald patroon dat ik waarnam in de eerdere leesrondes. Elementen die onder meer opvielen zijn de aandacht voor de rector als persoon. Zo wordt hij wisselend afgeschilderd als een zwartkijker of een slachtoffer.

De volgende stap in de analyse was het herlezen van het interview. Ik keek naar deze brontekst in het geheel, wat daarin gebeurt. Zo koos ik voor passages die tekenend zijn voor een repertoire dat ik kon waarnemen. De voorbeelden zijn dus gebaseerd op analyse van het geheel. Deze fragmenten ontrafelde ik vervolgens verder in de analyse. Zo kon ik via een cyclische werkwijze van lezen en herlezen, strategieën en interactionele problemen identificeren. In hoofdstuk 6 beschrijf ik verder hoe ik het interview heb geanalyseerd en welke analytische vuistregels ik heb toegepast.

5.4 Case 2 – ‘Help het onderwijs verzuipt’

De vereniging Beter Onderwijs Nederland (BON) publiceerde in juni 2006 in *NRC-Handelsblad* een manifest dat de onderwijsvernieuwingen als crisis aan de kaak stelt. Deze verklaring van de auteurs Ad en Marijke Verbrugge draagt de titel ‘Help het onderwijs verzuipt’.⁹ BON is begin 2006 in het leven geroepen met de doelstelling ‘het zo goed mogelijk tot bloei laten komen van de potenties van leerlingen en studenten door gedegen vakinhoudelijke en algemene vorming’ (BON, 2006). In het manifest richtten de schrijvers zich tegen de onderwijsvernieuwingen die sinds de Mammoetwet zijn ingevoerd. Opvallend is dat de auteurs van het manifest veel ruimte kregen – anderhalve pagina – in *NRC-Handelsblad* voor het integraal afdrukken van hun artikel.

Na het verschijnen van het manifest, in juni 2006, zijn er in totaal 241 reacties verschenen over de onderwijsvernieuwingen en BON in de voor dit onderzoek bestudeerde media.

⁹ Het volledige artikel is opgenomen in de bijlagen.

Ik heb daarvoor opnieuw gebruik gemaakt van de databank *LexisNexis*¹⁰ voor reacties in kranten en tijdschriften vanaf 3 juni 2006 tot 1 januari 2010. Omdat het manifest verscheen op de opiniepagina in een krant en een mening uitdraagt, wilde ik juist in deze informatiebronnen kijken naar hoe media reageerden op de publicatie. Ook bij deze case zijn de geselecteerde fragmenten afkomstig uit columns, rubrieken over onderwijs en wetenschap maar ook uit persberichten en interviews.

Ook heb ik hier weer teksten intensief doorgelezen en keek ik naar welke grotere fenomenen in de reacties naar voren kwamen. Zijn er bijvoorbeeld bepaalde terugkerende uitspraken of thema's door alle reacties heen te zien? Als dat het geval was, selecteerde ik deze fragmenten. Elementen die daarbij opvielen waren de aandacht voor de voorzitter van de vereniging, Ad Verbrugge, en de vergelijking van BON met die van een beroepsvereniging. De analyse bestond ook hier, net als bij het interview, uit het intensief herlezen van het manifest zelf. Daartoe selecteerde ik eveneens opvallende passages en codeerde ik deze weer als potentieel interessant. De keuze voor fragmenten uit het manifest kwam dus tot stand op basis van de wijze waarop de respons reageerde. Ik selecteerde fragmenten in het manifest die door de nieuwsbronnen werden aangehaald, ondersteund of bekritiseerd. Zo kon ik via de respons passages uit het manifest kiezen, fragmenten die een patroon uit de tekst als geheel illustreren.

Ook kijk ik naar deviante uitspraken (te Molder 1995, p.58, Potter, 2005, p.339). Zijn er gevallen die van het gevonden patroon afwijken dat ik tot dan toe in de formulering ervan heb waargenomen? Als dit zo is kan dit betekenen dat ik **a)** het patroon moet aanpassen of **b)** dat de afwijking(en) mijn claims bevestig(en)t. In het laatste geval kan het mij helpen het patroon aan te scherpen. Zo meende ik bij de analyse van case Sjamaar aanvankelijk dat deze rector in de reacties niet werd getypeerd als een klager. Bij nadere lezing kwam in de berichtgeving dit beeld toch naar voren en heb ik het gevonden patroon moeten bijstellen.

Al met al kwam ik tot een analyse van fragmenten waaruit ik interactieve problemen en strategieën kon afleiden.

Voor een verdere bespreking van de opzet van het onderzoek, de analyse en de resultaten verwijs ik naar hoofdstuk 6 en 7.

¹⁰ Zoekstring: 'BON' of 'Beter Onderwijs Nederland' of 'Ad Verbrugge' en 'nieuwe leren'

5.5 Samenvatting en conclusie

In dit hoofdstuk besprak ik de wijze waarop ik data heb verzameld en geselecteerd. Daarbij besprak ik de thema's 'segregatie' en 'onderwijsvernieuwingen' in een vakblad voor het onderwijs. Zoals ik beschreef in dit hoofdstuk bekijk ik een interview en een manifest waarin over deze thema's opmerkelijke uitspraken zijn gemaakt door een respectievelijk een klokkenluider en een sociale beweging. Ik zal de wijze waarop de thema's als crisis aan de kaak worden gesteld onderzoeken via een discoursanalyse. Het is tijd dit concreet te maken.

Hoofdstuk 6

Een klokkenluider aan het werk

6.1 Inleiding

Dit hoofdstuk beschrijft de analyse van een specifieke casus en is samen met het volgende hoofdstuk het empirische gedeelte van het onderzoek. Hierin bespreek ik een case waarin een rector van een middelbare school een crisis aan de kaak stelt. Een discoursanalyse van deze case moet antwoord geven op de onderzoeksvraag:

Welke interactionele problemen hebben crisismakelaars die een crisis aan de orde willen stellen en op welke manier lossen zij deze op?

Onderzocht wordt welke interactionele zorgen een rector van een middelbare school, Matthé Sjamaar, toont om de segregatie op zijn school aan de orde te stellen. Dit deed hij in een spraakmakend interview dat hij in 1998 gaf in een vakblad voor het onderwijs. Ik wil met behulp van discoursanalyse onderzoeken wat de interactionele problemen zijn waar hij mee worstelt in dat interview, en ik wil bekijken welke oplossingen hij hanteert om met deze interactionele problemen om te gaan. Zo kan ik de strategieën identificeren die de rector – bewust of onbewust – inzet en analyseren hoe en waartoe hij deze strategieën gebruikt. Het discoursanalytische perspectief gaat niet uit van de veronderstelde intenties (zie hoofdstuk 4) van de rector, maar analyseert de effecten die bepaalde uitingen in het interview bij de – voor dit onderzoek bestudeerde – media hebben opgewekt. Analyse van deze media laat zien hoe functioneel deze strategieën zijn. Ik onderzoek hoe kranten zich oriënteren op de interactionele problemen en oplossingen van deze crisismakelaar. Op deze wijze wil ik de discursieve praktijken van een individuele crisismakelaar, een klokkenluider, in het publieke debat over onderwijs op het spoor komen en leren begrijpen.

Begrip van hoe mensen over risico's praten die hen in het leven van alledag omringen is cruciaal voor het ontwikkelen van een goede crisismcommunicatie. De overheid kan door dergelijke inzichten beter inzicht verwerven in wat er in de maatschappij aan de hand is.

Hiertoe zal zij niet alleen moeten kijken naar de inhoud van argumenten die door crisismakelaars naar voren worden gebracht, maar ook naar de wijze waarop deze worden verwoord en de effecten die deze

teweegbrengen. Zo kan begrepen worden waartoe bepaalde argumenten op dat moment in de interactie worden ingezet. Zie voor een verdere bespreking van crisismakelaars en hun betekenis voor crisiscommunicatie hoofdstuk 1, 2 en 3 van dit proefschrift.

Voorafgaand aan de analyse schets ik eerst de achtergronden van de case, de selectiecriteria, en de methodologische aspecten. Daarna bespreek ik de resultaten en conclusies. Ten slotte evalueer ik de vraag of de klokkenluider succesvol is geweest, blijkens de reacties van de media op zijn discursieve optreden.

Achtergronden van de case Sjamaar

Zoals beschreven in hoofdstuk 5 was rector Matthé Sjamaar dertig jaar werkzaam bij het Niels Stensen College in Utrecht en trok in het voorjaar van 1998 landelijke aandacht door zijn interview met de stelling dat zijn school beter kon sluiten. In het vervolg van deze analyse duid ik de rector aan met zijn achternaam Sjamaar omdat ook zo naar hem werd verwezen in het merendeel van de media. Centraal in deze case staat dit interview met Sjamaar met journalist Paul Kleis-Jager in het *Onderwijsblad* van 2 mei 1998 met als titel 'Te veel Marokkanen'. Het artikel werd ontdekt door *Trouw* dat als eerste op 4 mei 1998 de bijdrage als nieuws bracht. Zo kwam het bericht bij het ANP terecht en vervolgens in de andere grote landelijke dagbladen en regionale kranten. Het interview had verstrekkende gevolgen voor Sjamaar. Alleen al in de week na het verschijnen van het artikel in het *Onderwijsblad* gaf hij meer dan vijftig interviews. De toenmalige staatssecretaris van Onderwijs Netelenbos, verklaarde hem tot persona non grata met de woorden 'Zo hoor je niet te praten' (bron: ANP, 7 mei, 1998). Uiteindelijk werd hij een jaar na zijn bijdrage ontslagen.¹¹

Selectiecriteria voor de case

Gekozen is voor het interview met Sjamaar op basis van selectiecriteria die op hun beurt onttrokken zijn aan de beschreven inzichten in de voorgaande hoofdstukken. Zo moet de case aan de volgende twee randvoorwaarden voldoen:

- Er moet een klokkenluider zijn
- De klokkenluider roept een publieke reactie op

Er moet een klokkenluider zijn

Een klokkenluider is een persoon, zoals besproken in hoofdstuk 1 en 3, die reageert op het disfunctioneren van een sociaal systeem waarvan hij zelf deel uitmaakt en die daarover de openbaarheid zoekt. Ik bekijk of het

¹¹ Onder meer: NRC *Handelsblad*, 19-04-2002; *Het Onderwijsblad*, 31-05-03

aan de orde stellen van een crisis ook specifieke interactionele problemen geeft. Daarbij betrek ik in de analyse het gegeven dat Sjamaar als eenling opereerde. Zo handelde hij op eigen initiatief, wellicht had dit ook effect op zijn discursieve optreden. De verkregen inzichten moeten leiden tot een beter begrip van de interactionele prestaties die een crisismakelaar moet leveren om stand te houden.

Een uiting die veel reacties oproept

Het tweede criterium voor keuze van de case is dat het een uiting is die veel reacties oproept. Daartoe is eerst gekeken in het *Onderwijsblad* (zie voor een bespreking daarvan hoofdstuk 5) dat in deze studie wordt opgevat als een bron van informatie om kwesties uit het onderwijsveld te inventariseren en deze beter te leren kennen, vooral omdat het blad een groot bereik heeft (zie ook hoofdstuk 5). Het interview met Sjamaar, deed in de landelijke media veel stof opwaaien. Niet alleen de staatssecretaris reageerde kritisch op het interview, ook andere politici, onderwijsdeskundigen lieten van zich horen in redactionele commentaren en columns op de radio en in kranten. Zo verschilden partijen van mening over de kwestie en de al dan niet legitieme wijze waarop deze klokkenluider een crisis aan de orde had gesteld. Voor dit onderzoek is naar reacties gezocht op de digitale krantenbank *LexisNexis*¹² vanaf 1 mei 1998 tot 1 januari 2010. In totaal verschenen er (vanaf 1998 tot en met 2003) 118 reacties in kranten en tijdschriften op de uiting van de rector.

Voordat ik met de analyse start, bespreek ik de achtergronden van de case en de methodologische aspecten van dit onderzoek.

Analytische procedure

Het onderzoek wordt uitgevoerd met behulp van discoursanalyse zoals deze ontwikkeld is door de Britse discursieve psychologen Potter, Edwards en Wetherell (Potter, 1996, Edwards, 1997, Potter & Wetherell; 1987, 1994, 1995) en die besproken is in hoofdstuk 5. In deze case kijk ik naar het thema segregatie dat op opmerkelijke wijze onder de aandacht werd gebracht door Sjamaar in zijn interview. Het doel van de analyse is het ontdekken van specifieke interactieproblemen en oplossingen zoals Sjamaar die met zijn uitingen construeert.

In dit onderzoek naar sluimerende crises en de interactionele prestaties van crisismakelaars gaat het erom de problemen te achterhalen waar zij in

12 zoektermen 'rector Sjamaar' en 'Niels Stensen college'

interacties mee van doen hebben. Wat staat er in de interactie met de buitenwereld op het spel bij crisismakelaars? Zoals beschreven in hoofdstuk 4, letten sprekers er (bewust of onbewust) op de ontvangst van hun uitspraken. Zo is dit ook het geval in het interview met rector Sjamaar. De rector zegt niet alleen van alles over de situatie op zijn school, maar maakt onvermijdelijk ook selecties uit de mogelijke beschrijvingen van het probleem. Welke selectie de rector maakt, hangt af van het doel dat zijn uitspraak dient (Edwards & Potter, 1992, te Molder, 1999). Bewust of onbewust wil de rector iets bereiken met wat hij zegt. Zo kunnen bedoelde maar evengoed onbedoelde effecten ontstaan. Deze effecten worden onderzocht door het gespreksmateriaal retorisch en sequentieel te analyseren (Edwards, 1997):

- De ‘retorische’ analyse: welke tegenovergestelde of alternatieve versie wordt met deze beschrijving ondermijnd of tegengesproken?
- De ‘sequentiële’ analyse: hoe wordt de uitspraak behandeld door de recipiënten, in dit geval de kranten?

Retorische analyse

Bij de retorische analyse gaat het telkens om de vraag ‘welke andere plausible versie van de wereld staat op het spel’? Of zoals Edwards formuleert: ‘One of the most important features of descriptions is their could-have-been-otherwise quality’ (Edwards 1997, p.8). Geen uitspraak over wat dan ook is de enige mogelijke of enige redelijke optie. Taal is gebaseerd op keuzes van de spreker en alle beschrijvingen hebben bepaalde implicaties dankzij het feit dat er alternatieven zijn (Potter, 1996, p.97-98). Door te kijken naar de alternatieve versie kan de analist beter beoordelen wat de functie is van de gepresenteerde versie.

Sequentiële analyse

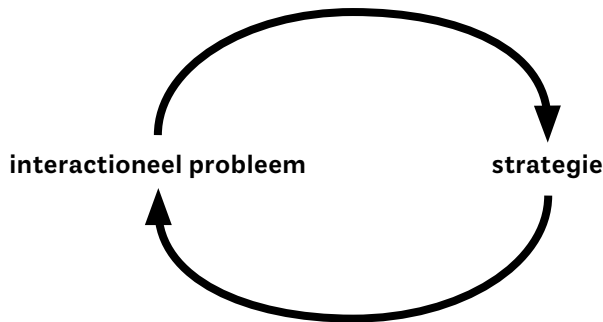
Bij de sequentiële analyse toets ik de bronfragmenten aan het responsmateriaal. Deze responsanalyse heeft als doel te bekijken of de ‘strategieën’ van de rector al dan niet worden opgepakt en hoe functioneel deze strategieën zijn. Deze getoonde interpretatie wordt in de discursieve psychologie de ‘next turn proof procedure’ genoemd (Hutchby & Wooffitt, 1998); door te kijken naar de reacties kan ik zien welk *social effect* de rector bereikt.

Of dit ook het effect was dat de rector voor ogen had staat niet centraal in de analyse. Daarentegen gaat het om hoe effecten bereikt worden met bepaalde formuleringen en dus welke functies deze formuleringen kunnen vervullen. Zo kijk ik niet naar de afzonderlijke uitspraken van de rector, maar ik bekijk de reacties van de kranten als een serie van beurten. Ik analyseer de tekst als een interactionele sequentie waarmee – al dan niet bewust – bepaalde interactionele handelingen worden verricht (Schegloff,

1997, a). De uitspraken van de rector krijgen hun interactionele betekenis pas in hun concrete gebruiksomgeving. Dit betekent dat de context van belang is.

Cyclisch analyseren

Tijdens de analyse gaat het om een combinatie van een retorisch perspectief en de betekenis die de kranten er aan geven. Eerste indicaties van het interactionele probleem van de rector kunnen mij op het spoor zetten van de strategieën, en de strategieën die ik bij hem kan aanwijzen en die ik al dan niet in de reacties zie terugkomen, geven mij weer scherper inzicht in de interactionele problemen van de rector. Onderstaand figuur maakt deze manier van cyclisch werken nog eens duidelijk:



figuur 6.1: cyclisch analyseren
(bron: Snejder & te Molder, 2008)

Mensen, dus ook crisismakelaars, lossen tijdens interacties voortdurend interactieproblemen op. Deze notie speelt in de discursieve benadering een belangrijke rol. Uitspraken kunnen worden begrepen als een oplossing voor een bepaald probleem in de interactie. Snejder (2007, p.26) haalt op dit punt de volgende uitspraken van wetenschappers op dit terrein aan:

- *'Elke beschrijving van iets is altijd ook een verklaring voor iets'* (Emanuel Schegloff).
- *'Iedere uitspraak is een oplossing voor een probleem'* (Paul Drew).

Steeds gaat het erom te ontdekken wat er voor de rector te winnen of verliezen is in de interactie en de interactieproblemen van de rector op te sporen. Zo heb ik na een eerste ordening van het materiaal dat bestaat uit het interview en krantenberichten over het interview, eerst het interview intensief herlezen (zie voor een verdere bespreking van deze dataselectie hoofdstuk 5 en bijlage 3). Daartoe heb ik in een eerste leesronde van de interviewtekst bepaalde discursieve thema's opgemerkt (zie hoofdstuk 4

paragraaf 4.4). In daarop volgende leesrondes heb ik passages geselecteerd die deze discursieve thema's illustreren en vervolgens als potentieel interessant gecodeerd. Het coderen van het materiaal in termen van deze discursieve thema's was gebaseerd op de onderzoeksvraag:

Welke interactionele problemen hebben crisismakelaars die een crisis aan de orde willen stellen en op welke manier lossen zij deze op?

Bij het analyseren van discursieve thema's, maakte ik gebruik van het zogenoemde *Discursieve Actie Model* (Edwards & Potter, 1992), (Potter, Edwards & Wetherell, 1993). De afzonderlijke elementen uit dit model werden beschreven in hoofdstuk 4.

Het discursieve actie model

Figuur 6.2

(gebaseerd op Edwards & Potter, 1992; Potter, Edwards & Wetherell, 1993, te Molder, 1995)

Handeling (zie voor een beschrijving 4.3)

- 1 Het onderzoek focust op handeling in plaats van cognitie of gedrag.
- 2 Omdat deze handeling via discourse wordt uitgevoerd worden cognitieve fenomenen zoals attitudes ook geanalyseerd in discursieve termen.

Verantwoordelijkheid en aanspreekbaarheid

(zie voor een beschrijving 4.4)

- 3 Hoe neemt de crisismakelaar – al dan niet – verantwoordelijkheid voor zijn uitspraken?
- 4 Onderzocht wordt of en hoe de crisismakelaar anticipeert op hoe uitspraken worden ontvangen. Dat wil zeggen: houdt hij rekening met potentiële beschuldigingen en zo ja, hoe?

Belangendilemma (zie voor een beschrijving 4.4)

- 5 Zorgt de crisismakelaar ervoor dat zijn uitspraken zo min mogelijk door anderen veronderstelde belangen worden aangetast? En zo ja, hoe doet hij dit dan?

Feitelijkheid (zie voor een beschrijving 4.4)

- 6 Op welke wijze – via welke discursieve strategieën – worden bijdragen als feitelijk gepresenteerd?
- 7 Bekeken wordt of en hoe in reacties de geldigheid van de uitspraken van de crisismakelaar wordt bestreden.

De zeven punten uit het model hierboven moeten niet worden opgevat als hypothesen maar als 'sensitizing concepts' (Blumer 1954). Deze richting-gevende concepten worden gebruikt als attenderende vragen. Door aan de hand van deze zeven punten cyclisch te werken kan ik bekijken of keuzes ook gegrond zijn. Is dat wat ik gevonden heb te onderbouwen met het materiaal? Zo worden discursieve thema's getoetst en gespecificeerd met behulp van fragmenten die de betreffende thema's bevestigen of juist tegenspreken. De geselecteerde fragmenten uit het interview die in dit onderzoek worden aangehaald staan dus niet op zichzelf, maar zijn voorbeelden van patronen zoals die gevonden zijn in het complete interview. Daartoe kijk ik ook naar deviant uitspraken (te Molder 1995, p.58, Potter, 2005, p.339). Zijn er gevallen die tegen het patroon in gaan dat ik tot dan toe in de formulering ervan heb waargenomen? Als dit zo is kan dit betekenen dat ik **a)** het gevonden patroon moet aanpassen of **b)** dat de afwijking(en) mijn claims bevestig(en)t. In het laatste geval kan het mij helpen het patroon aan te scherpen.

Vervolgens worden de krantenteksten meerdere keren gelezen. Bij deze responsanalyse analyseerde ik patronen die zijn geselecteerd uit een corpus van 109 reacties in kranten. Deze respons is via databank *LexisNexis* gevonden en beslaat een periode van vijf jaar na de bijdrage van rector Sjamaar in het *Onderwijsblad*. Gekozen is voor deze periode omdat de respons over die periode het hoogste was. Gekeken wordt naar welke grotere fenomenen in de reacties naar voren komen. Zijn er bijvoorbeeld bepaalde terugkerende uitspraken of thema's door alle reacties heen te zien? Als dat het geval is, dan worden deze krantenfragmenten geselecteerd. Deze selectieronde resulteert in twaalf responsfragmenten. Met behulp van deze fragmenten worden patronen blootgelegd, getoetst en gespecificeerd die discursieve thema's ondersteunen of juist weerleggen. Ook hier kijk ik net als bij de brontekst naar deviant uitspraken die ingaan tegen het patroon in dat ik dan toe heb waargenomen.

6.2 Resultaten

Uit de analyse zijn discursieve strategieën naar voren gekomen die de oplossing vormen voor drie verschillende interactionele problemen van de klokkenluider. Deze interactionele problemen konden pas beschreven worden, nadat eerst de 'oplossingen' waren geïdentificeerd. Mensen formuleren deze interactionele problemen niet als zodanig maar tonen deze impliciet door ze afdoende op te lossen. Daarom start ik in deze paragraaf met een beschrijving van de ingezette strategieën, waarna het bijbehorende probleem besproken wordt en vervolgens een analyse van de respons van de kranten volgt.

De analyse verloopt via de volgende stappen:

- 1 Strategieën behorende bij het interactioneel probleem.**
- 2 Het interactioneel probleem.**
- 3 Reacties door de kranten op ingezette strategieën.**

De regelnummering in de fragmenten wijkt af van de regelnummering die ik gaf aan de brontekst (zie bijlage 5) omdat de originele kolombreedte te smal is voor een adequate weergave van de analyse. Uit de brontekst zijn, met uitzondering van fragment 8, alleen de uitspraken van de rector overgenomen omdat de media gereageerd heeft op de uitspraken van de rector en niet op het redactionele commentaar.

6.2.1 Strategieën behorende bij interactioneel probleem 1

Ik start met de analyse van drie fragmenten uit het interview. Deze passages zijn illustratief voor een bepaald patroon, dit betekent dat regels die dit patroon niet illustreren zijn weggelaten. Wel wordt steeds het aantal regels aangegeven dat niet uit de brontekst is overgenomen. In deze drie fragmenten tracht de rector aandacht te krijgen voor het probleem dat hij observeert. Tegelijkertijd laat hij zien dat het niet louter zijn emoties zijn die hem tot deze noodkreet brengen. Hij hanteert daartoe twee strategieën die beiden onderdeel zijn van het omgaan met verantwoordelijkheid en aanspreekbaarheid (zie punt 3 en 4 uit het Discursieve Actie Model paragraaf 6.2):

- 1 Het aantonen van de ernst van de crisis door extremiserend taalgebruik.**
- 2 Het aantonen van de urgentie van het probleem door contraststructuren.**

In fragment 1 schetst de rector de reden waarom witte ouders niet voor de school kiezen:

Interviewfragment 1

- 73 Zelfs als we tien scoren in het *Trouwonderzoek*, dan nog komen de
74 witte ouders niet. De ouders die de school mijden doen dat om volkomen
75 normale redenen. Met vooroordelen en racisme heeft het meestal niets te
76 maken. De groep Nederlandse ouders die heel bewust voor het Niels
77 Stensen kiest, zal altijd een minderheid blijven. Dat zijn hoopopgeleide,
78 heel principiële mensen die vinden dat je kinderen moet voorbereiden op

- 79 de multiculturele toekomst van Nederland. Idealisme tegen de klippen
80 op want ook de minderheden zelf zijn allesbehalve multicultureel
81 ingesteld.

...45 regels weggelaten tot het slot...

In bovenstaand fragment komt veel 'extremiserend taalgebruik' (extreme case formulations; Pomerantz, 1986) voor. We zien de rector extreme-
rende uitspraken gebruiken in zelfs als we tien scoren in het Trouwonder-
zoek dan nog komen de witte ouders niet (regel 73-74), om volkomen nor-
male redenen (regel 74-75), heeft het meestal niets te maken (regel 75-76),
zal altijd een minderheid blijven (regel 77) en: tegen de klippen op... alles-
behalve multicultureel ingesteld, (regel 79-81). Om dit fenomeen te verdui-
delijken bespreek ik in de volgende alinea auteurs die over extremiserend
taalgebruik het een ander hebben onderzocht.

Zo worden extreme termen als 'zelfs', 'alles', 'niets', 'absoluut', 'compleet',
etc... gebruikt door sprekers om een bepaalde bewering te rechtvaardigen
of te verdedigen en markeren ook dat er iets op het spel staat. Een jurk die
door de stomerij zou zijn gekrompen kan niet als nieuw worden beschreven
maar als '*gloednieuw*' om precies dit punt te benadrukken. Extreme termen
versterken de waarde tot het uiterste. Hieronder zien we een voorbeeld
uit onderzoek van de discursieve psycholoog Jonathan Potter. De studie
betreft een relatietherapiesessie waarbij de vrouw van echtgenoot Jimmy
hem op een bepaalde manier neerzet:

Jimmy is extremely jealous. Extremely jealous person.

Has always been, from the day we met.

(bron: Potter, 1996, p.187)

In het fragment hierboven wordt Jimmy niet louter als een jaloers persoon
beschreven, maar als een *extreem jaloers persoon* (regel 1). Ook de tweede
regel is opgebouwd uit formuleringen met een sterk overtreffende trap:
hij is het altijd geweest en vanaf de dag dat we elkaar ontmoetten.

De discursieve psycholoog Derek Edwards heeft de functie van extre-
miserend taalgebruik in navolging van Pomerantz (1986) onderzocht en
demonstreerde in een studie hoe extremiserend taalgebruik de mate van
betrokkenheid van de spreker over dat wat hij zegt toont (Edwards, 1999,
p.282-283). Extremiserend taalgebruik biedt mensen de gelegenheid om
te laten zien dat het niet gaat om de feitelijke accuraatheid van wat ze
zeggen waardoor ze ook niet verantwoordelijk kunnen worden gehou-
den voor wat ze precies beweren want 'het is niet letterlijk zo bedoeld'
(Edwards, 2000, p.348). Door het extreem te formuleren voorkomt de
rector dat hij verantwoordelijk wordt gehouden voor de volle omvang van

zijn uitspraken. Extreme uitspraken zijn ook manieren om bijvoorbeeld iets als urgent te presenteren (Edwards, *ibid*). De spreker kan op deze wijze laten zien dat hij zich opwindt, maar voorkomt tegelijkertijd dat hij voor de letterlijke inhoud van zijn woorden verantwoordelijk wordt gehouden.

Het extremiserende taalgebruik brengt de rector ook in de gelegenheid de situatie met ironie te schetsen. Dit suggereert distantie ten aanzien van het probleem. Zijn uitspraken zijn het gevolg van de absurditeit van de situatie zelf en niet zijn emoties. Blijkbaar is hier iets helemaal mis, is de suggestie.

In fragment 2 beschrijft de rector hoe het er bij een leerling thuis aan toegaat:

Interviewfragment 2

- 108 Als je op huisbezoek gaat besef je pas goed hoe ontzettend belangrijk de
109 rol van de ouders is. Ze krijgen van thuis niets mee. Moeder spreekt geen
110 'Nederlands, ze schenkt thee en serveert zoet gebak. Vader zit op de bank
111 bij de televisie werkloos te wezen. Ik heb weleens een leerling uit een
112 bordeel weggehaald. Dan zou je denken dat zo'n vader zich afvraagt wat
113 hij heeft fout gedaan. Maar deze man schaamde zich alleen maar omdat er
114 over werd gepraat. Zolang dat meisje geld binnenbracht deed hij alsof zijn
115 neus bloedde.

...II regels weggelaten tot het slot...

De rector gebruikt hier veel **contrasten** in zijn uitspraken. Zo roepen de beschrijvingen *ze schenkt thee en serveert zoet gebak* (regel 110) en *Vader zit op de bank, bij de televisie werkloos te wezen* (regel 110-111) een tegenstelling op waarbij enerzijds het zoete gebak en een vader die daar werkloos zit te wezen in contrast staat met een onverantwoordelijke en deels opportunistische thuissituatie. Smith (1990) noemt dit type tegenstellingen een 'contraststructuur'. Een contraststructuur zet de spanning tussen twee uitersten neer. We zien hier twee botsende werkelijkheden die het effect oproepen dat er iets wringt en daarom moet het heel snel worden opgelost. Tevens creëren deze formuleringen, net als het extremiserende taalgebruik het beeld van een urgente situatie. Moeder en vader doen beiden niets. Zo staat er in de tekst: *ze krijgen van thuis niets mee* (regel 109). Daarbij is wat vader doet nog erger: **a)** hij doet niets: *zit op de bank bij de televisie werkloos te wezen* (regel 110-111), **b)** hij exploiteert zijn dochter: *Zolang dat meisje geld binnenbracht* (regel 114) en **c)** hij kijkt bewust weg: *deed hij alsof zijn neus bloedde* (regel 114-115). Bovendien schaamt hij zich om de verkeerde reden: *deze man schaamde zich alleen maar omdat er over werd gepraat* (regel 113-114).

De observatie van de rector werkt ook reflexief. Beschrijvingen van personen in relaties of interacties zijn reflexief omdat de wijze waarop deze wordt gegeven ook terugslaat op de spreker zelf. Reflexiviteit is een discursief fenomeen waarbij sprekers op impliciete wijze ook iets over hun eigen handelen laten zien (Locke en Edwards, 2003). Ook in dit fragment laat Sjamaar zien dat de situatie alarmerend is, maar door de wijze waarop hij deze schetst, toont hij tegelijkertijd zich niet door zijn emoties te laten meeslepen. De rector lepelt de feiten op soepele wijze op: *geen Nederlands, schenkt thee, serveert zoet gebak, bij de televisie en werkloos te wezen* (regel 109-110). Deze losse stijl suggereert dat hij er niet lang over hoeft na te denken, maar bekend is met de situatie. Door het zo te presenteren, toont hij dat hij er op een overwogen en relaxte manier mee omgaat; hij laat zien dat hij zijn emoties onder controle heeft. Hij verliest zich niet in bijvoorbeeld wanhoop over deze omstandigheden, maar in plaats daarvan blijft hij kalm, bewaart hij afstand. De distantie wordt ook opgewekt doordat het contrast op subtiële wijze, net als in het geval van het extremiserend taalgebruik, een ironisch effect creëert, ‘het is bizar wat hier gebeurt, maar wel waar’.

Ook in het volgende fragment bouwt Sjamaar een contrast op.

Interviewfragment 3

- 9 1993 was het laatste gezonde jaar. Tweehonderd aanmeldingen kregen
 10 we toen, twintig procent was allochtoon. Dat is een kritische grens. Ben je
 11 daar eenmaal overheen, dan gaat het bergafwaarts.
 ...115 regels weggelaten tot het slot...

De uitspraak *1993 was het laatste gezonde jaar* (regel 9) staat in contrast met dat het daarna *bergafwaarts* is gegaan (regel 11): ‘de bodem is bereikt zo erg is het’. Het effect van dit contrast net als bij het vorige contrast is dat hier overduidelijk een noodzaak tot handelen bestaat, maar er helemaal niets gebeurt. Zo roept ook dit contrast net als dat bij interviewfragment 2 het beeld van urgentie op. De rector stelt de boel op scherp, de constructies moeten alarmbellen doen rinkelen bij lezers.

Samenvatting

Sjamaar tracht de omgeving wakker te schudden. Deze rector laat in de fragmenten hierboven zien dat dit ernstige probleem directe aandacht behoeft, maar dat hij het probleem niet zelf onder controle krijgt omdat het te groot is. Daarbij voorkomt hij dat hij ervan kan worden beschuldigd dat het zijn emoties zijn die hem tot deze uitspraken brengen. De strategie ‘urgentie aantonen’ wordt door de rector ingezet voor een bepaald

interactioneel probleem dat moet worden opgelost en dat ik in paragraaf 6.2.2. zal bespreken. Getuige de analyse bewerkstelligt hij dit door:

- a Het **extremiserende taalgebruik**: de rector brengt in harde woorden de ernst en authenticiteit van zijn gevoelens naar voren. Hij schetst de situatie daartoe als enerzijds problematisch, maar hij overdrijft niet. Het extremiserende taalgebruik brengt de rector in de gelegenheid de situatie met distantie te schetsen en dit geeft een ironisch effect. Zijn waarneming wordt niet door zijn emoties vertroebeld, is daarbij de suggestie die hij oproept. Hij moet zich nou eenmaal opstellen als iemand die hard moet roepen om de zaak op scherp te zetten.
- b Het **gebruik van contraststructuren** waarbij deze formuleringen het beeld van urgentie oproepen. Daarbij geeft het distantiëren ook hier een ironisch effect. Hij maakt veel tamtam, maar hij weet ondertussen waarover hij praat. Dit toont hij door de gemakkelijke wijze waarop hij erover praat. De distantie laat zien dat de door hem geschetste problemen bijvoorbeeld geen fantasieën of irreële angsten van hemzelf zijn. Sjamaar kan zich zo positioneren als een ‘normaal denkend mens’ (Sacks, 1984).

Via de hierboven beschreven strategieën laat Sjamaar zien dat de kwestie niet voldoende onderkend wordt. Omdat hij specifieke strategieën inzet, speelt hier kennelijk een interactioneel probleem voor hem. Dit probleem bespreek ik hierna.

6.2.2 Interactioneel probleem 1:

Er woedt een brand, maar ik houd mijn hoofd erbij

Bovenstaande analyse maakt het volgende interactionele probleem zichtbaar: *er woedt een brand, maar ik houd mijn hoofd erbij*. De rector tracht het probleem te omzeilen ervan beschuldigd te worden er belang bij te hebben om deze crisis zo aan de kaak te stellen. Zo loopt hij het risico er op te worden aangesproken dat wat hij hier aan de kaak stelt eigenlijk alleen voor hem belangrijk is. ‘Overal is wel iets gaande’, ‘iedereen heeft wel eens iets’, zouden reacties op zijn alarm kunnen zijn.

Rector Sjamaar zet op verschillende manieren het probleem als urgent neer. Daarbij kan hij erop worden aangesproken emotioneel te zijn en uit frustratie te handelen. Dat hij rekening houdt met deze aansprekingen, blijkt uit de getoonde strategieën. Zoals al beschreven laat extremiserend

taalgebruik emoties zien van een spreker. Dit kan de rector in de weg zitten om serieus te worden genomen. Dat zijn ophef erop wijst dat er meer aan de hand is blijktens het feit dat hij er zich tegen teweer stelt. Mogelijk kan hij door zijn constructies het probleem niet aankaarten omdat hij, zoals Sacks het stelde, ‘makes much more of it than what anybody would make of it’ (Sacks 1984, p.427).

Ik kijk in het vervolg van de analyse naar de reacties van kranten op de uiting van de rector. Slaagt de rector erin de urgentie van het probleem neer te zetten zonder dat hem wordt toegedicht zich te verliezen in zijn emoties?

6.2.3 Reacties op strategieën 1

Wat opvalt in de analyse van de kranten is dat nieuwsbronnen de bijdrage van de rector vaak typeren als een ‘hartenkreet’. De volgende drie fragmenten zijn hier voorbeelden van. Het eerste responsfragment is afkomstig uit een redactioneel artikel in *NRC Handelsblad* en bevat citaten van rector Sjamaar, die echter niet uit zijn interview met het *Onderwijsblad* komen, maar mogelijk uit een interview met Sjamaar door de krant. In het artikel is dit echter niet duidelijk vermeld.

Responsfragment 1

Auteur: Frederiek Weeda

Rubriek: Binnenland

Lengte: 1239 woorden

- 1 Met zijn hartenkreet over de ‘verzwarting’ van zijn school Mavo/Havo/VWO), deze week in
- 2 de media, heeft Sjamaar (59) het taboe rond zwarte scholen in een klap doorbroken. Er
- 3 komen zoveel Marokkaanse leerlingen op zijn school, dat geen wit kind er meer heen wil.
- 4 Volgens hem zal het Niels Stensen-College op den duur sluiten, omdat zo weinig
- 5 Marokkanen de Havo of het VWO afmaken dat die afdelingen verliesgevend worden.
- 6 ‘Misschien’, zo opperde hij, zouden zijn leerlingen zich kunnen optrekken aan witte
- 7 leerlingen als ze over witte scholen werden verspreid.

...36 regels weggelaten tot het slot...

(Bron *NRC Handelsblad* 8 Mei, 1998)

De formulering *met zijn hartenkreet* (regel 1) wordt hier door de krant als reden opgevoerd voor het doorbreken van het *taboe rond zwarte scholen* (regel 2) en impliceert dat Sjamaar in zijn rol van klokkenluider wordt geaccepteerd. Hij is erin geslaagd een impasse aan de orde te stellen. De hartenkreet was kennelijk zo indringend dat hij het taboe *in één klap doorbroken* (regel 2) heeft. Daarbij veronderstelt *zijn hartenkreet* (regel 1)

oprechtheid, dit verdient daarom aandacht. Maar tegelijkertijd impliceert 'hartenkreet' dat het een private emotie betreft. Ofwel, de krant construeert het als een emotioneel probleem van de rector, ondanks de discursieve inspanningen die de rector verricht om deze evaluatie te voorkomen.

Opmerkelijk is dat de krant '*verzwarting*' (regel 1) tussen haakjes plaatst. Dit suggereert dat de krant deze typering niet voor eigen rekening neemt. Door het zo te presenteren legt de krant verantwoordelijkheid voor dat wat hier beweerd wordt bij de rector want het gaat over de verzwarting van *zijn school* (regel 1). Dit schuiven met verantwoordelijkheid is een verschijnsel dat zich vaker voordoet bij rapportages van media (Clayman 1992 in Potter, 1996, p.146) en wordt veelal gebruikt om neutraliteit te creëren. Studies naar gesprekken hebben aangetoond dat deelnemers elkaar kunnen aanspreken op de geloofwaardigheid van wat ze rapporteren en de consequenties van die rapportages (Potter, 1996: 156). In het beschrijven van gebeurtenissen tonen deelnemers, en zo ook journalisten, veelal een zorg voor dit aspect van hun uitingen. De boodschap wordt bijvoorbeeld zo geconstrueerd dat een ander verantwoordelijk kan worden gehouden voor de inhoud van een bepaalde uitspraak of juist niet. Deze theorie over het '**variëren met verantwoordelijkheid**' (footing; Goffman 1979) refereert aan de relationele afstand die taalgebruikers hebben bij de uitspraken die ze doen (zie ook hoofdstuk 4). Daarbij gaat het om in hoeverre de verteller de positie representeert die geuit wordt. Zo zien we dit de krant in dit fragment ook doen: met de formulering *zijn school* (regel 1) legt de krant dus de verantwoordelijkheid voor dat wat er beweerd wordt bij de rector. Het doorbreken van het taboe wordt wel ondersteund door de krant, maar de term verzwarting niet. Kennelijk wil de krant over dit thema geen positie innemen.

Het tweede responsfragment is een artikel geplaatst in de rubriek 'Media', eveneens afkomstig uit het *NRC Handelsblad*, en verscheen een jaar na het interview. Het artikel gaat in op het besluit van het bestuur om de rector te ontslaan nadat hij de noodklok had geluid. Het fragment hieronder evalueert de bijdrage van de rector als een 'cri de coeur'.

Responsfragment 2

Auteur: redactie

Rubriek: Media

Lengte: 588 woorden

- 38 Opheffen van zulke scholen is wellicht niet de oplossing. Het kan organisatorische chaos
39 veroorzaken en schuift het probleem zodoende op de lange baan. Maar dat neemt niet weg
40 dat Sjamaar met zijn cri de coeur een diagnose heeft gesteld die gehoord moet worden.

...3 regels weggelaten tot het slot...

(Bron: *NRC Handelsblad*, 8 April, 1999)

De respons op het interview van Sjamaar wordt ook in dit fragment getypeerd als een emotionele oproep, namelijk in: *met zijn cri de coeur* (regel 40). Opvallend is het vervolg van dezelfde regel met de formulering *een diagnose heeft gesteld die gehoord moet worden* (regel 40). Ofwel, de rector verdient het gehoord te worden, omdat hij zo oprecht spreekt. Maar de krant stelt zich niet onomwonden achter hem, zo had de journalist hier ook kunnen zeggen: 'een juiste diagnose'. De redactie hier neemt dus wél volledige verantwoordelijkheid voor het feit dat de rectors observatie aandacht verdient, maar laat in het midden of ze ook achter de inhoud van zijn woorden staat. Zo evalueren ze zijn uitspraken niet als bijvoorbeeld onzin, maar zijn uiting wordt als een private emotie behandeld.

We kijken naar een volgend responsfragment. Dit is geplaatst door het Algemeen Nederlands Persbureau (ANP) dat de nieuwsvoorziening voor programma's en kranten verzorgt. Aanleiding voor dit bericht is de presentatie van het onderzoek 'Een school zwart op wit' (E-Quality, 1998) dat een media-analyse bevat van de berichtgeving over de sluiting van het Niels Stensen college.

Responsfragment 3

Auteur: redactie

Rubriek: Binnenland

Lengte: 301 woorden

- 1 Matthé Sjamaar heeft nergens spijt van. 'Ik heb er geen moeite mee dat heel journalistiek
- 2 Nederland over me heen viel', stelt de rector van het Niels Stensen College in Utrecht.
- 3 Met een hartenkreet kreeg Sjamaar in mei aandacht voor wat hij noemt het zwaarste
- 4 onderwijsprobleem van Nederland. In een interview verklaarde hij zijn school te willen
- 5 sluiten wegens de 'verzwarting' door de komst van Marokkaanse jongeren.
- ...8 regels weggelaten...
- 14 Sjamaar doorbrak de stilte over 'zwarte' scholen, waarvan de leerlingen mindere prestaties
- 15 leveren en daardoor in onvoldoende mate doorstromen naar het hoger onderwijs. 'Ik heb veel
- 16 mensen een uitlaatklep kunnen bieden', zei hij. 'Het was goed dat ik wat rauwe taal had
- 17 gekozen. Als je je in toedekkende termen uitdrukt, gebeurt er absoluut niets.' Een interview
- 18 met Sjamaar in het Onderwijsblad leidde tot mediabrede publiciteit. Sjamaar liet weten zijn
- 19 school te willen sluiten. De aanwezigheid van een hoog percentage allochtonen met weinig
- 20 toekomstperspectief zou de school minder aantrekkelijk maken voor autochtonen.
- 21 Vooral Marokkanen moesten het ontgelden.
- ...2 regels weggelaten tot het slot...
- (Bron: ANP, 16 December, 1998)

De krant legt de verantwoordelijkheid voor uitspraken bij de rector door hem zelf aan het woord te laten in *voor wat hij noemt* (regel 3), *verklaarde hij* (regel 4) en *liet weten* (regel 18). De nieuwsbron gaat niet expliciet staan achter de bijdrage van de rector, zoals we al zagen bij de vorige fragmenten.

In dit fragment worden ook citaten van de rector aangehaald, namelijk *veel mensen een uitlaatklep kunnen bieden* (regel 15-16) en *Het was goed dat ik wat rauwe taal had gekozen. Als je je in toedekkende termen uitdrukt, gebeurt er absoluut niets* (regel 16-17). Dit citeren wijst op het zoeken van deze nieuwsbron naar een oordeel over de bijdrage van de rector. Is het nu louter harde taal die de rector uit of is het ook een gegronde hartenkreet? Net als bij de twee vorige fragmenten neemt ook hier de krant geen positie in.

Responsfragment 4 is een persbericht van het ANP overgenomen door het landelijk dagblad *Trouw*.

Responsfragment 4

Auteur: redactie

Rubriek: Binnenland

Lengte: 178 woorden

- 15 Staatssecretaris Netelenbos (Onderwijs) is het oneens met de rector van het Niels Stensen
16 College in Utrecht die zijn school wil sluiten omdat er te veel zwarte leerlingen op zitten. ‘Ik
17 denk dat deze rector hulp en ondersteuning nodig heeft’, zei de bewindsvrouw donderdag in
18 het NPS-radio programma Weldenkende Mensen. ‘Er zijn andere scholen met 100 procent
19 zwarte leerlingen waar het wel goed gaat. Die hebben de slag wel gehaald.’ M. Sjamaar
20 waarschuwde deze week in het *Onderwijsblad* voor de ‘verzwarting’ van zijn school door de
21 opkomst van Marokkaanse jongeren. Daardoor zouden andere jongeren wegblijven.
22 Het bestuur van de school heeft zich uitgesproken tegen het plan van Sjamaar. Volgens
23 Netelenbos moet de rector bij andere scholen om raad vragen. Zij vindt dat Sjamaar zijn
24 boekje te buiten gaat als hij stelt dat er onder zijn leerlingen geen cultuur is. ‘Zo hoor je niet
25 te praten’, aldus de staatssecretaris.

(Bron: ANP, *Trouw* 8 mei, 1998).

In responsfragment 4 citeert de krant de reactie van de staatssecretaris in *‘Ik denk dat deze rector hulp en ondersteuning nodig heeft’* (regel 16 en 17). Door dit citaat van de staatssecretaris neemt ook deze krant geen **verantwoordelijkheid** voor de inhoud van deze uitspraak. Ook deze nieuwsbron creëert dus distantie ten opzichte van de gepresenteerde beschrijvingen. De krant kan dan zelf neutraal blijven; we zagen dit fenomeen ook bij vorige drie fragmenten. De wisselingen in het nemen van verantwoordelijkheid dienen daarbij om de waarschuwing van rector voor de ‘verzwarting’ van zijn school door de *opkomst van Marokkaanse jongeren* (regels 20 en 21) als controversiëel te presenteren. Het werkwoord *zouden* in *daardoor*

zouden andere jongeren wegblijven (regel 21) suggereert hier dat deze inschatting slechts een speculatie is van de rector en daarom niet per se waar. De krant had hier ook kunnen schrijven: daardoor blijven andere jongeren weg. Bovendien presenteert de krant in dit bericht via uitspraken van de staatssecretaris de rector zelf als iemand die hulp nodig heeft want *'er zijn andere scholen met 100 procent zwarte leerlingen waar het wel goed gaat. Die hebben de slag wel gehaald.'* De implicatie is dat de rector het probleem niet aankan, ofwel 'hij heeft zelf een probleem'.

Samenvatting

De analyse duidt erop dat ook de kranten problemen hebben met hoe zij de uitspraken van de rector moeten plaatsen. Wordt hier louter emotionele taal geuit, is dit stemmingmakerij of betreft zijn bijdrage een signaal dat onmiddellijke aandacht behoeft? Je kunt als lezer er niet de vinger opleggen welk standpunt de media innemen ten opzichte van de rector. De voor dit onderzoek geanalyseerde bladen creëren daarbij neutraliteit en suggereren zo onpartijdigheid. Het lijkt erop dat ze hun handen niet willen branden aan de vraag of deze kwestie al dan niet collectief is en dringend is voor iedereen. De 'hartenkreet' suggereert oprechtheid. De kranten erkennen dus wel het probleem, maar brengen het als gedreven door persoonlijke urgentie.

6.3.1 Strategieën behorende bij interactioneel probleem 2

Ik bespreek, net als bij de strategieën behorende bij interactioneel probleem 1, achtereenvolgens:

- 1 De discursieve strategieën die de rector inzet.
- 2 Het interactionele probleem dat op grond van deze strategieën uit het geanalyseerde materiaal naar voren komt.
- 3 De reacties van de media.

De volgende strategieën komen naar voren:

- a **Het laten zien dat hij niet alleen staat in zijn waarnemingen van een urgent probleem door groepscitaten en een driedelige-lijst.**
- b **Het suggereren dat het probleem los van hem bestaat door scripts en specifieke eigenschapsformuleringen.**
- c **Het aantonen van de feiten door kwantificeringen.**

Ik bekijk weer hoe de rector deze strategieën hanteert om een bepaald interactioneel probleem op te lossen. Zo worstelt de rector hier met het

dilemma dat hij op basis van persoonlijke ervaringen bewijs levert dat het probleem los van hem bestaat. Ook als hij er niet zou zijn, is het er toch.

Interviewfragment 4

- 3 Dit jaar zijn zes Hindoestaanse leerlingen vertrokken. Omdat wij te Marokkaans zijn
4 geworden zeggen hun ouders.
...122 regels weggelaten tot het slot...

De rector legt de uitspraak *omdat wij te Marokkaans zijn geworden* (regel 3) in de mond van de ouders van de Hindoestaanse leerlingen: *zeggen hun ouders* (regel 4). De rector verwijst hier naar Hindoestaanse leerlingen die van school zijn gegaan, waar hij bijvoorbeeld had kunnen verwijzen naar Nederlandse leerlingen. De formuleringen in regel 3 en 4 staan de lezer toe de conclusie te trekken dat er kennelijk een homogene Hindoestaanse oudergroep is die het erover eens is dat het 'te Marokkaans' is geworden. De rector zelf doet er verder geen exclusieve claims over en kan op deze manier ook niet verantwoordelijk worden gehouden voor de conclusies en evaluaties die anderen maken. Daarbij zijn het niet zomaar uitspraken van anderen die hij hier aanhaalt, maar het zijn beweringen afkomstig van een groep waarvan we kunnen veronderstellen dat die ook tot de allochtonen behoort en daarom wellicht minder gauw verdacht zou kunnen worden van racisme. Ze zouden er eerder zelf het onderwerp van kunnen zijn. Omdat zij de laatste zijn die je zou kunnen verdenken van een vooroordeel, moet dit wel het bewijs zijn dat zij de waarheid spreken.

Wooffitt observeerde dat wanneer mensen uitspraken doen over opmerkelijke situaties ze veelal een **groeps citaat** gebruiken en zo tonen dat 'ook anderen' en 'heel veel mensen' dit hebben ervaren, dit ook vinden, ook zien et cetera (active voicing; Wooffitt, 1992). Omdat het onmogelijk is om al de verschillende stemmen die zich hierover geuit hebben te citeren, wordt een samenvattend groeps citaat gebruikt. Zo suggereer je als spreker een bewijs dat lastig te weerleggen is voor de ontvanger, de bronnen ervan zijn immers lastig te traceren. Wel duidelijk is dat het niet de spreker zelf is die dit zegt. Een belangrijk principe bij groeps citaten is dat dit type constructies veelal geaccepteerd wordt terwijl we als taalgebruikers weten dat mensen nooit volledig hetzelfde zeggen. Een groeps citaat wordt vaak door ontvangers opgevat als **a)** het soort van dingen die mensen zeiden, of **b)** wat ze zouden kunnen zeggen, of **c)** een beknopte versie die de essentie weergeeft. Bovendien impliceert een groeps citaat een onafhankelijke groep van getuigen en omdat hun eigen woorden worden gebruikt, werkt het als een bewijsmiddel dat 'het echt zo is'. De rector suggereert dat andere allochtonen 'dit ook vinden', maar tegelijkertijd voorkomt hij

de mogelijkheid dat het citaat bijvoorbeeld geverifieerd kan worden. Het groeps citaat markeert zo de feitelijkheid van de situatie op zijn school 'andere allochtone ouders zeggen dit ook'. Zelfs ouders die zelf potentieel onderwerp van discriminatie zouden kunnen zijn vinden de situatie 'te Marokkaans'. Sjamaan voorkomt zo dat hij eenvoudig kan worden aangesproken op discriminerende uitspraken en maakt het extra geloofwaardig dat het de realiteit is die hij beschrijft.

Interviewfragment 5

- 43 Inmiddels staat volgens de gemeente 61,4 procent van de inwoners van de
44 wijk te boek als niet-etnische Nederlander. De wijk beantwoordt aan het
45 bekende profiel van een probleembuurt: een hoge werkloosheid, veel
46 criminaliteit, verloedering. Maar als je dat zegt, merk je hoe groot het
47 allochtonentaboe is. Mijn bestuur wilde er nooit iets van horen, terwijl dit
48 nuchtere feit toch de hoofdoorzaak van onze neergang is. Er is maar een
49 oplossing en dat is de school sluiten.

...77 regels weggelaten tot het slot...

De rector beschrijft niet één element van het bekende profiel van een probleembuurt, maar beschrijft deze in een lijst met drie facetten: *een hoge werkloosheid, veel criminaliteit en verloedering* (regel 45-46). Hij suggereert zo het complete probleem te omschrijven. Het maken van een **lijst uit drie delen** (three-part list; Jefferson, 1990) geeft een normatieve, conventionele status aan een bewering en wordt veel gebruikt om bepaalde zaken als een algemeen voorkomende categorie voor te stellen. Drie facetten zijn dekkend voor het hele probleem en daarom is dit de hele waarheid, het zijn de feiten.

Feiten worden veelal opgevoerd in een interactie wanneer de geloofwaardigheid van de spreker in het geding is, of als iets niet zo vanzelfsprekend is, bijvoorbeeld omdat het een 'gekke' ervaring of een 'delicaat' thema betreft (Potter, 1996, p.109). Gespreksdeelnemers trachten bijvoorbeeld hun twijfels over een controversieel thema te verhullen, of ze presenteren hun observaties over een omstreden thema als heel feitelijk. Zo kan de geldigheid van een bewering of de geloofwaardigheid van de spreker zelf worden verhoogd. We kijken nog een keer terug naar interviewfragment 2 waarbij de rector een thuissituatie omschrijft die je veel aantreft in (Marokkaanse) gezinnen, een situatie die daar kennelijk heel gewoon is:

- 84 Als je op huisbezoek gaat besef je pas goed hoe ontzettend belangrijk de rol van de ouders is.
85 Ze krijgen van thuis niets mee. Moeder spreekt geen Nederlands, ze schenkt thee en serveert
86 zoet gebak. Vader zit op de bank werkloos te wezen.

...40 regels weggelaten tot het slot...

De rector schetst een veelvoorkomende schrijnende toestand. Daarbij brengt hij het huisbezoek niet als één specifieke episode waarin hijzelf degene is die op visite gaat en dus ook verantwoordelijk kan gehouden worden voor zijn uitspraken over de rol van de ouders. In plaats hiervan wordt de scène op zodanige wijze geconstrueerd dat al deze thuissituaties bij Marokkaanse leerlingen zo zijn en iedereen die langs gaat, zal dit zien. Hij normaliseert hier dat dit in deze gezinnen vaak het geval is. Blijkbaar is het gewoon in deze kringen om werkloos te zijn, op de bank te zitten, geen Nederlands te spreken. Deze constructies zijn dus een krachtig middel voor de rector om zijn eigen ervaring geldigheid te geven. Op grond van zijn ervaring suggereert hij hier dat dit echt zo gaat. De rector gebruikt in dit fragment naast de al geïdentificeerde contrasten (zie p.82) ook **script-formuleringen** (script formulations: Edwards, 1994, 1995, 1997). Scriptformuleringen worden door mensen gebruikt om bepaalde gebeurtenissen of handelingen als een veelvoorkomend patroon (of juist als een afwijking van een patroon) te schetsen. Het idee van een script is oorspronkelijk afkomstig uit de sociale psychologie en wordt hier gedefinieerd als een mentaal schema dat mensen in een bepaalde situatie hanteren. Een script (Zimbardo, 2005) bestaat uit informatie over specifieke handelingen waarvan je verwacht dat ze op een bepaalde manier in een specifieke setting zullen plaatsvinden. Zo hebben we scripts voor uit eten gaan, het maken van een telefonische afspraak of het bezoeken van een huisarts.

Discursieve psychologie ziet scripts niet als een mentaal fenomeen, maar analyseert hoe mensen scripts gebruiken in interacties. Door iets te formuleren als een patroon, of juist als afwijkend van het normale patroon, kunnen we de verantwoordelijkheid voor dat wat we zeggen ondermijnen (Edwards, 1995).

We zien de rector in het volgende fragment eveneens zo'n script formuleren:

Interviewfragment 6

- 92 Een leraar wiskunde moet hier de stof op vier, vijf taalniveaus uitleggen.
- 93 En er wordt hier zo ontzettend veel naar elkaar geschreeuwd de hele tijd.
- 94 Kankerhoer roepen is voor veel leerlingen een gewone manier van praten
...32 regels weggelaten tot het slot...

Zo laat de rector zien wat over het algemeen gebeurt als leraren lesgeven met de uitspraken: *Een leraar wiskunde moet hier de stof op vier, vijf taalniveaus uitleggen en er wordt hier zo ontzettend veel naar elkaar geschreeuwd de hele tijd* (regels 92-94). Sjamaan laat zien hoe erg het is om aan deze groep te moeten lesgeven, het zijn de leerlingen die het onderwijs

onmogelijk maken, de leraar wiskunde doet al het mogelijke om deze groep de stof uit te leggen.

Scriptformuleringen worden veelal gebruikt in combinatie met *specifieke eigenschapformuleringen* (dispositions; Edwards, 2003, Abell & Stokoe, 1998) waarbij bepaalde eigenschappen worden toegeschreven aan bepaalde mensen. Omdat het een regelmatig patroon is, zo is de suggestie, moet het wel met vaststaande eigenschappen van doen hebben.

Ook in het geval van de rector worden kenmerken die voor veel allochtonen opgaan zodanig geconstrueerd dat de suggestie ontstaat dat het niet de rector is die deze eigenschappen hier en nu bedenkt, maar dat ze in deze mensen zelf zitten. Zo worden in zijn bijdrage herkenbare karakteristieken toegeschreven aan de allochtone kinderen. De uiting *kankerhoer roepen is voor veel leerlingen een gewone manier van praten* (regel 94) is zo'n eigenschapformulering. Het spreken van de rector in termen van eigenschappen is dus een manier om bij Marokkanen bepaalde eigenschappen aan te tonen. Ook hier is de suggestie: 'Dit zijn de feiten, dit ligt niet aan mijn eventuele vooroordeel'. Rector Sjamaar kan zo de potentiële beschuldiging ondermijnen dat hier van discriminatie sprake is.

Het formuleren van scripts en specifieke eigenschappenformuleringen zijn een oplossing om de omgeving te overtuigen van het probleem. Het effect van dergelijke formuleringen is dat je als actor suggereert geen invloed te hebben op dergelijke gebeurtenissen. De rector presenteert een realiteit die buiten hem om plaatsvindt, het is een groot probleem. Hij formuleert de gebeurtenissen in deze alinea als een toeschouwer, een observant.

Een andere constructie die de rector veel gebruikt is het opvoeren van **getallen**. Deze getallen versterken eveneens het beeld van feitelijkheid buiten de rector om. We zien dit in het volgende interviewfragment:

Interviewfragment 7

- 43 Inmiddels staat volgens de gemeente 61,4 procent van de inwoners van de
44 wijk te boek als niet-etnische Nederlander.
...82 regels weggelaten tot het slot...

Zo suggereert het getal 61,4 (regel 43) dat Sjamaar de feiten letterlijk tot op de komma kent, de cijfers ondersteunen hem. De rector laat zo zien zelf de school niet te willen sluiten, het zijn de feiten die hem dwingen. En het zijn geen academische analyses maar cijfers die hij kan aanhalen vanuit zijn specifieke kennis en inzicht in de kwestie. Deze presentatie van cijfers, die hij zo uit zijn mouw lijkt te schudden, onderstrepen zijn ervaring. Dit kwantificeren is ook zichtbaar in het volgende interviewfragment:

Interviewfragment 8

- 117 Verspreiding over de hele stad en omgeving zal niet meevallen omdat van
118 de kinderen in de Randstad in de leeftijd van nul tot veertien, veertig
119 procent allochtoon is.
...7 regels weggelaten tot het slot...

De uitspraak *in de leeftijd van nul tot veertien, veertig procent* (regel 118-119) is een **kwantificering** (quantification rhetoric; Potter, 1991) die de suggestie wekt dat de rector hier zijn huiswerk gedaan heeft. Hij gaat niet over een nacht ijs, hij weet precies waarover hij praat. De getallen suggereren exactheid. Bovendien wordt de betekenis van de getallen niet door de rector gecreëerd maar die betekenis komt uit de getallen zelf naar voren. Ofwel, 'dit is een feitelijk bestaand probleem'. Een ander zou het ook zo zien omdat het de realiteit is.

Samenvatting

Bovenstaande analyse heeft laten zien dat de rector zijn rapportage feitelijk bestaand maakt via de volgende wegen:

- a Het **gebruik van een groeps citaat** waarbij dit type formulering laat zien dat hij niet alleen staat in zijn waarnemingen van een urgent probleem, anderen – zelfs allochtone ouders – zien dit ook zo. De niet gespecificeerde quote die de rector gebruikt, toont dat een homogene Hindoestaanse oudergroep dezelfde conclusies trekt als hij. Door hun woorden te gebruiken voorkomt hij op racisme te worden aangesproken. Het gebruik van een **driedelige lijst** suggereert dat hij het complete probleem beschrijft.
- b Het gebruik van **scripts en specifieke eigenschapformuleringen** om aan te geven dat de door hem geschetste realiteit echt bestaat. Het gaat niet om incidentele situaties maar om een patroon. Het is de praktische logica die uitgaat van scripts die een patroon suggereren en omdat het een regelmatigheid is, moet het wel een eigenschap zijn die voor deze groep mensen opgaat. Op deze wijze suggereert hij dat het niet aan hem ligt dat hij dit zo ziet, maar het probleem bestaat los van hem, iedereen kan dit zien. Daarbij ondermijnt de rector dat hij beschuldigd wordt van vooroordelen door het als een feitelijk bestaand probleem neer te zetten.
- c Het aanbrengen van **kwantificeringen**. Zo lardeert hij zijn betoog met cijfers waardoor hij suggereert dat het gefundeerd is. Hij presenteert de cijfers als feiten en een ander zal daar toch hetzelfde uit kunnen concluderen als hijzelf. Dus ook door het kwantificeren suggereert hij dat het niet aan hem zelf ligt dat hij dit zo ziet, maar dat hij slechts constateert wat de feiten laten zien.

Door strategieën in te zetten, laat de rector het volgende tweede interactionele probleem zien:

6.3.2 Interactioneel probleem 2:

Toevallig zie ik het zo, maar dit is een feitelijk bestaand probleem

De rector moet met persoonlijke ervaringen komen om aan te tonen dat hij het probleem kent, maar hij moet tegelijkertijd laten zien dat hij part noch deel heeft aan het probleem. Hijzelf heeft deze situatie niet geschapen, zonder hem bestaat het probleem ook. Sjamaar zorgt er in zijn presentatie van de situatie voor dat het gaat om een feitelijk bestaand, maar onderschat probleem. Zijn strategieën duiden daarbij op het interactionele probleem dat hoe meer hij tracht de crisis aan te tonen, hoe meer het toch over hem gaat. Daardoor kan de indruk ontstaan dat zijn observatie vooral subjectief is en bevooroordeeld. Hij moet dus met bewijzen komen, de omgeving zien te overtuigen. Tegelijkertijd kan hij als klokkenluider niet een crisis aankaarten op basis van louter harde en objectieve academische onderzoeksgegevens: hij heeft daarbij zijn eigen ervaring als inbreng nodig (zie ook hoofdstuk 3). Hij moet aantonen waar het probleem over gaat, maar het moet niet alleen aan hem liggen. De rector tracht dit interactionele probleem op te lossen door te laten zien dat het probleem niet over zijn specifieke situatie gaat. Het bestond al eerder en het is groter dan zijn situatie, 'ook los van mij is het er', ofwel, 'dit is een feitelijk bestaand probleem. De feiten die hij aandraagt zijn zo sterk – staan op zichzelf – dat ook ieder ander tot deze conclusie moet komen in zijn of haar situatie.

De rector toont de geldigheid van het probleem aan en construeert zijn bijdrage zo dat hij het nu toevallig is die dit ziet en zegt, maar ieder ander had dit ook kunnen zien. Hij ziet hier als ervaringskundige wat er aan de hand is. Vanuit deze ervaring is hij ook betrokken bij de situatie. Tegelijkertijd ziet hij dat deze situatie als iets wat los van hem bestaat.

Ik bekijk hieronder of de kranten zich richten op de geïdentificeerde strategieën van de rector. Behandelt de door mij geanalyseerde respons zijn bijdrage als een feitelijk bestaand probleem en houden ze de rector daarbij buiten schot?

6.3.3 Reacties op strategieën 2

In de bekeken reacties van de kranten komt een patroon naar voren waarin de kranten de bijdrage van de rector voorstellen als feiten *die ze al kenden*. Zo evalueren journalisten de situatie als een neerwaartse spiraal, een kloof en ontwikkeling die we de komende jaren vaker zullen zien.

De twee volgende voorbeelden laten dit zien. Het eerste fragment is een redactioneel commentaar van Leo Prick, destijds vaste columnist bij *NRC Handelsblad* in de sectie Wetenschap en Onderwijs.

Responsfragment 6

Auteur: Leo Prick

Rubriek: Wetenschap en Onderwijs

Lengte: 618 woorden

- 13 Het verbaast mij niet dat buitenstaanders moeite hebben met Sjamaars oplossing.
14 Een school opheffen omdat hij te zwart en daarmee te onaantrekkelijk is geworden, dat
15 klinkt niet prettig. Maar als je er eventjes over nadenkt, snap je al vlug dat het gaat om een
16 onontkoombare ontwikkeling. Sterker nog: dat het een logische fase is in het proces van
17 emancipatie dat steeds meer allochtonen hun kind niet langer als vanzelfsprekend sturen
18 naar de dichtstbijzijnde school, maar bewust een keuze maken. Net zoals wij in
19 Nederland al jaar en dag gewend zijn te doen dus.
...8 regels weggelaten...
28 'Utrecht is niet de enige plaats waar een zwarte school in een zwarte wijk zijn havo/vwo
29 top ziet wegwijnen. Het is bovendien een ontwikkeling die we de komende jaren nog
30 veel vaker zullen zien. Daardoor zal het onderwijsaanbod in zwarte wijken zich steeds
31 meer beperken tot zwarte vbo's en zwarte mavo's. Als je vindt dat dit hoog genoeg
32 gegrepen is voor onze allochtonen en als je er de voorkeur aan geeft dat ze hun wijken
33 niet uitkomen, moeten we de gettoscholen in stand houden.'

(bron: *NRC Handelsblad*, 9 mei, 1998)

In fragment 6 evalueert de krant de reden voor het opheffen van een school als iets dat *niet prettig* (regel 15) klinkt en toont zo begrip voor de negatieve respons van *buitenstaanders* (regel 13) op het handelen van de rector. Ofwel, op het eerste gezicht, als je weinig van deze situatie weet, is het harde taal die hier wordt geuit. De columnist vervolgt zijn betoog met de uitspraak: *maar als je er eventjes over nadenkt, snap je al vlug* (regel 15-16) en suggereert 'wij snappen al lang' dat het gaat om *een onontkoombare ontwikkeling* (regel 15-16). De implicatie is 'als krant kenden we deze negatieve ontwikkeling al, we zagen het zelf ook aankomen'. De krant schetst de situatie bovendien als een *ontwikkeling die we de komende jaren nog veel vaker zullen zien* (regel 29-30) en *een logische fase is in het proces van emancipatie* (regel 16-17). De krant beschrijft deze observatie vanuit een

‘vogelperspectief’ en toont een bredere blik op de zaak (birdseyeperspective, Bal, 1985). De krant suggereert het probleem te overzien, zij kunnen de feiten op afstand beoordelen.

De nieuwsbron breidt bovendien de definitie van de crisis uit want het gaat om een toestand die breed speelt, op een procesmatig niveau *ontwikkeling* (regel 29) en op een geografisch niveau: *Utrecht is niet de enige plaats* (regel 28). Ofwel, ‘wij hadden dit zelf al gesignaleerd’.

De krant oriënteert zich dus op de strategieën van de rector en bevestigt het probleem van zwarte scholen als een feitelijk bestaand probleem. Tegelijkertijd geeft de krant aan dat dit probleem symbool staat voor een proces dat zich op grote schaal voordoet en impliceert zo het probleem op de juiste waarde te kunnen schatten. Met andere woorden: over de breedheid van het probleem neemt de krant wel verantwoordelijkheid.

Het eerder besproken responsfragment 2 bij sectie 1 (zie p.88) wordt opnieuw bekeken waarbij weggelaten regels nu wel zijn opgenomen:

Responsfragment 7

Auteur: redactie

Rubriek: Media

Lengte: 588 woorden

- 21 Ouders hebben nu eenmaal de neiging hun kinderen het beste onderwijs te gunnen, ongeacht
22 hun eigen wereldbeeld. Ouders plegen hun kinderen dus naar scholen te sturen waar ze zich
23 kunnen ontwikkelen en tegelijkertijd kansen krijgen voor het leven na de opleiding.
24 Ouders laten hun oren dus niet hangen naar bestuurders en bewindslieden die, al dan niet in
25 het kader van de eindeloze experimenten die over hun hoofden worden uitgestort, aandringen
26 op enig geduld. En omdat de onderwijsvrijheid constitutioneel vastligt, kunnen ze dus kiezen
27 tussen allerlei soorten scholen voor hun kinderen.

...15 regels weggelaten tot het slot...

(Bron: *NRC Handelsblad*, 8 april, 1999)

Een opvallende presentatie in fragment 7 is de passage waar de krant de rol van de ouders evalueert: *Ouders hebben nu eenmaal de neiging...* (regel 21) en *Ouders plegen hun kinderen dus...* (regel 22) en *Ouders laten hun oren dus niet...* (regel 24). De krant construeert hier **een lijst in drie delen**. Zoals al beschreven bij interviewfragment 5 geeft het maken van een lijst (three-part list; Jefferson, 1990) een normatieve, conventionele status aan een bewering. Deze wordt veel gebruikt om bepaalde zaken als een algemeen voorkomende categorie voor te stellen. Deze drie aspecten zijn dekkend voor het hele probleem en daarom is dit de hele waarheid, het zijn de feiten. Door het zo te presenteren wordt de suggestie gecreëerd dat dit voor ouders in het algemeen opgaat, een compleet beeld van de werkelijkheid

met een dwingende logica. Deze logica wordt eveneens opgeroepen door het gebruik van *hebben nu eenmaal* (regel 21) en het herhaalde *dus* (regel 22 en 24). Met andere woorden: 'we hadden dit kunnen verwachten'. De krant brengt het probleem als iets dat voorspelbaar is, dat niet nieuw is.

Onderstaand fragment is de alinea die vooraf gaat aan het hierboven besproken fragment 7:

Responsfragment 8

Auteur: redactie

Rubriek: Media

Lengte: 588 woorden

- 8 Een nieuwe lente, een nieuw geluid in Utrecht? Allerm minst. De wijze waarop Sjamaar op
9 de valreep is weggewerkt, getuigt juist van een winterse benadering. De vermaledijde
10 rector zei vorig jaar dat zogeheten 'zwarte scholen', die niet meer in staat zijn een serieuze
11 Havo/VWO-opleiding te verzorgen, beter kunnen worden opgeheven omdat ze de
12 neerwaartse spiraal alleen maar versnellen. Dat was een onaangename conclusie, die
13 bovendien in een onaangename vorm was gegoten. Bestuurders en politici reageerden dan
14 ook onmiddellijk als Pavlov-honden. Sommigen noemden Sjamaar 'cynisch' en
15 'gevaarlijk', anderen verweten hem een 'nederlagenstrategie'. En het ministerie van
16 Onderwijs vroeg om geduld en vertrouwen, omdat integratie nu eenmaal per definitie tijd
17 kost. Het tempo waarmee Sjamaar werd weggezet als een vermoeide rector, maakt zijn
18 waarnemingen echter nog niet onjuist.

...22 regels weggelaten tot het slot...

(Bron: *NRC Handelsblad*, 8 April, 1999)

In dit fragment wordt een **contraststructuur** aangebracht, namelijk in de formulering *sommigen noemden Sjamaar cynisch en gevaarlijk, anderen verweten hem een 'nederlagenstrategie'* (regel 14-15). We zagen de rector dit ook doen bij interviewfragment 2 en 3 (p. 84-85). Zoals beschreven bij die fragmenten wekken contrasten in de eerste plaats spanning op tussen twee tegengestelde delen en maken de oplossing van het schoolbestuur om zich van de *vermoeide rector* (regel 17) te ontdoen *werd weggezet* (regel 17) opmerkelijk. 'Dit probleem spreekt voor zich en kan onmogelijk ontkend worden en toch gaan beleidmakers hier tegenin', is hier de implicatie. De formulering *Bestuurders en politici reageerden dan ook onmiddellijk als Pavlov-honden* (p. 13-14) toont dat de reacties uit deze hoek te verwachten waren. Ofwel, beleidmakers en politici gebruiken oneigenlijke argumenten om gezwind van de rector af te komen en zo het echte probleem te ontwijken. De krant beschuldigt dus deels beleidmakers en politici en kiest voor de rector. Zo worden de waarnemingen van de rector als *nog niet onjuist* (regel 18) beschreven.

Samenvatting

Sommige nieuwsbronnen brengen het interview als een cri de coeur die authentiek is en gehoord mag worden, zoals we zagen bij responsanalyse 1 (p.87-91). Maar uit responsanalyse 2 blijkt dat andere nieuwsbronnen de rector de nieuwswaarde van zijn hartenkreet ontzeggen en ze deze crisis presenteren als een ontwikkeling die ze al zagen. Zij claimen zijn observatie, ofwel 'wij kenden dit probleem van zwarte scholen voordat jij er mee kwam'. De kranten bevestigen dus wel het bestaan van het probleem, maar halen tegelijkertijd de nieuwswaarde ervan weg.

De hier boven geanalyseerde bronnen wekken bovendien de suggestie zelf de consequenties te overzien. Zij zijn degenen die kunnen bepalen dat de segregatie een onontkoombare ontwikkeling is. En zij zijn tevens degenen die de politici en beleidsmakers als groep aanspreken op hun verantwoordelijkheid voor het feitelijke probleem. Zo positioneren de kranten zich als beoordelaar van het probleem. In die zin nemen ze de positie van de rector over. Ze ontnemen hem het woordvoerderschap.

6.4.1 Strategieën behorend bij interactioneel probleem 3

Ik bespreek als laatste de strategieën die horen bij een derde interactioneel probleem. Zo tracht de rector ook te voorkomen dat hem verweten kan worden dat hij zich zou niet hebben ingezet om de situatie op zijn school te verbeteren. Hierbij gebruikt de rector de volgende twee strategieën:

- a Het creëren van een onbepaalde wij- en zijgroep.**
- b Het tot leven brengen van reacties.**

Ik kijk hier naar twee interviewfragmenten. Daarbij heb ik in interviewfragment 8 ook een passage (regel 54-57) opgenomen waarin het redactionele commentaar wordt weergegeven.

Interviewfragment 8

- 54 Sjamaar zou niet weten welke alternatieven er nog zijn. In 2002 heeft het
- 55 Niels Stensen misschien nog 500 leerlingen over, te weinig om leerlingen
- 56 alle vakkenpakketten van de nieuwe bovenbouw havo/vwo aan te
- 57 bieden. Collega's van andere Stivko-scholen hebben hem aangeraden 'het
- 58 taalprobleem aan te pakken'. Een ander opperde dat een verlengde
- 59 schooldag het tij misschien nog kan keren. Alsof dat nog niet geprobeerd
- 60 is. We hebben jarenlang het scholingsbudget uitgegeven aan cursussen
- 61 Nederlands als tweede taal, men weet niet eens wat we allemaal
- 62 geprobeerd hebben. We krijgen problemen met de afvloeiingslijst als we

- 63 die vijftig docenten van jullie moeten overnemen, is ook een argument om
64 een onvermijdelijke beslissing uit te stellen. Of ze zeggen: Jullie zijn toch
65 gespecialiseerd in deze leerlingen? Ja hou ze maar bij je, zullen ze
66 bedoelen.

...60 regels weggelaten tot het slot...

Onduidelijk is wie aan het woord is in: *In 2002 heeft het Niels Stensen mis-
schien nog 500 leerlingen over, te weinig om alle leerlingen alle vakken-
pakketten van de nieuwe bovenbouw havo/vwo aan te bieden* (regel 54-57).
Ook lijkt het dat er aanhalingstekens missen in: *alsof dat nog niet gepro-
beerd is* (regel 59-60). Afgaande op de inhoud van de formulering moet
dit wel een citaat zijn van de rector. Maar het inleidende redactionele
commentaar maakt de bijdrage van de rector onduidelijk op het punt van
verantwoordelijkheid voor uitspraken. Toch is het zeer waarschijnlijk dat
het Sjamaar is die formuleert: *we hebben jarenlang het scholingsbudget
uitgegeven*. (regel 60) en *men weet niet eens wat we allemaal geprobeerd
hebben* (regel 61-62). Het gebruik van de persoonsvorm meervoud *we*
moet wel verwijzen naar een formulering door de rector. Daarbij is *we*
(regels 60-62) hier een constructie van de rector (al dan niet bewust) om
de verantwoordelijkheid voor het probleem ook bij zijn school te leggen.
Door het zo te zeggen toont de rector tegelijkertijd inzet aan, de bereid-
willigheid om er zelf wel iets aan te doen. 'Ik heb mijn best gedaan, niets
helpt, nu moeten zij ook iets gaan doen', is dan de suggestie. Deze sugges-
tie ontstaat ook door de formulering *een ander opperde dat een verlengde
schooltag het tij misschien nog kan keren...* (regel 58-59), ofwel ze weten
niet waar het om gaat, maar zouden wel beter moeten weten en daarom
zijn ze ook medeverantwoordelijk.

Daarbij is opmerkelijk dat de *wij*-vorm voor blijkbaar nog een andere
groep wordt gebruikt in de uitspraak *we krijgen problemen met de afvloei-
ingslijst als we die vijftig docenten van jullie moeten overnemen* (regel 62-63).
Het perspectief verandert hier, 'we' is nu de groep collega's van andere
Stivko-scholen en de rector creëert nu een 'wij-zij' tegenstelling tussen zijn
aankpak van het probleem en die van zijn collega's.

De rector haalt in deze laatste passage van interviewfragment 8 ook een
groeps citaat (active voicing; Wooffitt, 1992) aan:

- 64 Of ze zeggen: Jullie zijn toch
65 gespecialiseerd in deze leerlingen? Ja hou ze maar bij je. zullen ze
66 bedoelen.

...60 regels weggelaten tot het slot...

Het groeps citaat dat Sjamaar formuleert *Jullie zijn toch gespecialiseerd in deze leerlingen?* (regel 64-66) laat zien dat zijn collega's van andere scholen de verantwoordelijkheid voor het probleem leggen bij zijn school. De rector gebruikt de woorden van de groep om te bewijzen dat het echt zo is dat collega's naar zijn school als een gespecialiseerde school verwijzen. Maar het is onwaarschijnlijk dat deze woorden precies zo en tegelijkertijd gezegd zijn. Ook in dit geval weten lezers niet de aantallen collega's die dit zo zeiden en of ze bij elkaar waren toen ze dit uitspraken. Werden ze bijvoorbeeld gevraagd over specialisaties in leerlingen? We weten zelfs niet of er überhaupt wel collega's geweest zijn die dit naar voren brachten. Het punt is dat deze uitspraak deze vragen effectief kan omzeilen omdat het groeps citaat consensus suggereert: meerderen, *ze zeggen* (regel 64), zeiden dit blijkbaar zo. Of, zoals Potter stelt: 'It allows the inferences that there are wide consensus and independence' (Potter, 1996, p.162). Zo wordt in het midden gelaten of deze leraren onafhankelijk van elkaar deze evaluatie maken. De formulering staat de lezer toe de conclusie te trekken dat er kennelijk een homogene groep van leraren is die het erover eens is dat zij deze leerlingen niet opvangen omdat zij er niet in gespecialiseerd zijn en de school van de rector wel. Bovendien kan Sjamaar door het zo te presenteren niet verantwoordelijk worden gehouden voor de conclusies die de lezer trekt want het is immers aan de lezer wat hij als een feit opvat en wat niet.

De rector gebruikt nog een citaat in dit fragment en haalt een reactie aan van *collega's van andere Stivko-scholen* die hem het advies hebben gegeven '*het taalprobleem aan te pakken*' (regel 57-58). Sjamaar portretteert de adviezen van collega's als belanghebbend. Dit aspect laat zich zien in de uitspraak: *ja hou ze maar bij je zullen ze bedoelen* (regel 65-66) (Edwards, 2006, p.6) Ofwel, het zijn tips die vanuit eigen belang (Edwards & Potter 1992) worden gegeven om er vanaf te zijn. Zo hoeven ze niets aan het probleem te doen. Bovendien zijn deze collegiale adviezen voorspelbaar. Van toepassing is hier de bekende Engelse uitdrukking 'they would, wouldn't they'. Deze uitspraak refereert aan een beroemd Engels schandaal waarbij een bekend politicus een seksuele relatie zou hebben met een prostituee. De formulering werd door de prostituee gebruikt in een rechtszaak in haar reactie op zijn ontkenning van deze seksuele relatie. Deze constructie behandelt dat wat geantwoord is door de politicus als te verwachten. Het is het type antwoorden dat iemand met zo'n achtergrond, zijn manier van doen *zou zeggen*. Ofwel, 'logisch dat hij dat zegt, 'hij heeft daar belang bij'.

Door te wijzen op de belangen van zijn collega's ondergraaft ook Sjamaar de kracht van de door hun aangedragen argumenten. Dit komt tot uitdrukking in de uitspraak: *of ze zeggen* (regel 64), met andere woorden:

‘veel andere alternatieven in hun reacties zijn er niet, dit hebben we al eerder gehoord, zij zijn voorspelbaar in hun kritiek en oplossingen’. De rector suggereert zo bekend te zijn met deze fake oplossingen, die eigenlijk valse voorwendselen zijn om het probleem te omzeilen. Al met al wekt de rector *een lijst van verschillende reacties* tot leven die ieder voor zich geen oplossingen lijken te zijn.

In interviewfragment 9 construeert de rector weer een andere ‘wij-groep’:

Interviewfragment 9

- 119 Maar zo is het ook niks, niet voor de school, niet
120 voor de leerlingen. Als ze de wijk uitgaan voor een andere school komen
121 ze eerder in contact met milieus waar het heel anders aan toe gaat.
122 Onderwijs moet kansen bieden, daar zijn we het toch allemaal over eens?
...4 regels weggelaten tot het slot...

De uitspraak in de laatste regel *daar zijn we het toch allemaal over eens?* (regel 121-122) moet hier een bepaalde gemeenschappelijkheid met de ‘anderen’ creëren (Aarts & te Molder, 1998, p.55) via de formulering ‘we’. Door te spreken in de wij-vorm kan de verantwoordelijkheid gedeeld worden met de lezer. De lezer is anoniem en laat zich dus makkelijk lenen voor een gedeelde verantwoordelijkheid. Het variëren met verantwoordelijkheid stelt niet alleen de rector in staat tot het verminderen van de aanspreekbaarheid, maar schept dus ook de gelegenheid voor hem om zich te identificeren met een onbepaalde achterban. Het *we* en *allemaal* (regel 122) lijkt zo een appèl op zijn retorische gesprekspartners. De vraag is echter of hij hierin ook slaagt. Zo laat de rector ook zien dat wat nu bij hem een probleem is, straks ook anderen gaat treffen. Hij creëert op deze wijze een gevoel van onbehagen, mogelijk ook bij de lezers. ‘Het komt ook bij jou’ lijkt hier de boodschap te zijn. Zijn bijdrage kan daarom werken als een waarschuwing voor een ontwikkeling die ook anderen kan treffen. ‘Heden ik, morgen jullie’, is de implicatie van deze constructie. Zo maakt de rector in fragment 9 verwijten naar zijn omgeving maar geeft hij niet specifiek aan wat die dan moet doen om het probleem te bestrijden, en wie waarvoor verantwoordelijk is.

Samenvatting

De interviewfragmenten 8 en 9 laten een patroon zien waarbij de rector de omgeving aanspreekt op haar verantwoordelijkheid om iets aan het probleem te doen. De rector toont de relevantie van de situatie voor onbepaalde anderen. Daarbij verricht Sjamaar weer verschillende discursieve activiteiten. Deze zijn:

- a **Het creëren van een onbepaalde wij- en zijgroep** door het gevarieerd gebruik van onbepaalde persoonlijke voornaamwoorden. Daarbij verschuift de wij-groep in het verloop van het interview naar een zij-groep. 'Wij hebben al wat gedaan, nu zijn zij aan zet', is de implicatie, maar wie dan deze zij-groep is, is niet altijd duidelijk. De lezer zou hieruit op moeten maken dat ook hij tot die categorie behoort en aangesproken wordt op zijn verantwoordelijkheid om iets te doen aan deze crisis, want collega's van de rector ontkennen het probleem. Maar het vele wisselende gebruik van 'je' en 'we' heeft als effect dat onduidelijk is wanneer hij welke groep waartoe aanspreekt omdat hij de zij- en wijgroep algemeen houdt.
- b **Het tot leven wekken van reacties:** door het opsommen van de argumenten en het aanhalen van groepsцитaten van zijn collega's laat hij zien dat zij het probleem van onderwijs bieden aan deze groep van leerlingen tracht te ontlopen. De rector toont dat hij alle mogelijke reacties uit zijn omgeving gehoord heeft, maar dat geen van de suggesties zinvol zijn. Daarbij heeft hij zelf alles al gedaan wat hij kon, hij heeft ook alles overwogen. Hij kent de oplossingen één voor één. Hem rest nu niets meer dan de bal bij deze zij-groep te leggen.

Omdat de rector er strategieën voor inzet, speelt hier blijkbaar een derde interactioneel probleem voor hem.

6.4.2 Interactioneel probleem 3:

Hoe kan ik de bal bij jullie leggen,
zonder dat mij gebrek aan inzet
wordt verweten?

Uit de getoonde strategieën blijkt dat de bijdrage van de rector kan worden afgedaan als refererend aan een lokaal probleem dat alleen Sjamaar treft. Want hoe meer hij zijn situatie als ernstig afschildert, met veel specifieke informatie die het drama duidelijk maakt, des te meer hij het probleem ook particulariseert. Dus hoe treffender zijn verhaal en hoe meer hij zijn gelijk tracht te bewijzen, hoe beperkter ook de geldingskracht ervan kan zijn. Hij moet ervoor zorgen dat de omgeving gaat erkennen dat dit verschijnsel illustratief is voor iets wat iedereen kan raken.

De boodschap van de rector is ‘pas maar op, het komt ook bij jou’. Enerzijds jaagt hij daarmee mogelijk bij de lezer angst aan, anderzijds verwijt hij de omgeving het echte probleem te ontkennen, zich er voor af te sluiten. Het gaat erom dat de omgeving begrijpt dat hij nu de klok luidt, omdat morgen een ander aan de beurt is. Hij stuit er hier nu op, maar straks is het ook daar, bij jullie. De rector staat dus voor de opgave de relevantie van het probleem aan te tonen, voor hemzelf, maar ook voor de ander. Bij lezers moet het idee gaan leven dat hij en zijn school ervan alles aan hebben gedaan om het probleem te bestrijden. Daarbij is de omgeving voorspelbaar in haar reacties, maar die zal er nog toch echt zelf mee aan de slag moeten

6.4.3 Reacties op strategieën 3

Wat doen de voor dit onderzoek bestudeerde kranten met Sjamaars uitspraken? Drie voorbeelden van reacties op zijn betoog zijn in deze analyse opgenomen. Als eerste kijken we naar responsfragment 10 dat gevonden is in een dagelijkse actualiteiten rubriek van het landelijk dagblad *de Volkskrant*:

Responsfragment 10

‘Waarom praat rector Sjamaar ons een depressie aan?’

Auteur: Esther Bakker

Rubriek: Dag in dag uit

Lengte: 721 woorden

- 1 ‘Wat maakt mij het uit of een school zwart, wit, groen of geel is. Als het maar een goede
- 2 school is.’ A. Najib kan er met zijn pet niet bij. ‘Waarom praat rector Sjamaar ons een
- 3 depressie aan? Vroeger had je in Nederland asociale arbeidersbuurten. Zulke buurten
- 4 worden nu als een grote bedreiging gezien. Waarom? Omdat de concentratie een kleur
- 5 heeft gekregen.’ De directeur van het Multiculturele Instituut Utrecht (MCIU) heeft met
- 6 verbazing de uitlatingen van rector M. Sjamaar over het Niels Stensen-college gelezen.
- 7 Sjamaar voorspelt dat zijn school ten onder gaat aan de grote concentratie Marokkaanse
- 8 leerlingen. Hij betwijfelt of de school in de toekomst nog bestaansrecht heeft.
- 9 De Marokkaanse Najib heeft zelf een dochter op het Niels Stensen-college. Volgende
- 10 week doet ze eindexamen havo. ‘Ik heb haar naar die school gestuurd omdat het een
- 11 uitstekende school is. Ze doen er veel aan culturele educatie’.

...60 regels weggelaten tot het slot...

(Bron: *de Volkskrant*, 8 mei, 2003)

De rector wordt door *de directeur van het Multiculturele Instituut Utrecht* (regel 5) neergezet als iemand die moeilijk doet en zeurt: *Waarom praat rector Sjamaar ons een depressie aan?* (titel en regel 2-3). Sjamaar praat ons een probleem aan dat we niet hebben. Zo suggereren de beschrijvingen

'Ik heb haar naar die school gestuurd omdat het een uitstekende school is. Ze doen er veel aan culturele educatie' (regel 10-11) dat de school zelf wel in orde is, maar het de rector is die moeilijk doet.

Ook valt de uitspraak op: *heeft met verbazing de uitlatingen van rector M. Sjamaar over het Niels Stensen-college gelezen* (regel 5-6). De uitdrukking *verbazing* laat zien dat de directeur afstand neemt, hij heeft het bijvoorbeeld niet met grote ergernis of boosheid gelezen. 'Waar heeft hij het over, het is geen probleem' wordt via de reactie van de directeur gesuggereerd.

Het volgende fragment komt uit het *Brabants Dagblad* en is een opinie bijdrage van onderwijsredacteur Emmanuel Naaijken over het interview van de rector. In dit fragment gaat de journalist vooral in op de wijze waarop de rector het probleem verwoordt.

Responsfragment 11

Auteur: Emmanuel Naaijken

Rubriek: Onderwijs

Lengte: 852 woorden

- 1 De rector van een Utrechtse scholengemeenschap klaagde deze week over een teveel aan
- 2 allochtone leerlingen op zijn school. Zijn verhaal typeert volgens onderwijsredacteur
- 3 Emmanuel Naaijken hoe verkeerd er in Nederland over dit onderwerp wordt gepraat.
- 4 Het allochtonenvraagstuk laat zich niet simpel vangen in sjablonen en dito
- 5 oplossingen. Want zo veelkeurig als de moderne Nederlandse samenleving is, zo
- 6 uiteenlopend zijn ook de problemen die zich op terreinen als het onderwijs voordoen als
- 7 gevolg van die smeltkroes. Een voorbeeld van een dergelijke clichématige benadering kwam
- 8 deze week uit Utrecht. In een openhartig interview met het *Onderwijsblad* vertelde de
- 9 gedesillusioneerde rector M. Sjamaar van Het Niels Stensen college in Utrecht dat hij geen
- 10 toekomst meer zag voor zijn school

...2 regels weggelaten...

- 13 Een teruglopend leerlingenaantal is bovendien geen exclusief
- 14 probleem voor 'zwarte' scholen. Er zijn bijvoorbeeld diverse brede 'witte'
- 15 scholengemeenschappen (vbo tot en met vwo) in Brabant die zwaar te lijden hebben onder
- 16 de concurrentie van smalle 'witte' scholengemeenschappen (havo/vwo). Zelfs zodanig dat
- 17 her en der soms noodgedwongen gesprekken over fusies plaatsvinden. En maatschappelijke
- 18 veranderingen (zoals het sterk toegenomen aantal echtscheidingen) laten ook op menig
- 19 'witte' school zijn sporen na. De 'verzwarting' slaat toe heet het dan en 'witte' ouders sturen
- 20 hun kinderen naar 'witte' scholen, met in hun kielzog een kleine groep 'zwarte' kinderen van
- 21 hoogopgeleide 'zwarte' ouders. De betrokken school wordt daardoor nog 'zwarter', vooral
- 22 een bepaald soort 'zwart', in het geval van het Niels Stensen college Marokkaans. Dit
- 23 ongenueanceerde zwart-witdenken beheerst in toenemende mate de discussie in het
- 24 onderwijs aan allochtonen.

...31 regels weggelaten tot het slot...

(Bron: *Brabants Dagblad* 9 mei, 1998)

In de eerste regel *De rector van een Utrechtse scholengemeenschap klaagde deze week over een teveel aan allochtone leerlingen op zijn school* (regel 1-2) zet de redacteur de rector neer als iemand die klaagt. Een studie van Edwards naar de wijze waarop sprekers klachten formuleren laat zien dat klagen niet alleen van doen heeft met datgene waarover men zich beklaagt – het object – maar ook met de klager zelf. Bij het uiten van een klacht slaat het probleem al snel terug op de klager zelf. Edwards noemt dit de subjectieve kant van klagen (*complaining*; Edwards, 2006, p.1-12). We zien hier dat de krant de bijdrage van de rector construeert als een particulier probleem. Het is de rector die klaagt over een teveel aan allochtone leerlingen op zijn school. Daarbij wordt Sjamaar ook gepresenteerd als een voorbeeld, *zijn verhaal typeert* (regel 2), van hoe er in het algemeen *verkeerd* (regel 3) over gepraat wordt. Ofwel, de wijze waarop hier gesproken wordt over het probleem is niet goed. Met de uitspraak *de gedesillusioneerde rector* (regel 9) suggereert de krant dat de rector het probleem overschat, hij draaft door en is daarom ook gefrustreerd.

De formulering *Het allochtonenvraagstuk laat zich niet simpel vangen in sjablonen en dito oplossingen* (regel 4-5) indiceert wat er in het vervolg van het fragment wordt betoogd. Zo wordt in het bericht een **contrast-structuur** gecreëerd tussen enerzijds de *veelkleurig* (regel 5) en dus complexe werkelijkheid, en anderzijds de *ongenuanceerde discussie* (regel 23) die over het onderwijs aan allochtonen wordt gevoerd. Ofwel, de discussie zoals die in de samenleving gevoerd wordt over het probleem is te eenzijdig. De journalist plaatst daarbij consequent de begrippen wit en zwart tussen haakjes en neemt zo afstand van dit onderscheid. Ook in de formulering *de 'verzwarting' slaat toe heet het dan* (regel 19) zien we de krant zich distantiëren van de wijze waarop het probleem wordt gedefinieerd. Daarbij is de rector een *voorbeeld* (regel 7) van hoe er *clichématig* (regel 7) over dit thema wordt gesproken.

In een ANP bericht wordt een reactie geschetst uit de Marokkaanse gemeenschap op het interview met Sjamaar:

Responsfragment 12

Auteur: redactie

Rubriek: Binnenland

Lengte: 229 woorden

- 1 De Marokkaanse gemeenschap in Utrecht eist dat het bestuur van het Niels Stensen
- 2 College maatregelen neemt om de situatie op de school te verbeteren. 'Het bestuur moet
- 3 ervoor zorgen dat de rust op school en het vertrouwen in de leiding worden hersteld en dat
- 4 de kwaliteit en de continuïteit van het onderwijs zijn gegarandeerd.'
- 5 Dat zegt A.Tahrioui namens zeven Marokkaanse organisaties in Utrecht vrijdag in een

- 6 reactie op uitlatingen onlangs van rector Sjamaar van de middelbare school.
 ...10 regels weggelaten...
- 17 'Voor ons was dit een complete verrassing, zelfs voor twee mensen in onze
 18 organisaties die in de ondernemingsraad van die school zitten.' Bovendien hekelen de
 19 organisaties de uitlatingen van Sjamaar. 'Die waren zeer stigmatiserend voor ons. Hij
 20 zei dat er weinig te beginnen is met de kinderen, dat ze geen manieren hebben. Zo
 21 wordt de ellende op de Marokkaanse kinderen en hun ouders afgeschoven.' Volgens
 22 Tahrioui zijn Marokkaanse ouders wel degelijk betrokken bij de opleiding van hun
 23 kinderen. 'Alleen op deze school niet zo, omdat iedereen dacht dat het daar juist goed ging.'
- (Bron: ANP 15 mei, 1998)

In responsfragment 12 wordt Sjamaar op impliciete wijze *de leiding* (regel 3) neergezet als iemand die de *rust* (regel 3) op school heeft verstoord en het *vertrouwen* (regel 3) heeft beschadigd, waarbij ook de *kwaliteit en de continuïteit van het onderwijs* (regel 4) in het gedrang zijn gekomen. Het ANP voert daarbij veel citaten op van Tahrioui die spreekt *namens zeven Marokkaanse organisaties in Utrecht* (regel 5). In het citaat 'Voor ons was dit een complete verrassing, zelfs voor twee mensen die in de ondernemingsraad van die school zitten.' (regel 17) wordt ook in dit fragment, net als bij fragment 11, gesuggereerd dat Sjamaar overdrijft, ons een probleem aanpraat dat we zelf niet zien en waarvoor hij ons eerder ook niet heeft gewaar-schuwed. Dit blijkt ook uit het citaat; 'Alleen op deze school niet zo, omdat iedereen dacht dat het daar juist goed ging' (regel 23).

Een ander opvallend citaat is 'Die waren zeer stigmatiserend voor ons. Hij zei dat er weinig te beginnen is met de kinderen, dat ze geen manieren hebben. Zo wordt de ellende op de Marokkaanse kinderen en hun ouders afgeschoven.' (regel 19-21). Deze uitspraken impliceren dat de rector de Marokkaanse leerlingen negatieve kenmerken toedicht en het voor hen als bevolkingsgroep zeer moeilijk is om van dit brandmerk af te komen.

Samenvatting

De kranten scheiden de lastige situatie van de wijze waarop die verwoord is. Ze onderkennen het probleem, maar ondersteunen de manier waarop de rector het naar voren brengt niet. Sterker nog zij distantiëren zich hiervan. Zo wordt in de reacties gefocust op 'het aanpraten van een depressie', het klagen en stigmatiseren. Daarbij gaat de aandacht uit naar de rector en niet naar datgene waarover hij zich uitspreekt in het interview.

Kranten geven ruimte aan meningen van anderen en de wijze waarop zij het interview hebben opgevat. Ze voeren ouders, een bestuurder en een onderwijsredacteur op en plaatsen zichzelf buiten de discussie. Het zijn anderen die zijn bijdrage als een onterecht verwijt evalueren. Ofwel, op de strategieën die de rector inzet om het interactionele probleem van 'Hoe kan

ik de bal bij jullie leggen, zonder dat mij gebrek aan inzet wordt verweten?’ te lijf te gaan wordt door de omgeving gereageerd met ‘we hebben geen probleem, waarom maak je ons een verwijt? je hebt zelf het probleem niet aangepakt’. Hij krijgt de bal dus teruggespeeld, de rector heeft zelf een probleem. Marokkaanse ouders zijn wel degelijk betrokken bij de school van hun kind en dachten dat alles goed ging, ze zijn verbaasd.

In een overzicht zien we dan de volgende discursieve activiteiten van de rector geschematiseerd:

Figuur 6.3

Interview-fragmenten	Strategieën Sjamaar	Interactionele problemen Sjamaar	Reacties
1, 2, 3	a Het aantonen van de ernst van de crisis door extremiserend taalgebruik. b Het aantonen van de urgentie van het probleem door contrast-structuren.	1 Er woedt een brand, maar ik houd mijn hoofd erbij.	1 Het is een persoonlijke hartenkreet.
4, 5, 6, 7	a Het laten zien dat hij niet alleen staat in zijn waarnemingen van een urgent probleem door groepscitaten en een driedelige lijst. b Het suggereren dat het probleem los van hem bestaat door scripts en specifieke eigenschapsformuleringen. c Het aantonen van de feiten door kwantificeringen.	2 Toevallig zie ik het zo, maar dit is een feitelijk bestaand probleem.	2 Het is een feitelijk, maar reeds bekend probleem.
8, 9	a Het creëren van een onbepaalde wij- en zijgroep. b Het tot leven brengen van reacties.	3 Hoe kan ik de bal bij jullie leggen, zonder dat mij gebrek aan inzet wordt verweten?	3 Hij maakt ons een verwijt.

Bovenstaande analyse aan de hand van negen interviewfragmenten en twaalf responsfragmenten laat drie interactionele problemen voor de rector zien.

Bij het eerste interactionele probleem kan de rector worden aangesproken op het feit dat hij wel veel ophef maakt over weinig. Hij overdrijft de zaak. Ter discussie staat zijn persoonlijke inschatting van de urgentie van de crisis omdat het emoties zijn die hem drijven. Hij tracht dit op te lossen door te laten zien dat hij het probleem niet onder controle kan hebben omdat het te groot is.

Bij het tweede interactionele probleem staat op het spel dat hij een persoonlijke ervaring inbrengt die naar hem terug kan verwijzen, waardoor hij als bevooroordeeld wordt opgevat. Als oplossing creëert hij de crisis als 'een op zichzelf staande entiteit'. Het zijn louter de feiten die hij laat zien, die staan los van hem.

Ten slotte loopt Sjamaar bij het derde interactionele probleem het risico dat hem verweten wordt dat het zijn eigen schuld is dat het zo gelopen is bij zijn school. Dat hij zelf het probleem niet goed heeft aangepakt en om dit risico te omzeilen betreft hij de omgeving erbij. Hij maakt zijn omgeving medeverantwoordelijk voor de gesignaleerde problemen. De reacties van zijn collega's uit het veld typeert hij als 'voorspelbaar'. De crisis is dus niet alleen urgent en bestaand, zoals hij bij interactioneel probleem 1 en 2 toont, maar ook nog relevant voor iedereen.

Kortom, de interactionele problemen voor de rector zijn:

- a Dat hij zich betrokken toont, maar niet te veel.
- b Dat hij vanuit de feiten spreekt, het patroon laat zien, maar niet bevooroordeeld is.
- c Dat het probleem hem treft, maar iedereen schuldig is.

Bij alle drie de interactionele problemen komt een belangrijk thema naar voren en dat is dat de rector in zijn bijdragen als persoon tracht afstand te nemen. Hij *deprivatiseert* de crisis. Hij toont in het interview dat het probleem los van hem staat. Edwards zegt hierover dat wat mensen zeggen, altijd ook betrekking op hen zelf heeft en ze zoeken daartoe oplossingen om deze subjectieve kant in gesprekken te regelen (Edwards, 2006, p.1-12, zie ook hoofdstuk 4, p.66). Bijvoorbeeld wanneer een moeder zegt 'mijn zoon is goed in sport', kan zij worden aangesproken op haar subjectiviteit. Een reactie zou kunnen zijn: 'Logisch dat je dat zegt'.

De kracht van deze reactie is dat het de belangen van de moeder blootlegt. Zo ligt het voor de hand dat zij bevooroordeeld is, geen objectieve evaluatie kan maken omdat zij over haar eigen kind spreekt. Van belang is hier dat het niet gaat om de interpretatie van de analist of een uitspraak subjectief of objectief is maar zoals Edwards zegt... 'these are matters attended to in the talk itself' (Edwards, 2006, p.1). Mensen trachten deze subject-object kwesties in interacties op te lossen door **a)** zich voor te doen

als iemand die niet geneigd is zaken groter of mooier voor te stellen dan dat ze zijn en **b)** zich te presenteren als iemand die niet gauw iets negatiefs zegt (bijvoorbeeld door te klagen, te bekritisieren) (Edwards, 2006, p.2). Bij een klokkenluider is de noodzaak om de kwestie te objectiveren groot omdat hij individuele verantwoordelijkheid heeft voor het aan de orde stellen van een probleem. Zo kan hem verweten worden zelf het probleem mede veroorzaakt te hebben door bijvoorbeeld onachtzaamheid, incompetentie of luiheid. Deze aantijgingen kan een klokkenluider tegengaan door te tonen 'zich er niet van af te willen maken'. Deze klokkenluider, Sjamaar, tracht dergelijke beschuldigingen voor te zijn. Hij toont zich verantwoordelijk voor de omgeving, omdat hij suggereert dat wat hij hier nu signaleert op zijn school, straks overal het geval kan zijn.

6.5 Conclusies

Op grond van de analyse concludeer ik dat rector Sjamaar erin geslaagd is om de problemen met zijn school aan te kaarten. Maar hoewel de rector de aandacht voor het probleem met zijn bijdrage veroverd heeft, raakt hij deze ook weer kwijt. Zo halen de kranten de urgentie van het signaal af, doordat zij de uiting van rector Sjamaar als een particulier probleem behandelen. Zij suggereren via de term 'hartenkreet' dat het een private emotie betreft. De rector slaagt er niet in om de collectieve urgentie van de crisis aan de kaak te stellen.

Ook kan ik de conclusie trekken dat de media worstelen, enerzijds met de rector als persoon en anderzijds met de feiten die hij aan de orde stelt. Zij spreken bijvoorbeeld van 'een waarneming die niet onjuist is'. Daarbij claimen de bladen de feiten die hij brengt als reeds bekend. Media ontnemen hem dus zijn woordvoerschapschap. Bovendien is er eerder ook niets aan gedaan, terwijl iedereen het kon zien. Ofwel, het probleem is oud en bekend. Met andere woorden: omdat het geen nieuws is wat de rector naar voren brengt en er eerder ook niets aan gedaan is, verlamt zijn signaal.

Tenslotte concludeer ik dat de klokkenluider er wel in slaagt het belang van het probleem aan de orde te stellen. Kranten distantiëren zich echter van de wijze waarop hij het probleem verwoordt. Zo slaagt hij er niet in de last van het probleem te delen. De rector suggereert dat hij zijn best heeft gedaan en dat nu anderen iets moeten gaan doen. Dit impliceert dat hijzelf zijn handen ervan aftrekt. Maar door anderen de bal toe te spelen krijgt hij hem terug.

Kortom, de nieuwsbronnen ontnemen de rector zijn status als klokkenluider. Door deze reactie van de kranten verliest Sjamaar het de ultieme beoordelaar van de situatie te zijn.

Hoofdstuk 7

Een sociale beweging aan het werk

7.1 Inleiding

In het vorige hoofdstuk besprak ik de interactionele problemen en oplossingen van een individuele crisismakelaar: rector Sjamaar. In dit hoofdstuk ga ik kijken naar de uiting van een groep crisismakelaars, een sociale beweging. Daartoe analyseer ik een openbare verklaring van de vereniging Beter Onderwijs Nederland (hierna genoemd BON) waarin de onderwijsvernieuwingen als crisis aan de kaak worden gesteld. Deze verklaring is het manifest 'Help het onderwijs verzuipt' dat auteurs Ad en Marijke Verbrugge publiceerden in *NRC-Handelsblad*.

Met behulp van discoursanalyse bekijk ik welke interactionele prestaties de oprichters van deze sociale beweging in het manifest leveren om een sluimerende crisis zichtbaar te maken. Op deze wijze wil ik de discursieve praktijken die actief zijn bij het afgeven van crisissignalen door crisismakelaars in het publieke debat over onderwijsvernieuwing op het spoor komen en leren begrijpen. Inzicht in hoe mensen over risico's praten die hen in het leven van alledag omringen is cruciaal voor het ontwikkelen van een goede risico- en crisiscommunicatie en een betere beleidsontwikkeling. De overheid kan door dergelijke inzichten beter inzicht verwerven in wat er in de maatschappij aan de hand is. Het gaat hierbij niet om problemen die aan de orde worden gesteld als thema, maar om inzicht in de problemen op het niveau van de interactie die veel van de maatschappelijke dynamiek rondom het thema kunnen verklaren. Voor een verdere bespreking van crisismakelaars en hun betekenis voor crisiscommunicatie verwijs ik naar de eerste drie hoofdstukken van dit proefschrift.

Een discoursanalyse moet antwoord geven op de onderzoeksvraag:

Welke interactionele problemen hebben crisismakelaars die een crisis aankaarten en op welke manier lossen zij deze op?

In dit hoofdstuk bespreek ik welke interactionele zorgen de vereniging BON toont in haar manifest. Welke interactionele problemen komen naar voren en welke oplossingen hanteert deze beweging om met bepaalde interactionele problemen om te gaan? Daarbij betrek ik, net als in hoofdstuk 6, de reacties van de media. Ik onderzoek of deze al dan niet de interactionele

problemen en oplossingen van de crisismakelaars bevestigen. Voorafgaand aan de analyse schets ik eerst de achtergronden, de selectiecriteria en de methodologische aspecten bij case BON.

1 Achtergronden van de case BON

Zoals ik ook beschreef in hoofdstuk 5, is BON begin 2006 in het leven geroepen met als doel: 'Het zo goed mogelijk tot bloei laten komen van de potenties van leerlingen en studenten door gedegen vakinhoudelijke en algemene vorming' (BON, 2006). In het manifest richten de schrijvers, Ad en Marijke Verbrugge, zich tegen de onderwijsvernieuwingen die sinds de Mammoetwet zijn ingevoerd.

Het manifest van Ad en Marijke Verbrugge speelt een belangrijke rol in het inmiddels opgekomen debat over de onderwijsvernieuwingen en het 'nieuwe leren' als didactisch concept. Daarom beschouw ik in deze studie het manifest als een bron van informatie om opvattingen uit het onderwijsveld te inventariseren en deze beter te leren kennen.

2 Selectiecriteria van de case BON

Op basis van de beschreven inzichten in voorgaande hoofdstukken, onderscheid ik selectiecriteria voor de case die ik wil gaan analyseren. Deze zijn:

- *De aanwezigheid van een sociale beweging.*
- *Een uiting die veel reacties oproept.*
- *Duurzaam resultaat.*

Deze criteria komen overeen met die van de case Sjamaar, maar de invulling ervan is nu anders. Ook komt er een selectie criterium bij: het aspect duurzaamheid dat van toepassing is op het in stand houden van een sociale beweging.

Sociale beweging

Naast het bestuderen van de signalen van een individueel initiatief wil ik de uitingen bestuderen van een beweging die een crisis aan de kaak stelt. Waarom slaagt of mislukt een sociale beweging bij het beïnvloeden van de publieke opinie en het mobiliseren van een achterban? Hoe roepen ze het beeld op van een actiegroep? Hoe suggereren deze crisismakelaars een beweging te zijn?

Het manifest van BON is het startpunt van zo'n beweging. Ik wil de dynamiek in de eerste fase van die beweging analyseren die is opgewekt via dat manifest.

Een uiting die veel reacties oproept

Voor dit onderzoek heb ik gezocht op de digitale krantenbank *LexisNexis* met de zoektermen 'onderwijsvernieuwingen' en 'nieuwe leren' en 'BON' vanaf 1 januari 1993 tot 1 januari 2010. Gekeken is naar deze periode omdat vanaf 1993 vier onderwijsvernieuwingen zijn ingevoerd:

- basisvorming
- tweede fase
- vmbo
- het 'nieuwe leren'.

BON heeft, zo blijkt uit de bestudeerde jaargangen, de onderwijsvernieuwingen als thema uit de sector opgepakt en op een breder platform gebracht. Opvallend is dat de auteurs van het manifest veel ruimte kregen – anderhalve pagina – in *NRC-Handelsblad* voor het integraal afdrukken van hun manifest: de originele lengte bestaat uit 4565 woorden. Ook op de politieke agenda lijkt het manifest een mobiliserende factor te zijn. Zo vormde het verschijnen ervan een belangrijke aanleiding voor het instellen van een parlementair onderzoek door de Commissie-Dijsselbloem. Aan het manifest wordt in het eindrapport van dat parlementaire onderzoek veel gerefereerd. Het manifest kan daarom als een scharnierpunt in het gedachtegoed over het onderwijs in het publieke debat worden opgevat.

Duurzaam resultaat

Een belangrijk kenmerk van een sociale beweging is dat deze duurzaam moet zijn (Klandermans, 1996). BON wordt opgericht op 22 maart 2006 en op 31 december 2006 telt de vereniging al 3154 leden. De vereniging groeit vervolgens door in 2007 naar een totaal aantal van 4483 leden op 31 december 2007. Een jaar later, in 2008, neemt deze groei weer af met slechts een netto toename van 207 leden op 31 december 2008. Het ledenaantal in 2010 is vervolgens weer opgelopen naar 5747 om in 2011 terug te lopen naar 4975 leden.

Klandermans stelt dat elke sociale beweging expansie en contractie kent (Klandermans, 1996). Periodes van rust hoeven dan ook niet te betekenen dat de beweging is opgehouden te bestaan, het kan ook de schijnbare rust tussen twee actiegolven in zijn (Klandermans, 1996, p.97). Zo trekt de website, vijf jaar na de oprichting van de vereniging, in 2011 gemiddeld 10.000 bezoekers per dag. De beweging voldoet dus aan het selectie criterium duurzaamheid.

Op grond van de hierboven besproken criteria kies ik voor de case over BON. Voordat ik start met de analyse bespreek ik de methodologische aspecten.

3 Analytische procedure

In het vorige hoofdstuk analyseerde ik de case Sjamaar over segregatie in het onderwijs. In dit hoofdstuk kijk ik naar de case BON over onderwijs-vernieuwing. Ook deze case wordt, net als case Sjamaar, geanalyseerd met behulp van discoursanalyse, een perspectief dat werd ontwikkeld door de Britse psychologen Potter en Wetherell (Potter & Wetherell, 1987, 1994, 1995, Potter, 2004) (zie hoofdstuk 4). In hoofdstuk 5 besprak ik hoe en waarom ik heb gekozen voor dit te bestuderen materiaal.

In dit onderzoek naar sluimerende crises en de interactionele prestaties van crisismakelaars wil ik de problemen achterhalen waar zij in interacties mee van doen hebben. Steeds gaat het erom, net als bij de vorige case, specifieke interactieproblemen en oplossingen voor de schrijvers op te sporen. Ik kijk daarbij net zoals in de vorige case, naar de volgende twee manieren voor analyse:

- 1 'Retorische' analyse: welke tegenovergestelde of alternatieve versie wordt met deze beschrijving ondermijnd of tegengesproken?
- 2 'Sequentiele' analyse: hoe wordt de uitspraak behandeld door de recipiënten, in dit geval de kranten?

Bij de retorische analyse gaat het, net als bij het vorige hoofdstuk, om de vraag 'welke andere plausibele wereld, of versie van de wereld staat op het spel' (zie hoofdstuk 6, p.78). Door te kijken naar de alternatieve versie kan ik beter beoordelen wat de functie is van de gepresenteerde versie. Zo kunnen de schrijvers bewust of onbewust in acht nemen hoe hun verhaal wordt ontvangen en in hun manifest anticiperen op reacties door bepaalde constructies toe te passen. Bewust of onbewust willen de schrijvers iets bereiken met hun betoog en kunnen bedoelde en onbedoelde effecten ontstaan. Het probleem van de schrijvers en de strategieën die worden ingezet om dat probleem op te lossen, hangen nauw met elkaar samen.

Bij de sequentiele analyse toets ik, net als bij de vorige case, de bronfragmenten aan reacties in kranten en tijdschriften. Deze media-analyse wordt ingezet om te zien hoe de voor dit onderzoek bekeken nieuwsbronnen de 'strategieën' van de schrijvers behandelen. Ik kijk daarbij naar welke uitspraken, of delen hiervan, de media relevant maken en waartoe. Ook bij deze case kijk ik niet naar de afzonderlijke uitspraken van de schrijvers, maar bestudeer ik de reacties van de kranten als onderdeel van een serie gespreksbeurten. Ik analyseer de tekst als een interactionele sequentie waarmee bepaalde handelingen worden verricht (Potter, 2005, p.339).

Tijdens de analyse combineer ik dus een retorisch perspectief met een sequentieel perspectief: de betekenis die de ontvangers er aan geven. De strategieën die ik bij de schrijvers kan aanwijzen en die ik al dan niet in de

reacties zie terugkomen, geven mij inzicht in de interactionele problemen van de schrijvers. Uitspraken kunnen worden begrepen als een oplossing voor een bepaald probleem in de interactie.

De analyse is uitgevoerd op de volgende wijze:

Na een eerste ordening van het materiaal dat bestaat uit het manifest en krantenberichten over het manifest wordt eerst het manifest intensief herlezen (zie voor een verdere bespreking van deze dataselectie hoofdstuk 5). Daartoe worden, net als bij de case Sjamaar, in een eerste leesronde van het manifest bepaalde discursieve thema's opgemerkt (zie hoofdstuk 6 en hoofdstuk 4 paragraaf 4.4) en vervolgens als potentieel interessant gecodeerd. In daarop volgende leesrondes worden deze thema's steeds bijgesteld.

Voor de responsanalyse zijn 162 reacties in kranten en tijdschriften bekeken die gevonden zijn met de databank *LexisNexis* vanaf 3 juni 2006 tot 1 januari 2010 (zie ook hoofdstuk 5, paragraaf 5.4). Na een herhaling van leesrondes is er uiteindelijk een corpus van dertien krantfragmenten geselecteerd.

Het coderen van het materiaal in termen van discursieve thema's was gebaseerd op de onderzoeksvraag:

- *Welke interactionele problemen hebben crisismakelaars die een crisis aan de orde willen stellen en op welke manier lossen zij deze op?*

Om op deze vraag antwoord te kunnen geven maak ik, net als in hoofdstuk 6, gebruik van het *Discursieve Actie Model* (Edwards & Potter, 1992), (Potter, Edwards & Wetherell, 1993).

De afzonderlijke elementen uit dit model werden beschreven in hoofdstuk 4 en zijn opgenomen in de vorm van een checklist in hoofdstuk 6.

Door cyclisch te werken kan ik ook bij case BON bekijken of keuzes ook gerechtvaardigd zijn. Is dat wat ik gevonden heb ook te staven met het materiaal of moet ik mijn bevindingen bijstellen? Zo worden de in de manifesttekst gevonden thema's getoetst en gespecificeerd met behulp van fragmenten die de betreffende thema's bevestigen of juist tegenspreken. De geselecteerde fragmenten uit het manifest die ik in dit proefschrift aanhaal staan dus niet op zichzelf, maar zijn voorbeelden van patronen zoals ik die heb opgespoord in het complete manifest.

In het onderzoek wordt ook gekeken naar welke grotere fenomenen in de reacties naar voren komen. Zijn er bijvoorbeeld bepaalde terugkerende uitspraken of thema's door alle reacties heen te zien? Als dat het geval is, dan selecteer ik deze fragmenten, die ik eveneens toets en specificeer met fragmenten die thema's ondersteunen of juist weerleggen. Gaandeweg

ontstaat zo een patroon. Ook in deze case, net als bij case Sjamaar, kijk ik naar deviante gevallen (te Molder 1995, p.58; Potter, 2005, p.339) in het manifest en in de reacties erop. Dit zijn gevallen die tegen het tot dan toe gevonden patroon ingaan. Als dit zo is kan dit betekenen dat ik **a)** het patroon moet aanpassen of **b)** dat de afwijking(en) mijn claims bevestig(en)t.

7.2 Resultaten

Op basis van de analyse kan ik discursieve strategieën onderscheiden die de oplossing vormen voor drie verschillende interactionele problemen van de schrijvers. Ook deze problemen kan ik, net als in hoofdstuk 6, pas beschrijven nadat ik eerst de oplossingen heb geïdentificeerd. Daarom zal ik ook in deze paragraaf starten met een beschrijving van de ingezette strategieën, waarna ik het bijbehorende probleem bespreek en vervolg met een analyse van de respons van kranten. Zo verloopt de analyse via de bekende stappen uit het vorige hoofdstuk:

- 1 Strategieën behorende bij een interactioneel probleem.**
- 2 Het interactioneel probleem.**
- 3 Reacties door de kranten op ingezette strategieën.**

De bespreking van de resultaten is net als in het vorige hoofdstuk geordend in drie secties die elk een interactioneel probleem beschrijven. Per sectie beschrijf ik daartoe welke discursieve strategieën de auteurs (bewust of onbewust) in een bepaald fragment hanteren. Vervolgens bespreek ik of de respons zich (in hun uitspraken over het manifest) al dan niet oriënteert op de oplossingen van de schrijvers.

Bij case Sjamaar bestaat het bronfragment uit 1400 woorden en bij BON uit 4565 woorden.

7.2.1 Strategieën behorende bij interactioneel probleem 1

Als eerste analyseer ik drie fragmenten uit het manifest. De fragmenten illustreren een patroon waarbij telkens, met behulp van verschillende strategieën, een bepaald interactioneel probleem wordt opgelost. Zo laten de schrijvers zien zich te richten op een collectief probleem in plaats van een persoonlijke kwestie. De schrijvers starten een beweging voor een probleem dat voor iedereen zichtbaar en relevant is.

De regelnummering in de fragmenten komt overeen met de regelnummering die ik gaf aan de brontekst (zie bijlage 6). De volgende discursieve strategieën kwamen naar voren:

- a **Het suggereren van een algehele wantoestand die collectieve actie rechtvaardigt door een driedelige lijst.**
- b **Het creëren van een elitaire zij-groep tegenover een brede wij-groep.**
- c **Het uitdrukking geven aan een collectieve verontwaardiging door emotiewoorden.**

Ik bespreek hoe de schrijvers bovenstaande strategieën hebben ingezet.

Manifestfragment 1

NRC Handelsblad 3 juni, 2006

Rubriek: *Opinie & Debat*

Originele lengte: 4565 woorden

- 1 Help! Het onderwijs verzuipt! Leraren, leerlingen en ouders moeten samen de strijd
 - 2 aangaan voor beter onderwijs. Help, het onderwijs verzuipt!
 -
 - 3 Het onderwijs motiveert niet, het rendement is er te laag en er
 - 4 wordt veel geld verkeerd besteed. Daarom moeten de onderwijs-
 - 5 vernieuwingen van de laatste jaren worden teruggedraaid: leerling-
 - 6 gen moeten weer leren, leraren moeten weer lesgeven. Een manifest
 - 7 van de voorzitter van de vereniging Beter Onderwijs Nederland.
 - 8 Want zonder onderwijs geen goed functionerende maatschappij.
- ...444 regels weggelaten tot het slot...

Na de hulpkreet vervolgen de schrijvers hun manifest met het opsommen van een lijst van diskwalificaties: *Het onderwijs motiveert niet, het rendement is er te laag en er wordt veel geld verkeerd besteed* (regel 3-4). Deze formulering is opgebouwd uit drie facetten die tezamen het beeld van **een algehele wantoestand** in het onderwijs oproepen. Dergelijke constructies worden **driedelige lijsten** genoemd (Three-part lists; Gail Jefferson 1990). Ze worden vaak gebruikt om compleetheid te projecteren, waarbij in principe willekeurige aspecten samen een drie-eenheid vormen. Aan geen van de drie elementaire voorwaarden voor goed onderwijs wordt voldaan. Namelijk: onderwijs moet: 1) motiveren; 2) rendement sorteren; 3) het geld goed besteden. Maar geen van deze basale eisen worden ingewilligd en daarom moet er wel sprake zijn van een dramatische situatie in het onderwijs. De schrijvers vragen in hun betoog om hele gewone dingen: *leerlingen moeten weer leren, leraren moeten weer lesgeven* (regel 5-6). Anders gezegd: wij hoeven dit niet uit te leggen,

dit spreekt voor zich. Daarom is hun ergernis ook te verklaren en te begrijpen en doen zij hier hun oproep *Help het onderwijs verzuipt!* (titel). Door een algehele wantoestand te schetsen wordt de urgentie van het probleem duidelijk.

De opgevoerde *voorzitter van de vereniging Beter Onderwijs Nederland* (regel 7) suggereert dat de vereniging in een formeel kader over de onderwijsproblemen heeft nagedacht en er intensief over heeft gepraat. Het formaliseren laat zien dat dit probleem serieus wordt genomen. Hier spreekt een voorzitter die weergeeft waarover in de vereniging consensus bereikt is. Hij zet zich in voor beter onderwijs namens iedereen, inclusief de lezer. De voorzitter wordt daarbij niet bij naam en toenaam genoemd. Er is bijvoorbeeld niet gekozen voor een formulering als 'ik, Ad Verbrugge'. De voorzitter veronderstelt een aanspreekpunt te zijn voor een beweging. De vereniging stelt zich verplicht *Nederland* (regel 7) te helpen met ons onderwijs. Hier gaat het effect vanuit dat dit serieus te nemen signalen zijn: het betreft niet zomaar een (loos) alarm van eenlingen. 'Wij zijn met meer, we hebben een achterban', zo wordt gesuggereerd. Daarbij wordt ook de lezer aangesproken. Dit aanspreken op verantwoordelijkheid creëert ook een bepaalde gemeenschappelijkheid met de anderen (Aarts & te Molder, 1998, p.55). Het schept de gelegenheid om zich met de auteurs te identificeren. Ofwel, de toestand in het onderwijs gaat ons allen aan. Het probleem is voor iedereen relevant en daarom is er geen twijfel mogelijk dat deze beweging nodig is.

Ik bekijk een tweede fragment uit het manifest.

Manifestfragment 2

- 13 Helaas is de maatschappelijke interesse voor deze ingrijpende
 - 14 hervormingen lange tijd zeer gering gebleven, zodat de initiatieven
 - 15 daartoe vooral zijn uitgegaan van een relatief kleine bestuurlijke
 - 16 kaste in onderwijsland.
- ...434 regels weggelaten tot het slot...

In fragment 2 beschrijven de schrijvers de situatie in het onderwijs als onopgemerkt in: *helaas is de maatschappelijke interesse voor deze ingrijpende hervormingen lange tijd zeer gering gebleven* (regel 13-14). De schrijvers reïficeren (*reified discourse*; Potter, 1996, p.112) hier door te spreken over: *de maatschappelijke interesse*. Reïficeren is het toekennen van zelfstandigheid aan een abstractie. Zo kunnen mensen hun depressie (een abstractie) beschrijven als iets dat op zichzelf staat met bijvoorbeeld de uitleg 'ik zit al een hele tijd met een depressie'. Door te reïficeren kunnen

abstracties tot leven gewekt alsof er een agens is. *De maatschappelijke interesse* (regel 13) verwijst impliciet naar actoren maar wie maar wie of wat dan precies verantwoordelijk is voor of schuld heeft aan deze desinteresse, wordt in het midden gelaten. Wel duidelijk is dat een *relatief kleine bestuurlijke kaste* (regel 15-16) ondertussen *initiatieven* (regel 14) heeft kunnen ontplooiën. Dat er weinig aandacht voor *deze ingrijpende hervormingen* (regel 13-14) is geweest betreuren de auteurs ook met de evaluatie *helaas* (regel 13). De term *helaas* is geen rechtstreeks verwijt maar een indirecte spijtbetuiging over de maatschappij die geen interesse toonde. Daardoor heeft deze bestuurlijke elite kans gezien om, toen wij even niet hebben opgelet, deze *ingrijpende hervormingen* (regel 13-14) te initiëren. De schrijvers suggereren zo dat een **zij-groep** onverantwoord haar gang is gegaan met *ingrijpende hervormingen*. Door deze zij-groep neer te zetten als *een relatief kleine bestuurlijke kaste* wordt gesuggereerd dat het om een exclusieve groep van mensen gaat die haar voorrechten op een oneigenlijke basis verkregen heeft.

De schrijvers construeren tegenover de kleine elitaire zij-groep **een brede wij-groep** in fragment 3:

Manifestfragment 3

- 128 Het wordt tijd om te beseffen dat we door te sollen met ons onderwijs
 129 onze welvaart en die van onze kinderen ernstig in
 130 gevaar brengen. Ons onderwijs is aan een mate van inflatie onder-
 131 hevig die op termijn ook economisch niet zonder gevolgen zal
 132 blijven.
 ...318 regels weggelaten tot het slot...

In fragment 3 springen de schrijvers van de zij-groep, de bestuurlijke kaste, naar een **onbepaalde wij-groep** (Aarts & te Molder, 1998, p.55) die verantwoordelijk is voor de oplossing want het is *ons onderwijs, onze welvaart en onze kinderen* (regel 128-129). Via deze 'wij-groep' verbinden de schrijvers zich ook met de groep van onderwijsbetrokkenen die in de titel wordt aangesproken. Zo tonen ze een innerlijke morele verplichting (van Stekelenburg, 2006, p.21) aan de samenleving. Ofwel, de oproep van de schrijvers tot collectief activisme moet hier worden begrepen als een motief dat voorkomt uit hun morele integriteit.

De auteurs brengen hun grieven nadrukkelijk naar voren met de term *sollen* (regel 128) en geven hierdoor **uitdrukking aan een collectieve verontwaardiging**. Door emoties te suggereren geven ze een waarschuwing af. Immers: *het wordt tijd om te beseffen dat we door te sollen met ons onderwijs onze welvaart en die van onze kinderen ernstig in gevaar brengen*

(regel 128-130). De schrijvers claimen zo toegang te hebben tot de waarheid. Ze formuleren bijvoorbeeld niet 'wij vinden het tijd' maar suggereren hier een objectieve noodzaak: *het wordt tijd...* (regel 128).

De emotionele bewoordingen *ernstig in gevaar brengen* (regel 129-130) en *aan een mate van inflatie onderhevig* (regel 130-131) ondersteunen het expliciet tonen van emotionaliteit over de gang van zaken (emotion discourse; Edwards, 1999). Onderzoek van de Britse discursief psycholoog Derek Edwards laat zien dat emotiewoorden bepaalde thema's benadrukken of wegduwen (Edwards, 1999, p.282-283). Edwards zegt over 'emotioneel taalgebruik' dat emoties in taal retorisch voordeel kunnen bewerkstelligen. **Emotiewoorden** suggereren niet alleen spontaniteit en echtheid, maar ze kunnen ook begrip wekken voor een bepaalde reactie op een bepaalde situatie. Dit is hier ook het geval: de schrijvers suggereren zo dat hun betrokkenheid voortkomt uit een oprechte emotie.

De ergernis van de schrijvers lijkt gerechtvaardigd want met redenen omkleed: het is de bestuurlijke kaste die hen tot deze agitatie brengt. Bovendien laat *sollen* (regel 128) de willekeur zien die uitging van de *bestuurlijke kaste* en haar *initiatieven* (zie manifestfragment 2, regel 14-15). Het is een voorbeeld van de onverantwoordelijke wijze waarop deze bestuurlijke kaste met ons onderwijs is omgesprongen en daarom een rechtvaardiging voor actie.

De schrijvers hebben het niet alleen over de teloorgang van het onderwijs, maar in de uitspraak *ook economisch* (regel 131) wijzen ze ook op de economische implicaties daarvan. Ze richten zich hiermee op een groep van politici: het veld dat verantwoordelijk is voor niet alleen een moreel verval, maar ook voor de negatieve materiële effecten. De schrijvers komen zo op voor een breder belang, want de crisis reikt verder dan louter het onderwijs.

Samenvatting

Uit bovenstaande analyse blijkt dat de schrijvers identificatie met de beweging willen oproepen door de volgende handelingen:

- a **Het maken van een driedelige lijst** waardoor de observaties van de schrijvers over de crisis in het onderwijs **het beeld van een algehele wantoestand suggereren**. De auteurs schetsen dus niet één probleem, maar ze beschrijven de dramatische situatie in het onderwijs die bovendien voor iedereen overduidelijk is. Daarom kan de beweging ook namens anderen optreden.
- b **Het creëren van een elitaire zij-groep tegenover een brede wij-groep**. De schrijvers reïficeren de geringe maatschappelijke interesse die door een zij-groep benut is om haar ideeën zonder draagvlak door te voeren. 'Deze vereniging komt in verzet tegen de elite', is

het effect van hun uitspraken. Ze schuiven zo de oorzaak af van het probleem op de bestuurlijke kaste en nemen zelf de verantwoordelijkheid voor de oplossing.

Ze maken zich ernstige zorgen over ons materiële én morele failliet. Ze verheffen hun stem en doen dit namens een meerderheid die apathisch is gemaakt door een niet te stuiten hervormingsdrift van een kleine gevestigde groep. Door de zij-groep als klein en elitair neer te zetten, suggereren ze de rechtmatigheid van de beweging. Daarbij bevestigt de voorzittersrol het formele karakter van de beweging: de voorzitter spreekt namens een georganiseerde groep mensen.

- c Het gebruik van emotiewoorden geeft uitdrukking aan een collectieve verontwaardiging.** De schrijvers creëren een brede wij-groep die ook gedreven wordt door oprechte emoties. Daarbij slaan de schrijvers niet een klagende of beschuldigende toon aan. Ook slaat hun ergernis niet door naar louter razernij en frustratie. De schrijvers tonen daarentegen een gerichte collectieve gegriefdheid. De wij-groep deelt hun verontwaardiging is de implicatie van deze strategie. Wij geven stem aan een murw gemaakte meerderheid, is het beeld dat hier wordt opgeroepen. Doordat de schrijvers zich zulke grote woorden toe-eigenen suggereren ze dat ze het recht hebben dit zo te zeggen. Daarbij geven de emotiewoorden ook de urgentie van het probleem aan dat heel snel moet worden opgelost.

7.2.2 Interactioneel probleem 1:

Wij dragen dit weliswaar aan,
maar het is een collectief en
alom gevoeld probleem

De strategieën van de schrijvers duiden erop dat zij worstelen met het probleem zich te willen profileren als een groep met een boodschap, die tegelijkertijd een breed gevoeld probleem vertegenwoordigt. Om als ontvanger gemotiveerd te kunnen zijn voor participatie is het ook nodig je te kunnen identificeren met de beweging (Stekelenburg, 2006). Cruciaal is daarom dat de schrijvers zich niet boven de situatie plaatsen, maar zich verantwoordelijk maken voor 'ons onderwijs' en stem geven aan een murw geraakte meerderheid. De schrijvers construeren een marginaal zij-groepje dat zonder breed maatschappelijk draagvlak toch kans heeft gezien om de onderwijsvernieuwingen uit te voeren.

Deze constructies verschillen van wat we in het vorige hoofdstuk zagen bij rector Sjamaar. Daar werd iedereen medeplichtig gemaakt aan de segregatie in het onderwijs.

Hier zetten de schrijvers zich af tegen een kleine bestuurlijke kaste en maken deze tot een 'zij-groep', de kaste behoort niet tot de meerderheid. Niet wij, als startende beweging, vormen een klein groepje, maar zij: de politiek verantwoordelijken. Daarbij maken de schrijvers de bestuurlijke kaste tot een kleine bovenlaag, een geïsoleerde groep die moet worden bestreden. 'Zij' vertegenwoordigen ons niet en 'wij' als vereniging doen dat wel.

De Verbrugges creëren ook een 'wij-groep': het is een probleem waar wij allen last van hebben. Zo ontstaat het effect van engagement: het zijn wij die handelen vanuit woede tegen de bestuurlijke kaste.

Omdat de schrijvers het probleem als overduidelijk en relevant voor iedereen positioneren creëren ze bestaansrecht. Iedereen kan zien dat motivatie, rendement en geld nodig zijn voor het onderwijs. Het manifest, de vereniging en de voorzitter vertegenwoordigen daartegenover het collectief dat nu in actie komt om dit overduidelijke probleem aan de kaak te stellen. Daarom starten ze nu een beweging en geven ze stem aan iets dat al lang gaande is: BON is de oplossing om het tij te keren. We kunnen ons gezamenlijk lot een andere wending geven.

In het volgende bekijk ik op welke wijze de voor dit onderzoek bestudeerde media zich al dan niet oriënteren op het beeld dat door de auteurs opgeroepen is. Omdat het manifest verscheen op de opiniepagina in een krant en een mening uitdraagt, wil ik kijken hoe deze informatiebronnen reageerden op de publicatie. Ook bij deze case zijn de geselecteerde fragmenten afkomstig uit columns, rubrieken over onderwijs en wetenschap, persberichten en interviews in de bekeken bladen.

7.2.3 Reacties op strategieën 1

Lukt het de auteurs om een breed gedragen beweging te suggereren? Behandelen de bladen de observaties van de schrijvers als een serieus te nemen signaal? In het eerste responsfragment dat ik bespreek om antwoord te geven op deze vragen, schetst de redactie van het landelijk dagblad *De Telegraaf* 'Het Nieuwe Leren' (in het fragment HNL genoemd) als iets dat zich sinds enkele jaren manifesteert in het onderwijs en waartegen de vereniging Beter Onderwijs Nederland is opgericht. De redactie plaatste dit artikel in de rubriek 'Overmorgen', een rubriek over onderwijs en wetenschap. Het artikel verscheen vier dagen nadat het manifest in *NRC Handelsblad* werd gepubliceerd.

Responsfragment 1

Auteur: Redactie

Rubriek: Sectie

Lengte: 323 woorden

- 7 Inmiddels is er door ouders en docenten in antwoord op HNL de Vereniging voor Beter
8 Onderwijs Nederland (VBON) opgericht. De organisatie verzet zich tegen HNL en maakt
9 zich zorgen over het feit dat kennisverwerving volgens een leerplan als minpunt wordt
10 beschouwd. Het onderwijs verarmt daardoor en leerlingen wordt schade berokkend.

...6 regels weggelaten...

- 17 Naast de cultuurfilosoof Ad Verbrugge, die voorzitter is, zitten Arnold
18 Heertje, Ayaan Hirsi Ali en Ursie Lambrechts in het comité van
19 aanbeveling. De VBON is niet zo maar een club actievoerders.
20 Het is een groep mensen die zich ernstig zorgen maken over de kwaliteit
21 van ons onderwijs en die zich zo betrokken voelen bij de toekomst van het
22 kind, dat zij het tij willen keren. De verloedering van het onderwijs
23 verdient tegenspel.

...2 regels weggelaten tot het slot...

(Bron: *De Telegraaf*, 10 Juni, 2006)

De journalist hier beschrijft de Vereniging voor Beter Onderwijs als de *organisatie* (regel 8) die bestaat uit *ouders en docenten* (regel 7) en die is *opgericht* (regel 8). Het *inmiddels* (regel 7) geeft weer dat de club kennelijk er intussen al toe doet. Dit is opmerkelijk omdat deze reactie vier dagen na het verschijnen van het manifest zelf komt. Ofwel, deze reactie suggereert dat de vereniging, nog maar net opgericht, nu al actief is. Daarbij wordt de afkorting *HNL* (regel 7) gebruikt voor het nieuwe leren. Dit standaardiseert het nieuwe leren als reeds bestaand, een bekend te veronderstellen fenomeen en legitimeert zo ook het doel van de vereniging.

In het fragment wordt *de cultuurfilosoof Ad Verbrugge* genoemd naast *Arnold Heertje, Ayaan Hirsi Ali en Ursie Lambrechts* (regel 17-18); wetenschappers en politici die ook bekend zijn om hun bijdrage aan het publieke debat. De suggestie die hiervan uitgaat is dat Verbrugge zich omringt met mensen die er toe doen.

De uitspraak *De VBON is niet zomaar een groep actievoerders* (regel 19) suggereert dat dit een *groep mensen* (regel 20) is die met serieuze publieke thema's aan de slag gaat zoals blijkt uit de formulering: *die zich ernstig zorgen maken over de kwaliteit van ons onderwijs en die zich zo betrokken voelen bij de toekomst van het kind* (regel 20-22). *De Telegraaf* evalueert het verzet van de schrijvers als engagement. De krant brengt de betrokkenheid van BON als een beweegreden om het tij te willen keren. Het is niet zomaar actie die zij nastreven: deze gedrevenheid komt ook voort uit verbondenheid met *de toekomst van het kind* (regel 21-22). Met andere

woorden: ze strijden niet voor eigen belang. De nieuwsbron bevestigt zo de sprekers in hun collectief gedragen grieven over ons onderwijs.

De nieuwsbron ondersteunt de oproep van BON via de uitspraak *de verloedering van het onderwijs verdient tegenspel* (regel 22-23). Deze steun wordt ook getoond in de uitspraak *het onderwijs verarmt daardoor en leerlingen wordt schade berokkend* (regel 10). Daarbij wordt de emotionaliteit van BON *die zich ernstig zorgen maken* (regel 20) gevalideerd. Kortom, de krant legitimeert het bestaansrecht van de vereniging.

De krant is nog niet bekend met de wijze waarop de vereniging wordt afgekort en maakt er *VBON* (regel 8 en 19) van. In de verder bekeken reacties werd deze afkorting niet meer aangetroffen en wordt de afkorting BON veelal als een zelfstandige naam gebruikt.

Zo ook in het volgende fragment waarin gesproken wordt over 'de BON' (fragment 2, regel 27). Dit fragment is afkomstig uit *NRC Handelsblad*, twee jaar nadat het manifest uitkwam in diezelfde krant. Het artikel is een wekelijkse column over onderwijs in de zaterdageditie en geschreven door Leo Prick, commentator op het gebied van onderwijs en onderwijspolitiek in Nederland.

Responsfragment 2

Auteur: Leo Prick

Rubriek: Onderwijs

Lengte: 604 woorden

- 26** Overigens kennen we inmiddels een club die een beetje het karakter heeft
27 van een beroepsvereniging: de BON, de door Ad Verbrugge aangevoerde
28 club Beter Onderwijs Nederland. Dat politici en bestuurders zich daar zo
29 fel tegen keren en de leden van die club in een kwaad daglicht stellen, komt
30 doordat het hier gaat om een apolitieke vereniging die geen boodschap
31 heeft aan de politieke ruilhandel zoals het onderwijs die al jaar en dag kent.
32 Inderdaad: niet zeuren, ga je organiseren.

(Bron: *NRC Handelsblad*, 20 juni, 2008)

De vereniging lijkt erin geslaagd zich te vestigen als organisatie en *inmiddels* (regel 26) bestaat de BON twee jaar, gelet ook op de datum van de bron: 20 juni 2008. Dit suggereert duurzaamheid van de beweging. De uitspraak *Overigens kennen we inmiddels een club* (regel 26) is een terloopse identificatie van het activistische karakter van de beweging. BON wordt hier – zij het op voorzichtige wijze – als de alternatieve onderwijsbond geportretteerd.

De beweging heeft, aldus de krant, *een beetje het karakter van een beroepsvereniging voor leraren* (regel 26-27). Daarbij impliceert het begrip

club (regel 26, 28) dat het gaat om een bepaalde groep van aangesloten leden, een groep waarin iets gedeeld wordt, het impliceert onderlinge hechtheid. Tegelijkertijd suggereert *beroepsvereniging* openheid. De implicatie is dat dit een beweging is waar je je bij kunt aansluiten, lid van kunt worden en die laagdrempelig is. De krant bevestigt dus de gemeenschapelijkheid die we de schrijvers met anderen zagen creëren in het manifest.

Het bericht suggereert dat BON geen politieke beweging is. Zo is het een *apolitieke vereniging* (regel 30): aan BON wordt toegeschreven dat zij *geen boodschap heeft aan de politieke ruilhandel zoals het onderwijs die al jaar en dag kent* (regel 30-31). Deze beschrijving wordt gebracht als een verklaring voor de weerstand tegen de vereniging van politici en bestuurders die *zich daar zo fel tegen keren* (regel 28-29). We zien hier een contrast (contrast structures; Smith, 1990, zie ook hoofdstuk 6, p.84) tussen het voorstelbare en gestandaardiseerde van de politiek versus het vernieuwende en activistische karakter van de vereniging.

De aansporing van de columnist tot de lezer in de slotregel *Inderdaad: niet zeuren, ga je organiseren* impliceert dat BON dit laatste al doet. Zij zeuren niet, mopperen niet, maar ze organiseren zich. Het *Inderdaad* (regel 32) wijst ook op instemming van de columnist met BON. Ofwel, ga niet bij de pakken neer zitten, maar kom ook in actie. De krant neemt in deze column de mobilisatiedoelstelling van BON over.

In fragment 3 afkomstig uit *de Volkskrant*, haalt Hans Wansink, die bij de rubriek 'Forum' de vaste politieke commentator is, een andere redacteur van deze krant aan: Martin Sommer. Sommer schreef in de periode 2004-2006 een serie columns voor dat dagblad over de onderwijsvernieuwingen. In dit fragment betoogt Wansink dat zijn kritische reeks artikelen over het moderne onderwijs, 'het nieuwe leren', wel veel reacties en discussie uitlokte onder lezers, maar niet onder politieke partijen.

Responsfragment 3

Auteur: Hans Wansink

Rubriek: Forum;

Lengte: 884 woorden

- 9 Toen Martin Sommer in zijn rubriek Gemengde Berichten vorig jaar in
- 10 deze krant begon met het in kaart brengen van de ravage die in het
- 11 onderwijs is aangericht, reageerden de beleidsmakers met een
- 12 schouderophalend ontkennen. Sindsdien is het thema van onderop bezig
- 13 aan een bescheiden opmars op de politieke agenda's, zonder dat het echt
- 14 adequaat door enige partij wordt opgepakt. Vandaar dat de beloften van
- 15 de partijen om er wat meer geld tegenaan te gooien op de kiezers weinig

- 16 indruk maken. Daarentegen rijst de ster van de filosoof Ad Verbrugge, de
17 oprichter van de vereniging Beter Onderwijs Nederland, snel.
...8 regels weggelaten...
- 26 Ad Verbrugge ontpopte zich zondag als de Max Havelaar van het
27 onderwijs.
...6 regels weggelaten tot het slot...
(bron: *de Volkskrant*, 7 November, 2006)

Ook in dit fragment worden contrasten gemaakt tussen *een schouderophalend ontkennen* (regel 11-12) versus *rijst de ster van de filosoof Ad Verbrugge snel* (regel 16-17). We zien zo een tegenstelling gecreëerd tussen dat wat de politiek niet doet en dat wat BON wel kan. Beschreven wordt dat de berichtgeving van Sommer weinig teweeg heeft gebracht bij de politiek zelf. Het thema staat niet hoog op de politieke agenda, zo blijkt uit de uitspraak: *zonder dat het echt adequaat door enige partij wordt opgepakt* (regel 13-14). Ofwel, de politiek wil misschien wel, maar ze weten er niet goed weg mee, en daarom blijkt BON nodig.

De evaluatie in regel 13-14 dat geen partij het *echt adequaat* oppakt, staat eveneens in contrast met de uitspraak *Ad Verbrugge ontpopte zich zondag als de Max Havelaar van het onderwijs* (regel 26–27). Max Havelaar, de hoofdpersoon uit een boek van Eduard Douwes Dekker alias Multatuli (1860), werd eerst ten onrechte weggezet, maar achteraf bleek zijn aanklacht niet ongegrond. De implicatie is dat Verbrugge net als Max Havelaar, waarschijnlijk het gelijk aan zijn zijde heeft en dat zijn aanklacht juist is. Het beeld dat via deze contraststructuren ontstaat, is dat Verbrugge in een korte tijd een stevige positie inneemt. Eerdere initiatieven zijn gesneuveld en hebben weinig indruk gemaakt, maar Ad Verbrugge krijgt mogelijk het thema wel aangekaart.

Het krantfragment leunt dus op twee contrasten:

- a Het suffe van de politiek versus het frisse en verrassende van de voorzitter.
- b BON versus eerdere gesneuvelden initiatieven.

Kortom, deze krantreactie onderschrijft het beeld dat de schrijvers oproepen 'wij geven stem aan een murw gemaakte meerderheid'. Verbrugge durft te verwoorden, waar politici in gebreke blijven.

De speciale aandacht voor de voorzitter komt ook terug in de column Forum van *de Volkskrant*. Aan het woord is hier weer Hans Wansink, de vaste politieke commentator bij deze rubriek.

Responsfragment 4

Auteur: Hans Wansink

Rubriek: Forum

Lengte: 880 woorden

- 1 Jammer dat ik morgen niet op Ad Verbrugge kan stemmen. Ik stem
- 2 altijd graag op mensen die problemen aan de orde stellen waaraan de
- 3 gevestigde politieke orde geen boodschap heeft. Types als Frits
- 4 Bolkestein, Henk Westbroek of Ayaan Hirsi Ali dus
- ...11 regels weggelaten...
- 16 Net als bovengenoemde Bolkestein, Westbroek en Hirsi Ali, oogstte
- 17 Verbrugge zowel bijval als verguizing. Voor veel mensen in en buiten
- 18 het onderwijs is hij een held. Hij durfde immers aan de orde te stellen
- 19 wat een taboe is: namelijk dat de hervormingspolitiek in het onderwijs
- 20 grote schade heeft aangericht die demoraliserend werkt op degenen die
- 21 er moeten én willen werken. Verbrugge is bovendien mediageniek,
- 22 welsprekend en strijdbaar...

...12 regels weggelaten tot het slot...

(Bron: *de Volkskrant*, 21 November, 2006)

Verbrugge wordt in fragment 4 getypeerd als iemand waarop je je stem wil uitbrengen: *jammer dat ik morgen niet op Ad Verbrugge kan stemmen* (regel 1) en als iemand *die problemen aan de orde wil stellen* (regel 2) en vervolgens geplaatst in een rijtje prominente Nederlanders: *Types als Frits Bolkestein, Henk Westbroek of Ayaan Hirsi Ali* (regel 3-4). Publieke figuren die uitspraken deden die veel teweeg brachten. Ook hier wordt een driedelige lijst geconstrueerd. Zoals beschreven bij de analyse van manifestfragment 1, wordt dit type constructies (three-part lists; Jefferson, 1990) veel gebruikt om in principe willekeurige aspecten samen tot een drie-eenheid om te vormen en zo compleetheid te projecteren. Ook in dit geval betreft het niet een eenling: Verbrugge staat in een rij van mensen die terechte, maar controversiële, uitspraken in de openbaarheid doen.

De krant neemt op impliciete wijze de uitspraak *voor veel mensen in en buiten het onderwijs is hij een held* (regel 17-18) voor eigen rekening. Dit blijkt uit de woorden *immers* (regel 18) en *namelijk* (regel 19), waarmee de krant indirect de bijval voor Verbrugge ondersteunt. Hij wordt geëvalueerd als *held*, als iemand die *durfde* (regel 18). Verbrugge durft uitspraken te doen *waaraan de gevestigde politieke orde geen boodschap heeft* (regel 2-3) en *oogstte zowel bijval als verguizing* (regel 16-17). Ofwel, hij neemt risico's. Verbrugge is *bovendien mediageniek, welsprekend en strijdbaar* (regel 21-22). Ook dit is een driedelige lijst die compleetheid projecteert. Hij is niet zomaar iemand, maar een persoonlijkheid die over de juiste

eigenschappen beschikt om zaken aan de orde te stellen. Met andere woorden: Ad Verbrugge kan dingen die de politiek niet kan.

Welke balans kunnen we nu opmaken op basis van de analyse van het eerste interactionele probleem en de analyse van de reacties op de strategieën van de schrijvers?

Samenvatting

De pers zet de op zijn beloop gelaten situatie en een dramatische ravage in het onderwijs, tegenover de acties van de vereniging, die als een voorbeeld gesteld geldt van het in beweging komen tegen onverschillige en voorspelbare autoriteiten.

De media verbreedt de kleine elitaire kaste (zie strategieën behorende bij interactioneel probleem 1, p.122) naar een brede politieke orde tegenover een meerderheid die al lang ziet dat hier grote schade wordt aangericht. BON wordt dus beschreven als een beweging die wél de belangen behartigt van leraar en leerlingen en zich echt bekommert om het onderwijs. Zo ondersteunen veel fragmenten de getoonde grieven in het manifest en worden deze niet opgevat als klagen of doemdenken.

Naast de aandacht voor de vereniging is er vooral veel aandacht voor de voorzitter. De kranten creëren het beeld van een prominente voorzitter die door hem tussen andere bekendheden te plaatsen, als een succesvol pleitbezorger voor leerling en leraar het debat kan initiëren. Ook hier wordt weer een tegenstelling gecreëerd tussen de gestandaardiseerde en voorspelbare politiek en een verrassende en frisse voorzitter. De kranten bevestigen de standpunten van BON, maar voegen zelf ook iets toe, namelijk een bijzondere voorzitter. Met name het contrast in combinatie met driedelige lijsten roepen het beeld op van een actiegroep met een bijzondere voorzitter, die in het geweer komt vanuit integere motieven tegen het falende establishment. Deze discursieve constructies bekrachtigen deze verschillen: Ad Verbrugge bezit eigenschappen die de politiek niet heeft. Hij is strijdbaar en daadkrachtig en presenteert zich als aanspreekpunt voor een breed gedragen beweging. Zo wordt bij BON al in de beginfase het gedachtegoed erkend, ook door autoriteiten. De media maken de vereniging tot een collectief dat opkomt voor een lam geslagen meerderheid. Zij zetten BON neer als een brede beweging en niet als een elitaire groep. Het is een collectief probleem en geen particulier probleem. Al met al ontstaat zo het beeld dat het wel eens zou kunnen gaan lukken met deze beweging.

De schrijvers construeren nog een tweede interactioneel probleem dat ik in de analyse hierna zal bespreken.

7.3.1 Strategieën behorende bij interactioneel probleem 2

Ik vervolg de analyse van het manifest met twee andere fragmenten uit het manifest. Deze passages illustreren het brede patroon in de tekst waarbij BON verder een bepaalde identiteit opbouwt. Daarbij creëren de schrijvers het interactionele probleem dat ze een missie hebben, maar ook weten waar ze het over hebben. Met andere woorden: er wordt door ons niet alleen geroepen, maar onze uitspraken zijn ergens op gebaseerd. De wijze waarop de schrijvers dit probleem trachten te hanteren zal de analyse hierna laten zien.

De regelnummering in de fragmenten volgt weer de regelnummering van de brontekst (zie bijlage 6). Ook bij het tweede interactionele probleem hanteren de schrijvers verschillende strategieën:

- a **Het suggereren van overzicht over het probleem door een historisch en ruimtelijk perspectief te schetsen.**
- b **Het suggereren van op evidenties gebaseerde inzichten in het probleem door te kwantificeren.**
- c **Het oproepen van de grootsheid van het probleem door contraststructuren in combinatie met kwantificeringen.**

Manifestfragment 4

- 7 Al bijna veertig jaar wordt er nu gesleuteld aan ons onderwijs.
8 Naar we inmiddels kunnen vaststellen heeft de invoering van de
9 Mammoetwet (1968) de deur opengezet voor een niet aflatende
10 stroom van hervormingen en vernieuwingen op vrijwel alle onder
11 wijsniveaus. Ons onderwijs is daardoor eerder in een permanente
12 bouwput veranderd dan dat er degelijke nieuwbouw is gepleegd.
...438 regels weggelaten tot het slot...

De auteurs tonen in fragment 4 **overzicht** te hebben over de problemen in het onderwijs. Dit construeren ze door een **historisch perspectief** aan te brengen: *Al bijna veertig jaar wordt er nu gesleuteld aan ons onderwijs* (regel 7). Ook in de volgende regel tonen ze historisch overzicht: *naar we inmiddels kunnen vaststellen heeft de invoering van de Mammoetwet (1968) de deur opengezet voor een niet aflatende stroom van hervormingen en vernieuwingen...* (regel 8-11). Het onbepaalde 'we' in: *naar we inmiddels* (regel 8) valt hier op en verwijst impliciet naar de lezer. Als lezer kun je op deze wijze worden meegenomen in de vanzelfsprekendheid van de beweringen. De schrijvers schetsen naast dit historisch perspectief ook een **ruimtelijk perspectief** door middel van de formulering: *op vrijwel alle*

onderwijsniveaus (regel 10-11). Zo beschrijven ze het probleem zowel in de ruimte als door de tijd heen. Het doet zich op verschillende plaatsen en niveaus voor, dwars door de geschiedenis heen.

De Verbrugges dragen geen argumenten aan, maar poneren ‘feiten die voor zich spreken’. Ze leggen geen verantwoording af voor deze uitspraken, maar *stellen* het patroon eenvoudigweg *vast* (regel 8). Ze maken daarbij gebruik van **kwantificeerders** (quantification rhetoric, Potter, 1991). De kwantificatie *veertig jaar* (regel 7) wordt ingezet om enerzijds de lezer te tonen dat hier al heel lang iets gaande is. Anderzijds suggereren de getallen dat de auteurs weten waar ze het over hebben: ze kennen de feiten. De schrijvers zijn precies in het presenteren van de feiten, zo blijkt uit het getal (1968) (regel 9) dat er volledigheidshalve – want tussen haakjes – er aan is toegevoegd. Ook in manifestfragment 5 zien we dit type kwantificeren terug, namelijk in regels 81-82 *ruim 60.000 leerlingen verlaten jaarlijks het onderwijs zonder een startkwalificatie*, regels 86-87 *Volgens prognoses... meer dan 10.000 jongeren na 2010*, en regels 92-94 *die in de minimaal 12 jaar dat ze naar school gegaan zijn, geen vak hebben geleerd...*

Manifestfragment 5

- 79 Bovendien is het aantal mensen dat zonder
80 diploma of slecht gekwalificeerd op de arbeidsmarkt terechtkomt
81 schrikbarend (ruim 60.000 leerlingen verlaten jaarlijks het onder
82 wijs zonder een startkwalificatie)...
- ...3 regels weggelaten...
- 86 Volgens prognoses kan dit aantal in het voortgezet onderwijs
87 oplopen tot meer dan 10.000 jongeren na 2010.
88 De dramatische sociale gevolgen van deze ontwikkelingen
89 kunnen zo langzamerhand niet meer ontkend worden: terwijl
90 tienduizenden Polen ons land binnenkomen om hier niet alleen
91 seizoenswerk, maar ook traditionele ambachten te verrichten,
92 lopen er tegelijkertijd tienduizenden jongeren rond die in de
93 minimaal 12 jaar dat ze naar school gegaan zijn, geen vak hebben
94 geleerd waarmee ze een volwaardig beroep kunnen uitoefenen.
- ...356 regels weggelaten tot het slot...

De auteurs gebruiken in combinatie met de kwantificeerders ook drie ‘**contraststructuren**’ (contrast structures; Potter, 1996, p.194, Smith, 1990) in fragment 6. Een contraststructuur (zoals ook beschreven in hoofdstuk 6) zet de spanning tussen uitersten neer, een situatie die vraagt om een oplossing.

Het eerste contrast wordt gebruikt met de zinsnede *terwijl tienduizenden Polen ons land binnenkomen* (regel 89-90) versus de uitspraak *lopen er*

tegelijktijd tienduizenden jongeren rond... (regel 92). *Tienduizenden* suggereert een onbepaalde maar ook enorme hoeveelheid: het is zoals Potter noemt 'thousand talk' (Potter 1991, p.341). Het zet de massa's Polen die wel werken af tegen de massa's jongeren die niets doen. Dat is het retorische effect dat met 'tienduizenden' wordt verricht: het precieze aantal doet hier niet ter zake -, maar wel de impact van deze grootheden. Via dit contrast wordt de situatie als overweldigend geschetst: hoe is het mogelijk dat dit de realiteit is?

Het tweede contrast is in feite een contrast binnen het eerste contrast, en ligt in de uitspraak *de minimaal 12 jaar dat ze naar school gaan* versus de formulering *geen vak hebben geleerd* (regel 93-94). De boodschap die de schrijvers zo geven zet de onwaarschijnlijkheid van de situatie kracht bij. Een derde contrast is werkzaam in het eerder bekeken fragment 4:

Manifestfragment 4

- 7 Al bijna veertig jaar wordt er nu gesleuteld aan ons onderwijs.
 - 8 Naar we inmiddels kunnen vaststellen heeft de invoering van de
 - 9 Mammoetwet (1968) de deur opengezet voor een niet aflatende
 - 10 stroom van hervormingen en vernieuwingen op vrijwel alle onder
 - 11 wijsniveaus. Ons onderwijs is daardoor eerder in een permanente
 - 12 bouwput veranderd dan dat er degelijke nieuwbouw is gepleegd.
- ...438 regels weggelaten tot het slot...

Na bijna veertig jaar sleutelen aan het onderwijs is er, in plaats van *dege-lijke nieuwbouw* (regel 12), *een permanente bouwput* (regel 11-12) ontstaan. Opnieuw zien we het contrast tussen de bouwput en de nieuwbouw onderstreept door het gebruik van getallen *al bijna veertig jaar* (regel 7), die het duurzame, diepgewortelde karakter van het probleem onderstrepen. De Verbrugges suggereren dat het aanhoudende gesleutel aan het onderwijs een fatale uitwerking heeft met gevolgen die voor iedereen zichtbaar zijn, maar waarvoor de verantwoordelijken zelf nog altijd blind zijn.

Samenvatting

Hoe wekken de schrijvers de suggestie het probleem te kunnen overzien? Uit bovenstaande analyse van het bronfragment en van de media blijkt dat ze dit doen door:

- a **Een historisch perspectief te schetsen.** De schrijvers bespreken niet de mitsen en maren, maar brengen met veel aplomb hun observaties naar voren. Ze manifesteren zich als personen die goed ingelicht zijn over de geschiedenis van de onderwijsvernieuwingen: ze overzien de zaak. Daarnaast schetsen ze ook **een ruimtelijk perspectief**: ze bieden overzicht en kunnen de 'algemene wantoestand' schetsen.

Zo presenteren zij zich als de juiste woordvoerders van het hervormingsprobleem. Zij hebben overzicht en laten zien dat de grondslagen van de vernieuwingen verkeerd zijn.

- b Kwantificeerders te gebruiken die laten zien dat de auteurs weten waarover zij spreken.** De schrijvers laten in het midden of hun observaties berusten op ervaringen uit de praktijk of gebaseerd zijn op theoretische inzichten. Door het opwerpen van stellige beweringen, onderbouwd met cijfers, suggereren de schrijvers een grote vanzelfsprekendheid. Moeiteloos, zo lijkt het, kunnen ze strooien met de gegevens waaruit blijkt dat het mis is. Zij weten waar ze het over hebben.
- c Contrasten te creëren die de grootsheid van het geschetste probleem tonen en zo om een oplossing vragen.** De auteurs schetsen, mede met behulp van kwantificeerders, een overweldigend beeld van de situatie. Het is onbegrijpelijk maar degenen die hiervoor verantwoordelijk zijn hebben niet het vermogen om de echte feiten onder ogen te zien. Hierdoor tonen ze hoe groot het probleem is.

7.3.2 Interactioneel probleem 2:

Wij hebben een missie, maar weten ook waar we het over hebben

Het interactionele probleem dat door de hierboven geanalyseerde strategieën naar voren komt is: *wij hebben een missie maar weten ook waar we het over hebben*. Dit interactionele probleem speelt ‘kennelijk’ omdat de schrijvers er oplossingen voor inzetten. Doordat de schrijvers overzicht op het probleem benadrukken, laat dit zien dat dit blijkbaar een kwetsbaar punt is: hebben de schrijvers recht van spreken of zijn zij niet de juiste woordvoerders? Zo kunnen ze erop worden aangesproken dat het louter een missie is die hen drijft. De schrijvers trachten duidelijk te maken dat hun observaties niet gekleurd worden door ideologische motieven of persoonlijke ambities maar dat het probleem los van hen bestaat. Het is zoals het is en wij kunnen hiervan verslag doen.

De strategieën van het tonen van inzicht en overzicht, in combinatie met contrasterend taalgebruik, maakt de vereniging BON tot een groep die bestaat uit ‘uitgesproken denkers’ die niet worden gehinderd door twijfels. De schrijvers stellen zich op deze wijze superieur op tegenover de onderwijshervormers. Zo kunnen ze wel worden aangesproken op de juistheid van hun beweringen, maar maken zij zich ook tot directe woordvoerders

van ‘de realiteit’. De schrijvers spreken op deze wijze vanuit een gezagspositie. Ze creëren een basis op grond waarvan ze kunnen spreken en waaraan zij hun geloofwaardigheid ontleenen. Zo ontstaat de suggestie ‘wij kunnen dit zeggen en daarom kun je op ons vertrouwen’.

7.3.3 Reacties op strategieën 2

Worden de schrijvers ook gehouden voor de juiste woordvoerders van de realiteit? Om antwoord te kunnen geven op deze vraag bespreek ik, net als bij de reacties bij interactioneel probleem 1, verschillende voorbeeldfragmenten uit de bekeken media. De eerste tekst die ik bekijk is een redactionele bijdrage in de regionale krant het Leidsch Dagblad.

Responsfragment 5

Auteur: redactie

Sectie: Bibu Eco

Lengte: 213 woorden

- 1 **HIGHLIGHT:** den haag – Middelbare scholieren moeten hun werkstukken
- 2 voortaan met de hand uitschrijven. Daarnaast mogen internetsites als de
- 3 omstreden online encyclopedie Wikipedia niet meer als enige bron worden
- 4 gebruikt. Dat stelt voorzitter Ad Verbrugge van Vereniging Beter Onderwijs
- 5 Nederland (BON) na verhalen over manipulaties in de inhoud
- 6 van Wikipedia. Volgens Verbrugge, die het ministerie van onderwijs
- 7 adviseert, toont de negatieve berichtgeving over Wikipedia aan dat deze
- 8 internetencyclopedie als zelfstandige bron onbetrouwbaar is.
- 9 De Vereniging Beter Onderwijs vindt dat leraren werkstukken niet meer
- 10 mogen goedkeuren als informatie uit Wikipedia als feit wordt opgevoerd.
- 11 De BON erkent dat leerlingen informatie van het internet ook met de hand
- 12 kunnen overschrijven. Maar de regel die de vereniging voorstelt voorkomt
- 13 wel het gemakzuchtig ‘knippen en plakken’ en heeft als bijkomend voordeel
- 14 dat de schrijfvaardigheid van leerlingen verbetert, meent Verbrugge.
- 15 De landelijke onderwijskoepel VO-raad noemt de voorstellen van de BON
- 16 interessant, maar moet er nog een standpunt over bepalen. Het ministerie van onderwijs
- 17 wil niet op de suggestie ingaan. ‘Wij zijn niet de aangewezen instantie om een website
- 18 of zoiets te verbieden’, laat een woordvoerder weten.

...I regel weggelaten tot het slot...

(bron: *Leidsch Dagblad*, 31 Augustus, 2007)

De krant beschrijft de kijk van de vereniging op het gebruik van Wikipedia als bron bij het maken van werkstukken (regel 1- 14). Ze haalt daarbij veelvuldig Verbrugge aan: *dat stelt voorzitter Ad Verbrugge* (regel 4), *volgens*

Verbrugge (regel 6) en *meent Verbrugge* (regel 14). Maar niet alleen Verbrugge, ook de vereniging wordt geciteerd: *de Vereniging Beter Onderwijs vindt* (regel 9) en *de BON erkent* (regel 11). Verbrugge en BON worden beschreven als een persoon en een organisatie die iets stelt, vindt en meent, opvattingen heeft. Het zijn Verbrugge en BON die stellen dat middelbare scholieren hun werkstukken voortaan met de hand moeten schrijven, internetsites niet als bron mogen gebruiken maar wel met de hand kunnen overschrijven, niet de krant. De krant legt hier de verantwoordelijkheid voor uitspraken bij de vereniging. Het neutraal opstellen is een gangbare strategie in rapportages van media (Clayman 1992 in Potter, 1996) zoals ik al besprak in de hoofdstukken 4 en 6 (p.64, p.88). Ook hier geeft de krant louter de opvattingen van de voorzitter weer: ze zijn voorzichtig in hun evaluaties. Toch wordt naast deze neutraliteit – via een bijzin – Verbrugge beschreven als iemand *die het ministerie adviseert* (regel 6-7). De krant laat zo zien dat Verbrugge invloed heeft bij het ministerie.

In de slotalinea worden de reacties van de VO-raad en het ministerie van Onderwijs weergegeven met de uitspraken *noemt de voorstellen van de BON interessant, maar moet er nog een standpunt over bepalen* (regel 15-16) en *Het ministerie van onderwijs wil niet op de suggestie ingaan* (regel 17-18). Deze formuleringen impliceren dat de krant de opvattingen van BON houdt tegen reacties van organisaties binnen het onderwijsveld.

Al met al wordt zo het beeld opgeroepen dat de vereniging een bijzondere kijk op onderwijs tentoon spreidt. Of ze gelijk hebben of niet over de Wikipedia kwestie doet dan kennelijk verder niet ter zake. Maar hun mening daarover en hun positie in het beleidsveld brengt deze krant wel als nieuws. Ze richten zich op de sprekende positie van BON, als een vereniging die inderdaad een visie uitdraagt. Deze reactie zien we ook in het volgende fragment dat als artikel verscheen in de achtergrondrubriek 'De verdieping' in het landelijk dagblad *Trouw*:

Responsfragment 6

Auteur: Renske Huysing

Rubriek: De verdieping

Lengte: 592 woorden

- 1 Nog maar een half jaar bestaat de vereniging Beter Onderwijs Nederland
- 2 (BON) en nu al heeft ze meer dan 2000 leden. Voorzitter Ad Verbrugge
- 3 wordt niet alleen op het ministerie van onderwijs gevraagd om zijn ideeën
- 4 te komen verkondigen. Ook de landelijke media laten de cultuurfilosoof
- 5 regelmatig aan het woord.

...18 regels weggelaten tot het slot...

(bron: *Trouw*, 14 oktober, 2006)

Ad Verbrugge wordt gevraagd *om zijn ideeën te komen verkondigen* (regel 3-4). Deze reactie beschrijft de voorzitter als iemand die iets verkondigt en gehoord wordt door autoriteiten en zelfs door *landelijke media* (regel 4). Bijzonder is hier dat de krant het heeft over *de cultuurfilosoof* (regel 4) waar ze in plaats hiervan bijvoorbeeld ook ‘hem’ hadden kunnen schrijven. Kennelijk is het van belang hier op te merken om wat voor iemand het gaat. De term ‘cultuurfilosoof’ roept associaties op van een persoon die ideeën heeft en die zich bezighoudt met de grondslagen, het fundament. Ad Verbrugge is blijkbaar iemand die kijkt heeft op onderliggende principes. Zo bouwt de krant een bepaalde identiteit (Potter, 1996) van de voorzitter op en versterkt daarmee de geloofwaardigheid van deze voorzitter.

Opvallend is ook de nadruk die gelegd wordt op de snelheid waarmee deze cultuurfilosoof wordt binnengehaald: *nog maar een half jaar en nu al gevraagd*. Dit roept het beeld op dat hier iets opmerkelijks gaande is. Dit beeld komt ook naar voren in het hierna volgende fragment.

Responsfragment 7 is een redactionele bijdrage voor de rubriek ‘Onderwijs’ in de weekendbijlage van eveneens het landelijke dagblad *Trouw*. In het fragment wordt bericht over de opening van een symposium op de Vrije Universiteit door de toenmalige onderwijsminister Plasterk:

Responsfragment 7

Auteur: redactie onderwijs

Sectie: Nederland

Lengte: 381 woorden

- 3 Minister Plasterk pleit voor meer klassiek onderwijs in de geest van Theo Thijssen.
- 4 Dat bleek afgelopen zaterdag op een symposium van de vereniging Beter Onderwijs
- 5 Nederland (BON).
- 6 De onderwijsminister opende het symposium in de Vrije Universiteit van Amsterdam
- 7 met een steunbetuiging aan de BON. Die maakt zich onder meer sterk voor
- 8 ‘ouderwets’ klassikaal onderwijs en een machtiger positie van de docent.
- 9 Volgens Plasterk is het gedachtegoed van de vereniging
- 10 ‘bijna één op één’ in het regeringsbeleid terug te vinden. Plasterk somde een
- 11 aantal BON-standpunten op, die in zijn actieplan ‘Leerkracht van
- 12 Nederland’ een prominente plaats hebben gekregen. Zoals: de docent moet
- 13 meer zeggenschap krijgen, hij moet ‘zijn vak terugkrijgen’. En ook:
- 14 managers moeten dienstbaar zijn aan de professionals.
- 15 De bewindsman toonde zich ook bezorgd over het taal- en rekenniveau van onder
- 16 andere eerstejaars pabo-studenten, voor wie toetsen op basisschoolniveau vaak te
- 17 hoog gegrepen zijn. ‘Er moet weer meer nadruk komen op basisvaardigheden,’ zo
- 18 onderstreepte hij een ander BON-standpunt.

...4 regels weggelaten tot het slot...

(bron: *Trouw* Januari, 2008)

Dit krantenbericht is anderhalf jaar na het manifest verschenen (januari, 2008) en toont dat BON van grote invloed is op het beleid zoals dat wordt uitgedragen door de op dat moment net aangetreden onderwijsminister Plasterk. De formuleringen *een steunbetuiging aan de BON* (regel 7), *Volgens Plasterk is het gedachtegoed van de vereniging, bijna één op één in het regeringsbeleid terug te vinden* (regel 9-10) en *zo onderstreepte hij een ander BON-standpunt* (regel 17-18) getuigen van de stevige positie die BON verworven heeft.

Naast alle lofzang op BON is er ook kritiek in de reacties te zien. Onderstaand responsfragment geeft de uitspraken weer van Sjoerd Slagter die voorzitter is van de Raad voor het Voortgezet Onderwijs. Het fragment komt uit Forum, het tweewekelijkse opinieblad van VNO-NCW ondernemingsorganisatie.

Responsfragment 8

Auteur: Redactie

Reacties: Blz. 53

Lengte: 619 woorden

- 2 Verbrugge debiteert veel onjuistheden, zegt Sjoerd Slagter (VO-raad) in
3 een reactie. Wij delen de mening van de heer Verbrugge dat er wel het een
4 en ander verbeterd kan worden aan het onderwijs. Over de richting waarin
5 die verbetering gevonden moet worden, zijn we het echter fundamenteel
6 oneens. Verbrugge suggereert dat in het onderwijs de rollen totaal zijn
7 omgedraaid. De leerling zou zelf verantwoordelijk zijn voor het eigen
8 lesprogramma en de docent zou alleen een beetje als coach functioneren.
9 Dit is een geheel ander beeld dan wat wij zien in de 600 scholen in het
10 voortgezet onderwijs.

...13 regels weggelaten tot het slot...

(Bron: *Forum*, 11 April, 2007)

Opvallend zijn hier de aanduidingen *de heer Verbrugge* (regel 3) en *Verbrugge* (regel 6) in plaats van Ad Verbrugge. Zo wordt afstand genomen van de persoon Verbrugge. Daarbij haalt het tijdschrift Sjoerd Slagter aan in een evaluatie op de uitspraken van Verbrugge.

De vanzelfsprekendheid van voorzitter Verbrugge wordt door deze onderwijsvoorzitter (VO-raad regel 2) betwist op het punt van dat hij de praktijk niet zou kennen. 'Hij ziet helemaal niet wat er in die 600 scholen werkelijk gebeurt', is hier de implicatie. Slagter trekt dus het woordvoerschap van Verbrugge in twijfel, waarmee hij overigens wel bevestigt dat het woordvoerschap van Verbrugge de kwestie is waar het om draait, en dat al of niet geloofwaardig is.

Het volgende fragment toont eveneens een negatieve reactie op de initiatieven van BON. Het komt uit een boekrecensie in het *Brabants Dagblad* over een boek geschreven door Coen Free: rector van een middelbare school in Den Bosch. In deze recensie wordt verslag gedaan van het standpunt van Coen Free die voorstander is van een grondige vernieuwing van het onderwijs. Free richtte een tegenbeweging op onder de titel 'Nog beter onderwijs Nederland'.

Responsfragment 9

Auteur: Emmanuel Naaijken

Rubriek: B04

Lengte: 876 woorden

- 13 Zijn kritiek op BON is stevig. Hij schildert hen af als een exponent
- 14 van cultuurpessimisme, de idee dat onze beschaving ten onder gaat.
- 15 Volgens Free vertegenwoordigen de mensen achter BON een
- 16 intellectuele bovenlaag 'die vanuit de onderbuik ageert' tegen
- 17 vernieuwing en zich daarbij bedient van halve waarheden.

...13 regels weggelaten tot het slot...

(Bron: *Brabants Dagblad* 11 April, 2007)

In fragment 9 wordt het standpunt van Free weergegeven in: *Volgens Free vertegenwoordigen de mensen achter BON een intellectuele bovenlaag* (regels 15-17). Opvallend is hier het contrast tussen de *intellectuele bovenlaag* en 'die vanuit de onderbuik ageert' (regel 16). Blijkbaar behoort BON tot een elite die zich laat leiden door haar emoties. Dit zijn geen oprechte emoties maar emoties met een bijbedoeling. Deze reactie ondermijnt dus net als in het vorige fragment het geval was, het spreekrecht van BON.

Samenvatting

Opvallend is dat de media in hun reacties een homogeen beeld schetsen. Zo wordt er weinig genuanceerd. Het is het ene homogene beeld tegenover het andere: het nieuwe leren is goed of fout. Blijkbaar is er een behoefte bij de media de vereniging te plaatsen. Kranten zijn al dan niet partijdig.

Daarbij worden de schrijvers aangesproken op hun ideeën en bijvoorbeeld niet op hun acties. Zo kunnen ze op alle fronten van het onderwijs tot en met het gebruik van Wikipedia aan toe, uitspraken doen en adviezen geven. Hoewel kranten, zoals gebruikelijk is, **neutraliteit creëren** ten opzichte van de door hen gerapporteerde reacties op BON, klinkt er toch overwegend een opinie door die laat zien dat hier een vereniging actief is met een stevige positie in het beleidsveld. Een vereniging die zowel wordt binnengehaald als betwist door de gevestigde orde, maar hoe dan ook bijzondere ideeën verkondigt, waar zelfs op het hoogste niveau naar wordt

geluisterd. De voorzitter wordt daarbij als legitimatie opgevoerd. Niet iedereen had dit kunnen zeggen, maar wel een cultuurfilosoof die zijn visie op de zaak geeft. De respons oriënteert zich ook op dit punt en presenteert de voorzitter als hoogopgeleid en vergezeld van wetenschappers en politici. Kennelijk zijn hier mensen aan het woord die iets interessants te melden hebben en uitzonderlijke uitspraken doen. De voorzitter is iemand die de achtergrond heeft om over dit thema iets te zeggen. En deze wetenschapper is niet ambivalent of vaag in zijn uitspraken, maar hij is stellig en zegt afwijkende dingen. Hij heeft een intellectuele basis en daarom is het legitiem dat hij hier dwars ligt. Het manifest is dus nieuwswaardig, in tegenstelling tot de bijdrage van rector Sjamaar in de vorige case. Zo slaan de schrijvers er in het beeld op te roepen dat zij in staat zijn de crisis te overzien, en op belang te schatten. Anders gezegd: zij weten waar ze het over hebben.

7.4.1 Strategieën behorende bij interactioneel probleem 3

Tenslotte bespreek ik nog twee fragmenten uit het manifest. Ik kies voor twee specifieke alinea's uit de brontekst omdat de schrijvers hierin het hoofd trachten te bieden aan een derde interactionele probleem. Zo willen ze de kwaliteit in het onderwijs beschermen maar daarbij niet worden aangesproken op behoudzucht. Fragment 6 en 7 illustreren drie terugkerende strategieën, te weten:

- a Het creëren van distantie ten aanzien van de ideeën van de hervormers door deze te reïficeren.**
- b Het betwisten van de feitelijkheid van de beweringen van de hervormers door te ironiseren.**
- c Het probleem (schending van tijdloze principes) als overduidelijk presenteren.**

Manifestfragment 6

- 158** Binnen de hedendaagse onderwijskunde is de stroming van het
159 Nieuwe leren zo dominant geworden dat men bijna zou spreken
160 van tunnelvisie. Men lijkt het er allerwegen over eens te zijn dat de
161 nadruk in het onderwijs moet liggen op het individuele leerproces
162 van jongeren, waar zij zelf de eigenaar van zijn. Dat zou ook het
163 best aansluiten op de mentaliteit van de moderne leerling.
...176 regels weggelaten tot het slot...

De schrijvers suggereren een beeld dat hier tijdloze principes worden geschonden. De onderwijsvernieuwers hebben zich volkomen losgezongen van de werkelijkheid. De schrijvers doen hiertoe **reïficerende uitspraken** (*externalizing devices*; Potter, 1996). Zo spreken ze van *de hedendaagse onderwijskunde* (regel 158), *de stroming van het Nieuwe leren* (regel 158-159) en *tunnelvisie* (regel 160). Dit type uitingen bevatten geen verwijzingen naar de handelende of verantwoordelijke actor maar blijft meer op het niveau van de beschrijving. Gesuggereerd wordt dat het 'Nieuwe leren' 'ergens daar buiten aanwezig is' (*out-there-ness* Potter 1996) en geheel losstaat van hen als sprekers of schrijvers. Het effect van deze constructies is dat deze concepten en processen een eigen 'leven leiden' en los van het oog van de toeschouwer bestaan. De auteurs van dit manifest zijn er, met andere woorden, ook niet verantwoordelijk voor, of anderszins in betrokken. Zo tonen de auteurs zich niet te verbinden met zaken die toebehoren aan verantwoordelijken die beschikken over *tunnelvisie* (regel 160) en geen oog meer hebben voor de realiteit.

In de uitspraak dat *zou ook het best aansluiten op de mentaliteit van de moderne leerling* (regel 162-163) **ironiseren** (*ironized discourse*; Potter, 1996: 112) de schrijvers de visie van de hedendaagse onderwijskunde. Ironiserende uitspraken betwisten de feitelijkheid van beweringen. We zien de schrijvers hier de argumenten van de hervormers in twijfel trekken en er de spot mee drijven. Zo worden de vernieuwers als kritiekloos geschetst. Ze worden gedreven door geen enkel kritisch besef want *men lijkt het er allerwegen over eens te zijn* (regel 160), zodanig *dat men bijna zou spreken van tunnelvisie* (regel 159-160). Ook het generaliserend spreken over *het individuele leerproces* (regel 161), en *de mentaliteit van de moderne leerling* (regel 163) draagt aan dit ironiserende effect bij.

Ik bekijk een laatste fragment uit het manifest.

Manifestfragment 7

- 274 Laten we daarom de eenvoudige vraag stellen: wat is er eigen-
 275 lijk pertinent nodig als iemand zich wat dan ook eigen wil maken.
 276 Met gezond verstand komt men in antwoord op die vraag uit bij
 277 een oeroud lijstje van ten minste vier elementen: aanleg, liefde of
 278 motivatie, concentratie en discipline.
 279 Een nadere beschouwing van de manier waarop in onze huidige
 280 onderwijspraktijk met deze vier basisvoorwaarden voor het ver-
 281 werven van welke kennis of vaardigheid dan ook wordt omgegaan,
 282 brengt een aantal knelpunten aan het licht die zeer dringend vragen
 283 om een betere oplossing
 ...167 regels tot het slot weggelaten...

Ten slotte, maken de schrijvers het probleem voor de lezers **overduidelijk**. Het is de *eenvoudige vraag* (regel 274) naar wat er *pertinent* (regel 275) nodig is. Ofwel, 'zo moeilijk is het niet, wij zeggen niets nieuws'. 'Iedereen weet wat *eigenlijk* (regel 274-275) nodig is': *met gezond verstand komt men in antwoord bij die vraag uit bij een oeroud lijstje* (regel 276-277).

Het is dus onmiskenbaar zo, want iedere simpele ziel kan bedenken dat hier de grondbeginselen zijn gekraakt. Hier worden tijdloze principes geschonden. Het zijn de basisvoorwaarden zelf: *aanleg, liefde of motivatie, concentratie en discipline* (regel 277-278) en dit *brengt een aantal knelpunten aan het licht* (regel 282). Anders gezegd: dit spreekt voor zich, daar kun je niets aan hervormen. Toevallig werpen wij dit nu op, brengen dit zo naar voren, maar iedereen had deze observatie kunnen maken, is hier de implicatie.

Samenvatting

Fragmenten zes en zeven illustreren de volgende drie discursieve procedures:

- a** Het **reïficeren** van de ideeën van de hervormers: de schrijvers laten zien dat het nieuwe leren op grote afstand van hen zelf staat. De schrijvers doen een aanklacht tegen het vooruitgangdenken van de onderwijsvernieuwers, de hervormers zijn afgedreven van de realiteit. Door de ideeën van de hervormers te reïficeren en zo een eigen leven in te blazen, kunnen de auteurs zowel de realiteit van deze bedreiging plausibel maken, als er afstand van nemen.
- b** Het **ironiseren**: de auteurs laten zien dat het nieuwe leren eenvoudigweg niet serieus kan worden genomen.
- c** Het als **overduidelijk** te presenteren: de schrijvers brengen hun constatering als klip en klaar. Hier worden tijdloze principes geschonden, daarover is geen discussie nodig.

Op basis van bovenstaande analyse kom ik tot een derde interactioneel probleem dat de auteurs trachten op te lossen in hun manifest.

7.4.2 Interactioneel probleem 3:

We willen kwaliteit maar we
zijn niet behoudzuchtig

Omdat de schrijvers er strategieën voor inzetten, speelt er kennelijk nog een derde interactioneel probleem. Zo kunnen ze beschuldigd worden van behoudzucht. Want wie tegen onderwijsvernieuwingen is, wil mogelijk achterhaalde verhoudingen in stand houden.

De auteurs kan verweten worden dat ze niet inspelen op de eisen van de moderne tijd, dat ze reactionaire standpunten aandragen en ze zich niet openstellen voor verandering en innovatie.

Het teruggedraaien naar het goede, daarin zoeken de auteurs de balans. Zo wordt de worsteling zichtbaar om niet als conservatief te worden bestempeld. De argumenten die de schrijvers aandragen moeten niet opgevat worden als weerstand voor vernieuwing. BON wil terug naar het oude en goede aan de hand van een oeroud lijstje. Het is niet klassiek of oubollig wat zij hier voorstellen, want kwaliteit is tijdloos. Het is de kwaliteit zélf die ze willen beschermen, het zijn de principes van onze beschaving die hier op het spel staan. Door te reïficeren, en de noties van de hervormers een eigenstandige realiteit toe te kennen, wordt de dominantie van het nieuwe leren aannemelijk gemaakt, als ook op afstand van de auteurs geplaatst. Het ironiseren – door het nieuwe leren als kritiekloos en generaliserend af te schilderen – draagt bij aan het effect van een reële dreiging. De hervormers hebben zich volkomen losgezongen van de werkelijkheid.

7.4.3 Reacties op strategieën 3

Oriënteren de kranten zich op het beeld dat de hervormers zich hebben losgezongen van de werkelijkheid? De derde en laatste responsanalyse kan hier licht op werpen.

Onderstaand fragment werd gevonden in de *Provinciale Zeeuwse Courant*. Het bericht is een reactie van Peter Wessel van de stichting ‘Kennisset ICT op school’. Wessel gaat in zijn ingezonden brief in op de stelling van BON dat scholieren hun werkstukken met de hand moeten uitschrijven en internetsites als Wikipedia niet meer als enige bron mogen gebruiken.

Responsfragment 10

Auteur: Peter Wessel

Rubriek: A10 (11)

Lengte: 737 woorden

- 1 Ad Verbrugge als voorzitter van de vereniging van Beter Onderwijs
- 2 Nederland heeft een missie en die draagt hij met verve uit. Wel houdt hij er nogal
- 3 reactionaire standpunten op na.
...I regel weggelaten...
- 5 Verbrugge gaat nog net niet zover dat hij wil dat de scholieren met een
- 6 kroontjespen moeten schrijven.

(Bron: *Provinciale Zeeuwse Courant*, 6 September, 2007)

Wessel brengt in bovenstaand fragment een feit naar voren, *Ad Verbrugge* (regel 1) *heeft een missie en die draagt hij met verve uit* (regel 2) om vervolgens verder te gaan op de ideeën van de voorzitter. Deze ideeën beschrijft hij met de uitspraak *nogal reactionaire standpunten* (regel 2-3). Vooral het *nogal* in combinatie met *wel* en *nog net niet zover* (regel 5) laten zien dat Wessel hier Ad Verbrugge negatief evalueert. Zo maakt hij de missie van Ad Verbrugge absurd, zoals blijkt in de formulering *Verbrugge gaat nog net niet zover dat hij wil dat de scholieren met een kroontjespen moeten schrijven* (regel 5-6).

Ofwel, de kroontjespen staat symbool voor het behoudende gedachtegoed van Verbrugge. Dit conservatieve beeld wordt ook opgeroepen in het bij interactioneel probleem 2 besproken krantfragment 9 (p.140) afkomstig van redacteur Emmanuel Naaijken in een artikel in het *Brabants Dagblad*. Ik laat nu een andere alinea daaruit zien:

Responsfragment 11

Auteur: Emmanuel Naaijken

Rubriek: B04

Lengte: 876 woorden

- 14 Het is een beweging die terugverlangt naar een neoklassiek onderwijsstelsel zoals
15 dat in de jaren vijftig nog bestond. Free voorspelt dat als de ideeën van BON worden
16 doorgevoerd, dat leidt tot sociale uitsluiting van grote groepen (allochtone) jongeren. In het
17 onderwijssysteem dat Free voor ogen staat moeten alle leerlingen excellent onderwijs
18 krijgen, zodat zij hun plaats kunnen vinden in de samenleving van de 21e eeuw. Alleen op
19 die manier is de broodnodige sociale cohesie in de samenleving te waarborgen.

...15 regels tot het slot weggelaten...

(Bron: *Brabants Dagblad* April, 2007)

Het patroon van een conservatieve beweging, die niet alleen veranderingen wil tegenhouden, maar ook zaken terug wil draaien, komt vaker terug in de bestudeerde media. Zo ook in bovenstaand fragment in de uitspraak: *het is een beweging die terugverlangt naar een neoklassiek onderwijsstelsel* (regel 14-15). De beweging wordt geportretteerd zich scharende onder de groep van conservatieven. De oplossing van de schrijvers om zich te distantiëren van de hervormers door een 'zij-groep' te schetsen wordt dus door media beantwoord, maar niet overwegend positief. Het responsfragment categoriseert de schrijvers, net als bij het vorige fragment, tot een behoudende groep.

Het volgende responsfragment is een ingezonden brief in de rubriek *Opinie* van het *NRC Handelsblad*. De brief werd geplaatst kort na dat het manifest in dezelfde krant verscheen.

Responsfragment 12

Auteur: Jan Drentje.

Rubriek: Opinie

Lengte: 962 woorden

- 2 Als het aan de vereniging Beter Onderwijs Nederland (BON) ligt, moeten de
3 onderwijsvernieuwingen grotendeels worden teruggedraaid (Ad en Marijke
4 Verbrugge, *Opinie & Debat*, 3 juni). De missionarissen van het Nieuwe
5 Leren ontwijken helaas het openbare debat hierover en typeren dit soort kritiek in
6 de media als conservatieve, slecht geïnformeerde stemmingmakerij.
7 De onvrede met het Nieuwe Leren vindt zijn grond in het feit dat vrijwel alle
8 nieuwe leervormen in de praktijk neerkomen op een stelselmatige reductie van de
9 onderwijsinhoud en in het verlengde daarvan: minder tijd voor direct contact met
10 bevoegde docenten.

...7 regels weggelaten tot het slot...

(*NRC Handelsblad*, 19 juni, 2006)

De briefschrijver hier beantwoordt het door de schrijvers opgeroepen beeld dat tijdloze principes worden geschonden. Daarbij kiest deze inzender ook partij voor BON. Dus de reïficatie van het nieuwe leren wordt overgenomen: het zijn zij *de missionarissen van het Nieuwe Leren* (regel 4-5) die het openbare debat ontwijken en kritiek op de onderwijsvernieuwingen typeren als *conservatieve, slecht geïnformeerde stemmingmakerij* (regel 6). Van belang is hierbij tevens de datum van de reactie op het betoog van BON: juni 2006. Ofwel, een week na het verschijnen van het manifest in *NRC* werd in dezelfde krant al openlijk partij gekozen voor de standpunten die door de vereniging worden verkondigt. Het manifest sluit dus aan bij opvattingen die al leven.

De laatste reactie die ik hier bespreek verbindt het conservatisme van BON aan een grotere trend die gaande is in Nederland. Het responsfragment werd gevonden in een actualiteitenrubriek van het regionale *Dagblad Tubantia*.

Responsfragment 13

Auteur: Redactie

Rubriek: Raakvlak

Lengte: 624 woorden

- 7 Het cultureel conservatisme wint aan waarde. We zien dat vooral terug bij alle
8 kritiek op het onderwijs. Op dit moment is de vereniging Beter Onderwijs
9 Nederland (BON) razend populair. De filosoof Ad Verbrugge is het boegbeeld,
10 geeft lezingen, zit bij Knevel op tv en laat geen mogelijkheid onbenut om de
11 klok vijftig jaar terug te draaien. Dat valt goed in een land dat doet of het

- 12 onderwijs van het niveau Burkina Faso is. De leden stromen binnen en het
13 wetenschappelijk instituut van het CDA is zeer geïnteresseerd in BON.

(Bron: *Dagblad Tubantia/Twentsche Courant*, 28 Januari, 2007)

De krant formuleert *geeft lezingen, zit bij Knevel op tv en laat geen mogelijkheid onbenut om de klok vijftig jaar terug te draaien* (regel 10). Dit suggereert dat Ad Verbrugge op allerlei fronten zeer actief is. Deze lijst bestaande uit drie delen versterkt de ironie. Dit ironiseren komt vooral naar voren in *laat geen mogelijkheid onbenut om de klok vijftig jaar terug te draaien* (regel 10-11). Maar de werkelijke populariteit van BON is niet zozeer aan de voorzitter te danken, maar aan een land dat zichzelf voor de gek houdt: *dat valt goed in een land dat doet of het onderwijs van het niveau van Burkina Faso is* (regel 11-12). In het huidige cultureel conservatieve klimaat spint een beweging als BON hier garen bij.

Samenvatting

De media zijn verdeeld: sommige nieuwsbronnen omschrijven BON als elitair en behoudzuchtig terwijl anderen menen dat het elitaire juist moet worden toegeschreven aan de initiators van het nieuwe leren. Deze wisselende reacties laten zien hoe precair BONs operatie is. Maar het polariserende betoog van de Verbrugges, waarmee ze afstand nemen van het nieuwe leren, wordt ontegenzeggelijk opgepakt in de reacties waarbij voor- en tegenstanders zich mengen in het door de auteurs aangezwengelde debat. In een deel van de respons wordt de 'hang naar vroeger' niet uitsluitend als een kenmerk van BON geconstrueerd, maar als onderdeel van een breder cultureel conservatief klimaat

7.5 Conclusies

Op basis van het geanalyseerde kan ik nu de strategieën en interactionele problemen van de schrijvers van het manifest in een overzicht zetten. Het schema hiernaast visualiseert dit:

De discoursanalyse aan de hand van zeven manifestfragmenten en dertien responsfragmenten heeft laten zien hoe schrijvers van een opiniërend betoog in een landelijk dagblad zichzelf als een beweging presenteren die zich inzet voor beter onderwijs in Nederland.

De analyse moest antwoord geven op de vraag welke interactionele problemen crisismakelaars hebben die een crisis aankaarten en op welke manier zij deze op lossen. Besproken werden de interactionele zorgen die de vereniging BON toont in haar manifest.

Figuur 7.3

Manifestfragment	Strategieën BON	Interactionele problemen BON	Reacties
1, 2, 3	a Het suggereren van een algehele wantoestand die collectieve actie rechtvaardigt door een driedelige lijst. b Het creëren van een elitaire zij-groep tegenover een brede wij-groep. c Het uitdrukking geven aan een collectieve verantwoordiging door emotiewoorden.	1 <i>Wij</i> dragen dit weliswaar aan, maar het is een collectief en alom breed gevoeld probleem.	1 Dit is een beweging met een bijzondere voorzitter die in het geweer komt tegen het falende establishment.
4, 5	a Het suggereren van overzicht over het probleem door een historisch en ruimtelijk perspectief te schetsen. b Het suggereren van op evidenties gebaseerde inzichten in het probleem door te kwantificeren. c Het oproepen van de grootsheid van het probleem door contraststructuren in combinatie met kwantificeringen.	2 Wij hebben een missie, maar weten ook waar we het over hebben.	2 Deze beweging is (ook) op feiten gestoeld/ weet waar ze het over heeft.
6, 7	a Het creëren van distantie ten aanzien van de ideeën van de hervormers door ze te reïficeren. b Het betwisten van de feitelijkheid van de beweringen van de hervormers door te ironiseren. c Het probleem (schending van tijdloze principes) als overduidelijk presenteren.	3 We willen kwaliteit, maar we zijn niet behoudzuchtig.	3 Verdeelde reacties: is BON wel of niet conservatief?

Gesteld kan worden dat media het beeld van een beweging bekrachtigen. De reacties, zo blijkt uit de analyse, oriënteren zich – al dan niet positief – op de oplossingen van de schrijvers. Nieuwsbronnen pikken het element eruit waarin de schrijvers aandacht vragen voor de toekomst van het kind dat op het spel staat. De kranten richten zich specifiek op de verloeder-
ing van het onderwijs, maar gaan niet in op de door de schrijvers gesug-
gereerde materiële consequenties van deze crisis. De media creëren niet
zomaar een vereniging maar een club met persoonlijkheden, waarbij Ad
Verbrugge in het spotlicht wordt gezet. Hij is een luis in de pels en iemand
met aanzien en daarom ook een boegbeeld. De kranten worstelen hier met
de vraag of het gaat om louter belangrijke mensen of om een collectief
belang dat deze groep zou dienen. Daarbij benadrukken ze in de meeste
gevallen dat BON een beweging is die vanuit integere motieven tegen het
falende establishment in het geweer komt. De politieke verantwoordelijken
krijgen dit thema niet geagendeerd omdat ze er zelf de oorzaak van zijn.
Maar de voorzitter van dit collectief slaagt er blijkbaar wel in deze crisis aan
te kaarten. Hij kan het probleem oplossen omdat hij een bijzondere achter-
grond heeft.

De kranten tonen dat er iets gaande is in het onderwijs. Het ministerie van
Onderwijs vraagt de voorzitter zijn ideeën te komen verkondigen en ook
landelijke media laten met regelmaat de cultuurfilosoof aan het woord.
Nieuwsbronnen kopiëren zelfs de verontwaardiging van het door BON ver-
onderstelde feit dat een klein groepje jarenlang zoveel schade heeft weten
aan te richten. De Verbrugges krijgen van begin af aan in de media alle
ruimte; er wordt voor hun gedachtegoed een breed podium geschapen.
Dus hier zijn de reacties, in tegenstelling tot wat ik analyseerde bij de case
van de rector, niet zoekende in of zij wel of niet expliciet voor de beweging
zullen kiezen. In plaats daarvan zijn er in deze case voor- en tegenstanders
van de beweging. De kranten formuleren er een standpunt over, kiezen
positie en zo erkennen ze – zowel impliciet als expliciet – ook de impact
van de beweging. Kennelijk brengen de strategieën van de Verbrugges de
media niet in verlegenheid zoals bij de rector het geval was, maar roepen
ze de kranten op tot partijdigheid. De consequentie hiervan is dat de bewe-
ging serieus wordt genomen.

In het volgende en tevens slothoofdstuk van dit onderzoek vergelijk ik de
interactionele problemen van de crisismakelaars en bediscussieer ik of ze al
dan niet succesvol zijn in hun discursieve optreden.

Hoofdstuk 8

Conclusies en slotbeschouwing

8.1 Inleiding

In dit proefschrift heb ik onderzocht hoe overheidscommunicatie een bijdrage kan leveren aan het identificeren en interpreteren van een sluimerende crisis. Ik wil afstand nemen van de standaardbenadering van crisiscommunicatie waarbij strategische crisiscommunicatie vooral een zendergerichte activiteit is. In deze studie ga ik uit van het idee dat het de omgeving zelf is die strategische crisiscommunicatie inzet om bepaalde doelen te bereiken. Centraal staat hierbij de gedachte dat communicatie-professionals in het publieke domein actief op zoek zouden moeten gaan naar wat bepalend is voor de dynamiek in interacties in de omgeving ter wille van een betere interactie met die omgeving. Zo kunnen bepaalde individuen en groepen in de samenleving voor verzet kiezen en een crisis aan de orde stellen. Overheidsorganisaties moeten op een of andere wijze – responsief en/of interactief – met deze geluiden omgaan, maar dan moeten die wel gehoord en begrepen worden.

Voor crisiscommunicatie is het daartoe van belang om naar de interactionele kant van een crisis te kijken. Het gaat dan om een door de overheidsorganisatie ingezette permanente afstemming van de communicatie van de eigen organisatie op wat er extern gebeurt. Het vroeg herkennen van de dynamiek van de crisis en het begrijpen van het verloop ervan is onderdeel van de analyse. Dit idee over overheidsorganisaties en het inschatten van dreigingen die op hen afkomen is niet nieuw, maar wat mankeert is inzicht in de interactionele dynamiek tussen stakeholders zelf.

Zo kan dit onderzoek enerzijds geplaatst worden in het groeiende onderzoek naar interacties (zie bijvoorbeeld Lamerichs & te Molder, 2010 en Veen, Gremmen, te Molder & van Woerkum 2010) in het publieke domein en anderzijds vormt het een fundamenteel andere kijk op risico- en crisiscommunicatie. Wat zich afspeelt in het tussengebied van burgers telt in deze benadering veel zwaarder dan wat gebeurt tussen de organisatie als zender en de omgeving als passieve ontvanger. Het tussengebied beschreef ik in hoofdstuk 2 (p.32) als het domein waarin burgers zich onderling uiten over hun zaken die van publiek belang zijn. De overheid is in sterke mate afhankelijk van wat er in die wereld gebeurt en een crisis is bij uitstek een

terrein met veel interacties en interactionele problemen die zich bovendien opstapelen. In dit onderzoek vat ik dit gebied op als de discursieve ruimte waar binnen interacties ook gestreden wordt over de vraag of problemen van algemeen belang zijn (zie ook hoofdstuk 2 p.32). De wijze waarop deze discursieve wereld – bewust en onbewust – invloed heeft op de profilering van een crisis is daarmee een essentieel thema voor de professionele crisiscommunicator geworden. Kennis van die publieksinteracties is van groot belang voor organisaties om tot een beter contact te komen met hun publiek. Dit beter contact is weer van groot belang voor organisaties omdat die relaties steeds belangrijker worden. Want een bepalende factor voor de ontwikkeling van een crisis is wat de omgeving van de organisatie doet met het alarm. De dynamiek die daarbij ontstaat is belangrijk. Een voorbeeld is de chemiebrand bij Moerdijk in 2010, waarbij experts waarschuwden voor ernstige gezondheidsrisico's. De berichten over omvangrijke loodverontreiniging die volgens sommige milieuchemici tot het afgraven van de halve Mariapolder moesten leiden, bleken achteraf onwaar, maar leidde aanvankelijk tot veel zorgen bij bewoners van het omringende gebied. Deze deskundigen gaven ongevraagd analyses en adviezen in allerlei (e)media. Bewoners reageerden hier weer op en zo ontstond een geheel eigen dynamiek rond de crisis waarbij de overheid buitenspel stond. Een belangrijke les die van de chemiebrand geleerd kan worden is dat communicatieprofessionals de ontwikkeling van deze crisis beter hadden begrepen wanneer zij ook gekeken hadden naar de interacties in de wereld die daar ontstond.

In dit hoofdstuk bespreek ik de conclusies en implicaties van dit onderzoek. Ik behandel in paragraaf 8.2 thema's voor het interactionele perspectief op crisiscommunicatie, vervolgens vat ik in 8.3 de belangrijke bevindingen vanuit de empirische hoofdstukken en het theoretische kader samen om daarna in 8.4 de verschillen en implicaties tussen de cases te bespreken.

8.2 Thema's voor crisiscommunicatie

Op basis van de resultaten uit dit onderzoek kan ik twee thema's onderscheiden die van belang zijn voor een interactioneel perspectief op crisiscommunicatie. Vanuit dit perspectief zou crisiscommunicatie **a) een dynamisch en interactioneel proces** moeten zijn waarbij de communicatieprofessional **b)** signalen van *crisismakelaars* opmerkt en **c)** deze adequaat interpreteert.

a een dynamisch en interactioneel proces

Ik wilde in dit onderzoek de stap maken van crisiscommunicatie door de organisatie naar crisiscommunicatie in het publieke domein zelf. Een crisis

is niet een vaststaande entiteit die zich volgens bepaalde mechanismen manifesteert maar is, zoals ik beschreef in hoofdstuk 3, een dynamisch proces. In dat dynamische proces zijn interacties relevant omdat het gaat om wat mensen bereiken door bepaalde dingen op een bepaald manier te zeggen. Vanuit een interactioneel perspectief wordt gekeken naar wat het effect is van de uitspraken die mensen doen. Neem de discussie rondom de Q-koorts. Deze werd in Brabant door mensen verbonden met de discussie over de mega-stallen. Zo werd het debat verbreed en ontstond er een onverwachte dynamiek. Belangrijk is daarom ook oog te hebben voor de wijze waarop een crisis *interactioneel* vorm gegeven kan worden. Mogelijk worden in het geval van crisis, problemen en oplossingen in interacties verbreed, aangedikt of juist genegeerd omdat er ook interactioneel veel op het spel staat.

In hoofdstuk 1 beschreef ik dat het zinvol is om risico's en crisis te bekijken vanuit een *alledaagse context*. Meer aandacht kan gegeven worden aan de vraag hoe wij als maatschappij in interacties omgaan met de risico's die wij in ons dagelijks leven ervaren. De aandacht zou daartoe uit kunnen gaan naar de wijze waarop crisismakelaars communiceren over de betekenissen van risico's in het leven van alledag. Dit onderzoek laat zien dat crisismakelaars effecten oproepen in interacties met anderen. Voor de overheid zijn crisismakelaars die iets aan de orde stellen in verband met de publieke zaak interessant omdat deze crisismakelaars kunnen worden gezien als ervaringsexperts. Zo observeren zij dreigingen direct en wegen ze risico's anders af dan bijvoorbeeld risicowetenschappers omdat ze de gevaren vanuit de praktijk inschatten. Allereerst kan de overheid leren van de effecten die deze ervaringsexperts oproepen in het publieke domein. Vervolgens vormen zij een ingang voor de overheid om in contact te komen met publieksgroepen. Met andere woorden: zij scheppen gelegenheden voor interactie.

Ook werd beschreven in hoofdstuk 1 dat klokkenluiders vaak worstelen met *verantwoordelijkheid* jegens de organisatie én de publieke zaak. Deze studie laat zien dat op het interactionele vlak het nodige discursieve werk moet worden verricht om verantwoordelijkheid voor de oorzaak en de oplossing van het probleem te tonen. Mijn onderzoek laat zien dat verantwoordelijkheid niet alleen een statisch begrip is, dat er wel of niet is, maar vooral ook een dynamisch aspect is in het proces van crisismakelaardij.

In hoofdstuk 2 beschreef ik het *contingentieperspectief* als relevant voor dit onderzoek omdat het de relatie tussen omgeving en organisatie in de context van crisis als uitgangspunt hanteert. De contingentietheorie erkent dat sturing een achterhaald begrip is en dat het gaat om de interactie van

de organisatie met de omgeving. Daarbij onderkent deze theorie de afhankelijkheid van de omgeving, met name hoe die zich in een bepaalde context manifesteert. Die omgeving moet dus beter begrepen worden, vooral ook de dynamiek in die zelfde omgeving. Zo kan de bijdrage van een crisismakelaar door media worden opgevat als een emotioneel signaal. Op zichzelf zou dit nog een goed resultaat kunnen zijn, de uitlating wordt immers beschouwd als 'recht uit het hart komende'. Maar een interactionele benadering besteedt aandacht aan de vraag wat het effect is van een uiting op dat moment. Waarom wordt dit nu gezegd wordt zo gebracht? Door dat media een signaal bijvoorbeeld als een emotionele kreet neerzetten, kan het niet worden opgepikt in het publieke domein.

In hoofdstuk 3 (p.50-51) heb ik een onderscheid gemaakt tussen een *sluipende* en een *slepende* crisis. Bij een slepende crisis is een crisis permanent en chronisch van aard. Een slepende crisis komt niet tot een uitbarsting – kent geen einde – maar verstoort een optimaal functioneren van een systeem en vertoont tekenen die wel degelijk worden opgemerkt maar waar verantwoordelijken, zoals beleidmakers, geen aandacht aangeven. Een sluipende crisis vertoont ook zeker tekenen van een crisis, maar deze worden (nog) niet of nauwelijks opgemerkt. Deze crisis heeft de potentie om tot escalatie te komen.

In hoofdstuk 3 (p.40) besprak ik ook de opvatting dat veel crises '*man made*' zijn en niet altijd kunnen worden beschouwd als 'the act of god', een zuivere ramp of speling van het noodlot. De aanname dat rampen nou eenmaal gebeuren is achterhaald (Vertzberger, 1990). De verantwoordelijkheid voor rampen berust in de ogen van het publiek meer en meer bij de overheid, die het probleem mede kan veroorzaken of als toezichthouder faalt. Bij veel crises zijn overheden in het geding. Het is zaak dat overheden begrijpen hoe mensen crises – en de positie van de overheid daarin – definiëren. Mijn onderzoek laat zien dat mensen ook via interacties crises definiëren en hoe dit invloed heeft op het crisisproces. Het is dus naast het beleid ook de communicatie die bepaalt hoe een crisis verloopt.

In ditzelfde hoofdstuk 3 (p.43) beschreef ik de '*kwetsbaarheidsparadox*' als een belangrijk thema in literatuur over het fenomeen crisis (Wildavsky, 1988). De kwetsbaarheidparadox staat voor het idee dat hoe meer voorzieningen en maatregelen in de samenleving worden getroffen, des te groter de impact is als het toch een keertje fout gaat. Omdat onze infrastructuur zo betrouwbaar lijkt, ontwikkelen, bouwen en stapelen wij nieuwe diensten op andere diensten, die op hun beurt weer gestapeld worden op een solide lijkende infrastructuur. Daarbij besprak ik in paragraaf 3.4 de '*sociale explosiviteit*' als gevolg van het verlies aan vertrouwen in gevestigde sociale en politieke instituties. Beck (1990) zegt hierover dat

niet zozeer het fysieke explosiegevaar een dreiging vormt, maar de escalatie van spanningen en conflicten – die sluimeren tussen mensen onderling – nieuwe risico's creëren (Beck 1990). De hier aangehaalde thema's als kwetsbaarheid en sociale explosiviteit versterken dus de noodzaak om dreigingen met behulp van andere methoden al in een pro-actieve fase in te kunnen schatten. Deze methodieken maken wel gebruik van bijdragen van mensen die al heel ver zijn in hun inzicht in een crisis. Juist omdat zij dichtbij het probleem staan, zijn ze in staat het waar te nemen. Zo kan door inzicht in hun interactionele problemen die spelen bij het aan de orde stellen van een sluimerende crisis, ook de sociale dynamiek in het verloop van de crisis beter worden voorspeld.

In hoofdstuk 4 beschreef ik dat een interactioneel probleem altijd twee kanten heeft, door iets te winnen kan tegelijkertijd iets worden verloren. Daarom is er altijd strijd te leveren die dynamiek geeft aan de interactie. Iemand die een probleem aankaart kan bijvoorbeeld worden weggezet als een klager. Als hij daarbij veel tamtam maakt, kan hij worden gehouden voor iemand die louter gedreven wordt door zijn emoties. Door iets op een bepaalde manier te presenteren kun je als schrijver of spreker worden aangesproken op dat wat je benadrukt of juist impliciet laat. Zo zijn er altijd interactionele valkuilen. Om deze te ontlopen worden strategieën ingezet, al dan niet bewust. Het is dus niet per se de omvang of impact van een crisis die bepaalt of iets als een probleem wordt opgevat. Veelal wordt in de interactie beslist of een probleem of oplossing daarvoor al dan niet serieus moet worden genomen.

b crisismakelaardij voor contact

Een tweede thema dat gestalte geeft aan een interactionele benadering van crisiscommunicatie is het fenomeen crisismakelaardij. Bij crisismakelaardij gaat het om zaken die crisispotentie hebben en kunnen uitgroeien tot een ernstig en ontwrichtend probleem. In hoofdstuk 1 beschreef ik dat crisismakelaardij kan worden onderverdeeld in klokkenluiders en sociale bewegingen.

In het geval van klokkenluiden zoekt één persoon de openbaarheid en luidt de noodklok. 'Deze onthulling gebeurt niet per ongeluk of uitsluitend ten behoeve van het eigenbelang, het is geen verspreiding, spionage of lek, maar men heeft nadrukkelijk de bedoeling om de gemeenschap te waarschuwen voor specifieke, acute of dreigende misstanden' (Bovens 1990, p.264). Daarbij geeft in het geval van een loyaliteitsconflict, de loyaliteit aan het eigen geweten en aan de eigen identiteit uiteindelijk de doorslag (Bovens 1990).

Bij sociale bewegingen en crisismakelaardij ligt de nadruk op 'waardegeoriënteerde acties' die het protest bepalen. Participanten hechten daarbij veel belang aan de gestelde doelen en de ideologie van het protest. Bedoeld worden hier die bewegingen die net als klokkenluiders vooral vanuit morele overwegingen handelen en de mogelijkheid bieden aan deelnemers om hun ongenoegen te uiten over bepaalde misstanden in het publieke domein. Daartoe behoren ook gespreksgemeenschappen, zoals de chat communities van jonge meiden over het HPV vaccin.

Om inzicht te krijgen in *hoe* mensen een crisis aan de kaak stellen keek ik naar de *discursieve activiteiten* van crisismakelaars. De identiteit van een klokkenluider of sociale beweging is er niet vanzelfsprekend, maar die moet je zien op te bouwen door discursief werk te verrichten. Pas in de interactie blijkt of in de oren van betrokkenen de klok geluid is, of het protest wordt ondersteund. Ik heb gekeken naar de wijze waarop de communicatieprofessional bij het analyseren van uitingen van crisismakelaars behulpzaam kan zijn door eerst te begrijpen *hoe* er duiding aan een probleem wordt gegeven. Het idee is dat de communicatieprofessional het werk van een crisismakelaar kan opmerken en zo 'de crisispraktijk' beter leert begrijpen ten dienste van zijn organisatie. De communicatieprofessional kan leren van de interactionele problemen van crisismakelaars en zo ook beter met hen – en hun eventuele achterbannen – in contact komen.

Discoursanalyse

Zowel in perspectief als in methode, analyseert dit onderzoek interactionele activiteiten van individuen en groepen van individuen die risico's aan de orde stellen. Ik gebruikte daartoe *discoursanalyse*, een perspectief dat taal in haar alledaagse context bestudeert (Wetherell & Potter, 1992; Edwards & Potter, 1992; Potter, 1996; Edwards, 1997; te Molder & Potter, 2005). Discoursanalyse is een benadering die bij uitstek geschikt is voor het analyseren van alledaagse communicatieprocessen en de sociale functies van taal (Lamerichs, Koelen & te Molder, 2009). Discoursanalyse gaat niet uit van de veronderstelde intenties van mensen, maar kijkt naar wat er in interacties gebeurt, hoe intenties daar zichtbaar worden. Vervolgens bekijkt de discoursanalyticus wat interactionele effecten zijn van uitingen (zoals besproken is in hoofdstuk 4).

Ik koos voor een bepaalde vorm van discoursanalyse en dat is het perspectief van de discursieve psychologie. Een belangrijk uitgangspunt bij deze benadering is dat taal niet louter een abstractie is van woorden en betekenissen, maar een vorm van sociaal handelen die afhankelijk is van de setting waarin het door mensen gebruikt wordt. In de discursieve psychologie

(Edwards, 1997, Potter, 1992) gaat hierbij de aandacht uit naar psychologische categorieën en constructies die mensen in alledaagse situaties gebruiken. Taal is niet neutraal, maar altijd een vorm van selectie of constructie door de taalgebruiker. Discursieve psychologie wijkt af van methoden die gebruikelijk zijn in de sociale psychologie, zoals de enquête, het standaardiseerde interview en het experiment, waarin taal buiten haar alledaagse gebruikscontext wordt bekeken en behandeld als directe weergave van de wereld om ons heen. Te Molder zegt over het object van de discursieve psychologie 'the focus is on how psychological characteristics are made available, ascribed and resisted by people *themselves*, as part of the social actions performed in and through talk' (te Molder, 2008, p.1).

Discoursanalyse biedt inzicht in de opgaven waar crisismakelaars zich voor gesteld zien en in de strategieën die ze daarbij kunnen hanteren. Het helpt eerder te begrijpen welke functies bepaalde strategieën van crisismakelaars in de praktijk (kunnen) hebben. Hier zijn geen wetten in het geding, maar wel plausibele mogelijkheden die in elke context opnieuw bekeken en geanalyseerd moeten worden. Resultaten uit deze studie kunnen dus niet automatisch worden doorvertaald naar nieuwe situaties. Wel kunnen lessen worden getrokken uit de analyse van de interactionele inspanningen van crisismakelaars. Op dit leeraspect kom ik terug in paragraaf 8.4.

Discoursanalyse is zo geschikt omdat het de communicatieprofessional helpt bij het kijken naar signalen bekeken door de ogen van anderen. Dit communicatieperspectief stelt de contacten tussen mensen centraal, waardoor de communicatieprofessional kennis kan nemen van de interactionele problemen die daadwerkelijk spelen.

Twee situaties

Ik onderzocht twee situaties waarin crisismakelaars een crisis aankaarten. Zo keek ik naar rector Matthé Sjamaar van het Niels Stensen College in Utrecht die in het voorjaar van 1998 landelijke aandacht trok met zijn stelling dat zijn school beter kon sluiten (zie ook hoofdstuk 6). Door een interview in het Onderwijsblad, een vakblad voor het onderwijs, liet hij weten dat hij het voor zijn leerlingen beter vond wanneer de school dichtging.¹³ Dit interview is een voorbeeld van een interactie waarin een crisismakelaar een appel doet op zijn omgeving en deze tracht wakker te schudden.

Als tweede case analyseerde ik een openbare verklaring van de vereniging Beter Onderwijs Nederland (BON) waarin de onderwijsvernieuwingen als crisis aan de kaak worden gesteld (zie ook hoofdstuk 7). Deze verklaring is het manifest van de auteurs Ad en Marijke Verbrugge dat de titel draagt

¹³ Het volledige artikel is opgenomen in de bijlagen

‘Help het onderwijs verzuip’ en in juni 2006 werd gepubliceerd in *NRC-Handelsblad*.¹⁴ In het manifest richtten de schrijvers zich tegen de onderwijsvernieuwingen die sinds de Mammoetwet zijn ingevoerd.

Het manifest van de Verbrugges speelt een belangrijke rol in het inmiddels opgekomen debat over de onderwijsvernieuwingen en het nieuwe leren als het didactisch concept daarin. Beide bijdragen zijn in deze studie opgevat als bronnen van informatie om opvattingen uit het onderwijsveld te exploreren.

In dit proefschrift heb ik bestudeerd welke interactionele prestaties crisismakelaars leveren om een sluimerende crisis zichtbaar te maken. De interactionele activiteiten die daartoe ondernomen worden, heb ik onderzocht aan de hand van de volgende onderzoeksvraag:

Welke interactionele problemen heeft een crisismakelaar die een crisis aan de orde wil stellen en op welke manier lost hij deze op?

Het aan de orde stellen van een crisis zag ik als succesvol wanneer het bereik van de uiting groot is, waarbij ook landelijke media het signaal van de crisismakelaars opvingen en het overnamen. Met andere woorden: als de bijdrage erkend werd en media en groepen in de omgeving het luiden als een noodsituatie behandelden.

8.3 Belangrijkste bevindingen

Deze studie werpt licht op de interactionele problemen waarmee crisismakelaars worstelen. Crisismakelaars kunnen verschillen in strategieën en interactionele problemen zo blijkt uit deze studie. BON is succesvoller in haar discursieve activiteiten dan Sjamaar. Interessant is de vraag hoe dit kan. Evengoed had ook BON als een groep klagers kunnen zijn weggezet in de reacties. Kennelijk zijn de oplossingen die BON inzet effectiever dan die van Sjamaar. Hoe bewerkstelligen ze dit? Om op deze vragen een antwoord te kunnen geven, toon ik in onderstaand schema de belangrijkste bevindingen uit beide cases.

¹⁴ Het volledige artikel is opgenomen in de bijlagen.

Figuur 8.1 Interactionele activiteiten van crisismakelaars

Strategieën Sjamaar	Interactionele problemen Sjamaar	Reacties
a Het aantonen van de ernst van de crisis door extremiserend taalgebruik. b Het aantonen van de urgentie van het probleem door contraststructuren.	1 Er woedt een brand, maar ik houd mijn hoofd erbij.	1 Het is een persoonlijke hartenkreet.
a Het laten zien dat hij niet alleen staat in zijn waarnemingen van een urgent probleem door groepscitaten en een driedelige lijst. b Het suggereren dat het probleem los van hem bestaat door scripts en specifieke eigenschaps-formuleringen. c Het aantonen van de feiten door kwantificeringen.	2 Toevallig zie ik het zo, maar dit is een feitelijk bestaand probleem.	2 Het is een feitelijk, maar reeds bekend probleem.
a Het creëren van een onbepaalde wij- en zijgroep. b Het lijsten van voorspelbare reacties uit zijn omgeving.	3 Hoe kan ik de bal bij jullie leggen, zonder dat mij gebrek aan inzet wordt verweten?	3 Hij maakt ons een verwijt.

Strategieën BON	Interactionele problemen BON	Reacties
a Het suggereren van een algehele wantoestand die collectieve actie rechtvaardigt door een driedelige lijst. b Het creëren van een elitaire zij-groep tegenover een brede wij-groep. c Het uitdrukking geven aan een collectieve verontwaardiging door emotiewoorden.	1 Wij dragen dit weliswaar aan, maar het is een collectief en alom breed gevoeld probleem.	1 Dit is een beweging met een bijzondere voorzitter die in het geweer komt tegen het falende establishment.
a Het suggereren van overzicht over het probleem door een historisch en ruimtelijk perspectief te schetsen. b Het suggereren van op evidenties gebaseerde inzichten in het probleem door te kwantificeren. c Het oproepen van de grootsheid van het probleem door contraststructuren in combinatie met kwantificeringen.	2 Wij hebben een missie, maar weten ook waar we het over hebben.	2 Deze beweging is (ook) op feiten gestoeld/weet waar ze het over heeft.
a Het creëren van distantie ten aanzien van de ideeën van de hervormers door deze te reïficeren. b Het betwisten van de feitelijkheid van de beweringen van de hervormers door te ironiseren. c Het probleem (schending van tijdloze principes) als overduidelijk presenteren.	3 We willen kwaliteit, maar we zijn niet behoudzuchtig.	3 Verdeelde reacties: is BON wel of niet conservatief?

Als eerste valt op in het schema hierboven dat de schrijvers van BON over het geheel meer strategieën inzetten en dat deze ook anders zijn dan die van Sjamaar. De strategieën van BON brengen de media niet in verlegenheid maar roepen op tot partijdigheid.¹⁵ De kranten zijn zoekende naar de oplossing of BON al dan niet conservatief is.

De strategieën van Sjamaar zijn defensiever. Zo draagt hij veel bewijzen aan waaruit moet blijken dat het probleem echt speelt: Hij schetst geen incident maar een patroon. Door zijn betoog te onderbouwen met veel feiten suggereert hij dat zijn betoog gefundeerd is. Maar, door de vele bewijzen die hij opvoert laadt hij juist de verdenking op zich bevooroordeeld te zijn. Interessant is hier de observatie dat een crisismakelaar kennelijk ook zelf een interactioneel probleem creëert.

Ten tweede valt op dat de typen interactionele problemen verschillen bij de crisismakelaars:

Bij Sjamaar zijn de interactionele problemen, getuige de analyse, persoonlijker van aard dan bij BON. De rector riskeert dat zijn betoog door zijn eigen emoties wordt aangetast. Dat hij niet zuiver naar de werkelijkheid kan kijken en eigenlijk praat over zijn eigen probleem.

Ook de schrijvers tonen zorgen op het persoonlijke vlak. Zij kunnen worden aangesproken op dat het zou gaan om persoonlijke ambitie. Ze eigenlijk zelf een ideologie willen uitdragen. Evengoed kunnen ze ervan worden beschuldigd dat hun ideeën te theoretisch of te behoudend zijn. Deze twee laatste interactionele problemen betreft vooral de inhoud van hun bijdrage.

Ten derde zien we vanuit de interactionele problemen bepaalde interactionele aspecten naar voren komen die van invloed zijn op het aankaarten van een crisis. In beide situaties verrichten de crisismakelaars drie belangrijke discursieve activiteiten om aan interactionele problemen het hoofd te bieden:

- 1 Het aantonen van *de geldigheid van het probleem*. Op het spel staat bijvoorbeeld dat het probleem te particulier of te theoretisch wordt gepresenteerd.
- 2 Het opbouwen van *de geloofwaardigheid van de boodschapper*. De crisismakelaar loopt hier bijvoorbeeld het risico te emotioneel of elitair te zijn.
- 3 Het *geloof scheppen in een oplossing*. Doordat de crisismakelaar bijvoorbeeld de schuldvraag oproept kan deze aangesproken worden op de eigen bijdrage aan het probleem.

¹⁵ Met 'de media' bedoel ik de media die ik voor dit onderzoek heb bestudeerd.

Deze interactionele aspecten spelen in beide bestudeerde processen maar de crisismakelaars gaan er zeer verschillend mee om. Ze sorteren dan ook verschillende effecten:

Sjamaar	BON
emotioneel	ideologisch
subjectief	theoretisch
particulier	behoudzuchtig

Ik ga hierna verder in op het verschil in effecten dat de crisismakelaar bewerkstelligen.

1 De geldigheid en urgentie van het probleem

Een belangrijk aspect bij het aan de orde stellen van een crisis is de geldigheid en urgentie van het probleem, zo blijkt uit de analyse van beide situaties. Brengt de crisismakelaar wel een echt probleem naar voren dat ook onmiddellijke aandacht behoeft? Dit is een belangrijke opgave die in de interactie wordt beslecht. Zo moet de crisismakelaar aantonen dat hij niet zomaar een vervelende situatie aankaart maar dat de dreiging ook een vitaal belang van grote groepen mensen zal aantasten. Anders gezegd: de makelaar moet laten zien dat hij geen particulier probleem bespreekt, maar een publiek probleem.

Mijn analyse laat zien dat Sjamaar veel bewijzen aandraagt om de grootte van de crisis aan te tonen. Zo gebruikt hij lijsten, scripts- en specifieke eigenschapformuleringen en kwantificeringen om zijn betoog robuust te maken. Hij laat zien dat hij ervaren is en de feiten kent om de crisis te kunnen duiden en toont de algemene geldigheid van de kwestie aan. Maar het effect van al dit overtuigen is dat de media hem niet als eigenaar van deze probleemdefinitie erkennen. Juist omdat Sjamaar een probleem wil bewijzen in het interview, moet er blijkbaar iets bewezen worden: Kennelijk staat de crisis niet onomstotelijk vast. 'Hij vindt iets en nu moeten wij dat ook vinden', is het effect van zijn aanpak. De media doen zijn bijdrage af als een 'hartenkreet' en suggereren dat zijn signaal een particulier probleem betreft. Het is persoonlijke urgentie die de rector drijft is de reactie, ondanks de discursieve inspanningen die de rector verricht om deze evaluatie te voorkomen.

BON start vanuit een heel ander vertrekpunt. De vraag naar de urgentie van de crisis is bij hen niet aan de orde. Zij presenteren deze crisis als overduidelijk aanwezig, waardoor zij niemand meer van de noodzaak hoeven te overtuigen. Deze suggestie van vanzelfsprekendheid werkt in hun voordeel en biedt een voorsprong op de interactie: ze zijn al begonnen. Bij BON

wordt de crisis niet in twijfel getrokken: hij bestaat. Dit is een dramatische toestand waarbij wij niet langer moeten laten sullen met ons onderwijs, want het is onterecht wat er aan de gang is. Of het al dan niet een probleem is, is bij hen irrelevant: het is een gegeven en daar moet en kan iets aan gedaan worden. BON weet dus het urgentieprobleem te omzeilen. In het geval van de rector, zo bleek uit de analyse van de media, wordt wel de geldigheid van de uiting onderkend, maar niet de bredere urgentie van zijn beweringen. Het effect dat van zijn signaal uitgaat is dat, hoewel zijn observaties juist zijn, er weinig aan te doen is aan de crisis die hij benoemt.

2 De geloofwaardigheid van de boodschapper

Uit mijn analyse blijkt dat het van belang is wie het woord voert om een crisis aan de kaak te stellen. Presenteert degene ook de juiste of relevante achtergrond om de crisis te kunnen duiden? Uit de BON case blijkt dat zij zich opwerpen tot de juiste woordvoerders van het probleem. Door het schetsen van overzicht en het presenteren van een visie, creëren de Verbrugges een basis op grond waarvan ze kunnen spreken.

In het geval van de case Sjamaar zagen we dat hij het probleem depri-vatiseert. Zo toont hij niet te willen overdrijven en creëert hij distantie van zijn eigen situatie door zijn beschrijvingen over het onderwijs te ironiseren, maar roept hierdoor het beeld van een cynicus op. Slechts één keer in een corpus van 109 reacties werd hier expliciet door een nieuwsbron het tegen-gestelde over beweerd waardoor het beeld van een cynische rector bevestigd wordt.¹⁶

Het extremiserende taalgebruik dat de rector hanteert om de urgentie van de crisis aan te tonen evalueren de media als 'emotioneel'. Bij Sjamaar speelt het interactionele probleem 'hoe kan ik de ernst van het probleem aanduiden zonder dat ik als emotioneel word weggezet'? Door het gebruik van scripts tracht hij de feiten te laten leven en om te zetten van incidenten naar patronen. Maar verweten wordt hem dat hij zelf een probleem heeft dat hij niet onder controle krijgt.

Daarbij brengen kranten de observatie van Sjamaar als een observatie die ze zelf al hadden gemaakt. Zij zijn hier de eigenlijke beoordelaars van de situatie, zij kunnen het op juiste waarde schatten. De consequentie hiervan is dat de media de rector niet als een crisistentrepreneur neerzetten. Ze erkennen in hun berichtgeving wel het probleem, maar brengen het als oud nieuws.

¹⁶ De rector is niet cynisch, *De Groene Amsterdammer*, May 13, 1998

In tegenstelling tot bij Sjamaar, worstelen de Verbrugges met het interactionele probleem dat hen verweten kan worden dat ze een persoonlijke ambitie hebben. Maar het nadrukkelijk presenteren van een voorzitter in het manifest heeft een specifiek effect. De voorzitter wordt in de reacties neergezet als iemand die alles heeft wat de politiek niet heeft en niet kan. Hij heeft een bijzondere achtergrond, is iemand met ideeën en daarom kan hij uitspraken over de kwaliteit van het onderwijs doen. De Verbrugges roepen (al dan niet bewust) via de constructie van een voorzitter tevens het beeld op van een persoonlijk gezicht versus een onpersoonlijk instituut. De auteurs presenteren in hun betoog een voorzitter die het gedachtegoed representeert van de vereniging BON. Hier gaat het effect vanuit dat dit serieus te nemen signalen zijn afkomstig uit eigen kring: het betreft hier niet zomaar een (loos) alarm van een eenling. 'Wij hebben een achterban', zo wordt gesuggereerd. Bovendien wordt het beeld opgeroepen dat er in een formeel kader over is nagedacht en intensief over is gepraat. Men is voorbereid en gaat overwogen te werk: 'Hier zit ratio achter'. Maar dit effect wordt niet bereikt door bijvoorbeeld veel bewijzen op te voeren. De schrijvers *veronderstellen* een vanzelfsprekende waarheid, In de trant van 'we hebben de geschiedenis achter ons staan'.

Tegelijkertijd tonen de schrijvers emotionaliteit, ze tonen hun grieven over het sollen met ons onderwijs. Toch wordt de bijdrage van de Verbrugges niet als een wanhoopsdaad afgedaan. De media brengen het als betrokkenheid: engagement drijft hen. Dit suggereert, deze beweging is niet louter gericht op macht, of op zoveel mogelijk aanhang voor het eigenbelang, maar streeft hogere doelen na. Ze komen op voor de publieke zaak en tekenen protest aan tegen het nieuwe leren.

Waar de media Sjamaar tot slachtoffer van het probleem maken, dikken zij de rol van voorzitter Ad Verbrugge aan. Toch spreken de schrijvers steeds vanuit collectieve termen in het manifest. De voorzitter schrijft zichzelf weg in het manifest en slaagt er daardoor juist in dat de focus zich op hem richt. In de bestudeerde responsfragmenten komt de voorzitter naar voren als een prominent. De media zetten hem neer als een interessant persoon, waarbij het intellectuele aspect van de vereniging wordt gedekt door zijn achtergrond.

Uit de responsanalyse blijkt dat de reacties zich juist niet richten op het elitaire aspect van de beweging. Hoewel kranten zich nadrukkelijk oriënteren op het beeld van een cultuurfilosoof die zijn visie op de zaak geeft, wordt de voorzitter niet weggezet als een persoon die louter opkomt voor het belang van een kleine elitaire groep. Hij wordt daarentegen geportretteerd als iemand die zich inzet namens de beweging voor een collectief belang: ons onderwijs. Het aangetroffen patroon is dat niet iedereen dit

had kunnen zeggen. Juist door zijn achtergrond kan hij zulke uitspraken voor ons allen doen. Slechts enkele reacties van het responsmateriaal wijken af van dit beeld, namelijk wanneer men twijfelt aan de claims van Verbrugge over het MBO. Zo geeft één reactie weer dat het MBO niets wijzer zou worden van de kritiek van BON.¹⁷ Een andere reactie stelt dat de mensen achter BON een intellectuele bovenlaag vormen en zich daarbij bedienen van halve waarheden.¹⁸ Deze reacties vormen echter een uitzondering op het gevonden patroon en ondersteunt dit daarom ook.

Het effect van de strategieën die Sjamaar inzet om zijn interactionele problemen op te lossen is dat de lezers zich niet identificeren, niet met hem en niet met het probleem dat hij schetst. Sjamaar presenteert zich als een eenling, er is geen achterban of collectief dat hem ondersteunt. Het collectieve aspect werkt daarentegen voordelig door in de retorische strategieën die BON hanteert. Het is de combinatie van de cultuurfilosoof én de beweging die het effect geven dat BON de juiste woordvoerder is om deze crisis aan te kaarten. Kortom: BON krijgt wel de credits voor het aan de orde stellen van de crisis, maar rector Sjamaar krijgt deze niet.

3 Geloof scheppen in een oplossing

Crisismakelaars moeten aantonen dat een crisis oplosbaar is. Een probleem kan vooral worden toegelaten wanneer er een perspectief wordt geboden dat het probleem ook kan oplossen, het probleem moet dus te hanteren zijn. Als mensen een probleem niet kunnen tackelen zullen ze het ook niet willen accepteren. Oog in oog met de onmogelijkheid het probleem afdoende op te lossen is het moeilijk om het probleem goed op z'n merites te beoordelen. Het probleem wordt dan 'weggezet'. Zo niet, dan zou dit frustratie opleveren. Mensen moeten er ook van overtuigd zijn dat het probleem hen persoonlijk aangaat en dat ze persoonlijk de mogelijkheden hebben om het probleem op te lossen.

Dit is een belangrijk thema uit de Protection Motivation Theory van Rogers (Rogers, 1983, p.157-158). Deze theorie beschrijft de factoren die tot het al dan niet accepteren van een waarschuwing leiden. Dit zijn 1) inschatting van het gevaar en 2) inschatting van de effectiviteit van de oplossing. De eerste factor is de inschatting van de eigen kwetsbaarheid en de inschatting van de ernst van het gevaar. De tweede factor is de inschatting in hoeverre de geadviseerde oplossing uitvoerbaar is en de inschatting van de doeltreffendheid van de geadviseerde oplossing.

¹⁷ 'Mbo wordt van kritiek niets wijzer', in: *de Volkskrant*, 30 januari, 2007

¹⁸ Nieuw pleidooi voor grondige vernieuwing van het onderwijs – 'Coen Free valt Beter Onderwijs aan', in: *Brabants Dagblad*, 13 april, 2007

Bij de crisis die de Verbrugges aan de kaak stellen wordt aan deze randvoorwaarden in de interactie volop voldaan: de crisis is **a)** dramatisch en **b)** treft ons allen, maar **c)** is ook te verhelpen want leraren moeten weer lesgeven dan kunnen leerlingen weer leren. Belangrijk, zo blijkt uit de analyse van beide cases, is het *vooronderstellen* van de oplossing. BON suggereert vanzelfsprekendheid van de oplossing en mede daardoor is de oplossing die zij bieden ook geloofwaardig. Op dit punt is de combinatie met de geloofwaardigheid van de boodschapper van belang. Zo suggereert BON een belofte te zijn.

Omdat Sjamaar onduidelijk is in het aanspreken van partijen, getuige de analyse, ontstaat de indruk dat niet alleen het schoolbestuur nalatig is geweest, maar dat wij allen het probleem dat hij aan de kaak stelt, *gemaakt* hebben. We keken de andere kant op en namen onze verantwoordelijkheid niet, zo is de suggestie. De implicatie van zijn handelen is dat Sjamaar iedereen 'medeplichtig' maakt aan de crisis in het onderwijs. Maar daarbij is heel onduidelijk wat wij als burgers hadden kunnen doen.

BON schuift verantwoordelijkheid af voor het ontstaan van het probleem, maar neemt vervolgens verantwoordelijkheid voor het oplossen van het probleem. Zo geven ze eerst aan dat de toestand in het onderwijs dramatisch is. Vervolgens maken ze een switch van een 'zij-groep' die verantwoordelijk is voor de oorzaak van deze ellende naar een 'wij-groep' die verantwoordelijk is voor de oplossing. Zo is het zij, de bestuurlijke kaste tegen wij die niet moeten laten sollen met ons onderwijs. De schuld wordt uiteindelijk niet bij de lezers neergelegd, maar bij de bestuurlijke kaste. De bestuurlijke kaste wordt niet uitgenodigd om aan de slag te gaan met de oplossing om in actie te komen, maar gediskwalificeerd.

De focus in de analyse was steeds weer gericht op de constructie van deze aspecten. In plaats van 'de bestuurlijke kaste' als een vast gegeven op te vatten in de analyse, werd deze geanalyseerd op *hoe* de schrijvers deze als oorzaak van het probleem construeren. De 'bestuurlijke kaste' blijkt zo een discursieve bron te zijn voor het toewijzen van schuld door BON. Daarbij laten de schrijvers zien dat deze zij-groep het niet waard is om verantwoordelijk te zijn voor de oplossing.

Sjamaar heeft geen duidelijke 'zij-groep' die hij aanwijst als verantwoordelijk voor het ontstaan van het probleem. Het zijn de media die in reactie op Sjamaar beleidmakers en politici aanspreken op hun verantwoordelijkheid voor het probleem. Sjamaar stelt alleen het schoolbestuur aansprakelijk voor het aanhoudend negeren van de signalen. Sjamaar zit dan ook nog in een bewijsfase en BON daarentegen brengt lezers in een veel comfortabelere positie.

Bij BON wordt de vereniging door de reacties getypeerd als een groep die in het geweer komt vanuit integere motieven tegen het falende establishment. Hoewel BON de crisis in het onderwijs kapitaliseert als een moreel en materieel failliet waarop we als land hard afsteveneren, reageren de media vooral op het morele aspect. Nieuwsbronnen pikken het element eruit waarin de schrijvers aandacht vragen voor de toekomst van het kind dat op het spel staat. Wat BON niet doet, doen de media wel: ze maakt de samenleving verantwoordelijk voor een falend onderwijsbeleid. Bovendien schetsen de media de beweging zelf als een oplossing om de verloederding van het onderwijs tegen te gaan. Ze wordt als een alternatieve beroepsvereniging geschetst, ze geeft status aan de oplossing. Mensen moet zich gaan organiseren en lid worden van BON want zij kan hun belangen behartigen. Tevens stellen de media dat BON al bestaat en al bezig is.

BON lokt lezers omdat ze perspectieven schetst en ze het aantrekkelijk maakt mee te doen aan de beweging. Deze benadering heeft daarom potentie in tegenstelling tot de frustratie bij Sjamaar. Het probleem is dus te hanteren voor de ontvangers want bij BON is er een uitweg: de 'zij-groep' heeft het veroorzaakt. De onderwijshervormers zijn niet in staat gebleken tot verbeteringen: ze hebben daar de capaciteiten niet voor. De Verbrugges presenteren deze observaties van het probleem als vanzelfsprekendheden die verder niet hoeven te worden beargumenteerd. Hun strategieën zijn dan ook veel dwingender, temeer daar zij de suggestie wekken er al wat aan te doen. Ze creëren via hun uitspraken het zogenoemde 'bandwagon effect' (Milgram, 1969).¹⁹ Omdat ze stem geven aan een meerderheid, kunnen ze een navolgingseffect bij anderen oproepen.

Bij BON wordt een collectieve emotie gedeeld, maar bij de rector gaat het om een incidentele probleemsituatie. Deze laatste strategie is in deze context risicovoller gebleken: particuliere emoties worden afgedaan als iets waar je je persoonlijk druk overmaakt. De oplossing van BON, het delen, werkt dus beter dan het overdragen van de last van het probleem.

Sjamaar biedt geen oplossing maar zijn verhaal is dreigend van toon. Zijn betoog is slecht te accepteren voor de lezer omdat de medeverantwoordelijkheid die hij creëert vaag is; onduidelijk is wie hij daarbij op het oog heeft. Je weet gewoon niet wat je zou moeten doen om het probleem te lijf te gaan. Met andere woorden: het handelingsperspectief is volstrekt onduidelijk.

Sjamaar beschrijft de door hem en het bestuur gezamenlijk ondernomen en gefaalde pogingen om het probleem te bestrijden. Hierdoor ontstaat uitzichtloosheid: er valt niets tegen te doen. Daartoe hanteert hij ook

¹⁹ Milgram, Bickman, L. & S., Berkowitz, L., (1969) Note on the drawing power of crowds of different size. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, 79-82.

veel 'je-constructies' waarbij 'je' ook kan worden opgevat door de lezer als als een waarschuwing voor een ontwikkeling die ook hem kan treffen. De strategie helpt de rector weliswaar bij het aannemelijk maken van een probleem dat op grote schaal speelt, maar is tevens een dreiging waaraan je je als ontvanger lastig kunt onttrekken. Het interactionele probleem voor de rector is: 'Hoe kan ik de bal bij jullie leggen zonder dat mij gebrek aan inzet wordt verweten'? Maar dit lijkt niet te werken omdat het resultaat is dat hij zelf de handdoek in de ring gooit en louter verwijten maakt naar een omgeving die het probleem negeert.

Al met al laat de analyse zien dat bij Sjamaar *de combinatie* van **a)** het medeverantwoordelijk maken voor de oorzaak van het probleem, **b)** het tonen van fatalisme en **c)** het niet bieden van een oplossingsperspectief leiden tot dat de kranten het laten voor wat het is. De rector wordt dus door de media behandeld als symbool voor een probleem dat vooral hemzelf treft.

BON daarentegen wordt door de media neergezet als de oplossing van het probleem. Hier speelt mee dat mensen problemen veel gemakkelijker accepteren als de oplossing zichtbaar is. Ik kan op grond van mijn analyse aanvullen dat het er toe doet of een crisis als sluipend of slepend (zie hoofdstuk 3) wordt geconstrueerd, want dat heeft effect op de acceptatie van het probleem.

Discussie

Bediscussieerd kan of de strategieën van BON ook voor Sjamaar hadden kunnen werken of omgekeerd. Had BON hetzelfde kunnen gebeuren in de interactie met de omgeving als Sjamaar? Wellicht hadden ook zij als klagers kunnen worden weggezet. Van belang is hier dat het gaat om de combinatie in discursieve strategieën die BON gebruikt. Zo tonen ze hun grieven over het probleem in combinatie met het aanwijzen van de bestuurlijke kaste als een zondebok. Deze inzet van strategieën samen zorgt er voor dat zij erin slagen de crisis in de buitenwereld manifest te maken.

Had Sjamaar dan hetzelfde moeten doen als BON om te slagen in het aan de orde stellen van de segregatie in het onderwijs? Als Sjamaar met vanzelfsprekendheid had gesproken, had zijn boodschap dan meer effect gehad? Was hij dan niet slachtoffer van het probleem geworden? Om hierop antwoord te geven zou dit in dezelfde context van toen moeten worden bekeken, maar we kunnen de geschiedenis niet veranderen. Wel kan ik nu achteraf constateren dat de segregatie een sluimerende crisis in het onderwijs vormde en dat het signaal van Sjamaar in de discussie daarover verloren is gegaan. De analyse van zijn aanpak wijst erop dat de vele bewijzen die hij destijds opvoerde hem juist als woordvoerder van

het probleem minder geloofwaardig maakten. Ze werkten eerder tegen hem 'Waarom zoveel ophef maken' en 'heb je soms zelf een probleem', dat waren overwegend de reacties. Het construeren van geloofwaardig woordvoerderschap speelt dus sterk bij het aan de kaak stellen van een crisis. Zo zagen we dat Sjamaar het failliet over zichzelf afroept en daarom ook de crisis niet kan aankaarten. Ook kan de vraag gesteld of het wel raadzaam is om als individu te opereren. Is het effectiever om in collectieve termen te spreken en een achterban te suggereren? Genereer je dan als crisismakelaar meer effect? De analyse duidt erop dat het creëren van gemeenschapelijkheid van belang is. Beide crisismakelaars waren op dit aspect actief. Maar het betekenis geven aan een crisis voor de omgeving krijgt vooral impact door het oplossingsperspectief dat daarbij voor de buitenwereld wordt geschetst. Het heeft effect op ontvangers van het signaal wanneer ze weten welke respons kan worden geleverd om de crisis te bestrijden. Dit kan al in de interactie naar voren worden gebracht door crisismakelaars.

8.4 Implicaties en beperkingen van het onderzoek

Voordat ik wil ingaan op de implicaties van dit onderzoek wil ik eerst de beperkingen van deze studie beschrijven. Deze studie behandelt de interactionele kant van de zaak. Zo wil ik op basis van deze studie geen algemene uitspraken doen over hoe crisismakelaars te werk zouden moeten gaan bij het aan de kaak stellen van een crisis.

Dit onderzoek is veeleer een uitsnede van het probleem waar crisismakelaars voor staan. Het gaat om hoe crisismakelaars zelf een crisis definiëren en hoe zij hun signaal daartoe construeren. Dit onderzoek wil inzicht krijgen in de interactionele problemen die crisismakelaars hebben bij het aan de buitenwereld kenbaar maken van een probleem. Zo kun je het probleem beter leren kennen, eerder begrijpen waarom deze dynamiek zo werkt en dat inzicht biedt dan vervolgens houvast voor eventuele interventies van de communicatiediscipline. Uit de bestudeerde situaties blijkt dat de effectiviteit van crisismakelaars zeer variabel kan zijn. Juist ter wille van die variabele effectiviteit is het zinvol inzicht te verwerven in hun interactionele opgaven en oplossingen.

Het onderzoek levert geen model op dat de werkelijkheid op een bepaalde wijze vastlegt. Resultaten uit deze analyse laten zich niet één op één vertalen naar andere situaties. Echter, zo laat ook de discursieve psychologie zien, inzichten kunnen wel breder worden gedeeld. Patronen die uit eerdere

onderzoeken naar voren zijn gekomen, blijken ook toepasbaar in andere contexten waarin dezelfde interactionele problemen spelen. Dit duidt er ook op dat het geen incidenten betreft, maar interactionele problemen zijn die vaker spelen en universaliteit hebben. Het is dus mogelijk te kijken naar gelijkenissen die generaliseerbaar zijn.

Ook dit onderzoeksmateriaal toont patronen waarvan aannemelijk is dat deze ook in andere situaties van crisismakelaardij naar voren komen. Evengoed zullen dan situaties in hun eigen context bekeken en op hun relevantie beoordeeld moeten. Immers, in andere contexten kunnen voor crisismakelaars andere effecten optreden. Maar de inzichten uit deze studie kunnen wel als richtlijnen fungeren om crises in een vroegtijdig stadium te herkennen. Zo biedt de studie meer inzicht in de belangrijkste beslisfactoren bij het aan de kaak stellen van een crisis.

Tevens laat de analyse zien dat het construeren van een 'hartenkreet' in de praktijk kan leiden tot het 'wegzetten' van een signaal. Door emoties op de voorgrond te zetten loop je het risico dat je bijdrage wordt afgedaan als een persoonlijk probleem. Uit de analyse blijkt dat de reacties op de bijdrage van Sjamaar zich niet richten op de authenticiteit van zijn signaal, maar deze afdoet als een private emotie. Op basis van dit onderzoek laat ik zien dat het initiatief van de rector door zijn presentatie van het probleem niet gewerkt heeft, er is geen algemeen besef van crisis als gevolg van segregatie ontstaan. Dit ligt anders bij BON waar het probleem wel breed onderkend wordt. Zij zijn daarbij een belangrijke actor gebleken, getuige de analyse. Hoewel ze zich ideologisch profileren, maken ze het probleem ook gemeenschappelijk en *suggereren* ze een achterban. Zo creëert BON een uitweg voor het profileringprobleem.

Het onderzoek laat bovendien zien dat het niet noodzakelijkerwijs zo hoeft te zijn dat bepaalde interactionele problemen per se spelen, maar dat crisismakelaars ook zelf interactionele problemen kunnen oproepen. De inhoud is onlosmakelijk verbonden met wat mensen willen bereiken met wat ze zeggen. Sjamaar heeft andere interactionele problemen dan BON, dit inzicht is tevens hoopvol omdat het laat zien dat interacties ook positieve invloed kunnen hebben.

Kortom, dit onderzoek heeft als doel te beschrijven wat crisismakelaars zelf al doen, de wijze waarop ze opereren via interacties in een complex krachtenveld. Door constructies van die alledaagse werkelijkheid tussen crisismakelaars en buitenwereld te analyseren, heb ik nieuwe inzichten gegenereerd over signalen die er al zijn en die duiden op crisis.

Ik laat zien dat het initiatief van Sjamaar niet gewerkt heeft, waardoor de sector ook niet heeft kunnen leren van zijn signaal. Bij BON is er wel

interactie ontstaan tussen hen en het ministerie OC&W. Vervolgstudie kan onderzoeken op welke wijze deze is verlopen en welke lessen daaruit kunnen worden getrokken

Relevantie voor de communicatieprofessional

De communicatieprofessional kan een crisismakelaar zien als iemand die een grote invloed kan hebben op de publieke agenda, op publieke zaken die voor de overheid belangrijk zijn. Het herkennen van een crisismakelaar is onderdeel van een 'early warning system': er gaat mogelijk wat gebeuren in de dynamiek van de omgeving van de organisatie. Daarop kan de communicatieprofessional anticiperen om hun interactionele problemen beter te begrijpen en oog te hebben voor wat het effect is van wat crisismakelaars zeggen. Wat wordt er – al dan niet bewust – mee bereikt? Dit laatste aspect bepaalt mede het verloop van de crisis. Door bijvoorbeeld de urgentie van het probleem aan te zetten kun je als crisismakelaar worden geparkeerd. Het signaal kan zo verloren gaan. De communicatieprofessional kan leren de interactionele problemen van crisismakelaars te herkennen en vervolgens te erkennen. Deze studie heeft hieraan een bijdrage willen leveren. Zicht is gegeven op kenmerkende interactionele problemen voor crisismakelaars. Door bewust te zijn van het type interactionele problemen en het type reactie dat zich voor kan doen bij het aanklaarten van een crisis kan de communicatieprofessional beter begrijpen hoe een crisis zich in de omgeving ontwikkelen kan. Bovendien kan een communicatieprofessional zo mogelijk ook met een beter resultaat in contact treden met crisismakelaars.

Communicatieprofessionals zouden gevoeliger kunnen zijn op de functionaliteit van de interactionele problemen van de crisismakelaars. De vraag 'waarom juist nu dit signaal zo gebracht?' moet tot de vaste uitrusting van de communicatieprofessional gaan behoren. Door hun interactionele problemen beter te begrijpen, kan de reactie beter worden afgestemd op het signaal. Zo kan de communicatieprofessional ook creatief bondgenoot zijn van de crisismakelaar en zou dan ook beloond moeten worden voor het ontdekken van een sluimerende crisis.

8.5 Ten slotte

Dit onderzoek laat zien dat crisismakelaars als dynamische elementen in de maatschappij kunnen worden beschouwd. Zij geven afwijkende meningen, vormen nieuwe initiatieven, waarvan door de organisatie geleerd kan worden. Daarbij hebben ook zij verschillende achtergronden en motieven, maar door deze signalen serieus te nemen staat de organisatie in contact met de bron voor vernieuwing. De waarde van een discursieve insteek ligt in hoe je

met bepaalde thema's in de communicatie kunt omgaan bij de ontwikkeling van beleid. Een discursieve benadering kan leiden tot een beter contact over deze thema's. Want precies op dit punt gaat het in de praktijk vaak mis. Deze benadering is een manier om die alom falende interactie tussen overheid en burgers van perspectief te voorzien. De overheid is vaak niet in staat om te begrijpen wat de burger zegt omdat de interactionele problemen van de burger onvoldoende worden gezien.

Literatuur

- Aarts, M.N.C., & van Woerkum, C. M.J. (2005). *Frame construction in interaction*. Wageningen Universiteit.
- Aarts, M.N.C., & van Woerkum, C.M.J. (2008). *Staying connected: a study of interrelationships and communication between organizations and their environment*. Corporate Communications, vol. 13, (2) 197-212.
- Aarts, M.N.C., & van Woerkum, C.M.J. (2008). *Strategische communicatie, principes en toepassingen*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Abma, T. (ed.) (1999) *Telling Tales: On Evaluation and Narrative, Series: Advances in Program Evaluation*, Connecticut: Stamford.
- Adler, P. (1981) *Momentum a theory of social action*. SAGE.
- Alink, F. Boin, R.A., & 't Hart, P. (2001). Institutional Crises and Reforms in Policy Sectors: The case of refugee policy in Europe. *Journal of European Public Policy*, vol. 8 (2) 286-306.
- Anderson, J.E. (1982) *Cases in public policymaking*. Second Edition, CBS College Publishing.
- Alban, B.T. (1997) *Large Group Interventions*. Jossey-Bass inc.
- Arend, van der, S. (2007). *Pleitbezorgers, procesmanagers en participanten* Interactief beleid en de rolverdeling tussen overheid en burgers in de Nederlandse democratie. Eburon Uitgeverij.
- Arpan, L.M., & Roskos-Ewoldsen, D.R. (2005). *Stealing thunder: Analysis of the effects of proactive disclosure of crisis information* Elsevier, Public relations review 425-433.
- Bartels, G. e.a. (1998). *De transactionele overheid*, Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Beck, U. (1992, a) *From Industrial Society to Risk Society: Questions of Survival*.
- Social Structure and Ecological Enlightenment', Theory, Culture and Society 9: 97-123.
- Beck, U. (1992b). *Risk Society – Towards a New Modernity*. London: SAGE.
- Beck, U. (1997). *De wereld als risicomaatschappij*, Gennep B.V., Uitgeverij Van.
- Billig, M. e.a., (1988). *Ideological Dilemmas: A Social Psychology of Everyday Thinking*, SAGE.
- Boin, A. & 't Hart, P. (2003). Public Leadership in Times of Crisis: Mission Impossible?, *Public Administration Review*, Volume 63, Number 5, p.544-553.
- Boin, A., t Hart, P., Stern, E., & Sundelius B. (2005). *The Politics of Crisis Management: Public Leadership Under Pressure*, Cambridge., 180 pp., Cambridge University Press.
- Boin, A. (2004). Failure of Foresight: *Can we see crisis coming?* Presented at the International Conference 'Crisis Management in Europe – Problems and Perspectives' Slovenia. March 11-14.

- Bouwman, L., te Molder, H., Koelen, M., & van Woerkum, C. (2009). I eat healthfully but I am not a freak. Consumers' everyday life perspective on healthful eating. *Appetite* 53, p.390-398.
- Bovens, M.A.P (1990). *Verantwoordelijkheid en organisatie*, Beschouwingen over aansprakelijkheid, institutioneel burgerschap en ambtelijke ongehoorzaamheid. Zwolle: Tjeenk Willink.
- Bovens, M.A.P., 't Hart, P. (1996). *Understanding Policy Fiascoes*, New Brunswick: Transaction.
- Bovens, M.A.P. 't Hart, P. & Guy Peters, B. (2001). *Success and Failure in Public Governance*, Cheltenham/Northampton: Edward Elgar.
- Brink, G, van den, (2002). *Mondiger of moediger*, Een studie naar de politieke habitas van hedendaagse burgers, Den Haag: SDU uitgevers.
- Clayman, S., & Heritage, J. (2002). *The News Interview: Journalists. and Public Figures on the Air*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Collins, H.M. and Evans, R.J. (2002). The Third Wave of Science Studies: Studies of Expertise and Experience, *Social Studies of Sciences*; SAGE.
- Commissie Toekomst Overheidscommunicatie, (2001). *In dienst van de democratie*, Den Haag.
- Coombs, W. Timothy & Holladay, S. J. (eds). (2010). *The Handbook of Crisis Communication*. Blackwell Publishing.
- Devane, T, Holman, P. (1999). *The change Handbook*, Group methods for shaping the future, Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Dewulf, A. (2005). *Issue Framing in Multi-Actor Contexts*, How people make sense of issues through negotiating meaning, enacting discourse and doing difference, Leuven: Katholieke Universiteit.
- Dewulf, A., Gray, B., Putnam, L., Lewicki, R., Aarts, N., Bouwen, R., et al. (2009). Disentangling approaches to framing in conflict and negotiation research: A meta-paradigmatic perspective. *Human Relations*, 62(2), 155-193.
- Douglas, M., & Wildavsky, A. B. (1983). *Risk and culture: an essay on the selection of technological and environmental dangers*. Berkeley: University of California Press.
- Eder, K. (2000). *Taming risks through dialogues: the rationality and functionality of discursive institutions in risk society'* in M. Cohen, Risk in the modern age: Social Theory, Science and Environmental Decision-Making, Basingstoke: Macmillan, p.225-48.
- Edwards, D. (1998) The relevant thing about her: social identity categories in use In: Charles Antaki, Sue Widdicombe, eds. *Identities in talk*. London: Sage: 15-33.

- Edwards, D. (1998) Shared Knowledge as a Performative and Rhetorical Category', in J. Verschueren (ed.) *Pragmatics in: Selected Papers From the 6th International Pragmatics Conference*, Antwerp: International Pragmatics Association. (2) p.130-41.
- Edwards, D. (1991). Categories are for talking, On the cognitive and discursive bases of categorization, Loughborough University, *Theory & Psychology* vol. 1: Sage, 515-542.
- Edwards, D. (1994). Script Formulations: A Study of Event Descriptions in Conversation' *Journal of Language and Social Psychology* 13: 211-47.
- Edwards, D. (1995). 'Two to Tango: Script Formulations, Dispositions, and Rhetorical Symmetry in Relationship Troubles Talk', *Research on Language and Social Interaction* 28: 319-50.
- Edwards, D. *Discourse and Cognition*. (1997). Sage Publications, London.
- Edwards, D. (1999). *Emotion Discourse Culture & Psychology* SAGE.
- Edwards, D. (2000). Extreme Case Formulations : Softeners, Investment, and doing Nonliteral, *Research on Language and Social interaction*, 33 (4), 347-373.
- Edwards, D (2003). Analyzing Racial Discourse: The Discursive Psychology of Mind-World Relationships, in Berg, H. van den, Wetherell, M. & Houtkoop-Steenstra, H (Eds.) *Analyzing race talk: Multidisciplinary approaches to the interview*, Cambridge: University Press.
- Edwards, D. Stokoe E. (2004). Discursive psychology, focus group interviews, and participants' categories. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 499-507.
- Edwards, D. (2005). Moaning, Whinging and Laughing: The Subjective Side of Complaints, *Discourse Studies*. 6: 5-'29.
- Edwards, D. (2007). Managing subjectivity in talk. In: Hepburn, A., Wiggins, S., eds. *Discursive Research in Practice: New Approaches to Psychology and Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press: 31-49.
- Everts, Ph.P. (1983). *Public Opinion, The churches and Foreign Policy*, Leiden University Press.
- Eyestone, R., (1982). *Why some issues are ignored*. Anderson, University of Houston.
- Gerard G. en Ellinor, L, (1999). *Dialogue, The change Handbook*. Group methods for shaping the future, Peggy Holman and Tom Devane, Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Ginneken, J. van, (2002). *Schokgolfomgaan met opiniedynamiek*. Amsterdam: Boom.
- Ginneken, J. (2000). *Brein-Bevingen*. Amsterdam: Boom.
- Ginneken, J. van (2003). *Het mysterie monarchie*. Een interview met het Nederlandse volk. Amsterdam: Boom.

- Ginneken, J. (2009). *De kracht van de zwerm*, Zelfsturing in de organisatie, Business Contact.
- Grin, J. (2006). Reflexive modernization as a governance issue – or: designing and shaping Re-structuration, p.54-81 in: Voß, Jan-Peter; Bauknecht, Kemp, René (eds.), *Reflexive Governance for Sustainable Development*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Grunig, J.E. (1992). *Excellence in Public Relations and Communication Management*. Routledge.
- Guise J., Widdicombe S. & McKinlay A., (2007). What is it like to have ME? The discursive construction of ME in computer mediated communication and face to face interaction, *Health*, 11 (1) 87-108.
- Gutteling, J. (1999). *Crisiscommunicatie: een kwestie van vertrouwen* (Crisis communication: a question of confidence). Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Gutteling, J.M., (1997). *Berichtgeving over biotechnologie* in de Volkskrant 1986-1996. 60, Vakgroep Psychologie, Universiteit Twente, Enschede, 1997
- Gutteling, J.M. & Wiegman, O. (1996). *Exploring Risk Communication*. Dordrecht: Kluwer.
- Hajema, I. (2001). *De glazenwassers van het bestuur*. Koninklijke van Gorkum.
- Hajer, M.A. (1995). *The politics of environmental discourse: ecological modernization and the policy process*. Clarendon Press, Oxford.
- Haft-van Rees, M.A. (1989). *Taalgebruik in gesprekken*. Martinus Nijhoff
- Harré, R., & Parrott, W.G. (1996). *The emotions: Social, cultural and biological dimensions*. London: Sage Publications.
- 't Hart, P. (2001). *Trends in Crisis Management Practice and Crisis Management Research Presentation* Paris: CNRS seminar.
- Hogg, M. en Tindale, S. (2001). *Blackwell Handbook of Social Psychology Group Processes*.
- Hoonaard W. van den, (1996). *Working with Sensitizing Concepts Analytical Field Research*, SAGE.
- Houtkoop, H. & Koole, T. (2000). *Taal in actie, Hoe mensen communiceren met taal*, Coutinho.
- Huysmans, F. & Steenbekkers, A. (2004). Bezorgdheid en geïnformeerdheid van Europese burgers over industriële en natuurlijke risico's, in *Tijdschrift voor Communicatiewetenschap* 32.
- Josephs, I.E. (1995). The problem of emotions from the perspective of psychological semantics. *Culture & Psychology*, 1(2), 279-288.
- Kapferer, J. (1990). *Rumors*. Transaction Publishers.
- Kasperson, R.E., Renn, O., Slovic, P., Brown, H.S., Emel, J., Goble, R., Kasperson, J.X., & Ratick. (2000). *The social amplification of risk; a conceptual framework, The perception of risk* Londen: Sterling.

- Kasperson, R.E. & Kasperson, J.X. (eds) (2005). *Social Contours of Risk: Publics, risk communication and the social amplification of risk*. London: Earthscan.
- Kasperson, R.E., Golding, D & S Tuler S, (1992). Social Distrust as a Factor in Siting Hazardous Facilities and Communicating Risks. *Journal of social issues*, 48 (4), 161-187.
- Katz, E., & Lazarsfeld, P. F. (1955). *Personal influence: The part played by people in the flow of mass communication*. New York: The Free Press.
- Kingdon, J.W. (1982). *Dynamics of agenda Formation in Congress*. Anderson, University of Houston.
- Kiser, L., & Ostrom, E. (1982). *The Three Worlds of Action*. In E. Ostrom (Ed.), *Strategy of political inquiry*. Beverly Hills, CA: SAGE, p.179-222.
- Klandermans B. (1986). Mobiliseren door sociale bewegingen in *Overtuigen en activeren* Klandermans & Seijdel E., Van Gorcum.
- Lamerichs, J. & te Molder, H.F.M. (2003). Computer Mediated Communication: From a cognitive to a discursive model. *New Media & Society*, 5(4), 451-473.
- Lamerichs, J., Koelen, M., & te Molder, H.F.M. (2009). Turning adolescents into analysts of their own discourse: Raising reflexive awareness of everyday talk to develop peer-based health activities. *Qualitative Health Research*, 19(8), 1162-75.
- Leeuwis, C. (2000). Voorbij het onderscheid tussen experts en leken. Over de rol en betekenis van expertise in participatieve processen, *Pedagogiek*, 347-361.
- Lidskog, R. (2000). Scientific evidence or lay people's experiences? On risk and trust with regard to modern environmental threats', in M. Cohen, *Risk in the modern age: Social Theory, Science and Environmental Decision-Making*, Basingstoke: Macmillan, pp.196-224.
- Lindblom, CE. (1959). The science of 'muddling through'. *Public Administration Review*. 19, 79-88.
- Locke, A. Edwards, D. (2003). Bill and Monica: Memory, Emotion and Normativity in Clinton's Grand Jury Testimony. *British Journal of Social Psychology*.
- Lopes, L. (1991). *The rhetoric of irrationality*, University of Iowa, *Theory & Psychology*, SAGE, 1(1), 65-82.
- Luhmann, N. (1991). *Sociologie des Risiko's*. Berlijn: de Gruyter.
- Lutz, C.A. (1990b). Engendered emotion: Gender, power, and the rhetoric of emotional control in American discourse. In C.A. Lutz & L. Abu-Lughod (Eds.), *Language and the politics of emotion*. pp.69-91, Cambridge.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the Field: On Writing Ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Merckx, F. (1998). *Public Understanding of Science in new Metropolis*, Science & Technology Center, Universiteit Twente, Enschede.

- Milgram, S., Bickman, L., & Berkowitz, L. (1969). Note on the drawing power of crowds of different size. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, 79-82.
- Moreira, J. P. (2007). A framework for responsive health policy and corporate communication, *Corporate Communications: An International Journal*. 12 (1), 8-24.
- Otway H.J. & Winterfeldt, D. (1982). Beyond acceptable Risk: on the social acceptability of technologies, *Policy Sciences* 14, 247-256.
- Osch, D.C. (2003). *Co-orientatie: truc of troef?* Kluwer.
- Padmos, H., Mazeland, H. & te Molder H. F.M. (2006). On doing being personal: Citizen talk as an identity-suspending device in public debates on GMOs. In: H. Hausendorf & A. Bora (Eds.), *Analysing Citizenship Talk: Social Positioning in Political and Legal Decision-making Procedures*, p.276-295. Amsterdam: John Benjamins.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology*. London: SAGE.
- Potter, J., Wetherell, M. and Chitty, A. (1991) Quantification rhetoric – cancer on television, *Discourse and Society*, 2, 333-365.
- Potter, J. (1996). *Representing Reality: Discourse, Rhetoric and Social Construction*. London: SAGE.
- Potter, J. (2002). Two kinds of natural. *Discourse Studies*, 4(4), 539-42.
- Potter, J., & Hepburn, A. (2005, a). Qualitative interviews in psychology: Problems and possibilities. *Qualitative Research in Psychology*, 2(4), 38-55.
- Potter, J., & Hepburn, A. (2005b). Discursive psychology as a qualitative approach for analyzing interaction in medical settings. *Medical Education*, 39(1), 338-44.
- Renn O. (1998). The role of risk communication and public dialogue for improving risk management. *Risk Decision and Policy* 3, (1), 5-30.
- Tway, H. & Winterfeldt, (1982). *Beyond acceptable Risk: on the Social acceptability of technologies*, Elsevier Scientific Publishing Company.
- te Molder, H.F.M. (2008). Discursive psychology. In: W. Donsbach (Ed.) *The International Encyclopedia of Communication*, Volume IV (p.1370-1372). Oxford, UK and Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- te Molder, H.F.M. (1999). Discourse of dilemmas: An analysis of communication planners' accounts, *British Journal of Social Psychology* 38, 245-63.
- te Molder, H.F.M. en Potter, J. (2005). *Conversation and cognition*, Cambridge University Press.
- te Molder, H.F.M. (2005). 'I just want to hear somebody right now'. Managing identities on a telephone helpline. In: C. Baker, M. Emmison & A. Firth (Eds.) *Calling for help. Language and social interaction in telephone helplines* (p.153-173). Amsterdam: John Benjamins.

- te Molder, H.F.M. & Gutteling, J. (2003). The issue of food genomics: About reluctant citizens and united experts. In: R. van Est, L. Hanssen en O. Crapels (Eds.), *Genes for your food – Food for your genes. Societal issues and dilemmas in food genomics* (p.117-128). The Hague: Rathenau Institute. Working document 92.
- te Molder, H. F.M. (2009). Discourse theory and analysis. In: S.W. Littlejohn & K. Foss (Eds.) *Encyclopaedia of Communication Theory*, pp. 312-317. London: Sage.
- Peretti-Watel, P. La societe du risqué. Paris: La Decouverte/Reperes, 2001.
- Putnam, L.L., Fairhurst, G.T., & Jablin F.M. (2001). Discourse analysis in organizations: Issues and concerns in *The New Handbook of Organizational Communication: Advances in Theory, Research and Methods*, (p.231-269). London: SAGE.
- Rogers, R.W. (1983). Cognitive and physiological processes in fear appeals and attitude change: A Revised theory of protection motivation. In J. Cacioppo & R. Petty (Eds.), *Social Psychophysiology*, (p.153-176). New York: Guildford Press.
- Reynolds B. & Seeger, M.W. (2005). Crisis and emergency risk communication as an integrative model, *Journal of Health Communication*, 1045-55.
- Renn, O. (1992). *Concepts of Risk, A classification*. Londen: Westport.
- Russell, J.A. (1991). Culture and the categorization of emotions. *Psychological Bulletin*, 110, 426-450.
- Sacks, H., (1987). On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation, University of Californie, in Button, G & Lee, I.R.E.; *Talk and social organisation*, Clevedon: Philadelphia p.54-70.
- Sarangi S.& Candlin, C. (2003). Categorization and explanation of risk: a discourse analytical perspective, *Health, Risk & Society*, 5, (2), 115-124.
- Slovic, P. (1993). Perceived risk, trust, and democracy. *Risk Analysis*, 13, 675-682.
- Slovic, P. (1999). Trust Emotion, Sex, Politics, and Science: Surveying the Riskassessment Battlefield, *Risk Analysis*, 19 (4) 689-701.
- Starr, C. (1969). Social benefit versus technological risk, *Science*, 165, 232-1238.
- Stekelenburg Van, J. *Promoting or preventing social change*. Instrumentality, identity, ideology and groups-based anger as motives of protest participation, Ph.D. Faculty of Psychology and Pedagogic, VU University Amsterdam. Amsterdam: Ridderprint, 2006.
- Sneijder, P.W.J.; Molder, H.F.M. te (2009) Normalizing ideological food choice and eating practices: identity work in online discussions on veganism *Appetite* 52. – p.621-630.
- Sneijder, P.W.J. (2006). *Food for Talk: Discursive identities, food choice and eating practices*, (Unpublished doctoral dissertation). Wageningen Universiteit.

- Sneijder, P. & te Molder, H.F.M. e.a (2006). *De discursieve actiemethode: jongeren ontwikkelen gezondheidsinterventies*.
- Sneijder, P. & te Molder, H.F.M. (2006). Disputing taste: Food pleasure as an achievement in interaction. *Appetite*, 46, 107-116.
- Sneijder, P. & te Molder, H.F.M. (2004). 'Health should not have to be a problem'. Talking health and accountability in an Internet forum on veganism. *Journal of Health Psychology*, 9(4), 599-616.
- Stichting weten, (2004) *Risicocommunicatie, Praktijk & theorie*, samenstelling H.A. Schutter & R.R. Braam.
- Starr, C. (1982). Social Benefit versus technological risk, What is our society willing to pay for safety, *Science*, 3 1232-1238.
- Sutcliffe, K.M. (2000). Organizational Environments and Organizational Information Processing, in *The New Handbook of Organizational Communication: Advances in Theory, Research, and Methods*, Sage Publications.
- Tiemeijer, W. L. (2006). *Het geheim van de burger, Over staat en opinieonderzoek*. Aksant.
- Tops, P.& Zouridis, S (2002). *De binnenkant van politiek*. Atlas.
- Tulloch, J. & Lupton, D. (2003). *Risk and everyday life*. SAGE.
- Vaughan, E. & M. Seifert (1992). Variability in the Framing of Risk Issues, *Journal of Social Issues* 48 (4), 119-135.
- Turner, R.H. & Klillian, L.M. (1987). *Collective behavior*. Prentice-Hall.
- Vertzberger Y. I. (1997). 'The Antinomies of Collective Political Trauma: A Pre- Theory', In: *Political Psychology*, (18), 4, 863-876.
- Walzer, S. (2001). Developing sociologists through qualitative study of college life, *Teaching Sociology*, 29, 88-94.
- Wallwork J. & Dixon, J.A. (2004). Foxes, green fields and Britishness: On the rhetorical constructions of place and national identity, *British Journal of Social Psychology*, 43 (1), 21-39.
- Wetherell, M., Steven, H & Potter, J. (1987). Unequal egalitarianism: A preliminary study of discourses concerning gender and employment opportunities. *British Journal of Social Psychology*, 26, 59-71.
- White, G.M. (1990). Moral discourse and the rhetoric of emotions. In C.A Lutz & L. Abu-Lughod (Eds.), *Language and the politics of emotion* (p.46-68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wildavsky, A., (1988). *Searching for safety*, Transaction Publishers.
- Woerkum, C.M.J. van & Aarts, M.N.C. (2008). (Staying connected: the communication between organizations and their environment. *Corporate communications: an international journal*, 13(2), 197-211.
- Woerkum, C.M.J. van & Aarts, M.N.C. (2008). The Orientation of Organizations to their Environments: Functions of the Unconscious Mind. *Journal of Public Relations Research*, 20 (2), 180-206.

- Woerkum, C.M.J. van (2007). Orality and the process of writing, *J. Technical writing and communication*, 37 (2) 183-201.
- Woerkum, C van & Aarts, M.N.C. (2007). Creativity, planning and organizational change, *Journal of Organizational Change Management*, 20 (6), 847-865.
- Woerkum, C. van (1999). 'Wetenschaps- en technologievoorlichting: een dynamische professie'. In: Tijdschrift voor Wetenschap, Technologie & Samenleving, 7(1), 2-4.
- Woerkum, C. van (2003) inaugurele rede *Organisaties in hun biotoop*: over de communicatie van organisaties, Wageningen Universiteit.
- Woerkum, C.M.J. van & te Molder, H.F.M. (2007). Wetenschap in alledaagse communicatie Science in everyday talk. In J. Willems (Ed.), *Basisboek wetenschapscommunicatie* (p.222-234). Amsterdam: Boom.
- Woerkum, C.M.J. van & Knotters, M. (2007). Ik voel nattigheid: risicoperceptie en risicocommunicatie bij waterbeheer in de agrarische sector, *Stromingen: vakblad voor hydrologen*, 13 (1). 33-44.

Bijlage 1

De onderwijsvernieuwingen omvatten:

- De basisvorming die werd in 1993 ingevoerd. Alle leerlingen volgen in de eerste jaren van het voortgezet onderwijs hetzelfde lesprogramma.
- De tweede fase die in de bovenbouw havo en vwo werd in 1998 en 1999 ingevoerd.
- Leerlingen in de bovenbouw van havo (vijfjarige opleiding) en vwo (zesjarige opleiding) die niet meer zelf een vakkenpakket samenstellen, maar kiezen uit vier profielen (natuur en techniek, natuur en gezondheid, economie en maatschappij, en cultuur en maatschappij). Ze worden bovendien gestimuleerd om actief en zelfstandig te leren (het studiehuis).
- Het vmbo dat werd ingevoerd tussen 1999 en 2002.
- De bovenbouw van mavo en vbo die zijn omgezet in vier leerwegen (de basisberoepsgerichte, de kaderberoepsgerichte, de gemengde en de theoretische leerweg), samen vmbo (vierjarige opleiding) genoemd. Ivbo, vso-lom en vso-mlk zijn omgezet in leerwegondersteunend onderwijs en in praktijkonderwijs.

Bijlage 2

Gesteld wordt door de commissie Dijsselbloem dat de politiek zich niet teveel moet bemoeien met het te geven dagelijkse onderwijs maar dit meer aan leraren en ouders moet overlaten. Ten aanzien van de ingrijpende vernieuwingen in het voortgezet onderwijs in de jaren negentig trekt de commissie de volgende conclusies:

- De analyse van problemen schoot tekort.
- Er zijn grote risico's genomen met kwetsbare leerlingen.
- De verantwoordelijke bewindslieden vertoonden een tunnelvisie.
- Het politiek draagvlak werd belangrijker gevonden dan het draagvlak in het onderwijs.
- De docenten, ouders en leerlingen zijn onvoldoende gehoord in 'onderwijspolder'.
- Veel beleidskeuzen werden bepaald door het financiële kader.
- Parallelle ingrijpende veranderingen doorkruisten de vernieuwing.
- De genoemde didactische vernieuwingen werden door de scholen (deels ten onrechte) als verplicht ervaren.
- Er was achteraf een forse aanpassing in de regelgeving.
- De effecten van de onderwijsvernieuwingen op de onderwijsresultaten lopen uiteen.
- Er werd te veel waarde gehecht aan de goede positie van Nederland op de internationale ranglijsten.
- De wetenschappelijke onderbouwing van het 'nieuwe leren' ontbreekt grotendeels.
- De wijze van invoering van het 'nieuwe leren' was risicovol.

Het Landelijk Actie Komitee Scholieren (LAKS) steunde de bevindingen van de commissie. BON echter reageerde met de kritiek dat commissie Dijsselbloem zo sterk gericht is op de schuld van 'de politiek' in het verleden dat zij onvoldoende oog heeft voor de huidige problematiek van het onderwijs. Er is, zo stelt BON, geen samenhangende visie op de rol van de overheid als het gaat om bekostiging en kwaliteitshandhaving. 'Het rapport gaat voorbij aan het middelbaar en hoger beroepsonderwijs, terwijl daar de problemen minstens zo groot zijn. Het risico is groot dat sommigen de uitkomsten van het rapport aanwenden op een wijze die de kwaliteit van het onderwijs wederom niet ten goede zal komen.'²⁰

In het onderzoek van het Sociaal en Cultureel Planbureau wordt hierover opgemerkt dat het doorbrengen van een steeds groter deel van de onderwijstijd in de beroepspraktijk, in combinatie met een toename van de zelfstandigheid in het

²⁰ NRC, De overheid moet om de impasse te doorbreken de regie over het onderwijs hernemen, (Verbrugge en Bergen, 23 februari, 2008).

onderwijs, tot een afname van het aantal contacturen met docenten heeft geleid. Onderzoekscommissie Dijsselbloem zegt hierover in haar eindrapport; ‘In die zin is er weer een parallel met het nieuwe leren, met dit verschil dat de afname van het aantal contacturen zich wellicht nog sterker voordoet in het beroepsonderwijs dan in het voortgezet onderwijs’ (Commissie Dijsselbloem, 2008). De onderzoekscommissie heeft, zoals zij concludeert; ‘herhaaldelijk vernomen dat de voorbereidingen voor het actief invoeren van competentiegericht gericht leren in het mbo negatieve effecten heeft gehad op de aansluiting en doorlopende leerlijnen tussen vmbo en mbo.’²¹

²¹ Onderwijsvernieuwingen, Eindrapport: Tijd voor Onderwijs, 2008.

Bijlage 3

Interview Matthé Sjamaar

- 1 Het Niels Stensen-college in de Utrechtse wijk
2 Kanaleneiland is op weg naar het einde.
3 De brugklassers zijn dit jaar bijna allemaal
4 allochtoon, vooral van Marokkaanse afkomst.
5 Nu de 'verzwarting' onverbiddelijk toeslaat,
6 kan de school maar beter dicht, vindt de rector.

7 **'D**it jaar zijn zes Hin-
8 doestaanse leerlin-
9 gen vertrokken.
10 Omdat wij te Marok-
11 kaans zijn geworden, zeggen hun
12 ouders." Rector Matthé Sjamaar
13 stelt vast dat zijn school de strijd
14 tegen de verzwarting aan het verlie-
15 zen is. Dit jaar meldden zich hon-
16 derd nieuwe leerlingen op het Niels
17 Stensen, een katholieke school
18 voor mavo, havo en vwo. Tachtig
19 procent is allochtoon, meer dan de
20 helft is van Marokkaanse afkomst.
21 Sjamaar laat een A-viertje zien
22 waarop hij de 'fatale ontwikkeling'
23 heeft vastgelegd. Nu telt de school
24 812 leerlingen, dat zullen er vol-
25 gend schooljaar 720 zijn. "1993
26 was het laatste gezonde jaar.
27 Tweehonderd aanmeldingen kregen
28 we toen, twintig procent was
29 allochtoon. Dat is een kritische
30 grens. Ben je daar eenmaal over-
31 heen, dan gaat het bergafwaarts."
32 De laatste jaren zeggen ouders op
33 de open dagen tegen Sjamaar dat
34 ze het gebouw zo mooi vinden. Ze
35 prijzen het fraaie computerlokaal,
36 het werk van leerlingen dat overal
37 aan de muur hangt. "En daarna
38 horen we niets meer van ze. Stom-
39 weg omdat een school niet te veel
40 Marokkanen moet hebben."
41 "Er komen steeds minder Neder-
42 landers omdat ze het niveau niet
43 aankunnen", grapt Abdel Bouchik-
44 ki (drie-havo) in de kantine. Maar
45 even serieus. Aan de leerlingen
46 hier op school mankeert niets. "Wij
47 zijn niet crimineel, we gaan
48 gewoon naar school, maar dan is
49 het weer niet goed." Ook Rachida
50 Ettaibi (drie-mavo) vindt de bezwa-
51 ren van Nederlandse ouders niet
52 terecht. Ze wil niemand veroorde-
53 len, ze heeft er een hekel aan
54 meteen 'discriminatie' te roepen.
55 Dat doen sommige jongens in haar
56 klas als een leraar vraagt of ze
57 Nederlands willen spreken. "Maar



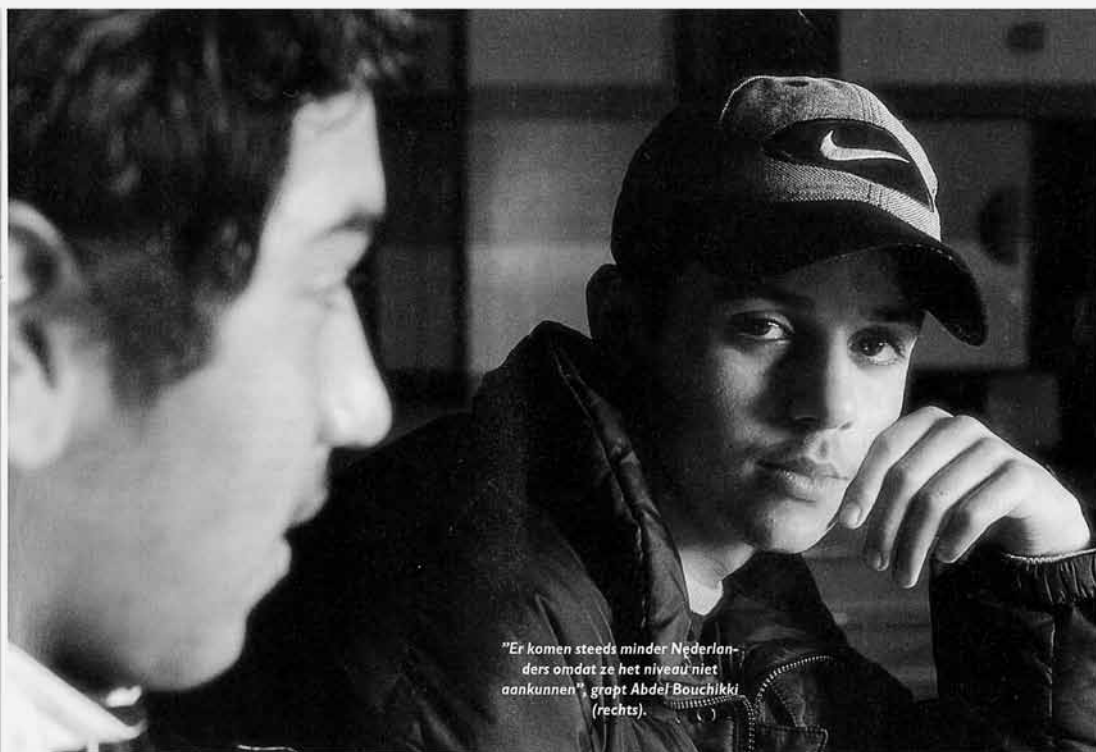
Rector Matthé Sjamaar: "Zelfs als we tien scoren in het Trouwonderzoek, dan nog komen de witte ouders niet."

58 mensen moeten wel kijken naar
59 wie wij echt zijn." Met haar zwart-
60 glanzende stretchbroek en *Katja*
61 *Schuurman*-krullen ziet Rachida er
62 niet uit als een Marokkaans meisje,
63 dat hoort ze tenminste voortdu-
64 rend. Alsof alle Marokkaanse meis-
65 jes niets mogen van hun tirannieke
66 vader die en passant moeder er ook
67 nog van langs geeft. Aan vooroor-
68 delen geen gebrek. "De moeder van
69 een Nederlands klasgenootje van
70 mij is door haar vader in elkaar
71 geslagen. Dat komt dus overal
72 voor."
73 Maar ook Marokkanen vinden de
74 scholen op Kanaleneiland soms te
75 Marokkaans, geeft Rachida toe.
76 "Mijn zusje zit nu op een basis-
77 school met minder Marokkaanse
78 kinderen. Ze ging steeds vaker Ber-
79 ber-scheldwoorden gebruiken. Dat
80 wilden mijn vader en moeder niet
81 hebben."

Taboe

82 Sjamaar zucht eens diep voor hij
83 zijn verdere uiteenzetting over de
84 verzwarting begint. Want het is
85 geen pretje, een nederlaag erken-
86 nen. Hij begon in 1964 op het Niels
87 Stensen als leraar wiskunde. Kana-
88 leineiland was toen een moderne,
89 ruim opgezette flatwijk. Rozeneil-
90 land werd de wijk genoemd, van-
91 wege de vele rozenperken. "Alleen
92 werd de ruimte die overbleef volge-
93 bouwd met goedkope huurwoni-

95 gen. Zo kwam elke
96 armoedegolf van bui-
97 tenlanders en autoch-
98 tone outsiders hier
99 terecht." Inmiddels
100 staat volgens de
101 gemeente 61,4 procent
102 van de inwoners van de
103 wijk te boek als niet-
104 etnische Nederlander.
105 De wijk beantwoordt
106 aan het bekende pro-
107 fiel van de problem-
108 buurt: een hoge werk-
109 loosheid, veel
110 criminaliteit, verloede-
111 ring.
112 En ook op school raak-
113 te de klad erin. "Maar
114 als je dat zegt, merk je
115 hoe groot het allochto-
116 nentaboe is. Mijn
117 bestuur wilde er nooit
118 iets van horen, terwijl
119 dit nuchtere feit toch
120 de hoofdoorzaak van
121 onze neergang is." Vol-
122 gens Sjamaar is er
123 maar een oplossing: de
124 school sluiten. Het
125 bestuur, de Stichting
126 voor katholiek voort-
127 gezet onderwijs (Stiv-
128 ko), reageert afwerend
129 op Sjamaars voorstel. Stivko-voor-
130 zitter Lambert Hermans geeft toe
131 dat de cijfers van Sjamaar er niet
132 best uitzien. Maar eerst zal het
133 Stivko zich beraden op 'alternatie-
134 ven' voor de toekomst van de
135 school.
136 Sjamaar zou niet weten welke
137 alternatieven er nog zijn. In 2002
138 heeft het Niels Stensen misschien
139 nog 500 leerlingen over, te weinig
140 om leerlingen alle vakkenpakket-
141 ten van de nieuwe bovenbouw
142 havo/vwo aan te bieden. Collega's
143 van de andere Stivko-scholen heb-
144 ben hem aangeraden 'het taalpro-
145 bleem aan te pakken'. Een ander
146 opperde dat een verlengde school-
147 dag het tij misschien nog kan
148 keren. "Alsof dat nog niet gepro-
149 beerd is. We hebben jarenlang het
150 scholingsbudget uitgegeven aan
151 cursussen Nederlands als tweede
152 taal, men weet niet eens wat we
153 allemaal al geprobeerd hebben.
154 'We krijgen problemen met de
155 afvloeiingslijst als wij die vijftig
156 docenten van jullie moeten overne-
157 men', is ook een argument om een
158 onvermijdelijke beslissing uit te
159 stellen. Of ze zeggen: 'Jullie zijn



"Er komen steeds minder Nederlanders omdat ze het niveau niet aankunnen", grapt Abdel Bouchikhi (rechts).

De school kan maar beter dicht, vindt de rector

Te veel Marokkanen

100 toch gespecialiseerd in deze leer-
101 lingen?' Ja, 'hou ze maar bij je',
102 zullen ze bedoelen."

103 **Brabbeltaal**

104 Sjamaar heeft jaren gedacht dat
105 zijn school leerlingen van buiten
106 de wijk kon aantrekken, als er
107 maar kwaliteit werd geboden. De
108 school probeerde het met veel aan-
109 dacht voor creativiteit, extra com-
110 puters. In de jaren zeventig deed
111 het Niels Stensen al aan informati-
112 ca en voor het onderwijs in beel-
113 dende vakken ontving de school de
114 ene na de andere prijs. Maar nu
115 weet Sjamaar zeker dat niets helpt.
116 "Zelfs als we tien score in het

177 Trouw-onderzoek, dan nog komen
178 de witte ouders niet."
179 De ouders die de school mijden,
180 doen dat om volkomen normale
181 redenen. "Met vooroordelen en
182 racisme heeft dat meestal niets te
183 maken. De groep Nederlandse
184 ouders die heel bewust voor het
185 Niels Stensen kiest, zal altijd een
186 minderheid blijven. Dat zijn hoog-
187 opgeleide, heel principiële mensen
188 die vinden dat je kinderen moet
189 voorbereiden op de multiculturele
190 toekomst van Nederland." Idealis-
191 me tegen de klippen op, vindt Sja-
192 maar, want ook de minderheden
193 zelf zijn allesbehalve multicultu-
194 reel ingesteld. Sjamaar noemt het

195 werken op een multiculturele scho-
196 lengemeenschap een continu
197 gevecht. Hij doet voor hoe een jon-
198 gen een lerares in de deuropening
199 omverloopt. "Thuis gaat moeder
200 ook aan de kant als zoonlief er
201 aankomt, want hij is toch een
202 man?" Ook het taalgebruik van zijn
203 leerlingen stoort hem. *Etnisch*
204 *Nederlands* noemen taalkundigen
205 de mix van Nederlands en Marok-
206 kaans, Turks of Sranan (Suri-
207 naams). Sjamaar houdt het op een
208 'brabbeltaal'. "Een leraar wiskunde
209 moet de stof hier op vier, vijf taal-
210 niveaus uitleggen. En er wordt hier
211 zo ontzettend veel naar elkaar
212 geschreeuwd de hele tijd. 'Hé kan-

213 kerhoer' roepen is voor veel leer-
214 lingen een gewone manier van pra-
215 ten."

216 Zoet gebak

217 De armoedecultuur is volgens Sja-
218 maar de oorzaak voor de geringe
219 betrokkenheid van veel leerlingen
220 bij de school. Natuurlijk zijn er ook
221 'fantastische kinderen', maar voor
222 een bloeiend schoolleven mist het
223 Niels Stensen de gewoonten van de
224 blanke middenklasse. De school-
225 krant handhaaft zich met moeite,
226 voor de toneelvoorstelling van
227 het Niels Stensen is allang geen
228 belangstelling meer. Dansvoorstel-
229 lingen lukken nog wel, maar
230 onlangs zaten bij een optreden van
231 leerlingen op een multicultureel
232 festival in theater de Kom in Nieu-
233 wegin maar honderd bezoekers.
234 Het Niels Stensen hoort bij de
235 selecte groep voorhoedescholen
236 die door minister Ritzen zijn aan-
237 gewezen om het onderwijs de weg
238 te wijzen naar een digitale toe-
239 komst. Zes ton stak de school -
240 "maar we hebben nog geen cent
241 gezien" - in veertig werkstations

242 met aansluiting op het Internet.
243 Maar er zit bijna nooit iemand.
244 "Als je op huisbezoek gaat, besef je
245 pas goed hoe belangrijk de rol van
246 ouders is. Ze krijgen van thuis
247 niets mee. Moeder spreekt geen
248 Nederlands, ze schenkt thee en
249 serveert zoet gebak. Vader zit op de
250 bank bij de televisie werkloos te
251 wezen. Ik heb weleens een leerling
252 uit een bordeel weggehaald. Dan
253 zou je denken dat zo'n vader zich
254 afvraagt wat hij fout heeft gedaan.
255 Maar deze man schaamde zich
256 alleen maar omdat er over werd
257 gepraat. Zolang dat meisje geld
258 binnenbracht, deed hij of zijn neus
259 bloedde."
260 Sjamaar weet ook wel dat in de
261 Randstad veertig procent van de
262 kinderen in de leeftijd van nul tot
263 veertien allochtoon is. 'Versprei-
264 den over de hele stad en omgeving'
265 zal dus niet meevallen. "Maar zo is
266 het ook niks, niet voor de school,
267 niet voor de leerlingen. Als ze de
268 wijk uitgaan voor een andere
269 school, komen ze eerder in contact
270 met milieus waar het heel anders
271 toegaat. Onderwijs moet kansen



Rezo Joost Grol

272 bieden, daar zijn we het toch alle-
273 maal over eens?" En ja, straks is
274 misschien wel een andere school
275 aan de beurt. Zoals ook de buur-
276 man van het Niels Stensen, de
277 openbare Hendrik van der Vlist-
278 scholengemeenschap, voor de ver-
279 zwaarting moest wijken, ooit de
280 grootste school van Nederland. De
281 school maakte een nieuw begin in
282 de wijk Lunetten, maar redde het
283 ook daar niet.

Paul-Kleis Jager

Zes ton stak de school in veertig werkstations met aansluiting op het Internet. Maar er zit bijna nooit iemand.

De jacht op de witte ouder

934
In het Amsterdamse stads-
deel de Pijp woedt de strijd
tegen de verzwaarting nog
volop. De Edelsteen is een
basisschool met vrijwel uitslui-
tend Marokkaanse leerlingen, in
jargon: een mono-etnische
school. De school zakte bijna
onder de opheffingsnorm, zodat
sluiten voor de hand lag. Het
stadsdeelbestuur koos echter
voor de aanval. De Edelsteen-
nieuwe-stijl moet ook een school
worden voor de aanzienlijke
groep witte tweeverdieners in de
trendy wijk. Nu transporteert
deze categorie elke ochtend 600
kinderen naar witte scholen in
aangrenzende stadsdelen.
In de jacht op de witte ouder
neemt de Edelsteen geen halve
maatregelen. De school verhuist
samen met een buurthuis naar
een welvarender deel van de Pijp.
De verbouwing van een oud
schoolgebouw gaat vijf miljoen
gulden kosten. In het nieuwe,

multifunctionele onderkomen
maakt de school volgend school-
jaar een nieuw begin met voor-
schoolse educatie, goedkope
naschoolse opvang en een uitge-
breid programma voor allerlei
creatieve activiteiten in een ver-
lengde schooldag. Aanvankelijk
zou de Edelsteen ook een mon-
tessorischolen worden, maar dat
ging niet door omdat het team er
niets voor voelde. Over drie jaar
hoopt de school dat de verhou-
ding autochtoon-allochtoon
zestig-veertig is. Dat weerspie-
gelt de etnische samenstelling
van de wijk.
De Edelsteen probeerde het eer-
der met een verlengde schooldag
en extra computers, zonder
resultaat. Maar het hoofd van de
afdeling onderwijs van de Pijp,
Gerard van de Burgwal, is 'bui-
tengewoon optimistisch' over de
kansen van de nieuwe communi-
ty-school zoals het project naar
Amerikaans voorbeeld is

gedoopt. De ervaringen met mag-
neetscholen, zwarte scholen met
een extra voorziening, stemmen
volgens Van de Burgwal hoopvol.
Alleen in buurten die te zwart zijn
werd de doelstelling niet bereikt.
"Bovendien hebben we markton-
derzoek gedaan onder onze doel-
groep, ouders met kinderen in de
leeftijd van anderhalf tot vier
jaar. Daaruit blijkt dat ouders wel
voelen voor het idee, aan
naschoolse opvang is behoefte."
Zoveel behoefte, denkt de onder-
wijsambtenaar, dat ouders de
reputatie van de oude Edelsteen
voor lief nemen. In de Pijp ligt de
kritische grens niet op twintig,
maar op veertig procent allochto-
ne kinderen, zegt Van de Burg-
wal. "Dat vinden ouders accepta-
bel. Maar of mensen ook doen
wat ze zeggen weet je inderdaad
nooit zeker", geeft hij toe. "Als
dit niet helpt, vind ik ook dat je
de school moet sluiten." (PKJ)

Bijlage 4

Transcript interview Sjamaar zonder redactioneel commentaar

...2 regels weggelaten van het begin...

3 Dit jaar zijn zes Hindoestaanse leerlingen vertrokken. Omdat wij te

4 Marokkaans zijn geworden zeggen hun ouders.

...4 regels weggelaten....

9 1993 was het laatste gezonde jaar. Tweehonderd aanmeldingen kregen

10 we toen, twintig procent was allochtoon. Dat is een kritische grens. Ben je

11 daar eenmaal overheen, dan gaat het bergafwaarts.

...5 regels weggelaten...

17 En daarna horen we niets meer van ze. Stomweg omdat een school niet te

18 veel Marokkanen moet hebben.

...24 regels weggelaten...

43 Inmiddels staat volgens de gemeente 61,4 procent van de inwoners van de

44 wijk te boek als niet-etnische Nederlander. De wijk beantwoordt aan het

45 bekende profiel van een probleembuurt: een hoge werkloosheid, veel

46 criminaliteit, verloedering. Maar als je dat zegt, merk je hoe groot het

47 allochtonentaboe is. Mijn bestuur wilde er nooit iets van horen, terwijl dit

48 nuchtere feit toch de hoofdoorzaak van onze neergang is. Er is maar een

49 oplossing en dat is de school sluiten.

...4 regels weggelaten...

54 Sjamaar zou niet weten welke alternatieven er nog zijn. In 2002 heeft het

55 Niels Stensen misschien nog 500 leerlingen over, te weinig om leerlingen

56 alle vakkenpakketten van de nieuwe bovenbouw havo/vwo aan te

57 bieden. Collega's van andere Stivko-scholen hebben hem aangeraden 'het

58 taalprobleem aan te pakken'. Een ander opperde dat een verlengde

59 schooldag het tij misschien nog kan keren. Alsof dat nog niet geprobeerd

60 is. We hebben jarenlang het scholingsbudget uitgegeven aan cursussen

61 Nederlands als tweede taal, men weet niet eens wat we allemaal

62 geprobeerd hebben. We krijgen problemen met de afvloeiingslijst als we

63 die vijftig docenten van jullie moeten overnemen, is ook een argument om

64 een onvermijdelijke beslissing uit te stellen. Of ze zeggen: Jullie zijn toch

65 gespecialiseerd in deze leerlingen? Ja hou ze maar bij je. zullen ze

66 bedoelen.

...6 regels weggelaten...

73 Zelfs als we tien scoren in het Trouwonderzoek, dan nog komen de

74 witte ouders niet. De ouders die de school mijden doen dat om volkomen

75 normale redenen. Met vooroordelen en racisme heeft het meestal niets te

76 maken. De groep Nederlandse ouders die heel bewust voor het Niels

77 Stensen kiest, zal altijd een minderheid blijven. Dat zijn hoopopgeleide,

78 heel principiële mensen die vinden dat je kinderen moet voorbereiden op

79 de multiculturele toekomst van Nederland. Idealisme tegen de klippen
80 op want ook de minderheden zelf zijn allesbehalve multicultureel
81 ingesteld.
...2 regels weggelaten...

84 Thuis gaat moeder ook aan de kant als zoonlief er aankomt, want hij is
85 toch een man?
...6 regels weggelaten...

92 Een leraar wiskunde moet hier de stof op vier, vijf taalniveaus uitleggen.
93 En er wordt hier zo ontzettend veel naar elkaar geschreeuwd de hele tijd.
94 Kankerhoer roepen is voor veel leerlingen een gewone manier van praten
...2 regels weggelaten...

97 Natuurlijk zijn er ook 'fantastische kinderen', maar voor een bloeiend
78 schoolleven mist het Niels Stensen de gewoonten van de blanke
79 middenklasse.
...8 regels weggelaten...

108 Als je op huisbezoek gaat besef je pas goed hoe ontzettend belangrijk de
109 rol van de ouders is. Ze krijgen van thuis niets mee. Moeder spreekt geen
110 Nederlands, ze schenkt thee en serveert zoet gebak. Vader zit op de bank
111 bij de televisie werkloos te wezen. Ik heb weleens een leerling uit een
112 bordeel weggehaald. Dan zou je denken dat zo'n vader zich afvraagt wat
113 hij heeft fout gedaan. Maar deze man schaamde zich alleen maar omdat er
114 over werd gepraat. Zolang dat meisje geld binnenbracht deed hij alsof zijn
115 neus bloedde.
...1 regel weggelaten...

117 Verspreiding over de hele stad en omgeving zal niet meevallen omdat van
118 de kinderen in de Randstad in de leeftijd van nul tot veertien, veertig
119 procent allochtoon is. Maar zo is het ook niks, niet voor de school, niet
120 voor de leerlingen. Als ze de wijk uitgaan voor een andere school komen
121 ze eerder in contact met milieus waar het heel anders aan toe gaat.
122 Onderwijs moet kansen bieden, daar zijn we het toch allemaal over eens?
...4 regels weggelaten tot het slot...

Bijlage 5

Manifest Beter Onderwijs Nederland

NRC HANDELSBLAD

June 3, 2006

Help! Het onderwijs verzuipt!

Leraren, leerlingen en ouders moeten samen de strijd aangaan voor beter onderwijs Help, het onderwijs verzuipt!

Ad & Marijke Verbrugge

1 Het onderwijs motiveert niet, het rendement is er te laag en er
2 wordt veel geld verkeerd besteed. Daarom moeten de onderwijs-
3 vernieuwingen van de laatste jaren worden teruggedraaid: leerlin-
4 gen moeten weer leren, leraren moeten weer lesgeven. Een manifest
5 van de voorzitter van de vereniging Beter Onderwijs Nederland .
6 Want zonder onderwijs geen goed functionerende maatschappij.

7 Al bijna veertig jaar wordt er nu gesleuteld aan ons onderwijs.
8 Naar we inmiddels kunnen vaststellen heeft de invoering van de
9 Mammoetwet (1968) de deur opengezet voor een niet aflatende
10 stroom van hervormingen en vernieuwingen op vrijwel alle onder-
11 wijsniveaus. Ons onderwijs is daardoor eerder in een permanente
12 bouwput veranderd dan dat er degelijke nieuwbouw is gepleegd.

13 Helaas is de maatschappelijke interesse voor deze ingrijpende
14 hervormingen lange tijd zeer gering gebleven, zodat de initiatieven
15 daartoe vooral zijn uitgegaan van een relatief kleine bestuurlijke
16 kaste in onderwijsland. Leraren en docenten die kritische kant-
17 tekeningen plaatsten, werden door bestuurders en 'deskundigen'
18 al snel weggezet als vakidioten of behoudzuchtige lesboeren. Deze
19 tendens werd versterkt door het ontstaan van een enorme beleids-
20 matige 'bureaucratische' schil om het onderwijs heen, bestaande
21 uit ambtenaren, onderwijskundigen, managers, onderwijsadvies-
22 en reclamebureaus, consultant enzovoorts. Zij waren immers nodig
23 om alle hervormingen te propageren, faciliteren, implementeren
24 en controleren. De zeggenschap van leraren en vakdocenten op
25 de inrichting van hun vak én onderwijsinstelling nam tezelfdertijd
26 navenant af, zodat zij in vele onderwijsinstellingen qua status en
27 salaris onder aan de ladder bungelen.

28 Aanvankelijk was het misschien een oprecht ideologisch gemoti-
29 veerde hervormingsagenda die ten grondslag lag aan idealen als de

30 middenschool en de latere basisvorming. Maar zoals ook Leo Prick
31 in zijn boek Drammen, Dreigen, Draaien heeft laten zien, lijken vele
32 veranderingen in de jaren negentig zeker ook te zijn ingegeven
33 door de behoefte van politici om te scoren of geen gezichtverlies
34 te lijden. Daarbij werd de sociale agenda van democratisering,
35 gelijke kansen voor iedereen en het anti-autoritaire ideaal van de
36 individuele zelfontplooiing gecombineerd met een quasi-markt-
37 denken waarin onderwijs als een product door de onderwijsklant
38 wordt afgenomen.

39 Onderwijsinstellingen moesten financieel verzelfstandigd wor-
40 den en mochten gaan 'ondernemen'. In dat kader streefde men
41 naar schaalvergroting, omdat grote, brede scholengemeenschap-
42 pen meer financiële slagkracht zouden hebben en bijvoorbeeld
43 beter maatwerk zouden kunnen leveren voor leerlingen dan kleine
44 scholen met minder keuzemogelijkheden.

45 De verschillende hervormingen hebben echter tezamen een
46 geheel eigen dynamiek gekregen die de kwaliteit van ons onder-
47 wijs bepaald niet ten goede is gekomen: de van overheidswege
48 afgedwongen schaalvergroting, de financiële verzelfstanding
49 van onderwijsinstellingen, in- en outputfinanciering – en dat
50 alles in combinatie met verleidelijke didactische modellen waarin
51 een opleiding vooral leuk en sexy moet ogen voor de individuele
52 onderwijsconsument – hebben de aandacht binnen het onderwijs
53 verlegd van vakinhoudelijk, degelijk onderwijs door goed opge-
54 leide vakdocenten naar efficiënte diplomaproductie ten koste
55 van de kwaliteit.

56 En dat proces is thans nog volop gaande: contacturen met
57 vakdocenten nemen af, ondergekwalficeerde, want goedkopere
58 begeleiders nemen hun plaats in en vaksecties worden ontmanteld
59 tot jaarteam met thematische lesprogramma's. Tegelijkertijd
60 verdient men meer naarmate men hoger klimt op de management-
61 ladder en wordt de gewone leraar of docent die 'alleen maar' voor
62 de klas of groep staat het laagst betaald.

63 Het is de laatste tijd genoegzaam bekend geworden tot welke
64 uitwassen deze verheerlijking van het management heeft geleid in
65 de salarissen van topmanagers van sommige hbo's en ROC's.

66 Alle herstructurering ten spijt wil het maar niet lukken om het
67 onderwijs op een effectieve manier af te stemmen op moderne
68 omstandigheden en gelijke maatschappelijke kansen te verwezen-

69 lijken voor leerlingen met een verschillende sociale, en in toe-
70 nemende mate ook culturele achtergrond. Integendeel, als men
71 het erop aangelegd had het omgekeerde te bereiken, had men
72 het haast niet beter kunnen doen: het vakinhoudelijk niveau van
73 vele opleidingen is in de afgelopen decennia ernstig verschaald.
74 Universiteiten klagen over een gebrek aan basisvaardigheden
75 onder studenten (variërend van discipline en taalbeheersing tot
76 wiskunde). De 'algemene vaardigheden' die leerlingen en studenten
77 ter compensatie daarvan hadden moeten verwerven, blijken veelal
78 minder ontwikkeld dan in de tijd dat er geen specifieke aandacht
79 aan werd geschonken. Bovendien is het aantal mensen dat zonder
80 diploma of slecht gekwalificeerd op de arbeidsmarkt terechtkomt
81 schrikbarend (ruim 60.000 leerlingen verlaten jaarlijks het onder-
82 wijs zonder een startkwalificatie) en ten slotte zijn de beroepen
83 van onderwijzer, leraar en docent dusdanig achteruitgegaan
84 in aanzien en aantrekkelijkheid dat er binnen enkele jaren een
85 onoverkomelijk tekort aan gekwalificeerde lesgevers dreigt.
86 Volgens prognoses kan dit aantal in het voortgezet onderwijs
87 oplopen tot meer dan 10.000 jongeren na 2010.

88 De dramatische sociale gevolgen van deze ontwikkelingen
89 kunnen zo langzamerhand niet meer ontkend worden: terwijl
90 tienduizenden Polen ons land binnenkomen om hier niet alleen
91 seizoenswerk, maar ook traditionele ambachten te verrichten,
92 lopen er tegelijkertijd tienduizenden jongeren rond die in de
93 minimaal 12 jaar dat ze naar school gegaan zijn, geen vak hebben
94 geleerd waarmee ze een volwaardig beroep kunnen uitoefenen.
95 In de metaalsector bijvoorbeeld bestaat een nijpend tekort aan
96 arbeidskrachten en in het bedrijfsleven wordt geklaagd over de
97 discipline en het opleidingsniveau van schoolverlaters.

98 In reactie hierop pleiten sommigen er nu voor de leerplicht te
99 verhogen, of zelfs tienduizenden adolescenten in kampen onder
100 te brengen, teneinde hun enige discipline en structuur bij te bren-
101 gen. Dat klinkt natuurlijk stoer, maar het zou pas echt van durf
102 getuigen te erkennen dat ons huidige onderwijs voor nota bene
103 vele tienduizenden jongeren niet adequaat is en dat zij daar
104 ernstig de dupe van worden.

105 Het alom gepropageerde ideaal van de individuele leerling
106 die in zelfwerkzaamheid zijn eigen unieke talenten tot ontplooi-
107 ing brengt, blijkt een zeer bepaald type leerling of student te zijn,

108 waaraan vele feitelijke individuen helaas niet beantwoorden.
109 Zij vallen daardoor meer of minder radicaal buiten de boot en
110 kunnen hun mogelijkheden juist niet optimaal ontwikkelen. Het feit
111 dat inmiddels 10 procent minder jongens dan meisjes een havo/
112 vwo opleiding volgt, vormt hier wellicht een voorbeeld van.

113 De kansen voor jongeren worden dan ook zeker niet alleen
114 vernietigd in de lagere regionen van ons onderwijs. Zo proberen
115 Leidse wiskundestudenten met de actie-site 'Lieve Maria' minister
116 Van der Hoeven te bewegen tot een verbetering van het wiskunde-
117 onderwijs. Zij hebben namelijk aan den lijve ondervonden wat het
118 betekent om met een gebrekkige vooropleiding aan een universi-
119 taire studie te beginnen. De facto staat de beginnende wiskunde-
120 student in Nederland op een nauwelijks in te halen achterstand in
121 vergelijking met sommige studenten uit bijvoorbeeld India, die een
122 veel betere vooropleiding hebben genoten. En dat geldt niet alleen
123 voor wiskunde.

124 Het abstracte ideaal van zelfontplooiing blijkt dan ook een
125 pijnlijke holle frase, zodra iemand na jarenlange scholing moet
126 ondervinden dat bepaalde mogelijkheden voor hem zijn afgeslo-
127 ten, omdat hij de voorafgaande jaren te weinig heeft geleerd.

128 Het wordt tijd om te beseffen dat we door te sollen met ons
129 onderwijs onze welvaart en die van onze kinderen ernstig in
130 gevaar brengen. Ons onderwijs is aan een mate van inflatie onder-
131 hevig die op termijn ook economisch niet zonder gevolgen zal
132 blijven. De zogenoemde kenniseconomie kan alleen worden gereaa-
133 liseerd door middel van uitstekend onderwijs op alle niveaus.
134 Dat is uiteraard nog maar één van de redenen om ons zorgen te
135 maken over de staat van ons onderwijs.

136 In antwoord op de geschetste crisis roepen vele onderwijs-
137 kundigen en bestuurders momenteel dat de hervorming van ons
138 onderwijs juist nog niet ver genoeg is doorgevoerd. De remedie
139 tegen het kwaad dat de afgelopen dertig jaar is aangericht, zou
140 liggen in een verdere doorvoering van het zogeheten Nieuwe
141 Leren. Momenteel worden vrijwel alle onderwijstypen en -niveaus
142 onverminderd met dit concept bestookt, terwijl uitgerekend deze
143 didactische ideologie mede de grondslag vormde voor ingrij-
144 pende onderwijsvernieuwingen gedurende de afgelopen vijftien
145 jaar, waaronder het Studiehuis. De resultaten daarvan zijn, zoals
146 we de afgelopen jaren hebben kunnen vaststellen, niet bepaald

147 bemoedigend. Als men daarbij bedenkt dat in landen als de V.S. en
148 Engeland de teleurstellende resultaten van een dergelijke onder-
149 wijskoers al jaren geleden hebben genoopt tot een herwaardering
150 van vroegere middelen, lijkt de vraag terecht hoe deze enorme
151 ingrepen in ons onderwijs eigenlijk kunnen worden gerechtvaardigd.
152 Er bestaat namelijk geen empirisch bewijs voor de effectiviteit
153 van de 'nieuwe' onderwijsmethode. De omhelzing ervan blijft
154 een kwestie van geloof – in veel gevallen zelfs tegen beter weten
155 in, maar de halsstarrigheid waarmee bestuurders en onderwijs-
156 ideologen eraan vasthouden leidt wel tot onverantwoord geëxperimenteer-
157 met een hele generatie leerlingen en studenten.

158 Binnen de hedendaagse onderwijskunde is de stroming van het
159 Nieuwe Leren zo dominant geworden dat men bijna zou spreken
160 van tunnelvisie. Men lijkt het er allerwegen over eens te zijn dat de
161 nadruk in het onderwijs moet liggen op het individuele leerproces
162 van jongeren, waar zij zelf de eigenaar van zijn. Dat zou ook het
163 best aansluiten op de mentaliteit van de moderne leerling.

164 De achterliggende gedachte van deze onderwijsbenadering is
165 veelal dat kennis 'subjectief geconstrueerd' zou zijn en heden ten
166 dage snel achterhaald. Dit verkeerd begrepen epistemologische
167 uitgangspunt heeft enorme gevolgen voor de vormgeving van het
168 onderwijs. Zo stelt men nogal eens dat leerlingen en studenten
169 beter wegwijs gemaakt kunnen worden in het opzoeken en beoordelen
170 van informatie, dan dat ze getraind worden in hoofdrekenen
171 of het beheersen van de Duitse grammatica. Het onderwijs moet
172 meer gericht zijn op het omgaan met de stof en/of het werken in
173 teamverband dan op de specifieke inhoud van de stof zelf. Daarmee
174 verschuift ook de aandacht van de toe-eigening van de stof
175 sec naar de manier waarop de leerling of student dat doet, of, kort
176 gezegd, van de leerstof naar de leerling of student zelf. Die moet
177 er vervolgens in onze snelle, tot overprikkeling neigende samenleving
178 toe verleid worden te doen wat de didactische programma's
179 van hem vragen, om de kritische, flexibele, zelfreflecterende informatie-
180 verwerker te worden die onze moderne kenniseconomie bij uitstek
181 zou behoeven.

182 In aansluiting op deze ontwikkeling nemen ook de toetsingseisen
183 een steeds subjectievere vorm aan: leerlingen en studenten
184 fabriceren, al dan niet in 'teamverband', presentaties en werkstukken
185 die niet zelden driftig bij elkaar 'gegoogled' worden, maar die

186 inhoudelijk, grammaticaal en stilistisch even zo vaak ruimhartig
187 beoordeeld moeten worden. En een cijfer voor een team zegt
188 natuurlijk weinig over de individuele bijdragen van de leden, maar
189 het scheelt inderdaad 'docenturen' – dat is duidelijk. Het vak met
190 zijn eigen traditie, opbouw en eisen wordt in toenemende mate
191 ondergeschikt gemaakt aan de toevallige voorkeur en belangstel-
192 ling van leerlingen en studenten.

193 Als men een dergelijke benadering zou toepassen op de wereld
194 van de sport, komt het er in het kort op neer dat jongeren die leren
195 tennissen of voetballen, niet meer bepaalde basisbewegingen en
196 tactieken door een trainer krijgen voorgedaan (die ze zich vervol-
197 gens eigen moeten maken door oefening), maar in plaats daarvan
198 zelf mogen ontdekken hoe ze het liefst slaan of schoppen.

199 Nu kan het natuurlijk geen kwaad wanneer her en der eens
200 wat nieuwe leervormen uitgeprobeerd worden; daar kunnen ook
201 best elementen van het Nieuwe Leren toe behoren. Voorwaarde
202 is dan wel dat men de mogelijkheid openhoudt voor andere bena-
203 deringen, zodat de resultaten van de ene aanpak naast de andere
204 kunnen worden gelegd en ouders en leerlingen of studenten
205 voldoende keuzemogelijkheden hebben. Immers, niet iedereen is
206 hetzelfde. Op dat punt laat de huidige situatie in Nederland ech-
207 ter heel veel te wensen over: de genoemde onderwijskundige en
208 beleidsmatige schil om ons onderwijs heen maakt in toenemende
209 mate de dienst uit en legt een bijzondere voortvarendheid aan de
210 dag waar het gaat om de vormgeving ervan. Ouders, leerlingen,
211 studenten, docenten en instellingen die iets anders willen wordt
212 het leven in vele gevallen moeilijk gemaakt.

213 Tot overmaat van ramp is het ideaal van de individuele ontplooi-
214 ing van de leerling of student – dat ook binnen het Nieuwe Leren
215 zo'n dominante plaats inneemt – inmiddels een doeltreffend instru-
216 ment gebleken in handen van onderwijsvernieuwend managers
217 om de vakinhoudelijke aanspraken van gekwalificeerde vakdocen-
218 ten te ontcrachten en de besteding van de geldstromen om te bui-
219 gen in de richting van het management zelf. Met een beroep op het
220 Nieuwe Leren kan verregaand bezuinigd worden op de kosten van
221 de 'werkvloer', al is dat oorspronkelijk nooit de bedoeling geweest
222 van deze didactische methode. Desalniettemin komen in de praktijk
223 de invalshoek en belangen van bepaalde onderwijsmanagers en
224 van een bepaald segment onderwijskundigen samen in de opvat-

225 ting dat gedegen vakinhoudelijk onderwijs niet meer van deze tijd
226 zou zijn. De verzelfstandigde onderwijsinstellingen – de ‘kleine
227 Zoetermeertjes’ van Leo Prick – worden er vervolgens op ingericht
228 het nieuwe onderwijsideaal door te voeren, niet zelden tegen de
229 wensen van leraren, docenten en ouders in. Onvrede met deze een-
230 zijdige inrichting van het onderwijs uit zich onder andere in de mas-
231 sale voorkeur van Nederlandse ouders aan de grensstreek voor
232 scholen in België of Duitsland en in de snelle groei van particuliere
233 onderwijsinitiatieven in ons land, variërend van commerciële huis-
234 werkbegeleiding en bijlessen tot particuliere (hoge)scholen.

235 Juist nu het onderwijs in deze deplorabele staat is gebracht
236 door het overheidsbeleid van de afgelopen decennia, lijkt de poli-
237 tiek haar handen ervan af te willen trekken, met het kromme argu-
238 ment dat onderwijsinstellingen zelfstandig zijn gemaakt en wij hun
239 dus ook inhoudelijk de vrijheid moeten geven. Maar voor het ont-
240 staan en uitdijen van de beleidsmatige schil die de kwaliteit van het
241 onderwijs parten speelt, is onze overheid juist in hoge mate verant-
242 woordelijk, zodat zij zich nu wat al te gemakkelijk distantieert van
243 de nadelige gevolgen ervan. Bovendien worden er jaarlijks miljar-
244 den publiek geld in deze schil gepompt. En dankzij de regelgeving
245 van de overheid (zoals de stichtingseisen die het nagenoeg onmo-
246 gelijk maken een kleinschalige onderwijsinstelling te beginnen met
247 publieke middelen) wordt tevens voorkomen dat andere partijen
248 tot de zogenoemde ‘onderwijsmarkt’ kunnen toetreden.

249 Alle grote woorden van concurrentie en marktwerking ten spijt,
250 is er in ons onderwijs nu juist veel te weinig sprake van werkelijke
251 keuzevrijheid en concurrentie tussen instellingen.

252 Ondertussen zijn onze jongeren qua geestelijke bagage even
253 hard aan het vermageren als ze lichamelijk uitdijen en keert een
254 ontoelaatbaar aantal van juist die jongeren voor wie goed onder-
255 wijs van levensbelang is om een plaats in de maatschappij te kun-
256 nen veroveren, hun opleiding zonder diploma de rug toe.

257 Wat moet er gebeuren om aan deze rampzalige situatie een
258 einde te maken

259 Als we kijken naar de gevolgen van de onderwijshervormingen,
260 moet onze eerste conclusie zijn dat er iets is misgegaan bij de
261 inschatting die hervormers van de moderne leerling gemaakt heb-
262 ben. We dienen ons bij de inrichting van ons onderwijs immers niet
263 alleen te richten naar wat de maatschappij behoeft – als dat al

264 helemaal duidelijk zou zijn -, maar vooral ook naar wat (jonge) men-
265 sen in hun ontwikkeling behoeven om daaraan te kunnen voldoen.

266 Het is bovendien verstandig om je niet te laten meeslepen door
267 de leerpsychologische waan van de dag. Jonge mensen zullen na
268 hun opleiding namelijk wel iets moeten 'kunnen' dat algemeen
269 erkend wordt, of het nu lezen, schrijven, rekenen, metaal bewer-
270 ken, economie of Duits is. Onderwijs mag dus nooit zo worden
271 omgevormd dat het bijbrengen van die kundigheid op de achter-
272 grond raakt en het accent komt te liggen op het lekker bezig zijn
273 of het leuk vinden van opdrachten.

274 Laten we daarom de eenvoudige vraag stellen: wat is er eigen-
275 lijk pertinent nodig als iemand zich wat dan ook eigen wil maken
276 Met gezond verstand komt men in antwoord op die vraag uit bij
277 een oeroud lijstje van ten minste vier elementen: aanleg, liefde of
278 motivatie, concentratie en discipline.

279 Een nadere beschouwing van de manier waarop in onze huidige
280 onderwijspraktijk met deze vier basisvoorwaarden voor het ver-
281 werven van welke kennis of vaardigheid dan ook wordt omgegaan,
282 brengt een aantal knelpunten aan het licht die zeer dringend vra-
283 gen om een betere oplossing.

284 a) Verschillen in aanleg

285 De inrichting van ons onderwijsstelsel doet onvoldoende recht aan
286 het verschil in aanleg tussen kinderen. Er wordt momenteel veel
287 geroepen over individualisering van het leerproces en over aan-
288 dacht voor verschillende individuele leerstijlen, maar tegelijkertijd
289 wordt de didactische aanpak van basisschool tot en met universiteit
290 steeds uniformer en mede door schaalvergroting onpersoonlijker.

291 Een gangbare oplossing voor de problemen die het gebrek aan
292 selectie op talent en capaciteiten oplevert, is individualisering van
293 het onderwijs. De grotere arbeidsintensiviteit, die dit soort onder-
294 wijs met zich meebrengt, wordt vaak omwille van de kosten niet
295 gecompenseerd door klassen- of groepsverkleining, maar door
296 de ontwikkeling van standaard (computer)programma's met inge-
297 bouwd keuzemenu, die zo mogelijk op afstand en globaal beoor-
298 deeld kunnen worden. Men lijkt daarbij te vergeten dat leerlingen
299 altijd al zelfstandig een vak konden leren uit de boekjes, maar dat
300 ze dat in veel gevallen niet doen, eenvoudigweg omdat de meeste
301 kinderen daar geestelijk nog niet aan toe zijn. In zulke gevallen
302 wordt een kind slachtoffer van zijn 'eigen verantwoordelijkheid',

303 terwijl we nota bene in ons recht al hebben vastgelegd dat het
304 misplaatst is om een kind een dergelijke verantwoordelijkheid
305 te geven.

306 Het lijkt ons een betere oplossing om ons te laten inspire-
307 ren door de vroegere verscheidenheid aan opleidingen, met als
308 belangrijkste indelingscriteria niet alleen het niveau van vak-
309 beheersing, maar ook de soorten vakken, hun inhoud en de vor-
310 men van onderwijs die worden aangeboden binnen een bepaald
311 opleidingstype. Daartoe dient het verschil tussen praktische en
312 theoretische, beroepsgerichte en academische opleidingen recht
313 gedaan te worden. Door een zorgvuldige selectie van leerlingen
314 en studenten kunnen vervolgens betrekkelijk homogene klassen
315 of groepen gecreëerd worden, die gezamenlijk de op hun capaci-
316 teiten toegesneden stof doorwerken. Dat zal in veel gevallen ook
317 gunstige gevolgen hebben voor de motivatie van leerlingen en
318 studenten. Binnen die duidelijke context van vakinhoudelijke eisen
319 kan juist extra aandacht worden vrijgemaakt voor leerlingen of
320 studenten die moeite hebben met de stof en die eventueel eigen
321 bijzondere didactische middelen behoeven.

322 **b) Motivatie en belevingswereld**

323 Momenteel neigt men ertoe leerlingen en studenten te motiveren
324 door hen op een reclame-achtige manier tot onderwijs te verlei-
325 den. Onderwijsinstellingen worden daar welhaast toe gedwongen,
326 willen ze nog leerlingen en studenten trekken. Men haakt aan bij
327 de (vermeende) belevingswereld van jongeren en propageert dat
328 het leuk is wat er op het onderwijsprogramma staat en dat je het
329 natuurlijk allemaal op je eigen eigenwijze manier mag doen. Maar
330 een dergelijke voorstelling van zaken wekt de illusie dat de leerling
331 als onderwijsconsument mag verlangen dat het onderwijs naar
332 zijn smaak en luimen wordt ingericht. Het werkelijk kunnen en dus
333 ook leren van iets brengt evenwel met zich mee dat de leerling het
334 vak moet leren verstaan, en niet andersom. Net als bij schrijven,
335 voetballen en timmeren kan wie een vak beheerst een eigen stijl
336 ontwikkelen.

337 De leerling of student zal dus altijd zijn individuele smaak en
338 luimen moeten relativeren en zich de moeite moeten getroosten
339 te voldoen aan de eisen die behoren bij de beheersing van het
340 desbetreffende vak. Dat proces kan nooit eenduidig leuk gemaakt
341 worden, zoals ook werk later nooit eenduidig leuk zal zijn.

342 Ook de veronderstelling dat leerlingen per definitie beter gemo-
343 tiveerd raken wanneer zij de benodigde principes of informatie
344 vooral zelf achterhalen, heeft haar valkuilen. Zelfontdekkend leren
345 ontaardt gemakkelijk in het doorlopen van een voorgekauwde
346 leerweg, waar de didactische bedoeling uitsteekt als een veer uit
347 een divan. Het is in vele gevallen bovendien een bijzonder ondoel-
348 matige vorm van onderwijs, die te veel tijd kost in relatie tot de
349 opbrengst.

350 Voor de motivatie van leerlingen kan men beter de zin en rijk-
351 dom van de te verwerven stof centraal stellen. De bedoeling van
352 onderwijs is immers iemands belevingswereld daarmee te verrij-
353 ken, niet om die zozeer te affirmeren dat hij er in opgesloten raakt.

354 Het voeden en onderhouden van die motivatie is in de eerste
355 plaats een taak van een vakbekwame, geïnteresseerde leraar voor
356 wie de leerling of student respect kan opbrengen. In een goede
357 leraar krijgt de leerstof een persoonlijk gezicht en hij kan met zijn
358 bezieling voor zijn vak en het onderwijzen daarvan de leerlingen
359 door de meer weerbarstige delen van de stof heen loodsen.
360 Voorwaarde voor het slagen van deze aanpak is wel dat leraren en
361 docenten er überhaupt aan toekomen hun vak naar eigen inzicht
362 te onderwijzen. Zij moeten hun tijd dus niet zien opgaan aan
363 primaire opvoedingstaken in de klas of groep, om nog maar te
364 zwijgen van de omvangrijke taak zich telkens weer te plooiën naar
365 de heerszucht en vernieuwingsdrang van het management binnen
366 de organisatie en de overheid daarbuiten.

367 Het is een van de belangrijkste opgaven voor de toekomst van
368 ons onderwijs te zorgen dat mensen met het talent om een goede
369 leraar of docent te worden weer een beroep kiezen in het onder-
370 wijs. Om een goede leraar of docent te kunnen worden, moeten
371 deze mensen zelf een goede vakinhoudelijke opleiding gevolgd
372 hebben, met aandacht voor didactiek in het algemeen en voor
373 didactische werkvormen die nuttig zijn voor het onderwijzen van
374 hun vak in het bijzonder. Zij moeten houden van hun vak en voeling
375 hebben met de leerlingen en studenten aan wie ze lesgeven.
376 Wie aan deze eisen voldoet, verdient uiteraard een goed salaris!

377 c) Discipline en aandacht

378 Het is een feit dat ons moderne leven in een welvarende maat-
379 schappij, met zijn snelheid, vele afleidingen en (virtuele) prik-
380 kelingen het vermogen van mensen om hun aandacht langdurig

381 op één zaak te richten, niet ten goede komt. Het vermogen af te
382 zien van het eigen comfort, de bereidheid om iets te doen en vol
383 te houden wat misschien niet eenduidig leuk is en het vermogen
384 zijn aandacht rustig bij één en hetzelfde te houden, zijn in onze
385 maatschappij aan erosie onderhevig. Daar komt nog bij dat een
386 aanzienlijke groep kinderen en jongeren in een onevenwichtige
387 thuissituatie verkeert door de culturele, sociale en/of persoonlijke
388 moeilijkheden van hun opvoeders. Dat alles heeft zijn weerslag
389 op de opvoeding en de innerlijke rust van het kind.

390 Deze aspecten van onze wereld leggen, hoe men ze verder
391 ook waardeert, een betrekkelijk zware druk op ons onderwijs.
392 Om iets te leren moet men namelijk wel degelijk beschikken over
393 een zekere mate van discipline, zelfbeheersing en concentratie.
394 Men doet kinderen voor het leven ernstig tekort wanneer ze daar
395 niet bij geholpen en in geoefend worden.

396 Wanneer we nu kijken naar de huidige onderwijspraktijk, dan
397 zien we op dit punt een merkwaardige tendens. Juist waar extra
398 tijd en aandacht nodig zijn om zelfbeheersing, concentratie en
399 discipline op een aanvaardbaar peil te brengen, bestaat de
400 neiging toe te geven aan de verminderde vermogens van leerlin-
401 gen op dit gebied en van lieverlee zelfs te beweren dat ze ook niet
402 zo belangrijk zijn. Kinderen zouden niet langer dan een kwartier
403 (of zelfs vijf minuten) hun aandacht bij een verhaal kunnen hou-
404 den, en daarom moeten we dat ook niet meer van ze vragen.
405 Ze hoeven geen rijtjes, jaartallen, woordjes en formules te memo-
406 riseren en ze hoeven niet nauwkeurig een tekst te vertalen of een
407 lastige berekening uit het hoofd te maken. Ze hoeven in bepaalde
408 gevallen ook niet meer stil te zijn tijdens de les en moeten met
409 grote regelmaat 'iets leuks' kunnen doen ter compensatie van het
410 werk dat ze nog wel moeten verzetten.

411 Juist de zelfwerkzame leerling of student heeft discipline nodig,
412 terwijl hij dat in veel gevallen nog niet heeft – zeker jongens niet.
413 Dat hij die discipline aangeleerd krijgt, is mede de verantwoordelijk-
414 heid van zijn opvoeders en dus ook van zijn leraren en docenten.

415 In plaats van het vermijden of bagatelliseren van deze kwestie,
416 kan men trachten te bepalen wat er voor nodig is om het vermo-
417 gen tot zelfbeheersing, concentratie en discipline tot ontwikke-
418 ling te brengen. Tot de vereisten behoort in de eerste plaats een
419 rustige en ordelijke leeromgeving, met heldere verhoudingen en

420 opdrachten, zodat de leerling of student weet waar hij aan toe
421 is en wat hem te doen staat. De invulling daarvan zal uiteraard
422 verschillend zijn voor verschillende opleidingen en leeftijdscate-
423 gorieën. Verder maakt men zich deze vermogens al doende eigen,
424 en wel van jongs af aan. Kinderen moeten dus alleen al om die
425 reden wel leren luisteren, memoriseren en hoofdrekenen. Ze ver-
426 werven daarmee onder meer het uithoudingsvermogen en de sou-
427 plesse van geest die hen in staat stellen ook onder minder ideale
428 omstandigheden complexere lesstof aan te kunnen.

429 Bovendien is het van belang dat ouders worden aangesproken
430 op de opvoedkundige verantwoordelijkheid voor hun kind. Wie
431 bijvoorbeeld al verzuimt zijn kind te eten te geven voor het naar
432 school gaat, moet daarin niet door de school tegemoet gekomen
433 worden. Hij moet gewezen worden op het feit dat hij zijn plichten
434 als ouder verzaakt en daarmee de kansen van zijn kind verknoeit.
435 Daar ligt natuurlijk ook een taak voor de overheid.

436 Ten slotte spelen de docent en zijn vak ook hier weer een cen-
437 trale rol. Het is de docent die de sfeer in de klas of groep bewaakt
438 en de ruimte opent waarbinnen de leerlingen en studenten kunnen
439 werken. Hij is degene die de eisen stelt, maar hij is ook degene die
440 ervoor dient te zorgen dat de leerlingen of studenten daar naar
441 behoren aan voldoen. Het draait daarbij ook niet om hem, of om
442 de leerling, maar om de eisen van het vak, dat hij beheerst en dat
443 de leerling of student zich eigen moet maken.

444 Zijn scholing omvat dan niet alleen vakkennis, maar ook door-
445 zettingsvermogen, zelfbeheersing, concentratie, creativiteit en
446 de ontwikkeling van een realistisch zelfbeeld. Een inhoudelijke
447 scholing geeft bij uitstek de mogelijkheden voor zelfontplooiing.

448 Er lopen tienduizenden jongeren rond die in de twaalf jaar op
449 schoolgeen vak hebben geleerd
450 Leren kan nooit eenduidig leuk gemaakt worden, evenmin als
451 werk later.

SECTION: Opinie & Debat; Pg. 15

LENGTH: 4565 words

LOAD-DATE: June 3, 2006

LANGUAGE: DUTCH; NEDERLANDS

Bijlage 6

Zoekstrings *LexisNexis Academic*:

- **(Sjamaar) AND (Niels Stensen college) OR (rector) and Date (01/05/1998) and (01/01/2003)**
- **(BON) OR (Beter Onderwijs Nederland) OR (Ad Verbrugge) and (nieuwe leren) and Date (03/06/2006) and (01/01/2010)**

Publicatielijst Sjamaar

Publicatie 118

Trouw	24
De Volkskrant	20
NRC Handelsblad	19
Algemeen Nederlands Persbureau – ANP	12
Algemeen Dagblad	10
Het Parool	7
Leeuwarder Courant	6
Amersfoortse Courant	2
Brabants Dagblad	3
Utrechts Nieuwsblad	1
AD/Utrechts Nieuwsblad	2
Provinciale Zeeuwse Courant	1
BN/Destem	1
Dagblad Rivierenland	1
Dagblad van het Noorden	1
Eindhovens Dagblad	1
Het Financieele Dagblad	1
De Gelderlander	1
De Groene Amsterdammer	1
Haagsche Courant	1
Opzij	1
Sijthoff Pers (Vendor GroupFile)	1
De Stentor/Veluws Dagblad	1

Resultatenlijst LexuxNexus Academic: Sjamaar

	Resultaten
1	Laatste diploma's de Volkskrant, June 27, 2003, Voorpagina; Pg. 1, 81 words
2	Laatste diploma's in 'zwarte' school DAGBLAD VAN HET NOORDEN, June 27, 2003 Friday, 183 words, ANP
3	Doek gevallen voor 'zwarte' school Goudsche Courant, June 27, 2003, BIN1 (binnenland), 302 words
4	Laatste diploma-uitreiking op zwarte school Provinciale Zeeuwse Courant, June 27, 2003, 3, 120 words
5	Doek gevallen voor Niels Stensen College Algemeen Nederlands Persbureau ANP, June 26, 2003, BINNENLAND, 400 words, Embargo Corr
6	'Een supertijd op het Niels Stensen' Amersfoortse Courant, June 25, 2003, US3 (stadspagina), 708 words
7	Zwarte school kopje onder; 'De tamtam heeft hier goed zijn werk gedaan', Algemeen Dagblad, June 21, 2003, Reporter; Pg. R3, 1027 words, DOOR REINOUD DEN HAAN
8	'Het onvermijdelijke is toch gebeurd'; Oud-rector Sjamaar ziet niet om in wrok, Algemeen Dagblad, June 21, 2003, Reporter; Pg. R3, 791 words, DOOR WILCO BOOM
9	Speciaal Maandag Trouw, June 7, 2003, Media; Pg. 37, 647 words
10	RAAR EN TRIESTIG; Het laatste jaar van het Niels Stensen College NRC Handelsblad, December 21, 2002, Wetenschap & Onderwijs; Pg. 41, 1613 words, SHEILA KAMERMAN
11	Belgie worstelt ook met segregatie NRC Handelsblad, November 23, 2002, Binnenland; Pg. 3, 1175 words, DOOR MICHELE DE WAARD
12	Als het geen kerk is, dan toch wel een sekte; Ik ben mijn hele leven lid geweest van de PvdA. Nu ben ik door minister Nawijn benaderd. Van de PvdA heb ik nog nooit wat gehoord.; We ontvingen bedreigingen, partij-kantoren werden beklad en er werden mensen in elkaar geslagen. Trouw, September 28, 2002, Letter & Geest; Pg. 41, 4178 words, DOOR PAUL-KLEIS JAGER EN YORAM STEIN
13	Piet Post Trouw, July 1, 2002, Mensen; Pg. 2, 1119 words, PAUL-KLEIS JAGER
14	Utrecht wil uittocht leerlingen stoppen Trouw, June 12, 2002, Nederland; Pg. 4, 373 words, DOOR PAUL-KLEIS JAGER
15	Leerlingen zwarte school naar witte de Volkskrant, June 11, 2002, Binnenland; Pg. 3, 418 words, VAN ONZE VERSLAGGEEFSTER
16	Vluchten voor de zwarte school Trouw, May 1, 2002, Voorpagina; Pg. 1, 396 words
17	Het trieste gelijk van rector Sjamaar Het Parool, April 20, 2002, Amsterdam; Pg. 2, 691 words, ROELFIEN SANT
18	Het Niels Stensen werd alleen maar leuker; Zwarte scholen Trouw, April 20, 2002, Nederland; Pg. 4, 687 words, INGRID WEEL
19	Goede school op verkeerde plek: gesloten!, Algemeen Dagblad, April 20, 2002, Voorpagina; Pg. 1, 572 words, DOOR MALINI WITLOX

	Resultaten
20	Collega's: uitlatingen rector nekslag voor school; Einde Niels Stensen College was onafwendbaar (kop posteditie) de Volkskrant, April 20, 2002, Binnenland; Pg. 2, 444 words, VAN ONZE VERSLAGGEVER
21	'De segregatie begint al op de basisschool'; Voormalig rector Niels Stensen College M. Sjamaar haalt gelijk, maar voelt geen voldoening. de Volkskrant, April 20, 2002, Voorpagina; Pg. 1, 532 words, VAN ONZE MEDEWERKER PHILIP VAN DE POEL
22	Zwarte scholen Utrecht fuseren niet Het Parool, April 19, 2002, Binnenland; Pg. 3, 362 words, (VAN EEN VERSLAGGEESTER)
23	Drie 'zwarte' scholen sluiten hun deuren Trouw, April 19, 2002, Nederland; Pg. 3, 376 words, VAN ONZE REDACTIE ONDERWIJS
24	Spijt over sluiting 'zwart' Niels Stensen College NRC Handelsblad, April 19, 2002, Binnenland; Pg. 3, 801 words, DOOR SHEILA KAMERMAN EN LAURA THISSEN
25	Niels Stensen College gaat dicht Algemeen Nederlands Persbureau ANP, April 18, 2002, BINNENLAND, 266 words, Corr
26	Fusie levert 'multiculturele school' op Algemeen Nederlands Persbureau ANP, June 18, 2001, BINNENLAND, 222 words, Corr
27	Niels Stensen College in Utrecht blijft katholiek NRC Handelsblad, December 15, 2000, Buitenland; Pg. 4, 399 words, DOOR ONZE REDACTIE ONDERWIJS
28	Katholiek Niels Stensen College 'islamiseert' niet Trouw, December 14, 2000, Binnenland; Pg. 3, 352 words, DOOR PAUL-KLEIS JAGER
29	Niels Stensen College blijft katholiek Algemeen Nederlands Persbureau ANP, December 14, 2000, BINNENLAND, 236 words, Corr
30	'Het was de minst slechte optie'; Zwarte scholen Trouw, September 30, 2000, Binnenland; Pg. 3, 640 words, REDACTIE ONDERWIJS
31	Meer leraren, meer computers en minder uren Trouw, September 14, 2000, Voorpagina; Pg. 1, 875 words, MONIQUE DE HEER EN PAUL-KLEIS JAGER
32	Adelmund wil stoet deskundigen loslaten op zwarte probleemscholen; Scholen in grote steden dienen als laboratorium voor rest van het land de Volkskrant, February 18, 2000, Voorpagina; Pg. 1, 308 words, VAN XANDRA VAN GELDER
33	Van zwarte leerling minder verwacht Trouw, February 18, 2000, Binnenland; Pg. 4, 350 words, VAN ONZE REDACTIE POLITIEK
34	TWEEDE KAMER Politiek krijgt geen greep op achterstand allochtonen Algemeen Nederlands Persbureau ANP, February 17, 2000, BINNENLAND, 408 words, Jager
35	Frustraties in Kamer over allochtone leerling NRC Handelsblad, February 4, 2000, Binnenland; Pg. 3, 792 words, DOOR ONZE REDACTEUR FREDERIEK WEEDA
36	Spreiding 'witte' en 'zwarte' leerlingen blijft lastige klus; Veel ouders kiezen vooral voor status van de school, Algemeen Dagblad, October 30, 1999, Trefpunt; Pg. 13, 852 words, DOOR R.H. KRUISWIJK *
37	Amersfoort wil leerlingen gaan spreiden; 'Middel tegen segregatie' NRC Handelsblad, October 26, 1999, Binnenland; Pg. 2, 508 words, DOOR ONZE REDACTIE ONDERWIJS
38	Vandaag op tv de Volkskrant, October 12, 1999, Sport; Pg. 14, 158 words

	Resultaten
39	'Witte scholen passen niet meer in grote stad' LEEWARDER COURANT, June 18, 1999 Friday, 393 words, GPD
40	Schooldirecteur: Weg met de 'witte' school Trouw, June 17, 1999, Sport; Pg. 11, 193 words, DOOR EDWIN KREULEN
41	'Sjamaar was ondoordacht' Trouw, June 10, 1999, Binnenland; Pg. 9, 457 words, EDWIN KREULEN
42	Overheid moet terugloop VWO/Havo-leerlingen keren NRC Handelsblad, April 30, 1999, Sport; Pg. 9, 1036 words, MATTHE SJAMAAR
43	'Zwarte' school haalt bezem door de leiding de Volkskrant, April 27, 1999, Economie; Pg. 17, 607 words, VAN ONZE VERSLAGGEESTER
44	De worsteling van een 'verzwarte' school; Niels Stensen College Trouw, April 27, 1999, De verdieping; Pg. 13, 1325 words, ESTHER HAGEMAN
45	'Verzwart' Niels Stensen College zoekt heil in Amerikaans model Trouw, April 27, 1999, De verdieping / Religie en filos; Pg. 12, 251 words, VAN ONZE REDACTIE ONDERWIJS
46	Toekomst voor Stensen College, Algemeen Dagblad, April 27, 1999, Binnenland; Pg. 5, 67 words
47	Toch toekomst voor Niels Stensen College Algemeen Nederlands Persbureau ANP, April 26, 1999, BINNENLAND, 376 words, Corr
48	Allemaal mooipraat; Het interview: Mathhe Sjamaar Het Parool, April 17, 1999, PS van de week; Pg. 16, 2634 words, PAULINE SINNEMA
49	Smurfen-Nederlands NRC Handelsblad, April 14, 1999, Achterpagina; Pg. 26, 1029 words, BEATRIJS RITSEMA
50	Kloven in het onderwijs NRC Handelsblad, April 8, 1999, Media; Pg. 27, 588 words
51	'Ik moest weg als politiek incorrecte rebel'; Rector Sjamaar treedt af op verzoek van bestuur NRC Handelsblad, April 6, 1999, Binnenland; Pg. 7, 1109 words, DOOR ONZE REDACTEUR WUBBY LUYENDIJK
52	Omstreden rector stapt zelf op Trouw, April 2, 1999, Binnenland; Pg. 8, 182 words
53	Niels Stensen College krijgt nieuwe rector Algemeen Nederlands Persbureau ANP, April 1, 1999, BINNENLAND, 269 words, Mater
54	Allochtoon kan op school sparen voor havo/vwo de Volkskrant, March 11, 1999, Binnenland; Pg. 8, 282 words, VAN ONZE VERSLAGGEESTER
55	Geld voor ijverige scholieren NRC Handelsblad, March 9, 1999, Binnenland; Pg. 8, 287 words, DOOR ONZE REDACTIE ONDERWIJS
56	VAN DIE DINGEN DUS... Opzij, February 1, 1999, VAN DIE DINGEN DUS..., 521 words, CISCA DRESSELHUYIS
57	JAAROVERZICHT 1998 NRC Handelsblad, December 31, 1998, bin; Pg. 2, 10083 words
58	'Het is waar, maar je mag het niet zeggen' de Volkskrant, December 29, 1998, SPORT; Pg. 15, 921 words, ELLEN DE VISSER

	Resultaten
59	Adviesbureau moet 'verzwarte' school redden, Algemeen Dagblad, December 19, 1998, bin; Pg. 7, 619 words, VAN ONZE CORRESPONDENTE
60	Rector Sjamaar heeft nergens spijt van Algemeen Nederlands Persbureau ANP, December 15, 1998, BINNENLAND, 301 words, Mater
61	Het geld dat ze ervoor hebben, gebruiken scholen zelden voor een bonus/PRESTATIELOON Trouw, November 18, 1998, ONDERWIJS-OPVOEDING; Pg. 17, 1088 words, DOOR ESTHER HAGEMAN
62	'Het enige dat telt is het resultaat'; WETHOUDER VAN DER AA OVER KWALITEIT VAN ONDERWIJS NRC Handelsblad, July 18, 1998, wo; Pg. 3, 1461 words, FREDERIEK WEEDA
63	Betere aanpak hulp allochtone scholieren LEEWARDER COURANT, June 17, 1998 Wednesday, 154 words, ANP
64	Betere aanpak hulp allochtone scholieren LEEWARDER COURANT, June 17, 1998 Wednesday, 154 words, ANP
65	Niels Stensen College pakt minderhedenprobleem aan Algemeen Nederlands Persbureau ANP, June 16, 1998, BINNENLAND, 329 words, Rondeel
66	Kwaliteitskaart legt scholen niet langs dezelfde meetlat NRC Handelsblad, June 9, 1998, bin; Pg. 2, 646 words, DOOR ONZE REDACTIE ONDERWIJS
67	De Max Pam-weg NRC Handelsblad, June 6, 1998, wo; Pg. 4, 605 words, LEO PRICK
68	Hoge eisen, minder vakken de Volkskrant, May 26, 1998, BUITENLAND; Pg. 4, 1090 words, URSIE LAMBRECHTS
69	Spreiding werkt niet bij de zwarte scholen; Noodkreet rector Sjamaar verdient aandacht, maar geen navolging, Algemeen Dagblad, May 23, 1998, tp; Pg. 13, 938 words, DOOR MOHAMED RABBAE; LID TWEEDE KAMER VOOR GROENLINKS
70	Marokkanen: rust moet terug op Stensen College de Volkskrant, May 18, 1998, ECONOMIE; Pg. 2, 141 words, ANP
71	Beste anti-stressmiddel: ontwijk nerveuze ouders Trouw, May 16, 1998, ZANZIBAR; Pg. 48, 928 words
72	Marokkanen in stad Utrecht eisen snel ingrijpen op school Trouw, May 16, 1998, Pg. 8, 194 words
73	Marokkaanse jeugd 'doet het nooit goed', Algemeen Dagblad, May 16, 1998, bin; Pg. 7, 681 words, VAN EEN ONZER VERSLAGGEVERS
74	Brief Marokkanen aan school Utrecht Het Parool, May 15, 1998, Pg. 1, 60 words
75	Eilandenrijk op school de Volkskrant, May 15, 1998, VOORKANT; Pg. 13, 1803 words, ESTHER BAKKER
76	Marokkanen eisen maatregelen 'zwarte school' RC Handelsblad, May 15, 1998, Binnenland; Pg. 3, 123 words, ONBEKEND
77	Marokkaanse gemeenschap Utrecht eist maatregelen op school Algemeen Nederlands Persbureau ANP, May 15, 1998, BINNENLAND, 329 words, Brethoniere
78	EXAMENS '98 Trouw, May 14, 1998, Pg. 9, 463 words, ESTHER HAGEMAN

	Resultaten
79	Geen verschil tussen 'witte' en 'zwarte' scholen Eindhovens Dagblad, May 14, 1998, 884 words, Door Emmanuel Naaijens
80	Rector Sjamaar verdient bijval de Volkskrant, May 13, 1998, FORUM; Pg. 9, 1055 words, EDWIN SCHRAVESANDE
81	De rector is niet cynisch De Groene Amsterdammer, May 13, 1998, 112 words, Eveline Brandt
82	DE DELFTSE HUISKAMERGESPREKKEN BIJ JO RITZEN Het Financieele Dagblad, 12 mei 1998, nederland; Pg. 2, 1618 words, Schiethart, D.P. Verbraeken, J.
83	Rector signaleert wat al jaren was te voorzien de Volkskrant, May 9, 1998, U-PAGINA; Pg. 21, 923 words
84	Gettoscholen NRC Handelsblad, May 9, 1998, Wetenschap en Onderwijs; Pg. 4, 618 words, LEO PRICK
85	Er zijn geen 'zwarte' en 'witte' scholen Brabants Dagblad, May 9, 1998, 852 words, Door Emmanuel Naaijens
86	COMMENTAAR: 'Zwarte scholen' De Gelderlander, May 9, 1998, 338 words
87	Netelenbos ziet niets in sluiten 'zwarte' school Trouw, May 8, 1998, Pg. 9, 178 words
88	'Waarom praat rector Sjamaar ons een depressie aan?' de Volkskrant, May 8, 1998, DAG IN DAG UIT; Pg. 17, 783 words, ESTHER BAKKER
89	Netelenbos tegen sluiting van 'zwarte' school de Volkskrant, May 8, 1998, BINNENLAND; Pg. 6, 177 words, ANP
90	'Ik weiger de lat voor mijn leerlingen te verlagen' NRC Handelsblad, May 8, 1998, Binnenland; Pg. 7, 1239 words, DOOR ONZE REDACTEUR FREDERIEK WEEDA
91	Netelenbos: 'zwarte' school openhouden Het Parool, May 7, 1998, Pg. 6/2, 87 words
92	Netelenbos oneens met sluiting 'zwarte' school Algemeen Nederlands Persbureau ANP, May 7, 1998, BINNENLAND, 159 words, Embargo Mater
93	Bestuur tegen opheffen van zwarte school Het Parool, May 6, 1998, Pg. 2, 324 words
94	Utrechts schoolbestuur is het niet eens met rector Sjamaar Trouw, May 6, 1998, Pg. 8, 217 words
95	Zwarte school de Volkskrant, May 6, 1998, KUNST; Pg. 14, 477 words
96	Rector, wethouder en opbouwwerker debatteren over groeiende achterstand van allochtonen in voortgezet onderwijs 'Het is niet hopeloos. Misschien moet uw school anders worden' de Volkskrant, May 6, 1998, BUITENLAND; Pg. 3, 1001 words, ESTHER BAKKER; HENK MULLER
97	Bestuur is tegen sluiting Niels Stensen College de Volkskrant, May 6, 1998, SPORT; Pg. 15, 217 words, ANP
98	Bestuur wil 'zwarte school' niet sluiten LEEWARDER COURANT, May 06, 1998 Wednesday, 101 words, ANP

	Resultaten
99	Criminaliteit, welnee inbraken, welnee Trouw, May 5, 1998, Pg. 2, 1228 words, ESTHER HAGEMAN
100	Rector wenst sluiting school vanwege te veel allochtonen de Volkskrant, May 5, 1998, SPORT; Pg. 15, 660 words
101	Rector: School moet sluiten door te veel allochtone leerlingen, Algemeen Dagblad, May 5, 1998, bin; Pg. 6, 461 words, VAN EEN ONZER VERSLAGGEVERS
102	Schoolbestuur Nielsen Stensen College tegen sluiting Algemeen Nederlands Persbureau ANP, May 5, 1998, BINNENLAND, 218 words, Brethoniere
103	Reactie schoolleiders op 'verzwarting' Brabants Dagblad, May 5, 1998, 283 words
104	Commentaar: Zwarte scholen De Stem, May 5, 1998, 301 words
105	'Scholen met veel allochtonen niet slechter' LEEUWARDER COURANT, May 05, 1998 Tuesday, 480 words, GPD
106	Rector wil 'te' zwarte school sluiten Het Parool, May 4, 1998, Pg. 2, 342 words
107	Rector: sluit mijn 'verzwarte' school rouw, May 4, 1998, Pg. 1, 462 words
108	Rector: sluiting van zwarte school kan positief zijn NRC Handelsblad, May 4, 1998, Binnenland; Pg. 7, 588 words, DOOR EEN ONZER REDACTEUREN
109	Schoolleiders: Slechts een etniciteit op school is dood in de pot Algemeen Nederlands Persbureau ANP, May 4, 1998, BINNENLAND, 432 words, Wiggers

Publicatielijst BON

Publicatie 162

De Stentor (Vendor Group File)	44
NRC Handelsblad	35
De Volkskrant	21
Brabants Dagblad	18
Trouw	15
De Twentse Courant Tubantia	10
Leeuwarder Courant	8
Eindhovens Dagblad	7
De Gelderlander	7
De Stentor/Sallands Dagblad	6
De Telegraaf	6
Het Financieele Dagblad	5
Algemeen Nederlands Persbureau – ANP	4
BN/Destem	4
Dagblad De Pers	4
Dagblad van het Noorden	4
De Stentor/Zutphens Dagblad	4
NRC.NEXT	4
De Stentor/Veluws Dagblad	4
AD/Amersfoortse Courant	3
Nederlands Dagblad	3
Reformatisch Dagblad	3
AD/Algemeen Dagblad	2
AD/Utrechts Nieuwsblad	2
Leidsch Dagblad	2
Provinciale Zeeuwse Courant	2
AD/De Dordtenaar	1
AD/Groene Hart	1
AD/Haagsche Courant	1
AD/Rivierenland	1
AD/Rotterdams Dagblad	1
Dag	1
Dagblad De Limburger	1
De Gooi- en Eemlander	1
De Groene Amsterdammer	1
Haarlems Dagblad	1
IJmuider Courant	1
Limburgs Dagblad	1
Noordhollands Dagblad	1
Het Parool	1

Resultatenlijst BON

	Resultaten
1	'We hebben te veel een cultuur van gelijkheid. Vroeger wist iedereen wie goed was en wie er de kantjes afliep' Het Financieele Dagblad, 9 oktober 2010 zaterdag, INTERVIEW; Blz. 24, 1898 woorden
2	door Jeanet Meijs – Basisonderwijs verkeert in crisis BN/DeStem, 5 juni 2010 zaterdag, OPI_MENINGEN, 716 woorden
3	Een mager reddingsplan; De emancipatie van de leraar De Groene Amsterdammer, March 3, 2010, 1929 words, ANJA VINK
4	VERJUFFING onderwijs slecht voor jongens De Telegraaf, 2 november 2009 maandag, VROUW; Blz. 7, 971 woorden
5	Ouders zijn slap onderwijs beu; Moderne lesmethodes doorn in het oog Prestaties beter op ordelijke school De Telegraaf, 26 augustus 2009 woensdag, BINNENLAND; Blz. 7, 372 woorden
6	Reformatorisch Dagblad, 29 april 2009 woensdag, BOEKEN; Blz. 16, 703 woorden
7	Competentieleren is niets voor het mbo; Onderwijsrevolutie wordt van bovenaf doorgevoerd zonder draagvlak van leraren NRC Handelsblad, April 15, 2009, OPINIE; Blz. 7, 535 woorden
8	'Dijsselbloem' is maar een lijstje; Onderwijsvernieuwing Andere opzet mbo is strijdig met aanbevelingen Kamer, maar wordt gewoon doorgevoerd NRC Handelsblad, February 11, 2009, BINNENLAND; Blz. 2, 893 woorden, Japke-d. Bouma; Derk Walters
9	We kunnen niet anders; Competentieggericht onderwijs wordt op mbo ingevoerd, ondanks alle bezwaren NRC Handelsblad, February 7, 2009, ZATERDAGS BIJVOEGSEL; Blz. 10-11, 2812 woorden, Japke-d. Bouma; Derk Walters
10	Schop de uitvreeters de tempel uit!; VERWENDE ACADEMICI De Groene Amsterdammer, February 6, 2009, 1889 words, EWALD ENGELEN
11	Hans wiegel De inspectie Dagblad De Pers, 26 november 2008 woensdag, Blz. 2, 346 woorden
12	'Doornveld-school doet het uitstekend' De Stentor/Zwolse Courant, November 15, 2008, ZC (Zwolse Courant); Page: B02 (29), 480 words
13	Kwaliteit van onderwijs Andere tijden eisen andere leermanieren Het Financieele Dagblad, 15 november 2008 zaterdag, WEEKEND; Blz. 19, 1980 woorden
14	Inspectie kapittelt goede scholen heus niet NRC Handelsblad, November 13, 2008, OPINIE; Blz. 07, 607 woorden, Leon Henkens.
15	Onderwijsinspectie is een ramp voor goedlerend Nederland NRC Handelsblad, November 8, 2008, OPINIE & DEBAT; Blz. 04, 1075 woorden, Presley Bergen
16	Staken tegen de bobo's in het onderwijs; Voorzitter Slagter doelwit NRC.NEXT, 28 October 2008 Tuesday, NEDERLAND; Blz. 10, 1186 words, Derk Walters
17	Onderwijsbobo die zelf de tegenspraak organiseert; Actievoerende leraren lopen te hoop tegen Sjoerd Slagter die de ver uiteenlopende schoolbesturen een gezicht geeft NRC Handelsblad, October 27, 2008, BINNENLAND; Blz. 2, 2044 woorden, Door onze redacteur; Derk Walters
18	'Ik heb een heel rijk gevoelsleven' Dagblad Tubantia/Twentsche Courant, August 16, 2008, GEHELEOPLAGE; Page: E14 (67), 1392 words

	Resultaten
19	Inspiratie Scheiding 'Leren is niet altijd leuk' Nederlands Dagblad, July 26, 2008 Saturday, Blz. 8, 1380 woorden, Mayke Calis
20	In het basisonderwijs heeft zich een ramp voltrokken. Veel kinderen lopen zo'n achterstand op dat die nauwelijks meer is in te halen. NRC Handelsblad, June 7, 2008, OPINIE & DEBAT; Blz. 19, 1596 woorden, Jeanet Meijs
21	Onderwijsraad wil 'nieuwe leren' niet verplichten voor het mbo Eindhovens Dagblad, May 30, 2008, GEHELEOPLAGE; Page: A06 (6), 342 words
22	Advies raad: Nieuwe Leren niet verplicht Leeuwarder Courant, May 30, 2008, 65 woorden
23	Raad kraakt mbo waarin leerling minder leert Provinciale Zeeuwse Courant, May 30, 2008, GEHELE OPLAGE; Page: A06 (6), 442 words
24	Bedrijven vóór vernieuwd onderwijs; Ondernemers zien in praktijk voordelen van competentiegericht leren, en hopen op invoering in 2010 de Volkskrant, May 2, 2008, BINNENLAND; Blz. 3, 726 woorden, Gerard Reijn
25	Op het mbo gaat onderwijschaos gewoon door NRC Handelsblad, March 28, 2008, OPINIE; Blz. 6, 884 woorden
26	In onderwijs is te weinig vernieuwd Trouw, March 14, 2008, PODIUM; Blz. 08, 670 woorden, Hester Macrander; oprichter van ZON: Zinvol Onderwijs Nederland
27	'Draai schoolfusies niet terug: te ingewikkeld'; Accent Schaalverkleining scholen de Volkskrant, March 3, 2008, BINNENLAND; Blz. 2, 369 woorden, Gerard Reijn
28	De overheid moet om de impasse te doorbreken de regie over het onderwijs hernemen Overheid moet hernemen regie over het onderwijs NRC Handelsblad, February 23, 2008, OPINIE & DEBAT; Blz. 15, 4146 woorden, Presley Bergen; Ad Verbrugge
29	NRC Handelsblad, February 20, 2008, OPINIE; Blz. 7, 419 woorden
30	NRC Handelsblad, February 16, 2008, OPINIE & DEBAT; Blz. 19, 293 woorden
31	Tineke Netelenbos vindt dat we trots moeten zijn op het onderwijs Brabants Dagblad, February 15, 2008, HOOFD_TB, TILBURG_GOIRLE, TILBURG_OOST, TILBURG_STAD, TILBURG_WEST; Page: B08 (32), 349 words
32	Kritiek op onderwijshervorming mag vernieuwing mbo niet dwarsbomen Het Financieele Dagblad, 15 February 2008 Friday, ECONOMIE & POLITIEK; Pg. 4, 851 words, Bouma H.
33	ONDERWIJS – Met beste bedoelingen de vernieling in AD/Groene Hart, 14 February 2008 Thursday 10:00 AM (Central European Time), Pg. 2, 756 words, AXEL VELDHUIJZEN;GIJS KOREVAAR
34.	'Overheid betweterige bemoeial'; Brede steun harde onderwijsconclusies De Telegraaf, February 14, 2008 Thursday, Pg. 3, 503 words
35	de Volkskrant, February 14, 2008, FORUM; Blz. 13, 501 woorden
36	Basisschool is meer dan rekenen en taal Dagblad Tubantia/Twentsche Courant, January 19, 2008, GEHELEOPLAGE; Page: C04 (67), 988 words

	Resultaten
37	Onderwijs was het brandpunt in 2007 de Volkskrant, December 29, 2007, HET BETOOG; Blz. 3, 627 woorden
38	Met smart zult gij kennis baren; Waarom gereformeerde en reformatorische scholen hun voorsprong kwijtraakten Nederlands Dagblad, December 20, 2007 Thursday, Blz. 7, 1619 woorden, Marie Verheij
39	Autodidact wijst docenten de weg naar het nieuwe leren Het Financieele Dagblad, 10 December 2007 Monday, OPTIEK; Pg. 7, 680 words, Maas, T.
40	Tussen Thijssen en Montessori de Volkskrant, December 8, 2007, HET BETOOG; Blz. 1, 1328 woorden
41	De Permanente Parlementaire Zelfenqu�te; opklaringen NRC Handelsblad, December 8, 2007, OPINIE & DEBAT; Blz. 16, 1074 woorden, Marc Chavannes
42	Studenten willen vaker schop onder de kont Leeuwarder Courant, December 7, 2007, 624 woorden
43	Goed detectivewerk van onderzoekscommissie; Onderwijs 'Een bewindspersoon wil in vier jaar tijd toch een standbeeld voor zichzelf oprichten' Dagblad De Pers, 3 december 2007 maandag, Blz. 6, 530 woorden, Peter Wierenga amsterdam
44	'Invoering nieuwe leren was riskant' Nederlands Dagblad, November 28, 2007 Wednesday, Blz. 3, 396 woorden, Carine Neefjes
45	'Nieuwe leren slecht ingevoerd' Dagblad De Limburger, November 27, 2007 Tuesday, Blz. 3, 455 words
46	'Nieuwe leren niet goed voor jongeren' DAG, November 27, 2007, VANDAAG; Blz. 02, 430 woorden, ANP
47	Vernieuwingen in onderwijs zonder bewijs ingevoerd Het Financieele Dagblad, 27 November 2007 Tuesday, ECONOMIE & POLITIEK; Pg. 4, 474 words, Bouma H.
48	Nieuw leren? Wat is mis met het oude? NRC Handelsblad, November 27, 2007, BINNENLAND; Blz. 2, 789 woorden, Japke-d. Bouma
49	'Nieuwe leren niet zo goed voor jonge pubers' Algemeen Nederlands Persbureau ANP, November 26, 2007 Monday 6:57 PM, BINNENLAND, 577 words, MATER
50	'Nieuwe leren niet zo goed voor jonge pubers' Algemeen Nederlands Persbureau ANP, November 26, 2007 Monday 6:57 PM, BINNENLAND, 544 words, MATER
51	Commissie onderzoekt het nieuwe leren Algemeen Nederlands Persbureau ANP, November 26, 2007 Monday 7:00 AM, BINNENLAND, 292 words, MATER
52	Commissie onderzoekt het nieuwe leren Algemeen Nederlands Persbureau ANP, November 26, 2007 Monday 7:00 AM, BINNENLAND, 252 words, MATER
53	Vmbo kon probleemleerlingen niet aan Trouw, November 24, 2007, NEDERLAND; Blz. 4-5, 354 woorden, Van onze redactie onderwijs
54	'Vroeger kijkte ik altijd naar de Turkse tv'; De allochtone leerling met een taal- en cultuurachterstand is de dupe van het nieuwe leren NRC.NEXT, 22 November 2007 Thursday, OPINIE; Blz. 20, 628 words, Harm Beertema
55	Onderwijs – onder het – fileermes AD/Algemeen Dagblad, 21 November 2007 Wednesday 5:00 AM (Central European Time), Pg. 10, 1182 words, AXEL VELDHUIJZEN

	Resultaten
56	POLITICI OP RAPPORT; Parlementaire commissie over drastische onderwijsvernieuwingen Scholieren: 'Wij zijn als proefkonijn gebruikt' De Telegraaf, November 18, 2007 Sunday, Pg. 9, 1201 words
57	Fortuyn voor gevorderden; Achtergrond Vernieuwingen in het onderwijs de Volkskrant, November 17, 2007, HET VERVOLG; Blz. 22-23, 1100 woorden, Martin Sommer
58	Het nieuwe zwemmen is zo gek nog niet; Net zoals het nieuwe leren NRC.NEXT, 16 November 2007 Friday, OPINIE; Blz. 18, 911 words, Jérôme Inen
59	Agenda onderzoek onderwijs bekend NRC Handelsblad, November 15, 2007, BINNENLAND; Blz. 3, 285 woorden
60	Leraren zijn schietende Palestijnen; Onderwijs De frisse blik van Ton van Haperen Dagblad De Pers, 30 september 2007 zondag, 903 woorden, Ton van Haperen: 'Plasterk krijgt niet meer budget.' vincent van den hoogen; Peter Wierenga amsterdam
61	'Meer evenwicht in debat over leren' Reformatorisch Dagblad, 31 August 2007 Friday, Binnenland; Blz. 3, 670 words, Onderwijsredactie
62	'Vakkundige leraar is niet voldoende'; vijf vragen Trouw, June 12, 2007, NEDERLAND; Blz. 4-5, 438 woorden, Somajeh Ghaemina
63	Het samen opdreunen van; In gesprek met twee ouders over... Leidsch Dagblad, June 11, 2007 Monday, REGIO; Pg. 816, 1172 words
64	Laat ze het 'zelluf' doen NRC Handelsblad, June 9, 2007, WETENSCHAP & ONDERWIJS; Blz. 49, 696 woorden, Marlies Hagers
65	Wie is Jeanet Meijs? 'Het vak van onderwijzer gaat naar de filistijnen' BN/DeStem, June 5, 2007, B10 (29), 788 words
66	Competenties krijg je niet voor een appel en een ei de Volkskrant, May 15, 2007, FORUM; Blz. 12, 1240 woorden, Ad Verbrugge e.a.
67	Met de billen bloot over onderwijsvernieuwingen de Volkskrant, April 26, 2007, BINNENLAND; Blz. 2, 620 woorden, Yvonne Doorduyn
68	Onderwijs tegen het licht BN/DeStem, April 25, 2007, A12 (12), 979 words
69	Vakgroep Windesheim roept het bestuur terug De Stentor/Nieuw Kamper Dagblad, April 25, 2007, B10 (34), 254 words
70	Voorzitter Tiny Pheninckx: 'Het nieuwe leren is een belediging van de leraren' – Rooi Pannen vernieuwt in een heel geleidelijk tempo Brabants Dagblad, April 24, 2007, B02 (25), 879 words
71	Van klas naar klas; Rector Barlaeus: alle aandacht naar 'goed leraarschap' NRC Handelsblad, April 21, 2007, ONDERWIJS; Blz. 49, 1386 woorden, Marlies Hagers
72	Nieuw pleidooi voor grondige vernieuwing van het onderwijs – Coen Free valt Beter Onderwijs aan Brabants Dagblad, April 13, 2007, B04 (27), 876 words
73	Nieuwe regime was kwestie van wennen; Mbo Kritiek op kwaliteit onderwijs de Volkskrant, April 7, 2007, BINNENLAND; Blz. 2, 417 woorden, Gerard Reijn
74	Netwerkschool biedt meer voor hetzelfde geld Het Financieele Dagblad, 5 April 2007 Thursday, ECONOMIE EN POLITIEK; Pg. 5, 946 words, Hilda Bouma en Aren van Muijen

	Resultaten
75	door Ralph Hanzen – Onderwijs dringend aan aanpassing toe Dagblad Flevoland, March 31, 2007, A10 (11), 778 words
76	Klokkenluider schuwt het strijdperk niet De Stentor/Sallands Dagblad, March 31, 2007, B16 (47), 570 words
77	Studenten smeken om beter onderwijs De Stentor/Sallands Dagblad, March 31, 2007, B16 (47), 1152 words
78	School zonder lesrooster; Reportage Competentiegericht onderwijs de Volkskrant, March 31, 2007, HET VERVOLG; Blz. 26-27, 2149 woorden, Gerard Reijn
79	Het 'oude leren' is vooral iets voor de luie leerling; azghari Trouw, March 27, 2007, PODIUM; Blz. 8-9, 613 woorden, Youssef Azghari
80	Het onderwijs is beter dan zijn roep Dagblad Tubantia/Twentsche Courant, March 21, 2007, A10 (11), 683 words
81	'Gratis onderwijs is verkeerde maatregel' Brabants Dagblad, March 20, 2007, B12 (35), 272 words
82	Trouw, March 17, 2007, LEZERS; Blz. 12-13, 226 woorden
83	...en het Vlaamse onderwijs is ook op drift NRC Handelsblad, March 16, 2007, BINNENLAND; Blz. 2, 621 woorden, Jeroen van der Kris
84	Directeur Free start onderwijsinnovatie De Gelderlander, March 15, 2007, B10 (33), 239 words
85	Zinnen zonder inhoud Eindhovens Dagblad, March 14, 2007, B12 (35), 450 words
86	Onderwijsvernieuwers willen vooral de rol van de docent inperken. Trouw, March 14, 2007, Blz. 10-11, 541 woorden, Jan Kuitenbrouwer
87	Nieuwe leren is nauwelijks een probleem; Onderwijs Trouw, March 13, 2007, PODIUM; Blz. 07, 853 woorden, door Marten Elkerbout
88	Ouders hebben nauwelijks keuzevrijheid in de onderwijsmarkt – Inhoud onderwijs blijkt een taboe Eindhovens Dagblad, March 10, 2007, B16 (47), 750 words
89	Onderwijsveld niet blij met 'hobby's' nieuwe minister de Volkskrant, February 22, 2007, BINNENLAND; Blz. 2, 416 woorden, Yvonne Doorduyn
90	Een nieuwe schoolstrijd is aangebroken Niemand kan eigen gelijk bewijzen; schoolstrijd NRC Handelsblad, February 15, 2007, BINNENLAND; Blz. 2, 1079 woorden, Derk Walters
91	De groep klagende docenten is duidelijk in de minderheid – Klaagzang over onderwijs misplaatst Brabants Dagblad, February 14, 2007, A14 (13), 741 words
92	Je bent vóór of je bent tegen; Debat onderwijsvernieuwingen ongekend fel NRC.NEXT, 14 February 2007 Wednesday, NEDERLAND; Blz. 10, 1420 words, Derk Walters
93	NRC Handelsblad, February 9, 2007, OPINIE; Blz. 6, 1534 woorden
94	Korte berichten – Geintimideerde docenten bijeen Dagblad Tubantia/Twentsche Courant, February 7, 2007, B14 (36), 72 words

	Resultaten
95	Hoezo crisis in het onderwijs? Quatsch! NRC Handelsblad, February 6, 2007, OPINIE; Blz. 08, 896 woorden, Rob Knoppert
96	Leve de diversiteit in het onderwijs NRC Handelsblad, February 3, 2007, OPINIE; Blz. 08, 474 woorden, Pim Visser
97	LEF De Telegraaf, February 3, 2007, Pg. 3, 452 words
98	Haal de systeemfouten uit het onderwijs: parlement, inspecteer de inspecteurs NRC Handelsblad, February 3, 2007, OPINIE & DEBAT; Blz. 15, 1875 woorden, Ad Verbrugge
99	Onderzoek naar vernieuwingen in het onderwijs Brabants Dagblad, February 1, 2007, Voorpagina, 257 words, van een verslaggever
100	Inburgeren doe je beter klassikaal; Onderwijs Hoe verder met het oude/nieuwe leren? de Volkskrant, January 30, 2007, FORUM; Blz. 12, 997 woorden
101	Mbo wordt van kritiek niets wijzer de Volkskrant, January 30, 2007, FORUM; Blz. 12, 823 woorden
102	Zelfstandig kind eist goede leraren de Volkskrant, January 30, 2007, FORUM; Blz. 12, 805 woorden
103	Raakvlak De actualiteit anders bekeken Alleen de winters waren vroeger beter... Dagblad Tubantia/Twentsche Courant, January 28, 2007, R07, 624 words
104	Moet de politiek zich schamen?; Peiling scholieren eisen meer lesuren de Volkskrant, January 27, 2007, BINNENLAND; Blz. 2, 476 woorden, Yvonne Doorduyn
105	Meester Willem is geen nostalgie; opklaringen NRC Handelsblad, January 27, 2007, OPINIE & DEBAT; Blz. 16, 1086 woorden, Marc Chavannes
106	Student en leerling eisen meer lesuren; Soms maar vier uur les per week Dagblad van het Noorden, January 26, 2007, 268 words
107	Studenten eisen extra uren NRC Handelsblad, January 26, 2007, BINNENLAND; Blz. 3, 301 woorden
108	'Ik voorspel: het onderwijs gaat naar de verdommenis' NRC Handelsblad, January 22, 2007, BINNENLAND; Blz. 3, 771 woorden, Derk Walters
109	Honderden leraren delen zorgen om onderwijs; onderwijsvernieuwing Trouw, January 22, 2007, NEDERLAND; Blz. 4-5, 462 woorden, door Iris Pronk
110	Waarom maak jij je toch zo druk over onderwijs?; Aleid Truijens; Aleid Truijens de Volkskrant, January 20, 2007, HET VERVOLG; Blz. 31, 690 woorden, Aleid Truijens
111	Resultaten van het Nieuwe Leren zijn tranentrekkend de Volkskrant, January 20, 2007, FORUM; Blz. 17, 490 woorden
112	Een heel leven al een leuke branche Leeuwarder Courant, January 16, 2007, 598 woorden, Door Atze Jan de Vries
113	Zelfstandig kind vraagt andere onderwijsvormen; Onderwijs Het Nieuwe Leren de Volkskrant, January 11, 2007, FORUM; Blz. 10, 1192 woorden
114	Studenten hbo niet klaar voor internet NRC Handelsblad, January 9, 2007, OPINIE; Blz. 06, 385 woorden, Martin Slagter

	Resultaten
115	'Scholen doen het gemiddeld hartstikke goed'; Nederlands onderwijs Trouw, January 8, 2007, DEVERDIEPING; Blz. 2-3, 1090 woorden, door Ingrid Weel
116	Het onderwijs is ernstig verschaald NRC Handelsblad, December 30, 2006, THEMA; Blz. 6-7, 409 woorden
117	Het onderwijs is nooit uitgeleerd Leeuwarder Courant, December 27, 2006, 698 woorden
118	Column: Terugkeer van de polarisatie; ONDERWIJS Brabants Dagblad, December 20, 2006, Brabant, 500 words, door Emmanuel Naaijens
119	'Onderwijs op een bedenkelijk niveau' Brabants Dagblad, December 18, 2006, Brabant, 370 words, door Emmanuel Naaijens
120	Brieven: Nieuwe Leren geen ramp; Onderwijs Brabants Dagblad, December 16, 2006, Opinie, 162 words
121	Blikopener: 'De school moet weer van de docenten worden' Brabants Dagblad, December 14, 2006, Opinie, 805 words, door Emmanuel Naaijens
122	Beter Onderwijs werkt aan invoering van keurmerk Brabants Dagblad, December 14, 2006, Buitenland, 294 words, door Emmanuel Naaijens
123	Docent is onderwijs snel beu Dagblad Flevoland, December 14, 2006, GO1BIN, 223 words
124	Docent is onderwijs snel beu Gelders Dagblad, December 14, 2006, GO1BIN, 223 words
125	Beter Onderwijs komt met keurmerk Leeuwarder Courant, December 14, 2006, 73 woorden
126	Het was het Nieuwe Leren in een notedop: ik weet wat jij niet weet, maar jij zoekt het zelf maar uit. Trouw, December 7, 2006, PODIUM; Blz. 11, 613 woorden, Elma Drayer
127	Onderwijs slaagt er niet meer in positie van grote groepen te verbeteren – Er zit zand in motor van de emancipatie De Gelderlander, December 2, 2006, GODIS1 (Discussie), 858 words
128	Modern onderwijs is teamwork Nieuw Kamper Dagblad, November 28, 2006, KP2REG, 668 words
129	Voor allochtone jongeren: onderwijs zonder fratsen eerherstel voor meester Stokman en juffrouw Grundeman NRC Handelsblad, November 25, 2006, OPINIE & DEBAT; Blz. 15, 1760 woorden, Naima El Bezaz
130	Trek in hemelsnaam die eeuwige grauwsliuier weg – Onderwijs mag gezien worden De Gelderlander, November 24, 2006, GODIS1 (Discussie), 603 words
131	Vereniging Beter Onderwijs Nederland – 'Onverantwoord gel�xperimenteer met een hele generatie leerlingen en studenten' AD/Amersfoortse Courant, 23 November 2006 Thursday 5:00 AM (Central European Time), Pg. 7, 131 words
132	Leerling met initiatief is goud waard; Scholen moeten beter onderstrepen wat er wel goed gaat in het onderwijs Eindhovens Dagblad, November 22, 2006, 499 words, door Patrick Wiercx
133	Een goede juf wijst je de weg; Onderwijs Trouw, November 18, 2006, PODIUM; Blz. 14, 966 woorden, door Jacques Vriens

	Resultaten
134	Brieven AD/Utrechts Nieuwsblad, 16 November 2006 Thursday 5:00 AM (Central European Time), Pg. 23, 928 words
135	Gymleraar moet gewoon gym geven Dagblad Tubantia/Twentsche Courant, November 12, 2006, R07, 648 words
136	Brieven We willen gewoon les!; Diplomafabriek Brabants Dagblad, November 11, 2006, Opinie, 161 words
137	Deze tijd vraagt om nieuwe leervormen Leeuwarder Courant, November 11, 2006, 703 woorden, REINALD GERBENZON projectleider innovatie Piter Jelles
138	Niet willen scoren NRC Handelsblad, November 11, 2006, ONDERWIJS; Blz. 48, 758 woorden, Derk Walters
139	Dogma van 'het nieuwe leren' steeds meer ter discussie – We willen weer gewoon les! De Gelderlander, November 10, 2006, GODIS1 (Discussie), 449 words
140	'De leraar moet weer gewoon lesgeven' Dagblad van het Noorden, November 8, 2006, Opinie, 403 words, Door Ralph Hanzen
141	Het failliet van het nieuwe leren Leeuwarder Courant, November 7, 2006, 754 woorden, PIER BERGSMA oud-directeur van een basisschool en fervent tegenstander van het Nieuwe Leren.
142	Luister naar de zorgelijke berichten de Volkskrant, November 4, 2006, HET BETOOG; Blz. 01, 1169 woorden, Martin Sommer; Leo Lenssen
143	Studeren structureert de geest de Volkskrant, November 4, 2006, HET BETOOG; Blz. 02, 993 woorden, Ad Verbrugge, voorzitter van de geruchtmakende vereniging Beter Onderwijs Nederland, vindt dat de overheid meer moet doen dan geld pompen in het onderwijs: hoge eisen stellen aan de kwaliteit.
144	Afvinken van het leren leren Het Parool, November 3, 2006, Meningen; Pg. 21, 222 words, EXTERN
145	'Freinet als antwoord op de crisis in het onderwijs' Dagblad van het Noorden, October 18, 2006, 653 words, Door Gea Meulema
146	Te veel fraaie kretes, te weinig salaris voor leraren Trouw, October 17, 2006, PODIUM; Blz. 07, 389 woorden, door Ralph Hanzen
147	De politiek moet uit zijn hok NRC Handelsblad, October 14, 2006, ONDERWIJS; Blz. 49, 880 woorden, Marlies Hagers
148	Tegen de verschraving van het onderwijs Trouw, October 14, 2006, DEVERDIEPING; Blz. 2-3, 592 woorden, door Renske Huysing
149	Van opleuken wordt onderwijs niet beter; Het nieuwe leren Trouw, October 12, 2006, PODIUM; Blz. V08, 629 woorden, door Martin Slagter
150	'Kennis overdragen, daar gaat 't om' BN/DeStem, September 30, 2006, 1195 words, Door Frank Lambregts
151	'Leraar moet leerling iets bijbrengen' BN/DeStem, September 30, 2006, Voorpagina, 72 words, Door Frank Lambregts
152	Het oude leren De Gelderlander, September 9, 2006, GOWERK1, 495 words

	Resultaten
153	Terug naar het oude leren; Docent moet weer lesgeven voor de klas Reformatorisch Dagblad, 19 July 2006 Wednesday, Opinie; Blz. 15, 883 words
154	NRC Handelsblad, June 29, 2006, Opinie; Pg. 9, 1052 words
155	Wat maakt het onderwijs beter: meer regels of meer ruimte de Volkskrant, June 24, 2006, het Betoog; Pg. 3, 2203 woorden, Robin Gerrits
156	Lerarenopleiding moet danig opgekrikt NRC Handelsblad, June 19, 2006, Opinie; Pg. 06, 962 words, Jan Drentje.
157	Groeiende kritiek op het nieuwe leren 'Goed nadenken over veranderingen en niet zomaar iets overboord gooien' Dagblad Tubantia/Twentsche Courant, June 12, 2006, AL4 (alle edities pagina 4), 665 words
158	'Onderwijs zit in een rampzalige situatie' Dagblad Tubantia/Twentsche Courant, June 12, 2006, VOP (voorpagina), 116 words
159	Grote variatie in onderwijs NRC Handelsblad, June 12, 2006, Opinie; Pg. 06, 566 words, Pieter Hettema
160	HET NIEUWE LEREN DEUGT NIET De Telegraaf, June 10, 2006, Pg. 8, 323 words
161	NRC Handelsblad, June 10, 2006, Opinie & Debat; Pg. 15, 2540 words
162	ANTON VAN HOOFF – Terug naar de oude school De Gelderlander, June 7, 2006, GODIS1 (Discussie), 715 words

Samenvatting

Crisis in aantocht!

Een interactioneel perspectief op crisiscommunicatie

Dit proefschrift behandelt de vraag hoe maatschappelijke actoren ('crisismakelaars') een sluimerende crisis aan de orde stellen, en hoe, op grond van inzicht in dit soort processen, overheidscommunicatie kan bijdragen aan het eerder identificeren en beter interpreteren van een dergelijke crisis. In **hoofdstuk 1** beschrijf ik dat crisiscommunicatie wordt vaak opgevat als een activiteit van organisaties. In contrast met deze opvatting ga ik in dit onderzoek uit van het idee dat de omgeving strategische crisiscommunicatie inzet om bepaalde doelen te bereiken. In de samenleving kunnen bepaalde individuen en groepen voor verzet kiezen en een crisis aanhangig maken. Vaak voordat een crisis tot uiting komt zijn er al risicosignalen afgegeven door bepaalde betrokkenen. Personen die dit soort signalen afgeven noem ik in deze studie crisismakelaars. Kenmerkend voor zulke crisismakelaars is dat zij hun zorgen over een potentiële crisissituatie op eigen initiatief presenteren. Deze personen moeten het hoofd zien te bieden aan bepaalde 'interactionele' uitdagingen en lopen het risico dat hun signaal niet (h)erkend wordt. Zo kunnen ze verantwoordelijk worden gehouden voor het aan de orde stellen van een probleem. Men kan hen verwijten dat ze zelf het probleem mede veroorzaakt hebben door bijvoorbeeld onachtzaamheid, incompetentie of luiheid. Om te achterhalen waar crisismakelaars tegenaan lopen wanneer ze aandacht proberen te genereren voor een crisis, kijk ik in dit onderzoek naar de verschillende manieren waarop crisismakelaars probleemsignalen naar voren brengen. Dit onderzoek brengt in kaart welke problemen crisismakelaars *al doende* construeren en oplossen, zodat overheden deze problemen in een vroeg stadium kunnen (leren) herkennen, en er in hun crisismanagement rekening mee kunnen houden.

Gekozen is voor 'het discursieve perspectief', gebaseerd op de discursieve psychologische benadering die in de jaren '90 is ontwikkeld door de Britse sociaal psychologen Derek Edwards en Jonathan Potter. Deze benadering, die interactie als uitgangspunt neemt, is tot nu toe nauwelijks toegepast op crisiscommunicatie.

Hoofdstuk 2 laat zien dat het interessant is te kijken naar de wijze waarop stakeholders binnen de omgeving van de organisatie een crisis aankaarten. Bij het fenomeen crisis is het van belang recht te doen aan de

dynamiek van risico's en crisis. Het gaat om wat er in interacties gebeurt. Een organisatie moet daartoe meebewegen met de omgeving om signalen in interactie met die dynamische omgeving te kunnen waarnemen. Dit vraagt om een opvatting over crisiscommunicatie die ruimte geeft aan de interactionele dimensie.

Hoofdstuk 3 onderzoekt verschillende elementen die crisis in het algemeen karakteriseren en beschrijft een bijzondere fase van crisis: de sluimerende crisis. Ik maak het onderscheid tussen een slepende en een sluipende vorm van sluimerende crisis. Grootste verschil tussen beide typen crises blijkt het element dynamiek te zijn. In beide typen kan de dynamiek zich met zowel pieken als dalen manifesteren, maar er zijn verschillen: in het geval van slepende crisis ontbreekt gedurende lange tijd de dynamiek maar bij een sluipende crisis is daarin juist een geleidelijke toename te zien.

Na de beschrijving van het theoretisch kader van het onderzoek, beschrijft **hoofdstuk 4** een onderzoeksperspectief met methodologische implicaties voor een interactionele benadering op crisiscommunicatie. Zo biedt discursieve psychologie een interessante mogelijkheid om te kijken via een discoursanalyse naar de sociale context van risico's vanuit de alledaagse werkelijkheid. Kenmerkend voor het discursieve perspectief is dat de focus zich richt op **a)** alledaagse interacties die niet door het onderzoek zijn gevormd en op **b)** de handelingen die al dan niet bewust in de interacties worden bewerkstelligd. Het discursieve perspectief reikt een specifieke vorm van discoursanalyse aan waarmee de communicatie-professional inzicht krijgt in de wijze waarop de omgeving ten opzichte van anderen haar ideeën verwoordt. Dit is van belang omdat de professional zo kan begrijpen wat de specifieke interactionele problemen zijn waarmee crisismakelaars worstelen: ze moeten tegemoet komen aan bepaalde 'interactionele' uitdagingen en lopen het risico dat hun signaal niet wordt opgepikt.

Hoofdstuk 5 bespreekt de twee cases die voor dit onderzoek zijn geselecteerd. Als casedomein is gekozen voor het onderwijs in Nederland. Ik heb onderzocht op welke wijze signalen over problemen in deze sector naar voren zijn gebracht door crisismakelaars. Met behulp van discoursanalyse (Edwards, 1997, Potter, 1992) onderzoek ik de interactionele inspanningen van, achtereenvolgens, de initiatiefnemers van een collectieve sociale beweging en een individuele klokkenluider. Daarvoor bestudeerde ik een interview met middelbare schoolrector Matthé Sjamaar in *het Onderwijsblad* in mei 1998 en het manifest van *Beter Onderwijs Nederland (BON)* gepubliceerd in het *NRC Handelsblad* in juni 2006. Beide bronnen stellen een crisis aan de orde. Via een discursieve responsanalyse heb ik onderzocht hoe kranten de interactionele problemen van deze crisismakelaars hebben behandeld.

Hoofdstuk 6 en 7 vormen het empirische gedeelte van deze studie. Uit de analyse blijkt de crisismakelaars drie belangrijke discursieve activiteiten verrichten. Dit zijn: **1.** het aantonen van de geldigheid van het probleem, **2.** het opbouwen van de geloofwaardigheid van de boodschapper en **3.** het geloof scheppen in een oplossing.

De analyse laat zien dat Sjamaar de omgeving indirect medeverantwoordelijk maakt voor de oorzaak van het probleem, fatalisme toont en geen oplossingsperspectief biedt. Zo betreft hij de omgeving erbij en maakt een onbepaalde wij- en zijgroep medeverantwoordelijk voor de gesignaleerde problemen. Hij laat zien dat hij het probleem niet onder controle kan hebben omdat het te groot is. Hij creëert de crisis als 'een op zichzelf staande entiteit'. Het zijn louter de feiten die hij laat zien, die staan los van hem. Ook suggereert hij dat hij zijn best heeft gedaan en dat nu anderen iets moeten gaan doen. Dit impliceert dat hijzelf zijn handen ervan aftrekt.

De rector wordt door de media behandeld als symbool voor een probleem dat vooral hemzelf treft. BON daarentegen presenteert zichzelf als een collectief dat zich inzet voor beter onderwijs in Nederland. Het tonen van inzicht en overzicht op het onderwijsprobleem maakt de vereniging BON tot een groep die bestaat uit 'uitgesproken denkers' die niet worden gehinderd door twijfels. De schrijvers stellen zich superieur op tegenover de onderwijshervormers. Zij maken zich tot directe woordvoerders van 'de realiteit'. Door ook te reïficeren, en de noties van de hervormers een eigenstandige realiteit toe te kennen, wordt de dominantie van het nieuwe leren aannemelijk gemaakt, als ook op afstand van de auteurs geplaatst. Zo creëren ze het effect van een reële dreiging. Omdat de schrijvers het probleem als overduidelijk en relevant voor iedereen positioneren creëren ze bestaansrecht. Daarom starten ze nu een beweging en geven ze stem aan iets dat al lang gaande is: BON is de oplossing om het tij te keren. Diverse media bekrachtigen dit beeld en zetten de sociale beweging neer als de oplossing om het probleem te bestrijden.

Uit de studie blijkt dat crisismakelaars kunnen verschillen in strategieën en interactionele problemen. De wisselende reacties in de bestudeerde media laten zien hoe precair de operatie van de crisismakelaars is. Zo blijkt uit de analyse van de reacties op de bijdrage van Sjamaar dat deze de authenticiteit van zijn signaal niet bevestigen, maar zijn boodschap afdoen als een private emotie. Op basis van dit onderzoek laat ik zien dat het initiatief van de rector door zijn presentatie van het probleem niet gewerkt heeft: er is geen algemeen besef van crisis als gevolg van segregatie ontstaan. Dit ligt anders bij BON waar het probleem van onderwijsvernieuwingen wel breed onderkend wordt. De woordvoerders van BON zijn daarbij

een belangrijke factor gebleken, getuige de analyse. Het polariserende betoog van de Verbrugges, waarmee ze afstand nemen van het nieuwe leren, wordt ontegenzeggelijk opgepakt in het door de auteurs aangezwengelde debat. Het onderzoek laat zien dat crisissignalen er niet simpelweg zijn maar dat deze geconstrueerd worden: de aard en omvang van de crisis worden *mede* door de crisismakelaars zelf gedefinieerd, en bepaalde probleemformuleringen lokken ook weer bepaalde reacties uit.

Hoofdstuk 8 geeft een overzicht van de belangrijkste observaties in dit proefschrift en laat zien dat de problemen die een sluimerende crisis oplevert, niet alleen inhoudelijk ('is de crisis echt?') zijn maar tegelijkertijd, interactioneel (bijvoorbeeld 'hoe krijg ik de urgentie en geldigheid van het probleem geaccepteerd?'). Mijn onderzoek geeft meer inzicht in hoe crises kunnen verlopen. Het toont bovendien aan dat crisismakelaars als dynamische elementen in de maatschappij kunnen worden gezien. Zij geven afwijkende meningen, vormen nieuwe initiatieven via allerlei vormen van (e)media waarvan weer geleerd kan worden. Communicatieprofessionals zouden zo ook gevoeliger kunnen zijn op de functionaliteit van de interactionele problemen van de crisismakelaars. Bovendien kan een communicatieprofessional zo mogelijk ook met een beter resultaat in contact treden met crisismakelaars.

De waarde van een discursieve insteek ligt in hoe je met bepaalde thema's in de communicatie kunt omgaan bij de ontwikkeling van beleid. Een discursieve benadering kan leiden tot een beter contact over deze thema's. Want precies op dit punt gaat het in de praktijk vaak mis. Deze benadering is een manier om die alom falende interactie tussen overheid en burgers van perspectief te voorzien. De overheid is vaak niet in staat om te begrijpen wat de burger zegt omdat de interactionele problemen van de burger onvoldoende worden gezien. Kennis van zijn twijfels over een onderwerp, kan de organisatie helpen om een beter begrip van bezwaren te verwerven – van binnen en van buiten – tegen een bepaald beleid. Door bewust te zijn van het type interactionele problemen en het type reactie dat zich voor kan doen bij het aankaarten van een crisis kan de communicatieprofessional beter begrijpen hoe een crisis zich in de omgeving ontwikkelen kan.

Summary

There's a crisis on the way!

An interactional perspective on crisis communication

This thesis addresses the issue of how special players (crisis entrepreneurs) try to generate attention to a latent crisis and how government communication can contribute to identifying and interpreting such a crisis. In **chapter 1**, I show how crisis communication is an activity that is often associated with organizations. This study takes a different view. It is based on the concept that strategic crisis communication is used by those in the immediate environment to achieve certain goals. In society, certain individuals and groups can decide to oppose and denounce a given crisis. Some of those involved often start signalling the risk of an impending crisis before any such crisis has actually developed. In this study, I refer to individuals who generate signals of this kind as 'crisis entrepreneurs'. These crisis entrepreneurs typically take the initiative when it comes to airing their concerns about a potential crisis situation. However, such individuals often have to deal with certain interactional problems that make it difficult for them to raise the issue of a crisis. They have to deal with certain 'interactional' challenges, while running the risk that their signals will not be picked up. For instance, they can be held responsible for raising the problem in question. They can be accused of bearing some degree of personal responsibility for the problem, through negligence, incompetence, or laziness, for example. In this study, I have explored the way in which crisis entrepreneurs issue signals. This is an attempt to identify the problems that they encounter as they attempt to draw people's attention to a given crisis. The goal of this study is to enhance our understanding of crisis entrepreneurs' interactional problems. The study makes use of the 'discursive perspective', which is based on the discursive psychological approach developed in the 1990s by two British social psychologists, Derek Edwards and Jonathan Potter. To date, this interaction-based approach has seldom been used in the context of crisis communication.

Chapter 2 underlines the value of examining the way in which stakeholders within an organization's environment raise the issue of a crisis. In terms of crises as a phenomenon, it is important to do justice to the dynamics of risks and crises. In essence, this is about what happens in the course of interactions. In such an environment, it is vital for an organization to keep pace with those in its surroundings if it is to observe

signals in interaction with this dynamic environment. This requires a view of crisis communication that allows sufficient scope for the interactional dimension.

Chapter 3 explores various elements that characterize crises in general, while describing a particularly significant phase - the latent crisis. I have identified two forms of latent crisis, a lingering form and a creeping form. These two forms differ chiefly in terms of the dynamics involved. While the dynamics of both types exhibit both peaks and troughs, there are differences. Lingering crises are entirely lacking in dynamism for extended periods of time. The dynamics of creeping crises, on the other hand, tend to increase gradually.

After describing the theoretical framework of the study, **chapter 4** proceeds to explore the theoretical and methodological scope of discursive psychology, in terms of an interactional approach to crisis communication. Discursive psychology offers the valuable option of using discourse analysis to examine the social context of risks from the standpoint of everyday reality. A discursive perspective characteristically focuses on **a)** everyday interactions that are not shaped by the study itself and **b)** the transactions that, either consciously or unconsciously, feature in such interactions. The discursive perspective offers a specific form of discourse analysis that communications professionals can use to understand how those in the environment express their ideas relative to others. The significance of this is that it can help professionals to understand the specific interactional problems facing crisis entrepreneurs. These involve dealing with certain 'interactional' challenges, while running the risk that their signals will not be picked up.

Chapter 5 discusses the two cases selected for this study. The selected case domain is education in the Netherlands. I have investigated the ways in which crisis entrepreneurs have signalled problems in this sector. I used discourse analysis (Edwards, 1997; Potter, 1992) to first examine the interactional efforts of those behind collective social movements, then those of individual whistleblowers. To this end, I studied an interview with Matthe Sjaamar, the rector of a secondary school, which was published in *Onderwijsblad* (education journal) in May 1998. I also examined the manifesto of *Beter Onderwijs Nederland* (better education for the Netherlands; BON), which was published in the *NRC Handelsblad* newspaper in June 2006. Both sources raised the issue of a crisis. One of the criteria that I used in selecting these texts was whether the crisis entrepreneur in question had the ability to influence the public debate. In both cases, both local and national media responded to the statements made by these crisis entrepreneurs. Using a discursive response analysis, I explored the way in which newspapers dealt with the interactional problems faced by these crisis entrepreneurs.

Chapters 6 and 7 form the empirical part of this study. The analysis identified three important discursive activities that are carried out by crisis entrepreneurs. These are: **1.** demonstrating the validity of the problem, **2.** establishing the messenger's credibility, and **3.** creating the belief in a solution. The analysis showed that Matthé Sjamaar creates indirectly undetermined others in the environment as being partly responsible for the cause of the problem, while exhibiting a degree of fatalism and holding out no prospect of a solution. He makes an indefinite-side group responsible for the problems. He shows he can not control the problem because it is too large. He creates the crisis as an isolated entity. They are merely the facts which he shows, which are independent of him. He suggests that he has done a lot of hard work and now others have to do something.

The media portrayed Rector Sjamaar as symbolizing a problem that was primarily a personal issue. BON, on the other hand, presents itself as a collective that is committed to achieving better education in the Netherlands. The writers display insight and overview of the education problem and create the association to BON as a group consisting of 'outspoken thinkers' who are not hindered by doubts. The authors set themselves superior in their attitude towards the education reformers. The writers poses the problem as clear and relevant to everyone and so they create their own need for existence. So now they start a movement and give voice to something that has long been going on: BON is the solution to turn the tide. We can jointly fate a twist. Various media sources reinforced this image, portraying this social movement as the solution to the problem.

The study has shown that crisis entrepreneurs may differ in terms of the strategies used and the interactional problems encountered. The solutions put forward by BON have proved more effective than those suggested by Rector Sjamaar. As a result, the discursive activities pursued by the former have been more successful than those of the latter. The diverse reactions exhibited by the media sources in this study serve to underline the precarious nature of a crisis entrepreneur's operation. For instance, the analysis shows that rather than focusing on the authenticity of his signal, the responses to Matthé Sjamaar's article dismiss his views as a purely private emotion. Based on this study, I show that the Rector's initiative was undermined by his presentation of the problem. It failed to trigger a general sense of crisis as a result of segregation. BON fared very differently, as the problem of educational reform is already widely recognized. Moreover, as the analysis shows, BON's spokespersons are important actors in this connection. Ad and Marijke Verbrugge have put forward polarizing arguments, in which they distance themselves from the New Learning concept. These views have clearly been taken on board by supporters and opponents in the debate triggered by these authors. The study has also shown that certain

interactional problems are not necessarily inevitable, but that such problems can be triggered by crisis entrepreneurs themselves. Its content is inextricably linked to people's goals in making specific comments.

Chapter 8 summarizes the main observations in this thesis. It shows that the problems created by raising the issue of a latent crisis are not purely substantive in nature ('is this crisis genuine?'), there is also an interactional aspect (for example, 'how do I get people to accept the urgency and validity of the problem?'). My study provides a greater understanding of the course that crises can take. It also shows that crisis entrepreneurs can be seen as dynamic elements within society. They express dissenting views, and launch new initiatives through various forms of traditional and electronic media. This process can be very instructive. Communications professionals can better understand how crises develop among those in their environment if they are aware of the types of interactional problems, and the types of responses, that can result from raising the issue of a crisis. Moreover, this might also help communications professionals to achieve better outcomes in their dealings with crisis entrepreneurs.

A discursive approach is valuable in this respect because it shows how certain themes in communication can deal with policy development. This approach can lead to a better hold on these themes in practice and can provide another perspective to widespread failure of interaction between government and citizens. The government is often unable to understand what the citizen means, because their interactional problems are not recognized. Knowledge of their doubts on an issue, can help the organization to acquire a better understanding of objections – from inside and out – against a particular policy. A discourse analysis of the interactional contributions of crisis entrepreneurs may give a rich and structured insight into latent crisis supply, including the strategies, interactional problems and reactions of the actors involved and how they are able to recognize a potential crisis.

colofon

Dit promotieonderzoek is mogelijk gemaakt met financiële steun van de Hogeschool Utrecht UAS (HU) door middel van een promotievoucher.

Grafisch ontwerp en opmaak: Peter Jonker, Utrecht

Druk: Ipskamp drukkers, Enschede



