

**Preventie van Polarisatie in het Voortgezet Onderwijs:
De Schoolgrondwet als Gezamenlijk, Gedragen en Inclusief Kader voor het uitdragen van
de Schoolidentiteit en de Schoolgedragsregels**

Elleni L. Hagen
Universiteit Utrecht



**Preventie van Polarisation in het Voortgezet Onderwijs:
De Schoolgrondwet als Gezamenlijk, Gedragen en Inclusief Kader voor het uitdragen van
de Schoolidentiteit en de Schoolgedragsregels**

Master Thesis Youth, Education & Society

Student: : Elleni L. Hagen

Studentnummer : 5876028

Datum : 4 juli 2018

Supervisors : Isabelle Dielwart MSc, Prof. dr. Mariëtte de Haan

Tweede beoordelaar : Drs. Bob Horjus

Opdrachtgever : Universiteit Utrecht

Woorden : 7994

Samenvatting

De grote mate van vrijheid die Nederlandse scholen krijgen voor het organiseren van diversiteit, lijkt voor onduidelijkheid te zorgen omtrent de schoolidentiteit en schoolgedragsregels. In dit onderzoek identificeer ik op basis van internationale literatuur vier typen benaderingen die worden ingezet om met diversiteit om te gaan in het onderwijs. Ook is onderzocht of scholen deze benaderingen momenteel gebruiken, en of/hoe een gezamenlijk en gedragen kader - dat verband houdt met de schoolidentiteit en de schoolgedragsregels - kan bijdragen aan de preventie van polarisatie op Utrechtse VO-scholen. Middels kwalitatieve Delphimethode hebben rondetafelgesprekken plaatsgevonden met experts uit de wetenschap ($n = 6$) en onderwijsprofessionals ($n = 19$) van Utrechtse VO-scholen ($n = 11$). De situatie in het Nederlandse onderwijs lijkt ervoor te zorgen dat scholen niet goed weten hoe zij diversiteit kunnen organiseren en nauwelijks een van de benaderingen gebruiken. Het merendeel van de scholen werkt aan schoolidentiteit, maar heeft wel moeite te om de identiteit - en bijbehorende gedragsregels - te (her)definiëren, expliciet en inclusief te maken, evenals daadwerkelijk uit te dragen. Dit impliceert dat scholen hernieuwde kader(s) nodig hebben die rekening houden met het type diversiteit in Nederland, bijvoorbeeld een schoolgrondwet.

Sleutelwoorden: diversiteit, polarisatie, schoolidentiteit, schoolgedragsregels, gezamenlijk en gedragen kader

Abstract

The high degree of autonomy Dutch schools receive for organizing diversity, may seem to cause uncertainty about the school identity and school behavior rules. In this research I identify four approaches based on international literature that are used to deal with diversity in education. There has been examined whether these approaches are currently being used at schools and whether a shared and supported framework - related to the school identity and school rules - can contribute to the prevention of polarization at Utrecht secondary schools. Using the qualitative Delphi-method, roundtable-conversations took place with educational scientists ($n = 6$) and educational professionals ($n = 19$) of secondary schools ($n = 11$) from Utrecht. It seems that Dutch education have not yet established ways to organize diversity properly, and that schools hardly use the approaches. Many schools are working on their schoolidentity, but seem to find it difficult to (re)define their identity and the school behavior rules in an increasingly diverse society, and to make this explicit and inclusive. This implies that

PREVENTIE VAN POLARISATIE IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

schools need a renewed framework that takes the type of diversity that has arisen in the Netherlands into account, for example school ground rules.

Keywords: diversity, polarization, schoolidentity, school behavior rules, shared and supported framework

Preventie van Polarisatie in het Voortgezet Onderwijs:

De Schoolgrondwet als Gezamenlijk, Gedragen en Inclusief Kader voor het uitdragen van de Schoolidentiteit en de Schoolgedragsregels

Als gevolg van toenemende diversiteit is de Nederlandse samenleving het afgelopen decennia sterk veranderd (Schuitema & Veugelers, 2008). Zo vertrokken in de jaren '60 veel arbeidsmigranten naar Nederland (Buitelaar, 2006) en nam de diversiteit de afgelopen decennia nog forser toe door de komst van vluchtelingen (Bakker, Dagevos, & Engbersen, 2017). Mede door deze ontwikkelingen is een pluriforme samenleving ontstaan die wordt gekarakteriseerd door de groeiende diversiteit in culturen, levensbeschouwingen en opvattingen (Schuitema & Veugelers, 2008).

Door de toenemende diversiteit neemt ook de kans op maatschappelijke spanningen en vervreemding van en uitsluiting door de samenleving toe, die eveneens de scholen lijken binnen te dringen (Kleijwegt (2016). Onderwijsprofessionals worden in stijgende mate geconfronteerd met de gevolgen van deze maatschappelijke spanningen. Zo stelt journaliste Margalith Kleijwegt (2016) in haar reportage 'Twee werelden, twee werkelijkheden' dat het wij/zij-denken tussen leerlingen groeit en zorgt voor verscherpte tegenstellingen die leiden tot spanningen en controverse op school. Eén van de door Kleijwegt geïnterviewde docenten stelt: "Het onderwijs heeft er door deze polarisering een taak bij gekregen".

Mede door de diverser wordende leerlingenpopulatie lijken scholen het steeds lastiger te vinden om hun identiteit - met de bijbehorende gedragsregels - te (her)definiëren, expliciet en inclusief te maken en daadwerkelijk uit te dragen (Klifman, 2013). In 2013 schreef adviseur Klifman een artikel over schoolidentiteit waarin hij een betekenisvolle quote van een schoolleider herhaalde: "Vroeger had je een identiteit en daar stichtte je een school bij. Nu heb je een school en zoek je er een identiteit bij." Waar vroeger de identiteiten van scholen in de monoculturele Nederlandse samenleving in lijn met de verzuiling helder en duidelijk waren, lijkt dit nu steeds minder het geval. Nederland is uitgegroeid tot een multiculturele samenleving, waardoor scholen in toenemende mate te maken krijgen met etnische, culturele en religieuze heterogeniteit in hun leerlingenpopulatie (Jaarrapport Integratie, 2016). Deze verschillende etnische, culturele en religieuze achtergronden van leerlingen (en onderwijsprofessionals) lijken steeds vaker minder op elkaar aan te sluiten, waardoor de vraag rijst hoe een school enerzijds zijn eigen (al dan niet religieuze) identiteit kan praktiseren en anderzijds toch neutraal en

respectvol blijft naar andere (religieuze) overtuigingen (Ter Avest, Bakker, Bertram-Troost, & Miedema, 2007).

Ook in het diverse Utrechtse voortgezet onderwijs (VO) lijkt men tegen polarisatie aan te lopen. In 2017 vond een bijeenkomst van de Taskforce Utrecht Zijn We Samen (UZWS) met het Utrechtse onderwijsveld plaats, waaruit is gebleken dat polarisatie een urgent thema is waarop docenten handelingsverlegenheid ervaren (Actieplan UZWS, 2016). Derhalve is het van belang te onderzoeken of onderwijsprofessionals van Utrechtse VO-scholen polarisering ervaren en op welke wijze zij spreken over (het gebrek aan) schoolidentiteit en schoolgedragsregels, waarbij de volgende onderzoeksvraag centraal zal staan: ‘‘Kan een gezamenlijk en gedragen kader, dat verband heeft met de schoolidentiteit en de schoolgedragsregels, bijdragen aan de preventie van polarisatie op Utrechtse VO-scholen? En zo ja, op welke wijze?’’

Theoretisch kader

Diversiteit. Door toenemende diversiteit kunnen complexe vragen ontstaan over hoe samenlevingen omgaan met het vormen van gemeenschappen die de diversiteit van burgers weerspiegelen en toch een reeks gedeelde waarden, idealen en doelen hebben (Banks, 2007). Diversiteit verwijst volgens Banks (2004) naar interne verschillen die onder andere de verscheidenheid aan afkomst, etniciteit en religie laten zien. Veel multiculturele samenlevingen in West-Europa hebben te maken (gehad) met de uitdagingen omtrent diversiteit, zoals de opvang van migranten, maar de gekozen antwoorden en aanpakken om deze uitdagingen aan te gaan zijn enorm divers, waarbij de meest opvallende verschillen zich voordoen in de context van het onderwijs (Hunter-Henin, O’Cinneide, & Fedtke, 2005). Het onderwijs wordt geacht om te gaan met de uitdagingen die de culturele en religieuze diversiteit met zich meebrengt om zo burgers te vormen die in staat zijn vreedzaam samen te leven (CDED, 2006). Toch lijken veel landen volgens verschillende (inter-)nationale onderzoeken te worstelen met het organiseren van deze toenemende diversiteit in het onderwijs (CDED; Leeman, 2008; Schachner, Noack, Van de Vijver, & Eckstein, 2016).

De Nederlandse situatie in comparatief perspectief: wetgevende kaders en de uitwerking ervan voor het onderwijs. Voor het organiseren van diversiteit lopen landen tegen verschillende complexe uitdagingen aan (Schachner et al., 2016). Elke democratische staat, zelfs in de meeste geseclariseerde samenlevingen, is verplicht een positie in te nemen tegenover

PREVENTIE VAN POLARISATIE IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

culturele, etnische en religieuze diversiteit (CDED, 2006). Zo wordt de staat geacht om te gaan met de dominante geloofsgemeenschappen die eeuwenlang in het land het sociale, morele en politieke leven hebben gevormd. Tevens moet de staat aandacht schenken aan minderheidsgroepen die hun tradities willen behouden en tot slot is de staat verplicht passend om te gaan met de diversiteit van de vele en gevarieerde groeps- of individuele eisen met betrekking tot de uitdrukking van vrijheid en religie (CDED, 2006). Welke positie democratische staten innemen ten aanzien van deze uitdagingen omtrent diversiteit, en hoe dit in het onderwijs tot uiting komt, kunnen sterk van elkaar verschillen.

Een mogelijke uitwerking is gebaseerd op het principe van de *laïcité*, waarbij de staat de positie inneemt dat neutraliteit in het een publieke domein een noodzakelijke voorwaarde is voor pluralisme (Hunter-Henin, O’Cinneide, & Fedtke, 2005). In het seculiere Frankrijk is deze neutraliteit bijvoorbeeld duidelijk zichtbaar door de strikte scheiding van kerk en staat. Geen enkele manifestatie van religie mag zichtbaar zijn in publieke ruimtes, daar religie wordt gezien als een private aangelegenheid. Op scholen worden geen godsdienstlessen gegeven en zijn religieuze attributen en symbolen in openbare ruimtes verboden, om reden dat dit door de Franse wetgeving wordt geïnterpreteerd als poging tot staats-indoctrinatie en hiermee het tegenovergestelde bereikt van vrijheid van gedachten en geweten (Hunter-Henin, O’Cinneide, & Fedtke, 2005). Ondanks dat Franse burgers worden gedefinieerd door hun gemeenschappelijke menselijkheid en gelijkheid voor de wet (Zucca, 2008), waarbij verschillen in geslacht, ras, positie, status of religie daardoor niet relevant zouden zijn, rijst hierbij de vraag of volgens deze uitwerking het belang van cultuur, identiteit en religie voor individuen en groepen nog wel voldoende wordt erkend en behouden (Asad, 2006; Hunter-Henin, O’Cinneide, & Fedtke, 2005). Tevens stelt bijzonder hoogleraar Jansen (2010) dat de *laïcité* de neutraliteit van Frankrijk niet garandeert, daar het zelf deel uitmaakt van de politieke geschiedenis en het een instrument is voor de Franse staat om bevolkingsgroepen te besturen en te controleren (Asad, 2006).

Een andere uitwerking is terug te zien in de Italiaanse wetgeving, waar religieuze symbolen op scholen wel worden getolereerd, ondanks het gegeven dat Italië als seculiere en neutrale staat geen religieuze identiteit claimt te hebben (Hunter-Henin, O’Cinneide, & Fedtke, 2005). De Italiaanse wetgeving stelt dat het katholieke erfgoed van Italië, in de vorm van een kruisbeeld, mag worden weergegeven in scholen zonder dat dit afbreuk doet aan de neutraliteit. De aanwezigheid van een kruis wordt niet gezien als indoctrinatie, maar als 'passief symbool'.

Desalniettemin rijst de vraag of de religieuze ondertoon van het kruis en specifiek de overheersende zichtbaarheid van het christendom, de neutraliteit van de Italiaanse staat teniet doet. Men kan zich afvragen hoe een staat enerzijds zijn eigen (religieuze) identiteit kan claimen en anderzijds toch neutraal en respectvol blijft naar alle (religieuze) overtuigingen (Hunter-Henin, O’Cinneide, & Fedtke, 2005).

Een laatstgenoemde uitwerking van diversiteit is gebaseerd op de Nederlandse wetgeving, waar kerk en staat coöpereren, en de staat zich neutraal opstelt ten opzichte van religies. Culturele, etnische en religieuze diversiteit worden getolereerd, indien niet in strijd met de Nederlandse grondwet (De Gaay Fortman, 2018). Toch lijkt de wisselwerking tussen nationale waarden, cultuur, religie en grondwettelijke normen voortdurend onderwerp van discussie te zijn. De vraag rijst hoe nationale waarden de maatschappij houvast bieden middels duidelijke normen en hoe deze zich verhouden tot cultuur, alsmede hoe cultuur zich verhoudt tot nationale waarden en de daarbij geldende normen (De Gaay Fortman, 2018). Sinds 1948 geeft de Nederlandse grondwet recht om – in het kader van tolerantie voor diversiteit - scholen te stichten die aansluiten bij de levensbeschouwelijke of religieuze voorkeur van ouders (Ter Avest et al., 2007). Hierdoor bestaat er onderscheid tussen openbare en (confessioneel)-bijzondere scholen, waardoor volgens Bakker (2012) mogelijk de cultureel-etnische segregatie kan worden versterkt, daar het scholen de mogelijkheid biedt leerlingen de toegang te weigeren wanneer hun (religieuze) achtergrond moeilijk aaneen lijkt te sluiten met de identiteit van de school (Bakker, 2012).

Type benaderingen om met diversiteit om te gaan in het onderwijs uit de internationale literatuur. In de voorgaande alinea over wetgevende kaders en de mogelijke uitwerkingen ervan, wordt duidelijk dat het wettelijke systeem van een land de mogelijkheden voor het organiseren van diversiteit kan bepalen. In deze sectie zullen eerst een aantal type benaderingen worden beschreven die kunnen worden ingezet voor het organiseren van diversiteit. Zo is het mogelijk om diversiteit te neutraliseren, de zogenaamde rights-based benadering, maar ook om deze diversiteit juist te erkennen, de zogenaamde multiculturele benadering. Een derde type benadering is de tegenhanger van multiculturaliteit, de zogenaamde de interculturele benadering. Een vierde en laatste type benadering is de religieuze benadering, waarbij scholen kiezen voor een eenduidige identiteit die gekoppeld is aan religie. In de daaropvolgende alinea zal worden gekeken in hoeverre het wettelijke systeem van Nederland de

mogelijkheden voor het organiseren van diversiteit in het onderwijs bepaalt, wat dit betekent voor de type benaderingen en hoe deze mogelijkheden invloed hebben op het huidige onderwijs.

Rights-based benadering. Scholen kunnen ervoor kiezen om diversiteit waar mogelijk te neutraliseren met als reden meer gezamenlijkheid en een groter wij-gevoel te creëren. Scholen richten hierbij hun aandacht meer op gemeenschappelijkheid en het *naar elkaar toe groeien*, dan op culturele verscheidenheid (Onderwijsraad, 2007). Ter ondersteuning hiervan kan gebruik worden gemaakt van de rights-based benadering. Dit raamwerk kan expliciet worden geassocieerd met de Rechten van de Mens uit de Universele Verklaring van de Verenigde Naties (Sandkull, 2005), die voor een ieder op de wereld gelden (Tibbits, 2018). In Sandkull's (2005) onderzoek naar de rights-based benadering in de onderwijssetting, benadrukt hij dat het versterken van inclusiviteit op scholen het hoofddoel is van deze benadering. Aanhangers van deze benadering stellen dat het neutraliseren van verschil de inclusiviteit op scholen kan versterken, doordat etniciteit als irrelevant wordt beschouwd, iedereen gelijk wordt behandeld en ontwikkelingen van leerlingen niet worden belemmerd door culturele achtergronden (Onderwijsraad, 2007).

Er zijn verscheidene praktijkvoorbeelden uit de wetenschap van scholen die een vorm van de rights-based benadering toepassen. Zo bestaat het programma *Rights respecting schools*, waarbij grote Engelse stadsscholen samen met Unicef het kinderrechtenverdrag van de Verenigde Naties als uitgangspunt nemen in het formele curriculum, alsmede in het sociaal en beleidsmatig functioneren van de school en zijn leerlingen (Covell, 2010). Het betreffen eenvoudige regels die voor een ieder gelden, zoals het 'recht op identiteit', en het 'recht op een eigen geloof'. Een ander voorbeeld zijn de *Ground rules for talk* (Mercer, 1987). Dit betreffen basisregels - ontwikkeld voor en door schoolkinderen - om explorerend met elkaar te leren praten, en zo de kwaliteit van redeneren en samenwerken te verbeteren, zoals: 'eerst denken dan spreken', 'respecteren van andermans ideeën' en 'vragen naar meningen van anderen'. De twee programma's lijken overeenkomstig. Toch hebben de *Ground rules* van Mercer wel een andere doelstelling, daar deze regels veelal impliciet zijn en voornamelijk gaan over de gelijke interpretatie van communicatie, terwijl de uitgangspunten van *Rights respecting schools* juist vaststaan en zo expliciet mogelijk zijn.

Toch lijkt het neutraliseren van diversiteit ook nadelen te hebben, daar critici stellen dat dit mogelijk leidt tot te weinig erkenning van culturen, identiteiten en religies van individuen en

PREVENTIE VAN POLARISATIE IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

groepen (Asad, 2006; Hunter-Henin, O’Cinneide, & Fedtke, 2005). Tevens wordt gevreesd voor *color blindness*; geloven dat ras er niet doet en niet zou moeten uitmaken (Neville, Lilly, Duran, Lee, & Browne, 2000). Enerzijds lijkt door kleurenblindheid iedereen als gelijk te worden gezien en behandeld (Offerman et al., 2014). Kleurenblindheid wordt echter ook opgevat als het ontkennen van discriminerende ervaringen die veel mensen van een etnische minderheid hebben (Bonilla-Silva, 2003). Deze ontkenning zou ook kunnen worden opgevat als het niet erkennen van culturen, identiteiten en religies.

Multiculturele benadering. Scholen kunnen ook kiezen voor het erkennen van diversiteit en daarbij gebruik maken van de multiculturele benadering. Daar scholen in meerdere mate te maken hebben met etnische, culturele en religieuze heterogeniteit in hun leerlingenpopulatie, zien zij mogelijk het belang van een schoolidentiteit die de diverse groepen leerlingen reflecteert (Banks, 2006). Tevens lijkt het volgens Leeman & Ledoux (2003) voor leerlingen op homogene scholen van belang om inzicht te krijgen in sociale en etnische diversiteit ter voorbereiding van een leven in een multiculturele samenleving.

Een praktijkvoorbeeld voor multicultureel onderwijs is het raamwerk van Banks (1993). Dit raamwerk bestaat uit vijf dimensies - integratie van inhoud, proces van kennisconstructie, terugdringen van vooroordelen, gelijkheidspedagogiek en empowerment van schoolcultuur en sociale structuur - die als richtlijnen gelden voor docenten en waarbij wordt benadrukt dat diversiteit erkend moet worden. Mogelijke negatieve effecten worden volgens Banks (2006) met deze dimensies aangepakt, bijvoorbeeld door aandacht te schenken aan de verschillende bestaande identiteiten en het bijdragen aan sociale rechtvaardigheid op schoolniveau.

Toch lijkt de multiculturele benadering ook nadelen te hebben, daar tegenhangers van mening zijn dat het benadrukken van verschillen niet leidt tot integratie, maar eerder tot versnippering van de samenleving (Eidhof, Van Houtte, & Vermeulen, 2016). Tevens zou multiculturalisme essentialistische opvattingen hebben over culturele minderheden; culturen zouden worden gezien als vaststaande identiteiten die moeten worden bewaard in de samenleving (May, 1999; Aman, 2015). Tegenhangers vinden dit concept achterhaald en zijn van mening dat culturen niet als vaststaand gezien mogen worden, daar zij stellen dat culturen constant evolueren (Aman, 2015).

Interculturele benadering. De tegenhanger van de multiculturele benadering is de interculturele benadering en daarmee een alternatieve manier voor het organiseren van diversiteit

in het onderwijs (Ter Avest, Bakker, Bertram-Troost, & Miedema, 2007). Intercultureel onderwijs is bedoeld om leerlingen voor te bereiden op hun deelname aan de multiculturele samenleving (Leeman & Ledoux, 2003). Volgens UNESCO biedt intercultureel onderwijs alle leerlingen culturele kennis, attitudes en vaardigheden die hen in staat stellen bij te dragen aan respect, begrip en solidariteit tussen individuen, etnisch, sociaal, culturele en religieuze groepen en naties (UNESCO, 2006). Zowel bij de multiculturele benadering als bij de interculturele benadering wordt cultuur dus als een belangrijke factor gezien. Het intercultureel onderwijs is echter gericht op het voortdurend overbruggen van verschil in culturen, daar culturen volgens aanhangers eindeloos evolueren door de verschillende contexten en de menselijke interacties (Aman, 2015). Waar de multiculturele benadering culturen lijkt te zien als iets vaststaands, benadrukt de interculturele benadering dat culturen mogelijk kunnen worden aangepast en uitgewisseld (Aman, 2015).

Een praktijkvoorbeeld is de projectgroep ‘Intercultureel onderwijs’ van twee Nederlandse ministeries dat in 1994 werd opgericht om Intercultureel onderwijs te stimuleren in het algehele onderwijs (Projectgroep ICO, 1995). Onderzoek hiernaar laat zien dat intercultureel onderwijs vooral succesvol leek in reeds bestaande diverse scholen. ‘Witte’ scholen leken minder goed om te kunnen gaan met intercultureel onderwijs, daar de meeste praktijkvoorbeelden van docent-leerling interacties over interculturaliteit zich focusten op culturele verschillen. Dit leek mede gerelateerd te zijn aan de onvoldoende kennis van docenten over interculturaliteit (Projectgroep ICO, 1995). Stereotypering en oppervlakkigheid liggen hierdoor al gauw op de loer (Leeman & Ledoux, 2003).

Religieuze benadering. Scholen die deze benadering volgen, nemen religie als vertrekpunt van de eigen identiteit. Vanuit deze identiteit wordt het gesprek aangegaan met andere godsdiensten en levensbeschouwingen, alsmede naar verbindingen en overeenkomsten gezocht met andere godsdienstige en levensbeschouwelijke opvattingen (Onderwijsraad, 2007). Een praktijkvoorbeeld is *Religious Education* (RE) dat in Nederland lang de socialisatie van kennis, rituelen en symbolen over het Christendom inhield (Ter Avest et al., 2007). Door de diverser wordende leerling-populatie kwam hier kritiek op, daar scholen lang niet altijd rekening hielden met andere religies en levensfilosofieën. Hierdoor werden scholen vanaf 1985 verplicht om aandacht te besteden aan religies en levensfilosofieën (Ter Avest et al., 2007). Leerlingen raakten zo met de belangrijkste wereldreligies bekend en kregen meer inzicht over het bestaan

van verschillende normen en waarden in een pluralistische samenleving. Toch stellen critici dat religie als een private aangelegenheid moet worden gezien, daar het anders het tegenovergestelde bereikt van vrijheid van gedachten en geweten (Hunter-Henin, O’Cinneide, & Fedtke, 2005).

Diversiteit in de Nederlandse onderwijssetting. De Nederlandse wetgeving lijkt over het algemeen nauwelijks de mogelijkheden voor het organiseren van diversiteit te bepalen, daar de wetgeving scholen veel ruimte biedt hiervoor (Onderwijsraad, 2018). Door deze vrije ruimte, alsmede door de neutraliteit van de Nederlandse wetgeving ten opzichte van religies, lijken scholen niet vast te zitten aan een type benadering. Toch lijkt uit onderzoek van de Onderwijsinspectie (2006, 2007) dat de grote mate van vrijheid met betrekking tot het organiseren van diversiteit ook lijkt te zorgen voor onduidelijkheid bij scholen, wat mogelijk kan leiden tot onduidelijkheid over de schoolidentiteit en de daaruit voortkomende gedragsregels.

Schoolidentiteit en schoolgedragsregels. De identiteit van een school is dat wat een school tot die specifieke school maakt. Dit kan worden uitgedrukt in hetgeen de leden van de school gemeen hebben, hetgeen zij delen en waar zij voor staan als gemeenschap (De Wolff, De Ruyter en Miedema 2003). De schoolidentiteit betreft impliciete en expliciete principes die vaststaan en voorzien in continuïteit in de wijze waarop de schoolgemeenschap wordt vormgegeven. Bovendien is het van belang dat deze principes algemeen geldend zijn, waardoor zowel leerlingen als medewerkers zich hiermee kunnen identificeren (Onderwijsinspectie, 2006, 2007).

Zowel openbare scholen als scholen met een specifieke religieuze, pedagogische of filosofische grondslag ontwikkelen hun eigen cultuur met pedagogische en didactische opvattingen en overtuigingen (Ter Avest, Bakker, Bertram-Troost, & Miedema, 2007). De schoolidentiteit is voor iedere school uniek, en afhankelijk van de betreffende opvattingen, overtuigingen en principes, zoals de wijze waarop diversiteit geregeld en uitgedragen wordt. Deze kunnen tot uiting komen in het curriculum en richting geven aan de dagelijkse praktijk en het handelen op school (Wardekker & Miedema, 2010).

Uit de pedagogische en didactische opvattingen, overtuigingen en principes komen concreet zichtbare gedragsregels voort die representatief zijn voor de identiteit van de school (Klifman, 2014). De gedragsregels omvatten regels die voor iedereen geldend zijn (Covell, 2005). Deze regels geven richting aan hoe de school als gemeenschap vorm krijgt en hoe de

leden van deze schoolgemeenschap met elkaar omgaan. Deze regels komen voort uit waarden en normen die voor de school - met zijn eigen schoolidentiteit - van belang zijn.

Er zijn verschillende mogelijke uitwerkingen van schoolgedragsregels. Welke gedragsregels de school stelt hangt samen met de identiteit van de school. Zo kunnen de gedragsregels bij een rights-based school mogelijk worden gebaseerd op de Rechten van de Mens die in de Universele Verklaring van de Verenigde Naties zijn vastgelegd (Sandkull, 2005), zoals 'vrijheid van meningsuiting' en 'vrijheid van godsdienst'. Gedragsregels op een school met een multiculturele of interculturele benaderingswijze kunnen mogelijk worden gebaseerd op het overbruggen van culturen en het erkennen van diversiteit (Banks, 2006). Op een religieuze school kunnen de gedragsregels funderen op de waarden en normen die in de bijbel centraal staan (Wardekker & Miedema, 2001).

Voor het regelen van diversiteit kan het bij de verschillende benaderingen betekenen dat verschillende gedragsregels worden opgesteld door scholen. Voor een rights-based benadering kan het betekenen dat gedragsregels worden opgesteld die de etnische, culturele en religieuze diversiteit neutraliseren (Sandkull, 2005). Voor een multiculturele en/of interculturele benadering kan het betekenen dat in de gedragsregels juist de erkenning van diversiteit wordt benadrukt (Banks, 2006). Voor de religieuze benadering is het mogelijk dat de regels zo worden geformuleerd dat het verbindingen en overeenkomsten zoekt met andere godsdienstige en levensbeschouwelijke opvattingen.

Huidig onderzoek. Onderzoek toont aan dat het organiseren van diversiteit en de erkenning van verschillende culturen en identiteiten op scholen oppervlakkig blijft (Leeman & Ledoux, 2003). De focus lijkt volgens Leeman & Ledoux (2003) namelijk overwegend te liggen op etnische-culturele verschillen *tussen* groepen, zoals verschillen in opvoedstijlen, levensstijlen, en normen en waarden. Geringe focus ligt op verschillen *binnen* groepen, op individuele variaties en evenmin op de contextuele analyse van culturele verschillen. Door de focus op verschil tussen groepen is het mogelijk dat er onduidelijkheid ontstaat over de gezamenlijkheid - datgene wat men deelt - of de gezamenlijke identiteit - datgene wat men gemeen heeft, wat de gemeenschap typeert - op scholen (Onderwijsinspectie, 2006, 2007).

Er zijn dus vele wijzen waarop de schoolidentiteit vormgegeven kan worden, met duidelijke consequenties voor de bijbehorende schoolgedragsregels. Toch worden onderwijsinstellingen hier nog maar weinig in gestuurd, daar zij de vrijheid krijgen dit zelf in te

vullen (Onderwijsraad, 2018). Mogelijk kan dit leiden tot verwarring over de schoolidentiteit en daarmee over de schoolgedragsregels. Terwijl juist in een gepolariseerde samenleving, en wellicht in een gepolariseerde schoolcontext, gezamenlijkheid van belang is om de verschillen tussen groepen te overbruggen (Onderwijsraad, 2007). Scholen krijgen namelijk de opdracht om leerlingen, ouders, docenten en schooldirecties met uiteenlopende culturele, etnische en religieuze achtergronden, wereldbeelden en meningen met elkaar te laten samenwerken, dan wel een gemeenschap te laten vormen. Derhalve is het van belang te onderzoeken of een gezamenlijk en gedragen kader, dat verband heeft met de schoolidentiteit en de schoolgedragsregels, kan bijdragen aan de preventie van polarisatie op Utrechtse VO-scholen. En zo ja, op welke wijze dit zou kunnen.

Methode

Het huidige onderzoek is uitgevoerd in opdracht van het project UNION, het Utrechts Netwerk voor Inclusie in het ONderwijs. Dit project heeft plaatsgevonden onder leiding van een onderzoeksteam van de Universiteit Utrecht en is uitgevoerd in opdracht van de gemeente Utrecht, in het kader van het project ‘Utrecht Zijn We Samen’. Het UNION project heeft als doel een inclusief schoolklimaat te bevorderen en polarisatie in het VO tegen te gaan.

Participanten en procedure

Middels een kwalitatieve dataverzamelmethode hebben opeenvolgende rondetafelgesprekken plaatsgevonden met docenten van verschillende voortgezet onderwijs scholen uit Utrecht. Via de Taskforce ‘Utrecht Zijn We Samen’, geïnitieerd door gemeente Utrecht, is contact gezocht met de twee schoolbesturen NUOVO en PCOU/WILLIBRORD. Deze schoolbesturen hebben 26 directies Utrechtse VO-scholen benaderd en deze directies hebben vervolgens de docenten benaderd. In totaal hebben 19 onderwijsprofessionals (zie Tabel 1 in appendix A) deelgenomen aan de rondetafelgesprekken, bestaande uit docenten ($n = 18$) en een rector ($n = 1$), afkomstig van 11 Utrechtse VO-scholen. Het merendeel van de participerende deelnemers geeft les op openbare scholen ($n = 13$), de overige deelnemers op scholen met een specifieke religieuze grondslag, waaronder Katholiek ($n = 2$), Protestants-Christelijk ($n = 1$) en interconfessioneel (Rooms-Katholiek/Protestant-Christelijk) ($n = 3$). Naast de docenten waren experts ($n = 6$) uit de wetenschap aanwezig, bestaande uit professoren en assistent-professoren van de Universiteit Utrecht.

Voor deze rondetafelgesprekken is gebruik gemaakt van de Delphi-methode, waar uitwisseling, reflectie en consensus centraal staan (Dalkey & Helmer, 1963). In dit geval stond de uitwisseling tussen docenten en wetenschappers centraal die in drie opeenvolgende rondes met elkaar in gesprek gingen over (complexe) vraagstukken rondom polarisatie in het onderwijs. Argumenten, mogelijke oplossingen en adviezen werden uitgewisseld, met als doel consensus te bereiken. Na elk gesprek ontvingen de docenten een terugkoppeling van het UNION-team, waarbij hen werd gevraagd te reflecteren op de uitkomsten, daar UNION wilde voortbouwen op de uitkomsten van de vorige rondes. Audio-opnames zijn getranscribeerd met behulp van het programma Quicksilver.

Analyseplan

Ter beantwoording van de onderzoeksvraag luidde de algehele analysevraag: ‘‘Hoe spreken deelnemers over (het gebrek aan) schoolidentiteit en gedragsregels in gesprekken over polarisering in het onderwijs?’’ Allereerst zijn hiervoor de begrippen schoolidentiteit en schoolgedragsregels gedefinieerd, en deze definities waren leidraad in het analyseren van de rondetafelgesprekken over (het gebrek aan) schoolidentiteit en gedragsregels.

Analysevragen rondom schoolidentiteit en schoolgedragsregels. Voor de analyse zijn tevens enkele vragen gesteld aan het materiaal, waarbij de onderzoeker voor de schoolidentiteit zowel aandacht heeft besteed aan de schoolidentiteit als iets dat ontbreekt in de huidige schoolpraktijk, aan schoolidentiteit als iets dat juist in positieve zin een rol speelt ten aanzien van de huidige schoolpraktijk in het kader van polarisering, maar ook ten aanzien van de gewenste schoolpraktijk. Omtrent schoolgedragsregels is ook de focus gelegd op (aspecten van) schoolgedragsregels die mogelijk ontbreken in de huidige schoolpraktijk, alsmede op schoolgedragsregels die juist in positieve zin een rol spelen in de huidige schoolpraktijk in het kader van polarisering, evenals in de gewenste schoolpraktijk. Het onderscheid tussen de huidige en de gewenste schoolpraktijk verduidelijkt wat scholen reeds doen op het gebied van schoolidentiteit en schoolgedragsregels en waar (nog) leerbehoeften liggen. Zie Appendix B. voor het gehele analyseplan.

Betrouwbaarheid en validiteit. Dit onderzoek heeft een hoge interne betrouwbaarheid, daar de analyse is uitgevoerd op basis van uitgebreide literatuurstudie. Middels het analyseplan zijn de definities van de schoolidentiteit en de schoolgedragsregels duidelijk gedefinieerd en maken de bijbehorende analysevragen het onderzoek controleerbaar. Tevens is de interne

validiteit hoog, daar middels de delphi-methode - die uitwisseling, reflectie en consensus centraal heeft staan - kon worden gemeten of onderwijsprofessionals van Utrechtse VO-scholen polarisering ervaren en op welke wijze zij spreken over (het gebrek aan) schoolidentiteit en schoolgedragsregels.

Resultaten

In deze sectie geef ik antwoord op de vraag of een gezamenlijk en gedragen kader dat verband heeft met schoolidentiteit en schoolgedragsregels bij kan dragen aan de preventie van polarisatie op Utrechtse VO-scholen.

Schoolidentiteit

Van de negentien docenten die deelnamen aan de rondetafelgesprekken over polarisatie in het onderwijs, spraken elf deelnemers in deze context over (het gebrek aan) schoolidentiteit als mogelijke voedingsbodem voor tegenstellingen tussen leerlingen, dan wel tussen leerlingen en docenten. Uit de resultaten komt naar voren dat het merendeel van de scholen bezig is met formuleren van een identiteit, vaak via een traditioneel traject van missie, visie en strategie dat wordt uitgedrukt in termen van 'wie zijn wij', 'waar staan wij als school voor' en 'wat willen wij'. Desondanks lijken scholen het steeds lastiger te vinden om hun identiteit te (her)definiëren, expliciet te maken en daadwerkelijk uit te dragen, mede door de diverser wordende samenleving die zij weerspiegelt zien in de school.

Proces van (her)definiëring van de huidige schoolidentiteit

Het merendeel van de VO-scholen in Utrecht lijkt een schoolidentiteit te hebben geformuleerd of lijkt hiermee bezig te zijn. In de rondetafelgesprekken gaven vier docenten een concreet voorbeeld van een schoolidentiteit. Zo gaf een van deze docenten aan dat de Christelijke VO-school waar zij doceert een UNESCO-school is geworden, waarbij thema's als mensenrechten, duurzaamheid en wereldburgerschap centraal staan. Volgens de docente is deze verandering gekomen vanwege het fenomeen dat de leerlingenpopulatie steeds minder Christelijk werd. De werkwijze en identiteit van UNESCO sloot goed aan bij de Christelijke identiteit van de school, maar droeg wel bij aan het herdefiniëren van de identiteit.

Niet alleen de wijze waarop de religieuze achtergrond wordt uitgedragen is een belangrijk aspect van de schoolidentiteit, ook het gebruik van de ruimte kan als belangrijk aspect worden

gezien. Zo stelde een docente van een openbare school dat zij momenteel bezig zijn met hun schoolidentiteit door een stilte ruimte te creëren die voor een ieder te gebruiken is:

G2: ‘‘We zijn de identiteit van de school aan het ontwikkelen. En dat willen we met elkaar doen (...). Hier noemde jij die ruimte, dat doen wij in principe als stilte ruimte. Maar dan kan je dus of je gebed verrichten, maar je mag dus ook gewoon yoga doen. Maar daar hangt voor de rest niets, daar ligt niets wat met een bepaald geloof te maken heeft. Dat neem je mee, en neem je ook weer mee terug als je de kamer verlaat. En, ja, dat denk ik, dat dat heel erg bij ons past’’ .

De school laat met deze inrichting van een ruimte zien dat wordt stilgestaan bij de verschillende culturele en religieuze diversiteit die hun leerlingen- en docenten-populatie rijk is, en biedt hen de mogelijkheid dit uit te dragen binnen de school. Twee andere scholen werken middels commissies actief aan het continu blijven doordenken van de schoolidentiteit. Zo benoemde een deelnemer van een katholieke school dat zij een moderatuur-commissie hebben die zich bezighoudt met de van oudsher katholieke identiteit van de school, waarbij de pijlers ‘viering, bezinning en actie’ centraal staan. De traditionele katholieke vieringen worden in ere gehouden en andere vieringen krijgen ook steeds meer een plek, zoals de iftarmaaltijd en alle zielen. Een deelnemer van een openbare school herkende deze pijlers in het *bildung* project waar zij op hun school mee zijn gestart. Het behandelt vragen als ‘wie ben ik?’ en ‘hoe verhoud ik me tot de samenleving, maar ook tot mijn klas?’. Met behulp van *bildung* staat de school tevens stil bij wat het belangrijk vindt en wat de school wil uitstralen. Docenten krijgen hierbij de taak om te kijken of de school daadwerkelijk de beoogde identiteit uitdraagt, rekening houdend met de verschillende diversiteiten die de leerlingenpopulatie van deze school rijk is:

E1: ‘‘Als je de school binnenkwam dan was er een poster met allemaal leuke foto's van leuke kinderen. En al die leuke kinderen waren blond. En ja, dat was bijna iedereen opgevallen. (...) als je vindt dat iedereen welkom is, ja dan moet je natuurlijk zorgen (...) dat dat een afspiegeling is van de schoolpopulatie. De school die je bent en die je wilt zijn’’ .

Problematische aspecten van schoolidentiteit

Hoewel op scholen al veel ondernomen wordt rondom schoolidentiteit, geven deelnemers in de gesprekken over polarisatie ook problematische aspecten aan. Ondanks pogingen tot herdefiniëren van hun identiteit, geven scholen toch aan te weinig gemeenschappelijke basis te hebben, daar te weinig gemeenschappelijkheid wordt ervaren tussen leerlingen en evenmin tussen leerlingen en docenten. Tevens stelde een docent van een katholieke VO-school dat sommige leerlingen zich niet kunnen identificeren met hun school als instituut, bijvoorbeeld doordat zij zich uitgesloten of niet vertegenwoordigd voelen door de school. Opvallend is dat een andere docent - van dezelfde katholieke school - aangaf dat de school bezig is geweest om de schoolidentiteit te herdefiniëren en meer inclusief te maken door naast katholieke vieringen ook plaats te maken voor andere vieringen.

(Oorzaken van) geen of onvoldoende gemeenschappelijke basis op school. Vier deelnemers gaven aan onvoldoende gemeenschappelijkheid te ervaren tussen leerlingen en/of tussen leerlingen en docenten op de scholen waar zij doceren. Gemeenschappelijkheid werd door de docenten opgevat als wie de leden van de school zijn als groep en waar zij gezamenlijk voor staan. Een docent gaf aan dat de onvoldoende gemeenschappelijkheid wellicht te maken zou kunnen hebben met de nadruk op de zoektocht naar de zelfontplooiing van de leerling dan naar het gemeenschappelijke tussen leerlingen.

Volgens twee andere deelnemers - van een openbare en interconfessionele VO-school - werd de gemeenschappelijke basis op school voornamelijk bemoeilijkt door het *wij/zij*-denken, waarbij leerlingen tegenover elkaar staan. De deelnemer van de openbare school stelde dat de grotere *wij/zij*-scheiding onder andere is ontstaan vanwege onduidelijkheid over de invulling van religie op school. Ter illustratie benoemde zij het contrast tussen gelovigen en niet gelovigen, dat ook in het onderwijs steeds groter lijkt te worden. Zo is Nederland een van de meest gesecculariseerde landen ter wereld, terwijl het tegelijkertijd steeds meer etnische, culturele en religieuze diversiteit kent. De docente stelde dat de meeste leerlingen op hun school geen enkele kennis meer lijken te hebben over de algemeen erkende christelijke feest- en gedenkdagen, daar zij vaak een andere religie aanhouden of niet religieus zijn. Toch houden bijna alle scholen vast aan deze feest- en gedenkdagen. Deze onduidelijkheid over de invulling van religie lijkt volgens de docente negatieve invloed te hebben op de gemeenschappelijke basis van de school. Een andere deelnemer stelde dat de overkoepelende uitgangspunten van waar de school - waar zij

doceert - voor staat, nog heel weinig geëxpliciteerd zijn, waardoor het voor velen niet helder is waar de school voor staat en wat de gemeenschappelijke basis is.

(Oorzaken) van weinig identificatie met de school door leerlingen. Waar voorgaande gaat over de identiteit zoals de school die uitdraagt, gaat het hier over hoe leerlingen zich met de schoolidentiteit kunnen identificeren. Enkele deelnemers spraken over onvoldoende mogelijkheden tot identificatie met school die sommige individuele leerlingen lijken te hebben, als zijnde een problematisch aspect van de schoolidentiteit. Zo uitten twee deelnemers tijdens de rondetafelgesprekken hun zorgen over leerlingen die zich niet kunnen identificeren met de school waarop zij zitten. Een van deze twee deelnemers gaf aan dat de leerlingen met een andere culturele achtergrond zich niet altijd vertegenwoordigd voelen door zijn school:

D2: ‘‘En ik merk bij ons op school met kinderen met andere achtergrond, vooral van klas 4 en 5, en ja, een aparte groep vormen binnen onze school. (...) en ik denk dat een gedeelte van leerlingen zich niet vertegenwoordigd voelt bij ons op school. In gesprekken merken we dit ook. (...) Ik merk dat wij op school daar volgens mij stappen in kunnen maken dat mensen zich meer thuis voelen bij ons op school’’.

De andere docent stelde dat de waarden, normen en verwachtingen die leerlingen thuis meekrijgen vaak niet stroken met die van de school, waardoor de verschillende culturele, etnische en/of religieuze contexten die met de identiteit te maken hebben, niet overeen komen. Leerlingen worden geacht te switchen in enerzijds de verwachtingen die school heeft, en anderzijds de verwachtingen die ouders thuis hebben:

C1: ‘‘Vanuit huis zijn natuurlijk bepaalde uitspraken, bepaalde verwachtingen en vanuit school. De samenleving is toch anders. Worden heel andere waarden verwacht, andere normen verwacht. En op straat is er ook nog een andere cultuur die heerst, waarin ze ook weer steeds moeten switchen. Dus dat brengt ze (...) in een identiteitscrisis waarin ze eigenlijk continu moeten schakelen’’.

Aspecten voor gewenste schoolidentiteit

Hoewel een gezamenlijke en gedeelde identiteit volgens de deelnemers belangrijk is ter preventie van polarisatie op school, zijn door hen weinig oplossingen genoemd met betrekking tot de gewenste schoolpraktijk. Een mogelijke oplossing werd wel aangedragen door een van de hoogleraren, waarop over het algemeen bevestigend werd gereageerd door de deelnemers. Voor het regelen van diversiteit stelde hij een schoolgrondwet voor, die bestaat uit een aantal grondprincipes die richting geven aan de dagelijkse praktijk en het handelen op school. De schoolgrondwet omvat wat een school specifiek tot die school maakt, inclusief belangrijke uitgangspunten, gedragsregels en inrichting van de school en ruimtes in de school. Het vaststellen van deze punten kunnen onzichtbare en impliciete principes en uitgangspunten weer zichtbaar maken, rekening houdend met de type diversiteit die is ontstaan. Dit idee werd beaamd door het merendeel van de docenten. Een van de deelnemers - van een interconfessionele school - beaamde het belang van schoolbrede oplossing. Hierop werd bevestigend gereageerd door andere deelnemers.

Schoolgedragsregels

Naast (het gebrek aan) schoolidentiteit spraken deelnemers in de rondetafelgesprekken over (het gebrek aan) schoolgedragsregels als mogelijke voedingsbodem voor het ontstaan/bestaan van tegenstellingen tussen groepen leerlingen, dan wel tussen leerlingen en docenten. Al stelt het merendeel van de docenten dat de scholen waar zij doceren algemene gedragsregels en/of afspraken hanteren, deze lijken over het algemeen niet ingebed te zijn in een schoolbreed kader. Ook de zichtbaarheid wordt ter discussie gesteld, daar docenten niet altijd op de hoogte zijn voor algemene schoolregels. Tot slot lijken regels soms te worden overtreden en/of ter discussie te worden gesteld.

Proces van (her)definiëring van huidige schoolgedragsregels

Uit de resultaten komt naar voren dat drie scholen naast algemene schoolregels ook klasafspraken maken, waarbij de leerlingen inspraak hebben. Een van deze docenten gaf aan zelf met haar leerlingen klasafspraken op te stellen. Op deze uitspraak stelde een van de hoogleraren de vraag of zij verder geen overkoepelende ankerpunten hebben die schoolbreed zijn en voor een ieder gelden, waarop zij antwoordde dat docenten heel autonoom zijn. Een andere docent

vertelde dat zij op school naast de reguliere schoolregels nu ook afspraken maken in samenspraak met de leerlingen.

Een docent van een school voor praktijkonderwijs aan dat in elk lokaal op de school een overzicht met omgangsregels hangt. Aan het begin van iedere les worden deze regels door de docenten en/of door de leerlingen vermeld. Daar dit onderwijs voor leerlingen met een leerachterstand betreft, lijkt het van belang te zijn dat de school zelf zijn regels bepaalt en dit veelvuldig wordt herhaald voor zijn leerlingen.

Problematische aspecten van schoolgedragsregels

Van de negentien deelnemers benoemden vier deelnemers dat huidige schoolgedragsregels door worden overtreden. Een docent van een openbare school benoemde een situatie waarbij een gedragsregels omtrent de omgang met elkaar werd overtreden. Daar schoolgedragsregels kaders omvatten over de omgang tussen leerlingen onderling, alsmede tussen leerlingen en docenten, geeft onderstaand voorbeeld een concrete situatie weer waarbij een leerling een gedragsregel overtreedt:

B1: "Het is weleens voorgekomen, dat een leerling zegt, ik geef een vrouwelijke docent geen hand. Als je kijkt naar jullie definities van polarisatie en segregatie dan zou je zeggen van oké, dit is dus je afzetten tegen de manieren van hier en nu. En dan weigeren daaraan deel te nemen op bepaalde facetten, dus niet alles. Ik kom wel naar de les, ik luister wel naar alles wat je te zeggen hebt, maar ik doe niet mee aan de sociale afspraken die er gelden."

Drie andere docenten brachten een situatie in waarbij leerlingen weigerden een minuut stil te zijn tijdens herdenkingen. Een van de docenten stelde dat zij in deze situatie het *wij/zij*-denken van de leerlingen erg naar boven vond komen. Een andere docente weerlegde dit door het op te nemen voor deze leerlingen:

E2: "Maar die snapte ik ergens ook wel. Ik had veel leerlingen die verontwaardigd waren, want tegelijkertijd was er in Beiroet een aanslag geweest geloof ik, en een hele groep leerlingen was verontwaardigd dat we een minuut stilte hielden voor Parijs (...) en

niet voor de slachtoffers in Beiroet. En ja ik snap het eigenlijk best wel, het is ook eigenlijk een beetje gek.’’

Aspecten voor gewenste schoolgedragsregels

Hoewel de deelnemers nog geen concrete oplossingen aandroegen, brachten zij wel het belang van schoolbrede gedragsregels in door te reflecteren op het functioneren van de huidige gedragsregels hun school. Een van de hoogleraren gaf aan dat schoolgedragsregels eveneens in een schoolgrondwet kunnen worden geïntegreerd of in het huidige schoolbeleid. Bovendien leek het merendeel van de docenten eens te zijn met de gedachte dat schoolgedragsregels in samenspraak met de leerlingen moeten worden opgesteld, daar het leerlingen op deze manier niet uitsluit. Uitsluiting is volgens hen mede een voedingsbodem voor polarisatie.

Discussie

Ik heb onderzocht of en op welke wijze een gezamenlijk en gedragen kader, dat verband heeft met de schoolidentiteit en de schoolgedragsregels, kan bijdragen aan de preventie van polarisatie op Utrechtse VO-scholen. Vanuit theoretisch perspectief is gekeken welke type benadering(en) scholen kunnen hanteren om diversiteit te organiseren. Vervolgens is bekeken welke benaderingen op Utrechtse scholen bestaan om om te gaan met toenemende diversiteit en eventuele polarisatie.

De diversiteit op de Utrechtse scholen neemt toe, en lijkt in toenemende mate te leiden vragen over het organiseren van diversiteit en het realiseren van inclusie. De deelnemende Utrechtse VO-scholen lijken niet vast te zitten aan een type benadering, daar de scholen veel ruimte krijgen voor het organiseren van diversiteit (Onderwijsraad, 2018). Een aantal VO-scholen lijken diversiteit op hun school te organiseren volgens de *rights-based* benadering. Een concreet praktijkvoorbeeld hiervan betreft een openbare VO-school die een neutrale stillerimte heeft gecreëerd zonder specifieke religieuze symbolen of attributen. Deze ruimte is multifunctioneel en wordt voor meerdere doeleinden gebruikt. Hiermee lijkt de school deels het principe van de *laïciteit* in acht te nemen (Hunter-Henin, O’Cinneide, & Fedtke, 2005), daar de school het neutraliseren van een publieke ruimte lijkt te zien als een manier om de diversiteit op school te regelen. Dit kan bijdragen aan een gedeelde identiteit ter preventie van polarisatie. Echter, wordt het praktiseren van geloof op deze school niet gezien als een private

aangelegenheid die niet nageleefd mag worden in openbare instituties, hetgeen vanuit de laïciteit wel zo wordt gezien. Dit toont aan dat scholen wellicht aspecten van verschillende typen benaderingen, zoals geïdentificeerd in het theoretisch kader, combineren tot een benadering die bij de specifieke - al dan niet diverser wordende - schoolpopulatie past.

Verder lijken VO-scholen met een religieuze grondslag in eerste instantie voor een religieuze benadering te kiezen om de diversiteit op hun school te organiseren, daar deze scholen religie als startpunt van hun identiteit nemen. Toch laten de resultaten zien dat deze scholen niet louter de religieuze benadering inzetten. Zo lijkt een Christelijke VO-school haar identiteit het afgelopen jaar meer via een rights-based benadering (Sandkull, 2005) opnieuw te hebben doordacht, met als doel de diversiteit op school beter te organiseren en de school daarmee inclusiever te maken. De school werd een UNESCO-school, waar thema's als mensenrechten en wereldburgerschap structureel en schoolbreed aan de orde komen. Daarentegen lijkt een andere Christelijke VO-school meer gekozen te hebben voor elementen van de multiculturele benadering, daar men zich is gaan focussen op het erkennen van diversiteit (Banks, 2006) door naast de katholieke feest- en gedenkdagen ook andere religieuze feest- en gedenkdagen te erkennen. Als voorbeeld werd door een van de docenten de iftar genoemd; een maaltijd die door moslims tijdens de ramadan periode wordt gegeten na zonsondergang. Dit is een duidelijk en vaststaand kenmerk van de cultuur van moslims dat wordt benadrukt door deze school. Daar volgens de multiculturele benadering culturen gezien worden als vaststaande identiteiten die moeten worden bewaard, lijkt bovenstaande uitwerking overeen te komen met elementen uit de multiculturele benadering (May, 1999; Aman, 2015). Toch is het mogelijk dat door deze uitwerking de focus van school te veel ligt op verschillen tussen groepen, waardoor onduidelijkheid kan ontstaan over de gezamenlijkheid, over datgene wat men deelt op school (Eidhof, Van Houtte, & Vermeulen, 2016).

Uit bovenstaande praktijkvoorbeelden van de Utrechtse VO-scholen komt naar voren dat scholen veelal elementen van verschillende typen benaderingen gebruiken voor het organiseren van diversiteit. Ook lijkt uit de resultaten dat niet één type benadering de beste benadering is voor het organiseren van diversiteit in de context van Utrecht. Leerlingpopulaties en leerkrachtpopulaties verschillen in deze diverse stad zodanig per school, dat de schoolidentiteit zich daartoe moet verhouden. De Utrechtse VO-scholen geven dan ook aan verschillende praktijken en methoden in te zetten om inclusiviteit op scholen te versterken en polarisatie tegen

te gaan. Hier vallen elementen onder die bijdragen aan het versterken van de schoolidentiteit en het expliciet uitdragen van de schoolgedragsregels. Niettemin lijken scholen soms nog steeds te worstelen om diversiteit te weerspiegelen in hun schoolidentiteit – en om de daaruit voortkomende gedragsregels te (her)definiëren, te expliciteren en inclusief te maken, alsmede daadwerkelijk uit te dragen.

Ook de scholen met een religieuze grondslag lijken verschillende elementen van de benaderingen toe te passen. Het valt op dat de identiteit van VO-scholen met een religieuze grondslag in een overgangssituatie lijkt te zitten; deze scholen lijken in eerste instantie voor een religieuze benadering te kiezen, daar religie als uitgangspunt van hun identiteit wordt genomen. Wanneer scholen de religieuze benadering van de schoolidentiteit hanteren, sluit dat niet uit dat zij ook een rights-based, multiculturele of interculturele benadering kiezen. Dit kan wellicht komen door de diverser wordende leerlingpopulatie, waardoor ook religieuze scholen minder homogeen worden en de behoefte ontstaat om een schoolidentiteit te herdefiniëren (Schuitema & Veugelers, 2008).

Dit onderzoek toont aan dat onderwijsprofessionals op verscheidene wijzen werken aan het inclusiever maken van de school door de identiteit te (her)definiëren naarmate hun leerlingpopulatie diverser worden. Maar zij zijn soms ook handelingsverlegen zijn ten aanzien van de schoolidentiteit en de daaruit voortkomende schoolgedragsregels. Soms lijkt er onvoldoende gemeenschappelijkheid te zijn op scholen, daar onduidelijk lijkt wat leden van een school delen. Hierbij wordt onvoldoende gemeenschappelijkheid ervaren tussen leerlingen, alsmede tussen leerlingen en docenten. Er lijkt op scholen behoefte te zijn aan een gezamenlijk en gedragen kader, om de identiteit van de school te verduidelijken en het inclusieve karakter te bevorderen.

Een mogelijke uitwerking van een gezamenlijk en gedragen kader is een schoolgrondwet, bestaande uit een aantal grondprincipes die richting geven aan de dagelijkse praktijk en het handelen op school. Hierbij kan de huidige schoolpraktijk worden vastgelegd in de schoolgrondwet, maar de schoolgrondwet kan ook leidend zijn voor de schoolpraktijk. Tevens staat in de schoolgrondwet wat een school specifiek tot die school maakt, waaronder ideologische uitgangspunten, gedragsregels en inrichting van de ruimtes in de school. Door deze punten vast te stellen kunnen onzichtbare en impliciete principes en uitgangspunten weer zichtbaar worden gemaakt en gezamenlijkheid worden benadrukken. Ook maakt het

gezamenlijke ontwerp en gebruik van een schoolgrondwet het mogelijk om inclusiviteit en diversiteit te regelen en om hierop terug te kunnen vallen bij incidenten of discussie. De schoolgrondwet zou mogelijk kunnen worden verankerd in de burgerschapseducatie lessen, daar de huidige invulling van burgerschapseducatie op scholen veelal te vrijblijvend blijkt (De Brock, 2016) Derhalve kan dit een waardevolle manier zijn om gezamenlijk te werken aan een inclusieve school.

Limitaties en aanbevelingen

De eerste limitatie is dat de deelnemende scholen over het algemeen zijn vertegenwoordigd door een of enkele docent(e) per school. Uitspraken van deze docenten kunnen daardoor niet worden gegeneraliseerd naar de gehele school die zij vertegenwoordigden, daar andere docenten mogelijk andere ervaringen en meningen hebben. Desalniettemin zijn de deelnemende docenten afkomstig van tien Utrechtse VO-scholen die vanuit verschillende religieuze, pedagogische of filosofische grondslagen en niveaus onderwijzen, waardoor deze samenstelling de Nederlandse samenleving redelijk goed representeert. Om de generaliseerbaarheid van de resultaten te vergroten kan vervolgonderzoek zich richten op andere docenten van dezelfde VO-scholen, op docenten van VO-scholen buiten Utrecht of op andere schoolniveaus, zoals het MBO.

Een tweede limitatie betreft de onderzoeksgroep. Als schooldirecties onderdeel van de steekproef waren geweest, had dit het beeld van polarisatie, de schoolidentiteit en bijbehorende gedragsregels wellicht representatiever gemaakt, daar zij de taak hebben naar de school als geheel te kijken en meer zicht hebben op de algehele schoolcultuur. Desalniettemin lijkt het aannemelijk dat de uitspraken van de docenten zeer betekenisvol zijn geweest, daar zij hun leerlingen dagelijks meemaken en over het algemeen goed op de hoogte zijn van hetgeen speelt op school en bij de leerlingen. Toch zou vervolgonderzoek zich ook kunnen richten op de schooldirecties van de Utrechtse VO-scholen om een meer overkoepelend beeld te krijgen van huidige (problematische) schoolculturen, schoolidentiteiten en schoolbrede gedragsregels, evenals leerbehoeften van directies.

Tot slot zijn de definities van schoolidentiteit en schoolgedragsregels tijdens de rondetafelgesprekken niet met de deelnemers gedeeld, maar werden uitspraken van docenten door hoogleraren als zodanig gecategoriseerd. Hierdoor is niet geheel duidelijk of de docenten de genoemde aspecten zelf zouden verbinden aan de schoolidentiteit en/of gedragsregels.

PREVENTIE VAN POLARISATIE IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

Desalniettemin lijkt de open benadering van het onderzoek en de vrije interpretatie eraan bij te dragen dat docenten aspecten hebben benoemd waarvan zij het belang zagen dit te benoemen. Hoewel op dit thema weinig concrete oplossingen zijn aangedragen, hebben docenten wel het belang van schoolbrede kaders en gedragsregels ingebracht door te reflecteren op het functioneren van de huidige identiteit en gedragsregels van hun school.

Referenties

- Actieplan UZWS (2016). Actieplan Utrecht Zijn We Samen. Een inclusieve aanpak van radicalisering. Verkregen via <https://www.utrecht.nl/fileadmin/uploads/documenten/zorg-en-onderwijs/samenleven-we-lzijn/Actieplan-Utrecht-zijn-we-samen.pdf>
- Aman, R. (2015). The double bind of interculturality and the implications for education. *Journal of Intercultural Studies*, 36(2), 149-165. doi:10.1080/07256868.2015.1008431
- Asad, T. (2006). Trying to understand French secularism. In book: Political Theologies (pp. 494-526). Fordham University Press. doi:10.5422/fso/9780823226443.003.0026
- Bakker, L., Dagevos, J., & Engbersen, G. (2017). Explaining the refugee gap: a longitudinal study on labour market participation of refugees in the Netherlands. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43(11), 1775-1791. doi:10.1080/1369183X.2016.1251835
- Bakker, J. (2012). Cultureel-etnische segregatie in het onderwijs: achtergronden, oorzaken en waarom te bestrijden, *Pedagogiek*, 32(2), 104-164. doi:10.5117/PED2012.2.BAKE
- Banks, J. (1993). Chapter 1: Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19(1), 3-49. doi:10.3102/0091732X019001003
- Banks, J. (2011). Educating citizens in diverse societies. *Intercultural Education*, 22(4), 243-251. doi:10.1080/14675986.2011.617417
- Bonilla-Silva, E. (2017). *Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in America*. Rowman & Littlefield.

PREVENTIE VAN POLARISATIE IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

Bornewasser J.A. (1981) The Authority of the Dutch State over the Churches, 1795-1853. In:

Duke A.C., Tamse C.A. (eds) *Britain and The Netherlands*. Springer, Dordrecht.

doi:10.1007/978-94-009-7695-5_8

Buitelaar, M. (2006). 'I Am the Ultimate Challenge' Accounts of Intersectionality in the Life-

Story of a Well-Known Daughter of Moroccan Migrant Workers in the

Netherlands. *European Journal of Women's Studies*, 13(3), 259-276.

doi:10.1177/1350506806065756

CDED. (2006). *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*.

Edited by John Keast, Council of Europe Publishing.

Covell, K. (2010). School engagement and rights-respecting schools. *Cambridge Journal of*

Education, 40(1), 39-51. doi:10.1080/03057640903567021

Dalkey, N., & Helmer, O. (1963). An experimental application of the Delphi method to the use

of experts. *Management science*, 9(3), 458-467. doi:10.1287/mnsc.9.3.458

Eidhof, B., Van Houtte, M., & Vermeulen, M. (Eds.). (2016). *Sociologen over onderwijs:*

Inzichten, praktijken en kritieken. Antwerpen-Apeldoorn: Garant

Gaay Fortman, de, B. & Gaay Fortman, de, O. (2017). *De grondwetwijzer voor dialoog en*

praktijk in de gemeentepolitiek. Prometheus.

Hunter-Henin, M. (2012). *Law, Religious Freedoms and Education in Europe. Cultural Diversity*

and Law. Oxford: Routledge.

Inspectie van het Onderwijs (2007). *De staat van het onderwijs, onderwijsverslag 2005/2006*.

Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2006). *De staat van het onderwijs, onderwijsverslag 2004/2005*.

Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

PREVENTIE VAN POLARISATIE IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

Jaarrapport Integratie (2016). Jaarrapport Integratie 2016. Verkregen via

<https://www.cbs.nl/nl-nl/publicatie/2016/47/jaarrapport-integratie-2016>

Jansen, Y. (2011). *Secularisme. De scheiding van kerk en staat en de islam*. Verkregen via

<https://bureaudehelling.nl/artikel-tijdschrift/secularisme-0>

Kleijwegt, M. (2016). *Twee werelden, twee werkelijkheden: hoe ga je daar als docent mee om?*

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Verkregen via

<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2016/02/01/twee-werelden-twee-werkelijkheden-een-verslag-over-gevoelige-maatschappelijke-kwesties-in-de-school>

Klifman, H. (2013). Op zoek naar een identiteit. *NartheX*.(2), 48-52. Verkregen via

<http://harmklifman.nl/wp-content/uploads/2011/05/Scholen-op-zoek-naar-een-identiteit-NartheX-juni-2013-kopijversie.pdf>

Leeman, Y. (2008). Education and Diversity in the Netherlands. *European Educational Research Journal*, 7(1), 50-59. doi:10.2304/eej.2008.7.1.50

Leeman, Y. and Ledoux, G., (2003). Intercultural education in Dutch schools. *Curriculum Inquiry*, 33(4), pp.385-399. doi:10.1046/j.1467-873X.2003.00271.x

Leeman, Y. & Ledoux G., (2003) Preparing teachers for intercultural education, *Teaching Education*, 14:3, 279-291. doi:10.1080/1047621032000135186

Maussen, M. (2007). Scheiding van kerk en staat en de islam op gemeentelijk niveau.

Justitiële verkenningen, 5(1), 2. Verkregen via

https://www.researchgate.net/publication/254895959_Scheiding_van_kerk_en_staat_en_de_islam_op_gemeentelijk_niveau

PREVENTIE VAN POLARISATIE IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

- Mercer, N., Edwards, D., & Mercer, N. (1987). Ground-rules for mutual understanding: A social psychological approach to classroom knowledge. *Language, communication and education*, 357-371.
- Neville, H. A., Lilly, R. L., Duran, G., Lee, R. M., & Browne, L. (2000). Construction and initial validation of the color-blind racial attitudes scale (CoBRAS). *Journal of Counseling Psychology*, 47, 59 –70. doi:10.1037/0022-0167.47.1.59
- Offermann, L. R., Basford, T. E., Graebner, R., Jaffer, S., De Graaf, S. B., & Kaminsky, S. E. (2014). See no evil: Color blindness and perceptions of subtle racial discrimination in the workplace. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 20(4), 499. doi:10.1037/a0037237
- Onderwijsraad. (2007). De verbindende schoolcultuur. Hoe kan een gezamenlijke schoolcultuur verschillen overbruggen? Verkregen via https://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/de_verbindende_schoolcultuur.pdf
- Onderwijsraad. (2018, april). Bestuur en organisatie van het onderwijs. Verkregen via <https://www.onderwijsraad.nl/dossiers/bestuur-en-organisatie-van-het-onderwijs/item137>
- Sandkull, O. (2005). Strengthening inclusive education by applying a rights-based approach to education programming. In *ISEC Conference, Glasgow* (pp. 1-9). Verkregen via <https://pdfs.semanticscholar.org/cde6/ea45d0dd9a07622d04deb2883a2cde69e613.pdf>
- Schachner, M. K., Noack, P., Van de Vijver, F. J., & Eckstein, K. (2016). Cultural diversity climate and psychological adjustment at school—equality and inclusion versus cultural pluralism. *Child Development*, 87(4), 1175-1191. doi:10.1016/j.lcsi.2016.09.002

PREVENTIE VAN POLARISATIE IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

- Schuitema, J., & Veugelers, W. (2008). Multiculturele contacten in het onderwijs: leerlingen ontmoeten elkaar. (Pedagogische kwaliteit; Nr. 72). Amsterdam: Onderzoeksalliantie Pedagogische Dimensie van Onderwijs/ILO, UvA/ UvH.
- Ter Avest, I., Bakker, C., Bertram-Troost, G., & Miedema, S. (2007). Religion and education in the Dutch pillarized and post-pillarized educational system. *Religion and Education in Europe: Developments, contexts and debates*, 203-219.
- Tibbitts, F. L. (2018). Human rights education: the good surf and reclaiming human rights. *Netherlands Quarterly of Human Rights*, 36(1), 64-74. doi:10.1177/0924051917752419
- Verkuyten, M., & Yildiz, A. A. (2007). National (dis) identification and ethnic and religious identity: A study among Turkish-Dutch Muslims. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(10), 1448-1462. doi:10.1177/0146167207304276
- Wolff, A. D., Ruyter, D. D., & Miedema, S. (2003). Being a Christian School in the Netherlands: an Analysis of Conceptions and Practical Implications of their Identity. *Journal of Beliefs & Values. Studies in Religion and Education*, 23 (2), 208-217.
doi:10.1080/13617670305426
- Zucca, L. (2008). The crisis of the secular state. A reply to Prof. Sajo. *International Journal of Constitutional Law* 7(3), 494–514. Oxford University Press.

Dankwoord

Graag wil ik mijn supervisors Isabelle Dielwart MSc en prof. dr. Mariëtte de Haan bedanken voor hun kritische blik en nimmer aflatende geduld, evenals dsr. Bob Horjus als tweede beoordelaar. Tevens dank aan mijn studiegenoot Marjolein de Jonge die ook stage liep bij project UNION en waarmee ik heel wat uren heb zitten brainstormen.

Appendix A. Achtergrondkenmerken docenten en scholen

Tabel 1. *Achtergrondkenmerken docenten en scholen*

Docent en school	Geslacht docent	Nationaliteit docent	Type school
N = 19			
A1	Vrouw	Nederlandse	Interconfessioneel (RK/PC)
A2	Man	Nederlandse	Interconfessioneel (RK/PC)
A3	Vrouw	Nederlandse	Interconfessioneel (RK/PC)
B1	Vrouw	Bosnische	Openbaar
B2	Man	Marokkaanse	Openbaar
C1	Man	Turkse	Openbaar
D1	Vrouw	Nederlandse	Katholiek
D2	Man	Nederlandse	Katholiek
E1	Vrouw	Nederlandse	Openbaar
E2	Vrouw	Nederlandse	Openbaar
F1	Vrouw	Nederlandse	Openbaar
G1	Vrouw	Nederlandse	Openbaar

PREVENTIE VAN POLARISATIE IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

G2	Vrouw	Marokkaanse	Openbaar
H1	Vrouw	Nederlandse	Openbaar
H2	Vrouw	Nederlandse	Openbaar
H3	Vrouw	Marokkaanse	Openbaar
I1	Vrouw	Nederlandse	Openbaar
J1	Vrouw	Protestants	Nederlandse
K1	Vrouw	Openbaar	Marokkaanse

Voor de anonimiteit van de deelnemers zijn de achtergrondkenmerken beperkt weergegeven

Appendix B. Analyseplan

Ter beantwoording van de onderzoeksvraag luidde de algehele analysevraag: ‘‘Hoe spreken deelnemers over (het gebrek aan) schoolidentiteit en gedragsregels in gesprekken over polarisering in het onderwijs?’’ Allereerst zijn hiervoor de begrippen schoolidentiteit en schoolgedragsregels gedefinieerd. Daarna zijn een aantal analysevragen opgesteld om inzichtelijk te krijgen wat speelt op Utrechtse vo scholen met betrekking tot de schoolidentiteit en de schoolgedragsregels.

Schoolidentiteit. De identiteit van een school is dat wat een school tot die specifieke school maakt. Dit kan worden uitgedrukt in hetgeen de leden van de school gemeen hebben, hetgeen zij delen en waar zij voor staan als gemeenschap (De Wolff, 2000; De Wolff, De Ruyter, & Miedema 2003). De schoolidentiteit betreft impliciete en expliciete principes die vaststaan en voorzien in continuïteit in de wijze waarop de schoolgemeenschap wordt vormgegeven. Bovendien is het doel van deze principes dat zij algemeen geldend zijn, waardoor zowel leerlingen als medewerkers zich hiermee kunnen identificeren.

Zowel openbare scholen als scholen met een specifieke religieuze, pedagogische of filosofische grondslag ontwikkelen hun eigen cultuur met pedagogische en didactische opvattingen en overtuigingen (Ter Avest, Bakker, Bertram-Troost, & Miedema, 2007). De schoolidentiteit is voor iedere school uniek, en afhankelijk van de betreffende opvattingen, overtuigingen en principes, zoals de wijze waarop diversiteit geregeld en uitgedragen wordt. Deze kunnen tot uiting komen in het curriculum en richting geven aan de dagelijkse praktijk en het handelen op school (Wardekker & Miedema, 2010). Uit de pedagogische en didactische opvattingen, overtuigingen en principes komen namelijk concreet zichtbare gedragingen en gedragsregels voort die representatief zijn voor de identiteit van de school (Klifman, 2014). Zo zou dit op een school met een religieuze grondslag zichtbaar kunnen worden in de symbolen- en rituelengebruik. Op een openbare school zou dit bijvoorbeeld zichtbaar kunnen worden in de erkenning van diversiteit.

Bovenstaande definitie van schoolidentiteit is leidend geweest in het analyseren van de rondetafelgesprekken over (gebrek aan) schoolidentiteit, daar het duidelijk omschrijft wat de schoolidentiteit omvat. Voor de analyse zijn tevens onderstaande vragen gesteld aan het materiaal, waarbij de onderzoeker zowel aandacht heeft besteed aan schoolidentiteit als iets dat

ontbreekt in de huidige schoolpraktijk, aan schoolidentiteit als iets dat juist in positieve zin een rol speelt ten aanzien van de huidige schoolpraktijk in het kader van polarisering, maar ook ten aanzien van de gewenste schoolpraktijk. Het onderscheid tussen de huidige en de gewenste schoolpraktijk is van belang, daar het verheldert wat scholen reeds doen op het gebied van een schoolidentiteit en waar (nog) leerbehoeften liggen.

Analysevragen rondom schoolidentiteit:

- Spreken deelnemers over (het gebrek aan) schoolidentiteit in gesprekken over polarisering in het onderwijs? JA / NEE
- Wat zeggen deelnemers over (het gebrek aan) schoolidentiteit in gesprekken over polarisering in het onderwijs?
- Worden door deelnemers problematische aspecten van het functioneren van een schoolidentiteit benoemd in de gesprekken? JA / NEE
- Welke mogelijk problematische aspecten van het functioneren van een schoolidentiteit worden door de deelnemers benoemd in de gesprekken?
- Welke aspecten van schoolidentiteit worden in positieve zin (ten aanzien van de *huidige* schoolpraktijk) genoemd in het kader van vermindering van polarisering?
- Welke aspecten van schoolidentiteit worden in positieve zin (ten aanzien van de *gewenste* schoolpraktijk) genoemd in het kader van vermindering van polarisering?
- Hoe speelt de gespreksdynamiek (bijv de interactie tussen verschillende deelnemers of de interactie tussen deelnemers met verschillende rollen) een rol bij het tot stand komen van uitspraken over het functioneren van de schoolidentiteit?)
- In welk type contexten wordt schoolidentiteit aan de orde gesteld?

Schoolgedragsregels. De schoolgedragsregels omvatten regels die voor iedereen geldend zijn (Covell, 2005). Deze regels geven richting aan hoe de school als gemeenschap vorm krijgt en hoe de leden van deze schoolgemeenschap met elkaar omgaan. Deze regels komen voort uit waarden en normen die voor de school - met zijn eigen schoolidentiteit - van belang zijn. Hierbij zijn er drie belangrijke componenten. Allereerst worden middels schoolgedragsregels kaders gesteld van welk gedrag wel of niet geoorloofd is binnen de schoolgemeenschap. Deze definiëren als het ware de hoekvlaggen van het speelveld waarbinnen de interactie plaatsvindt. Ten tweede omvatten schoolgedragsregels kaders over de omgang tussen de leerlingen onderling, alsmede tussen de leerlingen en docenten en de docenten onderling. Als laatste omvatten deze regels afspraken over hoe wordt omgegaan met conflicthantering, wat wel en niet geoorloofd is.

Er zijn verschillende mogelijke uitwerkingen van de schoolgedragsregels. Welke gedragsregels de school stelt hangt samen met de identiteit van de school. Zo kunnen de gedragsregels bij een rights-based school mogelijk worden gebaseerd op de Rechten van de Mens die in de Universele Verklaring van de Verenigde Naties zijn vastgelegd (Sandkull, 2005), zoals 'vrijheid van meningsuiting' en 'vrijheid van godsdienst'. Gedragsregels op een school met een multiculturele of interculturele benaderingswijze kunnen mogelijk worden gebaseerd op het overbruggen van culturen en het erkennen van diversiteit (Banks, 2006). Op een religieuze school kunnen de gedragsregels funderen op de waarden en normen die in de bijbel centraal staan (Wardekker & Miedema, 2001).

Voor het regelen van diversiteit kan het bij de verschillende benaderingen betekenen dat verschillende gedragsregels worden opgesteld door scholen. Voor een rights-based benadering kan het betekenen dat gedragsregels worden opgesteld die de etnische, culturele en religieuze diversiteit neutraliseren (Sandkull, 2005). Voor een multiculturele en/of interculturele benadering kan het betekenen dat in de gedragsregels juist de erkenning van diversiteit wordt benadrukt (Banks, 2006). Voor de religieuze benadering is het mogelijk dat de regels zo worden geformuleerd dat het verbindingen en overeenkomsten zoekt met andere godsdienstige en levensbeschouwelijke opvattingen.

De definitie van schoolgedragsregels is leidend geweest in het analyseren van de rondetafelgesprekken over (gebrek aan) schoolgedragsregels. Voor de analyse zijn naast de definitie onderstaande vragen gesteld aan het materiaal, waarbij de focus is gelegd op (aspecten

van) schoolgedragsregels die mogelijk ontbreken in de huidige schoolpraktijk, alsmede op schoolgedragsregels die juist in positieve zin een rol spelen in de huidige schoolpraktijk in het kader van polarisering, evenals in de gewenste schoolpraktijk. Het onderscheid tussen de huidige en de gewenste schoolpraktijk verduidelijkt wat scholen reeds doen op het gebied van schoolgedragsregels en waar (nog) leerbehoeften liggen.

Analysevragen rondom gedrags- en omgangsregels:

- Spreken deelnemers over (het gebrek aan) schoolgedragsregels in gesprekken over polarisering in het onderwijs? Ja / NEE
- Wat zeggen deelnemers over (het gebrek aan) schoolgedragsregels in gesprekken over polarisering in het onderwijs?
- Worden problematische aspecten van het functioneren van een schoolgedragsregels benoemd in de gesprekken? Ja / NEE
- Welke mogelijk problematische aspecten van het functioneren van een schoolgedragsregels worden benoemd in de gesprekken?
- Welke aspecten van schoolgedragsregels worden in positieve zin (ten aanzien van de *huidige* schoolpraktijk) genoemd in het kader van vermindering van polarisering?
- Welke aspecten van schoolgedragsregels worden in positieve zin (ten aanzien van de *gewenste* schoolpraktijk) genoemd in het kader van vermindering van polarisering?
- Hoe speelt de gespreksdynamiek (bijv de interactie tussen verschillende deelnemers of de interactie tussen deelnemers met verschillende rollen) een rol bij het tot stand komen van uitspraken over het functioneren van de schoolgedragsregels?
- In welk type contexten wordt dit onderwerp aan de orde gesteld?