

Van participatief naar participerend onderzoek: ik breng mezelf in als onderzoeker.

Van de Putte Inge en De Schauwer Elisabeth

Abstract

In dit artikel wordt de zoektocht van een onderzoeker beschreven om een disability studies perspectief in onderzoek binnen te brengen. Hierbij is het belangrijk dat de onderzoeker afstapt van een expertpositie en gericht is op het samen zoeken naar 'wat we nog niet weten'. Onderzoek wordt op deze manier een dialogisch proces, een intra-action, waarbij de onderzoeker zichzelf inbrengt en een gepaste maat van leiderschap opneemt, waardoor medeverantwoordelijkheid wordt gegenereerd. Op deze manier leidt participerend onderzoek tot andere, nieuwe inzichten en activisme.

Een intro die meer is dan een intro....

Ik bel aan. Ik haal nog eens diep adem om de stress van de treinrit en bijhorende vertraging weg te blazen. De treinrit met de mensen van de nationale betoging was druk, spannend en gaf me niet de ruimte om de lastige vergadering te verwerken en te focussen op het komend oudercontact. Nog eens diep inademen. Ik hoor het gezoem van het openen van de schoolpoort. Schouders recht en met een grote stap naar binnen.

De deur van het secretariaat gaat open. De directie stapt naar buiten en zegt: "Ik zal aansluiten dan weten we van elkaar wat er gezegd wordt".

Ik wil terug keren en naar buiten lopen. Ik weet wat dit betekent. Het is niet goed. Onmiddellijk screen ik de voorbije periode: Wat is er moeilijk geweest? Welke gesprekken zijn er gevoerd?,...

Ik wil roepen maar ik zwijg

We komen aan het klaslokaal, daar staat de zorgleerkracht.

Nog iemand erbij. De boodschap moet dus zeer duidelijk worden gegeven. Ik ken dit, het versterken van de troepen. Ik heb dit al zoveel meegemaakt met andere ouders. Het verrassingseffect is groot. Mijn hart gaat tekeer.

We wachten voor het klaslokaal. Het blijft stil niemand kijkt me aan. Ik begin een luchtig praatje over de staking en de treinrit.

Ik voel de opluchting bij de anderen. We kunnen zo gewoon mogelijk doen, straks valt het verdict. Uitstel van executie, zo voelt het.

Ik wil roepen maar ik zwijg

De vorige ouders komen naar buiten. Wij gaan naar binnen, er staan vier banken tegen elkaar, de juf, de directie en de zorgleraar gaan zitten. Rond mij – twee voor mij, één naast mij. De cirkel wordt gesloten, ik voel me INgesloten. Niemand kijkt me aan. De stilte wordt doorbroken. De leerkracht legt het rapport naast zich neer en zegt: "We gaan het daar nog niet over hebben, eerst wil ik het hebben over zijn gedrag. Misschien moet jij eerst vertellen wat hij thuis vertelt over school?"

*Enkel de juf kijkt me aan en wacht op een antwoord. Ik begin maar dan voel ik de emoties. Waar gaat dit naar toe? Ik stop.
"Sorry, ik kan hier niet op antwoorden. Dit voelt heel onveilig aan. Ik weet niet wat ik moet antwoorden."*

De juf neemt over: "We denken dat zijn rekker op is. Hij moet boven zijn niveau werken, waardoor hij een uitlaatklep nodig heeft en zich op een andere manier probeert te tonen."

Ik wil roepen maar ik zwijg

De leerkracht reageert: "We menen dat we de eindtermen moeten loslaten. Het is teveel nu."

De directie kijkt naar de leerkracht en zorgleerkracht en schudt haar hoofd. Ze kijkt me niet aan. "Neen, het gaat niet over remediering, het gaat ECHT over loslaten. Het loslaten van de eindtermen van het 4^{de} leerjaar."

Het wordt stil, muisstil ...

Ik wil roepen maar ik zwijg

We ronden af. Ik loop de school uit. Mijn rugzak weegt loodzwaar, ik fiets en ik laat de regen op mijn gezicht stromen, maar geen traan laat ik vloeien. Het laatste dat ik wil is dat hij mijn verdriet, teleurstelling, boosheid,... ziet.

Ik wil roepen maar ik zwijg

Dit is niet eerlijk. Wij trekken al twee jaar aan de alarmbel dat zijn noden ernstig zijn. Tot nu toe werd het probleem niet gezien en buiten een aantal remedierungen is er weinig aangepast. Het is niet eerlijk de moeilijkheid bij hem te leggen. Geen antwoord te geven op zijn noden en dan nu de conclusie: het is boven zijn niveau.

"Ik begrijp het. Sommige onderdelen zijn inderdaad niet zinvol. Zoals dictee, hij moet de woorden van buiten leren maar heeft totaal geen inzicht. Het zou goed zijn om te bekijken wat we aan aanpassingen kunnen doen".

Ik probeer het om te keren naar de context en het niet bij hem te leggen. Het gaat over ons. Hoe kunnen we het onderwijsaanbod aanpassen? Hoe kunnen we rekening houden met de moeilijkheden die hij ervaart bij lezen en spelling?

"Dus ik hoor jullie zeggen dat we meer moeten bekijken, wat kan hij, waar heeft hij remediering nodig, waar heeft hij hulpmiddelen nodig, wat moeten we loslaten. "

Ik moet voorzichtig zijn. Ik moet hier mama blijven. Ik moet laten blijken dat ik aanvaard. Ik wil niet gezien worden als de mama die de problemen niet ziet. Ik heb geen aanvaardingsprobleem... dus ik ga mee en bevestig en bevestig... Het voelt als verraad.

Ik moet een ander beeld geven. We kunnen hem niet opgeven.

"En waar zie je dat hij kan schitteren ? "

Dit breekt mijn hart. Ik wil voorbeelden geven over zijn filosofische vragen, zijn redeneervermogen, ... Ik blijf gaan, het gesprek mag niet stoppen. Ik die voor inclusie pleit – dit kan niet. Maar ik voel het opgeven, ze geven hem op. Wat kan ik nog inbrengen?

"Ik herken dat we bepaalde keuzes moeten maken maar er is maar één weg en dat is hem ondersteunen zodat hij in DEZE maatschappij zich kan bewegen."

Ik zie de leerkracht haar ogen meer naar de klok afdwalen. Zitten er dan nog ouders achter mij? Ik wil niet dat het gesprek stopt.

Ik wil dit kritisch incident als ingang nemen om mijn proces te beschrijven als onderzoeker binnen een doctoraatsonderzoek. Naast onderzoeker ben ik ook mama van twee zonen en door de weg die we momenteel bewandelen met onze oudste zoon, ben ik letterlijk gaan samenvallen met mijn onderzoeksthema 'inclusie'. Nu ben ik niet alleen ondersteuner van inclusieprocessen, onderzoeker, activist,... ik ben ook ervaringsdeskundige. De verschillende posities die ik inneem beïnvloeden elkaar. Bovenstaande gebeurtenis beschrijft een moment waarbij ik ervaar wat het is om als ouder niet gehoord te worden. De manier waarop het oudercontact wordt georganiseerd en verloopt, toont dat ik geen gelijkwaardige gesprekspartner ben. Ik word in de positie van de niet-wetende ouder geplaatst en kan niet vrijuit spreken en mijn (ervarings-)kennis delen. Ik kan enkel de begrijpende en de volgzaamde ouder laten zien. Het is niet de intentie van de school om ouders onmachtig te laten voelen. Het is de onderliggende assumptie, 'ouders moeten geïnformeerd worden over wat goed is voor hun kind', die een impact heeft op de samenwerking en de posities die verschillende partners innemen. Het is het discours van het deficitdenken dat zorgt dat ik als ouder de regie verlies en niet meer in de mogelijkheid ben om mee de verwachtingen en doelstellingen van het schooltraject van mijn zoon te bepalen. Deze gebeurtenis heeft zo'n impact omdat ik als orthopedagoog steeds van de overtuiging vertrek dat mensen zelf expert zijn over hun eigen leven. De ervaringen en betekenissen van mensen zelf zijn het vertrekpunt. Ik heb dus een sterke gerichtheid ontwikkeld om personen met een beperking en hun netwerk niet te zien als objecten van zorg maar als mensen met (burger)rechten (Van Hove e.a., 2014a). Het mensenrechtenperspectief is sterk ingebed in mijn wereldbeeld. Dit werd ingegeven door theoretische kaders maar ook door verschillende ervaringen bijvoorbeeld onderstaande stage ervaring, waarbij ik ondersteunde in een leefgroep met kinderen en jongeren van kleuterleeftijd tot de leeftijd van 16 jaar. Alle kinderen waren geplaatst door de jeugdrechter vanwege hun thuissituatie.

"De klok slaat vijf uur. Het is druk in de leefgroep, kinderen lopen in en uit om hun materiaal bij elkaar te zoeken. Het merendeel van de jongeren mag dit weekend naar huis. Vandaag is het een groot moment voor Krisje. Krisje - vijf jaar - mag na twee maanden terug naar zijn mama. Hij zoekt zijn knuffels bij elkaar en staat als eerste klaar met zijn weekendtas. De begeleiders zitten aan tafel een kop koffie te drinken en bespreken de nieuwe uurroosters en de bijhorende problemen en spanningen. Het wordt later en later en Krisje staat nog steeds buiten. Het wordt duidelijk dat mama niet zal komen opdagen. Ik vraag aan een van de begeleiders wat te doen. Ze antwoordt: 'Tja, wat hadden we nu verwacht. Ze zal wel weer een nieuwe vriend hebben. Zo'n mensen moeten ze verbieden om kinderen te hebben. Als ik jeugdrechter was, ik zou wel anders handelen.' Ze buigt zich terug over het uurrooster en telt haar werkuren. Ik ben verbaasd door de reactie. Ik haast me naar buiten, zet me naast Krisje en samen wachten we op mama. Het wordt kouder en donkerder. Uiteindelijk pakt hij mijn hand en lopen we naar binnen. Eens binnen laat hij mijn hand los en rent naar de zetel, daar ploft hij zich neer tussen twee oudere jongens die in het weekend blijven. Ze kijken samen naar de 'Simpsons'."

Het samen doorleven van het wachten, de stilte, de koude die opkomt, kan ik nog voelen als ik de herinnering ophaal. Het is een ervaring waar ik emotioneel zeer sterk ben door geraakt en die beweging heeft gebracht. De keuze 'ik wil anders met mensen spreken, omgaan en werken' is me opdat moment duidelijk geworden. Het gaat samen met verschillende perspectieven innemen, respect hebben voor mensen en geloof in de mogelijkheid om te bewegen, zowel bij mensen als in situaties. Het activisme in mij werd aangewakkerd!

Disability Studies als wetenschappelijke discipline

Dit politiek activisme trekt me net zo aan in het interdisciplinair veld van disability studies. Disability studies houdt in dat beperking niet wordt bekeken vanuit een individueel medisch probleem, maar

als een fenomeen dat pas betekenis krijgt binnen een sociale of culturele context. Hierdoor komt het accent te liggen op de barrières en de drempels die personen met een beperking ervaren om volwaardig te kunnen participeren aan de samenleving (Coene & Uvijn, 2013). Er wordt resoluut gekozen voor de weg van inclusie, ondersteuning, dialoog en empowerment (Van Hove e.a., 2008).

“Disability studies invites us to become careful and active listeners (Rinaldi, 2005) to what people want and how they want to participate. It makes us think about ways we can/should support people with disabilities to enhance their participation and opportunities to participate.” (Van Hove e.a., 2014b)

Inclusie en participatie realiseren vraagt het opheffen van barrières zodat individuen toegang krijgen en zich welkom voelen en brengt met zich mee dat anderen zich verplicht voelen dit mogelijk te maken (De Schauwer, 2013, p.47). Het vraagt een welbepaalde manier van ondersteunen en engagement waarbij men zoekt naar verbinding, openheid, ingangen en dialoog. Waarbij een dialoog aangaan kan gezien worden als een proces van transformatie waardoor je de controle verliest op het eindresultaat.

“Dialogue is of absolute importance. It is an idea of dialogue not as an exchange but as a process of transformation where you lose absolutely the possibility of controlling the final result.” (Rinaldi, 2005, p 184)

In een dialoog zijn er dus geen afstandelijke en objectieve professionals met standaardoplossingen en specialistische aanpak maar wordt een samenwerking uitgebouwd die gebaseerd is op partnerschap. (Van Hove e.a., 2008). Dit vraagt om de dominantie van het deficitdenken te doorbreken. Daarvoor kunnen we zoals Freire (2004) stelt niet neutraal blijven. Dit standpunt vraagt gedeeld activisme en verzet in functie van sociale verandering (Van Hove e.a., 2014a). Als onderzoeker wil ik dan ook gericht zijn op onderzoek dat sociale verandering tweevoudig brengt en meevorm geeft aan de uitbouw van een inclusieve maatschappij (Hoppe e.a., 2011).

Zoeken naar participatief onderzoek

Om verandering te bekomen is het belangrijk dat de praktijk vertrek -en eindpunt is van het onderzoek. Daarnaast is er nood aan samenwerking en dienen participanten het diversiteitsdenken uit te dragen om een meer inclusieve maatschappij mogelijk te maken.

“Researchers are forced to leave their desks. They are challenged to (re)define reality in dialogue with the children, their parents, other persons involved and the local community.” (Pfeiffer in Goodley & Van Hove, 2005).

Wanneer ik terugblik op het participatief actieonderzoek, waarbij een ondersteuningsconcept werd ontwikkeld om leraren te leren omgaan met diversiteit (Van de Putte e.a., 2010), stel ik vast dat, ondanks de nauwe samenwerking met vijf zorgcoördinatoren¹, de veranderingen in de praktijk beperkt zijn gebleven. Enerzijds nemen de zorgcoördinatoren verschillende taken op binnen hun (beperkt) takenpakket, anderzijds worden er hoge verwachtingen en competenties gesteld waarbij zij zowel expert pedagoog als expert didacticus moeten zijn. Ze staan onder druk om goed werk te

¹ Zorgcoördinatoren zijn interne ondersteuners in de reguliere basisschool. Zij hebben een driedelige opdracht, coördinatie van het zorgbeleid, ondersteunen van leraren en het ondersteunen van leerlingen.

leveren, komen in een 'overlevings sfeer' terecht en kunnen alleen maar reageren op prikkels en verwachtingen van buitenaf (van de Braak, 2011). Er is weinig ruimte om bezig te zijn met verandering en het praktijkgericht onderzoek kon dit ook niet voldoende faciliteren.

Daarnaast had ik het gevoel dat categorieën werden geïnstalleerd en een moreel oordeel tussen de regels door te lezen was. Hieronder een voorbeeld van een uitgeschreven observatie en bijhorende analyse:

Deze morgen stormt de nieuwe leerkracht Catherine in het bureel van Greet (zorgcoördinator) binnen. Ze vertelt dat Andreas helemaal gek is geworden. Hij roept en tiert. Greet loopt mee naar de klas. Wanneer we aankomen zijn bijna alle kleuters aan het huilen. Greet gaat naar Andreas en speelt met hem. Hij wordt rustiger. Ze vraagt of hij liever naar juf Els gaat (leerkracht van vorig jaar). Zijn gezicht klaart op. Greet neemt hem mee en kondigt bij juf Els aan: 'Je hebt een assistent voor vandaag'. Daarna gaat ze terug naar juf Catherine en geeft aan dat ze het niet persoonlijk moet nemen, het is een kwestie van tijd te geven om een relatie te kunnen opbouwen. Andreas komt van Afghanistan en heeft veel veiligheid nodig. (Nota's observatie)

Analyse materiaal: Greet wordt gezien als een 'hulp-in-nood'. De leerkracht laat letterlijk haar klas achter om hulp te halen. Zou dit kunnen betekenen dat kinderen met specifieke noden worden aanzien als een andere categorie en dus ook iemands anders zijn verantwoordelijkheid? Wat vertelt dit incident over de verwachting van de omgeving dat je als 'goede' leerkracht een klas moet kunnen binnen stappen en alles onder controle moet hebben? Als je het op deze manier bekijkt dan is de klaspraktijk van de leerkracht geen lerende omgeving. De actie van Greet kan gezien worden om de situatie opnieuw te normaliseren, wat met zich meebrengt dat de leerkracht geen plaats en ruimte krijgt om te leren.

Het fragment geeft aan dat categorieën worden geïnstalleerd, waarbij ze tegenover elkaar worden gezet en een van beide wordt geproblematiseerd. In het voorbeeld wordt de leerkracht neergezet als een statische object met een vastomlijnde en stabiele identiteit namelijk de leerkracht die niet lerend is of niet lerend kan/ mag zijn. Er zijn oneindig veel binaire categorieën (man/ vrouw, blank/zwart, normaal/abnormaal,...) waarbij de ene categorie als meer wordt aanzien dan de andere (Shildrick, 2002). Binnen disability studies willen we juist aandacht hebben om niet in een dichotoom denken terecht te komen. In mijn analyse slaag ik hier niet in en doe ik geen recht aan de complexiteit van de realiteit. Daarnaast schemert mijn oordeel door en lijkt het in de analyse dat ik weet hoe de praktijk er moet uitzien en hoe er moet gehandeld worden. Het gegeven dat onderzoek een oordeel heeft, moeten we juist heel bewust inzetten (Rioux in Hoppe, 2011). In plaats van in de dataverzameling en analyse hier iets mee te doen, sluit ik de mogelijkheden om tot (nieuwe) inzichten te komen, door mezelf te positioneren als "the righteous who question the practices of those others who ignorantly discriminate" (De Schauwer, e.a., submitted). Ik plaats mezelf buiten de observatie terwijl ik de realiteit niet kan beschrijven onafhankelijk van mijn eigen perspectief.

Participatief onderzoek brengt niet altijd de gewenste verandering teweeg en sluit niet altijd aan bij een disability studies perspectief. De vraag leeft: "Op welke manier kan ik mensen bewegen om verantwoordelijkheid (mee) op te pakken." In mijn zoektocht om het participerend en emancipatorisch karakter van disability studies in onderzoek te realiseren zijn er twee zaken die mij handvatten geven en ik verder in het artikel zal beschrijven. Eerst is er het denkkader van Themagecentreerde interactie (TGI) met het concept van 'eigen leiderschap', dat inspiratie geeft hoe gedeelde verantwoordelijkheid kan bekomen worden. Daarnaast is er de onderzoeksmethodologie Collective Biography (CB) die ons laat stilstaan bij wie we zijn/worden in relatie tot anderen.

Themagecentreerde Interactie: een kader waar gedeelde verantwoordelijkheid centraal staat

Tijdens mijn zoektocht kwam ik in contact met het denkkader van Themagecentreerde interactie (TGI)². Zoals de naam aangeeft, stelt TGI het thema centraal en leidt het thema de interactie. TGI is een handelingsconcept en heeft als doel leiderschapskwaliteiten en zelfsturing te ontwikkelen en gezamenlijke verantwoordelijkheid te nemen voor het realiseren van de taak en voor constructieve samenwerkingsprocessen (Schneider-Landolf e.a., 2013). De wortels van TGI zijn ontwikkeld door de persoonlijke geschiedenis van de grondlegster Ruth Cohn en de theoretisch stromingen, psychoanalyse en de humanistisch psychologie.

Ruth Cohn (1912-2010)³ is geboren in Berlijn in een joods gezin, groeide op in een beschermd milieu en studeert macro-economie en psychologie aan de universiteit. Na een aantal onaangename ervaringen met het opkomend nationalisme, verhuist ze naar Zwitserland. Daar zet ze haar studies verder en volgt verschillende opleidingen pedagogiek, filosofie, literatuur en een opleiding tot psychoanalytica. Met een van de laatste schepen emigreert ze in 1941 naar de Verenigde Staten. Daar krijgt Ruth Cohn geen werkvergunning om als psychoanalytica aan de slag te gaan, wel mag ze werken met kinderen. Deze redenering maakt haar woedend, ze ervaart nogmaals dat er ongelijkheid bestaat op basis van geloof, leeftijd, geslacht,... Ze werkt als teacher assistent op de Bankstreet schools (een vooruitstrevende lerarenopleiding) en daar ontstaat haar begrip/ idee van levend leren. *“Terugblikkend weet ik dat Bankstreet voor mij de bron van levend leren is geweest: het spoor van de belangstelling van het kind volgen* (Cohn in Schneider-Landolf e.a., 2013, p.22). Haar therapeutisch werk ontwikkelt verder en daar slaat ze de weg in om als therapeut jezelf meer in te brengen, een warme relatie te ontwikkelen, in groepen te werken en meer concrete problemen aan te pakken. Ze slaagt erin om wezenlijke inzichten uit de psychoanalyse en de sociale psychologie met elkaar te combineren.

De ervaring met de nazidictatuur vormt voor Cohn het belangrijkste motief om het chairpersonpostuaal - ‘wees je eigen leider’ - heel centraal te stellen in het denkkader. Ze wilde vooral bereiken dat mensen gingen oefenen in de afweging tussen ‘zouden moeten’ (ethiek en moraal) ‘graag willen’ (eigen wens) en ‘zich verplicht voelen’ (de realiteit) (Schneider-Landolf e.a., 2013, p. 116). Dus niet afwachten tot iemand anders de situatie waarin we zitten in goede banen zal leiden, maar hier zelf verantwoordelijkheid innemen. Een belangrijk concept dat hiermee samenhangt is participierend leiderschap. De participierend leider is gericht op gelijkwaardige samenwerkingsrelaties en zoekt de juiste maat in leiderschap om enerzijds de inhoudelijke verantwoordelijkheid waar te maken en anderzijds het persoonlijk leiderschap van iedere deelnemer te bevorderen. Het is de leider die door zijn leiderschapstijl participanten inspireert om verantwoordelijkheid op te nemen. Participierend leiderschap gaat over een integratie van leiden en deelnemen. Dit concept sprak me erg aan en zag ik als aanknopingspunt om in te brengen in onderzoek. Door de manier waarop je als onderzoeker zowel leidt als deelneemt, bekom je gedeelde verantwoordelijkheid.

² Meer informatie zie www.schoolvoortgi.be of www.vier-d.nl

³ Gebaseerd op het boek van Schneider-Landolf e.a., (2013). Basisboek voor Themagecentreerde interactie. Harderwijk.

Collective biography: een methodologie voor participierend onderzoek.

Collective Biography (CB) kwam op de weg van de onderzoeksgroep Disability studies in Gent via Prof. Davies. CB⁴ is een onderzoeksmethodologie die werkt met het vertellen en delen van doorleefde herinneringen rond een relevant onderzoekstopic/concept. Het concept staat centraal zowel in het herinneringswerk als in de conceptuele analyse. Concepten zijn een manier om de sociale wereld te herdenken (Hickey-Moody & Malins, 2007, p. 2). In een CB ontmoeten de deelnemers elkaar en vertellen hun herinnering aan de hand van een startvraag waar het concept centraal staat (Bijvoorbeeld *Wat is jouw eerste herinnering aan verantwoordelijkheid op te nemen?*). Iedere participant kan 'inpluggen' en ervaart hoe het concept werkt, door te vertellen, te luisteren, te bevragen en te schrijven. Het gaat er niet over dat de herinnering betrouwbaar is of om kennis te veralgemenen, maar het gaat erover om kennis te creëren rond hoe individuen zijn geconstrueerd.

CB, als poststructuralistisch onderzoeksmethode, vertrekt vanuit het inzicht dat kennis wordt gevormd zowel door de onderzoeker als de 'data' (Davies & Gannon, 2006). Dit tegenover het positivistisch onderzoek waarbij de onderzoeker de antwoorden weet en enkel nog moet toetsen bij de participanten. De participanten zijn onderzoekssubjecten en geen mede onderzoekers.

"Post-qualitative research seeks not to get bogged down in categorization, in causal explanations and in attempts to represent what already exists. It's focus is, rather, on the encounters through which the entangled enlivening of being is emergent (Barad, 2007; Davies and Gannon, 2013). Such research demands of the researcher new skills of listening to the minute details of life as it unfolds in all its multiplicity, in its repetitions and in its leaps into the unexpected and new (Davies, e.a., 2013)."

Deze onderzoeksmethodologie vraagt een welbepaalde manier van luisteren. Meestal luisteren we om hetgene wat we horen in te passen in wat we al weten. De strategie van luisteren, toegepast tijdens een CB, vraagt het opgeven van onze (voor)oordelen.

"It means opening up the ongoing possibility of coming to see life, and one's relation to it, in new and surprising ways. Emergent listening might begin with what is known, but it is open to creatively evolving into something new. Emergent listening opens up the possibility of new ways of knowing and new ways of being, both for who listen and those who are listened to." (Davies, 2014, p. 21)

Door de ontmoeting, het herinneringswerk en de conceptuele analyse evolueert het onderzoek naar iets nieuws. We krijgen inzicht hoe discours op ons inwerken en hoe we ze vorm geven en zelf ook opnemen. Op deze manier vindt er een verschuiving plaats van een autobiografisch verhaal naar een nieuw collectief inzicht omtrent het onderzoeksconcept. Barad (2007) verduidelijkt dit via het neologisme 'intra-actie'. Waar 'interactie' er vanuit gaat van uit dat we afzonderlijke individuen zijn, voorafgaand aan de interactie, neemt 'intra-actie' aan dat uitgesproken individuen niet vooraf bestaan maar voortkomen uit de ontmoeting, de intra-actie.

⁴ Gebaseerd op het boek Davies & Gannon, (2006) *Doing a collective biography*. Buckingham. Open University Press.

“It is important to note that the “distinct” agencies are only distinct in a relational, not an absolute, sense, that is, “agencies are distinct in relation to their mutual entanglement; they don’t exist as individual elements” (Barad, 2007, p.33).

Deze ontmoetingen maken dat de onderzoeker niet langer onzichtbaar is, integendeel de onderzoeker neemt deel en brengt zichzelf in. Een proces wordt levendig als alle deelnemers, inclusief de leider, zich met hun hele persoonlijkheid inzetten in de groep en betrokken zijn op zowel de inhoud als de ontmoeting met de anderen. (van de Braak, 2011). Dit brengt voor mij de connectie met zich mee tussen CB en het concept van ‘participerend leiderschap’ uit TGI. Als onderzoeker gaat het dus over welbepaald leiderschap of de ‘gepaste maat’ van leiderschap vinden zodat deelnemers zelf verantwoordelijkheid nemen. In wat volgt beschrijf ik het proces van een CB dat ik heb doorlopen met vier zorgcoördinatoren, waarbij ik inzicht tracht te geven in mijn zoektocht naar participerend leiderschap of beter gezegd “becoming een participerend onderzoeker”. Ik probeer inkijk te geven op de manier waarop ik de CB leid en medeverantwoordelijkheid genereer. Deze zoektocht beschrijf ik vanuit de verschillende stadia van het proces namelijk de aanloop naar de CB, de uitnodiging, de uiteindelijke CB en de afronding.

- Aanloop naar de collective biography

Ondertussen werk ik reeds zeven jaar met een groep van vier zorgcoördinatoren. Doorheen de jaren is mijn positie veranderd. In een eerste periode was ik hun opleider en supervisor tijdens een langdurig professionaliseringstraject. De zorgcoördinatoren brachten werkzorgen aan, maakten supervisieverslagen en maakten een eindwerk over hun leerproces als slotstuk van de opleiding. Ik was dus niet alleen hun begeleider maar ook evaluator. Daarna heb ik een langdurig actiegericht onderzoek met hen doorlopen vanuit een nauwe samenwerking. Op basis van begeleide interviews werden aannames aangereikt waar de zorgcoördinatoren al dan niet verder mee aan de slag konden binnen hun onderwijspraktijk. Binnen het huidige onderzoek moest ik hen over de streep trekken om op een andere manier te participeren.

Wanneer ik de eerste keer de idee opperde om samen een collective biography te doen, gaf een van de zorgcoördinatoren aan: *“Ik weet niet wat het zal zijn maar ik vertrouw je. Je hebt al nieuwe dingen binnengebracht en dat is altijd al goed meegevallen.”* Deze tussenkomst toonde enerzijds de hechte relatie tussen de onderzoeksparticipanten en mezelf, anderzijds gaf het ook de passieve en volgende houding weer, terwijl ik net een activerende, activistische houding wou bekomen die aanleiding geeft tot verandering in de praktijk. Deze vaststelling gaf me inzicht dat ik moest expliciteren waarom ik voor deze welbepaalde onderzoeksmethodologie had gekozen. Leiderschap opnemen gaat samen met transparantie en dit betekent participanten meenemen in inhouden, opdrachten en missies. Ik wilde de zorgcoördinatoren voluit meenemen in een partnerschap waarbij we samen keuzes maakten, allen input gaven en verantwoordelijkheid namen.

Aangezien de zorgcoördinatoren tijdens het professionaliseringstraject reeds in contact waren gekomen met TGI, nam ik de beslissing om het concept ‘eigen leiderschap’ (chairpersonpostuaal) als aanknopingspunt te gebruiken om het opzet van collective biography aan vast te hangen. Vanuit een aantal voorbeelden uit hun en mijn praktijk trachtte ik het begrip te concretiseren en maakte ik de connectie naar het onderzoek. Het gaat om niet afhankelijk zijn ten aanzien van het ‘formeel leiderschap’ van de onderzoeker, maar mee verantwoordelijkheid te nemen en eventuele storingen

te melden. De interesse van de zorgcoördinatoren was gewekt en er was onmiddellijk uitwisseling wat nu juist 'eigen leiderschap' was. Daarbij werd ik opnieuw in de rol van 'opleider' geduwd en nam ik deze ook op. Daar stond ik aan het bord, de axioma's, postulaten en het vierfactoren model van TGI te tekenen terwijl ik even goed de kennis van de groep had kunnen gebruiken om samen invulling te geven. Daaruit bleek dat mijn positionering gedurende het verdere proces ontzettend belangrijk zou zijn en ik waakzaam zou moeten zijn om een gelijkwaardige positie op te nemen.

- ***Uitnodiging voor de collective biography***

Reeds in de uitnodiging voor de driedaagse CB wilde ik hen meenemen in het inhoudelijke aspect. Ik wilde met de zorgcoördinatoren stilstaan bij hun nomadische identiteit als mens en als professional. Hoe krijgen zij vorm binnen hun omgeving/context en blijven ze voortdurend in beweging als individu-in-relatie. Niet wetenschappelijk opgeleide mensen bezitten heel wat praktijkkennis maar minder theoretisch bagage (Hoppe, 2011). Ik voelde enige twijfel om theoretische input te geven. Ik voelde de angst dat theorie hen zou afschrikken en sommige zouden misschien afhaken. Om de barrière te verlagen differentieerde ik in de manier waarop de theoretische input kon verworven worden. Ik gaf enerzijds een deel van een boek 'Identiteit' van Paul Verhaeghe (2012) mee en anderzijds een link op you tube (<http://www.youtube.com/watch?v=yIUfAnQRcNo>) waar een interview met de auteur van het boek kon bekeken worden. Op deze manier trachtte ik tegemoet te komen aan de diversiteit binnen de groep.

Het was fundamenteel om de zorgcoördinatoren mee te nemen in de theorievorming en ook samen aan theorievorming te doen binnen CB. CB is een poststructuralistische methodiek die vertrekt vanuit een welbepaalde manier van kijken naar subjectivering.

"The temporal paradox of the subject is such that, of necessity, we must lose the perspective of a subject already formed in order to account for our own becoming" (Butler, 1997, p.30)

Dit perspectief beschouwt het 'zelf' als mobiel, dynamisch en anti-essentialistisch en dus als steeds in een proces van beweging en becoming, omdat verwachtingen, ervaringen, overtuigingen, mogelijkheden en verlangens voortdurend veranderen doorheen de tijd en in interactie met de omgeving (De Schauwer, 2011, p.230). Ook Verhaeghe (2012, p.15) trekt het "eeuwige, onveranderlijke ik" en "de diepe, onveranderlijke kern" in twijfel. Identiteit heeft meer met 'worden' te maken dan met 'zijn'. Identiteit is in deze benadering een continuüm, een veelvuldigheid, een samensmelting, iets wat ontstaat in relaties. Deleuze benadrukt het belang van 'en – en' in onze identiteit: "We are this and that, always becoming something more, something else" (Davies & Gannon, 2009, p.28). De herinneringen die in de CB worden verteld en hoe een welbepaald concept werkt wordt vanuit deze manier van kijken naar subjectivering geanalyseerd.

"When you consider others as part of your identity, then their different, sometimes divergent, theories and opinions are seen as a resource. The awareness of the value of these differences and of having dialogue among them increases (Rinaldi, 2005 in Davies, 2014)".

De week voor de CB sloeg de onzekerheid en twijfel toe en heb ik me letterlijk op de gehele 'web of science' databank gestort. Ik downloadde alle artikels waar collective biography, special needs

coördinator en verantwoordelijkheid in voor kwamen. Artikels waarvan ik wist dat ik ze nooit zou lezen maar vanuit een poging om toch een zekere controle te krijgen. Ik voelde hoe moeilijk het was om los te laten en de rol van leider en deelnemer op te nemen. Een ander aspect waar ik me zorgen over maakte was het leeftijdsverschil (de zorgcoördinatoren zijn tussen de 46 en 55 jaar en ik ben 38 jaar). Ik voelde me heel jong en in zeker opzicht onbekwaam om dit proces te leiden.

Een van de directies had last minute nog twijfels of hij toestemming zou verlenen. Hij had het meerdaags afwezig zijn niet ingeschat en was niet zeker of de inhoud wel voor de zorgcoördinator bestemd was. In eerste instantie heb ik de zorgcoördinator dit laten uitklaren maar wanneer dit niet lukte heb ik zelf contact gezocht. Uiteindelijk gaf de directie toch toestemming met de uitdrukkelijke boodschap *‘dat hij hoopte dat ze nog zorgcoördinator zou willen blijven in zijn school’*. Door de zorgcoördinator mee te nemen in het onderzoekszet en de communicatie met de directie, deelde ik de verantwoordelijkheid en wierp ik mezelf niet onmiddellijk op als *‘redder in nood’*. Na het gesprek met de directie drong het mij pas ten volle door wat deze bijeenkomst met onze verbinding zou kunnen doen. Niemand van ons wist welke proces we zouden doorlopen en waar we zouden uitkomen.

- **Driedaagse collective biography**

Een veilige opstart

De CB ging door in een prachtige hoeve ver weg van alle drukte van de scholen en dagelijkse beslommeringen. Een ruime en aangename verblijfplaats met verschillende zitplaatsen zowel binnen als buiten. De aankomst was enerzijds hartelijk en warm zoals altijd, anderzijds voelde ik bij iedereen ook de aarzeling van wat de driedaagse zou brengen. Eigen leiderschap begint met gewaarworden (van den Braak, 2011). Vragen zijn daarbij belangrijk: *wat word ik gewaar in een bepaalde situatie en wat wil ik hier dan mee?* Daarbij is het belangrijk om te realiseren dat je onderdeel bent van een groter geheel. Door gericht te zijn op mezelf en op de buitenwereld, nam ik de beslissing om eerst ruimte te maken voor deze aarzeling. Ik vertrok vanuit het kritisch incident met de directie en welke onzekerheid dit teweegbracht naar deze meerdaagse bijeenkomst. Dit gevoel kwam voort vanuit enerzijds een verantwoordelijkheidsgevoel om het goed te willen doen en zorgzaam voor iedereen te willen zijn, anderzijds een schuldgevoel omdat ik hen wegtrok van hun drukke bezigheden. Ik nodigde hen uit om vanuit deze openheid stil te staan bij het volgende:

“Je bent vanmorgen - niet naar school- en ik niet naar bureel -gereden maar naar hier. Ik zou even willen stilstaan bij de vraag ‘Wat heb je achtergelaten? Wat moet je missen? Wat wil je missen?’ Iedereen pikt aan en vertelt zijn verhaal.”

Door ruimte te creëren, kon iedereen inpluggen en aanhaken en werd een gezamenlijke start genomen. De verbinding kon opnieuw met ieder individu en de groep gemaakt worden.

Bij de organisatie van de CB, voelde ik aan dat ik een geleidelijke overgang wou naar het *‘memory work’*. Dit bekam ik door eerst te werken met fotomateriaal. Aan de hand van een foto van hun werkplek (klaslokaal, bureel,...), liet ik de zorgcoördinatoren vertellen over hun werksituatie. Het vertellen gebeurde aan de hand van het thema: *“ Wat vertelt mijn werkplek over mijn plaats binnen*

de school? Wie komt er binnen? Wie houd ik buiten?” Ik was ook blij dat iedereen een foto had meegenomen, één van hen had zelfs een prachtige collage gemaakt.

Tijdens de uitwisseling had ik leiding genomen door aandacht te schenken aan de manier van luisteren naar elkaar en hen uit te nodigen om elkaar te bevragen.

“We focussen ons niet enkel op het taakgebeuren. Wat doet de zorgcoördinator zoal? Maar we luisteren daarbij ook naar hoe de zorgcoördinator zich verhoudt ten opzichte van de leerkrachten. We nemen dus ook het tweede deel van de vraag mee, wie komt er binnen en wie houd ik buiten?”

Er ontstond een dynamiek waarbij ik merkte dat mijn nervositeit wegebde. Iedereen was enthousiast en er werd diepgaand gereflecteerd. Een van de zorgcoördinatoren gaf aan: *‘We hebben al zoveel verhalen van elkaar gehoord maar dit zegt zoveel. We hadden dit eerder moeten doen!’* Doordat deze opmerking werd gegeven door de meest kritische zorgcoördinator, gaf het mij energie en vertrouwen. Als laatste besprak ik mijn foto van mijn werkplek. Dit is een patroon dat ik herken. Ik ben sterk gericht op anderen en zal mezelf niet altijd laten zien. Het kan soms aanvoelen als vergeten, niet van de anderen maar van mezelf, ‘mezelf vergeten’. Het laat zien dat het balanceren is om mee in te haken als deelnemer en mij niet in de rol van observator te plaatsen.

Naast de sterke uitwisseling en de energie die het meebracht, merkte ik ook op dat participanten mee vorm gaven en leiderschap opnamen bijvoorbeeld wanneer we startten met de uitwisseling, gaf een van de zorgcoördinator aan dat zij wilde beginnen om haar foto te bespreken.

“Ik wil starten anders kan ik niet luisteren. Dus als je spreekt van samen vorm te geven, dan ben ik zo vrij dat te doen” .

Door zulke tussenkomsten voelde ik dat er meer gezamenlijke verantwoordelijkheid werd opgenomen ‘becoming onderzoekers’. Ik bracht dan ook mijn waardering naar buiten wanneer mensen initiatieven namen in het opnemen van hun leiderschap.

“Eigen leiderschap opnemen gaat over leiderschapskwaliteiten om voor zichzelf te zorgen en zoeken naar mogelijkheden om een waardevolle bijdrage te leveren aan de context waarvan je deel uitmaakt (Van de Braak, 2011).”

Tijdens de uitwisseling was er een moment dat iemand oordelend was naar een andere deelnemer. Ik twijfelde of ik moest tussenkomen. Als ik reflecteer op mijn maat van leiderschap; teveel of te weinig sturing, ben ik eerder zorgend en beschermend waardoor ik verantwoordelijkheid uit handen neem van anderen. Als ik mijn onderliggende behoefte onderzoek dan ga ik op zoek naar de harmonie (Van de Braake, 2011) en ga ik op zoek naar gemeenschappelijkheid en verbindingen tussen mensen. In deze situatie ben ik beschermend opgetreden en dat was nergens voor nodig. De zorgcoördinator had zelf kunnen reageren of ik had kunnen aansturen op de manier waarop we communiceren bijvoorbeeld ‘Als je iets zegt over de manier van doen of de eigenschappen van een ander, zeg dan ook wat het voor jou betekent dat hij/ zij zo is.’ (Cohn, 2010). De CB had een veilige opstart genomen waardoor dynamiek en ontmoeting was gekomen, de overgang naar de herinneringen kon gemaakt worden.

Memory-verhalen

Wanneer we startten met de 'memory – vraag': 'Wat is mijn eerste herinnering aan verantwoordelijkheid op te nemen?', gaf ik de opdracht om 5 minuten na te denken en te voelen welke herinnering binnenkomt. Ik voelde weerstand en schroom en ze brachten hun bedenkingen naar buiten: "Wat nu bij mij binnenkomt is echt vanuit mijn kindertijd en echt onnozel". Ik stelde hen gerust, motiveerde hen en nodigde hen uit te vertellen. Bij het inbrengen van de eerste herinnering werd er heel wat afgelachen. Het ijs was gebroken en de uitwisseling kwam onmiddellijk op gang omdat de verhalen andere herinneringen triggerden. Iedereen - ook ik - bracht zijn idee aan. De herinneringen werden kort verteld waarbij we elkaar kort bevraagden om het verhaal scherp te krijgen. Daarna nodigde ik hen uit om hun verhaal op te schrijven, zo levendig mogelijk. Als je vertelt vanuit een 8-jarige dan gebruik je ook de taal die past bij deze leeftijd. Opnieuw kwamen er onzekerheden of ze hierin wel zouden slagen. Ik motiveerde hen en besliste om het uit te proberen. Ik bracht naar buiten dat ik aanvoelde dat de verhalen hun werk gingen doen en dat ik vertrouwen had in hun competenties. Een belangrijk deel van leiderschap zit in het motiveren van de anderen om (een stapje) verder te gaan.

Het eerste verhaal werd gebracht als een 'performance', heel levendig en 'embodied'. Het zorgde ervoor dat iedereen onmiddellijk in het verhaal werd gezogen. Ik nodigde hen uit om de andere te ontmoeten en vroeg hen om open te staan om geraakt en bewogen te worden. Vanuit het open luisteren werden onduidelijkheden bevraagd en luisterde iedereen op een zodanige open manier dat hij/ zij zich deze ervaring kon voorstellen en 'voelen'. Ik spoorde hen aan om onze gedachten 'te stretchen' –gericht op wat we niet weten- en te focussen op 'Wat is het om deze persoon te zijn?'.

Through developing the skills of listening and attending to the minute bodily detail of moments of being, it becomes possible for each story to become a collective story, its purpose is no longer to signal the substance of any particular individual but to open participants to new insights into the processes of being and becoming in the world – new ways of being subjects (Davies & Gannon, 2006).

Onderstaand verhaal is een van de verhalen verteld tijdens de CB. Lieve komt uit een gezin van vijf kinderen. Ze is de tweede in de rij, ze heeft één oudere broer en twee jongere zussen en één jongere broer. Het verhaal is geschreven vanuit het standpunt van een achtjarig meisje. De oudste broer kreeg een afzonderlijke slaapkamer waardoor de meisjes samen op één kamer gingen slapen. Lieve kreeg een apart bed en de twee jongste zussen (een van zes jaar en een van twee jaar) werden samen gelegd in een tweepersoonsbed. Bij het herschikken van de kamer werd het touwtje om de lichtknop uit te doen boven Lieve haar bed gehangen.

*Ik lig in bed. An en Els liggen in het bed naast mij. Het koordje hangt boven mijn hoofd.
Ja, het is tijd om rustig te worden.
Ik: "Nu wil ik geen geluid meer horen."
Els: "Ja maar, ja maar."
Ik: "Het is al veel te laat."
Ik laat het licht nog even branden. "Ik kom straks de kapekes maken."
Els draait en draait steeds heviger.
Ik: "Els"
Els: "Ik moet nog iets zeggen tegen moemoe."
Ik: "Wat dan? Kan het niet wachten tot morgen? Moemoe is nog aan het werken."
Els: "Ik moet morgen een stof meedoen voor juffrouw Rosanne. Ze wil ons leren naaien."*

Ik: "Ok ga maar. Maar direct terug komen."

Els is weg. Ik stop An onder, kapje in het deken, een 'sedewardeke' en een knuffel. An geniet en sluit haar oogjes.

Els komt terug en springt in bed. Ik stop haar ook in, kapje in het deken, een 'sedewardeke' en een knuffel en ik ga ook in mijn bed liggen.

Ik voel me content en laat nog even het licht branden.

An is aan het wroeten misschien heeft ze wel last van het licht? Ik doe het licht uit. Dit ging goed. Opdracht volbracht!

Ik hoor An en Els rustiger ademen. Ze slapen.

Spijtig dat ik hier toch alleen lig.

Veel later hoor ik moemoe en vava. Ik sluit mijn ogen. Moemoe leunt voorover, kapje in het deken, een 'sedewardeke' en een zoen.

Ze wacht even en geeft me nog een extra kus.

Het is niet het opzet van dit artikel om de conceptuele analyse te beschrijven. Ik wil het verhaal aanhalen omdat het zelfs bij een eerste lezing duidelijk wordt hoe het concept verantwoordelijkheid doorwerkt in het verhaal. Lieve is de oudste van vijf en het was haar taak om haar zussen in bed te stoppen. Het was in de periode dat een zusje was gestorven en de ouders geen energie overhadden om dit moment op te nemen. Onuitgesproken door het touwtje van het licht boven haar bed te krijgen, neemt zij deze taak op. Deze verantwoordelijkheid gaat ook samen met een zekere macht, zij krijgt beslissingsmogelijkheden over haar zussen en verantwoordelijkheid wordt 'established' door de erkenning die ze krijgt van haar moeder (de kus die Lieve krijgt, en alleen Lieve). De herinnering en de bespreking van het verhaal, hoe het concept doorwerkt, zorgt ervoor dat een abstract begrip als verantwoordelijkheid vertaald wordt naar de praktijk en nieuwe inzichten naar voor komen.

"Thought stories of encounters, to bring a number of concepts vividly to life, showing their power to open up new ways of thinking and of intra-acting." (Davies, 2014, p. 82).

Collective biography in vraag : Participerend leiderschap op scherp

Bij het bespreken van de verhalen worden de effecten van het dominante discours zichtbaar, worden linken gelegd met andere verhalen, enz. CB kan heel intens worden omdat het zo persoonlijk is 'Wie ben jij geworden? Hoe is het om deze persoon te zijn?' CB heeft geen opzet om therapeutisch te zijn. Wanneer een zeer persoonlijk thema werd aangehaald was mijn eerste reactie: verlamming – niet weten wat te doen. Deze verwarring kwam er omdat op dat moment mijn positie als professional op de voorgrond kwam. Ik moet handelen en weten wat te doen. De expertrol bracht met zich mee dat ik het gevoel had dat 'ik verantwoordelijk ben en ik alleen zorg kan dragen'. Uiteindelijk waren het de andere deelnemers die de stilte doorbraken en in interactie gingen. Pas toen ik mijn rol als professional/expert kon loslaten, was ik in de mogelijkheid om terug deel te nemen.

Een collega Katrien De Muck zorgde voor het eten en alle praktische zaken waardoor ik mij kon richten op het proces van de CB. Op het einde van de dag praatte ik na en reflecteerde ik over wat de verhalen voor mezelf en de groep betekenden. Zij zocht geen antwoorden, maar hielp mij in mijn zelfreflectie en daagde mij uit om de verschillende perspectieven in te nemen, hoe kijk ik naar mijn eigen keuzes en die van de anderen. Het hielp mij om mijn focus te houden op mijn gepaste maat van leiderschap.

Tijdens de CB voelde ik dat ik ruimte moest maken om bedenkingen en ergernissen naar buiten te brengen. Leiderschap toon je door verhalen, moeilijkheden en conflicten niet uit de weg te gaan (Schneider-Landolf e.a. 2013). Ik gaf openheid door te werken met een 'restenronde' en leidde in door aan te geven dat de verhalen bleven doorwerken. Op deze manier werd de werking en de betekenis van collective biography besproken.

Bij de herinneringen omtrent de vraag 'Wat is mijn eerste herinnering aan geen verantwoordelijkheid op te nemen?' kwamen de verhalen maar het inleven in de vraag 'Wat is het om deze persoon te zijn' verliep veel moeizamer. De zorgcoördinatoren gingen elkaar 'ontschuldigen'. Een voorbeeld van een veel gehoorde reactie: *"Jawel, ik vind wel dat je verantwoordelijkheid hebt opgenomen."* Ik had meer stimulerende en sturende interventies nodig. Toch had ik besloten om de moeilijkheid niet in te brengen. Enerzijds uit angst dat het te 'zwaarmoedig' zou worden, anderzijds voelde ik dat ik lichamelijk en emotioneel uitgeput was. Ik had bijna geen energie meer om nog naar de verhalen te luisteren. De voorbije periode had meer stress gegeven dan ik zelf had durven toegeven. Uiteindelijk had ik voor een 'gewaagde' onderzoeksmethodologie gekozen, die me op onbekend terrein had gebracht en waarbij ik mezelf moest inbrengen. Ik voelde pas op dat moment hoezeer ik mij verantwoordelijk voelde voor het welslagen van de CB. Dit gegeven toont aan dat het hard werken is om tot gedeelde verantwoordelijkheid te komen.

- Afronden : De blik op de praktijk

Op het einde van de CB bracht ik het laatste thema aan : "Wat blijft hangen van de driedaagse. Wat doe ik er morgen mee en wat vind ik lastig. Ik neem mijn foto erbij." De blik verschoof opnieuw naar de positionering van de zorgcoördinator en de eigen praktijk kwam opnieuw op de voorgrond. Dit was een punt waarbij iedere zorgcoördinator contact kon maken met zijn 'eigen willen' Wat wil ik? Wat doe ik ermee? ,... De overgang naar het eigen willen is belangrijk voor de zelfsturing van iedere participant. Er komen verschillende antwoorden en deze ook laten bestaan is belangrijk om respect te hebben voor ieders eigenheid en mogelijkheid (Cohn, 2010). Ik was erg gefocust op het moment en zag het als een test wat ze juist aan persoonlijk leiderschap hadden opgenomen. Er kwamen duidelijke acties, maar ook de grenzen van de onderwijspraktijk werden besproken. Ook de onzekerheid over hoe ze de inhoud en manier van samenwerken moesten overbrengen naar hun collega's en leidinggevende kwam naar voor.

Doorheen de CB was er tussen deze groepsleden veel uitwisseling en ontstond een hechte band. In het voorgaande onderzoek was ik de 'lijm' tussen hen, er was verbinding tussen mij en iedere participant, maar weinig connectie en verbondenheid tussen de participanten. Na deze ervaring heb ik het gevoel dat er een diepe connectie is naar elkaar. Nu is er een partnerschap ontstaan tussen alle verschillende betrokkenen. Het is een lerende gemeenschap geworden, die emancipatorisch verder op weg kan.

Na de CB ontmoeten we elkaar op regelmatige basis, om de verhalen, de nabespreking en de inzichten vorm te geven in een artikel. Op deze manier hoop ik hen te betrekken tot de laatste fase van het onderzoek. Deze manier van onderzoeken is tijdsintensief, maar zorgt voor een

toegankelijke versie van het onderzoeksmateriaal waardoor ook in de laatste fase van het onderzoek verbinding blijft bestaan.

“A paper is then collaboratively developed, working with the insights that have merged through the process of memory work. This stage of collaborative writing may well be the place where further shifts in thought are accomplished (Davies & Gannon, 2006).”

Concluderende gedachten

Door bovenstaand proces te ervaren heb ik meer inzicht gekregen dat de onderzoeksmethodologie van collective Biography en bijhorend leiderschap van de onderzoeker andere inzichten en activisme oplevert en hierdoor dicht aansluit bij het disability studies perspectief.

Collective biography is geen onderzoeksmethode die bestaat uit opeenvolgende fases en methodes. Het vraagt voornamelijk een andere manier van kennisconstructie en samengaand daarmee een andere positionering van de onderzoeker. Het stelt de onderzoeker als ‘alwetende expert’ in vraag. De expertise ligt eerder in het samen zoeken en gericht zijn op ‘wat we niet weten’. Onderzoek wordt op deze manier een dialogisch proces. In deze ontmoetingen staat de openheid om te luisteren naar wat we nog niet weten voorop. Het is in en door de ontmoeting dat men evolueert naar iets nieuws.

“A research encounter in this sense is experimental- the researcher does not know in advance what onto-epistemological knowledge will emerge from it. (...) It opens the possibility of seeing how something comes to matter, not only in the world that we observe, but also in research practice.” (Davies, 2014).

Het is in het samen onderzoeken hoe discours en praktijk op ons inwerkt, dat we onszelf en de discours openen en in beweging zetten naar sociale verandering. Deze ontmoetingen bieden mogelijkheden om uitbreiding te ervaren in ons potentieel denk- en handelingsvermogen. Het maakt van CB een onderzoeksmethodologie om patronen die we vanzelfsprekend en een zeker waarheidsgehalte toekennen te doorbreken en nieuwe manieren van denken en ‘zijn’ mogelijk te maken.

“Knowing how things work can allow you to change them, to know when rules can or should be broken, and to work out how to invent and create in ways that go beyond the already known.” (Davies, 2014, p.23)

Tijdens dergelijke ontmoetingen, momenten van intra-actie, wordt het duidelijk dat we beïnvloed en geraakt worden door de ander. Ik word pas onderzoeker in relatie met de andere. In de intra-actie als *“ongoing mutual constitution of entangled agencies” (Barad, 2007)*, werken de verschillende posities die een persoon opneemt in en door de rollen en posities van de andere deelnemers. De verbondenheid en het door elkaar lopen van ‘zelf’ en ‘ander’ is groot. Tegelijk komt deze sterke binding naar voor in de verschillende rollen en posities die je zelf verenigt. Ik ben én onderzoeker én activist én ondersteuner én mama én ervaringsdeskundige... Al deze verschillende rollen maken dat ik deze persoon/ onderzoeker ben geworden. Het maakt dat ik alert ben om ‘stem te geven’ aan

diegene die dreigt niet gehoord te worden, geprikkeld wordt door momenten van in/ uitsluiting bij kinderen... Deze verwevenheid brengt contradictie en spanning met zich mee, enerzijds kan ik gemakkelijk verschillende perspectieven innemen anderzijds maakt het me kwetsbaar. Het is een en-en verhaal. Ik ben sterk en zwak, emotioneel en rationeel, het is bewust en onbewust, ik ben individu en deel van een groter geheel...

"We are neither the singular subjected being nor the collective terms of our subjection, but singular and plural, where singularity can refer to all of humanity, and plurality can refer to each one of us. Deleuze plays with this thought when he writes about the "single and same voice for the whole thousand-voiced multiple, a single and unique Ocean for all the drops, a single clamor of Being for all beings" (Davies, 2014, p. 35)."

In een proces van collective biography speelt deze intra-actie een belangrijke rol, immers iedere participant brengt zichzelf in op een doorleefde en uiterst persoonlijke manier, ieder neemt deel als onderzoeker en de onderzoeker is eveneens participant. Het gaat erom als onderzoeker participierend leiderschap op te nemen. Het meest kenmerkende van participierend leiderschap is dat de leider actief deelneemt. Hintner e.a. (2013) hebben het begrip participeren geoperationaliseerd. Ze onderscheiden volgende verschijningsvormen van participatie 'meedoen', 'betrokken zijn' 'uitspraken over zichzelf doen' en 'geïnvolveerd zijn' (Van den Braak, 2011). Tijdens de CB heb ik aan alle activiteiten meegedaan (de foto, de verhalen, gesprekken tijdens het eten,...). Ik ben betrokken tijdens de verschillende situaties, misschien wel met zoveel intensiteit, dat het moeilijk was om drie dagen het leiderschap op te nemen. Ik heb uitspraken gedaan over mezelf o.a. door het inbrengen van mijn 'memory'- verhaal. Het is telkens balanceren en afwegen waar, wanneer en hoe je tussenkomt. Bij het schrijven van dit artikel merk ik dat er nog meer mogelijkheden waren om mezelf te laten zien. Het laatste aspect omtrent geïnvolveerd zijn, bevat zowel het bewust als onbewust beleven. De bewuste aspecten heb ik zeker meegenomen in mijn beslissingen en afwegingen. Bijvoorbeeld wanneer ik de aarzeling van de participanten opmerk bij het inbrengen van de herinneringen, expliciteer ik en motiveer hen. De onbewuste aspecten zoals projectie, overdracht en tegenoverdracht moet ik nog meer onderzoeken, reflecteren en oefenen om in te zetten. Het zijn verborgen thema's die het gedrag sterk beïnvloeden (Beentjes, 2013).

"I was both an equal participant in the memory work and the leader. And this often required a delicate stepping back as well as a decisive movement forward. Knowing when to be silent and absent was as important as the particular quality of being there (Davies & Gannon, 2006, p. 197)".

Het leiden EN deelnemen is oefenen in verantwoordelijkheid nemen en verantwoordelijkheid geven. Hier ligt voor mij de sleutel om mensen te bewegen in een welbepaalde richting op basis van welbepaalde waarden, mens- en wereldbeeld. Wanneer de onderzoeksparticipanten mee eigenaar worden, kunnen ze geïnspireerd geraken en wordt verandering bekomen vanuit een 'eigen willen'. Onderzoek is een manier om impact te hebben op de wereld. Het samen creëren en evolueren naar nieuw inzichten maakt dat veranderingen die bekomen zijn, diepgaander aanvoelen. Het voelt aan als kleine 'cracks'.

"There is a type of cracking that is micrological, like the small imperceptible cracks in a dish" (Deleuze and Guattari, 1987, p. 198).

Bij een van de bijeenkomsten na de CB zei een van de zorgcoördinatoren: *“Het verschil is dat het anders overweldigend was en dan stelde ik me vaak de vraag wat moet ik daar mee?, maar nu is het veel dichterbij en is het dieper binnengekomen.”* Een gedeelde verantwoordelijkheid brengt een activerende en activistische houding met zich mee waardoor de transfer naar de praktijk wordt bekomen.

Op deze manier leiding geven vraagt echter vaak om een intensieve leerweg, ook in de persoonlijke ontwikkeling van de leider/ onderzoeker. Als een persoon optimaal deelneemt aan het proces, laat hij zich als het ware kennen (Hendriksen en de Wit, 2004). Je kan dus als onderzoeker niet aan de zijlijn staan. Participerend onderzoek begint met je te laten zien, jezelf als onderzoeker in te brengen en een gepaste maat van leiderschap op te nemen, waarbij medeverantwoordelijkheid wordt gegenereerd. Op deze manier levert onderzoek een waardevolle bijdrage aan het uitbouwen van een meer inclusieve samenleving.

Referenties

Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning.* Durham/London: Duke University Press.

Beentjes, T. (2013). Verborgen Thema's, Tijdschrift voor themagecentreerde interactie, p. 4-12.

Butler, J. (1997). *The psychic life of power. Theories in subjection.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Coene, G. & Uvijn, K., (2013). *Naar een inclusief burgerschap voor personen met een beperking.* Garant: Antwerpen.

Cohn, R. (2010). *Van psychoanalyse naar themagecentreerde interactie. Basisteksten.* Uitgeverij Nelissen Haarlem.

Davies, B. and Gannon, S. (2006). *Doing a collective biography.* Buckingham, Open University Press.

Davies, B., & Gannon, S. (2009). *Pedagogical encounters.* New York, NY: Peter Lang.

Davies, B., De Schauwer, E., Claes, L., De Munck, K., Van De Putte, I. & Verstichele, M. (2013). Recognition and difference: a collective biography. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26 (6), 680–691.

Davies, B. (2014). *Listening to children. Being and Becoming.* Abingdon, Routledge.

De Schauwer, E. (2011). *Participation of children with severe communicative difficulties in inclusive education and society. Proefschrift ingediend tot het behalen van de academische graad van Doctor in de Pedagogische Wetenschappen, Universiteit Gent.*

De Schauwer, E. (2013). *Inclusief onderwijs, een 'proces-in-wording' voor alle betrokken partners.* In Coene, G. & Uvijn, K., (2013). *Naar een inclusief burgerschap voor personen met een beperking.* Garant: Antwerpen.

De Schauwer, E., Davies, B., Claes, L., Van de Putte, I. (submitted). The space-in-between normativity and difference/disability.

Freire, P. (2004). Pedagogy of hope. London: Continuum.

Goodley, D., & Van Hove, G. (2005). Another Disability Studies reader. Antwerp, Belgium: Garant.

Hendriksen, J. en de Wit, A. (2004). Het thema centraal. Theorie en praktijk van TGI. Uitgeverij Nelissen Haarlem.

Hickey-Moodey, A. & Mailins, P. (2007). Deleuzian Encounters. Studies in contemporary social issues. Palgrave Macmillan.

Hintner, e.a., in Schneider-Landolf, (2013). Handboek themagecentreerde interactie.

Hoppe, S., Schippers, A. en Kool, J. (2011). Disability studies in Nederland.

Rinaldi, C. (2005). In dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning. London: Routledge.

Shildrick, M. (2002) Embodying the Monster. Encounters with the Vulnerable Self. London: Sage Publications.

Schneider-Landolf e.a. 2013, Handboek themagecentreerde interactie. Harderwijk.

van de Braak, I. (2011). Inspireren tot medeverantwoordelijkheid. Themagecentreerde Interactie als methodiek voor effectief leiderschap. Uitgeverij Boom/ Nelissen. Amsterdam.

Van de Putte, I., David, R., Vandeveld, S., De Windt, E., De Wilde, J. & Van den Abbeele, G. (2010). Klassewerk.GOL(L)D: Gericht Ondersteunen van Leraren in het Leren omgaan met Diversiteit. Gent: Academia Press.

Van Hove, G., Roets, G., Mortier, K., De Schauwer, E., Leroy, M., & Broekaert, E. (2008a). Research in inclusive education as a possible opening to disability studies in education. In S. L. Gabel and S. Danforth (Eds.), Disability and the politics of education, an international reader (pp. 121-139). New York: Peter Lang.

Van Hove, G., De Schauwer, E., Mortier, K., Claes, L., De Munck, K., Verstichele, M., Vandekinderen, C., Leyman, K. en Thienpondt, L. (2014b). Supporting Graduate Students toward "A Pedagogy of Hope": Resisting and Redefining traditional notions of disability. Review of disability Studies: An International Journal. 8, (3), 26.

Van Hove, G. De Schauwer, E. (2014) Why we do what we (think we) do: creating a Campus coalition from the perspective of studies in education. In D.J. Connor, J.W. Valle & C. Hale (Eds.), Syncopation, Improvisation & Collaboration: Disability Studies in Education within Theory, Research, Practice & Policy.

Verhaeghe, P. (2012), Identiteit. De bezige bij, Amsterdam.