

LIFE21

**De discursieve actie methode: jongeren ontwikkelen
gezondheidsinterventies**

J. Lamerichs

M. Koelen

H.F.M. te Molder

P. van Nierop



gemeente Eindhoven

GGD

Gemeentelijke Gezondheidsdienst



WAGENINGEN UNIVERSITEIT

WAGENINGEN UR

ZonMw ondersteunt



ZonMw

Wageningen, 10 januari 2006

**Het project LIFE21 is tot stand gekomen met financiële steun
van ZON-Mw onder projectnummer 4010.0002**

Correspondentieadres:

Joyce Lamerichs

Wageningen Universiteit, Sectie Communicatiewetenschap

Hollandseweg 1, 6706 KN Wageningen

E-mail: joyce.lamerichs@wur.nl

INHOUDSOPGAVE

1.	INLEIDING	5
1.1	Project LIFE21: aanleiding, doelgroep	5
1.2	Doelstelling en vraagstelling van het project	7
1.3	Geplande onderzoeksopzet en methode(n) van onderzoek	8
1.4	Aangepaste opzet	10
1.5	Nader invullen van doelstellingen en onderzoeksvragen	11
1.6	Opbouw van het rapport	12
2.	THEORETISCH KADER	14
2.1	Inleiding	14
2.2	Gezondheid, gezondheidsbevordering, empowerment	14
2.3	<i>Discourse</i> analyse	16
2.4	Actiebegeleidend onderzoek	18
2.5	Participatief evaluatieonderzoek	19
3.	<i>DISCOURSE</i> ANALYSE: METHODOLOGIE	21
3.1	Inleiding	21
3.2	Dataverzameling en transcriptie	21
3.3	Analytisch stappenplan	24
3.3.1	Van analytisch stappenplan tot discursieve actiemethode	25
3.4	Validatie van onderzoeksresultaten	26
4.	RESULTATEN DISCOURSE ANALYTISCHE STUDIE	28
4.1	Inleiding	28
4.2	Samenvatting resultaten	28
4.3	Relatie tussen analyseresultaten en opvattingen over gezondheid	32
4.3.1	Hoe worden gezondheidsthema's onderwerp van gesprek voor jongeren?	33
4.4	Conclusie	36

5.	AAN DE SLAG MET DE DISCURSIEVE ACTIE METHODE	38
5.1	Inleiding	38
5.2	Werkwijze en doelen	38
5.2.1	De bouwstenen van de methode	38
5.2.2	Selectie van het fragment	39
5.2.3	Doelen	40
5.3	Toepassen van de discursieve actie methode	42
5.4	Uitkomsten van het werken met de methode: ideeën voor interventies	49
5.5	Conclusies	51
6.	VERSLAG VAN DE ACTIVITEITEN IN DE IMPLEMENTATIEFASE	54
6.1	Inleiding	54
6.2	Het ontwikkelen van de interventies	54
6.3	Verloopt het project volgens plan?	60
6.4	Hoe en in welke mate is de doelgroep betrokken bij de implementatie?	61
6.5	Belemmerende en bevorderende factoren	62
6.6	Conclusie en discussie	65
7.	PARTICIPATIEF EVALUATIEONDERZOEK	67
7.1	Inleiding	67
7.2	Resultaten	68
7.2.1	Heeft de aanpak de mensen uit de doelgroep bereikt?	68
7.2.2	Is de aanpak bruikbaar voor de doelgroep?	70
7.2.3	Is het project uitgevoerd zoals gepland?	73
7.2.4	Zijn de doelstellingen van het project gehaald?	74
7.2.5	Waar liggen kansen en uitdagingen en wat kan anders gedaan worden?	79
7.2.6	Is de methode overdraagbaar?	81
7.3	Conclusie en discussie	83
8.	CONCLUSIE EN AANBEVELINGEN	87
8.1	Algemene conclusies	87
8.2	Aanbevelingen voor verder onderzoek	91
9.	LIJST MET BIJLAGEN	93
10.	LITERATUURLIJST	94

1. INLEIDING

De sectie communicatiewetenschap van Wageningen Universiteit en de afdeling Gezondheidsbevordering van de GGD Eindhoven hebben met financiële steun van ZON-Mw een project uitgevoerd dat als titel draagt: **'LIFE21: Jongeren van 12-18 door middel van actieve participatie betrekken bij de invulling van hun eigen gezonde leefstijl'** (Gribling, 2000). Het project is gestart in april 2002 en is in december 2004 afgerond. Dit rapport geeft een overzicht van de ervaringen die tijdens het project zijn opgedaan. Tevens wil dit rapport professionals de gelegenheid bieden op gedetailleerde wijze kennis te nemen van de methodiek die tijdens dit project is ontwikkeld en de resultaten die hiermee zijn bereikt bij het ontwerpen van interventies vóór en dóór de doelgroep.

1.1 Project LIFE21: aanleiding, doelgroep

Aanleiding

Het project LIFE21 is ontstaan vanuit de vaststelling dat gezondheidsvoorlichting aan jongeren tussen 12 en 18 jaar, en activiteiten die in dit kader worden ontwikkeld, vaak nog te sterk door professionals worden bepaald. De invloed van professionals is merkbaar wanneer het gaat om het bepalen van de inhoud van de campagnes. Die sluit meestal aan op vooraf bepaalde, vaststaande thema's, bijvoorbeeld de bekende BRAVO of leefstijlthema's: Bewegen, Roken, Alcohol, Voeding, Veiligheid, Veilig Vrijen, Ontspanning en Onthaasten. Campagnes of activiteiten die door professionals zijn ontwikkeld maken in veel gevallen gebruik van een persuasieve benadering (Koelen & Van de Ban, 2004). Persuasieve benaderingen in gezondheidsbevordering en gezondheidsvoorlichting proberen de doelgroep aan te spreken op basis van rationele factoren (meestal gericht op het vergroten van feitelijke kennis over onderwerpen die met gezondheid te maken hebben) of emotionele aspecten (die appelleren aan angstgevoelens, zoals in campagnes tegen drankgebruik, roken, SOA's of het afsteken van vuurwerk) gericht op gedragsverandering. Dergelijke benaderingen leggen de nadruk op de manier waarop *individuen* deze campagnes verwerken en laten de sociale omgeving, die voor adolescenten zo belangrijk is, buiten beschouwing. Ze gaan bovendien voorbij aan het belang van alledaagse gesprekssituaties die een belangrijk forum voor jongeren bieden om meningen, opinies en gedrag ten aanzien van gezondheid te ontwikkelen en in de vriendengroep te toetsen.

Een vaak gehoorde klacht over de inhoud en 'verpakking' van campagnes gericht op jongeren is dat ze niet aansluiten bij wat jongeren *zelf* belangrijk vinden (zie voor een overzicht het afstudeerverslag van Niesink, 2003 uitgevoerd in het kader van LIFE21; bijlage 1). Verrassend genoeg geldt dit ook voor projecten die werken met adolescenten als intermediair, de zogenaamde *peer approaches*, om

leeftijdsgenoten te bereiken. In een kritische beschouwing over de training en inhoud van de programma's, waarbij adolescenten door leeftijdsgenoten in de rol van *peer educator* op hun gedrag worden aangesproken, wordt opgemerkt dat de trainees nauwelijks invloed kunnen uitoefenen op het samengestelde trainingsprogramma en de thema's die er in worden opgenomen. De inhoud van de programma's wordt in sterke mate nog steeds door professionals bepaald. Ook blijkt de benadering vooral gericht op het overbrengen van feitelijke kennis (zie voor een overzicht, Frankham, 1998). Deze aanpak laat buiten beschouwing dat feitelijke kennis niet automatisch aansluit op de behoeften van de jongeren in dagelijkse situaties. Het tonen van (een teveel aan) kennis in sommige gevallen zelfs als problematisch of onwenselijk wordt gezien, bijvoorbeeld als het gaat over persoonlijke of intieme onderwerpen als seksualiteit, maar ook over roken of drugsgebruik. Laten zien dat je veel weet over seksualiteit kan in interactie met leeftijdsgenoten juist nadelige gevolgen hebben voor de identiteit (reputatie) van de betrokkene (Frankham, 1998). Belangrijk is dat de doelgroep ook in deze programma's nauwelijks een rol spelen bij het bepalen van vorm en inhoud.

Een andere context voor dit project ligt het in het jeugd- en jongerenonderzoek. Zowel nationaal als internationaal en vanuit verschillende wetenschappelijke disciplines is veel aandacht voor onderzoek naar jongeren in de leeftijd van 12-18 jaar. Opvallend is dat in dit onderzoek vaak wordt uitgegaan van stereotype beelden van jongeren en dat er vooral aandacht is voor specifieke groepen jongeren die risicogedrag vertonen (bijvoorbeeld drop-outs, criminele jongeren, jongeren met een lage sociaal economische status –SES-). Het op die wijze inkaderen van de doelgroep beïnvloedt in belangrijke mate heersende vooronderstellingen die al snel op alle jongeren van toepassing worden verklaard. Ze hebben ook tot gevolg dat de invloed van leeftijdsgenoten vaak lijnrecht tegenover de opvattingen van ouders wordt gezet. Op vergelijkbare wijze wordt ook de groepsdruk bij leeftijdsgenoten (*peer pressure*) gedefinieerd als een mechanisme dat slechts negatief gedrag oproept en versterkt (zie voor een overzicht, Ter Bogt, 1993; Abma, 1986). De corrigerende invloed die er in deze groepen kan optreden ten aanzien van bepaald gedrag wordt hiermee over het hoofd gezien (Koelen, 1988). Vaak ontbreekt gedegen empirisch onderzoek om deze beweringen te onderbouwen en worden de conclusies op basis van verkenningen van deelgebieden van het jeugdleven geëxtrapoleerd (Abma, 1986; Meeus, 2001).

Doelgroep: jongeren in Eindhoven

Het project LIFE21 richt zich op jongeren in Eindhoven in de leeftijd van 12-18. Op het moment dat het voorstel voor dit project werd geschreven was de GGD al actief met het ontwikkelen van activiteiten in het kader van jongerenparticipatie. De noemer waaronder aan deze activiteiten werd gewerkt draagt de naam LIVE 2000. Zo heeft men een serie groepsgesprekken onder jongeren georganiseerd om vast te stellen welke thema's op gebied van gezond leven jongeren belangrijk vonden en welke voorlichtingsbehoefte jongeren hadden ten aanzien van gezondheidsinformatie. Deze

gesprekken zijn door een medewerker van de GGD geleid en hebben plaatsgevonden op basis van gerichte inhoudelijke vragen. Als invalshoek voor de gesprekken werd de buurt en de school gekozen. Op basis van de gesprekken met jongeren ontstond het initiatief om een interactieve website te bouwen. De website moest informatie gaan bevatten die de jongeren zelf hadden bepaald en geschreven en tevens een aantal links bevatten naar informatieve sites over gezondheidsgerelateerde onderwerpen (zie voor een procesverslag van die activiteiten, Heuver & van de Logt, 2002; zie bijlage 2 voor een impressie van de website).

In de lijn van deze activiteiten werd in deze periode ook nagedacht over het toepassen van vernieuwende methoden om jongeren te benaderen. Zo werd er contact gelegd met de vakgroep Communicatiewetenschap van Wageningen Universiteit over de mogelijkheden van gespreksanalytisch onderzoek, dat kan worden ingezet om inzicht te bieden in de communicatieprocessen van jongeren. Dit heeft geresulteerd in het projectvoorstel voor LIFE21 dat in het kader van het programma Gezond Leven van ZON-Mw is ingediend (Gribling, 2000).

1.2 Doelstelling en vraagstelling van het project

De centrale vraagstelling van het project is: ‘kunnen jongeren door middel van actieve participatie in het ontwikkelen en uitvoeren van interventies worden gestimuleerd in het expliciteren van hun eigen gezondheidsgerelateerde gedrag en de manier waarop zij hierin keuzen maken?’ (Gribling, 2000). De concrete doelstellingen van de te ontwikkelen interventies worden tijdens het project geformuleerd. De overkoepelende doelstelling is het vergroten van de eigen effectiviteit en *empowerment* van jongeren.

In het project LIFE21 staat actieve participatie van de doelgroep centraal. Een belangrijk uitgangspunt van het project is om aan te sluiten bij wat jongeren zelf belangrijk vinden. Concreet betekent dit dat de alledaagse gesprekken die jongeren voeren als vertrekpunt zijn genomen voor dit project. De wijze van dataverzameling, die door de jongeren zelf is uitgevoerd, sluit bij deze visie aan (zie ook paragraaf 3.2) en kenmerkt bovendien de wijze van dataverzameling in onderzoek op basis van gespreksanalyse (*discourse* analyse). De jongeren maken, uitgerust met digitale opnameapparatuur, geluidsopnames van gesprekken die ze voeren met leeftijdsgenoten. Deze gesprekken worden nadrukkelijk opgenomen **zonder** gebruik te maken van een vooraf opgestelde agenda of checklist van gezondheidsthema's waarlangs de gesprekken moeten verlopen. Ook is er geen onderzoeker aanwezig wanneer de gesprekken worden opgenomen. Het gespreksmateriaal dat op deze wijze wordt verzameld biedt inzicht in de manier waarop gezondheid, gezondheidsgerelateerde onderwerpen en gedrag onderwerp van gesprek zijn in alledaagse gesprekken die jongeren voeren (zie paragraaf 2.2 en 3.2).

Deze uitkomstmaat van dit project verschilt van de resultaten die verkregen worden uit enquêtes over gezondheid en leefstijl (zoals bijvoorbeeld de Jeugdmonitor), die vooral de attitudes van individuele respondenten in kaart brengen. Zij zien de sociale context evenals de veranderlijkheid van opinies van respondenten vaak over het hoofd.

Nadat alle gespreksmateriaal verzameld is wordt het in detail uitgewerkt. We noemen dit ook wel transcriptie (zie paragraaf 3.2). Vervolgens wordt het door de onderzoeker grof geanalyseerd volgens de principes die binnen de gespreksanalyse worden gehanteerd.

Discourse analyse is een perspectief dat onderzoekt welke uiteenlopende sociale functies mensen met taal kunnen vervullen (Potter, 1996; Te Molder, 1999; Lamerichs & Te Molder, 2003; Te Molder & Potter, 2005; zie voor een uitgebreid overzicht van werkwijze en resultaten ook hoofdstuk 3 en 4). De nadruk in het *discourse* analytische onderzoek zoals het tijdens dit project wordt uitgevoerd ligt op de wijze(n) waarop jongeren hun gedrag ten aanzien van gezondheidsthema's definiëren en legitimeren en welke sociale functies met die legitimeringen worden vervuld. Het antwoord op deze vraag vormt de basis voor een te ontwikkelen methode die tot doel heeft jongeren aan te zetten tot reflectie op hun gezondheidsgerelateerde gedrag en de keuzen die ze hierin maken. Tevens wil de methode jongeren stimuleren tot het ontwikkelen van interventies gericht op leeftijdsgenoten. Deze methode, die nog niet eerder is ontwikkeld binnen de *discourse* analyse wordt in een aantal bijeenkomsten met de jongeren toegepast en tevens getoetst (zie voor een uitgebreid verslag van hoe met de methode is gewerkt, hoofdstuk 5).

De resultaten van de bijeenkomsten met de jongeren vormen de aanzet voor het (participatief) ontwikkelen van interventies. De verschillende interventies waarin de methode heeft geresulteerd worden uitgebreid besproken in hoofdstuk 6. Het ontwikkelen en uitvoeren van de interventies (implementatie) wordt begeleid met actiebegeleidend onderzoek, waarbij de uitkomst van elke onderzoeksstap direct wordt teruggekoppeld naar de doelgroep. De nadruk tijdens het onderzoek ligt op het stimuleren van participatie, *ownership* en *empowerment* (zie hoofdstuk 6). Onder *empowerment* verstaan we dat jongeren zich in staat voelen om zelfstandig beslissingen te nemen en zich ook verantwoordelijk voelen voor die beslissingen (Nutbeam, 1998; zie ook Jacobs *et al.*, 2005).

1.3 Geplande onderzoeksopzet en methode(n) van onderzoek

Onderzoekplan

Het onderzoekstraject bestaat uit 4 fasen die zijn weergegeven in het overzicht in figuur 1:

Figuur 1: Schematisch overzicht onderzoek

FASE 1	FASE 2	FASE 3	FASE 4
Vooronderzoek & <i>discourse</i>	Ontwikkelen van de discursieve actie	Implementatie van de interventies	Evaluatieonderzoek
analytische studie	methode door jongeren te laten reflecteren op eigen taal en gedrag	(op basis van actiebegeleidend onderzoek)	

Het overzicht geeft al aan dat de doelstelling van het project tweeledig is.

- In de eerste plaats wil LIFE21 een methode ontwikkelen die jongeren aanzet hun eigen gezondheidsgerelateerde gedrag en de keuzen die ze hierin maken expliciet te maken. Om dit doel te kunnen bereiken kiest de methode, die we **discursieve actie methode** noemen, voor een aanpak waarbij jongeren bewust worden gemaakt van de sociale functies van taal en gedrag.
- In de tweede plaats wil het project jongeren stimuleren om op basis van de uitkomsten van het werken met de methode, participatieve interventies te ontwikkelen gericht op leeftijdsgenoten. De schakel tussen deze twee doelen wordt gevormd door een serie bijeenkomsten met de jongeren waarin de te ontwikkelen methode wordt toegepast en getoetst.

FASE 1: VOORONDERZOEK

STAP 1: INVENTARISATIE VAN THEMA'S IN ONDERZOEK EN GESPREK

Het project start met literatuuronderzoek en interviews met sleutelfiguren die tot doel hebben onderzoek onder jongeren en concrete ervaringen met jongeren en met participatieve projecten inzichtelijk te maken. In deze fase wordt ook een verkennend onderzoek gedaan naar andere soorten gespreksmateriaal afkomstig van jongeren (bijvoorbeeld jongerenfora op Internet, ingezonden brieven in jongerentijdschriften). Ook worden in deze fase een aantal testopnamen gemaakt om de praktische zaken die met het verzamelen van dit materiaal te maken hebben, in kaart te brengen.

STAP 2: DISCOURSE ANALYTISCHE STUDIE

Op basis van het vooronderzoek wordt een plan gemaakt voor selectie van opnameplaatsen. Het gaat daarbij om een natuurlijke gesprekssetting, dat wil zeggen om opnamen van gesprekken die jongeren in alledaagse situaties voeren, zónder dat er een onderzoeker aanwezig is en zónder dat het gesprek wordt gevoerd op basis van een gespreksprotocol. Deze gesprekken worden geanalyseerd met behulp van *discourse* analyse. De analyse zal in het kader van dit project specifiek gericht zijn op de vraag hoe jongeren hun gedrag ten aanzien van gezondheidsthema's definiëren en legitimeren en welke sociale functies met die legitimeringen worden vervuld.

FASE 2: ONTWIKKELING VAN DE DISCURSIEVE ACTIE METHODE (ONTWIKKELINGSONDERZOEK)

De uitkomsten van de discursieve studie, die kunnen worden gebruikt om jongeren te laten reflecteren op eigen taal en gedrag, vormen de basis voor het ontwikkelen van een methode. Die methode, gebaseerd op inzichten uit de gespreksanalyse, noemen we de **discursieve actie methode**. De methode wordt in een aantal bijeenkomsten met jongeren in praktijk gebracht en getoetst. De methode wil jongeren laten reflecteren op taal en gedrag en ze daarmee stimuleren tot het ontwikkelen van interventies. Doelstellingen en vorm van die interventies worden op basis van de bijeenkomst en door de jongeren bepaald. In deze fase wordt ook samen met de jongeren gewerkt aan de opzet van de

evaluatie van het project (bijvoorbeeld het vaststellen van criteria voor evaluatie). Onderzoek in deze fase richt zich op het proces van participatie van de doelgroep.

FASE 3: ONTWIKKELING EN IMPLEMENTATIE VAN DE INTERVENTIES (ACTIEBEGELEIDEND ONDERZOEK)

In deze fase werken de jongeren de ideeën uit die tijdens de bijeenkomst waarin de **discursieve actie methode** werd toegepast, naar voren kwamen. De ideeën moeten resulteren in concrete interventies of activiteiten gericht op leeftijdsgenoten. Ook gedurende deze fase vindt onderzoek naar participatie plaats. Daarnaast vindt actiebegeleidend onderzoek plaats, waarin wordt onderzocht of de interventie loopt zoals gepland.

FASE 4: EVALUATIEONDERZOEK

De informatie die verzameld is in de vorige fasen vormt mede de input voor de overall evaluatie. Door de aard van het project hebben we niet zo zeer te maken met een effectevaluatie maar met een proces evaluatie, waarin de ervaringen van de betrokkenen tijdens het project centraal staan.

Methoden van onderzoek

LIFE21 maakt gebruik van een combinatie van onderzoeksmethoden, te weten: *discourse* analytisch onderzoek; ontwikkelingsonderzoek, actiebegeleidend onderzoek en participatief evaluatieonderzoek. *Discourse* analytisch onderzoek heeft vooral in de eerste fase plaats. Het perspectief wordt enerzijds gebruikt om het gespreksmateriaal te analyseren. Anderzijds worden de analyseresultaten samen met het analytische stappenplan dat binnen *discourse* analyse gehanteerd wordt, gebruikt om een methode te ontwikkelen. De methode wordt toegepast, getoetst en verder ontwikkeld tijdens bijeenkomsten met de doelgroep (fase 2). De resultaten van de bijeenkomsten worden met behulp van ontwikkelings- en actiebegeleidend onderzoek verder vormgegeven (fase 3). Tot slot heeft er een procesevaluatie plaatsgevonden van het project (fase 4). De methoden worden verder uitgewerkt in hoofdstuk 2.

1.4 Aangepaste opzet

In het vooronderzoek bleek dat afbakening van de doelgroep nodig was. Deze afbakening heeft betrekking gehad op de selectie van opnameplaatsen en daarmee ook op de jongeren die data hebben verzameld.

Bij het uitvoeren van een aantal testopnamen in jongerencentra en buurthuizen viel op dat het verloop van jongeren daar aanwezig heel erg groot was. Ook was er in veel gevallen een jongerenwerker bij de opnames van de gesprekken aanwezig en werden de opnames vooral gemaakt tijdens de activiteiten die in het centrum plaatshadden (make-up middag, discomiddag, samen film kijken, spelletjes doen). Dit betekende een duidelijke inhoudelijke beperking van de gespreksonderwerpen, die vaak

gerelateerd waren aan de activiteit. Ook waren de jongerenwerkers (semi-professionals) vaak de personen die initiatief namen tot een gesprek (bijvoorbeeld vragen stellen naar aanleiding van een film). Dit leidt tot andere gesprekken dan wanneer jongeren zonder aanwezigheid van deze begeleiders en zonder gebonden te zijn aan een gespreksonderwerp kunnen praten.

Daarnaast waren er ook gevolgen voor de vervolgfases van het project. Om het project goed te kunnen laten verlopen is het nodig om een groepje jongeren, liefst in relatief vaste samenstelling, bereid te vinden om een aantal bijeenkomsten bij te wonen waarin de methode kan worden toegepast en getoetst. Aanvullende bijeenkomsten zijn noodzakelijk om op basis van de resultaten de gezondheidsactiviteit verder te ontwikkelen en uiteindelijk uit te voeren. De relatief korte aanloopperiode voor het vastleggen van opnameplaatsen tijdens LIFE21 bood niet voldoende tijd om een vertrouwensrelatie met deze jongeren op te bouwen. De jongerenwerkers achtten de mogelijkheid voor een 'buitenstaander' binnen het tijdsbestek ook vrij klein. Met het oog op de planning is besloten een pragmatische afweging te maken. We zijn gaan werven op scholen en hebben daarbij vooraf een inventarisatie gemaakt van leerlingen die bereid waren om gedurende een langere tijd mee te werken aan dit project. De looptijd (2,5 jaar) was immers relatief lang. Uiteindelijk is zo een groep leerlingen van de leerlingenraad en van het project vertrouwensleerlingen van 2 middelbare scholen in Eindhoven bereid gevonden om aan het project deel te nemen.

De opnames zijn door deze inperking uiteindelijk gemaakt door 6 leerlingen (5 meisjes, 1 jongen) in de leeftijd van 14-17. Deze 'opnameleerlingen' volgen een opleiding op HAVO of VWO niveau. De proefopnamen in buurthuizen met een groep van 11-12 jarigen en verkennend onderzoek naar gesprekken van wat oudere jongeren lieten ook zien dat het afbakenen van de leeftijd van de te bereiken doelgroep wenselijk is. Zo kan meer eenheid worden aangebracht in het gespreksmateriaal. De leeftijdsgroep is om die reden versmald naar 14-17 jarigen.

In de vervolgfase van het project is steeds actief ingezet op het spreiden van opleiding en sekse (zie voor de resultaten van deze aanpak paragraaf 7.2).

1.5 Nader invullen van doelstellingen en onderzoeksvragen

Doordat de te ontwikkelen methode en de door de doelgroep te ontwikkelen interventies bij aanvang van het project niet vaststaan, zijn bij de start van het project alleen de onderzoeksvragen voor de eerste fase vooraf omschreven. De onderzoeksvragen voor de volgende fasen zijn, zoals blijkt in het onderstaande overzicht, dan ook slechts globaal omschreven. Zij worden naarmate het project vordert, samen met de doelgroep nader bepaald.

Fase 1: Vooronderzoek en *discourse* analytische studie

- Welke specifieke gezondheidsthema's zijn onderwerp van gesprek bij jongeren?
- Hoe definiëren en legitimeren jongeren hun gedrag(-ingen) ten aanzien van dit thema?
- Welke sociale functies worden met deze legitimeringen vervuld?

Fase 2: Ontwikkeling van de discursieve actie methode (ontwikkelingsonderzoek)

- Hoe kunnen deelnemers gestimuleerd worden om op basis van inzichten uit de gespreksanalyse te reflecteren op hun eigen woord en gedrag?
- Hoe kunnen de deelnemers gestimuleerd worden om de reflectie op taal en gedrag om te zetten in concrete interventies die gericht zijn op leeftijdsgenoten?
- Worden de doelstellingen die ten aanzien van de methode zijn bepaald ook gehaald?

Fase 3: Ontwikkeling en implementatie van de interventies (actiebegeleidend onderzoek)

- Verloopt het project volgens plan?
- Hoe en in welke mate is de doelgroep betrokken bij de implementatie?
- Wat zijn de belemmerende en bevorderende factoren bij het ontwikkelen van de interventies?

Fase 4: Evaluatieonderzoek

De doelen in deze fase van het onderzoek richten zich zowel op de ontwikkelde methode als op de manier waarop de methode heeft geresulteerd in het ontwikkelen van interventies.

- Heeft de aanpak de mensen uit de doelgroep bereikt?
- Is de aanpak bruikbaar voor de doelgroep?
- Is het project uitgevoerd zoals gepland?
- Zijn de doelstellingen van het project gehaald?
- Waar liggen kansen en uitdagingen en wat kan anders gedaan worden?
- Is de methode overdraagbaar?

1.6 Opbouw van het rapport

De opbouw van dit rapport is als volgt. In hoofdstuk 2 wordt het theoretische kader besproken. Dit hoofdstuk gaat in op de verschillende typen onderzoek, de onderlinge samenhang tussen de verschillende fasen en daarmee samenhangend, de definitie van gezondheid zoals die in dit project wordt gehanteerd.

Hoofdstuk 3 en 4 bespreken achtereenvolgens de methodische aspecten (dataverzameling, analytisch stappenplan en validatie) van *discourse* analytisch onderzoek en de resultaten van de voorlopige analyse zoals die tijdens dit project is uitgevoerd. Net zoals in hoofdstuk 2 wordt bij het bespreken van de analyse resultaten aandacht besteed aan de wijze waarop deze resultaten zich verhouden tot

gezondheidsthema's. In hoofdstuk 5 wordt verslag gedaan van de **discursieve actie methode** die in drie bijeenkomsten met jongeren van verschillende scholen is toegepast en getoetst en wordt kort aangegeven tot welke resultaten het werken met de methode heeft geleid. In hoofdstuk 6 worden de ideeën voor de interventies, het verder ontwikkelen van de ideeën en de wijze waarop ze concreet ten uitvoer zijn gebracht, uitgebreid besproken. In dit hoofdstuk 6 wordt ook aandacht besteed aan de wijze waarop onderzoek naar participatie, *ownership* en *empowerment* tijdens de implementatie van de interventies heeft plaatsgevonden. In hoofdstuk 7 worden de verschillende uitkomsten uit het evaluatieonderzoek besproken, die onder andere door studenten in de vorm van 2 afstudeervakken zijn uitgevoerd. In hoofdstuk 8 volgen conclusies en aanbevelingen voor verder onderzoek. Tot slot kent dit verslag ook bijlagen, waarvan een overzicht staat opgenomen in hoofdstuk 9. De bijlagen zijn in een apart boekwerk bij dit rapport opgenomen.

2. THEORETISCH KADER

2.1 Inleiding

Voordat de theoretische achtergronden van de verschillende benaderingen die in dit project worden gecombineerd verder worden uiteengezet is het nodig stil te staan bij de definitie van gezondheid zoals die in dit project wordt toegepast. Dit is belangrijk, omdat het hanteren van deze definitie ook raakt aan de manier waarop het perspectief van *discourse* analyse in dit project is ingebed. Daarnaast wordt aandacht besteed aan de rol van actiebegeleidend onderzoek en (participatief) evaluatieonderzoek in dit project.

2.2 Gezondheid, gezondheidsbevordering, empowerment

Gezondheid meer dan ‘afwezigheid van ziekte’

De definitie van gezondheid die in dit project wordt gehanteerd is gebaseerd op inzichten uit het veld van gezondheidsbevordering. De doelstelling van het project, die als volgt is geformuleerd: *‘hoe kunnen jongeren door middel van actieve participatie in het ontwikkelen en uitvoeren van interventies gestimuleerd worden in hun eigen gezondheidsgerelateerde gedrag en de manier waarop zij hierin keuzen maken?’*, laat al vermoeden dat het project een **omvattende** definitie van gezondheid veronderstelt.

Laten we wat uitgebreider stilstaan bij de componenten die een dergelijke brede definitie omvat. De Wereldgezondheidsorganisatie (WHO) hanteert de opvatting dat gezondheid zowel objectieve als subjectieve elementen omvat wanneer ze stelt: “gezondheid een toestand is van compleet fysiek, sociaal en mentaal welzijn, en niet slechts het afwezig zijn van ziekte of handicap” (WHO, 1948). Ook uit ander onderzoek waarin bijvoorbeeld de opvattingen van wijkbewoners worden gepeild over wat zij onder gezondheid verstaan, blijkt dat mensen in de dagelijkse praktijk vaak een brede definitie van gezondheid hanteren. De omschrijving van gezondheid die de bewoners geven veronderstelt meer dan **lichamelijk** welbevinden of de **afwezigheid van ziekte** (Weijters & Koelen, 2002).

De definitie uit de Ottawa charter uit 1998 laat bovendien zien dat gezondheid niet zozeer wordt opgevat als een doel op zich, maar veel meer als een middel: *“Health is a resource for everyday life, not the object of living. It is a positive concept emphasizing social and personal resources as well as physical capabilities”* (WHO, 1998).

Gezondheid door de doelgroep ‘gedefinieerd’

De manier waarop dit project data verzamelt over specifieke gezondheidsthema’s die onderwerp van gesprek zijn onder jongeren, en die data vervolgens analyseert, sluit aan bij deze omvattende, door de doelgroep bepaalde definitie. *Discourse* analytisch onderzoek ziet gezondheidsthema’s vooral als

categorieën waar **gespreksdeelnemers zelf invulling aan geven** tijdens gesprekken. Door het hanteren van dit onderzoeksperspectief voorziet dit project in een ‘definitie’ van gezondheid die door de doelgroep wordt bepaald.

In onderzoek naar de gezondheid van adolescenten waarin dezelfde *bottom-up* aanpak wordt gehanteerd ten aanzien van het invullen van het begrip gezondheid, wordt het belang van definitie door de doelgroep bevestigd (zie bijvoorbeeld Spruyt-Metz, 1996).

In dit project wordt het begrip dan ook niet aan de hand van vooraf bepaalde thema’s (bijvoorbeeld de eerder genoemde BRAVO thema’s) ingevuld. Centraal staat de wijze waarop jongeren in alledaagse gesprekken naar gezondheidsthema’s verwijzen en welke sociale functie hiermee worden vervuld.

Verwijzingen naar ‘gezondheid’ in alledaagse gesprekken

Discourse analytisch onderzoek op andere gebieden heeft aannemelijk gemaakt dat begrippen als ‘gezondheid’ en ‘gezonde leefstijl’ waarschijnlijk niet op die manier tijdens gesprekken worden benoemd (zie Speer, 2002), en misschien in nog veel mindere mate door de doelgroep jongeren. Het valt daarom te verwachten dat ‘gezondheid’ waarschijnlijk niet een term is die jongeren vaak zullen gebruiken wanneer zij met leeftijdsgenoten praten. Integendeel, onderwerpen die met gezondheid te maken hebben kunnen door jongeren bijvoorbeeld onder de noemer van vriendschap, uitgaan, relaties, uiterlijk, roken of pesten ter sprake worden gebracht. Jongeren spreken waarschijnlijk veel minder over ‘leefstijl’ en ‘gezondheid’ en eerder over ‘lekker in je vel zitten’ en ‘je lekker voelen’.

‘Empowerment’

De doelstelling die voor dit project is gekozen past door zijn aard binnen de gezondheidsbevordering benadering. Gezondheidsbevordering wordt door de Wereldgezondheidsorganisatie omschreven als een proces waarmee mensen in staat worden gesteld controle uit te oefenen op hun gezondheid, en om hun gezondheid te verbeteren (WHO, 1986). *Empowerment* is de kernstrategie van gezondheidsbevordering en wordt gezien als een proces waardoor mensen grotere controle krijgen over beslissingen en handelingen die hun gezondheid beïnvloeden. In het project LIFE21 wordt het begrip *empowerment* op twee manieren gebruikt: als interventiedoel en als leerproces. Dat wil zeggen dat de methode en de uitkomsten die met de methode worden bereikt tot doel hebben de doelgroep een gevoel van *empowerment* te laten ontwikkelen. Tevens vatten we het proces dat leidt tot *empowerment* ook als een *leerproces* op.

Door gezondheid ook te relateren aan sociale en omgevingsfactoren, onderschrijft de Wereldgezondheidsorganisatie het belang van het ‘gezonder maken’ van een aantal gebieden. Bijvoorbeeld het opzetten van ‘gezond’ overheidsbeleid (gezondheid op de agenda van beleidsmakers); het creëren van een ondersteunende omgeving (prettig leven en werken); versterking van actie vanuit de gemeenschap (gemeenschap als katalysator om gezondheidsbevordering tot stand

te brengen); heroriëntatie van gezondheidsdiensten (verder dan curatieve zorg) en tot slot ook het ontwikkelen van persoonlijke en sociale vaardigheden. LIFE21 sluit aan bij deze laatste lijn van activiteiten die in het kader van gezondheidsbevordering worden ondernomen.

2.3 Discourse analyse

Het perspectief van *discourse* analyse wordt op twee verschillende manieren tijdens dit project ingezet. In de eerste plaats wordt het perspectief door de onderzoeker gebruikt om het verzamelde gespreksmateriaal te analyseren (zie hoofdstuk 4). Ten tweede wordt het analytische stappenplan dat in *discourse* analytisch onderzoek wordt gehanteerd, ook gebruikt om de **discursieve actie methode** te ontwikkelen (zie hoofdstuk 5).

Discourse analyse is een benadering die onderzoek doet 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). In dit project ligt de nadruk in het *discourse* analytische onderzoek op de manier waarop jongeren, in gesprek met leeftijdsgenoten, hun gedrag ten aanzien van gezondheidsthema's definiëren en legitimeren. Denk hierbij bijvoorbeeld aan het legitimeren van overmatig drinken door jezelf te presenteren als iemand die weliswaar drinkt maar 'altijd precies weet wat hij doet'.

Uitgangspunt van *discourse* analyse is dat mensen met taal een scala aan sociale functies kunnen vervullen. Zo kan een ogenschijnlijke feitelijke vaststelling een beschuldiging inhouden ('hier staat nog een hele berg afwas') en kunnen mensen met een verhaal een bepaalde identiteit uitdragen ('een veganist die zich ondanks zijn strenge eetpatroon presenteert als een echte levensgenieter'). Taal geeft hiermee vorm aan *sociale activiteiten* en kan worden gezien als *sociale actie*.

Taal is een instrument is waar mensen (bewust of onbewust) sociale handelingen of activiteiten mee tot stand brengen. Omgaan met belangen en verantwoordelijkheid zijn twee belangrijke handelingen die met taal kunnen worden verricht. Het begrip 'belang' worden in de *discourse* analyse niet gebruikt om de mentale toestand van sprekers te beschrijven. Dit leidt ertoe dat 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 zorg ik dat mijn uitspraken zo min mogelijk door belangen worden aangetast'. We noemen dit in de *discourse* analyse een zogenaamd 'belangendilemma' of *dilemma of stake* (Edwards & Potter, 1992).

Sprekers hanteren bepaalde strategieën om met dit belangendilemma om te gaan en de geloofwaardigheid van hun uitspraken te vergroten. Bijvoorbeeld door 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').

Mensen kunnen worden aangesproken op hun uitspraken. In hun uitspraken maken mensen vaak duidelijk in hoeverre ze aanspreekbaar (willen) zijn op hun uitspraken en de consequenties die daaraan verbonden zijn. Het aanhalen van de woorden van een ander ('en toen zei zij dat...') is een manier om de verantwoordelijkheid voor een uitspraak expliciet en volledig bij derden te leggen.

Een aantal onderzoeken op het gebied van *discourse* analyse hebben laten zien hoe mensen in alledaagse gesprekken specifieke oplossingen aandragen om met uiteenlopende belangendilemma's om te gaan. We noemen deze oplossingen ook wel discursieve strategieën. Onderzoek onder deelnemers aan een Internet forum voor veganisten laat bijvoorbeeld zien dat de mensen die aan dit forum deelnemen, om te voorkomen dat ze worden gezien als 'gecompliceerde eters', het gewone (normale) karakter van hun eetgewoonten onderstrepen (Sneijder & Te Molder, 2004). Onderzoek naar online lotgenotencontact voor mensen met depressieve klachten heeft aangetoond dat mensen, in een omgeving van relatieve gelijken (ze zijn immers 'lotgenoten'), zichzelf als uitzonderlijk (bijvoorbeeld hypergevoelig) of competent presenteren om te voorkomen dat anderen hen als slachtoffer zien (Lamerichs, 2003; Lamerichs & Te Molder, 2003). Onderzoek naar patiënten met het vermoeidheidssyndroom ME illustreert hoe patiënten juist hun energieke levensstijl benadrukken om zo de mogelijke tegenwerping te ontcrachten dat de oorzaak van de ziekte 'in henzelf' besloten ligt (Horton-Salway, 2001).

Discourse analytisch onderzoek heeft zo een aantal uiteenlopende discursieve strategieën in kaart gebracht 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 gespreksdeelnemers te vergroten. In de bovenstaande voorbeelden is de kennis over deze strategieën bijvoorbeeld gedeeld met professionals. In het geval van het depressieforum kan dit er bijvoorbeeld toe leiden dat hulpverleners, voordat ze adviezen verstrekken aan de deelnemers, nadenken over de wijze waarop ze dit advies 'inkleden'. Wanneer ze dit niet doen, kan het door de deelnemers aan het forum namelijk gezien worden als een aantasting van hun competentie, die ze zo nadrukkelijk trachten te bewaken.

Het perspectief van *discourse* analyse wordt in dit project toegepast om alledaagse gesprekken van jongeren te analyseren en te kijken hoe ze hun gedrag ten aanzien van gezondheidsthema's definiëren en legitimeren. Ook de sociale functies (sociale actie) die met deze legitimeringen worden vervuld zijn onderwerp van onderzoek. Het perspectief wordt bovendien ingezet om een methode te ontwikkelen die jongeren aanzet tot reflectie op de functies en de effecten van taal. Bij het ontwikkelen van die

methode maken we gebruik van de centrale begrippen die hierboven al kort zijn genoemd en die deel uitmaken van het analytische stappenplan dat in *discourse* analytisch onderzoek wordt gehanteerd (zie hoofdstuk 3). Jongeren worden tijdens de bijeenkomst waarbij we de methode toepassen uitgenodigd om dit stappenplan zelf te hanteren. Ze nemen daarbij als het ware de rol aan van onderzoeker van hun eigen taal en gedrag aan. In hoofdstuk 5 staat verder beschreven hoe deze methode in praktijk is gebracht.

Het is van belang om op te merken dat *discourse* analytisch onderzoek tot voor aanvang van dit project vooral in een academische setting is toegepast. Binnen deze setting is onderzoek verricht op uiteenlopend gebied. Bijvoorbeeld naar gesprekken van hulpverleners met cliënten die gebruik maken van telefonische hulplijnen, communicatie van overheidsvoorlichters in overheidscampagnes, lotgenotencontact via Internet voor mensen met depressieve klachten, burgerconsultaties over ontwikkelingen in de biotechnologie, en onderzoek naar interactionele kenmerken van voedingskeuze en eetpraktijken van deelnemers aan Internet fora voor veganisme, culinaire zaken en obesitas. In het project LIFE21 wordt deze benadering voor het eerst toegepast in een vorm waarbij de doelgroep de rol van ‘onderzoeker’ van eigen taal en gedrag gaat vervullen, en waarbij het perspectief als basis geldt voor het ontwikkelen van de **discursieve actie methode**.

2.4 Actiebegeleidend onderzoek

In dit project is de implementatie van de activiteiten begeleid met actiebegeleidend onderzoek. Dit onderzoek vervult een dubbele functie; enerzijds voedt het de praktijk bij het ontwikkelen van programma’s of interventies. Anderzijds geeft de praktijk ook weer input aan het onderzoek door het opwerpen van nieuwe vragen (Koelen, Vaandrager & Colomer 2002; Koelen & van de Ban, 2004). Dit cyclische proces wordt ingezet om de implementatie van activiteiten waar nodig direct bij te sturen. Het onderzoek is dan ook gericht op specifieke probleemsituaties in de praktijk, zoekt naar oplossingen om die problemen op te lossen en probeert die vervolgens ook in praktijk te brengen. De resultaten van elke onderzoeksstap worden meteen naar de te ontwikkelen interventie teruggekoppeld. Belangrijk bij deze onderzoeksbenadering is dat de onderzoeker alle betrokkenen bij een project bij het onderzoek betreft.

Participatief actieonderzoek wordt vaak onderscheiden van andere methodologieën op basis van uiteenlopende criteria en aandachtsgebieden die uitgebreid in de literatuur beschreven staan (zie voor een overzicht Hart en Bond, 1995; ook Koelen & van de Ban, 2004). Er zijn echter drie globale dimensies te onderscheiden waarop actiebegeleidend onderzoek betrekking heeft: 1) organisatorische dimensie (middelen en planning van het project); 2) de reikwijdte van het project (mate waarin de doelgroep wordt bereikt en participeert in het project) en 3) externe factoren (neveneffecten of

invloedrijke gebeurtenissen die niet in het kader van het project hebben plaatsgevonden, maar wel van invloed zijn).

2.5 Participatief evaluatieonderzoek

Participatief evaluatieonderzoek moet aan verschillende voorwaarden voldoen. Zo moet er aandacht zijn voor de formulering van doelstellingen, samenwerking, terugkoppeling, rolverdelingen en verwachtingen. De nadruk ligt op uitkomstmaten als ‘empowerment’, participatie en intersectorale samenwerking. De opzet van het evaluatieonderzoek en ook de uitkomstmaten zijn niet vooraf bepaald maar worden aangepast aan het specifieke project. Er wordt gebruik gemaakt van triangulatie, waarbij een combinatie van theorieën, methoden, bronnen en onderzoekers wordt gebruikt. We kunnen een aantal vormen van triangulatie onderscheiden:

- Theoretische triangulatie
- Methodische triangulatie
- Bronnen triangulatie
- Onderzoekers triangulatie

Deze aanpak is gebaseerd op de vooronderstelling dat eenheid van de resultaten vanuit verschillende optiek een eenduidig (positief of negatief) resultaat laat zien ten aanzien van de effecten van de interventie (zie Nutbeam, 1998).

Bij projecten die tot stand komen op basis van participatief actieonderzoek ligt de nadruk in evaluatieonderzoek vaak meer op het proces en minder op het effect (zie hoofdstuk 7). Een procesevaluatie kan vaststellen welke mechanismen en processen verantwoordelijk zijn voor de gevonden effecten, en kan als volgt worden omschreven: “een procesevaluatie beoogt zo nauwkeurig mogelijk in kaart te brengen wat er feitelijk is gebeurd wanneer een programma wordt ontwikkeld gestart, uitgevoerd en afgerond. De feitelijke gebeurtenissen worden vergeleken met de gebeurtenissen zoals die zich eigenlijk hadden moeten voltrekken, gegeven de inhoud van het interventieplan, geldende kwaliteitsnormen en geaccepteerde beroepsstandaarden’ (Damoiseaux *et al.*, 1993). Procesevaluaties leggen de nadruk op sociale processen die met de invoering van de interventie te maken hebben en met de ervaringen van de betrokkenen (Koelen & Vaandrager, 1999; Koelen & van de Ban, 2004; ook Nutbeam, 1998). Het is tevens een manier om de interventie op de voet te volgen en, waar nodig, bij te sturen (Swanborn, 1999).

We kunnen de procesevaluatie tot slot typeren als een explorerende benadering, waarbij de onderzoeker geen vooraf bepaalde hypothesen hanteert en de verschijnselen die zich voordoen zo veel mogelijk met een open instelling tegemoet treedt.

Nutbeam (1998) omschrijft 3 doelen die een procesevaluatie zou moeten vervullen:

- 1) vaststellen of de methode de doelgroep heeft bereikt?

- 2) vaststellen of het programma door de doelgroep wordt geaccepteerd?
- 3) vaststellen of het programma is ingevoerd volgens plan?

Een antwoord op deze vragen, en een aantal specifieke subvragen die van toepassing zijn op dit project worden besproken in hoofdstuk 7.

3. DISCOURSE ANALYSE: METHODOLOGIE

3.1 Inleiding

De methodische aspecten van *discourse* analytisch onderzoek die in dit hoofdstuk worden besproken zijn op 2 manieren van belang voor dit project. In de eerste plaats vormen ze de leidraad voor het analyseren van het gespreksmateriaal. De analyseresultaten worden uitgebreid in hoofdstuk 4 besproken. In de tweede plaats zijn de analytische stappen van belang geweest bij het ontwikkelen van de **discursieve actie methode**. In paragraaf 3.3 wordt verder stilgestaan bij de analytische vuistregels waarop de methode is gebaseerd. Tot slot richt dit hoofdstuk zich kort op de praktijk van *discourse* analytisch onderzoek en worden een aantal basisregels genoemd die in dit veld van onderzoek worden gehanteerd om de analyseresultaten te valideren.

3.2 Dataverzameling en transcriptie

Dataverzameling binnen de gespreksanalyse vindt bij voorkeur plaats op basis van gesprekken die plaatsvinden in een natuurlijke gespreksomgeving. Deze voorkeur is gebaseerd op methodische overwegingen, bijvoorbeeld ten aanzien van de verschillen met gespreksmateriaal dat verzameld wordt in gecontroleerde omgevingen (bijvoorbeeld experimenten) of data afkomstig uit enquêteonderzoek. Gespreksmateriaal afkomstig uit een natuurlijke gespreksomgeving heeft veel meer aandacht voor de interactionele aspecten van het gesprek, en biedt bij uitstek de gelegenheid om de alledaagse gesprekspraktijk en de sociale functies die gespreksdeelnemers met taal vervullen, te onderzoeken. Idealiter gaat het om gesprekken die zonder aanwezigheid van digitale opnameapparatuur (of de aanwezigheid van een onderzoeker) ook zo zouden hebben plaatsgevonden, al is dit niet controleerbaar. In het geval van LIFE21 bestond de natuurlijke gespreksomgeving uit gesprekken die leerlingen voerden op school, vóór of ná aanvang van de lessen en in de pauzes. Tijdens de uitleg over het project en het gebruik van de digitale opnameapparatuur werd nadrukkelijk gevraagd geen gesprekken tijdens de les op te nemen.

Toen de keuze voor middelbare scholen als setting voor het project eenmaal was gemaakt, is er contact gelegd met het schoolbestuur om het project in een korte bijeenkomst toe te lichten. Tijdens deze bijeenkomst is meer verteld over de fase waarin de leerlingen, uitgerust met opnameapparatuur, op school gesprekken zouden gaan opnemen. Met het oog op de privacyaspecten die met deze manier van dataverzameling verbonden zijn, is een folder ontwikkeld. Deze folder bevat informatie en uitleg over het doel van het project en hoe met het verzamelde materiaal in het kader van het project zal worden omgegaan (zie bijlage 3). De folder is gebruikt om vragen van de schooldirectie maar ook van ouders te kunnen beantwoorden. Ook is uitgelegd hoe het opgenomen gespreksmateriaal tijdens de volgende

fasen van het project wordt gebruikt. Daarnaast is op school ook een uitklapbare *flyer* over het project verspreid (zie bijlage 4). Achteraf bleek het verstrekken van informatie aan de directie heel belangrijk. Door te verwijzen naar de informatie over privacyaspecten heeft de schooldirectie namelijk enkele vragen van ouders naar tevredenheid kunnen beantwoorden. Deze vragen zijn ontstaan naar aanleiding van media-aandacht bij aanvang van het project in de regionale krant (zie bijlage 5) en op TV.

Toen de schooldirecties van de twee scholen hun toestemming voor het project hebben gegeven is gevraagd of een docent de rol van contactpersoon en aanspreekpunt kon zijn voor de duur van het project. Via deze docenten zijn leerlingen uitgenodigd om de informatiebijeenkomst over het project te bezoeken. Op elke school is een kleinschalige informatiebijeenkomst georganiseerd om leerlingen te informeren over het project en een lijst met geïnteresseerden/mogelijke deelnemers vast te kunnen leggen. Er is gekozen voor een kleinschalige aanpak van het project omdat de leerlingen tijdens het maken van de opnamen en eventuele vragen die het maken van opnamen opriep, intensief zijn begeleid. Op de ene school heeft de bijeenkomst plaatsgevonden tijdens een vergadering van de leerlingenraad, en op de andere school tijdens een vergadering van leerlingen die deelnemen aan het project vertrouwensleerlingen. Tijdens deze bijeenkomsten hebben zich 13 leerlingen aangemeld.

Van deze groep zijn 6 verschillende leerlingen per tourbeurt uitgerust met opnameapparatuur om in hun vriendenkring opnames te maken. Dit waren vijf meisjes en een jongen van HAVO en VWO. Tijdens de instructie is aangegeven dat de opnames niet tot doel hebben gesprekken over vooraf bepaalde onderwerpen vast te leggen. Met het oog op de verstaanbaarheid van het opgenomen gespreksmateriaal is voor aanvang van de opnamen de maximale omvang van de groep op 5 personen vastgesteld.

Een derde school heeft zich aangemeld toen de periode van dataverzameling net was afgerond. Het betrof een groep leerlingen die naast de reguliere vakken op school dramalessen volgden. Zij wilden graag met het project meedoen om rond de thema's uit het materiaal een theatervoorstelling te bouwen. Mede vanwege het grote enthousiasme van de leerlingen en de docent van deze school is besloten om deze school aan het project te laten deelnemen. Deelname vond plaats vanaf de *kick-off meeting*, de bijeenkomst waarbij de **discursieve actie methode** is toegepast. De deelname van deze derde school bood de gelegenheid om te onderzoeken of het gespreksmateriaal dat in de bijeenkomst zou worden gebruikt (en door leerlingen van 2 andere scholen was opgenomen), ook voor deze leerlingen herkenbaar was.

Kort voor dat deze school haar interesse in het project kenbaar maakte, bleek ook een vierde school geïnteresseerd in de mogelijkheden die het project bood. De leerlingen van deze school, een VMBO school, hebben gedurende een periode wel opnamen gemaakt, maar hebben uiteindelijk niet verder aan het project deelgenomen (zie voor een uitgebreide toelichting hoofdstuk 6).

Tijdens de fase van dataverzameling is door de leerlingen ongeveer 11 uur gespreksmateriaal verzameld. Nadat alle gespreksmateriaal verzameld was, is het door studenten getranscribeerd. Tijdens de transcriptie worden de namen van sprekers en informatie die mogelijk te herleiden is naar personen geanonimiseerd.

Door middel van transcriberen wordt niet alleen vastgelegd wat er door iemand gezegd wordt, maar ook **wanneer** iemand iets zegt en **hoe**. Zo worden bijvoorbeeld beurtwisselingen weergegeven, overlap tussen de beurten van spreker en luisteraar, pauzes, maar ook intonatie en het luider of sneller praten van sprekers. Transcriptie vindt plaats op basis van strikte regels binnen *discourse* analytisch onderzoek (zie bijlage 6 voor een overzicht van transcriptiesymbolen). Het systeem is ontwikkeld door Gail Jefferson.

Dat transcriptiesymbolen belangrijke informatie toevoegen om het precieze verloop van een gesprek te begrijpen kan aan de hand van een fragment worden uitgelegd. Het fragment is getranscribeerd volgens de heersende regels en is afkomstig uit een aflevering van het discussieprogramma *Het Lagerhuis* dat in februari 1997 op tv verscheen. Marcel van Dam gaat in deze aflevering in discussie met Pim Fortuyn, toen nog publicist, die net een nieuw boek had uitgegeven. De discussie gaat over de hoofdstelling van het boek, waarin Fortuyn stelt dat de Nederlandse cultuur bedreigd zou worden door de islam. De discussie ontardt op een gegeven moment in een scheldpartij en dat blijkt niet alleen uit de inhoud van het fragment. Ook de regels die ‘normaal’ gelden voor het wisselen van beurten door gespreksdeelnemers, en die bijvoorbeeld overlap en interrupties vermijden, worden in dit voorbeeld met voeten getreden. Dit is heel goed zichtbaar in het transcript van het onderstaande fragment.

Fragment (1): Het Lagerhuis, februari 1997 (Mazeland, 2003:23)

1 **VDam:** en u bent niet alle [en 'n leugenaar, (0.3)
 2 **Fortuyn:** [jah.
 3 jah.=
 4 **VDam:** =maar u bent 'n op:hitser.,
 5 (.)
 6 **Px:** terug na [ar 't onderwerp!
 7 **VDam:** ['n ↑op↓hitser., (0.7)
 8 'n ophitser., (0.3) waarmee u↓: (0.4) NEderlandse=
 9 **Fortuyn:** =en u bent ['n populist] [en 'n onder
 10 **VDam:** ['t NEderlandse VOL] lu [k,
 11 **Fortuyn:** de gordel [°werker.]
 12 **VDam:** [populu] ↑i:st?
 13 0.7
 14 populist?
 15 **Fortuyn:** jAh!=

[VDam=Marcel van Dam; Fortuyn= Pim Fortuyn; Px=iemand uit publiek]

Dit fragment vormt een goede illustratie van de informatie die transcriptie oplevert. We zien hoe de sprekers elkaar in de rede vallen, bijvoorbeeld in regels 9-12 (de overlap is zichtbaar in de tekst met rechthoekige haken) en de ander proberen te overstemmen door luider te spreken in regel 4, 8-10 en 15 (zichtbaar in de tekst als kapitalen). Ook de rol van ogenschijnlijke details zoals pauzes en intonatie van sprekers worden in dit voorbeeldtranscript heel goed duidelijk. Het transcript biedt zo belangrijke informatie om de sociale handelingen die met taal worden verricht te kunnen begrijpen.

Het toevoegen van transcriptiesymbolen speelt ook bij het transcriberen van gesprekken van jongeren een grote rol, temeer omdat deze gesprekken worden gekenmerkt door snelle beurtwisselingen, veel overlap, versnellingen, vertragingen en veranderingen in volume en intonatie van de sprekers.

3.3 Analytisch stappenplan

In hoofdstuk twee is al kort stilgestaan bij twee inhoudelijke aandachtspunten bij het analyseren van gesprekken: belang(-endilemma) en aanspreekbaarheid. In deze paragraaf willen we stilstaan bij drie analytische vuistregels die binnen de *discourse* analyse worden gebruikt om gespreksmateriaal te analyseren.

- **Welke betekenis geeft de ontvanger aan de uiting van de spreker?**

Deze vuistregel is misschien wel de belangrijkste. Met deze vuistregel wordt bedoeld dat de betekenis van een uiting niet alleen door de spreker, maar ook door de luisteraar (ook wel ‘recipiënt’) wordt bepaald. Naast een analytische vuistregel is het ook een belangrijk validatie-principe. In paragraaf 3.4 is een voorbeeld opgenomen dat laat zien dat de betekenis van een gesprek niet door de onderzoeker wordt bepaald, maar gebaseerd is op de betekenis **die de gespreksdeelnemers onderling** aan die uiting geven. Concreet betekent dit dat de betekenis die de luisteraar aan een uiting van de spreker geeft (én de reactie van de oorspronkelijke spreker op de luisteraar) steeds als uitgangspunt voor analyse wordt genomen, en niet de interpretatie van de onderzoeker. Een andere illustratie om dit punt te verduidelijken biedt het voorbeeld dat eerder genoemd werd, namelijk de ogenschijnlijke feitelijke beschrijving die een beschuldiging kan inhouden (‘hier staat nog een hele berg afwas’). Of deze uiting wel of niet als een beschuldiging wordt opgevat, kan pas vastgesteld worden als de interpretatie van de recipiënt in de analyse wordt betrokken.

- **Gebruik maken van het retorische principe**

Discourse analytisch onderzoek bestudeert de sociale activiteiten die mensen met taal realiseren. Een van de manieren om die sociale activiteiten op te sporen, is door gebruik te maken van het retorische principe. Dit houdt in dat men bij het bestuderen van een tekst of gesprek de vraag stelt: ‘welke versie (van een beschrijving of verhaal) wordt met deze beschrijving tegengesproken?’ Het gaat er dan om vast te stellen welke mogelijke alternatieve versie met de huidige versie door de spreker wordt

weerlegd. Een voorbeeld uit discourse analytisch onderzoek dat vaak wordt aangehaald om de retorische werking van beschrijvingen te illustreren is afkomstig uit een gesprek tussen de aanklager ('C') en een getuige ('W') in een verkrachtingszaak. Het gaat hierbij om de specifieke woorden die de aanklager gebruikt om de mensen te beschrijven die een bepaalde club bezoeken. Hij gebruikt de woorden 'girls and fellas' (regel 3) in plaats van bijvoorbeeld mannen en vrouwen ('men and women'). Het Engelse woord 'fella' kan in het Nederlands met 'vent' vertaald worden. Let ook op hoe de getuige in regel 4 de implicaties van de categorieën die door de aanklager worden gebruikt ontkracht door in zijn antwoord gebruik te maken van een neutrale categorie '*people go there*' ('*mensen gaan daar naar toe*', cursivering toegevoegd).

Fragment (2) (Drew, 1990, in Wooffitt, 1990:13-15)

- 1 C: ((aanklager verwijst naar de club waar de verdachte en het
2 slachtoffer elkaar ontmoetten))
3 it's where girls and fellas meet isn't it
4 W: people go there

- **Gebruik maken van het semiotische principe**

Naast het retorische principe kan er bij het analyseren van gespreksmateriaal ook gebruik gemaakt worden van een ander, nauw verwant principe: het zogenaamde semiotische principe. Ook dit principe kan worden aangewend om de functies die mensen (bewust of onbewust) met taal vervullen, op te sporen. Dit principe kan worden gehanteerd door een uiting van een spreker te bestuderen aan de hand van volgende vraag: 'welke formulering lijkt erop, maar wordt **niet** gebruikt?'. Bijvoorbeeld in het voorbeeld van de afwas, wordt **niet** gekozen voor een omschrijving die een meer expliciete beschuldiging in zou kunnen houden, zoals: 'jij zou toch de afwas doen?'. Door een vergelijking te maken met andere mogelijke versies wordt het voor de onderzoeker helder wat met de huidige versie in interactioneel opzicht wordt bereikt.

3.3.1 Van analytisch stappenplan tot discursieve actie methode

Het *discourse* analytische onderzoek zoals dat in dit project wordt uitgevoerd, bestudeert de uiteenlopende manieren waarop jongeren hun gedragingen ten aanzien van gezondheidsthema's definiëren en legitimeren. Een eerste stap om dit doel te bereiken is door de jongeren te laten reflecteren op eigen taal en gedrag. De **discursieve actie methode** wil de doelgroep aanzetten om de rol van onderzoeker aan te nemen ten aanzien van taal en gedrag van henzelf en leeftijdsgenoten. De analytische vuistregels spelen hierbij een belangrijke rol omdat ze niet alleen door de onderzoeker maar ook door de doelgroep **zelf** kunnen worden gehanteerd om de sociale handelingen die zij en leeftijdsgenoten met taal vervullen op te sporen.

Doordat de doelgroep dit stappenplan **zelf** gaat hanteren vervult het ook een andere belangrijke functie. Jongeren leren met dit stappenplan en deze methode kijken naar de **sociale of interactionele effecten** van gesprekken. De aandacht is daarmee gericht op de vraag: ‘hoe komt wat ik zeg of doe over bij **de ander**?’. Dit is een interactioneel in plaats van een individueel (cognitief) perspectief. Dit laatste is veel meer gericht op het vaststellen van de intenties van de spreker (‘wat denkt of zegt iemand **echt**’). Het werken met de **discursieve actie methode** bevordert een analytische houding (op gedetailleerde wijze bestuderen van de eigen taal), maar biedt tegelijkertijd ook een veilig en kritisch perspectief om te reflecteren op eigen taal en gedrag. Het perspectief legt namelijk de nadruk op het onderzoeken van de interactionele effecten van taal in plaats van op het beoordelen van uitingen individuele sprekers. Zo stelt het de jongeren in staat om de eigen taal te bestuderen vanuit de positie van ‘waarnemer op afstand’.

3.4 Validatie van onderzoeksresultaten

Bij *discourse* analytisch onderzoek hanteren onderzoekers een aantal basisregels om observaties en analyseresultaten te valideren. In deze paragraaf worden de drie belangrijkste regels kort besproken. Het eerste punt gaat echter veel verder dan een validatie-instrument, en raakt aan de kern van *discourse* analytisch onderzoek en de opvatting van taal als sociale actie die daarin gehuldigd wordt. Het werd in paragraaf 3.3 ook al genoemd als een van de analytische vuistregels.

1. Gespreksdeelnemers bepalen onderling de betekenis van taal

Discourse analytisch onderzoek gaat ervan uit dat de betekenis van een bepaalde zinsnede in interactie wordt bepaald. Dat wil zeggen dat niet de betekenis die de onderzoeker aan een bepaalde uiting geeft, als leidraad wordt genomen, maar die van de luisteraar of recipiënt. Betekenissen worden ‘lokaal’ (dat wil zeggen door de deelnemers in een gesprek) bepaald. De *discourse* analytische literatuur kent vele voorbeelden om dit te illustreren. Bekend is het onderstaande voorbeeld, waarin een moeder en haar zoon spreken over een informatieavond die binnenkort op school gehouden wordt.

Fragment (3) Hutchby & Wooffitt (1998:16)

- 1 **Moeder:** Weet jij wie er naar die bijeenkomst gaat?
- 2 **Russ:** Wie?
- 3 **Moeder:** Ik weet het niet!
- 4 **Russ:** Oh, waarschijnlijk mijnheer Murphy en pappa zei mevrouw Timpote en sommige docenten

Dit gespreksfragment wordt vaak gebruikt om aan te tonen dat de betekenis die de **recipiënt** aan de uiting van de vorige spreker geven, als vertrekpunt voor de analyse moet worden genomen. In *discourse* analytisch onderzoek wordt dit ook wel de bewijsprocedure genoemd. Deze procedure wordt als volgt uitgelegd. Wanneer men als onderzoeker een uitspraak zou moeten doen over wat er in regel

1-2 van dit fragment gebeurt, tast men in eerste instantie volledig in het duister over de vraag of er in regel 1 sprake is van een vraag om informatie door de moeder ('weet jij wie er naar de informatie avond gaat -ik weet het niet-?') of dat we te maken hebben met de vooraankondiging van een feit ('ik weet wie er naar de informatie avond gaat, -en jij-?'). Beide verklaringen zijn mogelijk. Kiezen voor een van beide verklaringen op basis van het lezen van de eerste twee regels van dit fragment zou dan ook slechts giswerk zijn. Echter, wanneer we kijken naar de daaropvolgende beurt van de zoon in regel 2 zien we dat deze beurt duidelijk maakt dat hij de opmerking van moeder hier **opvat** als een vooraankondiging. Deze interpretatie van de luisteraar is doorslaggevend voor de manier waarop regel 1 van dit fragment begrepen dient te worden. Uit regel 3 blijkt echter dat de moeder haar eerdere opmerking als vraag bedoelde, en het antwoord op die vraag wordt dan ook in regel 3 door Russ gegeven. De analyse van dit, en elk ander gespreksfragment in de *discourse* analyse is steeds gebaseerd op de betekenis die de luisteraar of recipiënt aan een uiting geeft (en dat kan per beurt verschillen). Bovenstaand fragment biedt een mooie illustratie van het belang van die bewijsprocedure en van de wijze waarop de betekenis van taal steeds 'lokaal' door de gespreksdeelnemers wordt bepaald.

2. Coherentie

Onderzoek in gespreksanalyse gaat uit van samenhang met andere studies. Dit betekent dat observaties over bepaalde aspecten van een tekst steeds gekoppeld zullen worden aan studies die vergelijkbare resultaten hebben opgeleverd. Dit betekent echter niet dat bestaande studies de analyse **vooraf** informeren. Coherentie wordt pas actueel nadat de onderzoeker met een open vizier de data tegemoet treedt en de observaties die voortkomen uit het materiaal in verband brengt met bestaande studies.

Een voorbeeld van hoe er tijdens de analyse van het gespreksmateriaal van dit het project LIFE21 gewerkt is met coherentie, is naar aanleiding van een specifieke observatie uit het materiaal over het gebruik van citaten ('en toen zei ik..en toen zei hij...'; 'en ik dacht...'). Jongeren blijken vaak gebruik te maken van verschillende soorten citaten om extreme meningen naar voren te brengen. Naar aanleiding van deze observatie is een inventarisatie gemaakt van bestaande studies over het gebruik van citaten. Op die manier kan het scala aan sociale activiteiten die met deze formulering wordt gerealiseerd goed in kaart worden brengen en kunnen de specifieke functies in gespreksmateriaal van LIFE21 beter worden geduid (zie voor dit overzicht, Lamerichs & Te Molder, te verschijnen).

3. Evaluatie door de lezer

De patronen die in *discourse* analytisch onderzoek gevonden worden geïllustreerd aan de hand van uitgebreide fragmenten en de interpretatie van die fragmenten. De lezer heeft zo direct toegang tot het materiaal en de observaties die de onderzoeker ten aanzien van het materiaal maakt. De lezer kan die observaties zelf volgen en beoordelen.

4. RESULTATEN DISCOURSE ANALYTISCHE STUDIE

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de resultaten besproken van de voorlopige analyse door de onderzoeker. De resultaten zijn gebruikt bij het ontwikkelen van de **discursieve actie methode**, die tijdens drie bijeenkomsten met de doelgroep in praktijk is gebracht. De methode zet jongeren aan om *zelf* het analytische stappenplan te hanteren, als onderzoeker van eigen taal en gedrag. De methode wil de doelgroep op deze wijze laten reflecteren op de manier waarop ze hun gedrag ten aanzien van gezondheidsthema's definiëren en legitimeren. In dit hoofdstuk wordt verslag gedaan van de analyse van de alledaagse gesprekspraktijk van jongeren, en hoe de uitkomsten van die analyse in de methode zijn ingebed.

Aangezien *discourse* analyse het uitgangspunt hanteert dat verwijzingen naar gezondheidsthema's niet alleen **expliciet** maar ook op **impliciete** wijze onderwerp van gesprek kunnen vormen, besteedt dit hoofdstuk aandacht aan de manier waarop de brede patronen uit de analyse in *beide* gevallen zichtbaar zijn. Ter verduidelijking zijn hiertoe een aantal voorbeelden uit het gespreksmateriaal opgenomen. Uitgangspunt hierbij is dat gezondheidsthema's worden gezien als concepten waarvan de inhoud **door de gespreksdeelnemers** wordt bepaald en niet door de onderzoeker of de theorie (zie ook paragraaf 2.2).

4.2 Samenvatting resultaten

De resultaten die in deze paragraaf worden besproken betreffen de voorlopige analyse van 11 uur gespreksmateriaal. Voor een uitgebreide analyse verwijzen we naar de literatuur (zie Lamerichs & te Molder, te verschijnen). De belangrijkste observaties over het gespreksmateriaal zijn de volgende:

- In gesprekken met leeftijdsgenoten spreken jongeren **expliciete oordelen** uit over zichzelf en over anderen. Gespreksdeelnemers onderhandelen bovendien voortdurend over het 'gepaste' karakter van het oordeel ('wat mag en wat kan?'). Tegelijkertijd wordt het oordeel zo geformuleerd dat het afhankelijk van de reacties van de toehoorders 'relatief makkelijk' kan worden aangepast;
- In gesprekken met leeftijdsgenoten proberen jongeren een oplossing te vinden voor het volgende belangendilemma: **'hoe kan ik op een veilige manier een expliciete mening formuleren over iemand'**;
- Jongeren hanteren (bewust of onbewust) een aantal strategieën om dit belangendilemma op te lossen. Zo maken ze bijvoorbeeld veelvuldig gebruik van citaten, om de verantwoordelijkheid voor hun expliciete oordeel of mening volledig bij een ander te leggen. Ook beschrijven sprekers

de mening vaak als een spontane, toevallige indruk die ook anders had kunnen zijn in plaats van als een vooraf bepaald, vooropgezet oordeel over iemand. Daarnaast beschrijven jongeren expliciete meningen ook als verankerd in de realiteit (gebaseerd op door iedereen waarneembare feiten) in plaats van ‘slechts’ door de persoon bepaalde, subjectieve gevoelens of vermoedens.

Recent jongerenonderzoek heeft aangetoond dat jongeren het formuleren van expliciete meningen vaak gebruiken om zichzelf ten opzichte van leeftijdsgenoten te onderscheiden (Brinkgreve, 2004). In die zin sluit het belangendilemma dat op basis van analyse van het gespreksmateriaal is geïdentificeerd, aan bij de wijze waarop jongeren hun identiteit vormgeven in interactie met anderen. Door in alledaagse gesprekken met leeftijdsgenoten oplossingen aan te dragen voor dit belangendilemma, construeren jongeren ‘gezonde’ identiteiten en wordt het tevens tot een onderwerp voor onderhandeling met leeftijdsgenoten gemaakt.

De verwijzing naar gezondheidsthema's, die deel uitmaakt van dit proces, vindt op sommige momenten expliciet en op andere momenten impliciet plaats. Denk bijvoorbeeld aan de volgende uiteenlopende gespreksituaties: een leerling legt aan een medeleerling uit waarom ze zich vandaag zo ‘slecht’ voelt; men praat over een vriendin die misschien te veel ‘blowt’; leerlingen discussiëren over mogelijke argumenten die worden aangevoerd om mensen buiten te sluiten op school en in hoeverre die argumenten steekhoudend zijn; een groep leerlingen bespreekt mogelijke verklaringen waarom een medeleerling zelfmoord heeft gepleegd.

De brede patronen die uit de *discourse* analytische studie volgen, kunnen aan de hand van een aantal voorbeelden van gespreksfragmenten geïllustreerd worden. De namen van de sprekers en verwijzingen naar andere informatie (zoals de jongen waar de spreker in fragment (4) naar verwijst, en die we hier ‘Marco Vermeulen’ noemen), zijn geanonimiseerd.

In dit fragment praten de leerlingen over een klasgenootje dat zelfmoord heeft gepleegd. In dit voorbeeld zien we hoe een expliciete mening over deze gebeurtenis wordt geformuleerd. De spreker maakt hierbij gebruik van een citaat (regel 16-17). In dit voorbeeld wordt de zin waarin het citaat staat opgenomen bovendien niet helemaal afgemaakt (regel 17). Ook al breekt de spreker haar zin hier af, de ‘suggestie’ van een expliciete mening blijft echter sterk aanwezig.

Fragment (4) [AUG 1/11]

- 1 Pe: ik had vroeger ook altijd zo'n jongen in de klas die
- 2 had *>zunne neus zunne oren<*
- 3 Ma: °heheheh°
- 4 Pe: die die was gewoon ook echt intens lelijk Marco Vermeulen
- 5 heette hij (.) en toen kwam ik net nieuw in de klas
- 6 en mijn moeder >zei tegen mij< ga maar daar zitten ik

- 7 zeg <ja ik ga niet naast die gast zitten> ik denk
 8 >ik ken heel die gast niet maar ik wilde daar gewoon niet
 9 naa↓st zitten↓< dus ik ging vooraan in m'n eentje
 10 zitten hh en op een gegeven moment vond ik het inderdaad ook
 11 zie↑lig want ik ben ook altijd iemand die altijd
 12 alles zielig vindt nou en een KLOTEjong↑ daar heb ik zo vaak
 13 ruzie mee gehad het was ook een racist het was
 14 echt gewoon een klotejong en die heeft nu een jaar geleden
 15→ zelfmoord gepleegt wat ik ook wel weer zielig
 16→ vindt↓(.) maar j↓a aa↓n de an↓dere ka↓nt °heb ik ook weer
 17→ zo iets van uh° heh hmm
 18 **Ke:** °maa↓r°=
 19 **Pe** =snap je maar dat is heel vaa↑k >met dat soort mensen< die gaan
 20 echt zo'n schild om zich heen bouwen of zo=
 21 **Ma:** =┌ja maar mensen die- er wel iets aan kunnen doen
 22 **Il:** =└ja maar ┌waarschijnlijk doen ze zo lullig juist om hun- om hun
 23 **Ke:** └EIGenlijk is het zie↑lig huh hmm
 24 **Il:** onzekerheid of zo te verbergen
 25 **Pe:** ja precies=

[Pe=Petra ; Ma=Martin ; Ke=Kelly ; Il=Ilse]

In regel 15-17 breekt de eerste spreker (Petra) de zin af waarin ze haar mening over de gebeurtenis beschrijft. Ze beschrijft haar mening hier door gebruik te maken van een citaat. In dit fragment geeft het citaat niet de letterlijke woorden van de spreker of van een ander weer, maar laat het de gevoelens of gedachten van de spreker ten aanzien van de gebeurtenis zien. De strekking van het oordeel is duidelijk af te leiden is uit de voorafgaande tekst (namelijk dat zelfmoord voor sommigen een gerechtvaardigd alternatief is).

Door dit citaat af te breken kan de spreker de suggestie van extreem oordeel wekken. Tegelijkertijd laat het, afhankelijk van de reacties van de toehoorders, ruimte om deze mening aan te passen. Zo kan de spreker de mening bijvoorbeeld opnieuw inbrengen, versterken, of naar beneden bijstellen. Regels 19-20 en 25 van fragment (4) illustreren dit. Uit de transcriptiesymbolen in regel 18 en 19 kunnen we afleiden dat Petra, in reactie op de vorige spreker hier snel haar beurt hervat. Die beurt vormt vervolgens een toelichting op haar eerdere uitspraak in regel 8-9 en betreft de 'schuldvraag', namelijk of zelfmoord iets is wat je door bepaald gedrag te vertonen in de hand werkt. De spreker wekt de suggestie dat dit zo kan zijn in regel 19-20 (>met dat soort mensen< die gaan echt zo'n schild om zich heen bouwen of zo'). In de uiteindelijk 'conclusie' die de gespreksdeelnemers aan het eind van het fragment bereiken ('ja precies', in regel 25) lijkt de spreker de suggestie te wekken dat ze haar oordeel naar beneden heeft bijgesteld. Ze wijst hier instemmend een aantal mogelijke verzachtende omstandigheden aan.

Fragment (4) is een voorbeeld van de manieren waarop sprekers citaten gebruiken om te schuiven met verantwoordelijkheden voor hun uitspraken (zie voor een uitgebreid verslag, Lamerichs en Te Molder, te verschijnen). Het fragment laat bovendien zien hoe het standpunt dat door de spreker naar voren wordt gebracht, ook relatief ‘veilig’ kan worden aangepast naar aanleiding van reacties van de luisteraars.

Een ander gespreksfragment dat de gevonden patronen illustreert is fragment (5). Het fragment zoals het hier beneden is opgenomen vormt het eerste deel van het gesprek dat tijdens de bijeenkomst met de jongeren is gebruikt. Het volledige fragment is opgenomen in hoofdstuk 5, waar wordt beschreven hoe de **discursieve actie methode** in praktijk is gebracht.

In fragment (5) beschrijft de spreker (Petra) een ontmoeting met een jongen. We zien hoe de spreker de ontmoeting beschrijft als een spontane, toevallige ontmoeting (regels 11-12 en 13). Hiermee wijst ze de suggestie van de hand dat haar oordeel over de jongen het product is van een vooropgezette mening of een vooroordeel. Regels 17-18 illustreren een andere strategie die sprekers vaak gebruiken. De spreker geeft hier haar mening over de jongen weer door middel van een citaat (‘Oh Petra hij zei ik zie iemand hij zegt dat kan niet die is gewoon misvormd’). Door gebruik te maken van dit citaat wekt de spreker de indruk de letterlijke woorden van haar vader weer te geven. De spreker is hierdoor in staat om de verantwoordelijkheid voor het expliciete oordeel dat in deze uitspraak besloten ligt, aan haar vader toe te schrijven. Ze kan op die manier zelf niet verantwoordelijk gehouden worden voor het ferme oordeel dat hier wordt geveld. Tot slot biedt het fragment ook een voorbeeld van de manier waarop de spreker haar oordeel aanpast naar aanleiding van reacties van de luisteraars. De lachende reacties van de luisteraars (regels 19-20) lijken door de spreker te worden geïnterpreteerd als een uitnodiging om haar oordeel extra kracht bij te zetten. In hoofdstuk 5, waar het fragment in zijn geheel is opgenomen, wordt hier nog een uitgebreider voorbeeld van besproken.

Fragment (5) [AUG 1/11]

- 1 Pe: >even serieus<- [nee serieus ik liep
 2 Ni: [over wie?
 3 Pe: laatst- ik liep laatst met mijn
 4 vader door de stad [<hè>
 5 Ni: [Pieter↑ huh↑
 6 Te: °Pieter°
 7 Ke: Pieter
 8 Pe: (.) ja
 9 Ni: oh Pie↑ter=
 10 Pe: =he↑ uh >ja< (.) ik liep met m'n vader
 11 door de stad weet helemaal niet wie die
 12 jongen is verder he↑ <die die die>
 13 toevallig en ik zag hem niet en papa die

14 begint opeens te la[↑]chen
 15 Te: he[heheh
 16 Ke: [heheh
 17 Pe: oh Petra ik zie iemand hij zegt dat kan
 18 niet die is gewoon misvormd
 19 Ke: [heheh]
 20 Il: [heheh]

[Pe=Petra; Ni=Nico; Te=Teun; Il=Ilse]

De fragmenten illustreren het centrale belangendilemma dat tijdens de analyse van het materiaal is geïdentificeerd: **‘hoe kan ik op een veilige manier een expliciet oordeel vormen’**. De fragmenten laten ook zien hoe sprekers gebruik maken van citaten om de verantwoordelijkheid voor uitspraken te verkleinen (fragment (4)) of volledig aan anderen toe te schrijven (fragment (5)). Daarnaast bieden de fragmenten een voorbeeld van de manier waarop expliciete meningen worden aangepast (ze kunnen naar beneden of boven worden bijgesteld) afhankelijk van de reacties van de luisteraars.

Een andere strategie die sprekers vaak gebruiken en die we in hoofdstuk 5 nog uitgebreider zullen bespreken heeft te maken met een specifiek aspect van (overtuigings-)kracht bij het naar voren brengen van een standpunt. De (overtuigings-)kracht van een uitspraak kan bijvoorbeeld betrekking hebben op de vraag of ze op basis van objectieve factoren tot stand is gekomen, of ‘slechts’ op basis van subjectieve gevoelens. Afhankelijk van de context van een gesprek kan of de een, of de andere mening als het ‘krachtigst’ naar voren komen. Denk hierbij bijvoorbeeld aan het effect dat bereikt wordt door een mening met cijfers te onderbouwen, of door het aanhalen van een officiële bron (een gezaghebbende instantie of auteur). De spreker kan zo een standpunt als feitelijk en objectief presenteren. Aan de andere kant kan iemand die vertelt over een ernstig verkeersongeval dat hij zojuist heeft zien gebeuren, zijn verhaal juist kracht bijzetten door het aan te vullen met subjectieve (persoonlijke) beschrijvingen die de ernst van het ongeval en de gevoelde afschuw onderstrepen.

Een van de manieren waarop jongeren de overtuigingskracht van hun argumenten en standpunten vaak benadrukken is door de mogelijke beschuldiging van de hand te wijzen dat het standpunt dat men inneemt gebaseerd is op vooroordelen of een vooropgezette mening. Sprekers geven hun mening dan ook enerzijds als expliciet en uitgesproken weer, maar benadrukken anderzijds ook haar oprechtheid en spontaniteit.

4.3 Relatie tussen analyseresultaten en opvattingen over gezondheid

Deze paragraaf wil verduidelijken hoe de inhoudelijk observaties die tijdens deze fase over het gespreksmateriaal zijn gemaakt, zich verhouden tot de doelstelling van het *discourse* analytische onderzoek in deze fase van het project. Deze doelstelling is geformuleerd als volgt: ‘hoe definiëren en

legitimeren jongeren hun gedrag ten aanzien van gezondheidsthema's en welke sociale functies met die legitimeringen worden vervuld?'.

4.3.1 Hoe worden gezondheidsthema's onderwerp van gesprek voor jongeren?

De patronen die tijdens de analyse gevonden zijn hebben op twee manieren een duidelijke relatie met gezondheid

- de manier waarop jongeren expliciete oordelen vellen over anderen en zichzelf draagt bij aan het vormgeven van de eigen identiteit. Het (bewust of onbewust) aandragen van oplossingen om met het belangendilemma ('hoe kan ik op een veilige manier een expliciete mening formuleren') om te gaan draagt bovendien bij aan het vormgeven van een **gezonde** identiteit in interactie met de vriendengroep
- de brede patronen die uit de analyse naar voren komen gevonden hebben betrekking op expliciete verwijzingen naar gezondheid (bijvoorbeeld praten over drugs, roken) maar ook op impliciete verwijzingen naar gezondheid (bijvoorbeeld de rol van uiterlijke kenmerken als basis om iemand buiten te sluiten).

Net als de patronen die in fragment (4) en (5) zijn aangetoond, worden ook verwijzingen naar expliciete gezondheidsthema's vooral onderwerp van gesprek **als onderdeel van een onderhandelingsproces waarbij jongeren ten aanzien van die onderwerpen een (vaak expliciet) standpunt bepalen**. Ook bij het spreken over gezondheidsthema's is het van belang dat men er een *duidelijk* maar evenzeer *gefundeerd* standpunt over kan bepalen. Tegelijkertijd formuleren jongeren hun mening vaak zo dat het ook iets over henzelf zegt (over bepaalde karaktereigenschappen, over het 'soort mens' dat ze zijn). Regel 11-12 van fragment (4) en regel 4, 7, 13-14 en van fragment (5) vormen een goed voorbeeld van de manier waarop sprekers hun mening koppelen aan bepaalde karaktereigenschappen van de eigen persoon.

Fragment (6) is een voorbeeld van de manier waarop de brede patronen uit de analyse ter sprake komen in relatie tot een expliciet gezondheidsthema, namelijk 'blowen'. Kenmerken voor veel data is dat het onderwerp in eerste instantie naar voren wordt gebracht in relatie tot het gedrag van iemand die niet bij dit gesprek betrokken is. Dit roept de vraag op of op de jongeren hiermee alleen over 'de ander' praten en het onderwerp niet op zichzelf betrekken.

Echter, in het gesprek dat volgt, voegen de sprekers hun eigen mening over het onderwerp van gesprek aan het verhaal toe. Zoals blijkt zeggen de sprekers met het verkondigen van die mening ook iets over zichzelf. Ze leggen daarmee een relatie tussen het standpunt dat ze over een gezondheidsthema innemen en de eigen persoon (eigen identiteit). Ook in dit fragment zijn de namen van de sprekers en de persoon waar in de tekst naar verwezen wordt, geanonimiseerd.

Fragment (6) [AUG 2/11]

- 1 **Te:** Weet je wat ik wel jammer vind aan Dora? Is dat ze
2 de laatste tijd zo ongelofelijk daar veel in
3 dat speeltuintje zit te blowen
4 (.). Dat vind ik zo jammer.
5 **Es:** ja doet ze dat veel?
6 **Te:** hmmm
7 **Pe:** ja weet je wat het is, ik ben vóór blowen, dus ik denk
8 niet dat mijn mening echt zo naar-
9 **Te:** nee, maar dat doet ze zo vaak.
10 **Es:** ja maar het is (.) maar wel een beetje met mate.
11 **Pe:** ik heb 2 jaar lang een vriend gehad die het echt vrij veel
12 deed (.) ik weet niet ik ben er gewoon een beetje aan
13 gewend. Ik vind met blowen niks mis gewoon dat vind ik
14 gewoon niet (.) ik heb liever iemand die zo stoned is als
15 een kanarie die naast me zit dan iemand die zo zat
16 is als een aap.
17 **Te:** ja, dat is waar maar-
18 **Pe:** want zatte mensen zijn zo intens vervelend. Ik ben zelf ook
19 nooit dronken want dat vind ik gewoon
20 het verschrikkelijkste wat er is. Ik zeg liever op een gegeven
21 moment kom we gaan naar de [(naam coffeeshop)
22 **Es:** [ja
23 **Pe:** om een joint te halen dan dat ik zeg van eh- ((einde fragment))

[Te=Teun; Es=Esther; Pe=Petra]

Uit dit gespreksfragment blijkt dat ook wanneer jongeren in gesprekken verwijzen naar expliciete gezondheidsthema's, deze vooral ter sprake komen als een thema waar men een expliciete mening of oordeel over naar voren brengt.

Wat opvalt in dit fragment is dat sprekers de 'basis' waarop een mening is gebaseerd, duidelijk omschrijven. In fragment (6) geven zowel Teun, Petra en Esther hun mening over het gedrag van het klasgenootje Dora en ze doen dat op verschillende manieren. Bijvoorbeeld in regel 1 en 2 geeft Teun zijn impliciete oordeel over 'blowen' door het te presenteren als iets wat hij zorgelijk vindt ('wat ik wel jammer vind') voor de persoon die het betreft. Door zijn oprechte bezorgdheid nogmaals te benadrukken in regel 4 ('dat vind ik zo jammer') spreekt hij de suggestie tegen hij het onderwerp aansnijdt om te roddelen over zijn klasgenootje of om haar in een kwaad daglicht te stellen. De reactie van Esther in regel 5 en 10 doet vermoeden dat een oordeel over dit gedrag samenhangt met de frequentie waarmee het gebeurt, en lijkt een voorstander te zijn voor gematigd gedrag op dit punt ('maar wel een beetje met mate', regel 10). Petra's eerste reactie op de opmerking van Teun in regel 7, geeft een expliciete mening 'ja weet je wat het is, ik ben voor blowen' waarmee ze haar belang in het gesprek als een voorstander van blowen expliciet maakt. We noemen dit *stake confession*, of het

bekennen van je belang in het geven van een bepaalde beschrijving (Potter, 1996). In regel 11-16 breidt Petra haar verklaring verder uit met een specifieke onderbouwing. Ze geeft aan dat die mening gebaseerd is op persoonlijke ervaring met iemand waarmee ze een relatie had gedurende een langere periode ('ik heb 2 jaar lang een vriend gehad die het vrij veel deed'). Door het aanhalen van die persoonlijke ervaring wekt ze de suggestie dat ze 'spreekt uit ervaring' en dus in de (legitieme) positie is om deze mening over het onderwerp naar voren te brengen.

Ze beschrijft haar standpunt verder als het product van een afweging tussen bijvoorbeeld mensen die 'blowen' ('stoned zijn') en het gedrag van dronken mensen, dat ze sterk afwijst. Door die afweging te maken wekt ze de indruk dat haar mening is gebaseerd op een weloverwogen oordeel. In regel 18 benadrukt ze opnieuw haar sterke afkeur voor mensen die dronken zijn ('want zatte mensen zijn zo intens vervelend') en versterkt ze die opinie door het (in alle omstandigheden) ook op zichzelf van toepassing te verklaren ('ik ben zelf ook nooit dronken', regel 18-19; ook regel 20-21 ('ik zeg liever...')), waarmee ze haar eigen voorkeur voor een joint boven alcohol benadrukt.

Dit fragment laat zien hoe sprekers, door de mening op verschillende wijzen als gefundeerd te beschrijven oplossingen aandragen om met het eerder genoemde belangendilemma om te gaan. Dit belangendilemma houdt in dat men enerzijds een **expliciete mening** over een onderwerp verkondigt, maar dat deze mening tegelijkertijd ook op een **veilige manier** naar voren wordt gebracht. Dit fragment laat hiervan duidelijke voorbeelden zien. Bijvoorbeeld doordat sprekers hun mening naar voren brengen uit bezorgdheid over het welzijn van de ander in plaats van de behoefte om een roddel te verspreiden, of op basis van vooroordelen. Een ander voorbeeld betreft het onderbouwen van een mening op basis van (langdurige) persoonlijke ervaringen en als een weloverwogen standpunt.

Door de patronen uit de analyse te verduidelijken aan de hand van een aantal fragmenten uit het gespreksmateriaal wordt duidelijk hoe gezondheidsthema's op expliciete en impliciete wijze onderwerp van gesprek worden. Ook wordt duidelijk hoe deze verwijzingen in *discourse* analytisch onderzoek worden bestudeerd, als een concept waar jongeren zelf invulling aan geven.

Het onderwerp wordt door jongeren als een 'relationeel concept' gedefinieerd dat enerzijds uitnodigt tot het formuleren van een (expliciete) mening, die aan bepaalde eisen moeten voldoen (gefundeerd, onbevooroordeeld, geloofwaardig). Anderzijds lijkt de manier waarop het standpunt wordt bepaald ook duidelijke verwijzingen in te houden naar de eigen persoon ('hoe verhoudt het standpunt dat ik hierover inneem zich tot 'wie ik ben' en 'hoe ik in elkaar zit?'). Door uitgesproken én veilige meningen in interactie met leeftijdsgenoten te bepalen en tot onderwerp van onderhandeling te maken, geven jongeren vorm aan de individuele ('gezonde') identiteit en bepalen. Tegelijkertijd bepalen ze hiermee de verhouding tot leeftijdsgenoten.

4.4 Conclusie

In dit hoofdstuk zijn 3 vragen besproken:

- Welke specifieke gezondheidsthema's zijn onderwerp van gesprek bij jongeren?
- Hoe definiëren en legitimeren jongeren hun gedrag(-ingen) ten aanzien van dit thema?
- Welke sociale functies worden met deze legitimeringen vervuld?

De analyse van het gespreksmateriaal laat zien dat gezondheidsthema's door jongeren in verband worden gebracht met een reeks uiteenlopende onderwerpen. Bijvoorbeeld in relatie tot het uitsluiten van bepaalde leerlingen; de rol van uiterlijke kenmerken bij het bepalen wie er wel en niet bij hoort; het aanvoeren van verklaringen over de vraag waarom iemand tot zelfmoord besluit of het innemen van een standpunt ten aanzien van het gedrag van een medeleerling die cannabis gebruikt. Uit deze voorbeelden blijkt al dat de verwijzingen naar gezondheidsonderwerpen soms op expliciete en soms op impliciete manieren plaatsheeft.

Uit de analyse blijkt ook dat jongeren tijdens gesprekken voortdurend bezig zijn met het formuleren van expliciete meningen en standpunten over deze onderwerpen. Het formuleren van deze expliciete meningen vormt voor jongeren een belangrijke manier om zich te onderscheiden van anderen en een eigen identiteit te creëren. Bij het formuleren van deze meningen tonen ze zich gevoelig voor het volgende belangendilemma: **'hoe kan ik op een veilige manier een expliciete mening naar voren brengen'**. Zo worden de meningen weliswaar als sterk en extreem neergezet maar lijkt het naar voren brengen van expliciete standpunten ook aan bepaalde voorwaarden te moeten voldoen. De mening moet bijvoorbeeld onbevooroordeeld, weloverwogen en geloofwaardig zijn. Over de manier waarop men aan deze voorwaarden voldoet zijn jongeren voortdurend met elkaar in onderhandeling. Als gevolg hiervan kunnen meningen en standpunten worden bijgesteld, afhankelijk van de reacties van luisteraars. Doordat de meningen die jongeren formuleren ook verwijzingen inhouden die betrekking hebben op de eigen persoon, heeft de manier waarop het standpunt naar voren wordt gebracht ook consequenties voor de identiteit van de spreker. De oplossingen die jongeren in gesprekken voor dit dilemma aandragen laat zien hoe jongeren 'gezonde' identiteiten in interactie bepalen.

Een antwoord op de tweede en derde vraag kan gegeven worden door te kijken naar het centrale belangendilemma en een reeks veelgebruikte strategieën die sprekers (bewust of onbewust) gebruiken om met dit dilemma om te gaan. Er zijn een aantal strategieën die veelvuldig worden gebruikt:

- sprekers maken gebruik van verschillende vormen van citaten om een oordeel te formuleren en de mate waarin men persoonlijk verantwoordelijk (aanspreekbaar) is voor dat oordeel te verminderen of expliciet aan derden toe te wijzen;

- sprekers presenteren hun expliciete standpunt of mening als een spontane indruk die toevallig tot stand komt om zo de verdachtmaking te voorkomen dat de mening op basis van vooroordelen of een vooropgezette mening tot stand komt;
- sprekers presenteren hun mening als gebaseerd op waarneembare (objectieve) feiten in plaats van persoonlijke meningen of overtuigingen om zo de geloofwaardigheid en legitimiteit te vergroten.

De analyse van het gespreksmateriaal waarvan de uitkomsten in dit hoofdstuk zijn gepresenteerd laten zien op welke manier gezondheidsthema's onderwerp van gesprek worden voor jongeren. Deze *bottom-up* definitie door de doelgroep is een belangrijke uitkomst van dit project.

5. AAN DE SLAG MET DE DISCURSIEVE ACTIE METHODE

5.1 Inleiding

Dit hoofdstuk laat zien hoe de **discursieve actie methode** tijdens dit project in een aantal bijeenkomsten met de doelgroep is toegepast. Tijdens deze zogenaamde *kick-off meetings* zijn de jongeren tot onderzoeker zijn gemaakt van hun eigen taal. Jongeren hebben hiertoe **zelf** het analytische stappenplan gehanteerd. Elke bijeenkomst valt uiteen in een vijftal stappen. Stap één tot en met vier is erop gericht leerlingen het analytische stappenplan te laten doorlopen en zo bij te dragen aan een reflexieve houding ten aanzien van eigen taal en gedrag. Tijdens stap vijf van de bijeenkomst wordt reflectie en discussie over de eigen taal gebruikt om jongeren aan te zetten tot het ontwikkelen van interventies. De doelstellingen voor de bijeenkomsten sluiten bij deze indeling in stappen aan (zie paragraaf 5.2.3). Voordat de precieze werkwijze uitvoerig en stapsgewijs wordt besproken, worden eerst de bouwstenen van de methode kort toegelicht. Het hoofdstuk sluit af met een overzicht van de aanbevelingen voor interventies die elk van de drie groepen op basis van deze *kick-off meetings* hebben bedacht.

5.2 Werkwijze en doelen

5.2.1 De bouwstenen van de methode

De **discursieve actie methode** is ontwikkeld op basis van de kernbegrippen uit het analytische stappenplan (belang, belangendilemma en aanspreekbaarheid) in combinatie met de resultaten van de voorlopige analyseresultaten (het specifieke belangendilemma waar sprekers een oplossing voor proberen te zoeken en een aantal veelgebruikte strategieën). Tijdens het werken met de methode gaan de jongeren zelf het analytische stappenplan hanteren om een aantal veelgebruikte strategieën in een (geanonimiseerd) tekstfragment op te sporen. Dit tekstfragment is afkomstig uit het gespreksmateriaal dat in het kader van LIFE21 is verzameld. Men onderzoekt dus letterlijk de eigen taal.

De strategieën die de doelgroep gaat onderzoeken zijn gebaseerd op de voorlopige analyseresultaten zoals die in hoofdstuk 4 zijn besproken. Dat geldt ook voor het centrale belangendilemma, waar sprekers in gesprekken oplossingen voor trachten aan te voeren. Het belangendilemma is als volgt geformuleerd: **‘hoe kan ik op een veilige manier een expliciete mening formuleren?’**.

De strategieën die de jongeren tijdens het werken met de methode gaan onderzoeken zijn strategieën die de spreker hanteert om het bovenstaande belangendilemma op te lossen: het zijn strategieën die (overtuigings-)kracht van de mening onderstrepen. De strategieën dragen bij aan het ‘veilige’ karakter van de mening die naar voren wordt gebracht. Een strategie die de jongeren onderzoeken tijdens deze bijeenkomst waarin gewerkt wordt met de **discursieve actie methode** is het veelvuldig gebruiken van citaten. Naast het toeschrijven van verantwoordelijkheid aan een ander, wekt het aanhalen van citaten ook de indruk dat de spreker de *letterlijke* woorden van iemand anders weergeeft (en ik zei: “.....” en

toen zei hij:”.....”). Suggesteren dat men de letterlijke woorden van een ander reproduceert, versterkt de geloofwaardigheid van een uitspraak. Dit kan van belang zijn wanneer er ‘bewijzen’ moeten worden aangevoerd, bijvoorbeeld over de vraag wie er schuld heeft in een ruzie?. Ook de strategie waarbij sprekers hun standpunt als een spontane indruk (‘en ik zag hem niet’) in plaats van als het product van voorkeur of vooroordeel presenteren, wordt tijdens de bijeenkomst onderzocht. Een derde, veel voorkomende strategie die jongeren in alledaagse gesprekken hanteren en die de jongeren zelf gaan onderzoeken is het presenteren van een mening op basis van waarneembare feiten (‘en hij heeft overal eczeem’). Hiermee wekken sprekers de indruk dat een mening verankerd is in de realiteit (en daarmee objectief is) en niet de voorkeur van de persoon (‘slechts’ een subjectieve mening) weergeeft. Dit kan de kracht van mogelijk controversiële meningen vergroten.

Door het belangendilemma en de strategieën waar jongeren in alledaagse gesprekken naar verwijzen op te nemen in de **discursieve actie methode** is de methode specifiek geschikt gemaakt voor deze doelgroep. Reflectie over taal en gedrag zal gestimuleerd worden doordat de methode is ingevuld met (geanonimiseerd) gespreksmateriaal afkomstig van de doelgroep zelf. Het proces van reflectie wordt bovendien gestimuleerd omdat de herkenbaarheid van het belangendilemma en de strategieën groot is. Ze zijn immers vastgesteld op basis van een analyse van de alledaagse gesprekken die jongeren voeren.

5.2.2 Selectie van het fragment

De keuze voor het fragment dat tijdens de bijeenkomsten, de zogenaamde *kick-off meetings*, wordt gebruikt, is op basis van de volgende inhoudelijke overwegingen gemaakt:

- 1). Het gespreksfragment dat voor de bijeenkomst is gekozen is interessant omdat het een combinatie van strategieën laat zien die jongeren gebruiken om een steeds terugkerend belangendilemma in gesprekken op te lossen
- 2). Dit belangendilemma wordt in uiteenlopende situaties actueel. Zowel bij het spreken over meer expliciete gezondheidsthema’s (bijvoorbeeld roken, drugsgebruik) als bij thema’s die ogenschijnlijk een minder evidente relatie hebben met gezondheidsthema’s (bijvoorbeeld ten aanzien van het vellen van een oordeel over iemand op basis van uiterlijke kenmerken) maar die door de deelnemers wel heel nadrukkelijk in verband worden gebracht met hun sociaal en emotioneel welbevinden (bijvoorbeeld in relatie tot pesten, buitengesloten worden, wel of niet voor je mening durven uitkomen).

Door de combinatie van strategieën die er in voorkomen, is het fragment uiterst interessant om tijdens de bijeenkomst te gebruiken. De keuze voor het fragment is niet tot stand gekomen op basis van het feit dat het een voorbeeld vormt van ‘goede’ of ‘slechte’ communicatieve praktijk. Het fragment is gekozen omdat een aantal veel voorkomende strategieën die jongeren gebruiken om een bepaald

belangendilemma in gesprekken op te lossen, *naast elkaar* voorkomen. Het fragment is hier opgenomen als fragment (6).

5.2.3 Doelen

De **discursieve actie methode** is ontwikkeld op basis van een voorlopige analyse van het materiaal en is door de leerlingen toegepast in een serie *kick-off meetings*. Aan deze bijeenkomsten hebben dertien jongeren deelgenomen: 11 meisjes en 2 jongens. De verdeling per opleiding tijdens de bijeenkomsten is als volgt: VMBO (1), HAVO (5), VWO (8). De leerlingen varieerden in leeftijd van 14 tot 17 jaar.

De doelen voor de bijeenkomsten zijn op de volgende wijze geformuleerd:

- 1) deelnemers bewust maken van de sociale functies van taal door ze de rol van onderzoeker laten aannemen bij het bestuderen van een gespreksfragment dat ze zelf hebben opgenomen;
- 2) deelnemers uitnodigen om in stappen een aantal strategieën te onderzoeken die sprekers gebruiken in een gesprek en de sociale functies van die strategieën duiden;
- 3) deelnemers bewust maken van alternatieve strategieën, mogelijkheden om de strategieën te pareren of te ondermijnen
- 4) deelnemers laten nadenken over de vraag of zij de strategieën die sprekers in het gespreksfragment gebruiken ‘gepast’ vinden
- 5) de resultaten van de discussie onder punt 4 gebruiken als stap op weg naar het ontwikkelen van interventies

Fragment (7) [AUG 1/11]

- 1 Pe: >even serieus<- [nee serieus ik liep
2 Ni: [over wie?
3 Pe: laatst- ik liep laatst met mijn
4 vader door de stad [<hè>
5 Ni: [Pieter↑ huh↑
6 Te: °Pieter°
7 Ke: Pieter
8 Pe: (.) ja
9 Ni: oh Pie↑ter=
10 Pe: =he↑ uh >ja< (.) ik liep met m'n vader
11 door de stad weet helemaal niet wie die
12 jongen is verder he↑ <die die die>
13 toevallig en ik zag hem niet en papa die
14 begint opeens te la↑chen
15 Te: he[heheh
16 Ke: [heheh
17 Pe: oh Petra ik zie iemand hij zegt dat kan
18 niet die is gewoon misvormd

19 Ke: [heheh]
 20 Il: [heheh]
 21 Pe: du(h)s ik dra(h)ai me zo o(h)m ik ze(h)g
 22 di(h)e zi(h)t in de kla(h)s bij mij(h)en
 23 m'n vader geloofde me gewoon echt niet
 24 (.)en hij moest gewoon ja mijn vader
 25 die:.(.) zeg maar (0.2) mijn vader vind
 26 het altijd leuk zeg maar mongooltjes
 27 enzo weet je. Die gaat ook altijd knoop
 28 in je zakdoek kijken. Dat vindt ie
 29 gewoon helemaal mooi. Daar zitten we
 30 altijd om te lachen maar >weet je wel
 31 maar verder ja (.) dat vindt ie gewoon
 32 mooi. Hij dacht dus serieus dat het een
 33 gehandicapt iemand was
 34 Ni: [*hohohohoh*]
 35 Il: [*hohohohoh*]
 36 Ke: ja↑ maar↑ hij↑ is ook-
 37 Pe: nee maar >serieus< (.) die ga↑st
 38 helemaal ehm eczeem waar die op zich
 39 natuurlijk niks aan kunt doe↑n maar
 40 gewoon(.)>weet je wel< doe zo en alles
 41 brok-valt er van af(.)en zeg maar die
 42 heeft hier zo'n contra gewicht=
 43 Ke: ja(h)he[heheh]
 44 Il: [heheh]
 45 Pe: toch↑=
 46 Ke: =ja het klopt echt↑ niet en zijn kaken
 47 steken heel ver [naar voren=
 48 Pe: [het kan best een
 49 aardige jongen zijn maar hij- ook (.)
 50 [hij STINKT door zijn exceem
 51 Ke: [ja maar hij is helemaal niet aa↑rdig

[Pe=Petra; Ni=Nico; Ke=Kelly; Il=Ilse]

Het fragment is aan het begin van de bijeenkomst gepresenteerd in getranscribeerde vorm. Met dit transcript zijn de leerlingen aan de slag gegaan. Er is nadrukkelijk niet gekozen om het geluidsfragment af te spelen omdat dit de anonimiteit van de gespreksdeelnemers in gevaar brengt. Voordat een aantal leerlingen het fragment hardop hebben voorgelezen, zijn de transcriptiesymbolen uitgelegd die in de tekst staan (zie bijlage 6). Door het fragment hardop op te lezen krijgen de leerlingen een beter gevoel voor beurtwisselingen, overlap en pauzes. Hardop voorlezen biedt ook ruimte om vragen te stellen over de tekst. Zo bleek een van de leerlingen het TV programma 'Knoop in je zakdoek', waar de spreker in de tekst (regel 27-28) naar verwijst, niet te kennen. De andere

leerlingen die het programma wel kenden zijn toen gevraagd om uit te leggen waar dit programma volgens hen over gaat. Een goed begrip van de tekst is belangrijk voordat men met de methode aan de slag gaat.

De namen van de sprekers en andere verwijzingen in de tekst die mogelijk naar personen of plaatsen te herleiden waren, zijn anoniem weergegeven. Geen van de leerlingen weet op welke school de opname gemaakt is, wie aan het gesprek heeft deelgenomen en over wie het in het tekstfragment gaat.

Tijdens de bijeenkomst worden de leerlingen door middel van een stapsgewijze aanpak gemaakt tot onderzoekers van hun eigen taal. De stappen die deel uitmaken van de **discursieve actie methode**, kunnen als volgt worden samengevat:

1. Méér dan een ‘spelregel’: het aannemen van een descriptieve houding (stap 1)
2. Beurtwisselingen: de rollen van spreker en luisteraar in een gesprek (stap 2)
3. Identificeren van het belangendilemma van de spreker (stap 3)
4. Ontdekken van strategieën om het belangendilemma op te lossen (stap 4)
5. Van onderzoeker naar ontwikkelaar: de stap naar interventies (stap 5)

5.3 Toepassen van de discursieve actie methode

Stap 1: Méér dan een ‘spelregel’: het aannemen van een descriptieve houding

De bijeenkomst is gestart met het vastleggen van een ‘spelregel’ die nauw verbonden is met de visie op taal zoals die in *discourse* analyse wordt gehanteerd. Deze regel houdt in dat de leerlingen tijdens de bijeenkomst een descriptieve houding aannemen ten aanzien van het tekstfragment. Met het aannemen van deze houding zijn normatieve uitspraken als ‘wat is die vader gemeen’ en ‘Petra overdrijft om in de smaak te vallen bij haar vrienden’, niet toegestaan.

Het uitstellen van normatieve oordelen over uitspraken van sprekers stelt de leerlingen in staat om de sociale effecten van taal nauwkeuriger te bestuderen. Ze sluiten normatieve oordelen over de spreker uit en maken het stellen van bepaalde vragen juist mogelijk. Vragen die kunnen worden gebruikt om de sociale effecten van taal op het spoor te komen zijn: **‘Waarom beschrijft de spreker haar verhaal op deze specifieke manier?’**; **‘Hoe had de spreker dit anders kunnen doen?’** en **‘Wat staat hierbij voor de spreker op het spel?’**.

De descriptieve houding is verbeeld door middel van de metafoor van de bril. De bril was afgebeeld op een flap-over die bij elke bijeenkomst is opgehangen. Het ‘opzetten van deze bril’ is niet alleen een discussietechniek, maar drukt de visie van gespreksanalyse uit ten aanzien van de vraag of de woorden die iemand spreekt uitdrukken ‘wat iemand *echt* voelt en *waarom*’. De *discourse* analytische benadering doet namelijk *geen* uitspraken doen over vermeende intenties, motieven of de mentale toestand van sprekers tijdens een gesprek. *Discourse* analyse neemt op dit punt een zogenaamde

agnostische houding aan: er worden geen uitspraken gedaan over wat er ‘in de hoofden van mensen omgaat’ op het moment dat ze bepaalde uitspraken doen. Dit kan verhelderd worden met een voorbeeld uit de tekst. Daar waar de spreker beschrijft dat ze de jongen in eerste instantie niet zag (‘en ik zag hem niet’, regel 13), stond *niet* de vraag centraal **‘heeft de spreker de jongen hier echt niet gezien?’**. De volgende vragen werd als leidraad voor het bestuderen van dit deel van de tekst (regel 13) genomen: **‘wat bereikt de spreker in de interactie door te stellen dat ze de jongen niet gezien heeft?’** en **‘welke verdachtmaking kan ze hierdoor ontlopen’**.

De metafoor van de bril werd door de leerlingen al spoedig als norm gehanteerd om normatieve observaties (‘wat een stomme vader zeg’) onderling te corrigeren. Het instellen van deze spelregel bleek hiermee een succesvolle manier om observaties over de tekst in verband te brengen met de sociale effecten van taal. Zo worden normatieve oordelen over sprekers voorkomen, iets waar het fragment gemakkelijk aanleiding toe kan geven. Bovendien was het zo dat het ‘opzetten van een descriptieve bril’ de leerlingen maakt tot ‘waarnemers op afstand’. In deze rol *hoeven* ze ook geen normatieve oordelen te verbinden aan de sprekers in het fragment, die leeftijdsgenoten zijn. Het biedt zo ook een veilige en niet bedreigende uitgangspositie om de eigen taal te onderzoeken.

Het inleiden van het fragment, het hardop lezen en vragen stellen over de tekst en het uitleggen van de descriptieve kijk op taal heeft ongeveer twintig minuten in beslag genomen.

Stap 2: Beurtwisselingen: de rollen van spreker en luisteraar in een gesprek

De manier waarop de luisteraar de beurt van de vorige spreker interpreteert is bepalend wanneer we willen onderzoeken welke sociale functies mensen met taal vervullen. Tijdens de bijeenkomst stond het kijken naar sprekers en luisteraars dan ook centraal. We hebben dit element uit het analytische stappenplan in ongeveer twintig minuten met de leerlingen besproken. De leerlingen hebben twee secties van het fragment bekeken (regel 19-20 en 33-34) waar de luisteraars lachen in reactie op het verhaal van de spreker. Om de leerlingen na te laten denken over het effect van deze reactie zijn ze gevraagd alternatieve formuleringen te bedenken die op beide momenten door de luisteraars hadden kunnen worden geuit (in plaats van het lachen). Het nadenken over eventuele alternatieve formuleringen (‘wat wordt er *niet* gezegd’) wordt in de gespreksanalyse omschreven als het hanteren van het retorische principe. Dit principe gaat ervan uit dat we de functie van een uiting op het spoor kunnen komen door te kijken welke versie met de huidige formulering wordt weerlegd of tegengesproken.

De leerlingen merkten op dat daar waar de luisteraars lachen, zij ook hun *mening* over het verhaal van de spreker hadden kunnen geven (“*niemand zegt eigenlijk iets, ze geven niet hun mening over het verhaal of zo*” en “*ze gaan eigenlijk een beetje mee in het verhaal*”). Ze geven aan dat een andere manier van reageren, bijvoorbeeld het laten vallen van een stilte, tot gevolg kan hebben dat de spreker

“verandert van onderwerp”. De spreker kan na die stilte haar verhaal weer oppakken maar met toevoeging van een *“negatief oordeel”* over de opmerking van de vader die aan het gelach vooraf gaat. Op die manier kan de spreker laten zien *“dat ze het niet eens is met de woorden van haar vader”*. In alle bijeenkomsten geven de leerlingen duidelijk aan dat de beide momenten waarop er gelachen wordt van belang zijn voor de manier waarop de spreker haar beurt hervat. Ze geven aan dat het lachen bij de spreker een reactie oproept vergelijkbaar met *“oh ze vinden het leuk”* en *“oké mijn verhaal wordt goed ontvangen, laat ik er nog een schepje boven op doen”*. Dus, in plaats van een relatief onbeduidende reactie als lachen over het hoofd te zien, of de eventuele effecten op het verloop van het gesprek te veronachtzamen, hebben de leerlingen de lachende reactie van de luisteraars duidelijk als een *instemmende* reactie gezien. Bovendien geven ze aan dat het een reactie is die de spreker kan uitnodigen een (nog) sterker oordeel over de jongen te vellen (zie bijvoorbeeld regel 36-37).

Door te kijken naar de invloed van de reactie van de luisteraars op de woorden van de spreker, hebben de leerlingen duidelijk opgemerkt dat de beurten van beide gespreksdeelnemers sterk samenhangen. Spreker en luisteraar bepalen samen het verdere verloop van het gesprek (*“de reacties van het publiek leiden tot een specifieke reactie van de spreker”*). Kijkend naar de manier waarop de spreker (Petra) haar beurt na het lachen hervat, merken de leerlingen op: *“de spreker let er onbewust op hoe haar verhaal door het publiek wordt opgepikt”* en *“ze houdt de mogelijkheid open om haar verhaal aan te passen aan de eventuele reacties van de toehoorders”*. Een beter begrip van de onderlinge samenhang van de beurten van sprekers en luisteraars maakt het makkelijker om de sociale functies die mensen met taal vervullen centraal te stellen (‘een bevestigende reactie van de toehoorders kan de spreker uitnodigen haar verhaal nog wat sterker aan te zetten’) in plaats van elke uiting in de tekst in isolatie te zien (‘Petra maakt een gemene opmerking’).

Stap 3: Identificeren van het belangen dilemma van de spreker

Tijdens deze stap van de bijeenkomst, die ongeveer 15-20 minuten in beslag heeft genomen, is de term ‘belangendilemma’ geïntroduceerd. Een belangendilemma verwijst niet naar de mentale toestand waarin een spreker verkeerd, maar wordt in de gespreksanalyse gebruikt om aan te geven dat mensen elkaars uitspraken interpreteren met de veronderstelling dat zij vanuit een specifiek belang spreken. Om het belangendilemma van de spreker in het fragment te omschrijven is de volgende vraag geformuleerd: **‘De spreker kan worden verdacht van het hebben van een bepaald belang? Hoe voorkomt zij die verdachtmakingen?’**. De leerlingen is gevraagd om bij het beantwoorden van de vraag specifiek naar de regels 3-5 en 10-14 te kijken.

De leerlingen vatten de beschrijving van de ontmoeting met de jongen in eerste instantie op als een illustratie van het mogelijk gevoelige karakter van het verhaal van de spreker (*“als ik zo’n verhaal zou vertellen dan zou ik mijn verhaal heel precies vertellen en aangeven waar ik liep en wanneer en met*

wie”). Dit vormde het opstapje om te zien hoe de ontmoeting met de jongen als onverwacht wordt beschreven (“*het is iets dat spontaan gebeurt*”). Door te benadrukken dat de ontmoeting spontaan en onverwacht plaatsvond, kan de spreker de indruk wekken dat haar mening over de jongen niet vooropgezet of vooraf bepaald is, maar gebaseerd op een spontane indruk. Het belangendilemma is op basis van deze observaties toen als volgt geformuleerd: **‘hoe kun je op een veilige manier een expliciet oordeel over iemand vellen?’**.

Stap 4: Ontdekken van strategieën om het belangendilemma op te lossen

Op basis van deze aangepaste beschrijving van het belangendilemma dat de spreker in het fragment probeert op te lossen, zijn drie andere segmenten van het fragment bestudeerd. Hier hebben de leerlingen ongeveer vijfenveertig minuten aan besteed.

In de eerste plaats hebben we gekeken naar regel 17-18, waar de spreker de woorden van haar vader weergeeft die een oordeel inhouden over een jongen die ze in de stad tegenkomen. De leerlingen hebben nagedacht over het effect van deze formulering door mogelijke alternatieve zegswijzen te overwegen. De vraag die daarbij gesteld is, was: **‘wat is het effect van het formuleren van dit oordeel als de woorden van haar vader?’**.

De leerlingen waren unaniem van mening dat de spreker met deze formulering het oordeel *als de woorden van haar vader* presenteert, en dat het niet noodzakelijkerwijs een letterlijke weergave is van de woorden die haar vader op dat moment zo heeft uitgesproken (“*ze gebruikt een citaat maar die vader heeft dat misschien helemaal niet gezegd, of hij heeft misschien iets heel anders gezegd*”).

Er was opvallend veel overeenstemming over het sociale effect van het gebruik van citaten. De leerlingen hebben aangegeven dat het gebruik van dit citaat de spreker in staat stelt om de verantwoordelijkheid voor dit expliciete oordeel (‘die jongen is gewoon misvormd’, regel 18) aan haar vader toe te schrijven. Op die manier kan ze zelf ‘buiten schot’ blijven (“*je bent zelf veilig als je gebruik maakt van zo’n citaat, want je kunt altijd zeggen, he luister even, ik was het niet, dat zei mijn vader*”).

Door de sociale effecten van het gebruik van citaten te beschrijven, raken de leerlingen aan de kern van een concept dat binnen de gespreksanalyse als aanspreekbaarheid wordt aangeduid. Het geeft aan dat mensen voortdurend (bewust of onbewust) oriënteren aan het feit dat ze kunnen worden aangesproken op de uitspraken die ze doen. In het fragment zien we hoe de spreker, door gebruik te maken van een citaat, een manier heeft gevonden om met de mate waarin ze aanspreekbaar wil zijn voor haar uitspraken, om te gaan. Door haar vader te citeren legt ze de verantwoordelijkheid voor de uitspraak expliciet bij een ander. Dit heeft tot gevolg dat ze niet persoonlijk verantwoordelijk gehouden kan worden voor het oordeel dat in het citaat besloten ligt.

Het tweede segment dat uitgebreid is bestudeerd staat in regel 25-31. In dit stukje beschrijft de spreker de houding van haar vader ten aanzien van mensen met het Down syndroom. Dit deel van het

fragment is bestudeerd aan de hand van de volgende vragen: **‘van welk mogelijk vooroordeel kan de vader in dit stukje worden beschuldigd?’** en **‘hoe probeert de spreker dit mogelijke vooroordeel voor haar vader (en daarmee ook voor zichzelf) te weerleggen?’**. De leerlingen geven aan dat het stukje waarin Petra over haar vader praat relatief lang is vergeleken met de rest van haar verhaal (*“ze heeft hier blijkbaar iets uit te leggen”*). Ook merken ze op dat het een ander standpunt over haar vader lijkt in te houden dan is af te leiden uit het voorafgaande citaat (*“door aan te geven dat hij het mooie mensen vindt zegt ze iets anders dan de eerdere uitspraak van de vader suggereert”*). Deze observaties leidden tot de vaststelling dat de spreker, juist door de liefde van de vader voor mensen met het Down syndroom te benadrukken (‘dat vindt ie gewoon mooi’, regel 28 en 30-31), de beschuldiging kan tegenspreken dat haar vader een hekel aan deze mensen heeft. We zien hier dat door een specifiek tegenbelang in te brengen (mijn vader houdt van mensen met het Syndroom van Down), de spreker het mogelijke belang van de vader voor het doen van zijn eerdere uitspraak (hij heeft een afkeer van mensen met Down syndroom) kan ontkrachten.

Het laatste segment waar tijdens deze stap naar is gekeken betreft regel 36-49. De leerlingen hebben de volgende vraag beantwoord: **‘welke mogelijke verdachtmakingen kan de spreker voorkomen bij het geven van deze beschrijving van de uiterlijke kenmerken van de jongen?’**. Ook al was deze vraag in gelijke mate in verband gebracht met het mogelijke belangendilemma van de spreker dat we eerder geformuleerd hadden (‘hoe kan de spreker een oordeel uitspreken over iemand zonder beschuldigd te worden van het hebben van een opgezette mening?’), hadden de leerlingen moeite om op deze vraag een antwoord te geven. De leerlingen kregen als tip mee om te kijken hoe de spreker het uiterlijk van de spreker op basis van objectief vast te stellen kenmerken beschrijft. Toen deze strategie vervolgens omschreven werd als de werkelijkheid beschrijven als ‘onontkoombaar’, als iets ‘waar je niet om heen kunt’ hebben de leerlingen opgemerkt dat ze het lastig vonden om het interactionele effect van deze voor hun gevoel abstracte strategie te bepalen. Nadat de leerlingen de beschrijving van de spreker nog eens in detail hebben bestudeerd merkte men op *“het is vooral ‘het is’, in plaats van ‘ik denk...’ ”*. Hiermee hebben ze precies het verschil in wijze van onderbouwing van de mening van de spreker aangegeven. Ze waren het vervolgens ook eens over het feit dat de spreker met deze beschrijving aangeeft *“dat het is zoals het is”* en dat deze beschrijving *“weinig ruimte laat voor discussie”*.

Met andere woorden, de beschrijving die de spreker hier geeft stelt haar in staat om het uiterlijk van de jongen te beschrijven op basis van waarneembare, objectieve feiten, waar men niet omheen kan. Elk oordeel dat op basis van die beschrijving wordt geveld is niet zozeer gebaseerd op een persoonlijk oordeel, maar op basis van kenmerken die voor iedereen waarneembaar en in de werkelijkheid verankerd zijn. Dit zegt iets over de geldigheid van het oordeel dat naar voren wordt gebracht.

Zoals uit de beschrijving van bovenstaande stappen blijkt, leidt het aannemen van een descriptieve houding tot een duidelijke focus op de sociale functies die sprekers met taal kunnen vervullen. Leerlingen geven aan dat ze op basis van deze houding deze functies beter kunnen doorgronden (“*je kijkt anders naar een tekst; je gaat niet alleen meer uit van wat mensen letterlijk zeggen*”). Door de nadruk te leggen op de sociale effecten van taal gaan de leerlingen ook voorbij aan het vellen van individueel bepaalde, normatieve oordelen over sprekers.

Stap 5: Van onderzoeker naar ontwikkelaar: de stap naar interventies

Deze stap van de bijeenkomst heeft tot doel om de leerlingen, die tijdens eerdere stappen de rol van onderzoeker van eigen taal en gedrag vervulden, de mogelijkheid te bieden persoonlijke ervaringen en verhalen aan de observaties over het fragment toe te voegen. Deze stap heeft ongeveer 15-20 minuten in beslag genomen. Omdat dit de laatste stap van de bijeenkomst was is deze stap vanwege de tijd op een bepaald punt beëindigd. De discussie was vooral gericht op de relatie tussen sprekers en toehoorders en op de strategieën die de sprekers gebruiken. Tijdens de discussie hebben de leerlingen ook gesproken over wat ze van bepaalde strategieën vinden (‘zijn ze gepast’; ‘welke consequenties hebben sommige strategieën in een gesprek’). Aangezien de inhoud nauwkeurig is vastgelegd op het bord en door middel van geluidsopnamen, zijn de resultaten ook als startpunt voor de volgende bijeenkomsten gebruikt (zie hoofdstuk 6).

De leerlingen hebben tijdens deze fase van de bijeenkomst gerefereerd aan verschillende inzichten die ze tijdens eerdere stappen hebben opgedaan. We kunnen deze inzichten samenvatten aan de hand van drie hoofdthema’s. Bij het bespreken van die hoofdthema’s zijn ook voorbeelden opgenomen die de leerlingen hebben aangehaald. Uit deze voorbeelden blijkt hoe de leerlingen de inzichten die ze tijdens de bijeenkomsten hebben opgedaan in verband brengen met eigen ervaringen en daaraan gerelateerde gezondheidsthema’s (zie ook paragraaf 5.4).

1) Het aannemen van een descriptieve (niet-normatieve) houding

Het aannemen van een descriptieve of beschrijvende houding en het bestuderen van interactionele effecten in plaats van de individuele intenties van de spreker stelt de leerlingen in staat om vanuit een relatief ‘comfortabele’ positie zeer herkenbare gespreksonderwerpen te bespreken. Deze positie, die we eerder omschreven als ‘waarnemen op afstand’ wordt door de leerlingen als veilig en niet bedreigend ervaren. Doordat normatieve oordelen over anderen (en daarmee ook over henzelf) buiten beschouwing blijven, kan de nadruk gelegd worden op het bestuderen van en reflecteren op de sociale functies van eigen taal en gedrag.

Belangrijk is ook dat die beschrijvende houding tijdens de laatste fase van de bijeenkomst juist weer overboord gezet kan worden. Dit was niet bedoeld om alsnog ruimte te scheppen voor normatieve oordelen die eerder als ongewenst waren verklaard (“ik denk dat ze hier liegt, dit heeft ze nooit zo

gezegd”; “ze is gewoon gemeen”). Integendeel, de discussie over het wel of niet gepaste karakter van de strategieën biedt ruimte om de afstand ten aanzien van de tekst juist weer even te verkleinen en te koppelen aan eigen ervaringen en verhalen (“*dit is waar we over praten*”; “*dit gebeurde met mijn beste vriendin*”). Ook is er tijdens deze stap gelegenheid om zaken te bespreken die verband houden met wat er in de tekst gebeurt. Bijvoorbeeld ten aanzien van het vellen van extreme oordelen over anderen, als gevolg waarvan medeleerlingen kunnen worden buitengesloten en vaak ook gepest worden, werd er opgemerkt: *ik zag de laffe reactie van de mensen die er om heen stonden en ik was echt zo teleurgesteld, ik zou dat graag willen uitwerken in een activiteit*”).

2) Nadruk op interactionele effecten

Een belangrijke les die de leerlingen naar aanleiding van het werken met de **discursieve actie methode** hebben geleerd is dat de sociale functies van taal niet door de intenties van de spreker worden bepaald, maar in samenhang met de reacties van de luisteraar. Zo merkt men ten aanzien van de manier waarop de spreker de beschuldiging probeert te weerleggen dat ze bevooroordeeld is, op: “*mensen gaan heel voorzichtig te werk als ze hun mening ergens over geven omdat ze zo de reacties van het publiek kunnen afwachten*”. Over de minimale reacties van de toehoorders in dit fragment is opgemerkt “*ze lachen nu alleen maar, waar ze ook hun mening hadden kunnen geven*”, en “*niemand zegt wat hij/zij vindt van het verhaal dat Petra hier verteld*”. Naast deze kritische observaties over de strategieën die zowel de spreker als de luisteraar in dit fragment gebruiken, worden ze door de leerlingen ook als herkenbaar gezien (“*als ik een verhaal zou vertellen zoals dat van Petra, dan zou ik ook zorgen voor een soort ‘back-up’ om mijn verhaal eventueel aan te kunnen passen*”). Belangrijk is dat het verloop van een gesprek en de sociale functies die daar een onderdeel van uitmaken geen automatisch, vooraf bepaald verloop kennen, maar steeds aangepast worden in voortdurende wisselwerking tussen sprekers en toehoorders.

3) Sprekers hanteren subtiele manieren om zich verantwoordelijk te tonen voor hun gedrag

Een element dat uitvoerig ter sprake is gekomen tijdens deze fase van de bijeenkomst is de strategie die de spreker gebruikt om de verantwoordelijkheid voor haar uitspraak (een expliciet oordeel over een klasgenoot) toe te schrijven aan haar vader. Ze doet dit door gebruik te maken van een citaat. De leerlingen vinden deze strategie en het effect (verantwoordelijkheid bij een ander leggen) heel herkenbaar. Tegelijkertijd koppelen ze er de observatie aan dat deze strategie laf gedrag in de hand kan werken (“*ik zie het vaak om me heen en ik vind het zo zielig als mensen zich zo gedragen*”).

Behalve deze specifieke uitkomsten is de bijeenkomst er ook in geslaagd om jongeren te motiveren voor de thema’s die tijdens de bijeenkomst zijn besproken, bijvoorbeeld ten aanzien van het onderwerp verantwoordelijkheid nemen voor woord en gedrag. De kern van het werken met de

discursieve actie methode ligt er niet in om bij jongeren interesse te wekken voor iets waar ze nog niet eerder geïnteresseerd voor waren. Integendeel, de methode sluit juist aan bij thema's waar ze al warm voor liepen. Daarin ligt de sleutel van deze methode, die gebaseerd is op het reflecteren op eigen taal en gedrag. Belangrijk hierbij is dat dit proces van reflectie op gang gebracht wordt vanuit een veilige positie die niet als bedreigend wordt ervaren. Vanuit die positie zijn leerlingen niet bezig om de vermeende intenties of motieven van de spreker te doorgronden, maar denken ze (dieper) na over de sociale functies die met taal worden vervuld.

Een tweede element dat ertoe bijgedragen heeft jongeren te motiveren ligt opgesloten in de laatste fase van de bijeenkomst. Door in deze vijfde stap ruimte te laten voor het inbrengen van eigen ervaringen kan de rol van 'waarnemer op afstand' aangevuld worden met ervaringen die in het dagelijkse leven echt 'gevoeld' worden. Deze combinatie van rollen bleek heel belangrijk voor de wijze waarop elke groep op geheel eigen wijze de observaties uit de bijeenkomst in verband heeft gebracht met ideeën voor verschillende activiteiten.

In de volgende paragraaf worden de ideeën voor activiteiten die tijdens stap 5 aan de orde zijn gekomen kort geschetst. Een uitgebreid verslag van de ontwikkeling en implementatie van de activiteiten komt aan de orde in hoofdstuk 6.

5.4 Uitkomsten van het werken met de methode: ideeën voor interventies

In deze paragraaf wordt geschetst hoe de leerlingen de resultaten van het werken met de **discursieve actie methode** hebben gebruikt om ideeën op te doen voor te ontwikkelen interventies. De resultaten worden geschetst aan de hand van de indeling in 3 hoofdthema's die tijdens stap 5 van de bijeenkomst zijn besproken. Voordat de inhoudelijke punten uit de bijeenkomst verder worden besproken, volgt een korte omschrijving van de ideeën voor de interventies:

- Een gezamenlijke foto-opdracht waarbij brugklassers en 2^e klassers samenwerken om het thema 'uitsluiten' in vriendengroepen op school te verbeelden en ter discussie te stellen (school 1);
- Een *songwriting*-workshop die als motto heeft: 'Durf jezelf zijn, *no matter what*', en die ingaat op het uiten van je gevoelens ook als anderen het daar misschien niet mee eens zijn (school 2);
- Een theatervoorstelling over de veranderende rollen van mensen die pesten en gepest worden en die laat zien dat gebeurtenissen niet vooraf bepaald worden maar door samenspel van gebeurtenissen in een vriendengroep (school 3).

1) Het aannemen van een *descriptieve (niet-normatieve) houding*

Het aannemen van een *descriptieve houding* is naar voren gekomen tijdens het bepalen van de centrale boodschap van de theatervoorstelling. De leerlingen hebben besloten dat de voorstelling over pesten en gepest worden gaat (school 3). Verder hebben de leerlingen duidelijk aangegeven niet de

boodschap over te willen brengen: *“pesten is fout, dus doe er iets aan”*. De leerlingen stelden dat deze boodschap niet in overeenstemming zou zijn met wat er in de werkelijkheid om hen heen gebeurt als mensen worden gepest. Men wil juist laten zien dat mensen ook bij pesten keuzes kunnen maken. Met dit als de centrale boodschap van de voorstelling verwachten ze *“meer ruimte te kunnen laten aan het publiek om na te denken over het onderwerp, en wat zij van de voorstelling willen meenemen”*.

De leerlingen die een workshop willen ontwikkelen om songteksten en/of gedichten te schrijven (school 2) heeft het aannemen van een descriptieve houding gebruikt om het thema voor die *songwriting*-workshop nader te bepalen. De nadruk lag er niet op medeleerlingen te stimuleren om positieve of juist negatieve gevoelens te uiten in songteksten of gedichten, maar veel meer om een manier te vinden om je gevoel (van welke aard dan ook) te verwoorden. De leerlingen vonden het van belang dat er een breed scala aan technieken kon worden gebruikt en ook verschillende soorten liedjes (onder andere rap) en verschillende talen (ook Engelse teksten). Daarom werd ook gezocht naar een combinatie van technieken in plaats van één werkwijze of formule.

2) Nadruk op interactionele effecten

De groep die het thema ‘uitsluiten’ door middel van fotografie wilde verbeelden (school 1) heeft dit thema uitgewerkt door met de foto’s een verhaallijn uit te beelden. De verhaallijn, die door middel van een fotocollage en aanvullende teksten bij de foto’s wordt verbeeld, suggereert dat mensen buitensluiten op school in interactie met anderen gebeurt. De foto’s, die groepen en groepsleden in verschillende posities laten zien en daarmee een beeld van de dynamiek in groepen laten zien, suggereren ook hoe oorzaak en gevolg van buitensluiten in interactie worden bepaald.

De leerlingen die een theatervoorstelling hebben ontwikkeld (school 3) werkten met concept van het interactionele effect door aan te geven dat handelingen niet bepaald worden door de intenties van individuele sprekers maar dat ze ontstaan door de wisselwerking tussen spreker en luisteraar. De spelers hebben dit in de voorstelling opgenomen door aan het eind van de voorstelling te kiezen voor een herhaling van de eerste scène. Echter, deze scène werd niet precies herhaald, maar er werd gekozen voor een licht aangepaste vorm die een ander verloop van de verdere gebeurtenissen suggereerde. Hiermee lieten de leerlingen zien dat het verloop van gebeurtenissen niet vooraf bepaald is maar in interactie ontstaat, zoals ze ook expliciet tijdens de besprekingen en repetities aangaven: *“mensen zijn soms zo egoïstisch, die kijken alleen naar hun inbreng in een verhaal maar wij kunnen in dit stuk verschillende interpretaties van een gebeurtenis laten zien en hoe die tot verschillende uitkomsten leiden”*.

3) Sprekers hanteren subtiele manieren om zich verantwoordelijk te tonen voor hun gedrag

De groep die de theatervoorstelling heeft ontwikkeld (school 3) heeft op een aantal momenten in de voorstelling elementen toegevoegd waarin spelers op subtiele wijze spelen met de mate waarin ze verantwoordelijk gehouden kunnen worden voor hun uitingen en hun gedrag. We zien bijvoorbeeld dat op een bepaald moment in een scène omstanders beginnen te lachen en dat er pauzes vallen waarin niemand iets zegt. Op enig moment in de laatste scène zien we dat een van de spelers de sleutel van de hoofdpersoon, nadat ze op de grond gevallen is, net iets verder weg trapt, waar ze die in de eerste scène nog opraapte. Ook hiermee wordt iets gezegd over de mate waarin deze persoon zich verantwoordelijk toont voor haar gedrag, of zoals met het wegtrappen van de sleutel wordt geïllustreerd, hoe ze kiest voor haar vrienden.

Bij de leerlingen die de *songwriting*-workshop hebben georganiseerd (school 2) kwam het thema verantwoordelijkheid nemen voor je gedrag vooral naar voren in het thema van de workshop: jezelf durven zijn als anderen het daar ook niet mee eens zijn. Het thema is ook in de inhoud van de songteksten die de deelnemers aan de workshop hebben geschreven naar voren gekomen. Bijvoorbeeld in een tekst waarin een meisje beschrijft dat ze door niemand in haar omgeving op de hoogte is gesteld van het feit dat een van haar medeleerlingen tijdens haar vakantie was overleden. In haar songtekst beschrijft ze hoe haar beste vrienden hierin tekort schoten en hoe ze daar nu mee om probeert te gaan.

5.5 Conclusie

De volgende vragen vormden het vertrekpunt voor dit hoofdstuk, waarin verslag werd gedaan van het ontwikkelen en toepassen van de **discursieve actie methode**:

- Hoe kunnen deelnemers gestimuleerd worden om op basis van inzichten uit de gespreksanalyse te reflecteren op hun eigen woord en gedrag?
- Hoe kunnen de deelnemers gestimuleerd worden om de reflectie op taal en gedrag om te zetten in concrete interventies die gericht zijn op leeftijdsgenoten?
- Worden de doelstellingen die ten aanzien van de methode zijn bepaald ook gehaald?

Dit hoofdstuk heeft laten zien hoe de leerlingen gewerkt hebben met de **discursieve actie methode**. De methode draagt op een aantal wijzen bij tot het stimuleren van reflectie op eigen taal en gedrag. In de eerste plaats hanteren de leerlingen zelf het analytische stappenplan op basis waarvan zij tot inzichten komen over de sociale effecten van eigen taal en gedrag. In de tweede plaats kiest het perspectief eigen gesprekken van jongeren als uitgangspunt, als gevolg waarvan het belangendilemma en de oplossingen die sprekers in gesprekken aandragen om dit dilemma op te lossen heel erg herkenbaar zijn. In de derde plaats voorziet de beschrijvende houding in een veilige manier om de

sociale effecten van de eigen taal te bestuderen, omdat de aandacht wordt gericht op de sociale effecten die in interactie tot stand komen, in plaats van de intenties van individuele sprekers. Leerlingen kunnen hierdoor de rol vervullen van ‘waarnemer op afstand’.

De inzichten die tijdens het werken met de methode zijn opgedaan, zijn samengevat in drie hoofdthema’s:

- 1) het aannemen van een descriptieve (niet-normatieve) houding
- 2) nadruk op interactionele effecten
- 3) sprekers hanteren subtiele manieren om zich verantwoordelijk te tonen voor hun gedrag

Deze hoofdthema’s zijn door de leerlingen als vertrekpunt genomen om drie verschillende interventies uit te werken. Een belangrijk onderdeel van de overgang van onderzoeken naar het ontwikkelen van interventies is het feit dat leerlingen in deze fase de analytische observaties over de sociale effecten van taal kunnen koppelen aan eigen ervaringen en verhalen. De koppeling tussen de rol van ‘onderzoeker van eigen taal en gedrag’ en ‘ervaringsdeskundige’ lijkt een vruchtbare mix om ideeën op te doen voor concrete interventies die gericht zijn op leeftijdsgenoten.

De ideeën voor de interventies laten zien op welke wijze(n) de doelgroep een relatie legt tussen reflectie op eigen taal en gedrag en gezondheidsthema’s die zij zelf in het dagelijkse leven van belang vinden. De ‘ontstaansgeschiedenis’ van de ideeën voor de interventies kan als volgt samengevat worden:

School 1: Op de eerste school gaat de discussie naar aanleiding van het gespreksfragment over meelopers en leerlingen die buitengesloten worden. Dit zijn gebeurtenissen die voor leerlingen (vaak brugklassers) heel voelbaar zijn maar die moeilijk bespreekbaar zijn. Doordat 2^e klassers en brugklassers samenwerken om dit onderwerp door middel van fotocollages te presenteren is het niet langer alleen een probleem van brugklassers maar een gedeeld probleem. De vorm kan bovendien aanleiding geven om het onderwerp ter discussie te stellen en het bespreekbaar te maken. Het kan brugklassers en andere leerlingen uitnodigen om er over te praten.

School 2: Op de tweede school is als thema voor de activiteit gekozen ‘durf jij jezelf te zijn, *no matter what?*’. Het onderwerp is uitgewerkt naar aanleiding van een discussie over de vraag of leerlingen wel altijd hun mening durven geven in situaties waar anderen er misschien een andere mening op nahouden. De vorm die bij dit thema werd gekozen sloot hier goed bij aan; het schrijven van een songtekst of een gedicht waarin leerlingen over hun gevoelens kunnen (leren) schrijven. Tijdens de workshop bleek dat een aantal leerlingen de oefening in tekst schrijven aangrepen om te schrijven over gebeurtenissen die een diepe indruk had gemaakt, bijvoorbeeld het plotselinge overlijden van een klasgenootje.

School 3: Op de derde school hebben de leerlingen een script voor een theatervoorstelling ontwikkeld over het thema pesten en gepest worden. Dit is nog steeds een veel voorkomend probleem op veel scholen, zo blijkt uit de verhalen van de leerlingen. Een aantal van de elementen uit de bijeenkomst zijn in het script verwerkt, bijvoorbeeld ten aanzien van de centrale boodschap die men met de voorstelling wilde overbrengen op het publiek. Ook de manier waarop het verloop van gebeurtenissen in samenspel tussen betrokkenen wordt bepaald is in de voorstelling verwerkt. Zowel de leerlingen die de voorstelling maken, alsook het publiek geven aan dat pesten of buitengesloten worden iets is wat lang voelbaar blijft, waar de gevolgen vaak van worden onderschat en wat erg veel indruk maakt op de persoon die het betreft.

De specifieke invulling die elke groep op basis van het werken met de **discursieve actie methode** aan de interventies wil geven, vormt een belangrijk resultaat van dit project.

De beschrijving van de bijeenkomst heeft laten zien hoe het werken met de **discursieve actie methode** leerlingen gevoelig maakt voor de sociale effecten van taal. Ook hebben de leerlingen een aantal specifieke strategieën geïdentificeerd die sprekers kunnen gebruiken om bepaalde sociale effecten in gesprekken te bewerkstelligen. Hierin is de methode geslaagd. Naast deze doelstellingen heeft het werken met de methode ook tot doel gehad leerlingen te stimuleren interventies te ontwikkelen die zijn gericht op leeftijdsgenoten. Ook dit doel is met de methode bereikt.

Een andere belangrijke uitkomst van het project die hier genoemd moet worden hangt samen met het zelf bedenken (en in een later stadium ook ontwikkelen en tot uitvoer brengen) van ideeën voor interventies. De leerlingen hebben aangegeven dat het uitwerken van hun eigen ideeën heeft bijgedragen aan het vergroten van het gevoel van *empowerment* (“*onze mening wordt serieus genomen*”), *ownership* (“*dit is echt ons ding geworden*”) en betrokkenheid tijdens deze fase van het project.

6. VERSLAG VAN DE ACTIVITEITEN IN DE IMPLEMENTATIEFASE

6.1 Inleiding

LIFE21 is ontwikkeld vanuit de filosofie van gezondheidsbevordering. Een belangrijke component van die benadering is de nauwe samenhang en wisselwerking tussen actie (praktijk) en onderzoek. In projecten die ontwikkeld en geïmplementeerd worden vanuit de optiek van gezondheidsbevordering wordt de nadruk bovendien gelegd op **participatief** actiebegeleidend onderzoek, waarbij de onderzoeker samenwerkt met alle betrokkenen, inclusief de doelgroep.

In dit hoofdstuk wordt verslag gedaan van het actiebegeleidend onderzoek dat plaats heeft gehad tijdens de fase van implementatie. De fase van implementatie omvat de 3 trajecten die op de verschillende scholen zijn ingezet om de interventies verder te ontwikkelen en uiteindelijk ook ten uitvoer te brengen. Paragraaf 6.2 doet verslag van de belangrijkste momenten uit het ontwikkeltraject van die trajecten. Voor een uitgebreid overzicht verwijzen we naar bijlage zeven. In die bijlage staan de procesverslagen opgenomen die zijn geschreven door een groep van vier studenten van de opleiding Culturele en Maatschappelijke Vorming van de Fontys Hogeschool in Eindhoven. Zij hebben in het kader van een afstudeervak voor hun studie de implementatie van de activiteiten vanaf de *kick-off meeting* gevolgd en begeleid.

De studenten hebben de drie groepen begeleid, de voortgang van de leerlingen en de activiteiten gevolgd, waar nodig werkvormen voor de bijeenkomsten bedacht, en verslag gedaan van hun ervaringen in een procesverslag. Dit procesverslag heeft bovendien ten doel gerichte aanbevelingen te leveren voor professionals die vergelijkbare trajecten met leerlingen willen doorlopen.

De onderzoeksvragen die bij de bespreking van de 3 implementatietrajecten in dit hoofdstuk centraal staan hebben betrekking op de onderstaande vragen:

- Verloopt het project volgens plan? (paragraaf 6.3)
- Hoe en in welke mate is de doelgroep betrokken bij de implementatie? (paragraaf 6.4)
- Wat zijn de belemmerende en bevorderende factoren? (paragraaf 6.5)

Om een goed beeld te krijgen van de activiteiten waarop deze vragen betrekking hebben, worden de verschillende trajecten in paragraaf 6.2 eerst uitgebreid besproken.

6.2 Het ontwikkelen van de interventies

In deze paragraaf worden de drie activiteiten die zijn ontwikkeld afzonderlijk besproken. Op die manier kan de wijze waarop de leerlingen de inhoud en vorm hebben bepaald, de specifieke omstandigheden en de leermomenten het best in kaart worden gebracht.

Figuur 2 geeft een overzicht van de bijeenkomsten die met de leerlingen hebben plaatsgevonden tussen de kick-off meeting en de uitvoering/eindpresentatie (zie voor een uitgebreide beschrijving bijlage 7). Voordat de trajecten apart worden besproken volgt eerst een korte toelichting op de bijeenkomsten zoals in het schema opgenomen.

Figuur 2: Overzicht bijeenkomsten met de leerlingen

	School 1	School 2	School 3
Kick-off meeting	26.03.04	19.03.04	11.03.04
Vorm & inhoud van de interventies vaststellen	Activiteit (1) 13.04.04	02.04.04	23.03.04
			30.03.04
			15.04.04
Repetities op basis van improvisatietechniek (script ontwikkeling)			19.04.04
			26.04.04
			13.05.04
			17.05.04
			24.05.04
PR & Werving	23.04.04	16.04.04	
	24.05.04	12.05.04	
Brainstorm vorm en inhoud	Activiteit (2) 19.11.04		
Foto's maken en bespreken	03.12.04		
	13.12.04		
Collage maken	17.12.04		
	10.01.05		
Uitvoering/eindpresentatie	23.01.05	26.05.04	08.06.04

Het overzicht in figuur 2 geeft aan dat de periode waarin de activiteiten zijn geïmplementeerd een periode is geweest van intensief contact met de leerlingen. Uit het overzicht blijkt ook dat de activiteiten gelijktijdig tot ontwikkeling zijn gekomen, en dat het traject waarbij de theatervoorstelling ontwikkeld is, het meest intensieve traject is geweest.

Voor alle bijeenkomsten in het overzicht geldt dat zij vrijwel allemaal in de pauzes of na schooltijd zijn georganiseerd. Het is noodzakelijk om met enige regelmaat fysieke bijeenkomsten in te plannen,

zodat alle betrokkenen samen in een relatief korte periode kunnen toewerken naar een concreet doel: de eindpresentatie. Los van de bijeenkomsten is er gedurende deze fase ook veel contact geweest via e-mail en SMS om de voortgang te bespreken of nieuwe afspraken te maken. Dit is vooral het geval geweest bij school 1 en 2, maar e-mail en SMS zijn ook bij de andere school als communicatiemiddel gebruikt. Bij de 1^e school hebben we in kolom 1 een indeling gemaakt in activiteit 1 en activiteit 2. De leerlingen van deze school hebben het project in na de zomer van 2004 namelijk overgedragen aan een andere groep leerlingen die het project vervolgens op geheel eigen wijze verder hebben ontwikkeld. Een uitgebreid verslag van dit traject is opgenomen in de onderstaande beschrijving van het implementatietraject op deze school.

School 1: 'Ben jij een meeloper?'

De *kick-off meeting* op deze school leidt tot een discussie over de vraag waarom mensen niet voor hun mening durven uit te komen wat leerlingen op school er voor over hebben om 'erbij het horen'. In dit verband wordt de term 'meelopers' genoemd. De leerlingen hebben uitgebreid verteld over de ervaringen met een meisje in hun vriendengroep die volgens hun heel ver gaat om te worden zoals (zij denkt) dat iedereen wil dat ze is. Bijvoorbeeld ook door haar uiterlijk continue te veranderen. Ze bespreken daarbij wat voor consequenties dit 'meelopen' heeft voor de persoon zelf en voor haar vriendengroep (*'zij denkt dat iedereen haar aardig vindt, maar is dat ook wel zo? Ik weet niet of ze door heeft dat dit wel eens niet zo kan zijn'*). Ze geven aan dat het meisje in haar wil om te veranderen en om aardig gevonden te worden geen grenzen kent: *'ze kan niet aftasten hoe ver ze kan gaan en wanneer ze moet stoppen'*.

Ook bespreken ze de moeilijkheden die ze ervaren om dit 'probleem' (*'je wilt wel populair zijn door je te gedragen zoals iedereen, maar je bent er niet leuker op geworden'*) met haar te bespreken. Een van de belangrijkste oorzaken voor het gedrag ligt volgens de leerlingen in 'onzeker zijn over jezelf'.

In de volgende bijeenkomst besluiten de leerlingen dat ze verschillende aspecten van deze onzekerheid en het fenomeen 'meelopen' te verbeelden aan de hand van verschillende sketches die leerlingen rond het thema hebben bedacht. De sketches zullen uitgevoerd worden als onderdeel van een cabaretavond. De leerlingen denken dat deze vorm heel goed zal aanslaan op school omdat dit ook het geval is met de cabaretavond die om de 2 jaar door een van de leraren wordt georganiseerd. Voor de uitvoering zal contact gezocht worden met een dramadocente op school, die kritisch zal kijken naar de toelating van een sketch en de repetities zal bijwonen. Ook zal zij als aanspreekpunt fungeren om praktische afspraken te maken, zoals het reserveren van ruimtes en het inplannen van de data voor de repetities, generale repetitie en eindvoorstelling.

Tijdens de derde bijeenkomst worden er concrete afspraken gemaakt over de PR en worden brieven, posters en *flyers* gemaakt om de cabaretavond aan te kondigen en inschrijvingen te verzamelen. Helaas duurt het drukken en verspreiden heel erg lang, mede door een vakantieperiode en omdat niet in alle klassen brieven en *flyers* door de conciërge zijn uitgedeeld. Dit was wel de afspraak.

Er zijn wel 15 aanmeldingen binnen gekomen. Echter bij de follow-up van die aanmeldingen om de geschiktheid van de sketches te bekijken bleek dat een groot deel van deze mensen voor de grap het aanmeldingsformulier hebben ingevuld. Op een kleine minderheid na hebben ze nooit serieus overwogen om deel te nemen. Een kleine groep van 3 tot 4 leerlingen had wel serieus interesse in de activiteit en met hen zijn ook gesprekken gevoerd om te kijken of ze bij de activiteit betrokken konden worden.

De leerlingen zijn eind mei bij elkaar gekomen en hebben besloten om de activiteit uit te stellen. De tijd tot aan het eind van het schooljaar was te kort om aanpassingen aan de vorm door te voeren. Na de zomer wordt besloten om de activiteit over te dragen aan een grotere groep leerlingen, zodat de werkzaamheden beter gespreid kunnen worden en er meer leerlingen bij het project betrokken raken. Ook stellen de leerlingen voor om nauwer samen te werken met een docent om praktische problemen (roosteren ruimtes, mogelijkheden om repetities in te plannen) te voorkomen.

Na de zomer wordt het idee dat de leerlingen oorspronkelijk hadden opgevat (rol van onzekerheid in het gedrag van leerlingen en het fenomeen 'meeloper') inderdaad overgedragen aan een andere groep leerlingen. Deze leerlingen nemen deel aan het zogenaamde 'brugwachtersproject'. Brugwachters zijn 2^e klassers die op school een korte training volgen om brugklassers tijdens hun eerste jaar op een nieuwe school te helpen met eventuele problemen.

Tijdens een bijeenkomst met de leerlingen die aan LIFE21 hebben deelgenomen wordt eerst het project en de wijze van dataverzameling kort besproken. Dan vertellen de leerlingen hoe ze op basis van het kijken naar een fragment gekozen hebben om de thematiek van 'meelopen' te verbeelden. De toelichting is bedoeld om de geschiedenis van het thema te schetsen. Het is de bedoeling dat de leerlingen die deelnemen aan het 'brugwachtersproject' zélf het thema mogen aanpassen en zélf de vorm van de activiteit mogen kiezen. Bij de bijeenkomst is een dramadocente aanwezig om de haalbaarheid van ideeën te toetsten en, indien nodig, meteen afspraken te noteren. De uitvoeringsdatum wordt door deze 'overdracht' opgeschoven tot het eind van het jaar. Dat is ook de datum dat het project zal worden afgesloten.

De brugwachters hebben in een volgende bijeenkomst het thema op eigen wijze uitgewerkt. Ze vatten het idee op om meelopen en uitsluiten op school te verbeelden aan de hand van fotocollages. Ze willen dit thema uitwerken in samenwerking met de groep waar ze zich speciaal voor inzetten: de brugklassers. Ze hebben toen zelf contact gezocht met deze brugklassers en hen uitgenodigd om deel te nemen aan de activiteit. Zij zijn dan ook bij verdere bijeenkomsten waarbij de kwaliteit van de foto's besproken wordt, en er gewerkt wordt aan het samenstellen van de collages, aanwezig.

Ter afsluiting van het project presenteert elke groep zijn collage aan de rest van de deelnemers en wordt iets verteld over het verhaal dat ze met de collage willen vertellen.

De fotocollages zijn vervolgens gebruikt op de open dag die de school jaarlijks voor nieuwe leerlingen wordt gehouden. Naar aanleiding van de fotocollages is aan nieuwe leerlingen en ouders uitgelegd wat ze kunnen verwachten van de 'brugwachters' en hoe bepaalde problemen rondom dit

thema worden aangepakt. De collages worden ook gebruikt als promotiemateriaal tijdens andere activiteiten die de brugwachters op school organiseren

School 2: Durf jij jezelf te zijn, *no matter what?*

Op deze school spraken de leerlingen naar aanleiding van de *kick-off meeting* en het daarin gebruikte fragment, vooral over de vraag wanneer je wel of niet besluit om kritiek te geven op iemand. Ook sprak men er over op welke manier je dat het beste kunt doen (*'je kunt het ook niét aan die persoon vertellen, en dan is het meer roddelen, maar als je het wél doet, dan kan die persoon er tenminste nog iets mee doen'*). Doordat het geven van je mening (vaak gezien als 'kritiek') niet altijd zonder consequenties is (afhankelijk van de relatie tussen de mensen in de groep) werd de vraag geopperd of leerlingen wel voldoende zichzelf durven te zijn. Bijvoorbeeld in situaties waarin het duidelijk is dat anderen een andere mening zijn toegedaan, ook als dat een goede vriend of vriendin is.

De leerlingen willen iets doen met het thema 'durf jezelf zijn'. Ze willen ook een vorm bedenken waarin leerlingen wel voor hun eigen mening of gevoel zouden kunnen/durven uitkomen. Er worden twee voorstellen gedaan: het organiseren van een Lagerhuis discussiemiddag rondom dit thema, of songteksten schrijven die tijdens een muziekkavond kunnen worden voorgedragen.

Tijdens het bespreken van de vorm en inhoud van de activiteit wordt ook nadrukkelijk stilgestaan bij de vraag in hoeverre medeleerlingen deze activiteit ook zou aanspreken en wat er van de medeleerlingen verwacht werd tijdens de activiteit. Kortom, hoe de activiteit op de leeftijdsgenoten werd afgestemd en met welk doel?

De leerlingen die aan LIFE21 deelnamen kregen de opdracht mee om deze vraag met medeleerlingen te bespreken. Zo koos men uiteindelijk voor de *songwriting*-workshop omdat men verwachtte dat de medeleerlingen enthousiast zouden zijn over deze activiteit. Men baseerde dit ook op het overweldigende succes dat de jaarlijkse muziekkavond op de school had, waar leerlingen bestaande liedjes ten gehore brachten voor een publiek van medeleerlingen en ouders. Het alternatief dat de leerlingen bedacht hadden, het organiseren van een Lagerhuis discussiemiddag, verviel hiermee.

Nadat de werving van medeleerlingen in eerste instantie moeizaam verliep is in overleg met leerlingen en medeleerlingen besloten om het songteksten schrijven centraal te stellen en los te koppelen van de muziekkavond. Er werd besloten een workshop te organiseren waarbij mensen songteksten of gedichten konden schrijven over thema's die ze misschien niet zo snel op een andere manier naar voren durven brengen. Omdat ze ook graag technieken wilden leren om songteksten te schrijven hebben de leerlingen aangegeven dat ze graag een of twee professionals wilden uitnodigen om hen tijdens het schrijven te begeleiden. Hiervoor melden ruim 20 leerlingen zich aan. Het uiteindelijke aantal leerlingen dat aan de workshop heeft deelgenomen was kleiner omdat de leerlingen op de middag van de workshop vrijaf hadden gekregen vanwege de centraal schriftelijke examens. Een aantal leerlingen nam overigens ook deel aan de examens en waren om

die reden niet aanwezig. De leerlingen die de bijeenkomst hebben georganiseerd hebben zelf geen tekst geschreven, maar hebben de workshop wel bezocht. Ook hebben ze een bijdrage geleverd aan het boekje waarin de resultaten van de workshop zijn gebundeld (zie bijlage 8).

De workshop is uiteindelijk gegeven door 2 songwriters die iets over hun eigen schrijfstijl vertelden en de leerlingen daarna op hun eigen manier hebben laten werken aan een eigen tekst. Gedurende het schrijven hebben de workshopleiders de vragen van leerlingen beantwoord en geholpen met het oplossen van problemen die mensen hadden tijdens het schrijven.

De workshop kreeg als titel mee: **‘Durf jij jezelf te zijn: *no matter what?*’**. Tijdens de workshop zijn gedichten geschreven over verliefdheid, eenzaamheid en gevoelens die de dood van een medeleerling losmaakte. De verschillende teksten zijn na afloop verzameld en samen met een korte toelichting in een boekje gebundeld.

Het boekje is daarna aan de muziekdocenten op school overhandigd, om inspiratie op te doen voor de jaarlijks te organiseren muziekavond, en later ook nog in de aula op school tentoongesteld.

School 3: Theatervoorstelling ‘De verkeerde schoenen’

De leerlingen van deze school kozen naar aanleiding van de bijeenkomst voor het maken van een theatervoorstelling rond het thema pesten. Men wilde dit thema echter niet uitwerken in de ‘traditionele’ zin, door te laten zien hoe zielig het is dat iemand gepest wordt. De leerlingen wilden de aandacht juist vestigen op het feit dat mensen die in sommige gevallen gepest worden, in andere situaties ook de ‘pester’ kunnen zijn. Een samenvatting van de inhoud van de voorstelling is opgenomen in bijlage 7.

De voorstelling is gemaakt op basis van improvisatie techniek, maar niet zonder in een aantal bijeenkomsten samen met de leerlingen eerst de verhaallijn en de centrale boodschap vast te leggen. De leerlingen hebben aangegeven dat ze op basis van hun ervaringen in de dramaklas waar ze deel van uitmaken, het liefst met deze techniek werken. Gedurende het voorbereiden en ontwikkelen van de algemene verhaallijn is veelvuldig gebruik gemaakt van rollenspelen en het schrijven van stukjes dialoog om de verhaallijn in te kaderen. De voorstelling is toen aan de hand van repetities verder ontwikkeld. Gedurende de repetities heeft het begeleidende team de dialogen en positie van spelers en attributen op het speelveld vastgelegd. Het script dat zo ontstond is vervolgens als uitgangspunt voor de volgende repetitie gebruikt. De eerdere scènes zijn tijdens de repetities steeds herhaald totdat alle scènes ontwikkeld waren en de voorstelling helemaal kon worden gespeeld.

Omdat de voorstelling 2 keer zou worden opgevoerd op school, wilde de school een moment inlassen om de kwaliteit van de voorstelling te toetsen. Dit was ook een moment om eventuele verbeteringen door te voeren. Kort voor de generale repetitie heeft een dramadocente op uitnodiging een proefuitvoering van de voorstelling bijgewoond en haar kritische opmerking op vorm en inhoud geuit. Haar opmerkingen zijn zo goed mogelijk verwerkt in het stuk.

De voorstelling is in totaal drie keer opgevoerd; twee keer op de school voor een totaal publiek van ongeveer 250 leerlingen. De spelers hebben nog een extra uitvoering gehad tijdens een symposium dat in de zomer van 2004 is gehouden in het stadhuis in Eindhoven. Voor dit symposium waren leerlingen uitgenodigd van een groot aantal Eindhovense scholen die deel hadden genomen aan de projecten LIVE2000 en LIFE21.

Het doel van de leerlingen was niet alleen om zelf een theaterstuk te maken rond het thema pesten, maar ook om het publiek bij de voorstelling te betrekken. Hiervoor hebben de leerlingen het idee opgevat om een zogenaamde kijkeropdracht te maken. Deze opdracht werd voor aanvang van de voorstelling uitgedeeld aan alle mensen in de zaal. De opdracht betrof een aantal vragen over de voorstelling. Zo werd er bijvoorbeeld gevraagd naar de algemene indruk van de voorstelling; wat de centrale boodschap van de voorstelling volgens hen was en met welk personage uit de voorstelling men zich het best konden identificeren. Uit de opdrachten bleek dat mensen zich heel goed in de personages konden inleven en zich vaak identificeerden met het specifieke gedrag (de rol) van een van de spelers tijdens de voorstelling ('ik vond de rol van Evy wel heel goed, want zij wil Melissa helpen en dat vind ik ook heel belangrijk'; 'ik ben eigenlijk wel een beetje als Justin') Uit de antwoorden die de kijkers gaven bleek dat de voorstelling geen voorspelbaar einde had en hierdoor aanzette tot nadenken over het onderwerp. Zo werd er bijvoorbeeld geantwoord: *"wel grappig zo'n einde, en dat het gewoon doorgaat"; "je gaat inzien hoe mensen zich voelen die gepest worden (en wat ze denken)"; "waarom pesten mensen eigenlijk?"; ga niet zomaar iemand pesten als je weinig van die persoon weet, want je weet niet wat hij/zij meegemaakt heeft"; "we moeten respect hebben voor het feit dat we allemaal van elkaar verschillen"* (zie bijlage 9 voor een uitgebreid overzicht van de antwoorden van de kijkopdracht).

De reacties van mensen op de voorstelling en de antwoorden op de kijkopdrachten zijn tijdens de dramalessen op school gebruikt om over de voorstelling door te praten.

6.3 Verloopt het project volgens plan?

Om deze vraag te beantwoorden is het noodzakelijk de plannen voor de activiteiten zoals ze tijdens de eerste bijeenkomsten zijn vastgelegd in overweging te nemen. Uit de beschrijving van de activiteiten in de vorige paragraaf blijkt dat op school 1 en school 2 aanpassingen zijn geweest op het plan.

Op de eerste school hebben de leerlingen besloten de activiteit over te dragen op een grotere groep leerlingen. Het besluit om de activiteit over te dragen werd ingegeven door tegenvallende reacties bij de aanmelding voor de cabaretavond en drukke werkzaamheden voor school en de leerlingenraad. Belangrijk was dat de leerlingen het zelf belangrijk vonden om niet zo maar met het project te stoppen, ook omdat ze er al zoveel energie in hadden gestoken. Om die reden hebben de leerlingen besloten het project een nieuwe kans te geven door een groter aantal leerlingen erbij te betrekken. In de zoektocht naar leerlingen die het project wilde overnemen, werden de leerlingen en het onderzoeksteam bijgestaan door de contactpersoon op school. Via gezamenlijke inspanningen zijn uiteindelijk de leerlingen van het 'brugwachterproject' uitgenodigd om met deze activiteit aan de slag gegaan, en er

zelf verder vorm aan te geven. Zoals uit de beschrijving bleek, heeft dit geresulteerd in een presentatie van fotocollages over het onderwerp meelopen en uitsluiten.

Op de tweede school is het oorspronkelijke plan om een activiteit die uit twee delen bestond bij te stellen. De leerlingen van deze school wilden oorspronkelijk leerlingen de gelegenheid geven om met zelfgeschreven teksten (op bestaande muziek) deel te nemen aan een muziekavond. Omdat de inschrijvingen tegenvielen hebben de leerlingen samen met het begeleidende team en onderzoekje uitgevoerd onder medeleerlingen met de vraag waaruit het gebrek aan interesse bestond. Dit was belangrijk, omdat bleek dat het niet zozeer ging om gebrek aan belangstelling. Men vond de drempel te hoog omdat men veel in eigen tijd moest voorbereiden. De leerlingen hebben toen besloten de activiteit aan te passen en te kiezen voor het organiseren van een workshop die door professionele songwriters werd geleid. Dat resulteerde in ruim 20 aanmeldingen. Doordat de workshop in de week van het centraal schriftelijk examen is georganiseerd, en voor de andere klassen een aantal lessen uitvielen (waardoor ze heel vroeg vrij hadden) hebben uiteindelijk 9 leerlingen deelgenomen aan de workshop.

6.4 Hoe en in welke mate is de doelgroep betrokken bij de implementatie?

De leerlingen hebben tijdens de implementatie van de interventies een uiterst actieve rol gespeeld bij het ontwikkelen van hun ideeën voor de interventie en de uitvoering/eindpresentatie. Tijdens de bijeenkomsten die in het kader van het implementatietraject zijn georganiseerd hebben de leerlingen hun ideeën kunnen formuleren en in de discussie ingebracht. Begeleiders en onderzoekers hebben in die fase vooral een faciliterende rol gespeeld en gekeken naar haalbaarheid (hoe realistisch is dit plan?) en de planning (halen we dit in de tijd?). Ook hebben ze het verloop van de discussie de verschillende reacties op het bord genoteerd en waar nodig gevraagd om uitleg of verduidelijking van suggesties die werden genoemd. Bij het voorbereiden van de theatervoorstelling zijn bij de eerste bijeenkomsten ook creatieve werkvormen bedacht om de inhoud van de scènes en de centrale boodschap vast te stellen. Zo werd de leerlingen bijvoorbeeld gevraagd om thuis een stukje dialoog schrijven, of werd de input uit een discussie over de inhoud van de voorstelling gebruikt om thema's voor rollenspelen vast te stellen.

In de aanloop naar de uitvoering van de activiteiten hebben de leerlingen zelf de PR en de werving voor hun rekening genomen. De leerlingen hebben dit niet altijd makkelijk gevonden (zie hoofdstuk 7) maar uiteindelijk is er bij de werving voor alle activiteiten wel een grotere groep medeleerlingen bereikt.

6.5 Belemmerende en bevorderende factoren

De belangrijkste belemmerende en bevorderende factoren uit het actiebegeleidend onderzoek worden nader besproken aan de hand van de onderstaande punten. Deze punten hebben betrekking op de ervaringen die zijn opgedaan in alle trajecten. Deze ervaringen maken ook deel uit van de procesverslagen, die zijn opgenomen als bijlage 7.

A) Leerlingen begeleiden tijdens een participatief traject

Tijdens het ontwikkelen van de activiteiten is veel aandacht besteed aan de wijze waarop de doelgroep betrokken is geweest bij het vormgeven van de activiteiten en hoe ze daarin zijn begeleid. Dit was niet alleen van belang vanuit het oogpunt van het actiebegeleidende onderzoek, maar het was bovendien een van de specifieke leeropdrachten van de studenten van de Fontys Hogeschool tijdens de implementatie van de activiteiten of interventies. Als we de gedetailleerde beschrijvingen en de procesverslagen van de drie trajecten bekijken, blijken een aantal aspecten met betrekking tot het begeleiden van de leerlingen van belang:

Begeleiden van participatieve trajecten: ownership, 'effectiviteit' en sturing

Het begeleiden van drie groepen leerlingen bij het ontwikkelen van een activiteit die zoveel mogelijk 'hun eigen activiteit' moet zijn, vindt plaats op basis van een drietal afwegingen. Die afwegingen hebben enerzijds te maken met het geven van ruimte om eigen ideeën van leerlingen tot ontwikkeling te brengen. Anderzijds hebben ze betrekking op het scheppen van randvoorwaarden om de ideeën ook zo veel mogelijk te kunnen uitvoeren. Dan zijn er bovendien ook nog praktische criteria die door de begeleiders moeten worden gehanteerd ten aanzien van de haalbaarheid en planning van de activiteiten en met betrekking tot het afstemmen met de school waar de activiteiten plaatsvinden.

Op sommige momenten kunnen deze afwegingen tegengestelde belangen gaan vormen. Begeleiders en de onderzoeker hebben het afwegen van deze belangen steeds besproken tijdens het voorbereiden en nabespreken van de verschillende bijeenkomsten. Wanneer er toch spanning ontstond is die zoveel mogelijk met de leerlingen besproken en is geprobeerd om samen een oplossing te bedenken. Dit had bijvoorbeeld betrekking op de praktische haalbaarheid van sommige ideeën. Overigens hebben de leerlingen zelf ook een heel goed (realistisch) gevoel voor wat wel en niet haalbaar is.

Tijdens het ontwikkelen van de activiteiten is het van belang om voor elke bijeenkomst duidelijke doelstellingen te ontwikkelen. Deze doelstellingen kunnen aan het eind van elke bijeenkomst getoetst worden. Hieraan gekoppeld zijn er met het oog op de planning bepaalde beslismomenten noodzakelijk. Door elke bijeenkomst goed voor te bereiden, en aan te sluiten op de input die door de leerlingen in de vorige bijeenkomst is gegeven, heeft de groep van begeleidende studenten samen met de onderzoeker steeds geprobeerd om de groep de ruimte te geven om de eigen ideeën te ontwikkelen, maar ook de planning en de tijd niet uit het oog te verliezen. Die planning (bijvoorbeeld in de vorm

van een repetitieschema) werd meteen na het vaststellen van het thema en de vorm van de activiteit opgesteld. Om dit proces te vergemakkelijken zijn tijdens sommige sessie werkvormen gekozen zoals rollenspelen en werd de input van elke bijeenkomst nauwkeurig genoteerd op het *whiteboard*. Ook is elke bijeenkomst vastgelegd op videocamera, om het proces goed te kunnen volgen en waar nodig terug te kijken.

Los van de inhoudelijke ontwikkeling was er naarmate de activiteit duidelijker gestalte kreeg ook een belangrijke praktische/organisatorische kant. Daar is door de begeleidende studenten op een aantal momenten wat meer initiatief genomen, bijvoorbeeld wanneer het gaat om het zoeken naar geschikte workshopleiders voor de *songwriting*-workshop en het aanvragen van offertes. Ook sommige gesprekken met docenten, bijvoorbeeld over het regelen van oefenruimtes, zijn onder andere vanwege de strakke planning, door het team van begeleidende studenten gevoerd. De PR, werving en ook het aanspreken en aansporen van medeleerlingen om deel te nemen aan de activiteit werd door de leerlingen zelf georganiseerd. Daar werd dan bijvoorbeeld assistentie bij verleend als er posters gedrukt moesten worden en de school daar niet meteen mogelijkheden of tijd voor had.

Motiveren & enthousiasmeren

De beschrijving van de trajecten heeft laten zien dat de leerlingen tijdens de ontwikkeling van de activiteiten ook te maken krijgen met tegenvallers. Het bleek van belang om bij die tegenvallende gebeurtenissen expliciet stil te staan en te kijken of we oplossingen konden aandragen. Dit betrof bijvoorbeeld problemen die de leerlingen ervoeren bij het werven van medeleerlingen of het ontstaan van een meningsverschil tijdens repetities. Op die momenten is het van belang oog te hebben voor de gevoelens van teleurstelling en die te begrijpen. Tegelijkertijd is gevraagd op welke manier de leerlingen een bepaald probleem zélf wilden oplossen.

De houding van het begeleidende team tijdens het begeleiden was vooral enthousiasmerend; dat wil zeggen dat zoveel mogelijk de kansen die het ontwikkelen van de activiteiten in het kader van dit project bieden, zijn benadrukt. Vanuit dit positieve gevoel zijn eventuele problemen steeds zoveel opgelost, ook al was er op sommige momenten tijdsdruk en moesten deadlines worden gehaald. Het begeleidende team heeft gemerkt dat motiveren en enthousiasmeren, wanneer er hard gewerkt wordt, tot betere resultaten leidt. Hier past ook bij dat een lange repetitie vlak voor de uitvoering wordt afgesloten met samen pizza eten, of dat de workshop wordt 'aangekleed' met een hapje en een drankje. Dit zijn ogenschijnlijk kleine dingen, maar ze zijn heel bepalend voor de sfeer en kwaliteit van de samenwerking gebleken.

Belang van evalueren

Aan het eind van elke bijeenkomst is steeds met de leerlingen besproken of alle afspraken naar tevredenheid zijn gemaakt en of ze nog zaken willen toevoegen of herzien. Ook is tijd ingeruimd om de acties die nodig waren om de activiteit voor te bereiden, kort te evalueren bij aanvang van elke

bijeenkomst. Dit bleek vooral van belang tijdens het verspreiden van de inschrijfformulieren en de *flyers* in het kader van de wervingscampagne. Tijdens die fase waren er wat afstemmingsproblemen met de conciërges van beide scholen die de inschrijfformulieren niet in alle klassen hadden verspreid. Voorbespreking tijdens de werving was belangrijk omdat de leerlingen op de school die de *songwriting*-workshop organiseerden moeite hadden met het bezoeken van de klassen. Samen met de studenten is toen naar een oplossing gezocht, die er uit bestond dat 2 studenten die de groep begeleiden de leerlingen zouden vergezellen tijdens het werven op het schoolplein. Het was aan de leerlingen om de eerste stap te zetten en hun medeleerlingen aan te spreken.

B) Activiteit verspreiden onder medeleerlingen (werving)

Zoals bleek uit de beschrijving van de activiteiten bleek de werving van medeleerlingen om verschillende redenen in twee ontwikkeltrajecten op punten wat moeizaam te verlopen. Er werd dan ook nadrukkelijk aandacht besteed aan de vraag waar dit mee te maken had. We willen kort stilstaan bij een belangrijke uitkomst van die bespreking.

Op een school leek er aanvankelijk weinig interesse voor de *songwriting*-workshop in combinatie met de muziekavond, terwijl er op school altijd enorm veel interesse was voor de jaarlijkse muziekavond waar leerlingen bestaande liedjes ten gehore brachten. Tijdens het LIFE21 project hadden de leerlingen het idee opgevat om leerlingen **zelfgeschreven** teksten te laten schrijven en zingen, omdat men voorzag dat leerlingen dat heel leuk zouden vinden. Echter, tijdens de werving bleek dat weinig leerlingen zich wilden inschrijven.

Om de oorzaak van dit ‘probleem’ in kaart te brengen zijn medeleerlingen op het schoolplein gericht gevraagd naar de reden voor dit ogenschijnlijke gebrek aan interesse. Uit deze vragenronde bleek het niet zozeer te gaan om gebrek aan interesse maar vrees over de vraag of deze muziekavond, waar van de leerlingen een grote inspanning werd gevraagd, niet te hoog gegrepen was. De jaarlijkse muziekavond die door de schoolleiding werd georganiseerd kende namelijk een uitgebreid voorbereidingstraject dat was ingebed in de reguliere muziekles. Deze voorbereiding, zo bleek uit overleg met de muziekdocenten, hoorde bij de voorbereiding van de LIFE21 activiteit niet tot de mogelijkheden. De leerlingen hebben toen ervoor gekozen om de koppeling met de muziekavond weg te laten en alleen te kiezen voor het organiseren van de *songwriting*-workshop. Dat leverde toen ruim 20 aanmeldingen op.

C) Draagvlak op scholen

Op een aantal momenten tijdens de implementatie blijkt dat het project wel een goede overlegstructuur kent met betrokken docenten en contactpersoon, maar dat het project tegelijkertijd ook een ‘buitenschoolse’ activiteit blijft. Dit is niet goed of slecht maar wel iets waar rekening mee moet worden gehouden tijdens de implementatie. Sommige activiteiten bleken te vragen om

voorbereidingen die ‘schoolbreed’ gedragen moeten worden. Bijvoorbeeld omdat het schoolgebouw langer open moet blijven vanwege een repetitie of het organiseren van een workshop. Of omdat de leraren van 6 of 7 klassen bereid moeten worden gevonden om leerlingen vrijaf te geven en een voorstelling te bezoeken, die in het kader van dit project op school wordt uitgevoerd.

Waar in de eerste fase van het project kon worden volstaan met een contactpersoon op school, zou deze persoon zich tijdens de implementatie van de activiteiten actiever moeten opstellen. Dat is op twee scholen ook zeker het geval geweest. De contactpersoon speelde bijvoorbeeld een belangrijke rol door de leerlingen die deelnamen aan het ‘brugwachtersproject’ te helpen zoeken naar een manier om ‘maatjes’ te werven onder de brugklassers om samen de fotografie-opdracht uit te voeren. Ze was ook behulpzaam bij het maken van een planning in de fase dat de leerlingen de brugklassen bezochten om het fotoproject uit te leggen en brugklassers vroegen die mee wilden werken.

Op de derde school is ook een belangrijke les geleerd ten aanzien van het hebben van een contactpersoon. Deze was namelijk langdurig ziek en hierdoor afwezig. Ook al werd een vervanger gezocht, deze bleek lang niet zo begaan met het welslagen van het project als de oorspronkelijke contactpersoon. Hierbij moet worden opgemerkt dat de oorspronkelijke contactpersoon de grondlegger van het netwerk van vertrouwensleerlingen was, en veel ervaring en affiniteit had met projecten zoals LIFE21, waarbij participatie van de leerlingen een belangrijke rol speelt.

De actieve steun van een of meer docenten op school kan belangrijk zijn om het project bredere naamsbekendheid binnen de school te geven en te voorkomen dat het gezien wordt als een project dat ‘slechts’ door een groep leerlingen wordt uitgevoerd.

6.6 Conclusie & Discussie

In dit hoofdstuk zijn de volgende vragen besproken:

- Verloopt het project volgens plan?
- Hoe en in welke mate is de doelgroep betrokken bij de implementatie?
- Wat zijn de belemmerende en bevorderende factoren?

De ervaringen tijdens het implementatietraject hebben laten zien dat de antwoorden op deze vragen nauw samenhangen. Ze worden hier dan ook in samenhang besproken.

Ten aanzien van de eerste vraag is in dit hoofdstuk gebleken dat de implementatie grotendeels volgens plan is verlopen. Op twee momenten is van de planning afgeweken. Het is van belang om de oorzaken die hieraan ten grondslag hebben gelegen duidelijk te beschrijven. In het eerste geval is de activiteit op de eerste school na een voorbereidingsperiode waarin de leerlingen met wat tegenslagen te maken hebben gehad, overgedragen aan een grotere groep leerlingen. De belangrijkste redenen om de activiteit over te dragen lag in het verbreden van de groep die bij het organiseren van de activiteit betrokken werd, waardoor de werkzaamheden konden worden gespreid. Een tweede punt dat door de

leerlingen werd benadrukt bij het overdragen was dat er een nauwere samenwerking met docenten nodig was om praktische zaken die met de uitvoering te maken hadden, soepeler te laten verlopen.

Een van de tegenvallers waar de leerlingen op de eerste school mee te maken hebben gehad was het werven van medeleerlingen. Waar op de eerste school een halve klas zich voor de grap had ingeschreven, bleek de werving op de tweede school in eerste instantie moeizaam te verlopen. Navraag door de leerlingen leerde dat dit te maken had met de omvang van de activiteit, en de inspanningen die dit van de leerlingen vroeg. De ambities van de leerlingen die de activiteit hadden bedacht bleken iets te hoog te liggen. De leerlingen hebben toen besloten het organiseren van de workshop songwriting centraal te stellen. Hierdoor nam het aantal aanmeldingen van medeleerlingen bij een tweede wervingsronde toe. Het organiseren van de workshop, en in het bijzonder het vinden van een geschikte locatie in de periode van examens, leerde dat ook hier een goede afstemming met de schooldirectie onontbeerlijk is. De contactpersoon op de school zou tijdens deze fase van het project een actievere rol moeten vervullen om praktische zaken met betrekking tot het uitvoeren van de activiteiten te stroomlijnen. Een goede aanpak van de wervingscampagne en goede ondersteuning vanuit de school vormen zeker in de implementatiefase belangrijke voorwaarden om de activiteiten op een goede manier ten uitvoer te kunnen brengen.

Het is verder van belang om tijdens de momenten dat er aanpassingen aan de plannen gemaakt worden, leerlingen vooral **zelf** te stimuleren deze oplossingen te bedenken. Begeleiders moeten in deze fase vooral faciliteren in plaats van de regie over te nemen. Ook als zaken mis dreigen te gaan staat de participatie van de leerlingen voorop. De ervaringen tijdens dit project hebben geleerd dat de taak van begeleiders op moment dat het even tegenzit op een ander terrein ligt. Het is op momenten dat zaken mis lopen heel belangrijk (en effectief) gebleken een positieve houding te hebben en leerlingen te blijven enthousiasmeren. Doordat de leerlingen steeds hebben gevoeld dat ze de vrijheid hebben om ideeën voor hun activiteit zelf te ontwikkelen, is het mogelijk om aan te sluiten bij het enthousiasme dat ze daar uit putten. Bovendien willen de leerlingen met het organiseren van de activiteit ook heel duidelijk iets laten zien naar hun medeleerlingen toe. Ook dat vormt een belangrijke stimulans voor de leerlingen tijdens dit traject om oplossingen te zoeken.

De leerlingen hebben tijdens dit project, waarin veel aandacht is besteed aan het voor- en nabespreken van alle stappen tijdens het implementatietraject, vaak zelf duidelijk aangegeven wat ze fijn of lastig vinden tijdens dit project. Deze open relatie met de leerlingen heeft er in belangrijker mate toe bijgedragen dat men optimaal heeft geleerd van de ervaringen met het voorbereiden van activiteiten. Dit is een belangrijk onderdeel van een participatief traject dat in relatie staat tot *empowerment*.

7. PARTICIPATIEF EVALUATIE ONDERZOEK

7.1 Inleiding

Tijdens het evaluatieonderzoek wordt aandacht besteed aan het bereik en de bruikbaarheid van de aanpak voor de doelgroep, en of de doelstellingen van het project gehaald worden. Ook wordt aandacht besteed aan de vraag in hoeverre de aanpak en de gekozen methode overdraagbaar is naar andere doelgroepen. Onderzoek naar deze aspecten vindt bij voorkeur plaats op basis van triangulatie, waarbij het onderzoek wordt uitgevoerd aan de hand van een combinatie van theorieën en methoden, bronnen en onderzoekers. Deze aanpak leidt tot een objectievere toets van de bruikbaarheid van de resultaten.

In deze paragraaf worden de belangrijkste conclusies weergegeven van 3 momenten waarop verschillende onderzoekers procesevaluaties over de verschillende onderdelen van het project hebben uitgevoerd. Het gaat om een afstudeerscriptie van een studente aan de Wageningen Universiteit, die een procesevaluatie heeft uitgevoerd over de periode waarin dataverzameling, data-analyse en de eerste voorbereidingen voor het ontwikkelingsonderzoek hebben plaatsgevonden (zie bijlage 1). Vervolgens hebben vier studenten van de opleiding Culturele en Maatschappelijke Vorming van de Fontys Hogeschool in Eindhoven een procesevaluatie uitgevoerd. Deze evaluatie heeft betrekking gehad op de periode vanaf de *kick-off meeting* tot en met de uitvoering van de verschillende activiteiten op de scholen (zie bijlage 7). De studenten hebben hun evaluatie gebaseerd op hun ervaringen tijdens de fase waarin de activiteiten zijn geïmplementeerd: ze hebben alle bijeenkomsten tijdens deze fase bijgewoond en de leerlingen begeleid. Tot slot is er aan het eind van het project op basis van het logboek dat tijdens het project is bijgehouden door de onderzoeker een serie interviews afgenomen onder de leerlingen die hebben deelgenomen aan het project. Tijdens die interviews zijn vragen gesteld over de ervaringen van de leerlingen, over leermomenten die ze tijdens het project hebben ervaren en mogelijke verbeterpunten.

Evaluatieonderzoek kent vele verschijningsvormen. In projecten die vanuit de optiek van gezondheidsbevordering worden ontwikkeld en geïmplementeerd spreken we van participatief evaluatie onderzoek. Participatief evaluatieonderzoek is niet zozeer gericht op het vaststellen van de effecten die een project sorteert, maar veel meer op de ervaringen van de betrokkenen gedurende het project. We spreken daarom ook van (participatieve) procesevaluatie en niet van effectmeting. Een participatieve procesevaluatie is vaak meer toegesneden op projecten die werken vanuit de filosofie van gezondheidsbevordering (zie Koelen & Van de Ban, 2004).

Het in aanmerking nemen van de ervaringen van betrokken stelt in staat om de interpretaties van de onderzoeker ten aanzien van de resultaten van het project kritisch te beschouwen (ook wel *participant check*). Het biedt bovendien gelegenheid om geloofwaardigheid en validiteit van de resultaten te onderbouwen.

In dit hoofdstuk worden de volgende vragen besproken:

- Heeft de aanpak de mensen uit de doelgroep bereikt? (paragraaf 7.2.1)
- Is de aanpak bruikbaar voor de doelgroep? (paragraaf 7.2.2)
- Is het project uitgevoerd zoals gepland? (paragraaf 7.2.3)
- Zijn de doelstellingen van het project gehaald? (paragraaf 7.2.4)
- Waar liggen kansen en uitdagingen en wat kan anders gedaan worden? (paragraaf 7.2.5)
- Is de methode overdraagbaar? (paragraaf 7.2.6)

7.2 Resultaten

Bij het bespreken van de resultaten is het van belang om een onderscheid te maken tussen de aanpak of methode die tijdens dit project is ontwikkeld en het implementatietraject op basis waarvan de doelgroep interventies heeft ontwikkeld. Wanneer gesproken wordt over ‘de aanpak’ of ‘de methode’, dan wordt hiermee de ontwikkelde **discursieve actie methode** bedoeld.

7.2.1 Heeft de aanpak de mensen uit de doelgroep bereikt?

Setting: middelbare scholen

Zoals in paragraaf 3.2 is beschreven is na een aantal testopnamen in verschillende settings gekozen voor de middelbare school als centrale omgeving om met het project LIFE21 te starten. Omdat voor een aantal belangrijke stappen in het project de toestemming van bestuur en docenten nodig was is vanaf het begin gewerkt met een vast aanspreekpunt op elke school. Deze contactpersonen zijn bij aanvang van het project behulpzaam geweest bij het zoeken naar mogelijkheden om leerlingen te bereiken die bereid waren om aan het project deel te nemen. Daarin ligt een vorm van selectie, maar we hebben die selectie steeds tot onderwerp van gesprek gemaakt en de leerlingen aangezet om zelf zoveel mogelijk andere leerlingen bij het project te betrekken. Het uitbreiden van de groep gebeurde vooral tijdens de implementatie van de interventies (zie figuur 3).

Opnameleerling gezocht (M/V)

De leerlingen die opnamen gemaakt hebben in hun vriendengroep waren afkomstig van de leerlingenraad of namen deel aan het project vertrouwensleerlingen. Misschien is het gezien de tijdsinvestering die een project als LIFE21 gedurende een langere periode vraagt niet verwonderlijk dat juist deze leerlingen, vanwege hun al bestaande motivatie om de schoolomgeving en het welzijn van (mede-)leerlingen te verbeteren, aan het project willen deelnemen. De leerlingen volgen een

opleiding op HAVO of VWO niveau. De samenstelling van de leerlingenraad en het project vertrouwensleerlingen is ongelijk verdeeld; in beide fora zitten meer meisjes dan jongens.

Twee jongens hebben zich uiteindelijk aangemeld om gesprekken op te nemen. Een van deze jongens is na anderhalve maand van opnames maken gestopt. Zijn redenen om te stoppen hadden te maken met de onverwacht grote media-aandacht (in een regionale krant en tijdens een nieuwsuitzending van RTL 5 op televisie) voor het project en de manier waarop in het kader van dit project data is verzameld.

Samen met een andere 'opnameleerling' was hij in de nieuwsuitzending van RTL5 over het project geïnterviewd. Als gevolg hiervan waren beide leerlingen heel erg herkenbaar geworden op het schoolplein. Ook enige tijd na de uitzending riep het opnameapparaatje in de vriendengroep van deze jongen nog steeds veel reacties op. Zijn vrienden hadden in toenemende mate moeite met de aanwezigheid van de apparatuur en lieten dit ook duidelijk blijken door gesprekken bewust te verstoren; bijvoorbeeld door luide muziek te spelen terwijl er een gesprek werd opgenomen. Hoewel hij op dat moment liever wilde stoppen met het opnemen van gesprekken wilde deze jongen in een later stadium wel weer betrokken zijn bij het project.

Door de media-aandacht hebben we op deze school een pauze ingelast om alle leerlingen een periode van rust te gunnen. Op de overige scholen, waar geen sprake was van extra media-aandacht, verliep de opnameperiode zonder verdere vertraging.

Verbreden van de basis voor de activiteiten tijdens implementatie

Vanaf de start van de dataverzameling is aandacht besteed aan het verbreden van het aantal leerlingen dat bij het project betrokken is. De opnames zijn door een relatief kleine groep leerlingen gemaakt. In figuur 3 is aangegeven hoe de leerlingen erin geslaagd zijn om tijdens het ontwikkelen en uitvoeren van de activiteiten een grotere groep medeleerlingen te bereiken. Op school 1 hebben in totaal 30 leerlingen (brugwachters en brugklassers) deelgenomen aan de activiteiten. Op school 2 hebben 9 leerlingen de *songwriting*-workshop gevolgd. Op school 3 is de voorstelling bezocht door 200-250 leerlingen. Alle leerlingen hebben tijdens de voorstelling een kijkopdracht ingevuld en de opdracht en de voorstelling zijn tijdens de les verder besproken.

Figuur 3: Bereik gedurende verschillende fasen van het project

	Opname- leerlingen ¹	Leerlingen bij gesprekken betrokken	<i>Kick-off meeting</i>	Implementatie
School 1	3	12	4	30
School 2	3	7	3	12
School 3	/	/	6	250

Uit de resultaten van figuur 3 kunnen we afleiden dat verbreding van de activiteiten heel goed mogelijk is, maar dat dit wel afhankelijk is van een aantal factoren. Bijvoorbeeld van de kwaliteit van de wervingscampagne en de ondersteuning vanuit de scholen. Ook de aard van activiteit kan de mogelijkheden tot spreiding beïnvloeden, wat duidelijk te zien is aan het bereik van de theatervoorstelling. Met deze activiteit kan in vergelijking met de andere activiteiten relatief ‘eenvoudig’ een groot publiek bereikt worden.

7.2.2. Is de aanpak bruikbaar voor de doelgroep?

Dataverzameling onderdeel van de interventie!

De leerlingen die gespreksmateriaal hebben opgenomen zijn niet alleen heel enthousiast over deze manier van dataverzameling, maar vinden het ook heel interessant. Ze spreken tijdens en na het opnemen van de gesprekken bijvoorbeeld na over het soort gesprek dat zojuist is opgenomen.

Dat levert interessante discussies op. Zo bespreken ze hoe de opgenomen gesprekken zich precies verhouden tot gesprekjes die *niet* op band zijn opgenomen, bijvoorbeeld met betrekking tot het onderwerp van gesprek, de diepgang en hoe beurtwisselingen verlopen.

De leerlingen die aan het project hebben deelgenomen zijn ervan overtuigd dat deze manier van dataverzameling onderwerpen naar voren brengt die jongeren interessant en belangrijk vinden. Het feit dat ze zelf een actieve rol spelen in dataverzameling spreekt de jongeren niet alleen heel erg aan, maar moet ook gezien worden als een onderdeel van de uitkomst van het project. De dataverzameling zet jongeren duidelijk aan na te denken over taal en gedrag in alledaagse gesprekken.

Leerlingen ‘monitoren’ bij maken van opnamen stimuleert betrokkenheid

De fase waarin de leerlingen uitgerust met opnameapparatuur op pad gaan om gesprekken op te nemen is heel belangrijk. Het materiaal dat op deze manier wordt verzameld vormt het startpunt voor het project. De leerlingen wordt gevraagd om gedurende een periode van een aantal weken een bepaalde hoeveelheid opnames te maken. Gedurende en vooral ná de fase waarin actief opnamen worden gemaakt (wanneer de onderzoeker de verzamelde materialen gaat analyseren) is het belangrijk dat de leerlingen betrokken en enthousiast blijven over het project. Het begeleidende team heeft gedurende deze fase actief voorwaarden gecreëerd om de betrokkenheid van de leerlingen te stimuleren. In de eerste plaats is er vóór, ná en tijdens het maken van opnames intensief contact geweest met de leerlingen. Tijdens de fase van opnames maken werd er zeker één keer per twee weken met de ‘opnameleerlingen’ een korte bijeenkomst belegd. Tijdens deze bijeenkomst werden niet alleen volle disks ingenomen, maar werd ook ruimte gelaten om de ervaringen met het opnemen en eventuele problemen te bespreken. Voor overige zaken of bijvoorbeeld technische problemen werd er bovendien e-mail contact onderhouden, werden er briefjes uitgewisseld via de receptie op school en was er in

noodgevallen contact per mobiele telefoon. Dat laatste gebeurde bijvoorbeeld toen een van opnameapparaatjes stuk ging.

Het proces van monitoren houdt niet op wanneer de fase van dataverzameling is afgerond. Dan gaat de onderzoeker aan de slag om het materiaal te analyseren en breekt een periode van relatieve rust aan voor de leerlingen. Juist in die periode is het van belang om de leerling betrokken te houden bij het project en het getoonde enthousiasme uit de opnameperiode vast te houden. Om aan de aanhoudende nieuwsgierigheid over ‘wat er ook weer allemaal was opgenomen’ tegemoet te komen zijn een aantal gesprekjes op CD gezet (onder de noemer ‘*the best of ..*’) en aan de leerlingen uitgedeeld. Hieraan was ook een vragenlijst verbonden waarin de leerlingen werd gevraagd om nog eens terug te kijken op de fase van dataverzameling, de ervaringen die ze tijdens deze fase hebben opgedaan en de gesprekken die zijn opgenomen. De resultaten zijn in een aparte bijeenkomst besproken. Tijdens die bijeenkomsten hebben de leerlingen ook enkele vragen gesteld over de analyse van het materiaal. Zo vroegen ze zich af hoe een transcript er precies uitzag en hoe een analyse van gespreksmateriaal precies in zijn werk gaat. Dit is aan de hand van een voorbeeld kort uitgelegd.

Deze bijeenkomst heeft een belangrijke bijdrage geleverd om de betrokkenheid tijdens de fase waarin de analyse in volle gang was, op peil te houden. Dit werd tijdens de evaluatie nog eens expliciet door de leerlingen bevestigd. In deze periode waarin de onderzoeker het materiaal heeft geanalyseerd zijn alle leerlingen bovendien nog een keer uitgenodigd voor een interview in het kader van de procesevaluatie. Ook hierdoor bleef het project, ook in de fase van analyse van het gespreksmateriaal, voor de leerlingen steeds heel actueel.

Tijdens de fase van dataverzameling is ongeveer 11 uur gespreksmateriaal verzameld. Dit is voor een relatief kleinschalig project een heel mooi resultaat. In een internationale bijeenkomst van onderzoekers die werken met *discourse* analyse in gezondheidsprojecten werd opgemerkt dat de manier waarop de leerlingen tijdens dit project begeleid zijn bij het maken van opnames belangrijk is voor deze manier van data verzamelen (zie bijlage 10 voor een overzicht van lezingen die over het project gehouden zijn). Ervaringen van andere onderzoekers laten zien dat het vooral in projecten gericht op jongeren een groot probleem is om jongeren gedurende een langere periode zover te krijgen dat ze bereid zijn eigen gesprekken vast te leggen via beeld- of geluidsmateriaal.

Werken met de discursieve actie methode: ‘je kijkt nooit meer hetzelfde naar een tekst’

De fase waarin de jongeren zelf als onderzoekers het analytische stappenplan hanteren om zo hun eigen taal en gedrag te onderzoeken was geen makkelijke exercitie. Wat echter verassend duidelijk wordt is dat leerlingen (onbewust) een heel duidelijk intuïtief gevoel hebben over de interactionele effecten van uitspraken van mensen. Tijdens deze bijeenkomst hebben de leerlingen in een aantal stappen dit intuïtieve en veelal onbewuste kennis over wat mensen met taal doen aangeboord. Aan de

hand van een aantal gerichte vragen aan de tekst hebben ze een aantal vaak voorkomende strategieën onderzocht die uit het gespreksmateriaal naar voren zijn gekomen. Tijdens de evaluatie hebben de leerlingen aangegeven dat ze deze bijeenkomst als plezierig hebben ervaren en dat ze er veel van hebben geleerd ('er zit meer in een tekst dan je denkt')

Werken met de **discursieve actie methode** voorziet in de mogelijkheid om die strategieën op een afstand te bekijken en op een manier die niet bedreigend is. Deze invalshoek heeft tot gevolg gehad dat de discussie zich toespitste op de interactionele effecten van taal. Zo is voorkomen dat de discussie over het tekstfragment zich zou beperken tot de intenties, motieven of andere kenmerken van de spreker.

Opvallend aan de bijeenkomsten is ook dat er verschillen bestaan in de manier waarop leerlingen hun observaties over de functies van taal onder woorden kunnen brengen. Dat gebeurde bij een groep opvallend goed en met veel gevoel voor de functies van taal vervullen. Bij een andere groep was er ook inzicht in de effecten van taal, maar werden die observaties veel 'beeldender' (alsof het onderdeel is van een scène uit een voorstelling) geuit. Niet geheel toevallig was dit de groep die op basis van het werken met de methode een theatervoorstelling wilde ontwikkelen.

Bij de voorbereiding van de bijeenkomst met deze groep is geprobeerd om het werken met de methode zoveel mogelijk te laten aansluiten bij hoe ze te werk gaan tijdens acteerlessen. Omdat een aantal repetities en uitvoeringen van de dramaklas waar deze leerlingen deel van uitmaakten vooraf zijn bezocht, bestaat er bij de begeleiders een goed beeld van de oefeningen die leerlingen krijgen om een tekst voor een stuk te bestuderen. Een van die oefeningen is er bijvoorbeeld op gericht om de essentie (de belangrijkste 'actie') uit een tekst in een scène vast te leggen. Deze achtergrondkennis is gebruikt om deze leerlingen tijdens de bijeenkomst extra te stimuleren, wanneer men moeite had bij het hanteren van de concepten uit het analytische stappenplan.

Hierbij zijn de stagiaires van de Fontys Hogeschool onmisbaar gebleken. Zij waren net zo onbekend met de methode van gespreksanalyse als de doelgroep. Een aantal voorbesprekingen met de stagiaires zijn dan ook nadrukkelijk gewijd aan het zo begrijpelijk mogelijk overbrengen van de methode. Ogenscheinlijke simpele ingrepen zoals het werken met een grote tekening van een bril, om de descriptieve houding die we tijdens de bijeenkomst aan wilden nemen te verbeelden, was een van de uitkomsten van die bespreking. Het bleek een heel effectieve metafoer.

Implementatie: werven als 'kritiek' moment

Zoals in hoofdstuk 6 uitvoerig is aangegeven, zijn de leerlingen op alle drie de betrokken scholen er in geslaagd om met succes hun activiteit tot een goed einde te brengen en te presenteren. Als we terugkijken op de trajecten valt op dat leerlingen in een samenwerking die uiterst productief is en waarbij ze veel initiatief tonen, soms moeite hebben om medeleerlingen te benaderen. Dit bleek vooral op één school voor de leerlingen een drempel. De leerlingen hebben uiteindelijk zelf een oplossing

gevonden om die drempel te slechten, namelijk door samen met een stagiaire te gaan 'flyeren' en aanmeldingen te verzamelen. Tijdens de evaluatie werd opgemerkt dat zij op dit punt waarschijnlijk zelf een grotere inspanning hadden moeten verrichten. Ze hebben dat zelf als een belangrijk leerpunt genoemd.

7.2.3 Is het project uitgevoerd zoals gepland?

Het project LIFE21 kende door de opeenvolging van fasen en een parallel implementatietraject op 3 scholen een heel strakke planning. Tijdens het project is op drie plekken in de tijd van die planning afgeweken. In de eerste plaats bij het uitbreiden van de mogelijkheid om data te verzamelen op een vierde school. Een tweede moment van vertraging vond plaats bij het voorbereiden van de kick-off meeting waarin de **discursieve actie methode** is toegepast. Een derde moment waarbij van de planning is afgeweken is tijdens het implementeren van de activiteit. Op een school zijn de ideeën voor de activiteit overgedragen naar een andere, grotere groep leerlingen. De activiteit is hierdoor uiteindelijk pas in januari 2005 uitgevoerd. Hoe dit proces precies is verlopen is in paragraaf 6.2 uitvoerig besproken.

In de onderstaande paragrafen wordt ingegaan hoe de vertraging die het project op deze punten opliep ook duidelijk te maken heeft gehad met de filosofie van het project, namelijk dat de participatie van leerlingen centraal staat.

Een interessante extra opnamemogelijkheid, mits.....

Een vierde school is tijdens de periode van dataverzameling meerdere malen benaderd om deel te nemen aan het project. De school vroeg relatief lang bedenktijd alvorens deelname toe te zeggen. Nadat de periode van dataverzameling op de andere scholen bijna was afgerond, gaf de schoolleiding van deze VMBO school aan, toch heel graag deel te willen nemen aan het project. Zij verbonden hier echter een aantal voorwaarden aan. Een van deze voorwaarden was een strak kader waarbinnen zij het project, en vooral de door de leerlingen op te nemen gesprekken, wilden inpassen. Ze wilden de gesprekken laten verlopen aan de hand van een aantal vragen van de leerlingen die de opnamen maakten. Deze vragen betroffen onder andere de sfeer op school, zaken die leerlingen op school graag anders wilden zien en vragen over een strafstelsel dat de schoolleiding overwoog in te stellen.

De projectleiding heeft onder voorbehoud toegestemd in dit verzoek. Deelname van deze school aan het project bood de gelegenheid om het gespreksmateriaal te verbreden en ook gesprekken van VMBO leerlingen in de analyse te betrekken. Tijdens de voorbespreking met de docenten en leerlingen van deze school is echter duidelijk aangegeven dat het juist de bedoeling van dit project was dat leerlingen opnamen zouden maken van gesprekken die *natuurlijk* verliepen. Vragenlijstjes horen hier niet bij. Na de bijeenkomst zijn de leerlingen gestart met het opnemen van gesprekken. Er werd afgesproken dat de eerste reeks opnamen zou worden gecontroleerd op 'geschiktheid', alvorens deelname definitief zou worden toegezegd.

Bij het beluisteren van bandjes bleek al snel dat leerlingen inderdaad geïnstrueerd waren om bij het aangaan van een gesprek met medeleerlingen een reeks van vooraf bepaalde vragen te stellen. Het kader van de gesprekken bleek hiermee wel heel duidelijk bepaald. Overigens leverde het materiaal mogelijk wel interessante tips en adviezen op voor de schoolleiding. In onderling overleg met de docent van de school is toen besloten deze gesprekken niet mee te nemen in de analyse van het gespreksmateriaal dat op de andere scholen in het kader van LIFE21 verzameld was. Er is toen naar een andere manier gezocht om de verzamelde data te gebruiken. Een medewerker van de GGD is bereid gevonden om samen met de schoolleiding de verslagen van de opnames te gaan bekijken. Dit gebeurde op basis van een globale inhoudsanalyse van het materiaal (geen *discourse* analytisch onderzoek) door de onderzoeker. Deze sessie is gebruikt om het schoolbeleid op een aantal punten, vooral met betrekking tot de wijze waarop het nieuwe strafsysteem zou worden ingevoerd, te heroverwegen. De school heeft verder niet aan het project LIFE21 deelgenomen.

Vorbereiden van de kick-off meeting: ook dan staat de doelgroep centraal!

Bij aanvang van het ontwikkelingsonderzoek zijn gesprekken gevoerd met docenten, medewerkers van jongerenorganisaties en de doelgroep om ideeën op te doen voor werkvormen, die we tijdens de *kick-off meeting* met de jongeren konden gebruiken. Een aantal leerlingen gaf aan dat ze heel erg geïnteresseerd waren om thema's en onderwerpen uit het gespreksmateriaal te verbeelden door middel van rollenspelen. Op aanraden van de leerlingen is toen contact gelegd met een toneelgroep en 2 theaterdocenten om deze taak op zich te nemen. De precieze doelstelling van het project, het belang van participatie van de jongeren en de precieze rol van gespreksanalyse in de te ontwikkelen methodiek werd tijdens een aantal bijeenkomsten met de docenten uitgebreid toegelicht.

Echter, na 3 weken van voorbereidingen door de theaterdocenten bleek er nog geen contact te zijn geweest met de leerlingen. Tot op dat moment was er dus ook geen inbreng van de kant van de leerlingen mogelijk geweest op de vorm die de bijeenkomst zou gaan hebben. Er is toen een spoedvergadering belegd waarin de theaterdocenten werd uitgelegd dat deze manier van werken helaas niet paste binnen de filosofie van ons project. In die vergadering is besloten dat de dramadocenten hun inbreng stoppen.

7.2.4 Zijn de doelstellingen van het project gehaald?

Terugkijkend op het project kunnen we de vraag stellen of de doelstellingen van het project zijn gehaald. Om die vraag te kunnen beantwoorden is het van belang om de verschillende doelstellingen van dit project helder te onderscheiden. In de eerste plaats is er de overkoepelende doelstelling van dit project die geformuleerd is als volgt: 'kunnen jongeren door middel van actieve participatie in het ontwikkelen en uitvoeren van interventies worden gestimuleerd in het expliciteren van hun eigen gezondheidsgerelateerde gedrag en de manier waarop zij hierin keuzen maken?'. Deze overkoepelende doelstelling valt uiteen in twee delen. In de eerste plaats betreft ze de vraag of jongeren kunnen

worden aangezet tot het expliciteren van hun eigen gezondheidsgerelateerde gedrag en keuzes die ze daarin maken. In de tweede plaats beoogt het project het resultaat van dit proces in te zetten om jongeren te stimuleren interventies te ontwikkelen gericht op leeftijdsgenoten

Vervolgens zijn er gedurende het ontwikkelingsonderzoek aanvullende doelstellingen geformuleerd ten aanzien van de ontwikkelde **discursieve actie methode**. Daarnaast zijn er ook doelstellingen verbonden aan de implementatie van de interventies. De mate waarin de verschillende doelstellingen zijn gehaald worden in deze paragraaf afzonderlijk besproken.

1) Overkoepelende doelstelling

De **discursieve actie methode** heeft jongeren aangezet tot het reflecteren op eigen taal en gedrag. Dit proces van reflectie heeft zich toegespitst op twee elementen. In de eerste plaats zijn de leerlingen zich bewust geworden dat de betekenis van een gesprek en het verloop niet alleen door de spreker wordt bepaald, maar dat ook de luisteraars hier een belangrijke rol in spelen. Het fragment dat tijdens de bijeenkomst is gebruikt heeft laten zien dat dit zelfs het geval is bij ogenschijnlijk onopvallende uitingen zoals lachen van luisteraars in reactie op de woorden van de spreker. Een tweede element dat de drie groepen hebben opgepikt uit het werken met de **discursieve actie methode** heeft te maken met je verantwoordelijk tonen voor je eigen woorden. Dit kwam zowel naar voren bij het bespreken van een van de strategieën die de spreker in het fragment gebruikt (een citaat gebruiken om verantwoordelijkheid voor je woorden over te dragen aan een ander). Het kwam ook naar voren bij het bespreken van de reacties van de luisteraars, die ‘slechts’ lachen in plaats van duidelijk aangeven dat ze het niet zo maar eens zijn met het verhaal dat de spreker vertelt.

Uit de beschrijving van de activiteiten blijkt dat de leerlingen elk op eigen wijze deze observaties ten aanzien van eigen taal en gedrag hebben verwerkt in de activiteiten. Ook hebben ze die activiteiten vormgegeven met het oog op medeleerlingen. We kunnen concluderen dat de overkoepelende doelstelling van het project bereikt is.

De overkoepelende doelstelling van het project LIFE21 heeft betrekking op het vergroten van *empowerment* en *ownership* van de doelgroep. Het project heeft hier op verschillende momenten tijdens het project een bijdrage aan geleverd. In de eerste plaats is er de dataverzameling die door de jongeren zelf is uitgevoerd. De jongeren die aan dit project hebben deelgenomen vinden dit een interessante en belangrijke taak en nemen hun rol hierin heel serieus. Ook ontstaat er bij de jongeren zelf het gevoel dat de gesprekken die ze voeren heel belangrijk zijn, omdat er steeds wordt aangegeven dat ze als vertrekpunt worden genomen voor het ontwikkelen van activiteiten. Dat vinden de leerlingen spannend en dat maakt hen enthousiast. In de tweede plaats is er de eigen inbreng die jongeren hebben tijdens het werken met de **discursieve actie methode**. Tijdens de bijeenkomsten hanteren de jongeren niet alleen **zelf** het analytische stappenplan, maar ze relateren hun observaties over de eigen taal ook aan eigen ervaringen en verhalen. Bovendien is de uitwerking van de ideeën die ze als gevolg van het

werken met de methode opdoen, gericht op leeftijdsgenoten. Daarin, zo vinden ze, ligt een belangrijke taak. De leerlingen die aan het project LIFE21 deelnemen, willen het graag ‘goed doen’ voor hun medeleerlingen. Ze willen graag interessante activiteiten ontwikkelen die medeleerlingen ‘gaaf’ en ‘vet’ vinden. Ervaringen en reacties van medeleerlingen die met interesse naar de activiteit komen kijken of er aan hebben deelnemen vormen een belangrijke factor die bijdraagt aan *empowerment*.

2) Doelstellingen ten aanzien van de ontwikkelde methode

De doelstellingen voor de bijeenkomst waarin de leerlingen zelf aan de slag zijn gegaan met de **discursieve actie methode** waren de volgende:

1. deelnemers bewust maken van de sociale functies van taal door ze de rol van onderzoeker te laten aannemen bij het bestuderen van een gespreksfragment dat ze zelf hebben opgenomen;
2. deelnemers uitnodigen om in stappen een aantal strategieën te onderzoeken die sprekers gebruiken in een gesprek en de sociale functies van die strategieën te duiden;
3. deelnemers bewust maken van alternatieve strategieën, mogelijkheden om de strategieën te pareren of te ondermijnen
4. deelnemers laten nadenken over de vraag of zij de strategieën die sprekers in het gespreksfragment gebruiken ‘gepast’ vinden
5. de resultaten van de discussie onder punt 4 gebruiken als stap op weg naar het ontwikkelen van interventies

In hoofdstuk 5 zijn de stappen besproken die op basis van de **discursieve actie methode** zijn genomen om deze doelen te bereiken. Dit overzicht overziend kunnen we stellen dat deze stapsgewijze opzet er goed in is geslaagd om de doelstellingen voor de bijeenkomst te realiseren. De observaties van de leerlingen die in hoofdstuk 5 zijn weergegeven bij het bespreken van de stappen, illustreren dit. Het werken met de methode heeft de leerlingen bovendien aangezet tot het ontwikkelen van 3 verschillende trajecten voor interventies (doel 5). Dit geeft aan dat het werken met de methodiek, op basis van een relatief kleine hoeveelheid gespreksmateriaal, rijke resultaten oplevert.

Een belangrijke voorwaarde voor het succesvol werken met de methode is het feit dat uiterst herkenbare onderwerpen (gespreksmateriaal dat afkomstig is van henzelf) bespreekbaar worden gemaakt in een omgeving die als veilig en onbedreigend wordt ervaren (door ‘descriptief’ te kijken). Deze niet bedreigende omgeving wordt nog eens versterkt door de nadruk te leggen op het bestuderen van de sociale effecten van taal in plaats van de intenties van de spreker.

3) Doelstellingen tijdens implementatie van de interventies

Ten aanzien van de doelstellingen die zijn verbonden aan de concrete interventies is al het een en ander opgemerkt in paragraaf 6.2. De leerlingen hebben zelf de doelstellingen geformuleerd. Op een van de scholen zijn de doelstellingen van de activiteit zoals de leerlingen die hebben geformuleerd in eerste instantie niet gehaald. Ze hebben echter zelf het initiatief genomen om het project en de

activiteit over te dragen aan andere leerlingen. De doelstellingen die deze leerlingen daarna aan de activiteit hebben verbonden zijn wel gehaald. Op de tweede school zijn de doelstellingen voor de activiteit wel gehaald, maar hebben de leerlingen tijdens het proces de activiteit bijgesteld; de leerlingen hebben op basis van een onderzoekje onder medeleerlingen gekozen om een workshop songteksten schrijven te organiseren in plaats van een muziekavond én een workshop te houden. Op de derde school is de activiteit volledig volgens plan uitgevoerd. De voorstelling is zelfs nog een derde keer opgevoerd tijdens een symposium.

Een belangrijk aandachtspunt tijdens dit implementatietraject is of de activiteiten die tijdens dit project door de leerlingen zijn georganiseerd anders zijn dan wanneer ze door professionals zijn georganiseerd. Van belang is dan vooral of ze medeleerlingen voldoende aanspreken. De ervaringen die met het project LIFE21 zijn opgedaan laten zien dat het antwoord niet anders dan bevestigend kan zijn: de activiteiten zijn uniek in vorm én inhoud en leidden tot positieve reacties van medeleerlingen (en docenten!).

Het is onmogelijk vooraf te voorzien dat verschillende groepen deze activiteiten kiezen op basis van het werken met de **discursieve actie methode**. De activiteiten zijn daarmee vanaf het begin (vaststellen van de thema's) volledig door de doelgroep bepaald. Ook op het moment dat de vorm bij een school al snel vast lag (men wilde een theatervoorstelling maken), is de inhoud van de voorstelling letter voor letter (door middel van improvisatietechnieken) door de groep opgebouwd en bepaald. Deze manier van invulling geven aan een thema is vooraf niet te voorspellen. Treffend is ook de wijze waarop de leerlingen die de workshop hebben georganiseerd expliciet aangaven dat ze dan ook echt iets wilde 'leren'; ze wilden er een professional bij betrekken. Dit heeft er uiteindelijk toe geleid dat er twee professionele workshopleiders/*songwriters* zijn uitgenodigd. Zij hebben tijdens de workshop over hun eigen schrijfstijl verteld en voorbeelden van andere *songwriters* aangehaald. De leerlingen die deel hebben genomen aan de workshop hebben vervolgens enorm enthousiast gebruik gemaakt van de kennis van de *songwriters*.

Omdat de activiteiten gericht waren op medeleerlingen, geven ook de reacties van de medeleerlingen, bijvoorbeeld tijdens de theatervoorstelling en tijdens de *songwriting*-workshop, een goede indicatie van de mate waarin de activiteiten de leerlingen aanspreken. De mate waarin activiteiten medeleerlingen aanspreekt betreft daarbij zowel de vorm (theater, songteksten schrijven, fotografie als middel om een thema te verbeelden) als inhoud (onderwerp pesten is heel herkenbaar en de gevolgen van pesten zijn heel voelbaar en maken veel indruk; *songwriting* is een fijne manier om 'over je gevoelens te kunnen schrijven', zeker als dat op ander manieren moeilijk(er) is).

Ten aanzien van doelstellingen en verwachtingen en ten aanzien van participatie in verschillende fasen, zijn enkele aanvullende opmerkingen op zijn plaats.

Doelstellingen en verwachtingen

De aard van het project brengt met zich mee dat vorm en inhoud en precieze doelstellingen lange tijd onduidelijk bleven. Die onzekerheid speelde vooral in de fase waarin het gespreksmateriaal verzameld is en de analyse door de onderzoeker plaats heeft gevonden. Sommige leerlingen hadden wat meer moeite met deze periode van relatieve rust in het project dan anderen. Zij geven bijvoorbeeld aan dat ze het lastig vinden om deel te nemen aan een project *'zonder dat je weet waar je naartoe werkt'* en onzekerheid over de planning en de tijd die er in de vervolgfase in het project geïnvesteerd gaat worden. Die onzekerheid leidde soms tot een afwachtende houding, en onduidelijkheid over de vraag wat er in de verschillende fasen precies van de leerlingen verwacht werd. In gesprekken met deze leerlingen is extra aandacht besteed om zaken zo goed mogelijk te verhelderen. In reactie op de nieuwsgierigheid naar de inhoud van de gesprekken hebben we op een CD een selectie van gesprekken die door deze leerlingen zijn opgenomen, vastgelegd. De CD is verstrekt samen met een vragenlijstje om op die manier extra informatie te verzamelen over de manier van dataverzameling en observaties van de leerlingen over de gesprekken die zelf voeren. Het vragenlijstje is tijdens een aparte bijeenkomst met de leerlingen besproken. Ook werd naar aanleiding van vragen van de leerlingen kort uitgelegd hoe de onderzoeker met de analyse bezig was en hoe dit proces er uitziet (maken van transcripten van alle data, observaties over de tekst, nadruk op wat mensen *doen* met taal). Dat werd heel erg gewaardeerd. Voor de andere leerlingen is later ook een CD gemaakt met een selectie van hun gesprekken. Ook zij hebben een vragenlijst ingevuld die in een aparte bijeenkomst is besproken.

Participatie in verschillende fasen

Participatie van de doelgroep is een van de belangrijkste voorwaarden waar dit project op is gebaseerd. Het is dan ook belangrijk om dit aspect mee te nemen bij het beoordelen van de vraag of de doelstellingen zijn gehaald. Tijdens de procesevaluatie zijn leerlingen gevraagd naar hun oordeel over de inbreng die ze in verschillende fasen van het project hebben gehad. Ook werd gevraagd hoe ze hun eigen inbreng hebben beoordeeld tijdens de sterke en zwakke momenten van het project. Daarbij vielen een aantal zaken op.

In de eerste plaats blijkt dat leerlingen het zelf bedenken en tot ontwikkeling brengen van een activiteit niet in alle fasen van het project gelijk beoordelen. Waar ze in de fase van ideeën ontwikkelen de vrijheid om zelf vorm en inhoud te bepalen ook duidelijk aangrijpen, zijn leerlingen soms geneigd om een afwachtende houding aan te nemen als er dingen dreigen mis te gaan tijdens de uitvoering. De leerlingen hebben deze verandering in hun houding zelf opgemerkt en tijdens de interviews als een belangrijk leerpunt aangemerkt. Voor het begeleidende team is het op de momenten dat er dingen mis dreigen te lopen juist van belang de leerlingen zelf oplossingen aan te laten dragen en niet de regie over te nemen. Dit betekent: het zoeken naar oplossingen faciliteren maar niet de regie overnemen.

Zowel de begeleiders als de leerlingen zelf merkten tijdens het proces van samenwerking dat er verschillen zijn tussen de niveaus participatie waarbij de individuele leerling zich prettig voelt. Er zijn ‘leiders’ die het initiatief nemen en er zijn ‘volgers’, die wel werk willen verrichten, maar liefst op de achtergrond. We hebben gemerkt dat er in een groep soms spanningen kunnen ontstaan, zeker wanneer er onderling commentaar geleverd wordt op deze rollen en de inbreng die de verschillende leerlingen hebben op het proces. Het is van belang om de samenstelling van de groep goed te monitoren en oog te hebben voor de verschillende kwaliteiten die mensen in een groep inbrengen. Op die manier kan men anticiperen op mogelijke conflicten. Dit is echter een subtiele onderneming, waarin zo voorzichtig mogelijk moet worden opgetreden. Het is van belang gebleken om niet de indruk te wekken dat sommige leerlingen meer gewaardeerd worden dan anderen, of dat aan de inbreng van bepaalde leerlingen meer gewicht wordt gegeven.

In overleg met de stagiaires is op een moment gekozen om op dit gevoelige gebied ‘in te grijpen’. Bijvoorbeeld door een van de ‘volgers’ aan te moedigen om zijn inspanningen die niet altijd door iedereen werden gezien, duidelijker kenbaar te maken. Dat werd door de rest van de groep heel goed opgepakt en daarmee leek de balans weer hersteld. Uiteraard is dit voorbeeld geen natuurwet. Het is eerder het ontwikkelen van een bepaalde gevoeligheid voor de verhoudingen binnen de groep, die bij het werken onder tijdsdruk uitvergroot lijken worden.

7.2.5 Waar liggen kansen en uitdagingen en wat kan anders gedaan worden?

De kansen en uitdagingen die dit project heeft geboden staan in het overzicht in figuur 4 opgenomen. Omdat de factoren in de tabel betrekking hebben op verschillende aspecten van het traject is er een kopje opgenomen om de aspecten onder die noemer te brengen. Ook wordt aangegeven wat anders gedaan kan worden.

Figuur 4: Bevorderende en belemmerende factoren

Bevorderende factoren	Belemmerende factoren
Dataverzameling	
<p>Leerlingen zijn over het algemeen heel enthousiast over het opnemen van eigen gesprekken en hebben er veel lol in. Ze geven aan dat ze naar aanleiding van het zelf data verzamelen al actief bezig met taal.</p>	<p>Sommige leerlingen ervaren druk van de vriendengroep bij het opnemen van de gesprekken. Het is belangrijk om daar oog voor te hebben en de jongeren eventueel te ontlasten en in een latere fase van het project te betrekken.</p>
<p>Frequent contact en nauwgezet volgen van opnameproces zorgt voor een vlot verloop en stelt in staat om mogelijke problemen snel te traceren.</p>	

Bevorderende factoren

Belemmerende factoren

Begeleiding

Een enthousiaste, positief ingestelde groep begeleiders is onontbeerlijk voor het welslagen van een project waar binnen relatief korte tijd 3 verschillende activiteiten moeten worden georganiseerd. Dit geldt ook voor de projectmedewerker die met dit project aan de slag gaat.

Door jongeren zelf verantwoordelijkheid te laten dragen voor de dataverzameling en voor de opzet en uitvoering van activiteiten heeft LIFE21 onderwerpen opgeleverd waar je als professional niet naar toe kunt sturen.

Tijd

Om tegemoet te komen aan die extra stap die iedereen zet om de activiteiten te laten slagen kan een klein gebaar belangrijk zijn. Een bijeenkomst na schooltijd of een lange repetitie in de avonduren kan bijvoorbeeld worden afgesloten met samen pizza eten. Leerlingen zorgen dat er koffie of thee is voor alle aanwezigen. Dit zijn kleine maar belangrijke details die positief werken wanneer je samen aan een activiteit werkt die net iets anders is dan de reguliere activiteiten die leerlingen voor school doen.

PR en Werving

Het is tijdens de implementatiefase cruciaal gebleken om op school de juiste persoon bij het project te betrekken om de praktische zaken soepel te laten verlopen. Eén enthousiaste docent kan soms al voldoende zijn! Maar meer is beter!

Invloed van onverwachte factoren

Met het oog op onverwachte factoren is het goed om de planning voor een te realiseren activiteit zoveel mogelijk met de contactpersoon door te spreken. Contactpersonen op school hebben beter zicht op roosters, vakanties en speciale bijeenkomsten op school die van invloed kunnen zijn op de bijeenkomsten die met de leerlingen worden georganiseerd.

Onderdruk de neiging als begeleider/uitvoerder om zelf de regie in handen te nemen als zaken mis dreigen te lopen. Leg de nadruk op het *faciliteren* van oplossingen.

Doordat de doelgroep in alle fasen inbreng heeft, duurt het soms wat langer om beslissingen te nemen over de volgende stap. Het is belangrijk om ervoor te zorgen dat dit de voortgang niet frustreert.

Een groot deel van de bijeenkomsten en repetities vinden buiten werk- of schooltijd plaats. Het is belangrijk voor alle betrokkenen om daar bij aanvang van het project rekening mee te houden; dat kost soms wat extra energie.

Neem de hoeveelheid tijd die de leerlingen investeren als ze aan het project deelnemen (allemaal uren buiten schooltijd!!) serieus. Probeer zo veel mogelijk een schatting te maken van de hoeveelheid tijd die nodig is om activiteiten te realiseren en stel een planning op. Frequent contact binnen een korte periode is het meest effectief om zaken gerealiseerd te krijgen.

Neem de PR voor het organiseren van de activiteiten op school serieus. De interesse van medeleerlingen wekken voor activiteiten die georganiseerd worden is niet vanzelfsprekend, maar een uitdaging.

Onderschat de invloed van onverwachte externe factoren niet. Bijvoorbeeld ten aanzien van sluitingstijden van scholen en kantoren, het roosteren van lokalen, conflicterende afspraken van docenten, leerlingen, examens en vakanties.

7.2.6 Is de methode overdraagbaar?

De **discursieve actie methode** is tijdens dit project nadrukkelijk toegespitst op de doelgroep. In de eerste plaats is er een relatief grote hoeveelheid gespreksmateriaal van jongeren en door jongeren verzameld. Dit gespreksmateriaal is vervolgens door de onderzoeker geanalyseerd. Analyse van dit materiaal is van belang omdat er tot op heden weinig bekend is over de alledaagse gesprekken die jongeren voeren. De resultaten van de analyse (centrale belangendilemma waar sprekers uiting aan geven in gesprekken en veel voorkomende strategieën die ze hanteren om dit belangendilemma ‘op te lossen’) zijn vervolgens gekoppeld aan het analytische stappenplan zoals dat in *discourse* analytisch onderzoek wordt gebruikt. In dit project is de doelgroep bovendien uitgenodigd om het stappenplan zelf te doorlopen aan de hand van een (geanonimiseerd) fragment van een eigen gesprek. De inzichten die hieruit volgden zijn gebruikt om interventies te ontwikkelen.

De methode is in dit project maximaal ontwikkeld en betreft bovendien de doelgroep in de analyse. Dit is een omvangrijk en tijdsintensief traject. De methode bestaat echter uit onderdelen die los van elkaar kunnen bestaan en ook los van elkaar toepasbaar zijn door verschillende groepen gebruikers. Het traject waarbij de doelgroep het analytische stappenplan hanteert om interventies te ontwikkelen gericht op leeftijdsgenoten is facultatief. Los van de actiecomponent kan het analytische stappenplan ook ingezet worden om professionals die met jongeren werken te laten reflecteren op hun eigen alledaagse communicatieve praktijk. In een apart document bij dit rapport is het Verspreidings- en Implementatieplan (VIP) opgenomen waarin een voorstel is uitgewerkt voor een training van een halve dag die professionals in staat stelt om met dit analytische stappenplan te werken.

Ten aanzien van de overdraagbaarheid van het analytische stappenplan door middel van een training van een dagdeel kunnen we een aantal dimensies onderscheiden:

- De methode kan worden toegepast in verschillende contexten

In dit project is het analytische stappenplan specifiek gekoppeld aan observaties over de alledaagse gesprekken van jongeren. Zo is er aandacht besteed aan de verschillende manieren waarop jongeren in alledaagse gesprekken een centraal belangendilemma proberen op te lossen. Dit belangendilemma betreft de vraag: **‘hoe kan ik op een veilige manier een expliciete mening formuleren?’**. Professionals kunnen leren hoe jongeren dit dilemma oplossen en hoe ze, gebruikmakend van verschillende strategieën, onderhandelen over ‘wat mag en wat kan’. Het stappenplan kan echter ook worden aangevuld met andere typen gespreksmateriaal dat interessant is omdat het de relatie tussen professional en cliënt (jongere) centraal stelt. Binnen de *discourse* analyse is op dit terrein veel onderzoek verricht.

Hierdoor is er veel interessant gespreksmateriaal beschikbaar dat nuttige aanknopingspunten kan bieden voor professionals die dagelijks met jongeren werken. Een voorbeeld vormt onderzoek dat

betrekking heeft op verschillende aspecten van dokter-patiënt interactie. In onderzoek naar gesprekken tussen doktoren en patiënten wordt bijvoorbeeld gekeken naar de manier waarop een arts adviezen over gevoelige onderwerpen aan patiënten verstrekt. Dit gebeurt bijvoorbeeld door het advies 'te verpakken' als algemeen geldende informatie (die aan iedereen wordt verstrekt) in plaats van advies dat specifiek gericht is op deze persoon en dus door die persoon als potentieel bedreigend kan worden ervaren.

Daarnaast kunnen professionals die de methode tijdens een training leren gebruiken ook gespreksmateriaal inbrengen dat afkomstig is uit de eigen werkpraktijk. Dit materiaal kan dan op vergelijkbare wijze als in dit project gebruikt worden om professionals te laten reflecteren op de gesprekken die ze met hun eigen doelgroep voeren.

Discourse analyse is gebaseerd is op het hanteren van een serie elementaire en generieke basisstappen die iedereen kan leren gebruiken en is daarmee toepasbaar in verschillende contexten. Dit stappenplan kan aangevuld worden met voorbeelden van verschillende soorten gespreksmateriaal. De professional kan zelf de omvang van het materiaal bepalen dat hij of zij (in geanonimiseerde vorm) uit de eigen werkpraktijk in een training wil inbrengen.

- de methode kan worden toegepast door verschillende typen gebruikers

In dit project is de doelgroep uitgenodigd om onder begeleiding van de onderzoeker de analytische basisstappen te hanteren om te reflecteren op eigen taal en gedrag. De inzichten die zijn opgedaan zijn vervolgens gebruik om interventies te ontwikkelen. Zoals boven beschreven kan het analytische stappenplan dat aan de basis van de **discursieve actie methode** ligt ook gebruikt worden om professionals te laten reflecteren op tweegesprekken die ze met cliënten voeren als onderdeel van hun dagelijkse werkpraktijk.

De ervaringen met het project LIFE21 hebben laten zien dat ook sommige leerlingen heel goed in staat zijn om het analytische stappenplan te hanteren. Een aantal leerlingen dat aan dit project heeft deelgenomen blijkt een heel goed gevoel te hebben voor de interactionele effecten van taal. Op basis van observaties die zij tijdens het werken met de **discursieve actie methode** hebben gemaakt, kunnen we concluderen dat zij de methode ook structureel zouden kunnen leren gebruiken. Bijvoorbeeld in de rol van vertrouwensleerling of brugwachter, wanneer er intensieve tweegesprekken gevoerd worden met medeleerlingen. De methode zou dan bijvoorbeeld ingebed kunnen worden in de reguliere trainingen die leerlingen nu ook al krijgen aangeboden als onderdeel van de cursus om vertrouwensleerling of brugwachter te worden.

- De methode kan worden toegepast in verschillende gradaties

De beschrijving van het stappenplan waarop de methode is gebaseerd (zie hoofdstuk 5) heeft laten zien dat er in verschillende fasen bepaalde leermomenten optreden. Dit gebeurt bijvoorbeeld al door met de

leerlingen te kijken naar de wijze waarop de beurten van sprekers en luisteraars samenhangen en samen de betekenis bepalen van een gesprek. Ook het identificeren van het belangendilemma en een aantal concrete strategieën levert inzichten op ten aanzien van eigen taal en gedrag (bijvoorbeeld ten aanzien van het spelen met verantwoordelijkheid voor je woorden). Het is denkbaar dat het stappenplan, afhankelijk van de doelgroep, een bepaald aspect van het gespreksmateriaal centraal stelt, en juist meer of minder strategieën bespreekt. Het stappenplan kan zo flexibel worden aangepast aan de behoeften van de groep die de methode gaat gebruiken.

7.3 Conclusie & Discussie

In dit hoofdstuk is het bereik, de bruikbaarheid en de overdraagbaarheid van de aanpak besproken. Ook is aandacht besteed aan de vraag of de doelstellingen van het project zijn gehaald en welke factoren bevorderend en belemmerend hebben gewerkt.

LIFE21 heeft in de verschillende fasen van het project een uiterst bruikbare aanpak weten te vinden om de doelgroep te bereiken. Naast het feit dat leerlingen zelf aan de slag zijn gegaan met de **discursieve actie methode**, en zelf interventies ontwikkelen die gericht zijn op medeleerlingen, heeft ook de fase van dataverzameling jongeren aangesproken. Het was spannend, nieuw en men raakte enthousiast over hoe het project er verder zou uitzien. Tijdens de verschillende fasen van het project is het bereik van de activiteiten bovendien gegroeid. Tijdens de implementatie zijn de leerlingen er in geslaagd om steeds meer medeleerlingen actief bij het project te betrekken.

De doelstelling van het project was om ‘jongeren door middel van actieve participatie in het ontwikkelen en uitvoeren van interventies te stimuleren in het expliciteren van hun eigen gezondheidsgerelateerde gedrag en de manier waarop zij hierin keuzen maken?’. Daarnaast wilde het project ook het gevoel van *empowerment* en *ownership* bij jongeren vergroten.

Het project is erin geslaagd deze beide doelstellingen te realiseren. Door het ontwikkelen van de **discursieve actie methode** heeft het project jongeren aangezet tot reflectie op eigen taal en gedrag. De specifieke benadering van de methode, die uitgaat van ‘waarnemen op afstand’ (descriptieve houding) ten aanzien van uiterst herkenbare onderwerpen bleek een effectieve manier om jongeren na te laten denken over de sociale effecten van eigen taal en gedrag.

Deze inzichten zijn vervolgens toegepast bij het ontwikkelen van interventies gericht op leeftijdsgenoten. Bij het ontwikkelen van de interventies zijn duidelijke verschillen zichtbaar in het bereik van de interventies. De oorzaken hiervan zijn reeds uitvoerig besproken en verdienen aandacht. Het is echter van belang om op te merken dat ook de aard van de activiteit (workshop met maximaal 20 deelnemers zodat iedereen begeleiding kan krijgen bij het schrijven of een voorstelling voor een zaal waar 250 mensen in kunnen) een rol speelt in het bereik dat activiteiten kunnen hebben.

Belangrijk is om op te merken dat een goed georganiseerde werving van medeleerlingen en praktische ondersteuning vanuit de school erg belangrijk zijn voor het succesvol implementeren van activiteiten. Wanneer aan de praktische voorwaarden voor het uitvoeren van activiteiten tegemoet gekomen kan worden, maakt dat heel veel verschil voor het gemak waarmee de activiteit kan worden uitgevoerd. De verschillende trajecten die binnen dit project doorlopen zijn hebben die verschillen duidelijk laten zien. Praktische ondersteuning van school voorkomt bijvoorbeeld dat veel energie verloren gaat omdat er plotseling geen ruimte beschikbaar blijkt om te repeteren, of omdat een bijeenkomst vroegtijdig moet worden afgebroken omdat de conciërge het schoolgebouw gaat sluiten.

De ervaringen uit het implementatietraject hebben laten zien dat ondanks dat sommige leerlingen wat problemen ondervonden bij het implementeren van de eigen ideeën (tijdens de werving), ze in belangrijke mate zelf oplossingen voor die problemen hebben weten te vinden. Dat is een belangrijke uitkomst. Ook bleken de activiteiten goed aan te slaan bij medeleerlingen. Enthousiaste reacties van medeleerlingen is een belangrijke 'beloning' geweest voor de leerlingen die de activiteit hadden georganiseerd. Het leverde een belangrijke bijdrage aan het gevoel van *empowerment* bij de leerlingen die de activiteiten hebben ontwikkeld.

Tenslotte willen we vier punten die nauw samenhangen met de specifieke aard van dit project, nader bespreken. Zo is er in de eerste plaats de participatie en betrokkenheid van de doelgroep, die tijdens alle fasen van het project centraal heeft gestaan. Dit is bijvoorbeeld de reden geweest voor het aanpassen van de planning tijdens de voorbereiding van de *kick-off meeting*. De theaterdocenten gingen in die fase in hun enthousiasme volledig voorbij aan de wensen van de leerlingen ten aanzien van de vorm die de bijeenkomst zou krijgen. De geringe eigen inbreng van de leerlingen bij het opnemen van eigen gesprekken was ook de reden om in de fase van dataverzameling niet meer verder samen te werken met de VMBO school (althans niet in het kader van dit project). Zo werd de planning weliswaar vertraagd, maar dit gebeurde wel met een voor dit project cruciale reden, namelijk vanuit het oogpunt van participatie van de doelgroep.

Een tweede aspect dat nadrukkelijk genoemd moet worden is de kwaliteit van de relatie die met de leerlingen gedurende dit project is opgebouwd. Gedurende alle stadia van het project heeft frequent contact met de leerlingen plaatsgevonden. Dit contact vond naast de reguliere bijeenkomsten ook plaats via e-mail en tekstberichten (sms). Dit frequente contact zorgt voor een vertrouwensbasis en een positieve sfeer om in samen te werken. Deze relatie is belangrijk omdat er enerzijds van uit de begeleiders expliciet en onomwonden met de leerlingen gesproken wordt over de voortgang van het project, planning en eventuele problemen die zich voordoen. Anderzijds voelen de leerlingen zich door deze vertrouwensrelatie ook gesterkt in het bespreken van zaken die ze moeilijk vinden.

De kwaliteit van de relatie die met de leerlingen is opgebouwd is niet alleen een belangrijke intrinsieke meerwaarde die in de loop van dit project is bereikt, maar is ook belangrijk met het oog op het succesvol implementeren van de interventies. Zo hebben de leerlingen die de activiteit hebben overgedragen, *zelf* het idee naar voren gebracht om er een andere groep leerlingen bij te betrekken (in plaats van ‘gewoon’ met het project te stoppen). Dit is deels het geval geweest vanwege de energie die ze tot op dat moment zelf in het project hadden gestoken, maar ook vanwege de prettige sfeer waarin werd samengewerkt. Datzelfde geldt voor het bespreekbaar maken van de moeite die twee andere leerlingen hadden om alleen de werving van medeleerlingen alleen op zich te nemen. Het is van belang om deze open sfeer zoveel mogelijk te bewaren en te stimuleren, omdat dit het project uiteindelijk alleen maar ten goede komt.

Een ander belangrijk punt betreft de nadruk die in dit project ligt op taal en gedrag. Uit de procesevaluatie is duidelijk gebleken dat de leerlingen het opnemen van gesprekken en het werken met de **discursieve actie methode** heel leuk en heel leerzaam vinden. In hoofdstuk 6 werd al opgemerkt dat de dataverzameling al heel goed gezien kan worden als een opstap naar het werken met de methode. In dit hoofdstuk is daarnaast nog eens nadrukkelijk aandacht besteed aan de wijze waarop de verschillende groepen leerlingen de methode hebben toegepast. Zo bleek het met het oog op de verschillende samenstelling van de groepen leerlingen die aan dit project deelnamen, belangrijk om de specifieke kijk op taal die met de methode wordt nagestreefd zoveel mogelijk aan te laten sluiten op de belevingswereld van de jongeren. Het werken met de groep leerlingen die dramalessen volgde was op dit punt heel leerzaam. In vergelijking met de andere twee groepen leerlingen hadden zij de meeste moeite om concepten zoals ‘strategie’ of ‘dilemma’ te hanteren. Om het werken met deze concepten te vergemakkelijken is daarom zoveel mogelijk gekozen om aan te sluiten bij formuleringen en zienswijzen die zij zelf gebruiken om de effecten van taal te duiden. Bijvoorbeeld door een parallel te trekken met vaardigheden die ze nodig hebben om de tekst voor een bepaalde rol in te studeren (‘wat is de kern van de actie in dit stukje tekst?’).

Tot slot een opmerking over de overdraagbaarheid van de **discursieve actie methode**. Het is belangrijk om vast te stellen dat er een onderscheid is tussen het hanteren van het analytische stappenplan en de **discursieve actie methode** zoals die in dit project is ontwikkeld en toegepast. In dit project is de methode gebruikt om het analytische stappenplan te doorlopen, dat tot doel had leerlingen aan te zetten tot reflectie op eigen taal en gedrag. Deze inzichten zijn vervolgens gebruikt om leerlingen te stimuleren tot het ontwikkelen van activiteiten gericht op leeftijdsgenoten. De **discursieve actie methode** voegt als het ware een actie-element toe aan het reflectieproces dat op basis van het analytische stappenplan op gang wordt gebracht. Met het oog op de overdraagbaarheid van de methode is het van belang om ook de mogelijkheden te schetsen die reflectie op taal en gedrag biedt wanneer dit alleen plaatsheeft op basis van het analytische stappenplan. Dat stappenplan is

gebaseerd op generieke stappen uit de *discourse* analyse die verschillende gebruikers op basis van een korte training kunnen aanleren.

8. CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

8.1 Algemene conclusies

In dit hoofdstuk wordt het project beschouwd in relatie tot zijn centrale doelstelling en de mate waarin het heeft bijgedragen aan het vergroten van empowerment van de leerlingen die bij het project betrokken zijn geweest. Tot slot worden ook stilgestaan bij de wijze waarop de doelgroep in dit project zelf de relatie met gezondheidsgerelateerde onderwerpen heeft ingevuld.

De centrale doelstelling van het project was: ‘of jongeren door middel van actieve participatie in het ontwikkelen en uitvoeren van interventies kunnen worden gestimuleerd in hun eigen gezondheidsgerelateerde gedrag en de manier waarop zij hierin keuzen maken?’ We kunnen vijf belangrijke mechanismen onderscheiden die een bijdrage hebben geleverd aan het realiseren van die doelstelling. Daarnaast worden in dit hoofdstuk ook nog vier algemene lessen genoemd die op basis van de ervaringen met dit project zijn geleerd.

1. Dataverzameling is onderdeel van de interventie

Alle leerlingen die deel hebben genomen aan het project hebben zich enthousiast verklaard over het opnemen van gesprekjes. Ze geven aan dat ze zich tijdens het opnemen (en in gesprekken daarna) bewust zijn van de gespreksonderwerpen die ze aan de orde stellen en hoe de gesprekken in hun vriendengroep verlopen (bijvoorbeeld: ‘wie is veel aan het woord?’; ‘kan iedereen zijn zegje doen?’). De basis voor reflectie op taal en gedrag wordt al in deze fase gelegd.

2. Descriptief (niet-normatief) kijken

Tijdens de *kick-off meeting*, waarbij de leerlingen zelf het analytische stappenplan hanteren en onderzoekers worden van hun eigen taal en gedrag, wordt een belangrijke spelregel geïntroduceerd. Deze regel is niet slechts een middel om de discussie beter te laten verlopen maar is nauw verbonden met de visie op taal in *discourse* analyse. De spelregel stelt dat er géén normatieve uitspraken worden gedaan over de sprekers in de tekst (er wordt dus niet gezegd: ‘ze liegt gewoon’ of ‘wat is die vader asociaal’). Het uitstellen van dit soort normatieve oordelen over de tekst heeft tot gevolg dat een beter begrip kan ontstaan voor de interactionele effecten van taal. Tegelijkertijd maakt deze spelregel de leerlingen tot ‘waarnemers op afstand’ van hun eigen taal en gedrag. Dit is een veilige, niet bedreigende uitgangspositie om uiterst herkenbaar gespreksmateriaal te onderzoeken.

3. Van individuele motieven naar interactionele effecten

Het hanteren van het analytische stappenplan benadrukt de interactionele (sociale) effecten van taal in plaats van de vermeende intenties of motieven van de spreker. Deze invalshoek draagt bij aan het veilige karakter van het werken met de methode, omdat er geen uitspraken over sprekers aan ten grondslag liggen. Tegelijkertijd stelt het de leerlingen ook in de staat om de sociale effecten van taal, die juist in samenspel tussen spreker en luisteraar plaatsvinden (en niet door een spreker alleen), dieper te doorgronden.

4. Leerlingen in staat stellen om *zelf* de sociale effecten van taal te onderzoeken

De *discourse* analytische benadering laat zien dat reflectie op eigen taal en gedrag tot stand komt door zelf de sociale effecten van taal te onderzoeken. Tijdens het werken met de **discursieve methode** blijkt dat het ontdekken van deze effecten soms een verrassingselement bevat, omdat ze vaak op subtiële wijze deel uitmaken van een gesprek. Zo kan een beschrijving ogenschijnlijk feitelijk en neutraal zijn, maar afgaande op de reactie van de luisteraar, een beschuldiging inhouden. Zelf tot deze inzichten komen, vormt de basis voor reflectie. De **discursieve actie methode** gebruikt dit moment van reflectie tevens als basis voor het ontwikkelen van interventies.

5. Inzichten zelf toepassen bij het ontwerpen van activiteiten gericht op leeftijdsgenoten

De overgang van onderzoekers van eigen taal en gedrag naar ontwikkelaars van interventies is een belangrijke schakel in het project. In de eerste plaats omdat de leerlingen in deze fase hun observaties over functies van strategieën koppelen aan eigen ervaringen uit het dagelijkse leven (bijvoorbeeld ten aanzien van pesten, buitengesloten worden of voor je mening uit durven komen). Dit vergroot de betrokkenheid bij het thema, evenals het gevoel van *empowerment* en *ownership* (zie punt 9). De volgende stap ligt in de manier waarop de leerlingen de ideeën uit de bijeenkomst op een geheel eigen manier verder ontwikkelen, met als resultaat een activiteit die gericht is op leeftijdsgenoten.

De activiteiten die door de leerlingen ontwikkeld zijn sluiten heel nauw aan op behoeften van leeftijdsgenoten. Dit kan afgeleid worden uit de reacties van de medeleerlingen die hebben deelgenomen aan de activiteiten.

De herkenbaarheid en actualiteit van het thema bleek bijvoorbeeld uit de antwoorden op kijkopdracht die het publiek tijdens de theatervoorstelling invulde. Ook de leerlingen die deelnamen aan het fotoproject hebben de actualiteit van het thema bevestigd. Dat het onderwerp leerlingen aanspreekt bleek ook uit vragen van aankomende leerlingen tijdens de open dag waar de collage werd gepresenteerd. Ook de leerlingen die aan de *songwriting*-workshop hebben deelgenomen waren enorm enthousiast over de mogelijkheid om aan de workshop deel te nemen, ook heeft deze activiteit door omstandigheden een kleiner bereik gekend dan de andere activiteiten. Deze omstandigheden, die vooral betrekking hadden op de communicatie met de schooldirectie en roosterwijzigingen in verband

met het centraal schriftelijk examens, laat zien dat ondersteuning bij het organiseren van de activiteiten vanuit de scholen heel belangrijk is.

6. Het begrip gezondheid

Los van deze 5 mechanismen heeft dit project ook nog een aantal andere belangrijke resultaten opgeleverd. Zo heeft de doelgroep op verschillende momenten tijdens het project **zelf** invulling gegeven aan het begrip gezondheid. Deze *bottom-up* definitie volgt bijvoorbeeld uit de analyse van het verzamelde gespreksmateriaal. Ook de activiteiten die de leerlingen ontwikkelen met het oog op leeftijdsgenoten illustreert hoe zij zelf concreet invulling geven aan gezondheidsthema's. Deze door de doelgroep bepaalde definitie vormt een belangrijke uitkomst van het project.

De manier waarop jongeren in dit project invulling hebben gegeven aan gezondheidsthema's is anders dan in projecten die door professionals worden ontwikkeld. In plaats van gezondheid te definiëren aan de hand van leefstijlthema's en expliciete verwijzingen naar die thema's, heeft dit project een andere insteek gekozen. In dit project hebben impliciete verwijzingen naar gezondheidsthema's en vooral de manier waarop jongeren **zelf** hierover praten een veel belangrijkere rol gespeeld.

De term 'gezondheid' is hierbij nauwelijks letterlijk genoemd. Dat de interventies wel degelijk een relatie hebben met gezondheidsthema's in bredere zin blijkt duidelijk uit de beschrijvingen in hoofdstuk 6. Zo bleken sprekers subtiele strategieën te hanteren waarbij ze zich in meer of mindere mate verantwoordelijk tonen voor hun gedrag. Deze strategie werd bijvoorbeeld ook ten aanzien van het bepalen van een standpunt over gezondheidsthema's gehanteerd. Het belang van deze strategie werd door de leerlingen herkend en als (op verschillende wijzen) meegenomen bij het ontwikkelen van interventies. Hetzelfde gold ten aanzien van de manier waarop alle deelnemers aan een gesprek samen de wending bepalen van een gesprek. Luisteraars zijn daarbij geen passieve omstanders, maar kunnen sprekers uitnodigen hun verhaal juist te versterken. Dit kan consequenties hebben, bijvoorbeeld wanneer mensen op basis van een oordeel dat geveld wordt in een vriendengroep buitengesloten worden. Ook dit bleek belangrijk aanknopingspunt voor leerlingen bij het ontwikkelen van interventies.

Tijdens het ontwikkelen en implementeren van de interventies hebben de leerlingen de relatie met gezondheidsthema's zelf verder bepaald, bijvoorbeeld door het te koppelen aan een onderwerp als pesten en gepest worden. Andere leerlingen kozen voor de mogelijkheid om je gevoelens te kunnen uiten over onderwerpen die je misschien niet zo snel met anderen bespreekt. In de vorm van een songtekst kan de weerslag van deze gevoelens op papier juist ook een goede basis bieden om er toch maar eens met iemand over te praten. Een andere groep leerlingen zocht een manier om samen met brugklassers een onderwerp bespreekbaar te maken waar veel brugklassers mee worstelen; er niet meteen bijhoren op een nieuwe school.

De manier waarop jongeren over gezondheid praten, en de invulling die ze geven aan de interventies op basis van het werken met de **discursieve actie methode**, laat zien dat gezondheidsthema's in hun

ogen sterk verweven zijn met het opbouwen en in stand houden van ‘gezonde’ identiteiten in interactie met de vriendengroep én met het hebben van een eigen (soms expliciete) mening, zonder dat dit negatieve gevolgen heeft voor de eigen identiteit.

7. Tijdspad

Een ander punt betreft het tijdsintensieve karakter van dit project. De beschrijving van de werkwijze die gevolgd wordt in *discourse* analytisch onderzoek (dataverzameling, transcriptie, analyse) wekt de indruk dat deze aanpak zeer tijdsintensief is. In de vorm waarin het perspectief in dit project is gebruikt, dat wil zeggen als basis voor de te ontwikkelen **discursieve actie methode** die volledig is toegespitst op de doelgroep, is dat ook zeker het geval. Echter, wat dit project ook heeft laten zien is dat op basis van een voorlopige analyse van een relatief grote hoeveelheid gespreksmateriaal slechts een fragment voldoet om de leerlingen met de methode te kunnen laten werken. Dit fragment (dat een combinatie van veelgebruikte strategieën in zich verenigt) zet drie verschillende groepen leerlingen aan tot reflectie op eigen taal en gedrag en leidt bovendien tot het ontwikkelen van drie verschillende activiteiten. De methode kan bovendien in een tijdsbestek van 2 uur volledig worden toegepast. Deze observaties zijn van belang omdat ze enerzijds het tijdsintensieve karakter relativeren en anderzijds iets zeggen over de vruchtbaarheid van het werken met deze methode.

8. Begeleiding

Verder is het van belang kort stil te staan bij het begeleiden van leerlingen tijdens een participatief traject. Samen met de studenten van de Fontys Hogeschool is uitgebreid aandacht besteed aan de manier waarop de leerlingen tijdens dit project betrokken worden en op welke wijze ze gedurende het project worden begeleid. De stijl van begeleiden is eerder beschreven als enthousiasmerend en motiverend en tegelijkertijd ook als open. Door deze combinatie van elementen hebben alle betrokkenen gevoeld dat alle ervaringen die tijdens het project worden opgedaan bespreekbaar zijn. Een goed voorbeeld van de effectiviteit van deze stijl van begeleiden is dat het leerlingen ook heeft aangezet leerpunten te formuleren ten aanzien van ervaringen die men minder prettig vond, of waar men zelf niet helemaal tevreden over was. De kwaliteit van de relatie met de doelgroep die tijdens een participatief project tot stand wordt gebracht, draagt zo ook bij aan *empowerment*.

9. Empowerment en ownership

Door de opbouw van dit project zijn er een aantal momenten aan te wijzen waarop *empowerment* en *ownership* van de jongeren wordt vergroot. In de eerste plaats is er de dataverzameling door de jongeren zelf. Het feit dat het gespreksmateriaal de basis vormt voor het verdere verloop van het project wordt door de leerlingen gezien als een indicatie van het belang dat aan hun gesprekken wordt gegeven. Ze vinden het ook ‘belangrijk’ en ‘interessant’ om deze taak te vervullen (*‘ze willen weten*

wat wij vinden, wat voor ons belangrijk is en waar we over praten'). Opmerkingen hierover worden tijdens de evaluatie en tijdens gesprekken die zijn opgenomen verschillende malen gemaakt.

Dan is er het werken met de **discursieve actie methode**. Een belangrijke bijdrage aan zowel *empowerment* als *ownership* ligt in het combineren van de rollen van onderzoeker van eigen taal én ontwikkelaar van interventies. Het combineren van deze rollen heeft namelijk tot gevolg dat observaties over eigen taal en gedrag gekoppeld worden aan ervaringen en verhalen die de jongeren belangrijk genoeg vinden om door te geven aan medeleerlingen.

Het derde moment waarop *empowerment* en *ownership* in belangrijke mate vergroot worden is tijdens het ontwikkelen van de activiteiten. Hierbij is het van belang om op te merken dat jongeren niet alleen *zelf* de activiteiten ontwikkelen (draagt in belangrijke mate bij aan *ownership*), maar de ontwikkeling ook duidelijk *afstemmen op leeftijdsgenoten*. De vraag of activiteiten medeleerlingen aanspreken vormt een nadrukkelijk aandachtspunt tijdens het implementatietraject. Tijdens de uitvoering/presentatie van de activiteiten (tijdens workshop, voorstelling en presentatie fotocollages) zien de leerlingen bovendien wat hun inspanningen opleveren: ze zien enthousiaste medeleerlingen die met plezier en interesse de activiteit bezoeken of eraan deelnemen. Dit is een extra stimulans voor het gevoel van *empowerment* bij de leerlingen die de activiteiten hebben georganiseerd (en ook voor de bezoekers/medeleerlingen!).

8.2 Aanbevelingen voor verder onderzoek

Dit project is gestart vanuit de vaststelling dat er weinig kennis beschikbaar is over de manier waarop jongeren met elkaar praten en hoe ze in alledaagse gesprekken hun gedrag ten aanzien van gezondheidsthema's definiëren en legitimeren. Op basis van 11 uur verzameld gespreksmateriaal is een voorlopige analyse uitgevoerd van gesprekken die jongeren voeren. De analyseresultaten zijn gebruikt bij het voorbereiden en ontwikkelen van de **discursieve actie methode** die tijdens een bijeenkomst met de leerlingen is toegepast. Aan deze bijeenkomsten hebben zowel jongens als meisjes deelgenomen. Naast HAVO en VWO leerlingen heeft ook een leerling uit het VMBO aan de bijeenkomst deelgenomen. Het zou interessant zijn om de methode uit te breiden op basis van aanvullende opnames. Die aanvullende opnames kunnen bijvoorbeeld door VMBO leerlingen gemaakt worden. Hoewel op basis van de analyseresultaten en de bijeenkomst met de leerlingen in dit project, geen reden bestaat om aan te nemen dat dit materiaal specifiek andere kenmerken zal hebben, is het nog nooit eerder verzameld en geanalyseerd. Aanvullende opnames en onderzoek van gespreksmateriaal biedt de gelegenheid om de methodiek verder uit te breiden en bijvoorbeeld een versie te ontwikkelen die gericht is op andere thema's (veiligheid op school, huiselijk geweld, intolerantie) of op andere leerlingen (leerlingen van het VMBO, allochtone leerlingen).

Een andere belangrijke aanbeveling voor verder onderzoek ligt in de praktische toepasbaarheid van de methodiek voor professionals die met de doelgroep werken. Dit project heeft de meest uitgebreide

toepassing van het project laten zien, en is daardoor relatief tijdsintensief gebleken. Er zijn echter ook verkorte modules denkbaar, waarbij professionals de **discursieve actie methode** niet in deze uitgebreide vorm toepassen maar slechts het analytische stappenplan leren hanteren. Op basis van een training waarin professionals geleerd wordt deze generieke stappen van *discourse* analyse te hanteren, kunnen ze reflecteren op tweegesprekken die ze met hun doelgroep voeren. Door de modulaire opbouw kan de training naar behoefte ook met (inzichten uit) ander gespreksmateriaal worden aangevuld.

9. LIJST MET BIJLAGEN

1. Afstudeerscriptie Anouk Niesink, Wageningen: Wageningen universiteit, december 2003
2. Impressie van de website *HeeYou*, ontwikkeld in het kader van LIVE2000.
3. Informatiefolder ethische aspecten onderzoek LIFE21.
4. *Flyer* LIFE21.
5. Artikel '*Pauzegeklets op disc*', Eindhovens Dagblad, 28 november 2002.
6. Uitleg transcriptiesymbolen
7. Afstudeerverslagen leerlingen Fontys Hogeschool Eindhoven. Culturele en Maatschappelijke Vorming (CMV), juni 2004.
8. Songtekstenboekje naar aanleiding van de workshop op het Christiaan Huygens College scholen.
9. Resultaten van de kijkopdracht die tijdens de theatervoorstelling is afgenomen.
10. Overzicht van presentaties en lezingen over het project LIFE21.

10. LITERATUURLIJST

Aarts, M.N.C. en Molder, H.F.M. te (1997). Spreken over natuur. Een discourse-analytische studie van een debat. In: *Natuurontwikkeling: waarom en hoe? Verslag van een debat. Werkdocument 59.* Den Haag: Rathenau Instituut.

Abma, R. (1986). Cultuur en tegencultuur in het Nederlands jeugdonderzoek. In: M. Mathijssen, W. Meeus & F. van Wel (red). *Beelden van jeugd*, pp. 209-229. Groningen: Wolters Noordhoff.

ter Bogt, T. (1993). Morele paniek over de jeugd, *Facta* 1(4):18-19.

Brinkgreve, C. (2004). *Vroeg mondig laat volwassen*. Amsterdam: Uitgeverij Augustus.

Damoiseaux, V., Molen, H.T., Kok, G. van der (1993). *Gezondheidsvoorlichting en gedragsverandering*. Assen: Van Gorcum.

Drew, P. (1990). Strategies in the contest between lawyer and witness in cross-examination. In J. Levi and A. Walker (eds). *Language in the Judicial Process*. New York: Plenum.

Edwards, D. en Potter, J. (1992). *Discursive Psychology*. London.

Edwards, D. (1997). *Discourse and Cognition*. London: Sage.

Frankham, J. (1998). Peer Education: the Unauthorised Version. *British Educational Research Journal* 24 (2): 179-193.

Gribling, A.J.M. (2000). *LIFE21. Jongeren van 12-18 jaar door middel van actieve participatie betrekken bij de invulling van hun eigen gezonde leefstijl*. Eindhoven: GGD Eindhoven.

Hart, E. en Bond, M. (1995). *Action Research for health and social care: a guide to practice*. Buckingham: Open University Press.

Heuver, A. en Logt, van der (2002). *LIVE2000: hoe jongeren betrekken bij de invulling van hun eigen (gezonde) leefstijl? Procesbeschrijving van een project waarbij jongeren participeren aan de opzet van een interactieve website*. Eindhoven: Fontys Hogeschool. Sociaal Pedagogische Hulpverlening.

Horton-Salway, M. (2001). Narrative identities and the management of personal accountability in talk about ME: a discursive approach to illness narrative. *Journal of Health Psychology* 6(2):247-259.

Hutchby, I. en Wooffitt, R. (1998). *Conversation analysis. Principles, practices and applications*. Cambridge: Polity Press.

Jacobs, G., Braakman, M. en Houweling, J.(2005). *Op eigen kracht naar gezond leven. Empowerment in de gezondheidsbevordering: Concepten, werkwijzen en onderzoeksmethoden*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.

Jefferson, G. (1984). 'Transcription notation' in J.M. Atkinson en J. Heritage (eds.). *Structures of social action: studies in conversation analysis*, pp ix-xvi. Cambridge: Cambridge University Press.

Koelen, M.A. (1988). *Tales of logic: a self-presentational view on health related behaviour*. Doctoral Dissertation. Wageningen: Wageningen Agricultural University

Koelen, M.A. en Vaandrager, L. (1999). Communicatieve veranderingsprocessen en onderzoek. In: Van Woerkum, C.J.M en Van Meegeren, P. (Red.) *Basisboek communicatie en verandering*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.

Koelen, M.A., Vaandrager, L., en Colomer, C. (2001). Health promotion research: dilemmas and challenges. *Journal of Epidemiology and Community Health* 55:257-262.

Koelen, M.A. en Van de Ban, A. (2004). *Health education and health promotion*. Wageningen: Wageningen Academic Publishers.

Lamerichs, J. (2003). *Discourse of support: exploring online discussions on depression*. PhD thesis. Wageningen: Wageningen University.

Lamerichs, J. en Te Molder, H.F.M. (2003). Computer mediated communication: from a cognitive to a discursive model. *New Media and Society* 5:451-473.

- Lamerichs J. en Te Molder, H.F.M. (te verschijnen). 'Doing being reasonably extreme'. Exploring the use of reported speech in adolescent talk.
- Mazeland, H. (2003). *Inleiding in de conversatie analyse*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Meeus, W. (2001). *Beeldvorming over jongeren. J**
- Mets, M. (2004). *'Never trust anyone over 30'. Literatuuronderzoek naar de theoretische benaderingen van jongeren, identiteit en subculturen*. Afstudeerscriptie Wageningen Universiteit.
- te Molder, H.F.M. (1999). Discourse of dilemmas: an analysis of communication planner's accounts. *Journal of British Social Psychology* 38:254-263.
- te Molder, H. (2005). 'I just want to hear somebody right now'. Managing identities on a telephone helpline. In: C. Baker, M. Emmison & C.Firth (Eds.) *Calling for Help. Language and Social Interaction in Telephone Helplines*, pp. 153-173. Amsterdam: John Benjamins.
- te Molder, H.F.M. en Potter, J. (Eds.) (2005). *Conversation and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Niesink, A. (2003). *Evaluatie van LIFE. Literatuurstudie om aanbevelingen te doen voor de evaluatie van het project LIFE en een procesevaluatie naar fase één van LIFE*. Afstudeerscriptie Wageningen Universiteit.
- Nutbeam, D. (1998). Evaluating health promotion- progress, problems and solutions. *Health promotion international* 12(1): 27-44.
- Potter, J. (1996). *Representing reality: discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage.
- Spruyt-Metz, D. (1996). *On everyday health-related behaviour in adolescence*. Doctoral Dissertation. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Sneijder, P. en 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* 9:599-616.
- Swanborn, P.G. (1999). *Evalueren. Het ontwerpen, begeleiden en evalueren van interventies: een methodische basis voor evaluatie-onderzoek*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.

Weijters, J. en Koelen, M.A. (2002). *Samen werken aan gezondheid in de buurt. Actiebegeleidend onderzoek in Eindhoven*. Verslag van de vierde evaluatieronde. Wageningen: Wageningen Universiteit. Communicatie en Innovatie Studies.

Wetherell, M. en Potter, J. (1992). *Mapping the language of racism: discourse and the legitimation of exploitation*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.

Widdicombe, S. en Wooffitt, R. (1996). *The language of youth subcultures: social identity in action*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.

Winter, M. de en Kroneman, M. (red.) (2003). *Participatief Jeugdonderzoek. Sociaal-wetenschappelijk onderzoek samen met kinderen en jongeren naar beleid voor de jeugd*. Den Haag: Interdepartementale Commissie Jeugdonderzoek (CJO). Ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Sport, Directie Jeugdbeleid.

Wooffitt, R. (1990). On the analysis of interaction: an introduction to conversation analysis. In P. Luff, G.N. Gilbert and D. Frohlich (eds). *Computers and Conversation*. New York: Academic Press.

World Health Organization (1948). Preamble to the constitution of the World Health Organization as adopted by the International Health Conference, New York, June 19-22nd 1946.

World Health Organization (1986). Ottawa Charter of health promotion. Copenhagen: WHO.

World Health Organization (1998). Resolution of the World Health Assembly on health promotion. World Health Assembly. Document A51/5: Health for all policy for the twenty-first century. Geneva: WHO.