



## **Minder Dan Verwacht en Meer Dan Gedacht: Maatschappelijke Spanningen in het Basisonderwijs**

Een verkennend onderzoek naar de ervaren praktijk, houding en aanpak van maatschappelijke spanningen in het Nederlandse basisonderwijs

Martje Heerkens (3670090)

Master Thesis Youth, Education & Society

Universiteit Utrecht

Supervisor: Dr. Paul Baar, Universiteit Utrecht

2<sup>o</sup> beoordelaar: Dr. Pauline Slot, Universiteit Utrecht

Opdrachtgever: Stichting School & Veiligheid

Praktijkbegeleiding: Hester van Eerten & Fleur Nollet

Datum: 26 juli 2018

Aantal woorden: 7928

### **Samenvatting**

Maatschappelijke spanningen rondom diversiteit hebben een negatieve invloed op sociale cohesie op scholen en krijgen daarom veel publieke, politieke en beleidsmatige aandacht. Ervaringen van onderwijsprofessionals op basisscholen zijn echter nog niet eerder onderzocht. Daarom is in de huidige studie middels 12 kwalitatieve diepte-interviews met schoolleiders, intern begeleiders en leerkrachten (N=15) onderzocht: (1) Wat is de ervaren praktijk rondom maatschappelijke spanningen van professionals op basisscholen? (2) Wat is de houding en aanpak van maatschappelijke spanningen van professionals op basisscholen? Onderwijsprofessionals ervaren weinig maatschappelijke spanningen, en hun houding, kindbeeld en beperkte reflectie lijken hierin bepalend. Het omgaan met en betrekken van ouders vinden professionals lastig. Bovendien signaleren professionals bepaalde spanningen niet, zoals polarisatie in conflicten en eigen aanpak. Er wordt gesuggereerd dat scholen in de omgang met leerlingen en ouders vaak voorbij gaan aan de maatschappelijke opvoedingstaak om samen tot omgangsvormen te komen, wat mogelijk een negatieve invloed heeft op de sociale cohesie in de school. Tenslotte is dit onderzoek een oproep aan wetenschappers en beleidsmakers om aandacht voor maatschappelijke spanningen die geen conflicten veroorzaken maar op subtiele wijze een negatieve invloed hebben sociale cohesie.

*Sleutelwoorden:* maatschappelijke spanningen, polarisatie, diversiteit, basisonderwijs, onderwijsprofessionals

### **Abstract**

Social tensions among diversity in schools have a negative impact on social cohesion. It therefore gets much public, political and policy-based attention. However, experiences of professionals in primary schools have not been researched before. Therefore the current study, by qualitative in-depth interviews with professionals; principles, teachers and care supervisors (N=15), examines: (1) What are the experiences of social tensions professionals in primary schools? (2) What are the attitudes and practices among social tensions by professionals in primary schools? Professionals experience little social tensions, their attitudes and views on children and lack of reflection seem to be decisive. Dealing with parents and involving them is their biggest struggle. Moreover, professionals seem to perceive less tensions than might actually be at play, like polarisation in conflicts and their own practices. It is suggested that in dealing with children and parents, schools might miss part of their social educational responsibility to work together towards behavioural norms and values, which might have a negative impact on social cohesion in schools. Finally, the current study is a call to scientists and policy makers to focus on subtle social tensions that do not show in conflict but that might still have a negative impact on social cohesion.

*Keywords:* social tensions, polarisation, diversity, primary schools, professionals in schools

### Inleiding

“Noem mij één voorbeeld van een multi-etnische of multiculturele samenleving waar de oorspronkelijke bevolking nog woont en waar een vreedzaam samenlevingsverband is. Ik ken hem niet. [...] ik begrijp de mensen in Amsterdam-West en in de Schilderswijk, als je er middenin woont, heb je enorm last.” Door onder meer deze uitspraken haalde minister Blok van Buitenlandse Zaken recent de woede van de Nederlandse en internationale politieke en publieke gemeenschap op zijn hals (Reijn, Koelé, & Snijders, 2018). Er wordt hem rechtvaardiging van xenofobie, rechtse retoriek en kortzichtigheid verweten. Dit is één van vele voorbeelden van hoe samenleving in de spanningen hoog kunnen oplopen, zoals ook bij de Zwarte Pietendiscussie, posters van zoenende mannen, vluchtelingenbeleid of het Nederlandse slavernijverleden. Deze maatschappelijke spanningen lijken bovendien ook de scholen binnen te komen, zoals onlangs bij ophef over homoseksualiteit in de eindmusical, escalerende discussies in de klas, toenemende onderwijssegregatie en toename van nieuwkomers op scholen.

De kans op maatschappelijke spanningen neemt toe door toegenomen diversiteit in leefstijlen, etnische en religieuze achtergrond, opvattingen, competenties en kansen (Kennisplatform Integratie & Samenleving, 2016). Deze diversiteit is bijvoorbeeld toegenomen door arbeidsmigratie naar Nederland (Buitelaar, 2006) en de komst van vluchtelingen (Bakker, Dagevos, & Engbersen, 2017). In een diverse samenleving is sociale cohesie minder vanzelfsprekend. Er is veel bewijs voor de negatieve samenhang tussen diversiteit en sociale cohesie en mensen voelen zich minder snel thuis (Blumer, 1958; Bobo, & Tuan, 2006; Brewer, & Brown, 1998; SCP, 2015; WRR, 2018). Sociale cohesie betreft de interne bindingskracht van een samenleving, de relaties en contacten tussen groepen en individuen, saamhorigheid, vertrouwen, participatie en gedeelde normen en waarden (Huygen & De Meere, 2008; Putnam, 2001). Een samenleving met veel sociale cohesie heeft gemeenschapszin (Schnabel, Bijl, & De Hart, 2008) en een balans tussen ‘ik’ en ‘wij’ en tussen ‘wij’ en ‘zij’ (Schuyt, 2006).

Dit ontstaat echter niet vanzelf, scholen hebben een belangrijke maatschappelijke opvoedingstaak hierin (De Winter, 2000), door het mede bevorderen van sociale cohesie en algemeen welzijn (Inspectie van het Onderwijs, 2018). Desalniettemin is er volgens De Winter (2000) in de afgelopen decennia voornamelijk aandacht geweest voor de individuele en persoonlijke ontwikkeling in opvoeding en onderwijs, maar enkel hiermee kan een samenleving niet optimaal functioneren. Daarvoor moeten burgers de wil hebben om het eens te worden over hoe er samengeleefd wordt, door te leren “consensus te vinden over

omgangsvormen in het persoonlijke, sociale en maatschappelijke leven [...] en handhaving van normen” (De Winter, 2017, p. 92) Zo wordt met de maatschappelijke opvoedingstaak van onderwijs een algemeen belang gediend (De Winter, 2017).

Enerzijds heeft het onderwijs dus een maatschappelijke opvoedingstaak, deels gericht op de samenleving en toekomst. Anderzijds hebben scholen nu te maken met maatschappelijke spanningen waar ze mee om moeten gaan omdat deze de sociale cohesie onder druk zetten (De Graaff et al., 2016). Omgaan met maatschappelijke spanningen in de klas en in de school is echter niet gemakkelijk voor veel leerkrachten. In de media verschijnt berichtgeving over handelingsverlegenheid van leerkrachten bij maatschappelijke spanningen (Van Keken, 2018). Uit onderzoek blijkt tevens dat leerkrachten maatschappelijk beladen thema's soms vermijden of lastig vinden om te bespreken (De Graaf et al., 2016; Kleijwegt, 2016; Sijbers et al., 2015). Professionals blijken zich bovendien nogal eens eenzaam te voelen in de omgang met maatschappelijke spanning (Azough, 2017).

Er is veel politieke en beleidsmatige aandacht en financiering voor preventie en aanpak van maatschappelijke spanningen in het onderwijs, gezien het belang hiervan voor sociale cohesie. Recente onderzoeken en mediaberichtgeving richten zich echter op voortgezet onderwijs, MBO, of het gehele jeugddomein. Empirische evidentie over wat professionals ervaren in het basisonderwijs ontbreekt echter. Dit maakt nieuwsgierig naar de situatie in het basisonderwijs, refererend aan de titel van dit onderzoek; is het werkelijk zo ‘spannend’ als wordt gedacht? Stichting School & Veiligheid zit verlegen om deze kennis om hun ondersteuningsaanbod optimaal af te kunnen stemmen op de realiteit van basisscholen.

Naar aanleiding van de vraag van Stichting School & Veiligheid is daarom voor deze studie de volgende verkennende doelstelling opgesteld: inzicht verkrijgen in wat er volgens onderwijs professionals speelt rondom maatschappelijke spanningen in basisscholen. Wetenschappelijk onderzoek dat zich specifiek richt op wat professionals in het basisonderwijs ervaren rondom maatschappelijke spanningen lijkt te ontbreken en hierdoor is onvoldoende zich op de aard en omvang van het fenomeen. Dit onderzoek is bovendien van maatschappelijke waarde, voor zowel Stichting School & Veiligheid als een bredere maatschappelijke context. Er wordt veel beleid en ondersteuning ontwikkeld voor het onderwijs rondom maatschappelijke spanningen. Hiervoor ontbreekt echter gedegen kennis over wat er volgens professionals specifiek in het basisonderwijs speelt.

Om dit te onderzoeken wordt antwoord gezocht op de volgende onderzoeksvragen: (1) Wat is de ervaren praktijk rondom maatschappelijke spanningen van professionals op basisscholen? (2) Wat is de houding en aanpak van maatschappelijke spanningen van

professionals op basisscholen? Voor een volledig verslag van het onderzoek wordt verwezen naar het rapport dat is geschreven voor Stichting School & Veiligheid (Heerkens, 2018).

### **Ervaren praktijk**

Ervaren praktijk is geoperationaliseerd als maatschappelijke spanningen, niveaus en ondersteuningsbehoefte. De ondersteuningsbehoefte van scholen betreft, op verzoek van de opdrachtgever, de expliciete ondersteuningsvraag van scholen. Bovendien moet om te onderzoeken welke maatschappelijke spanningen spelen in het basisonderwijs dit begrip gedefinieerd worden. In deze studie omvat ‘maatschappelijke spanningen’: culturele en religieuze diversiteit, polarisatie, extreme uitspraken, actualiteiten en het gesprek in de klas over maatschappelijk gevoelige onderwerpen. Deze spanningen zijn gekozen op basis van gesprekken met de opdrachtgever, documentanalyse en expertgesprekken (Heerkens, 2018). De verwachting is daarbij dat spanningen wat lager uitvallen dan naar voren komt uit de eerste verkenning, omdat onderzoek in hogere vormen van onderwijs is gedaan en de documentanalyse is gedaan bij scholen die problemen ervaren.

**Culturele diversiteit.** Diversiteit heeft betrekking op interne verschillen die laten zien dat er verscheidenheid is in afkomst, etniciteit en religie (Banks, 2011). In het Nederlandse onderwijs heeft gemiddeld 15% van de leerlingen een migratie-achtergrond, in de Randstad zelfs tussen 40 en 60%. Daarentegen heeft 95% van de leerkrachten een Nederlandse achtergrond (De Jong & Nelis, 2018). Men blijkt op scholen dan ook te worstelen met het omgaan met diversiteit (Keast, 2007; Leeman, 2008; Schachner, Noack, Van de Vijver, & Eckstein, 2016). Zo staan scholen voor de uitdaging om een balans te vinden tussen het uitdragen en praktiseren van de eigen identiteit en religieuze of culturele waarden, en respectvol zijn naar andere culturele of religieuze overtuigingen van ouders en leerlingen (Ter Avest, Bakker, Bertram-Troost, & Miedema, 2007). De uitdaging waar men bij spanning rondom diversiteit voor staat is dan ook om nieuwe en meer alomvattende identiteiten en gevoelens van ‘wij’ te creëren (Putnam, 2007).

De verwachting voor dit onderzoek is dan ook dat verschillen in afkomst, etniciteit en religie zichtbaar zijn in de school (Keast, 2007; Leeman, 2008; Schachner et al., 2016), en dat er spanning is doordat scholen een balans moeten vinden tussen hun eigen identiteit en die van leerlingen en ouders (Ter Avest et al., 2007). Bovendien kan gekeken worden naar de mate waarin er sprake is van een alomvattend gevoel van ‘wij’ (Putnam, 2007).

**Polarisatie.** Polarisatie is: “*verscherping van tegenstellingen tussen groepen in de samenleving die kan resulteren in spanningen tussen deze groepen en toename van segregatie*” (Wienke, & Ramadan, 2011). In deze definitie liggen meteen de risico’s besloten:

Te grote verwijdering tussen groepen, verschraling van het inhoudelijk debat, schade aan het welzijn van burgers en maatschappelijke instabiliteit (RMO, 2009). Polarisatie kan derhalve negatieve invloed hebben op sociale cohesie. Over de ernst, aard en omvang van polarisatie is echt nauwelijks empirische kennis.

In deze studie wordt polarisatie daarom op conceptuele wijze benaderd. Brandsma (2016) ontwikkelde, vanwege het gebrek aan empirische kennis, een denkkader om de dynamiek van wij-zij denken te doorgronden. Hij onderscheid daarbij drie wetmatigheden: (1) Polarisatie betreft een gedachtenconstructie, het is daarmee abstract en niet waarneembaar. Zowel negatieve als positieve ladingen aan identiteiten dragen bij aan het versterken van tegenpolen. (2) Er is voor polarisatie altijd brandstof nodig, en deze brandstof bestaat uit praten over identiteit, zij versus wij. (3) Polarisatie betreft een gevoelsdynamiek, niet de rede maar gevoel overheerst, waardoor het ongrijpbaar en grillig is.

Er bestaat een fundamenteel verschil tussen polarisatie en conflict. Bij polarisatie is het, in tegenstelling tot bij conflict, problematisch om te identificeren wie verantwoordelijk en betrokken zijn en deelname aan het zwart-wit denken een keuze. Conflicten en polarisatie hangen tevens samen, zoals geïllustreerd in de ijsbergmetafoor: een conflict is het deel van de ijsberg boven water, polarisatie het deel onder water, waardoor er bij conflicten vaak geen aandacht voor is (Brandsma, 2016). Echter, polarisatie kan conflict voeden en conflict voedt polarisatie. Rondom polarisatie valt daarom te verwachten dat scholen het moeilijk herkennen en er weinig aandacht aan besteden bij conflicten.

**Gesprek in de klas, extreme uitspraken en actualiteiten.** Uit onderzoek in meerdere democratische samenlevingen blijkt dat leerkrachten voor verschillende uitdagingen staan bij het bespreekbaar maken van controversiële onderwerpen (Cowan & Maitles, 2012; Ho, Alviar-Martin, & Leviste, 2018). Ook in Nederland blijkt dit het geval te zijn: extreme uitspraken, het gesprek in de klas over maatschappelijk gevoelige thema's en actualiteiten en kunnen voor spanningen zorgen (De Graaf et al., 2016; Kleijwegt, 2016; Sijbers et al., 2015). In de document analyse (Heerkens, 2018) werd dit bevestigd. Bovendien werd hieruit duidelijk dat extreme uitspraken en actualiteiten via leerlingen, ouders en leerkrachten de school binnenkomen. De verwachting is dan ook dat professionals in dit onderzoek zullen wijzen op spanningen rondom het gesprek in de klas over maatschappelijk gevoelige thema's, actualiteiten en extreme uitspraken.

**Niveaus van spanning.** Zoals reeds beschreven kunnen maatschappelijke spanningen de school binnenkomen en invloed hebben op sociale cohesie binnen de klas en school (De Graaff et al., 2016). Deze invloed is te verklaren vanuit het sociaalecologisch model van

Bronfenbrenner (1979). De omgeving van kinderen bestaat uit verschillende systemen die onderling samenhangen en elkaar beïnvloeden, zoals het gezin, de wijk, de school, de media, het politieke discours of heersende geloofs- of waardenovertuigingen. Ook in de documentanalyse (Heerkens, 2018) kwamen deze systemen naar voren als niveaus waarop maatschappelijke spanningen kunnen spelen. Zodoende is de verwachting dat in deze studie maatschappelijke spanningen gevonden zullen worden op het niveau van leerlingen, ouders, school en wijk (Bronfenbrenner, 1979; Heerkens, 2018). Door meerdere experts is bovendien de verwachting uitgesproken dat spanningen in het basisonderwijs het meeste zullen plaatsvinden op het niveau van ouders, omdat ze hier veel meer met ouders te maken hebben dan bij andere onderwijssoorten (Heerkens, 2018).

### **Houding en aanpak**

**Houding.** Naast de ervaren praktijk kan gekeken worden naar de houding van scholen. Houding hangt immers samen met gedrag (sententies) en kan zodoende gedrag verklaren (Ajzen, 1991). Gedrag is in deze studie de aanpak van maatschappelijke spanningen door scholen. In het ASE-model (De Vries, Dijkstra, & Kuhlman, 1988) worden verschillende factoren gegeven op basis waarvan mensen tot gedrag komen, waaronder houding en eigen effectiviteit; vertrouwen in de eigen mogelijkheden en capaciteiten (Bandura, 1977). Houding betreft in deze studie drie aspecten: het ‘waartoe’ en de taakopvatting van scholen van de maatschappelijke opvoedingstaak, het kindbeeld: de manier waarop men in de samenleving en de wetenschap tegen kinderen aankijkt, en de interpretatie van wat een spanning of probleem is. Deze laatste komt voort uit expertgesprekken (Heerkens, 2018), waarin werd gesuggereerd dat scholen vaak spanningen pas registreren of problematiseren zodra het conflicten of escalaties betreft. Dit is meegenomen als verwachting voor het huidige onderzoek. Bovendien is de verwachting dat houding en aanpak samenhangen (Ajzen, 1991; De Vries et al., 1988). Wat betreft de maatschappelijke opvoedingstaak wordt verwacht dat scholen meer aandacht hebben voor de individuele en persoonlijke ontwikkeling, dan voor het maatschappelijk belang (De Winter, 2017).

**Aanpak.** Gezien de samenhang tussen houding en gedrag (De Vries et al., 1988) wordt ook gekeken naar de aanpak van maatschappelijke spanningen. Johnson (2014) ontwikkelde een theorie over de omgang met spanningen, dilemma's, polariteiten of paradoxen. Hierin onderscheidt hij ‘problemen om op te lossen’; of-of problemen, en ‘polariteiten om te managen’; en-en problemen (Johnson, 1992). De belangrijkste twee eigenschappen en uitdagingen van polariteiten zijn (1) dat ze voortdurend zijn; je kan niet voor de ene of de andere pool kiezen als definitieve oplossing, er is een voortdurende interactie tussen nodig, en

(2) dat de twee polen samenhangen; beide polen zijn belangrijk in de aanpak en functioneren niet goed afzonderlijk, oftewel de ene pool heeft de andere nodig om goed te werken (Johnson, 1992). De verwachting is dan ook dat basisscholen in de aanpak van maatschappelijke spanningen (voortdurende en samenhangende) polariteiten moeten managen (Johnson, 1992).

Bovendien wijst Johnson (2014) erop dat beide polen voor- en nadelen hebben. Bij spanningen moet derhalve gestreefd worden naar het benutten van de voordelen van beide polen en het minimaliseren van de nadelen. Scholen hebben vermoedelijk veel te maken met deze polariteiten, en kunnen in hun omgang met maatschappelijke spanningen bijvoorbeeld preventief en curatief handelen, begrenzen en uitnodigen, en sturen en ruimte geven. In de analyse kan daarom gekeken worden naar in hoeverre scholen de voordelen van verschillende polen benutten in hun aanpak.

## **Methode**

### **Type onderzoek**

Er is sprake van een verkennend en beschrijvend onderzoek (Baarda, 2010). Bovendien staat een narratieve benadering centraal (Baarda, 2010). Hierdoor is de ecologische validiteit van de studie hoog. De externe validiteit is vanwege de omvang van het onderzoek laag (Baarda et al., 2013). Het onderzoek is uitgevoerd volgens de cyclische benadering (Mertens, 2010). Hierbij is middels literatuurstudie, documentanalyse, expertgesprekken en diepte-interviews gewerkt naar afbakening en operationalisering van de probleemformulering, vraagstelling en een diagnose van de praktijksituatie.

In de eerste fase is een documentanalyse en breed literatuuronderzoek gedaan. Documenten betroffen verslagen van adviseursgesprekken met basisscholen over trainingen rondom polarisatie en radicalisering. Gespreksverslagen zijn geanalyseerd middels de kwalitatieve methode van Baarda (2010) en Boeije (2010). In de literatuurstudie is ingegaan op belangrijke theoretische concepten. Deze analyses hebben geleid tot indicaties voor interviewtopics.

Topics zijn aangescherpt in de tweede fase, waarin is gestart met expertgesprekken en interviews. Experts zijn geselecteerd op basis van inhoudelijke expertise. Drie experts van de opdrachtgever zijn bevraagd op hun ervaring met maatschappelijke spanningen in het basisonderwijs: adviseurs Ine Spee en Maartje Reitsma en trainer Leon Meijs. Daarnaast zijn vijf externe expertgesprekken gevoerd, (1) pedagoog en radicaliseringsexpert: Stijn Sieckelinck, (2) voormalig schoolleider en trainer van de Vreedzame school en wijk: Dennis de Vries, (3) projectleider van 'gesprek in de klas' over burgerschap: Heleen Bouwmans, (4)



medeoprichter van Stichting Vreedzaam: Caroline Verhoeff en (5) voormalig senior onderzoekster bij het Verwey Jonker instituut: Jolijn Broekhuizen. In de derde fase van onderzoek werden 12 diepte-interviews gehouden. Hierbij leverde elk interview input voor volgende gesprekken.

### **Participanten**

Twaalf scholen hebben deelgenomen aan dit onderzoek, Den Haag (2), Tilburg (5), Utrecht (2), Deventer (2) en Dordrecht (1). De populatie leerlingen en ouders op deze scholen kan ingedeeld worden in drie groepen: een populatie met grotendeels of geheel een migratie achtergrond (3), een overwegend autochtone Nederlandse populatie (4), en een gemengde populatie (5). Op deze scholen zijn 15 professionals geïnterviewd (N=15), waaronder 4 schoolleiders, 3 intern begeleiders en 8 leerkrachten. De verdeling tussen mannen en vrouwen was ongeveer gelijk en de leeftijd varieerde van eind twintig tot begin zestig. Er is gebruik gemaakt van een gelegenheidssteekproef (Baarda et al., 2013); scholen zijn grotendeels benaderd via het netwerk van de onderzoeker. De mate van representativiteit van de steekproef is beperkt en de statistische generaliseerbaarheid derhalve laag. Desalniettemin is gestreefd naar diversiteit in scholen qua achtergrond van de populatie en soort wijk om de inhoudelijke generaliseerbaarheid van de resultaten te vergroten.

### **Instrument**

De dataverzameling is gedaan middels diepte-interviews waarbij het achterhalen van wat voor professionals van belang is centraal stond. In de gespreksintroductie zijn de studie en opdrachtgever van de onderzoeker toegelicht en de doelstelling en aanleiding van het onderzoek. De volgende interviewtopics zijn opgesteld: spanningen rondom diversiteit en culturele diversiteit, de school als gemeenschap en plek voor iedereen, het waartoe van onderwijs, wij-zij denken, polarisatie, extreme uitingen, botsende meningen, actualiteiten en gesprekken in de klas over maatschappelijk gevoelige thema's. Daarnaast kwamen uit de documentanalyse niveaus van maatschappelijke spanningen naar voren; leerling-, ouder-, school- en wijkniveau. In de interviews is bij de topics daarom doorgevraagd naar deze niveaus. Om houding en aanpak te achterhalen, is bij ervaren spanningen doorgevraagd naar de mening en visie van respondenten en hoe zij de situatie aangepakt hebben.

### **Procedure**

Alle interviews zijn door de onderzoeker afgenomen, wat de betrouwbaarheid van het onderzoek ten goede komt. Vanwege de verkennende aard van dit onderzoek en de narratieve benadering zijn de antwoorden van respondenten en niet de interview topics leidend geweest

in interviews. De topics vormden een raamwerk waarbinnen de interviewer vragen kon stellen en doorvragen,

Voorafgaand hebben professionals mondeling ingestemd met deelname aan het onderzoek volgens het principe van *informed consent* (Baarda et al., 2013). Hierbij is de aard en doelstelling van het onderzoek mondeling of schriftelijk toegelicht en uitgelegd dat anonimiteit van de school en respondenten wordt gewaarborgd in verslaglegging. Interviews zijn afgenomen op scholen en hiervan zijn met toestemming van respondenten audio-opnames gemaakt die woordelijk zijn getranscribeerd. Na transcriptie en analyse zijn deze audiobestanden verwijderd.

### **Kwalitatieve analyse**

De gegevens zijn geanalyseerd middels het gebruik van NVivo 12, volgens de stappen van kwalitatieve analyse van Baarda et al., (2013) en Boeije (2010); open coderen, axiaal coderen en selectief coderen. Er is op inductieve wijze geanalyseerd. De interviewtopics vormden een eerste structuur voor de analyse maar zijn verder in het analyseproces deels losgelaten. In de eerste fase van analyse is een indeling gemaakt in; mate van ervaren spanning; maatschappelijke opvoedingstaak; categorisering van aanpak, categorisering van houding. In de tweede analysefase zijn de gegevens over ervaren praktijk, houding en aanpak thematisch geïntegreerd. Door de kwalitatieve opzet van het onderzoek en de grondige analyse (Boeije, 2010) is zoveel mogelijk bij de originele uitspraken van de respondenten gebleven, waardoor de interne validiteit is geoptimaliseerd (Baarda et al., 2013).

### **Resultaten**

Hierna wordt middels kern labels het rendement weergegeven van de kwalitatieve analyse en worden de belangrijkste bevindingen geïllustreerd door citaten. Voor een volledige weergave van de resultaten wordt verwezen naar het onderzoeksrapport dat voor Stichting School & Veiligheid is geschreven (Heerkens, 2018).

### **Ervaren praktijk**

De algemene indruk in dit onderzoek is dat geïnterviewde basisscholen weinig maatschappelijke spanningen ervaren. Men noemt slechts enkele voorbeelden van spanningen die spelen. Er is derhalve nauwelijks expliciete *ondersteuningsbehoefte* gevonden. Sterker nog, meerdere professionals geven blijk van een uitgesproken positieve houding jegens culturele en religieuze diversiteit en willen *een school zijn waar iedereen zich welkom voelt*: “Wij willen bewust geen mensen uitsluiten (10)”, “Ik ben er heilig van overtuigd dat het beter is om met elkaar in de klas te zitten, op een gemende school in een gemengde samenleving. [...] om met en van elkaar te leren. (8)” Zij noemen verschillende dingen die zij hiertoe doen,

maar het bleek lastig te zijn om informatie te verkrijgen over het alledaagse pedagogische handelen rondom diversiteit en een school zijn waarin iedereen zich welkom voelt. Dit maakt nieuwsgierig naar in hoeverre scholen zich hier bewust van zijn en hier daadwerkelijk in slagen? De complexiteit van deze opdracht schetst een leerkracht die vertelt over een gegeven Afrikaanse dans clinic. Na de eerste les kwamen enkele Islamitische ouders mededelen dat hun dochter daar niet meer aan mee zou doen, terwijl kinderen met Afrikaanse roots het geweldig vonden. Rondom *culturele en religieuze diversiteit* kwamen dan ook verschillende thema's naar voren die al dan niet voor maatschappelijke spanning zorgen, zoals het schoolkamp en het wel of niet geven van een hand. Op de ene school gaan alle Islamitische kinderen niet mee op kamp en op de andere school gaat bijna iedereen mee, en op de ene school is geen handen geven door ouders reden tot weigering van het aanmelden van hun kind, en op de andere school is dat geen probleem.

De *ondersteuningsbehoefte* die wél naar voren komt speelt op het niveau van ouders en betreft de *betrokkenheid van ouders* bij de school. Op meerdere scholen geeft men aan hierin moeilijkheid te ervaren, zoals een leerkracht zegt:

*“Het is moeilijk om een nieuwe groep ouders aan te boren. Het zijn eigenlijk altijd wel een beetje dezelfde ouders die je in de ouderkamer ziet. Het is moeilijk om de ouders die zich sowieso al niet heel veel laten zien, om die de school in te krijgen. Dat is gewoon heel erg lastig. (6).”*

De vraag die hierbij ontstaat, is in hoeverre deze spanning rondom het betrekken van ouders samenhangt met sociale cohesie en maatschappelijke spanningen?

Kijkend naar de niveaus waarop maatschappelijke spanningen verwacht werden, is te zien dat spanningen voornamelijk spelen op het niveau van *ouders - partnerschap en conflict* en *spanningen in de wijk*. Enkele scholen benoemen dat zij veel energie kwijt zijn aan het managen van conflicten met ouders of tussen ouders onderling. Dit is met name het geval op scholen in wijken met veel sociaal economische problemen: *“Je hebt hier bovenmatige gezinsproblematiek die gewoon de school binnen wandelt, en daar heb je dus mee te dealen, daar hebben kinderen mee te dealen, dus jij ook. (11)”* en *“Wij zeggen dus al heel snel: “wij hebben niet zulke hele grote escalaties”, maar vechtende ouders in de gang is misschien toch wel een vrij grote escalatie. (11)”* Er zijn daarentegen ook enkele scholen positief gestemd: ondanks de uitdagingen geven zij aan steeds beter te leren omgaan met ouders en spanningen. Op de niveaus van ouders en de wijk is sprake van maatschappelijke spanningen die de school binnenkomen. De meeste vallen echter niet binnen de operationalisering van maatschappelijke spanningen in deze studie maar binnen *zorg en veiligheid – wijk en gezinsproblematiek*.

Besproken maatschappelijke spanningen op leerlingenniveau zijn: *extreme uitspraken*, *actualiteiten*, en *gesprek in de klas* over maatschappelijk gevoelige onderwerpen. Deze mogelijke spanningen ervaren onderzochte scholen echter niet of nauwelijks als problematisch. *Actualiteiten* komen soms de school binnen maar leveren zelden spanningen op onder leerlingen. Sommige scholen geven aan dat leerlingen soms vol zitten van een actualiteit, bijvoorbeeld de coup in Turkije of een aanslag: “*Dan wordt er heel open over gesproken. Het moet wel even aan bod komen, ze zitten er wel vol van en we maken er dan ook ruimte voor, maar daarna is het ook afgesloten. (5)*” Anderen zeggen daarentegen dat het geen issue is als de leerkracht zelf het gesprek erover niet initieert. Het *gesprek in de klas* over actualiteiten of maatschappelijk gevoelige thema’s blijkt voor de meeste onderwijs professionals dan ook een vanzelfsprekendheid. Een leerkracht illustreert dit als volgt:

*“Als ik merk dat ze er in mijn gymles last van hebben, dan leg ik de gymles gewoon stil, dan gaan we er gewoon over praten. Dat heb ik één keer gedaan. Dat was na de aanslag in Brussel. Toen merkte ik dat de kinderen er echt wel mee zaten, en het heel erg vervelend vonden dat dat in de naam van de Islam was gedaan. Zij hadden echt zoiets van: “ja maar wij hebben dat niet gedaan, en wij worden er wel op aangekeken”. Ik dacht: “hier zit van alles onder”. Toen hebben we gewoon banken in een vierkant gezet en zijn gaan praten gewoon. Wat is er nou aan de hand, waarom, hoe, wat. Wie heeft het gedaan? Hè, is het in de naam van..., of is het in de naam van hun zelf. Dan ga je gewoon praten met ze. (6)”*

In deze uitspraak over de ervaren praktijk komen tevens veel houdingsaspecten van de professional naar voren, wat de verwevenheid tussen beide illustreert. Verschillende respondenten hebben aangegeven dat ze deze gesprekken niet spannend vinden. Ook wanneer ‘*extreme*’ uitspraken worden gedaan door leerlingen, vindt men dit meestal niet problematisch of voelt men zich niet persoonlijk geraakt. Professionals geven hier verschillende redenen voor, die bij *houding* bij onderzoeksvraag 2 worden toegelicht. Extreme uitspraken door ouders zijn nauwelijks genoemd, en op schoolniveau in het team is hiervan geen enkel voorbeeld gegeven.

*Gedrag en schoolklimaat* leiden op meerdere scholen tot spanning op leerling niveau. Respondenten refereren bijvoorbeeld aan machogedrag, vechten en conflicten oplossen, overall over in discussie gaan en dingen eerst netjes vragen. Enkelen benoemen daarbij hier extra aan te moeten werken vanwege normen en waarden thuis of op straat. Het werken aan gedrag is dan ook een maatschappelijk opvoedingsdoel dat veel scholen hebben. Sommigen willen leerlingen ‘normale’ omgangsvormen, normen en waarden bijbrengen, en respect voor

verschillende meningen, culturen en religies is meerdere keren genoemd. De vraag is echter wat respect en normale omgang is en wie dat bepaalt?

Tenslotte is gesproken over *wij-zij denken - polarisatie*. Hieromtrent zijn opmerkelijke resultaten gevonden. Slechts op vier scholen herkende men de dynamiek van wij-zij denken. Op twee daarvan was geen sprake van maatschappelijke spanning zoals dit onderzoek beoogt, doordat het ging om polarisatie rondom de fusie van twee klassen en twee scholen. Op een derde school speelt wij-zij denken wel rondom maatschappelijke spanningen en is het voornamelijk voelbaar in de wijk en soms in de school. Het speelt hier op verschillende niveaus; tussen etnische groepen in de wijk, binnen etnische groepen in de wijk, binnen de school en van de wijk als geheel naar de politiek en instanties. Op de vierde school bestaat sterke polarisatie in stemgedrag (PVV en DENK), zoals blijkt uit de verkiezingsuitslag en worden voorbeelden genoemd van polariserende uitspraken door buurtbewoners. De school ervaart hier echter geen enkele spanning van in de school en de wijk.

De meerderheid van onderzochte scholen ervaart daarentegen geen enkele spanning rondom wij-zij denken, maar betekent dat ook dat er inderdaad geen sprake is van polarisatie? Er zijn verschillende voorbeelden die dat in twijfel trekken. Meerdere respondenten vertellen over conflicten tussen families of ouders onderling, of met de school, waar een grotere groep bij betrokken raakt: *“Wat je vaak zag was; eerst waren het individuen en dan ging iedereen z'n eigen daar mee bemoeien, hele families op een gegeven moment.(14)”* Het is bovendien opmerkelijk dat door verschillende professionals potentieel polariserende uitspraken zijn gedaan, doordat zij met hun leerlingen spreken in termen van ‘wij’ en ‘zij’ over culturen. Ze lijken hierbij de intentie te hebben om (culturele) verschillen op een waardenvrije manier te duiden voor leerlingen, maar zouden hiermee onbewust kunnen polariseren: *“dat is wat jullie doen of wat jullie vinden thuis en wij doen het anders (8)”* en *“wij vinden dat wel normaal en hebben daar respect voor (2)”*.

### **Houding en aanpak**

Wat betreft *houding* zijn er een aantal aspecten naar voren gekomen. Scholen waren het erover eens dat de basisschool er is voor meer dan alleen ‘rekenen en taal’. Naast de didactische taak is er onder scholen consensus over de *maatschappelijke opvoedingstaak* die zij hebben. Maar hoe zien ze die taak dan precies? Hierbij kan bijvoorbeeld verwezen worden naar eerder beschreven *gedrag*, ‘normale’ *omgangsvormen* en het respecteren van elkaars mening, cultuur en religie. Bovendien is reeds beschreven dat scholen graag *een plek* willen zijn waar *iedereen zich welkom voelt*. Het is daarom opvallend dat enkele scholen aangeven dat ze ouders wel bij school willen betrekken, maar dat betrokkenheid vaak op hun

voorwaarden plaats lijkt te vinden, en dat er nauwelijks voorbeelden zijn gevonden van echte *samenwerking* met of participatie van *ouders* in (*het waartoe van*) die *maatschappelijke opvoedingstaak*.

Op onderzochte scholen is veel gesproken over het *kindbeeld* van professionals. Meestal dienen deze uitspraken als verklaring voor het gebrek aan ervaren maatschappelijke spanningen of als reden van waarom ze potentiële spanningen niet als zodanig ervaren. Zo benoemen enkelen dat kinderen nog niet echt bezig zijn met *actualiteiten* en wereldnieuws, en dat groepsdenken en *wij-zij denken* bij hen nog niet spelen. Dit lijkt ook mee te spelen bij *gesprekken in de klas* en *extreme uitspraken*. Meerdere respondenten wijzen op verschillende redenen waarom ze uitspraken niet als extreem ervaren, zoals dat het van ouders komt, kinderen niet weten wat ze zeggen, of zoals deze leerkracht zegt: “*We hebben wel eens kinderen die als ze ruzie hebben eruit floepen “vieze buitenlander” ofzo, maar dat is dan puur uit woede en dat menen ze dan niet.*” Dit lijkt ook mee te spelen bij dat ze zich niet persoonlijk geraakt voelen door uitspraken en het gesprek in de klas over maatschappelijke thema’s niet spannend vinden: “*Dat raakt me niet, niks. Nee. Haha ja, nee ik weet dat zeker kinderen iets kunnen roepen wat er zomaar in ze opkomt of wat ze ergens gehoord hebben [...] Mij doet het persoonlijk niks (5)*”.

Scholen hebben bovendien verrassend vaak gerefereerd aan negatieve opmerkingen over *homoseksualiteit*. Desondanks respecteren leerlingen in hun ogen wel andere meningen en dat is volgens hen het belangrijkste. De vraag is echter of een uitspraak als ‘homo’s zijn vies’ samengaat met respect? Verder is omtrent houding nog gesproken over *taakopvatting en mogelijkheden* en *ondersteuningsbehoefte*. Geïnterviewde professionals lijken zich over het algemeen competent te voelen in het omgaan met maatschappelijke spanningen. Dit blijkt bijvoorbeeld uit het feit dat ze het gesprek in de klas makkelijk aangaan en hier naar eigen zeggen de competenties voor bezitten, en uit het feit dat er nauwelijks ondersteuningsbehoefte naar voren kwam in dit onderzoek. Bovendien krijgen ze er naar eigen zeggen weinig mee te maken. Zou het kunnen dat onderzochte scholen sommige maatschappelijke spanningen en niet zien doordat spanningen niet escaleren? Daarbij is het opmerkelijk dat scholen waar dingen wél goed gaan, vaak deels niet weten hoe dat komt of wat ze hiertoe doen als school.

Rondom de aan- of afwezigheid van ervaren maatschappelijke spanningen is ook de *aanpak* van scholen besproken. Hierin lijken scholen zich in een behoorlijk complex spanningsveld te begeven wat betreft hun aanpak. Zij (h)erkennen dat echter zelf niet op die manier en lijken zich ook niet bewust van deze continue keuzes. Zo zijn scholen enerzijds aan het begrenzen en sturen, door bijvoorbeeld strikte regels rondom het gebruik van andere talen

in en om de school, door conflicten met of tussen ouders te beslechten, door verwachtingen te stellen aan gedrag van leerlingen en ouders en door het vormgeven van de maatschappelijke opvoedingstaak en het meegeven van bepaalde normen en waarden. Anderzijds zijn scholen aan het uitnodigen en ruimte geven, bijvoorbeeld door ruimte te geven aan diversiteit door een Afrikaanse dans clinic te organiseren, door cultuurdagen te organiseren, door maatschappelijke onderwerpen bespreekbaar te maken met leerlingen en door ouders uit te nodigen in de school voor activiteiten.

De indruk is ontstaan dat het begrenzen en sturen meer gebeurt in de praktijk dan het uitnodigen en ruimte geven, en dat dit laatste vooral gebeurt in activiteiten die buiten de alledaagse schoolpraktijk om gaan. Interessant hierbij is hoe deze verhouding ligt en in hoeverre er echt sprake is van uitnodigen en in hoeverre er alsnog wordt begrensd in het uitnodigen? En in hoeverre is die begrenzing en sturing nodig en wenselijk? Er zijn daarentegen ook een paar scholen die hier juist een balans in lijken te hebben gevonden, zoals een intern begeleider illustreert over een gesprek met een moeder die met een klassendeur had gegooid:

*“Heel veel emotie en boos, en verdrietig en huilen. Dan kun je er op dat moment tegen in gaan, maar dat heeft geen zin. Toen zei ze, dit kan echt niet en ik neem mijn kind nu mee naar huis. Toen zei ik, dat is prima, maar dan zie ik je graag woensdag weer. En vandaag zag ik haar en toen was het gesprek heel anders. Omdat ze het gevoel hebben dat er iemand naar ze luistert en ze serieus neemt. Dan kun je haar ook aanspreken op het feit dat het wel iets doet met zo’n groep. En ik snap het, en ik begrijp het, maar.... We willen niet hebben dat je de deur dicht smijt. (3)”*

Op een andere school was men altijd strikt in het taalbeleid, maar maken ze nu steeds meer ruimte voor het spreken van andere talen door ouders, omdat ze merken dat ouders hierdoor makkelijker betrokken raken bij de school.

Scholen bevinden zich tevens op dit continuüm van begrenzen en sturen, en uitnodigen en ruimte geven in de omgang met de cultuur van thuis en de straat en de cultuur van de school, waarbij die van de school door hen vaak wordt gezien als de ‘normale’ omgangsvorm en de optimale manier om leerlingen voor te bereiden op de toekomst. Tot slot is dit spanningsveld ook terug te zien bij het omgaan met negatieve uitspraken over *homoseksualiteit*. Hier lijken scholen zich soms in een spagaat te bevinden tussen het accepteren van dat leerlingen hier andere denkbeelden over meekrijgen, en het willen meegeven van respect voor andere meningen en homoseksualiteit.

### Conclusie en Discussie

De verkennende doelstelling van deze studie was om inzicht te verkrijgen in wat er volgens onderwijsprofessionals speelt op basisscholen rondom maatschappelijke spanningen. Dit is onderzocht aan de hand van de ervaren praktijk, houding en aanpak van basisscholen, welke vanwege de onderlinge samenhang in deze discussie geïntegreerd worden besproken in beantwoording van de onderzoeksvragen.

Er zijn door professionals op basisscholen weinig ervaren maatschappelijke spanningen genoemd. Dit bevestigt de verwachting dat spanningen in het basisonderwijs wat lager uit zouden vallen dan werd verwacht vanuit mediaberichtgeving, onderzoeken en documentanalyse (Azough, 2017; Heerkens, 2018; Kleijwegt, 2016). Ondanks de verwachting dat het lager uit zou vallen, werd ervanuit gegaan dat er maatschappelijke spanningen zouden spelen rondom culturele diversiteit, polarisatie, gesprek in de klas, actualiteiten en extreme uitspraken.

Rondom extreme uitspraken, actualiteiten en het gesprek in de klas zijn daarentegen in dit onderzoek nauwelijks ervaren spanningen gevonden. Enerzijds lijken er inderdaad weinig spanningen te spelen rondom deze thema's. Anderzijds lijkt zoals verwacht de houding van professionals een rol te spelen en samen te hangen met ervaring en aanpak (Ajzen, 1991; De Vries et al., 1988). Met name het kindbeeld van respondenten neemt een centrale rol in bij de afwezigheid van ervaren spanningen. Zo gaan sommige scholen er vanuit dat bepaalde spanningen überhaupt nog niet spelen bij kinderen, zoals wij-zij denken of de actualiteiten meekrijgen, of interpreteren zij extreme uitspraken van leerlingen bijvoorbeeld als 'boosheid', 'dat menen ze niet', en 'dat komt van ouders'. Gesprekken in de klas over maatschappelijk gevoelige onderwerpen zijn voor hen dan ook niet spannend. Dit is tegenovergesteld aan de verwachting dat gesprekken spannend zijn en uit de weg worden gegaan (De Graaf et al., 2016; Kleijwegt, 2016; Sijbers et al., 2015; Van Keken, 2018).

Ook rondom polarisatie ervaart de meerderheid van de scholen geen spanningen. Slechts op enkele scholen ziet men maatschappelijke spanningen rondom wij-zij gevoelens in de wijk en/of tussen ouders, maar slechts op één school leverde dit problemen op. Het feit dat het weinig (h)erkend wordt, is niet verwonderlijk gezien de ongrijpbaarheid van polarisatie (Brandsma, 2016). Hier is echter iets interessants aan de hand; het lijkt erop dat er wel degelijk sprake is van polarisatie, maar dat scholen dat niet als zodanig herkennen. Zo beschrijven meerdere scholen conflicten tussen families, ouders onderling of van ouders met de school, waarbij meer mensen betrokken raken. Hier zou onherroepelijk ook sprake moeten zijn van polarisatie (Brandsma, 2016). De conflicten worden echter alleen met de



conflicteigenaren opgelost, waarbij, zoals verwacht, geen aandacht is van scholen voor de mogelijke polarisatie die ‘onder water’ speelt (Brandsma, 2016). Bovendien spreken meerdere professionals in termen van wij-zij en wij-jullie met leerlingen, in een poging om (cultuur-) verschillen op neutrale wijze te duiden. Hiermee zijn zij echter onbewust aan het polariseren, door het creëren van brandstof door praten over identiteiten (Brandsma, 2016). Deze bevindingen geven een indicatie van de samenhang tussen houding en aanpak, zoals een onbewuste houding van wij-zij denken die leidt tot polariserend gedrag. Hoe de verhouding tussen houding, ervaring en aanpak precies zit kan onvoldoende worden opgemaakt uit deze explorerende studie en zou nader onderzocht moeten worden. In vervolgonderzoek kan met name gelet worden op het kindbeeld en (normatieve) opvattingen over omgangsvormen en de maatschappelijke opvoedingstaak.

Vanuit het sociaalecologisch model van Bronfenbrenner (1979) en de document analyse (Heerkens, 2018) was de verwachting dat maatschappelijke spanningen zouden spelen bij; leerlingen, ouders, school en wijk. Deze niveaus blijken inderdaad zichtbaar in de resultaten van de diepte-interviews en, zoals verwacht (Heerkens, 2018), ervaren scholen het meeste spanningen op het niveau van ouders. Basisscholen worstelen voornamelijk met het betrekken van ouders bij de school en ontwikkeling van leerlingen en met conflicten of meningsverschillen over praktijken van de school, zoals het schoolkamp of seksuele voorlichting. Ondanks dat scholen als doel hebben om een plek te zijn waar iedereen (cultuur en religie) zich welkom voelt, lijkt dit met ouders niet zo makkelijk te realiseren. Hier is dan ook zichtbaar hoe scholen worstelen met het vinden van een balans tussen het uitdragen en praktiseren van de eigen identiteit en culturele waarden, en ‘neutraliteit’ betrachten of ruimte maken voor die van leerlingen en ouders (Ter Avest et al., 2007).

Dit zou wellicht samen kunnen hangen met een doel dat op veel basisscholen is genoemd, namelijk kinderen ‘normale omgangsvormen’ leren en ‘respect te hebben voor verschillen’. Hiermee werken scholen aan de maatschappelijke opvoedingstaak en het algemeen belang, zoals volgens De Winter (2017) zo hard nodig is. De vraag is echter wat normale omgangsvormen zijn en wie dat bepaalt? Immers moeten, voor maatschappelijke opvoeding, burgers bereid zijn om het eens te worden over de manier van samenleven en leren om “consensus te vinden over omgangsvormen in het persoonlijke, sociale en maatschappelijke leven [...] en handhaving van normen” (De Winter, 2017, p. 92).

Precies op dit punt wordt het interessant, omdat in dit onderzoek de indruk is ontstaan dat scholen het bepalen van het waartoe van de maatschappelijke opvoedingstaak en deze ‘normale’ omgangsvormen en handhaving van normen geheel zelfstandig doen. Enerzijds

mist men op die manier een wezenlijk onderdeel van de maatschappelijke opvoeding van leerlingen. Anderzijds zou het kunnen zijn dat dit ook uitstraalt naar ouders en maakt dat zij zich minder betrokken bij en welkom in de school voelen, bijvoorbeeld doordat betrokkenheid voornamelijk lijkt te gebeuren onder de condities van de school, en hier van wederzijdse afstemming nauwelijks sprake is. Het is denkbaar dat scholen met deze enigszins normatieve houding onbewust een wij-zij gevoel creëren waardoor een subtiele polarisatie ontstaat tussen ouders en school. Bovendien zou dit kunnen duiden op dat er nog onvoldoende gevoel en identiteit is van een ‘alomvattend wij’ binnen de schoolcontext (Putnam, 2007). Dit belemmert mogelijk het bevorderen van sociale cohesie in het basisonderwijs en zou daarom als maatschappelijke spanning kunnen worden gezien.

Ook bij de aanpak van maatschappelijke spanningen en de maatschappelijke opvoedingstaak door basisscholen lijkt deze spanning terug te komen. Scholen blijken zoals verwacht in hun dagelijkse praktijk te maken te hebben met (voortdurende en samenhangende) polariteiten die ze moeten managen (Johnson, 1992). Twee polariteiten die reeds bekend waren bij Stichting School & Veiligheid; begrenzen en uitnodigen, zijn teruggevonden in deze studie. Hierbij valt op dat de alledaagse aanpak van scholen meer gericht lijkt te zijn op begrenzen dan op uitnodigen, en dat er bij het uitnodigen vaak nog steeds sprake is van een behoorlijke mate van begrenzing, zoals de eerder besproken betrokkenheid van ouders op voorwaarden van de school. De vraag is in hoeverre deze begrenzing inderdaad wenselijk is en nodig is voor het functioneren van de school als gemeenschap.

Hier is geen kant en klaar antwoord op te geven, maar zou wel op gereflecteerd kunnen worden door basisscholen. De indruk is echter ontstaan dat kritische reflectie op de eigen houding en aanpak van maatschappelijke spanningen niet vanzelfsprekend is op de meeste scholen. De complexe realiteit van polariteiten, de implicaties van het eigen kindbeeld en mogelijke onbewuste polarisatie lijken nauwelijks op het vizier van de meeste onderzochte scholen. Bovendien is opvallend dat ook scholen waar dingen wél goed gaan beperkt inzicht hebben in wat zij hier in hun eigen houding een aanpak toe doen.

Concluderend zijn maatschappelijke spanningen in dit onderzoek enerzijds dus lager uitgevallen dan aanvankelijk werd verwacht. Anderzijds zijn maatschappelijke spanningen mogelijk in werkelijkheid hoger dan in deze studie naar de ervaringen van onderwijsprofessionals is gevonden, vanwege de houding, gebrek aan (h)erkenning ervan en de niet vanzelfsprekende reflectie op pedagogisch handelen en visie van professionals op

basisscholen. Deze conclusie verwijst dan ook naar de titel van dit onderzoek “Minder dan verwacht, meer dan gedacht”.

### **Sterktes en limitaties**

Een beperking van het huidige onderzoek is desalniettemin de beperkte omvang en representativiteit van de steekproef, waardoor de generaliseerbaarheid laag is en conclusies met voorzichtigheid gebruikt dienen te worden voor de contexten op andere basisscholen. Een andere beperking komt voort uit de keuze voor diepte-interviews. Topics zijn daardoor niet in alle gesprekken aan bod gekomen, en vragen zijn in elk interview op een andere manier gesteld, wat de betrouwbaarheid van de resultaten ten negatieve beïnvloed. Tenslotte is een limitatie de brede opzet van de studie waardoor in beperkte mate de diepte in kon worden gegaan, en het feit dat interviews slechts bij onderwijsprofessionals zijn afgenomen. Dit maakt dat een deel van de maatschappelijke spanningen die spelen mogelijk niet naar voren zijn gekomen. Om een volledig beeld te krijgen van wat er speelt rondom maatschappelijke spanningen dienen ook de perspectieven van leerlingen, ouders en partners in de wijk meegenomen te worden. Dit was vanwege de omvang van dit onderzoek niet mogelijk.

Naast de limitaties zijn er ook sterke punten aan het huidige onderzoek. De narratieve benadering is dan ook de grootste kracht van deze studie, de resultaten representeren de wereld zoals onderwijsprofessionals deze zien en beleven (Baarda et al., 2013) en geven zodoende handelingsdirectieven voor de praktijk. Op deze manier is in deze studie niet gestreefd naar externe generaliseerbaarheid, maar naar inhoudelijke generaliseerbaarheid van onderzoeksresultaten (Baarda et al., 2013). Bovendien lijkt de huidige studie het eerste onderzoek dat zich specifiek richt op maatschappelijke spanningen in het basisonderwijs.

### **Implicaties**

Met inachtneming van de limitaties en sterktes heeft deze studie verschillende implicaties voor de praktijk en vervolgonderzoek. De indruk is ontstaan dat basisscholen de omvang en aanwezigheid van spanningen mogelijk niet overzien en weinig reflecteren op de eigen houding en aanpak van maatschappelijke spanningen en de maatschappelijke opvoedingstaak. Het is daarom wenselijk dat er vervolgonderzoek wordt gedaan naar maatschappelijke spanningen in het basisonderwijs vanuit het perspectief van leerlingen, ouders en wijkpartners. Op deze manier kan een vollediger beeld worden verkregen van de daadwerkelijke praktijk, waar organisaties hun beleidsontwikkeling op kunnen richten. Daarbij zouden deze wetenschappelijke inzichten ook gebruikt kunnen worden in het bevorderen van bewustzijn op basisscholen over wat er speelt.

Uit dit onderzoek blijkt dat er weinig maatschappelijke spanningen spelen op onderzochte scholen in het basisonderwijs. Deze bevindingen zijn echter niet representatief voor de gehele populatie (Baarda et al., 2013). Derhalve zou een kwantitatief onderzoek met een grote steekproef nodig zijn om statistisch bruikbare gegevens te verkrijgen over wat er speelt rondom maatschappelijke spanningen in het basisonderwijs. Het huidige onderzoek kan hiertoe een aanzet vormen en dient ter illustratie van mogelijke spanningen en ervaren van basisscholen.

Daarnaast levert het huidige onderzoek implicaties op voor de praktijk en het maatschappelijk debat. Allereerst zou Stichting School & Veiligheid zich in haar ondersteuning aan scholen moeten richten op het bevorderen van reflectie op houding in en aanpak van maatschappelijke spanningen en de maatschappelijke opvoedingstaak. Het doel van deze reflectie is tweeledig; enerzijds om bewustwording te creëren over maatschappelijke spanningen die scholen momenteel niet zien, anderzijds om scholen meer bewust te maken van wat zij al doen dat wél werkt. Bovendien valt te verwachten dat veel professionals op basisscholen zich niet aangesproken zullen voelen door berichtgeving in de media over maatschappelijke spanningen, noch voor eventueel ondersteuningsaanbod op dit vlak. Om onderwijsprofessionals aan te spreken zal dus een andere ‘taal’ gesproken moeten worden dan die van problemen en spanningen.

Ten tweede is het aannemelijk op basis van het huidige onderzoek dat maatschappelijke spanningen in geringe maten worden ervaren door professionals op basisscholen. In de media en het maatschappelijke debat zou in de toekomst dan ook explicieter moeten worden gesproken over welke vorm van onderwijs wordt aangehaald, omdat anders ten onrechte een beeld zou kunnen worden geschetst over het basisonderwijs dat niet strookt met de werkelijkheid en zodoende onnodige ophef of zorgen veroorzaakt.

Ten derde blijken basisscholen zoals verwacht de ongrijpbare dynamiek van wij-zij denken moeilijk te herkennen in conflicten of hun eigen aanpak van maatschappelijke spanningen (Brandsma, 2016). Derhalve zou in ondersteuning aandacht moeten worden besteed aan de relatie van polarisatie met conflict, en aan de manieren waarop men onbewust kan polariseren door het spreken over identiteiten in termen van wij en zij (Brandsma, 2016). Zo zou het ijsberg-model professionals een levendige illustratie kunnen bieden van polarisatie bij conflicten, en zou in een training een theoretisch deel geweid kunnen worden aan de drie wetmatigheden van polarisatie (Brandsma, 2016). Bovendien zou middels een trainingsacteur ge oefend kunnen worden met klassensituaties waarin professional verschillen proberen te duiden tussen culturen zonder hierbij polariserend te zijn.

Een vierde aanbeveling is voor scholen in het basisonderwijs. Ondanks dat uit dit onderzoek niet de indruk ontstond dat basisscholen zichzelf in een zeer complexe positie plaatsen in de aanpak van maatschappelijke spanningen en de maatschappelijke opvoedingstaak, hebben ze dit wel degelijk. De mogelijkheid die scholen hierin hebben is uniek, en daarom is de verantwoordelijkheid ook groot. Scholen zouden zichzelf in deze taak kunnen verlichten door de verantwoordelijkheid en sturing meer te delen met ouders, en zo tegelijkertijd te werken aan sociale cohesie en maatschappelijke spanningen te voorkomen (De Winter, 2017).

Tenslotte geeft de titel van dit onderzoek nog een belangrijke implicatie. Ondanks dat spanningen lager zijn uitgevallen dan verwacht, lijken ze toch groter te zijn dan op het eerste gezicht werd gedacht. Dit onderzoek is daarmee een oproep aan onderzoekers, beleidsmakers en onderwijsprofessionals om aandacht te hebben voor maatschappelijke spanningen die niet meteen zichtbaar zijn of voor de hand liggen en aan de oppervlakte voor conflict en escalatie zorgen, maar die op een subtiel niveau wel invloed hebben op de sociale cohesie in Nederlandse scholen en de samenleving.

#### Referenties

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50, 179-211. doi:10.1016/0749-5978(91)90020-T
- Avest, I. Ter, 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.
- Azough, N. (2017). *Weerbare jongeren, weerbare professionals*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap & Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport.
- Baarda, B. (2010). *Research: This is it! Guidelines for setting up, doing and evaluating quantitative and qualitative research*. Groningen, Houten: Noordhoff.
- Baarda, D. B., De Goede, M. P. M., & Teunissen, J. (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek: handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff.

- 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, 1775-1791. doi:10.1080/1369183X.2016.1251835
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191
- Banks, J. (2011). Educating citizens in diverse societies. *Intercultural Education*, 22, 243-251. doi:10.1080/14675986.2011.617417
- Bergen, B. van den, (1997). Rust, reinheid en regelmaat' of 'Recht, reinheid en respect': De positie van kinderen in gezin en maatschappij. *Leuvens Bulletin LAPP*, 2, 1-22.
- Blumer, H. 1958. 'Race Prejudice as a Sense of Group Position', *Pacific Sociological Review* 1, 3-7. doi:10.2307/1388607
- Bobo, L. D. & Tuan, M. 2006. *Prejudice in Politics: Group Position, Public Opinion and the Wisconsin Treaty Rights Dispute*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brewer, M. B. & Brown, R. J. 1998. 'Intergroup Relations', in Gilbert, D. T., Fiske, S. T. & Lindzey, G., eds, *Handbook of Social Psychology*, 4th edn. New York: Oxford University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- 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, 259-276. doi:10.1177/1350506806065756
- Cowan, P., & Maitles, H. (Eds.). (2012). *Teaching controversial issues in the classroom: Key issues and debates*. Londen: Bloomsbury Publishing.
- Graaff, D. de, Pattipilohy, K., Heidweiller, R. & Otter, M. den, (2016). *Verkenning Dialoog als Burgerschapsinstrument*. Amsterdam: Diversion.

- Heerkens, M. J. (2018). *Je gaat het pas zien als je het doorhebt. Maatschappelijke spanningen in het primair onderwijs*. Utrecht: Stichting School & Veiligheid.
- Ho, L. C., Alviar-Martin, T., & Leviste, E. N. (2014). 'There is space, and there are limits': The challenge of teaching controversial topics in an illiberal democracy. *Teachers College Record, 116*, 1-28.
- Huygen, A. & De Meere, F. (2008). *De invloed en effecten van sociale samenhang*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Inspectie van het Onderwijs (2018). *De Staat van het Onderwijs*. Utrecht: Onderwijsinspectie.
- Jennissen, R., Engbersen, G., Bokhorst, M., & Bovens, M. (2018). *De nieuwe verscheidenheid. Toenemende diversiteit naar herkomst in Nederland*. Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.
- Johnson, B. (2014). Reflections: A perspective on paradox and its application to modern management. *The Journal of Applied Behavioral Science, 50*, 206-212.  
doi:10.1177/0021886314524909
- Johnson, B. (1992). *Polarity management: Identifying and managing unsolvable problems*. Amherst, Massachusetts: Human Resource Development Press.
- Jong, M. de, & Nelissen, H. (2018). *Help, onze school is gekleurd! De toekomst begint in het onderwijs*. Amsterdam: Nijgh & Van Ditmar.
- Keast, J. (2007). *Religious diversity and intercultural education. A reference book for schools*. Strasbourg: Council of Europe Publishers.
- Keken, K. van, (2018). *Angst en afkeer in de klas: 'Juf, ik wil niet naast een homo zitten'*. Amsterdam: De Groene Amsterdammer. Verkregen via <https://www.groene.nl/artikel/juf-ik-wil-niet-naast-een-homo-zitten>.
- Kennisplatform Integratie & Samenleving (2016). *Omgaan met Maatschappelijke Spanningen*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut & Movisie.

- Kleijwegt, M. (2016). *2 werelden 2 werkelijkheden. Hoe ga je daar als docent mee om?* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Leeman, Y. (2008). Education and diversity in the Netherlands. *European Educational Research Journal*, 7, 50-59. doi:10.2304/eej.2008.7.1.50
- Mertens, J. (2010). *Praktijkonderzoek voor bachelors*. Bussum: Coutinho.
- Ponds, R., Van Ham, M., & Marlet, G. (2015). *Verschillen, ongelijkheid en segregatie. Literatuurstudie*. Utrecht: Atlas voor Gemeenten.
- Putnam, R. D. (2007). E pluribus unum: Diversity and community in the twenty-first century the 2006 Johan Skytte Prize Lecture. *Scandinavian political studies*, 30, 137-174. doi:10.1111/j.1467-9477.2007.00176.x
- Putnam, R. D. (2001). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster Paperbacks. doi:10.2307/2657613
- Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (2009). *Polariseren binnen onze grenzen*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Reijn, G., Koelé, T., & Snijders, T. I. (2018, 18 juli). Wat zei Stef Blok precies en wat zeggen experts daarover? Verkregen via <https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/wat-zei-stef-blok-precies-en-wat-zeggen-experts-daarover-~b6702a39/>
- Schachner, M. K., Noack, P., Vijver, F. J. van de, & Eckstein, K. (2016). Cultural diversity climate and psychological adjustment at school -equality and inclusion versus cultural pluralism. *Child Development*, 87, 1175-1191. doi:10.1016/j.lcsi.2016.09.002
- Schnabel, P., Bijl, R., & De Hart, J. (2008). *Betrekkelijke betrokkenheid. Studies in sociale cohesie*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Schuyt, K. (2006). *Democratische deugden. Groepstegenstellingen en sociale integratie*. Amsterdam: Amsterdam University Press.



- Sijbers, R., Elfering, S., Lubbers, M., Scheepers, P., & Wolbers, M. (2015). *Maatschappelijke thema's in de klas: Hoe moeilijk is dat?* Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.
- Vries, H. de, Dijkstra, M., & Kuhlman, P. (1988). Self efficacy: The third factor besides attitudes and subjective norm as a predictor of behavioral intentions. *Health Education Research, 3*, 273-282. doi:10.1093/her/3.3.273
- Wienke, D. & Ramadan, O. (2011). *Polarisatie en radicalisering*. Verkregen via:  
<https://www.nji.nl/nl/Producten-en-diensten/Publicaties/NJi-Publicaties/Polarisatie-en-radicalisering-bij-jongeren.html>
- Winter, M. de (2017). *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding. Vanachter de voordeur naar democratie en verbinding*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Winter, M. de (2000). *Beter maatschappelijk opvoeden. Hoofdpijnen van een eigentijdse participatiepedagogiek*. Assen: Van Gorcum.