

SOCIALE COHESIE IN HET ONDERWIJS: HET PERSPECTIEF VAN DOCENTEN

Een kwalitatief onderzoek naar sociale cohesie en hoe dit te bevorderen onder kinderen en jongeren via het onderwijs

Soukaina Badou
6908683

Master Scriptie 2019-2020
MA Sociology; Contemporary Social Problems
Universiteit Utrecht

Eerste lezer: Jelle Wiering
Tweede lezer: Leonard van 't Hul
Aantal woorden: 9980



Universiteit Utrecht

Inhoudsopgave

Voorwoord	3
Samenvatting	4
Inleiding	5-6
1. Theoretisch Kader	6-13
1.1. De grondlegging van het concept sociale cohesie	6-8
1.2. De drie dimensies van sociale cohesie	8-12
1.2.1 Sociale interactie	8-10
1.2.2 Gedeelde normen en waarden	10-11
1.2.3 Identificatie	11-12
1.3. Sociale cohesie in het onderwijs	12-13
2. Methode	14-15
2.1. Onderzoekopzet en operationalisering	14
2.2. Populatie	14-15
2.3. Dataverwerking, analyse & ethische verantwoording	15
3. Resultaten	15-28
3.1. Passie	15-17
3.2. Sociale interactie onder leerlingen	17-19
3.3. Leren samenwerken met eenieder	19-21
3.4. Het delen van normen en waarden	21-23
3.5. Identificeren met degene die het meest op jou lijkt	23-25
3.6. Uitdagingen in het huidige onderwijs	26-28
4. Discussie	28-31
5. Conclusie	31-32
Literatuur	33-35
Bijlagen	36-38
1. Toestemmingsformulier	36
2. Topiclijst	37-38

Voorwoord

Deze scriptie markeert het einde van mijn studieloopbaan. Na mijn Bachelor Algemene Sociale Wetenschappen afgerond te hebben, is deze masterscriptie de laatste stap van mijn tijd als student. De afgelopen maanden waren een leerzame, maar vooral bijzondere periode die een grote impact heeft gemaakt op mijn persoonlijke en professionele ontwikkeling. Afstuderen en stagelopen, in tijden van een pandemie brengen verschillende uitdagingen met zich mee. Een onderzoek doen naar sociale cohesie en hoe dat te bevorderen, in tijden van een pandemie, brengt echter interessante gesprekken teweeg. Het thema heeft mij de afgelopen maanden aan het denken gezet over de manier waarop wij in de Nederlandse samenleving met elkaar interacteren, waarom wij dat op een bepaalde manier doen en hoe dat zich over tijd heeft ontwikkeld. Ondanks dat ik het met mijn respondenten niet gehad heb over de uitbraak van het Covid-19 virus, kon ik er niet omheen dat het mij alleen maar meer bewust maakt van de meerwaarde van met elkaar in contact staan, elkaar beter willen begrijpen, respecteren en comfort bieden. Met name in het onderwijs, wat voor kinderen en jongeren een veilige leerplaats zou moeten zijn die hen voorbereid op de samenleving met al zijn uitdagingen.

Uiteindelijk is dit scriptieproces een leerproces voor mij geweest, waarin ik veel heb gereflecteerd op de manier waarop de samenleving in elkaar steekt en hoe ik dit in de afgelopen achttien jaar van mijn leven heb ervaren via het onderwijs. Echter, niet alleen de geïnterviewde docenten hebben een groot bijdrage geleverd aan dit onderzoek. Ook mijn scriptiebegeleider Jelle Wiering heeft mij, weliswaar op afstand, hier doorheen geholpen. Ik wil hem daarom bedanken voor de motivatie, feedback en het vertrouwen dat hij mij heeft gegeven. Ook wil ik mijn stagebegeleider Mehmet Day bedanken. Hij heeft gedurende de afgelopen maanden zijn expertise als onderzoeker met mij gedeeld, die mij heeft geholpen kritisch naar het onderzoeksproces te kijken en dicht bij de praktijk en mijzelf te blijven.

Samenvatting

Waar sociale cohesie bevorderen als een belangrijke taak wordt gezien van het onderwijs, bestaat nog enige onduidelijkheid over hoe deze taak er dan uitziet. De kritische bevindingen van onder andere de onderwijsraad en vele onderzoekers met hen, heeft geleid tot een voorstel voor wetswijzigingen. Deze wijzigen zouden de rol en taak van het onderwijs omtrent burgerschap en de rol van sociale cohesie daarin, moeten verduidelijken. Om in kaart te kunnen brengen hoe momenteel door docenten gewerkt wordt aan het bevorderen van sociale cohesie onder kinderen en jongeren, zijn vijftien docenten geïnterviewd. De ervaringen en observaties van de docenten helpen begrijpen hoe sociale cohesie momenteel tot uiting komt in het primair en voortgezet onderwijs en hoe hiermee omgegaan wordt. Daarnaast delen docenten welke mogelijke uitdagingen zij zien en welke beleidsmatige veranderingen kunnen helpen om kinderen en jongeren dichter bij elkaar te brengen en te helpen bij hun ontwikkeling.

Dat docenten het bevorderen van sociale cohesie als een belangrijke taak van docentschap zien, is een van de belangrijkste resultaten. Docenten zouden een grote verantwoordelijkheid voelen om leerlingen een veilig leerklimaat te bieden en ruimte te geven om te werken aan hun sociaal-emotionele ontwikkeling. Daarnaast zijn ook thema's aan bod gekomen die inzichten geven in de manieren waarop kinderen en jongeren met elkaar omgaan, wat de rol van normen en waarden daarbij is en hoe het identificatieproces van kinderen en jongeren eruitziet. Zo zouden deze dimensies al de nodige aandacht krijgen in het huidige onderwijs, maar hebben docenten toch het gevoel dat zij niet voldoende tijd of kennis hebben om hier meer mee aan de slag te gaan. Een samenkomst van deze resultaten laat het belang van de docent zien voor het bevorderen van sociale cohesie en de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen en jongeren. Dat deze in acht genomen moeten worden in beleidsmatige en wetmatige veranderingen wordt hiermee benadrukt.

Inleiding

“Het bevorderen van sociale cohesie is een belangrijke taak van het onderwijs” stelt de voorzitter van de Onderwijsraad in een interview met Parool (Dujardin, 2018). De Onderwijsraad is de afgelopen jaren kritisch geweest over de bijdrage van het onderwijs aan het bevorderen van sociale cohesie onder jongeren. In meerdere rapporten van de raad waarschuwen zij voor de toegenomen segregatie in het onderwijs en onvoldoende aandacht in het huidige onderwijs om jongeren dichter bij elkaar te brengen (Onderwijsraad, 2019).

Ondanks dat al jaren gepleit wordt voor meer aandacht voor het versterken van sociale cohesie, via bijvoorbeeld burgerschap of maatschappijleer, blijkt volgens onderzoekers de integratie hiervan in het onderwijs onder de maat te zijn in vergelijking met andere Europese landen (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, 2010). De kritische bevindingen van onder andere de onderwijsraad en vele onderzoekers met hen, heeft intussen geleid tot een voorstel voor een aantal wetswijzigingen. Deze wijzigingen zouden de rol en taak van het onderwijs omtrent burgerschap moeten verduidelijken. Een van deze wetswijzigingen benadrukt de rol van het onderwijs omtrent actief burgerschap en sociale cohesie. De focus ligt daarbij op de rol van het primair en voortgezet onderwijs bij het bijbrengen van bijvoorbeeld respect en kennis over onder andere basiswaarden (Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap, 2019). Ook het ontwikkelen van sociale en maatschappelijke competenties die kinderen en jongeren zullen helpen deel te nemen aan de pluriforme samenleving worden in dit wetsvoorstel genoemd. Hierbij is de verwachting dat het onderwijs kinderen en jongeren dit deels bijbrengt en hen stimuleert.

Intussen staan vragen omtrent sociale cohesie in het onderwijs voortdurend op de agenda in het publieke en politieke debat. Het eerdergenoemde wetsvoorstel benadrukt de urgentie van verandering en verduidelijking waar de onderwijsraad al jaren voor pleit. Naast de Onderwijsraad, beargumenteren meerdere onderzoekers, zoals Hooge (2015) en Schulz et al., (2010), de meerwaarde van het verbeteren van burgerschapsonderwijs. Echter, het blijft de vraag in hoeverre het huidige onderwijs de veranderingen en wetmatige doelen ook waar kan maken, mocht het wetsvoorstel goedgekeurd worden (Onderwijsraad, 2019).

Deze scriptie zal onderzoeken hoe momenteel gewerkt wordt aan het versterken van sociale cohesie in het onderwijs, om daardoor beter te begrijpen hoe bevorderen van sociale cohesie via het onderwijs in de toekomst kan worden nagestreefd of verbeterd. Daarnaast bekijkt deze scriptie sociale cohesie, een thema dat vaak onderzocht wordt door praktijk

georiënteerd onderzoek, vanuit een fundamenteel sociologische lens. Deze lens brengt het begrip sociale cohesie terug naar de wetenschappelijke basis waarop sociale cohesie in westerse samenleving is gedefinieerd en zich heeft ontwikkeld. Dit onderzoek brengt grondleggers uit de sociologie en hun inzichten, in gesprek met huidige interpretaties van sociale cohesie. Hoe dit te bevorderen en te definiëren, in bijvoorbeeld het wetsvoorstel, komt samen door de wetenschappelijke basis omtrent dit thema in combinatie met kwalitatieve data uit het huidige onderwijs. Zo levert deze case study een interessante bijdrage aan bestaande wetenschappelijke kennis over sociale cohesie.

Om sociale cohesie in specifiek het onderwijs te kunnen begrijpen, is het belangrijk om in dit onderzoek de focus te leggen op de onderwijzers die midden in het huidige onderwijs staan. Hoe gaan leerlingen momenteel om met elkaar in de klas? Zijn onderwijzers actief bezig met jongeren bewust maken van de rol die zij vervullen in de samenleving en welke waarden daaraan toegekend worden? Denken zij dat een wetsvoorstel die dit verduidelijkt hen hierbij kan helpen of juist niet? Om de ervaringen, tekortkomingen en werkzame elementen die docenten ervaren te kunnen verzamelen is de volgende onderzoeksvraag opgesteld: “In hoeverre ervaren docenten dat de dimensies van sociale cohesie worden vervuld of aandacht krijgen in het huidige primaire en voortgezet onderwijs in Nederland?” Daarbij zullen de docenten ook nadenken over de manier waarop zij denken dat dit eventueel beter zou kunnen en hoe beleidsmakers, onderwijzers en onderwijsbesturen hierbij zouden kunnen helpen.

1. Theoretisch Kader

1.1. De grondlegging van het concept *sociale cohesie*

De sociologie kent een aantal klassieke sociologen die gezien worden als grondleggers voor het onderzoeken van de samenleving in de zogenoemde moderniseringsperiode. In een vroeg stadium van deze periode onderzochten bijvoorbeeld Marx en Weber de gevolgen van industrialisatie en een kapitalistisch systeem op de samenleving. Durkheim (1912) bekeek de samenleving vanuit het niveau van gemeenschappen. Gemeenschapsgevoel zou ontleend worden aan het delen van symbolen en rituelen die mensen het gevoel geven dat zij onderdeel zijn van een gemeenschap. Deze verbintenis, die Durkheim al in het begin van de

20^{ste} eeuw onderzocht, wordt gezien als een beginsel voor het begrip van sociale cohesie in tijden van modernisering (Weenink, 2009). Ondanks dat het begrip sociale cohesie een uitgebreide geschiedenis kent en tot stand is gekomen door onder andere de klassieke sociologen, zijn hun inzichten nog steeds relevant voor het begrijpen van sociale cohesie in huidige samenlevingen.

Durkheim (1912) beschrijft een verbintenis tussen gemeenschapsgevoelens die gebonden zouden zijn aan religie. Die gemeenschapsgevoelens tussen mensen beschrijft Durkheim als de mate van solidariteit. Deze solidariteit zou in twee vormen bestaan, *mechanische en organische solidariteit* (Durkheim, 1893: 232). *Mechanische solidariteit* beschreef hij als een samenlevingsvorm die vooral kenmerkend is voor de vroegmoderne tijd. Voordat de samenleving drastisch zou veranderen door industrialisatie en kapitalisme, zouden mensen in kleinschalige gemeenschappen leven waarbij veel persoonlijk contact zou plaatsvinden (van Houwelingen, 2016). Durkheim (1893: 228) beschrijft deze periode als een tijd waar mate van solidariteit gekenmerkt wordt als een 'collective type' met een gedeeld bewustzijn. Mensen zouden, wat betreft gedrag, meer op elkaar lijken en daarom meer verbonden zijn aan elkaar (Durkheim, 1893: 228). Door moderniseringsprocessen, zoals de snelgroeende industrialisatie en arbeidsdeling, zou volgens Durkheim deze beschrijving van organische solidariteit niet meer op die manier aan de orde zijn. In plaats daarvan zou de samenleving zo drastisch veranderd zijn dat een verschuiving plaatsvond naar *organische solidariteit*. Dit duidt op de transformatie van kleinschalige gemeenschappen met gedeeld gedachtegoed naar een samenleving waar heterogeniteit meer aan de orde is (van Houwelingen, 2016). Een individualistische samenleving, waarin eenieder gespecialiseerd is in zijn rol en meer divers gedachtegoed ervoor zorgt dat mensen juist niet op elkaar lijken, zou een gevolg zijn van arbeidsdeling in moderne samenlevingen (Durkheim, 1893: 233). Durkheim ziet een duidelijke verschuiving in de manier waarop mensen met elkaar in verbinding staan door de grotere processen van de industrialisatieperiode.

Ondanks dat Durkheim een verschil beschrijft tussen mechanische solidariteit en organische solidariteit, lijkt het verschil te vervagen wanneer hij beschrijft waarom organische solidariteit nog steeds binding tussen mensen en gemeenschappen zou betekenen (Kruijt, 1958). Volledige heterogeniteit zou betekenen dat gemeenschappen en individuen niets meer met elkaar gemeen zouden hebben, en dit is volgens Durkheim niet het geval in samenlevingen met organische solidariteit. Zelfs in deze samenlevingen is er een

gedeeld gedachtegoed dat functioneert als een alomvattende lijm (Larsen, 2014). Deze alomvattende lijm noemt Durkheim (1893: 225) het *collectief bewustzijn*. Uiteindelijk stelt Durkheim (1893: 233) dat hoe meer arbeidsdeling, door industrialisatieprocessen, hoe meer co-afhankelijk mensen van elkaar worden en collectief bewustzijn versterkt wordt. Anderzijds betekent meer arbeidsdeling, meer specialisering van individu wat juist organische solidariteit in de hand werkt (Durkheim, 1893: 233). Ondanks dat Durkheim dus een duidelijk onderscheid maakt tussen mechanische en organische solidariteit, bestaat organische solidariteit niet zonder zekere mate van mechanische solidariteit die door collectief bewustzijn gekenmerkt wordt.

Gofman (2014) beargumenteert dat de concepten, mechanische en organische solidariteit, de basis vormen voor het begrip *sociale cohesie*. De notie sociale cohesie duidt dus de gevoelens van verbondenheid die steeds in Durkheims werk benadrukt wordt. Larsen (2013: 3) definieert sociale cohesie als: "The belief held by citizens of a given nation-state that they share a moral community, which enables them to trust each other." Vertrouwen zou volgens Larsen (2014) het cruciale element zijn dat zowel terug te zien is in de beschrijving van mechanische als organische solidariteit en daarnaast nog steeds belangrijk geacht wordt in huidige samenlevingen.

1.2. Drie dimensies van sociale cohesie

Er is geen duidelijke consensus over de definiëring van sociale cohesie, omdat het begrip meerdimensionaal zou zijn en op meerdere schaalniveaus toe te passen is (Bolt & Torrance, 2005). Na het analyseren van verschillende bestaande definities zijn Bolt en Torrance (2005) tot een samenvatting van verschillende definities gekomen die de drie, in literatuur meest voorkomende dimensies, van sociale cohesie omvat. De drie dimensies van sociale cohesie worden onderscheiden in een gedragsdimensie die voornamelijk focust op sociale interactie, normen- en waardendimensie en belevingsdimensie die identiteitsontwikkeling van mensen centraal stelt.

1.2.1. Sociale interactie

De eerste dimensie benadrukt de meerwaarde van sociale interactie en hoe de mate van interactie tussen mensen afhankelijk is van verschillende factoren op verschillende niveaus in de samenleving. Om de mate van interactie enigszins te kunnen onderzoeken is door Bolt

en Torrance (2005), een onderscheid gemaakt tussen de verschillende niveaus waarop sociale interactie kan plaatsvinden. Bolt en Torrance (2005) zijn voornamelijk geïnteresseerd in het buurtniveau. Uit verschillende netwerkstudies komt naar voren dat buurtrelaties over het algemeen niet hetgeen is dat het grootste deel van een sociaal netwerk vormt. Van der Horst, Kullberg & Deben (2001) stellen dat dit komt, omdat netwerken zich vaak vormen los van de specifieke omgeving waarin mensen wonen. Zij beschrijven dat mensen lang niet altijd in dezelfde buurt of stad werken als waar zij wonen en dat mensen vaak familie en vrienden buiten hun eigen buurt hebben. Om de mate van sociale interactie en netwerkvorming breder te kunnen trekken dan enkel het buurtniveau zoals Bolt en Torrance (2005) gedaan hebben, is het van grote meerwaarde om terug te gaan naar eerdere sociologen die op samenlevingsniveau gedefinieerd hebben hoe sociale interactie en netwerken tot stand komen. Door op een macroniveau naar de samenleving te kijken, zijn namelijk andere netwerkstructuren te herkennen die breder te trekken zijn dan het buurtniveau.

Belangrijke grondleggers in de sociologie, die sociale interactie en netwerken in westerse samenlevingen beschreven als het verkrijgen van sociaal kapitaal, zijn onder andere Bourdieu en Coleman. Bourdieu (1986) was niet enkel geïnteresseerd in de manier waarop mensen met elkaar in verband staan en met elkaar interacteren via een sociaal netwerk, maar ook in andere vormen van verbintenis. Hij beschrijft hoe individuen verschillende type kapitaal bezitten, zoals sociaal kapitaal, maar ook cultureel, economisch en symbolisch kapitaal. Hij benadrukte sterk dat het bezitten van kapitaal veel meer is dan enkel economisch kapitaal, bijvoorbeeld in termen van bezit en geld. Het zou ook juist gaan om de andere manieren waarop mensen kapitaal kunnen inzetten om een machtspositie te verkrijgen in een netwerk. Dit was dan ook de voornaamste reden dat hij sociaal kapitaal beschreef als het hebben van sociale contacten die niet voor iedereen beschikbaar zijn en iemand een machtspositie geven in een groep (Bourdieu, 1986). Sociaal kapitaal zou volgens deze definitie eigendom zijn van een individu, maar gevormd worden door het collectief. Om dus in kaart te kunnen brengen hoe mensen met elkaar in contact staan en met elkaar interacteren, benadrukt Bourdieu sociale netwerken vanuit het individu en hoe dat zich relateert aan het collectief. In Bourdieu's definitie van sociaal kapitaal komt uiteindelijk naar voren hoe verschillende kenmerken van een individu, zoals sociaaleconomische status, woonomgeving, klasse, baan of onderwijsachtergrond elementen zijn die bepalen hoe een

sociaal netwerk eruitziet en hoe dit leidt tot een positie op samenlevingsniveau (Siisiainen, 2003).

Waar Bourdieu (1986) sociaal kapitaal beredeneert vanuit het begrijpen van macht en positionering in de samenleving, trekt Coleman (1990) sociaal kapitaal breder. Individuen interacteren met elkaar, omdat zij de meerwaarde zien van het contact onderhouden met een ander. Het onderhouden van contacten is niet enkel op basis van gedeelde interesses, maar ook op basis van de meerwaarde van een specifiek persoon. Dit kan simpelweg familie zijn of vrienden, maar ook een werkrelatie. Zolang een ander iets kan betekenen, zal een individu de rationele keuze maken contact met diegene te onderhouden (Coleman, 1990). Uiteindelijk vormen individuen op deze manier een collectief, gebonden door co-afhankelijkheid.

Een kanttekening die echter gegeven wordt bij het begrijpen van sociale interacties, is de verbintenis aan tijd en ruimte. Afhankelijk van de levensfase en de omgeving van een individu wordt bepaald hoe een sociaal netwerk eruitziet. Het proces kan er dus uitzien zoals eerder beschreven door Bourdieu (1986) en Coleman (1990), maar vindt op verschillende niveaus plaats. Zo zou bij kinderen en jongeren de verdeling van sociaal kapitaal vooral gevormd worden door de buurt en het onderwijs (Parcel & Dufur, 2001). Het netwerk van jongeren en ouderen kan dus van elkaar verschillen, maar het proces en de beweegredenen kunnen soortgelijk zijn.

1.2.2. Gedeelde normen en waarden

Naast het hebben van sociale interactie dat sociaal kapitaal vormt, spelen gedeelde normen en waarden tussen mensen een rol bij de sociale cohesie in de samenleving. Het is wederom interessant om de discussies over normen en waarden te bekijken door de ogen van klassieke sociologen. In de jaren 40 al onderzocht de socioloog Talcott Parsons (1935) hoe menselijk gedrag te verklaren zou kunnen zijn door hun waardensystemen. Hij beargumenteerde dat mensen terugvallen op zogenaamde 'moral beliefs' die vervolgens het gedrag sturen. Deze 'moral beliefs' noemde hij waarden. De socioloog Spates (1983) interpreteerde drie onderdelen in Parsons beschrijving van waarden, die ervoor zorgen dat waarden diep ingebed zijn in verschillende lagen van de samenleving. Ten eerste zouden waarden een machtspositie hebben in het sociale leven, omdat waarden bepalen wat groepen en samenlevingen zien als goed en fout gedrag (Spates, 1983). Wat vervolgens de

consequenties zijn van bepaald gedrag bepaald de norm. Ook zou volgens Spates (1983), Parsons benadrukt hebben dat waarden overdraagbaar zijn van generatie op generatie via het socialisatieproces dat al van jongs af aan start. Ondanks dat Parsons deze elementen decennia geleden benadrukte, vind ik zijn uitleg nog steeds relevant. Het kan helpen beter te begrijpen hoe groeiende diversiteit in de samenleving de sociale cohesie in Nederland beïnvloedt.

Daarnaast benadrukken Oosterwegel & Vollebergh (2003) dat normen en waarden zich op verschillende manieren bij jongeren vormen en beïnvloeden wat zij als de norm zien en belangrijk vinden. Zo wordt vanuit de opvoeding meegegeven wat normen zijn of wat als belangrijke waarden gezien worden. Dit komt overeen met de beschrijving van Spates (1983) die eerder benadrukte hoe waarden overdraagbaar zijn van generatie op generatie. Verder bepaald op een kleiner niveau ook de woonomgeving, zoals de wijk of stad, wat kinderen en jongeren beschouwen als normen en waarden (Bolt & Torrance, 2005). Elchardus, Kavadias en Siongers (1998) benadrukken dat ook het onderwijs hier een grote factor is, aangezien de school een plek is waar jongeren veel tijd doorbrengen.

1.2.3. Identificatie

Tajfel (1974) beschrijft de rol die jongeren denken te vervullen in de samenleving en hoe zij de sociale omgeving dan eigen maken als belangrijke onderdelen van het identificatieproces in zijn 'Social Identity Theory'. Volgens deze theorie ontwikkelen mensen een sociale identiteit die gevormd wordt door de omgeving en de mensen in die omgeving. In hoeverre mensen zich kunnen identificeren met groepen en daarbij de manier waarop zij zelf kijken naar andere groepen, beïnvloed hoe zij zichzelf identificeren (Tajfel, 1974). Bewust en onbewust zien mensen scheidslijnen tussen verschillende groepen waarmee zij zich wel of niet kunnen identificeren. Tajfel en Turner (1986) noemen deze groepen de 'ingroup', wat de groep is waarmee iemand zich kan identificeren en 'outgroups' waar zij zich niet mee kunnen identificeren of zelfs afkeer voor hebben. Volgens Stets en Burke (2000) bepalen uiteindelijk de gedragingen, ideologieën en visies op sociale fenomenen hoe een sociale identiteit zich vormt binnen een groep.

Hoe deze gedragingen, ideologieën en visies op sociale fenomenen zich vormen binnen een groep kan echter verschillen, afhankelijk van de mate van gedeelde normen en waarden (Oosterwegel en Vollebergh, 2003). Oosterwegel en Vollebergh (2003) stellen

echter dat het niet zozeer gaat om een tekort aan gedeelde normen en waarden, maar het begrijpen en inzetten van specifieke normen en waarden in verschillende contexten en groepen. Vooral voor jongeren met een migratieachtergrond is dit volgens Day en Badou (2019) een uitdaging, omdat zij een meerledige identiteit hebben. Deze meerledige identiteit beschrijft de meervoudige bindingen in het leven van jongeren. Het begrijpen van normen en waarden, vanuit enkel een deelidentiteit, kan het identificatieproces daarom voor jongeren bemoeilijken (Lucassen & Lucassen, 2015). Voor jongeren is het identificatieproces een zoektocht naar hoe in de Nederlandse context invulling te geven aan verschillende onderdelen van hun identiteit (Day & Badou, 2019). Ondanks dat jongeren met een migratieachtergrond het identificatieproces als moeilijk kunnen ervaren volgens Day en Badou (2019), gaat het dragen van een meerledige identiteit ook op voor jongeren zonder migratieachtergrond. Ook zij bewegen zich in verschillende contexten. Toch lijkt de uitdaging groter te zijn voor jongeren die andere normen of culturen meekrijgen vanuit de opvoeding of religie (Day & Badou, 2019).

1.3 Sociale cohesie in het onderwijs

Hoewel sociale cohesie kan worden onderverdeeld in de drie dimensies van sociale interactie, gedeelde normen en waarden en identificatie, wil ik benadrukken dat deze dimensies kunnen overlappen. Zo zijn normen en waarden niet los te zien van het identificatieproces, en is het identificatieproces verbonden met de groepen waarmee sociale interactie plaatsvindt. Om toch in kaart te kunnen brengen hoe sociale cohesie tot uiting komt in het onderwijs, kunnen deze dimensies echter wel als leidraad dienen.

Ondanks dat in het eergenoemde wetsvoorstel het bevorderen van sociale cohesie als taak van het onderwijs genoemd wordt, is het nog maar de vraag in hoeverre daar in huidig onderwijs aandacht voor is. Zo stelt Dijkstra (2001) dat het onderwijs gezien kan worden als een oefenplaats voor kinderen en jongeren, die voorbereid worden op de samenleving. Het onderwijs dient niet enkel als instrument om kennisvakken te geven zoals taal en rekenen, maar ook idealen, normen en waarden over te dragen die belangrijk geacht worden. Dijkstra (2001) benadrukt daarom dat de invloed van het onderwijs op sociale cohesie belangrijk is om te onderzoeken.

Ook onderwijskundige Hooge (2015) stelt dat het van belang is om aandacht te hebben voor het bevorderen van sociale cohesie in onderwijs. Hooge beschrijft dat de

collectieve ontwikkeling van een groep centraler moet komen te staan. Zij onderscheidt vijf hoofdfuncties die het onderwijs vervult, waarbij zowel de persoonlijke als collectieve ontwikkeling belangrijk wordt geacht. Vier van de vijf hoofdfuncties overlappen deels met de eerdergenoemde beschrijving van sociale cohesie. De socialisatiefunctie van het onderwijs die Hooge beschrijft, benadrukt het belang van gedeelde normen en waarden dragen en het vervullen van meerdere sociale rollen. Daarnaast beschrijft zij de persoonsvormende functie van het onderwijs, als: "Het stimuleren van de ontwikkeling van een eigen identiteit en onafhankelijkheid ten opzichte van de vigerende maatschappelijke orde en cultuur." Tot slot, zou het onderwijs volgens Hooge een pedagogische en maatschappelijke opdracht hebben. Het onderwijs helpt kinderen en jongeren een balans te vinden tussen autonoom zijn en sociaal betrokken, maar ook antwoorden te formuleren op maatschappelijke vraagstukken en problematieken. Deze hoofdfuncties van het onderwijs benadrukken op deze manier de meerwaarde van het bevorderen van sociale cohesie onder kinderen en jongeren.

Om in kaart te kunnen brengen in hoeverre het bevorderen van sociale cohesie in het huidige onderwijs tot uiting komt, is nader onderzoek belangrijk. Docenten bevinden zich in een gunstige positie, omdat zij dagelijks kinderen en jongeren begeleiden op school en zicht hebben op de manier waarop zij met elkaar interacteren. Om inzicht te krijgen in de ervaringen, tekortkomingen of werkzame elementen van het huidige onderwijs staat daarom de volgende vraag centraal: "In hoeverre ervaren docenten dat de dimensies van sociale cohesie vervuld worden of aandacht krijgen in het huidige primaire en voortgezet onderwijs in Nederland?" Deze scriptie zal de ervaringen van docenten centraal stellen. Zijn zij bewust of onbewust bezig met de sociale cohesie op school of in de klas? En welke meerwaarde zien zij dat het onderwijs heeft wanneer sprake is van sterke sociale cohesie? Door deze vragen te beantwoorden helpt deze scriptie beter inzichtelijk te maken hoe docenten momenteel omgaan met sociale cohesie. Daarnaast geeft dit onderzoek docenten de kans om aanbevelingen te doen, daar waar zij uitdagingen ervaren bij het bevorderen van sociale cohesie.

2. Methode

2.1. Onderzoeksopzet & operationalisering

De focus van dit onderzoek ligt voornamelijk op het in kaart brengen van de ervaringen van docenten uit het primair en voortgezet onderwijs. De onderzoekstrategie is kwalitatief van aard. Om de onderwijzers voldoende ruimte te geven zelf tot antwoorden te komen, is gekozen voor semigestructureerde interviews. Dit betekent dat ik een topiclijst heb gebruikt als leidraad om genoeg houvast te bieden, maar de interviews ook niet te veel te sturen. De topiclijst bestaat uit verschillende onderdelen waar een trechtermodel op is toegepast. Zo zijn eerst zo algemeen mogelijke vragen gesteld over de manier waarop de docenten momenteel het onderwijs ervaren en wat zij zouden beschrijven als de rol en verantwoordelijkheden die zij of de school vervullen.

Aangezien de topiclijst slechts als leidraad is aangehouden in de interviews en dus niet altijd dezelfde zaken op dezelfde manier zijn uitgevraagd, kan ik het onderzoek onbewust beïnvloed hebben. Zo ben ik zelf overtuigd van de meerwaarde van sociale cohesie bevorderen via het onderwijs en dat dit van grote meerwaarde kan zijn voor het begrijpen van de samenleving en de rol die kinderen en jongeren daarin spelen. Echter kan deze visie onbewust doorschemeren tijdens interviews.

2.2. Populatie

Door snowball sampling toe te passen heb ik respondenten uit mijn eigen netwerk en uit het Verwey-Jonker Instituut netwerk gevraagd om anderen te vragen deel te nemen aan dit onderzoek. De deelnemende respondenten zijn allemaal onderwijzers uit het primair of voortgezet onderwijs. Een enkeling werkt momenteel niet meer in het onderwijs, maar heeft wel minstens drie jaar als docent gewerkt. De respondenten werken daarnaast in verschillende regio's van Nederland, verspreid over zowel de randstad, midden-oost en zuid Nederland. Ook verschilt het type school en de niveaus waar de respondenten lesgeven. Zo werkt een aantal docenten in het primair onderwijs op openbare basisscholen, islamitische basisscholen of montessorischolen. De gesproken onderwijzers uit het voortgezet onderwijs geven op het vmbo, havo of vwo les in zowel de onderbouw als bovenbouw. Ook is een aantal respondenten uit het voortgezet onderwijs mentor en zijn anderen dat niet, wat betekent dat de hoeveelheid tijd die zij doorbrengen met dezelfde leerlingen kan verschillen. Vijftien onderwijzers uit verschillende regio's zijn geïnterviewd, waarvan zes uit het primair

onderwijs en negen uit het voortgezet onderwijs. Mede door de drukte als gevolg van de uitbraak van het Covid-19 virus, waren onderwijzers uit het primair onderwijs minder bereid deel te nemen. Dit kan het onderzoek beïnvloed hebben, omdat minder ervaringen zijn opgehaald uit het primair onderwijs. Daarnaast hebben docenten die zelf affiniteit hebben met de besproken thema's aangegeven te wilden deelnemen aan het onderzoek. Ook dit kan het belang van sociale cohesie meer uitvergroot hebben.

2.3. Dataverwerking, analyse & ethische verantwoording

De uitbraak van het Covid-19 virus maakte het niet mogelijk face-to-face interviews af te nemen waardoor alle interviews digitaal zijn afgenomen. Om de onderwijzers toch te kunnen zien, zijn de interviews afgenomen via Microsoft Teams. Nadat alle interviews getranscribeerd zijn, zijn deze gecodeerd en geanalyseerd met het programma Atlas TI.

De interviews zijn geanalyseerd door open codes toe te voegen en code groups en document groups te maken. Uiteindelijk zijn uit de open codes en code groups patronen en verbanden te destilleren. Om verder de dataverzameling ethisch te kunnen verantwoorden hebben de respondenten een consentformulier ontvangen en een pseudoniem gekregen waarnaar gerefereerd wordt in de resultatensectie.

3. Resultaten

Het doel van dit onderzoek was om te onderzoeken wat ervaringen van docenten zijn in het huidige primair en voortgezet onderwijs omtrent het bevorderen van sociale cohesie onder kinderen en jongeren. Eerst zal ingegaan worden op de factoren die volgens de docenten sociale cohesie zouden bevorderen. Vervolgens worden uitdagingen genoemd die het bevorderen van sociale cohesie belemmeren volgens docenten. De drie dimensies van sociale cohesie; sociale interactie, normen en waarden en identificatie, komen hierin terug. Uiteindelijk zijn de resultaten een thematische weergave van de patronen die ik kon herleiden uit de verschillende ervaringen van docenten.

3.1. Passie

Ten eerste, gaven docenten een uitgebreide beschrijving van de redenen waarom zij het gevoel hebben grote impact te kunnen maken door te werken in het onderwijs. Ik herkende bij meerderen een passie voor het onderwijs die ervoor zorgt dat zij zich bekommeren om

de ontwikkeling van kinderen en jongeren tot volwaardig burger van Nederland. Deze passie is dan ook een eerste factor die ervoor kan zorgen dat sociale cohesie versterkt kan worden. Zowel vakdocenten als docenten uit het primair onderwijs gaven aan, in de eerste plaats, voornamelijk motivatie te halen uit het leer- en groeiproces van de leerlingen en dus niet zozeer de passie voor een specifiek vak.

Echter, een aantal docenten gaven aan iets te hebben gemist tijdens hun eigen schoolloopbaan wat hen drijft in het onderwijs te werken. Dit gemis was bijvoorbeeld afspiegeling. Zo gaf Hasan aan: "Oorspronkelijke motivatie, zeker toen, afspiegeling. Er waren te weinig docenten voor de klas die op mij leken en daar wilde ik verandering in. Ik had het gevoel dat ik daar een bijdrage aan kon leveren." Ook Samira miste, vooral op de middelbare school, een docent aan wie zij zich kon spiegelen en haar motiveerde. Zij vertelde:

Toen ik op het middelbaar zat, miste ik de docent waarvoor je het echt wilt doen. Je wil je bewijzen. Ik miste die drive echt, voor wie deed ik het? Ik wilde gezien worden en dat ontbrak heel erg. Dus ik dacht, ik kan dat geven, dus daar is mijn passie ontstaan.

Ook uit de redenen om te kiezen voor het primair of voortgezet onderwijs kon ik een aantal patronen herkennen. Ook hier ging de voorkeur uit naar een onderwijslaag waar zij, voor hun gevoel, het meeste impact konden maken op de ontwikkeling van leerlingen. De docenten uit het primair onderwijs zagen voornamelijk de meerwaarde in kinderen op jonge leeftijd helpen en motiveren. Een aantal docenten uit het voortgezet onderwijs beschreef persoonlijke vaardigheden zoals geduld te missen om te communiceren met kleuters. Dit leidde hen tot de keuze voor het voortgezet onderwijs. Ook gaven de meeste docenten uit het voortgezet onderwijs aan het belangrijk te vinden inhoudelijk scherpe gesprekken te kunnen voeren met jongeren en dit simpelweg moeilijker is in het primair onderwijs. Jones beschreef zijn voorkeur voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs als volgt:

Je kan meer op niveau gesprekken voeren, meer direct aanspreken. In de onderbouw zijn ze nog kinderlijk, dan ben je bijna een vader op school die ze aan de hand moet

nemen. In de bovenbouw kan je meer bij hen neerleggen, veel meer wijze op die verantwoordelijkheid.

Ook Hasan beschrijft het voortgezet onderwijs als een leeftijd waar jongeren de wereld ontdekken en open staan voor prikkels en ideeën. Dit biedt hem de mogelijkheid om jongeren te inspireren om het maximale uit zichzelf te halen. Interessant is echter dat de docenten uit het primair onderwijs, soortgelijke beschrijvingen geven wanneer zij hun beweegredenen geven voor het primair onderwijs en juist kinderen proberen te prikkelen voordat zij naar het voortgezet onderwijs gaan. Dit benadrukt de rol van een gemotiveerde docent in het leerproces van leerlingen.

3.2. Sociale interactie onder leerlingen

Ten tweede, is volgens docenten een aantal patronen te herkennen in de manieren waarop leerlingen met elkaar interacteren en waarom dit sociale cohesie bevordert. Zo beschreven docenten wat zij observeren met betrekking tot de manier waarop leerlingen sociale relaties onderhouden, vriendschappen vormen en hoe zij de sfeer onder leerlingen ervaren. De docenten, in voornamelijk het voortgezet onderwijs, zien dat jongeren bewust, maar ook onbewust relaties met medeleerlingen onderhouden. Dit kan zijn op basis van interesses, maar ook op basis woonomgeving of etnische achtergrond. In alle gevallen zien de jongeren in dat iemand van meerwaarde is voor hem of haar, waardoor zij graag met iemand omgaan. Zij voelen zich bijvoorbeeld veilig of geliefd bij iemand en trekken dan graag met elkaar op.

Wat betreft de sociale cohesie in de school beschreven alle docenten, in zowel het primair als voortgezet onderwijs, over het algemeen een prettige sfeer te ervaren onder de leerlingen. In de loop van het jaar zouden leerlingen steeds meer aan elkaar gewend raken en mondiger worden naar elkaar toe en naar de docenten. De docenten gaven hierbij aan dat te zien als een natuurlijk proces waar kinderen en jongeren doorheen gaan en dit niet ongewoon is. Docenten in het primair onderwijs gaven wel aan constant bezig te blijven met de toon zetten voor de sfeer en de manier waarop de kinderen met elkaar omgaan, ondanks het natuurlijke proces van comfort bij elkaar voelen over tijd. Stefan beschreef dit als volgt:

Ik geloof heel erg in een leuke groep moet je maken. Die [leuke groepen] ontstaan soms, maar daar zit heel veel werk in. Om die cohesie te creëren, dat gebeurt niet

vanzelf. Het is belangrijk om daar als leerkracht constant mee bezig te zijn en vragen te stellen. In het begin heel erg er [de cohesie] bovenop zitten en daarna alleen handhaven. Er is dan later ook ruimte om het meer los te laten.

Niet alleen Stefan, maar ook een aantal andere docenten in het primair onderwijs geeft aan hier actief aandacht aan besteden om een norm stellen in de groep. Door hen aan te spreken op pestgedrag of ongepaste opmerkingen, werken de leerlingen en docenten volgens de respondenten samen aan een veilig en pedagogisch leerklimaat waar volgens hen sprake is van sterke sociale cohesie.

Docenten gaven hierbij wel aan het gevoel te hebben dat zij niet volledig invloed kunnen uitoefenen op de uiteindelijke cohesie in de klas of school. Zo beschreef, onder andere Petra, dat het bij de kleuterklassen ook een natuurlijk proces is. Kinderen zouden zich nog niet bewust zijn van de kenmerken die toegekend worden aan individuen en zien enkel een kindje bij wie zij zich op hun gemak voelen, met wie zij interesses delen en dus graag spelen. De kanttekening die zij daarbij gaf is dat kinderen wel het liefst met iemand spelen met hetzelfde geslacht of leeftijd, maar ook dit zou kunnen komen door gedeeld interesse of veiligheid. Nina omschreef ditzelfde proces als volgt:

Kinderen zien het [verschillen] wel, maar ook weer niet. Zo zou een kleuter alleen een andere huidskleur zien en benoemen, maar als een feit en meer niet. Heel mooi, maar het is aangeleerd gedrag om iemand daarom anders te behandelen. Bij kinderen is dat nog heel vrij en natuurlijk. Ze spelen gewoon met wie zij lief vinden. [...] Het is niet dat op basis van afkomst of religie kinderen worden buitengesloten. Dat zie je pas naar mate ze ouder worden.

Dat kinderen, naar mate zij ouder worden, zich meer bewust worden van eventuele waardeoordelen, beschreven ook de docenten uit het voortgezet onderwijs. Opmerkingen, gebaseerd op waardeoordelen, zouden naar mate zij ouder worden invloed hebben op de manier waarop zij met elkaar omgaan. Echter, ook in het voortgezet onderwijs zien docenten dat leerlingen over het algemeen vriendelijk met elkaar omgaan en een veilige sfeer proberen te waarborgen. Een uitzonderlijke situatie, die de toon zet voor de veiligheid en cohesie in de groep, ervaarde Naima:

Ik heb een klas met bijna alleen Nederlandse kinderen, zit een donker jongetje in de groep die geadopteerd is op zijn vierde. Er was dan totaal geen aanleiding gegeven en dan zegt iemand tegen hem; je ouders wilde je niet eens hebben, daarom hebben ze jou weggedaan hè zwartjoekel. Dat raakt me zo erg, dat ik denk wow. Dat dit gebeurt. Er gaat dan op meerdere gebieden iets mis. Op dat moment vind ik dat je als docent daar niet omheen kan en dat gesprek moet grijpen.

Naima gaf hierbij aan dat het gesprek openbreken moeilijk kan zijn, maar de meeste leerlingen inzien hoe schadelijk dit kan zijn voor de medeleerlingen en de veilige sfeer in de klas. De meeste docenten gaven aan graag in gesprek te gaan met hun leerlingen wanneer, volgens hen, de cohesie in de groep in gevaar kan zijn. Elke docent interpreteert dit echter anders. De mate waarin een situatie, zoals beschreven door Naima, zich voordoet is volgens de docenten dus lager in het primair onderwijs dan in het voortgezet onderwijs, omdat waardeoordelen volgens hen in het primair onderwijs niet zo een grote rol spelen in de omgang met elkaar.

3.3. Leren samenwerken met eenieder

Een derde factor, die volgens docent een bijdrage levert aan het bevorderen van sociale cohesie, is de mate waarin leerlingen samenwerken. De twee onderdelen die hier een rol in spelen zijn de hoeveelheid groepsopdrachten die zij doen op school en de persoonlijke voorkeuren van leerlingen om alleen te werken. Zowel in het primair als voortgezet onderwijs gaven docenten aan leerlingen in de klas te hebben die geen of weinig aansluiting vinden bij de groep en daarom vaker op zichzelf zijn. Hoe dat zich uit en wat de redenen zijn verschilde in het primair en voortgezet onderwijs. De meeste docenten uit het primair onderwijs noemde leerlingen die buiten de boot vielen of geen beste vriend in de klas hadden 'sociaal onhandig'. Dit zouden, volgens onder anderen Petra, Stefan, Chantie en Melek, leerlingen zijn die niet de sociale en emotionele vaardigheden beheersen om contact te leggen en te onderhouden met leeftijdsgenoten. Zij zien dan een grote verantwoordelijkheid bij de docent om hierbij te helpen en dit proces te beïnvloeden.

Zo gaf een aantal docenten aan kinderen bewust bij elkaar te zetten of samen te laten werken, zodat zij de kans krijgen elkaar beter te leren kennen en een eventuele

vriendschap te vormen. Wanneer dit toch niet lukt kan een leerling hier jaren last van hebben, omdat sociale vaardigheden tijd nodig hebben zich te ontwikkelen. De urgentie van tijd besteden aan bijvoorbeeld communicatievaardigheden en empathisch vermogen ontwikkelen, wordt door deze docenten benadrukt. Een belangrijke kanttekening die docenten wel geven, is dat het niet in alle gevallen een negatieve uitwerking heeft dat kinderen niet goed aansluiten bij de groep. Wanneer een veilig leerklimaat gewaarborgd kan worden en de cohesie in de groep goed is, kan het zo zijn dat een leerling nou eenmaal introvert is en zich op zijn gemak voelt wanneer hij of zij alleen is. In dit geval vinden docenten het vooral belangrijk dat leerlingen wel in staat zijn samen te werken wanneer dat verwacht wordt en het zijn van beste vrienden minder relevant is.

Ook in het voortgezet onderwijs zien docenten vaak dat een aantal leerlingen zich niet goed kan aansluiten bij de groep, introvert zijn of meer op hun gemak zijn alleen. De uitdaging zit volgens docenten dan vooral bij de leerlingen die wel graag sociale relaties willen ontwikkelen, maar dit niet goed lukt. Ook in dit geval ervaren de docent een verantwoordelijkheid om deze leerlingen hierbij te helpen of zelfs te sturen. Berend beschreef dit als volgt:

Ik weet niet of je dat [vriendschappen] moet forceren, het is belangrijk dat je kennis met elkaar maakt en in ieder geval begrijpt. En je ziet altijd in iedere groep, een sociale verstandhouding. Sommige zijn de leiders en andere meer volgers. En dat hoeft niet slecht te zijn, alleen het is meer hoe je het doet. Daar kun je zeker op sturen.

Dit kan door een klassenopstelling te hanteren waar leerlingen toegewezen wordt naast wie zij zitten of vaker samen opdrachten doen. Een aantal docenten voegt hier wel aan toe dat zij het gevoel hebben dat het aantal leerlingen dat liever op zichzelf is, gegroeid is. Samira geeft hierbij aan dat leerlingen tegenwoordig heel goed zonder problemen onderdeel van de klas kunnen zijn, maar ook heel goed alleen kunnen zijn in bijvoorbeeld de pauzes:

Vroeger werd iemand gedwongen deel te nemen aan iets en te praten. Nu hebben ze meteen headphones op, ze hebben eigen entertainment [...] Ze kunnen met een DS of telefoon rustig alleen zitten in de pauze, waarin vroeger je gedwongen moest

communiceren om het gevoel te hebben ergens bij te horen. [...] Sommigen hebben daar geen behoeften aan en dat vind ik ook wel een kracht. Het hoeft niet altijd.

Zo kunnen leerlingen dus nog steeds aan dezelfde tafel zitten in de pauze en zich niet per se buitengesloten voelen, omdat zij zichzelf kunnen entertainen via hun telefoon of een andere device. Zolang zij binnen de school en in de klas nog steeds vriendelijk met elkaar omgaan vinden de meeste docenten dat niet problematisch voor de cohesie onderling, maar juist kenmerkend voor deze tijd.

3.4. Het delen van normen en waarden

Een vierde factor die sociale cohesie bevordert volgens docenten, is het delen van normen en waarden. Echter, docenten hebben verschillende ervaringen en observaties met de mate waarop normen en waarden zouden schuren. Zo zien zij dat op vele manieren leerlingen vooral op elkaar lijken, omdat zij dezelfde hobby' hebben en in dezelfde leeftijdscategorie zitten, maar er ook verschillen zijn. De verschillen zouden volgens de docenten voornamelijk zitten in de gewoontes en gedragingen die leerlingen vanuit huis meekrijgen. Zo stelt de school een norm die niet altijd overeenkomt met gedragingen die leerlingen vanuit huis gewend zijn. Zo benoemt Petra bij de kleuters te observeren dat hetgeen wat als norm gezien wordt thuis kan verschillen van de norm op school.

School stelt een norm, van alles met praten oplossen, maar dat is niet bij iedereen zo. Op school wordt het wel van je verwacht. Er wordt verwacht dat je niet klikt, terwijl ze thuis geleerd krijgen dat ze het maar tegen de juf moeten zeggen of sla maar terug als ze jou slaan. Dat soort normen, dus vooral hoe ga je met elkaar om.

De uitdaging daarbij is volgens een aantal docenten in het primair onderwijs om aan zowel leerlingen als ouders uit te leggen dat normen kunnen verschillen in verschillende contexten. Zo gaf Nina aan zich bewust te zijn van de opvoedende rol van de docent, maar dat dit niet hetzelfde is als de opvoedende taak van ouders. Het is daarbij juist belangrijk om vaardig genoeg te zijn om met ouders hierover in gesprek te gaan zonder hen te bekritisieren. Stefan noemt hierbij ook het belang van begrijpen waar normen vandaan komen. Het is volgens hem vanzelfsprekend dat uitpraten belangrijk geacht wordt, maar dat betekent niet dat een

kind thuis ook gewend is dat conflicten uitgesproken worden en daarbij geen fysiek geweld gebruikt wordt. Om er dus voor te zorgen dat de sfeer in de klas voldoet aan de normen die de school en docenten stellen, proberen de docenten te herkennen wat normen zijn die leerlingen vanuit huis leren en hoe daar mee om te gaan in de schoolcontext. Om te voorkomen dat docenten de ouders het gevoel geven zich te willen bemoeien met de opvoeding, geven alle docenten aan uit te leggen wat binnen de context van de school belangrijk geacht wordt en geen uitspraken te doen over de normen thuis en deze enkel proberen te begrijpen. Hier benadrukken docenten dat de normen binnen de schoolcontext naar hun mening overeenkomen met de normen die in de bredere samenleving belangrijk geacht worden.

In het voorgezet onderwijs ervaren docenten meer ruimte om het gesprek aan te gaan over de normen die zij vanuit huis hebben meegekregen. Zo worden gesprekken gevoerd over culturele en religieuze normen, omdat volgens docenten leerlingen zich meer bewust zijn van deze normen. Ondanks dat, merken docenten wel dat er grote verschillen zijn in de mate waarop leerlingen hier kritisch over kunnen nadenken. Zo geven Naima en Samira aan het gevoel te hebben dat de leerlingen, vooral in de brugklas, een visitekaartje zijn van hun ouders. Zo vertelde Naima:

Ik merk steeds meer dat leerlingen visitekaartjes van ouders zijn. Dat merk je in uitspraken die worden gedaan. Je ziet aan de leerling op welke manier ze zijn opgevoed, welke normen en waarden ze vanuit huis hebben meegekregen. Bijvoorbeeld, open staan voor nieuwe dingen, zoals iets anders dan Nederlands eten. Dat een leerling zegt van nee dat hoeft ik niet, want ik eet alleen Nederlands. Ik vind dat wel echt opvoeding en wat je hebt meegekregen.

Wanneer docenten dit observeren, proberen zij vooral het gesprek aan te gaan met de klas. “Waarom sta je niet open voor ander eten? Heb je het weleens geprobeerd?” De uitdaging zit dan voornamelijk bij de leerling bewust maken van datgene wat hij of zij normaal acht. Een aantal docenten benadrukt hierbij dat het hebben van verschillende normen of meningen geen probleem is, mits dit bewust is en niet omdat het een waardeoordeel bevat over anderen. Het waarborgen van de veilige sfeer, waarbij verschillende meningen gerespecteerd worden is dan van groot belang.

Echter, in het voortgezet onderwijs zouden leerlingen minder een visitekaartje zijn van hun ouders, zoals in het primair onderwijs naar voren is gekomen, maar kunnen leerlingen beter benoemen waarom zij bepaalde meningen hebben. Ondanks dat leerlingen volgens Hasan openhartig over de waarden spreken die zij belangrijk vinden, kunnen zij niet altijd benoemen waarom zij deze belangrijk vinden.

Ik denk dat ze zich daar bewust van zijn, [...] ik weet niet of ze het kunnen benoemen. Naar mate ze ouder worden steeds meer, er is een verschil tussen 12 en 15. Een jongen met Marokkaanse komaf uit mijn les dan zegt, mijn zusje mag geen vriend hebben. En als je dan vraagt waarom dan is het antwoord weet ik veel, dat vind ik belangrijk. En als ik zeg waar baseer je dat op? Is het iets van religie? Dat kan hij dan niet zeggen, hij kan allen zeggen dat het niet gaat gebeuren. [...] Ze weten goed waar ze voor staan, maar op jonge leeftijd weten ze nog niet zo goed waarom ze iets wel of niet goed en belangrijk vinden.

Hasan voegt hieraan toe het gevoel te hebben dat ze zich, over tijd, steeds meer bewust worden van de beweegredenen achter bepaalde waarden of idealen. Zij kunnen dan beter benoemen dat zij erover gelezen hebben of het van hun ouders geleerd hebben. Over tijd zouden ze namelijk steeds meer ervaringen opdoen die hen triggeren hierover na te denken. Uiteindelijk benadrukt dit dus de meerwaarde van het begrijpen van elkaars normen en waarden, zelfs wanneer deze niet gedeeld worden. Dit zou helpen bij het bevorderen van sociale cohesie onder leerlingen, maar ook tussen docenten en leerlingen.

3.5. Identificeren met degenen die het meest op jou lijkt

Tot slot, een factor die de mate van sociale cohesie zou bevorderen is het identificatieproces van leerlingen. Een fenomeen dat de docenten beschrijven als volkomen menselijk en niet gebonden aan leeftijd, is de behoefte om mensen om zich heen te hebben die op hen lijken. Wat bedoeld werd met 'lijken' kan verschillen. Zo kunnen vrienden of mensen uit de wijk dezelfde etnische achtergrond hebben, soortgelijke culturen kennen of dezelfde hobby's hebben. Docenten konden dit ook betrekken op hun eigen vriendengroepen en netwerk. Berend zei:

Het is heel menselijk dat je trekt naar de mensen die op je lijken. You can relate to them, dat gaat makkelijker met mensen die dezelfde traditie en gewoontes hebben. Ik vind het ook niet per se slecht. Mijn vrienden zijn ook allemaal hoogopgeleide blanke mannen. Dat is dan gewoon zo.

Een verder verfijnde vorm van het identificatieproces kwam in meerdere interviews aan de orde wanneer gesproken werd over de zogenaamde leefwereld van kinderen en jongeren. Meerdere docenten spraken over de interesses, vrienden, wijken en families van leerlingen als een kleine wereld van iedere leerling. Vooral in het primair onderwijs, maar ook in het voortgezet onderwijs, observeren docenten dat leerlingen langs elkaar heen kunnen leven in de klas. Leerlingen zouden wel weet hebben van elkaars achtergronden, culturen of hobby's, maar missen daarbij de diepgang. Zo gaf Jones aan dat hij leerlingen er weleens op heeft aangesproken dat zij niet weten hoe alle klasgenoten heten, terwijl zij al maanden bij elkaar in de klas zitten. Daarnaast zouden veel contacten zich voortzetten via social media of online games en klasgenoten niet meer bij elkaar over de vloer komen zoals voorheen gebruikelijker zou zijn. Zo zegt Jones:

In mijn mentorklas zijn ze veel online bezig, veel gamers. Die vinden elkaar daarin. Dan maakt achtergrond en woonwijk niet uit. Als je toegang tot internet hebt maakt het niet uit. Dan zie je dat die verschillen niet zo belangrijk zijn.

Een obstakel hierbij is volgens Jones wel dat het voor zowel leerlingen als docenten soms moeilijk kan zijn in te schatten of een leerling goed in zijn vel zit, een stabiele thuissituatie heeft en daar eerlijk over kan zijn in de groep. Signalen zouden, doordat contact is verschoven naar online platforms, moeilijker te herkennen zijn. Zo geven meerdere docenten aan daarbij de verantwoordelijkheid te leggen bij de docenten die leerlingen dagelijks zien en kunnen observeren, zoals de mentor. Echter, niet elke docent zou volgens de docenten de vaardigheden hebben om dit te kunnen herkennen. Jones beschreef dit als volgt:

Verschil tussen werelden zal er altijd zijn, maar docenten met empathisch vermogen kunnen daar wel gesprekken over voeren. Maar veel docenten hebben daar geen

kennis over en beheersen dat niet, over die leefwereld zelf hebben ze geen idee. Als mentor probeer je de achtergrond te leren kennen van je mentor kinderen. Ik sprak een leerling die zij: "ik vul die dingen gewoon in zodat ik het niet weer hoeft uit te leggen aan een mentor. Als er staat heb je een eigen kamer, dan zeg ik gewoon ja, anders moet ik gaan uitleggen dat ik met vier broertjes op een kamer zit en dat dat best lastig is". Dat gevoel heerst ook bij leerlingen en dat vond ik best schrijnend.

Voor jongeren kan het soms dus moeilijk zijn om te vertellen over thuis of andere situaties die hen dwars zitten. Volgens docenten is het aan de docenten om een veilige sfeer te creëren waarin leerlingen het gevoel hebben dit te kunnen delen met de groep of in ieder geval met de docent. Bepaalde mate van identificatie of minstens vertrouwen is, volgens docenten, daarbij van belang. Hierbij geven zij aan dat het creëren van een band met leerlingen verschilt per docent, afhankelijk van de vaardigheden van een docent. Samira vertelde het volgende over het creëren van een band met haar leerlingen:

Geef ze de ruimte. Ze vinden het leuk om te vertellen. Dat creëert ook een band, zodra je maar een beetje interesse hebt. Ik heb een voetbalfreak en als ik hem daarnaar vraag dan verteld hij meteen dolenthousiast, scheidt een band. Niet elke docent doet dat.

Docenten benadrukken hierbij dat identificatie met de ander voor kinderen fluïde is en niet beperkt is tot woonwijken, etniciteit of school. Identificatie zou volgens docenten uiteindelijk gaan om herkenning zien in de ander ongeacht andere factoren. Uiteindelijk benadrukken dus zowel docenten uit het primair als voortgezet onderwijs de meerwaarde van herkenning onder leerlingen die enigszins op elkaar lijken. Echter, zij blijven kritisch over de redenen waarom leerlingen met elkaar optrekken en proberen daarbij in de gaten te houden of geen afkeer ontstaat voor degenen met wie zij zich niet goed kunnen identificeren. Het achterliggende doel dat docenten hierbij beschrijven is onder anderen sterke sociale cohesie stimuleren en mogelijke segregatie voorkomen.

3.6. Uitdagingen in het huidige onderwijs

Ondanks dat de docenten meerdere factoren zien die sociale cohesie bevorderen, omschrijven zij ook een aantal uitdagingen. Een overkoepelende factor die door zowel docenten uit het primair als voortgezet onderwijs genoemd werd, is eigenaarschap over de les. De docenten ervaren de ruimte om af te wijken van het voorgeschreven lesprogramma en in zekere mate voldoende ruimte om bijvoorbeeld sociaal maatschappelijke thema's of actualiteiten aan te kaarten. Echter, in het voortgezet onderwijs is de mate waarin dit mogelijk is volgens de docenten afhankelijk van het vak dat zij geven en of zij mentor zijn. Zo vullen een aantal docenten, die ook mentor is, hun mentoruren graag in door extra aandacht te besteden aan de actualiteit of om in dialoog te gaan over een sociaal maatschappelijk vraagstuk. De vakdocenten Nederlands gaven aan geen moeite te hebben met het implementeren van bijvoorbeeld actualiteiten, omdat het te gieten is in verschillende werkvormen die horen bij het vak. Naima gaf hierbij wel aan dat de hoeveelheid ruimte hiervoor wel verschilde op de verschillende scholen waar zij gewerkt heeft:

Bij Nederlands kan je meer actualiteiten aandragen. [...] Dat kan in de vorm van gesprekken, maar ook een spreekbeurt of presentaties. Dat kan op heel veel verschillende manieren ingebouwd worden. Waar ik les geef krijg ik die ruimte wel. Je hebt het curriculum met een standaard format, maar je bent redelijk vrij in de vorm en invulling.

Ook Hasan, die Maatschappijleer geeft, gaf aan voldoende mogelijkheden te zien om zijn lessen anders in te richten wanneer daar behoefte voor is. Echter, dezelfde docent gaf hierbij wel aan dat hij ervan overtuigd is dat het ook persoonsafhankelijk is. Het moet als het ware passen bij wat de docent uit zijn of haar les wil halen. Waar hij aangaf collega's te hebben die het simpelweg niet hun taak vinden om naast wiskunde ook te debatteren over maatschappelijke kwesties, is hij en een aantal van de andere docenten van mening dat het een onderdeel van docentschap is. Hasan vindt het dan ook de taak van opleidingen en schoolbesturen om docenten te stimuleren een eigen stijl te ontwikkelen die het beste uit leerlingen haalt:

Er wordt weinig gestimuleerd om uit een curriculum na te denken over hoe wil jij je als docent profileren en waar sta jij? Wat vind je belangrijk en waar ben je sterk in, waar wil je bekend om staan als professional?

Een knelpunt dat de meeste docenten daarbij wel ervaren, is het tekort aan tijd.

Voornamelijk in het primair onderwijs hebben docenten het gevoel dat zij niet het maximale uit de lessen kunnen halen. Enerzijds ervaren zij dat ze de ruimte kunnen pakken iets meer tijd te nemen voor bijvoorbeeld de verkiezingen, maar ervaren zij ook dat de werkdruk hoog is en prestatiegericht. Nina gaf hier een voorbeeld bij:

We hadden bezoek van de inspectie en toen bleek dat onderwijstijd te weinig was, omdat we naar buiten gingen een kwartier en een kwartier fruit moment hadden in de klas. Zij zagen fruit eten als pauze, dus dat was geen onderwijstijd. Als directie kan je daarin meegaan en dan moet je bedenken hoe die onderwijstijd te verlengen, terwijl wij (de docenten) zoiets hadden van fruit moment is ook onderwijs. Dan leer je sociale vaardigheden, dat is zo belangrijk. Dat kan niet gezien worden als pauze.

In hoeverre docenten, vooral in het primair onderwijs, het gevoel hebben eigenaarschap te hebben over hun les is dus wisselend. Stefan gaf aan wel het gevoel te hebben dat de school ervoor open staat om mee te denken. In het geval van een fruitmoment, zoals Nina beschreef, onderbouwt Stefan hoe in het primair onderwijs het creëren van een veilig pedagogisch klimaat essentieel is om tot leren te komen. De zogenaamde “Gouden Weken”, de weken voor de herfstvakantie, neemt hij extra de tijd om een veilige sfeer te creëren en te werken aan de cohesie onder leerlingen. Hij geeft daarbij aan dat ook de inspectie de meerwaarde hiervan inziet, als het maar van goede kwaliteit is.

Ook onder de docenten in het voortgezet onderwijs waren de meningen over het hebben van te weinig tijd en de mogelijkheid om af te wijken van het curriculum uiteenlopend. De meeste docenten geven hierbij aan dat het afhankelijk is van het gegeven vak en de hoeveelheid mentoruren. Zo geeft Samira vier uur Nederlands, bijlesuren en mentoruren aan dezelfde klas. Door de hoeveelheid tijd die zij in deze klas kan steken, neemt zij vaak de tijd om sociale vaardigheden te trainen of presentaties te houden en

discussies te voeren over sociaal maatschappelijke thema's. Zo gaf zij zelf een workshop over indrukken achterlaten en deden zij rolspelellen daarbij. Samira vertelde hierover:

Ik ben maatschappelijk betrokken, ik neem actualiteit mee. Als ik kijk naar mijn school, komt het onvoldoende terug, ik verwerk het omdat ik het belangrijk vind. Ik denk dat in het standaard curriculum er weinig aan wordt gedaan, moet gewoon als vak gegeven worden. Bijvoorbeeld, als we gaan debatteren of een betoog schrijven voor Nederlands, haal ik voorzichtig de zwarte pietten discussie naar boven. Ik koppel opdrachten aan actualiteit om hun mening te horen.

Ondanks dat Samira, en andere docenten, de ruimte om aandacht te besteden aan sociaal maatschappelijke thema's zelf aangrijpen, geven vakdocenten aan het moeilijker te vinden, omdat zij in hun vak minder ruimte en uren hebben om af te wijken van de lesstof. Zij beperken zich dan liever tot het vak en extra werkvormen die focussen op de sfeer in de groep gezellig en veilig houden. Dit kan bijvoorbeeld een les over pesten zijn, maar niet een debat over de zwarte pietten discussie. Dit laat zien dat docenten op verschillende manieren werken aan het bevorderen van sociale cohesie, afhankelijk van de ruimte en tijd die zij ervaren.

4. Discussie

Het doel van deze scriptie is om te onderzoeken wat de ervaringen en observaties van docenten zijn in het huidige primair en voortgezet onderwijs omtrent het bevorderen van sociale cohesie onder kinderen en jongeren. Hiervoor zijn docenten uit zowel het primair als voortgezet onderwijs geïnterviewd over wat zij dagelijks zien en ervaren in de jaren dat zij in het onderwijs werken. Dit heeft geleid tot een aantal bevindingen over hoe docenten momenteel een rol vervullen bij het bevorderen van sociale cohesie onder kinderen en jongeren en hoe het onderwijs hieraan bijdraagt of dat belemmert.

Waar Durkheim samenlevingen onderzocht en bestudeerde hoe mensen met elkaar in verband staan, heb ik zijn focus op sociale interacties toegepast op de manier waarop sociale cohesie bevorderd wordt in het onderwijs. Hoe staan specifiek kinderen en jongeren met elkaar, met het onderwijs en de bredere samenleving in verband? Volgens de docenten zijn ook kinderen en jongeren met elkaar verbonden door een gedeeld gedachtegoed, die los

staat van eventuele diversiteit. Ook is de mate van solidariteit aan elkaar, ondanks heterogeniteit, sterk zichtbaar in de omgang en gedeelde interesses van kinderen en jongeren. Daar waar Durkheim sociale cohesie vanuit een macroperspectief bekeek, zijn soortgelijke processen ook te herkennen in de schoolcontext van kinderen en jongeren. Het delen van een zogenaamd gedeeld bewustzijn, waarbij mensen op elkaar lijken in gedrag, wordt een alomvattende lijm genoemd (Larsen, 2014).

Zoals in de discussie beschreven, benadrukten Bourdieu (1986) en Coleman (1990) sterk dat de verschillende kenmerken van een individu bepalend zijn voor de positionering van individuen in een groep. Ook bij kinderen en jongeren is op het groepsniveau van de klas of school volgens de docenten zichtbaar dat machtsverhoudingen, mate van sociaal kapitaal en co-afhankelijkheid bepalend zijn voor de manier waarop zij met elkaar interacteren. Zo maken, volgens de docenten, kinderen en jongeren onbewust en bewust keuzes in de positie die zij innemen in de groep op basis van bijvoorbeeld, gedeelde interesses, maar ook veiligheid en comfort. Echter, waar zowel Bourdieu en Coleman dit interactieproces omschreven als een rationeel proces waarbij individuen keuzes maken, beschreven docenten hoe jongeren en vooral kinderen dit juist *niet* vanuit rationele overwegingen zouden doen en docenten hier een belangrijke rol in vervullen. Leerlingen zouden zich namelijk niet altijd bewust zijn van de redenen waarom zij omgaan met bepaalde klasgenoten. De docenten helpen hen bij dit bewustwordingsproces, wat de indruk wekt dat het niet een rationele overweging is van kinderen.

Verder heb ik eerder beschreven dat Tajfel en Turner (1986) stellen dat mensen zich graag identificeren met een 'ingroup' en zich afzetten tegen een 'outgroup' wanneer zij zich identificeren met de ene groep en niet met de ander. Deze gepolariseerde representatie kwam volgens de docenten waarmee ik sprak minder tot uiting bij leerlingen, omdat deze volgens de docenten in staat zijn onderdeel van verschillende groepen tegelijkertijd te zijn. Zij beperken zich dus niet enkel tot één groep waarmee zij zich afzetten tegen andere groepen. Uiteindelijk zou het identificatieproces van kinderen en jongeren volgens de docenten dus flexibel zijn en kunnen zij zich op basis van bijvoorbeeld hobby's, maar ook etnische achtergrond, identificeren met anderen. Dit benadrukt dat het delen van een gedeeld bewustzijn, zoals beschreven door Durkheim, belangrijk geacht wordt, omdat zij uiteindelijk onderdeel willen zijn van de groep waarmee zij iets gemeen hebben en daarin flexibel zijn.

Waar de docenten die ik sprak al bezig zijn met sociale cohesie bevorderen door bijvoorbeeld leerlingen uit te dagen meer samen te werken, beschreef Hooge (2015) deze taak van docenten als een onderdeel van de socialisatiefunctie van het onderwijs. In recente wetenschappelijke literatuur omtrent sociale cohesie, in specifiek het onderwijs, lijkt sociale cohesie meer uit abstractie gehaald te zijn met een focus op de invulling van sociale cohesie in plaats van het proces. Daarbij wordt de ontwikkeling van een kind tot volwaardig participerend burger belangrijk geacht en wordt deze ontwikkeling, door onder andere Hooge (2015), naar functies vertaald die het onderwijs zou hebben. Dit benadrukt de grote meerwaarde van wetenschappelijk onderzoek blijven doen naar sociale cohesie en hoe dit tot uiting komt, omdat de samenleving over tijd veranderd en verschillende uitdagingen kent die verwachtingen van het onderwijs kunnen veranderen. De combinatie van fundamenteel sociologische theorie omtrent sociale cohesie, wetenschappelijk onderzoek en praktijkonderzoeken waarbij expertise van onderwijzers wordt meegenomen, is daarmee van meerwaarde voor zowel wetenschappelijke kennis omtrent sociale cohesie als het maatschappelijke debat.

De vertaalslag van wetenschappelijke kennis naar het maatschappelijke debat kan zo gemaakt worden in bijvoorbeeld wetswijzigingen en verduidelijkingen, zoals in het huidige wetsvoorstel over burgerschapsonderwijs. Om het wetsvoorstel vervolgens om te kunnen zetten in werkzaam beleid, stel ik voor om wetenschappelijke kennis omtrent het belang van sociale cohesie en de werkzame elementen om dit te bevorderen dicht bij de praktijk te houden. Door een interdisciplinaire benadering waarbij docenten, schoolbesturen, maar ook beleidsmakers en wetenschappelijk onderzoekers op verschillende niveaus bestuderen, kan gezocht worden naar de beste manier om bevordering van sociale cohesie te realiseren. Daar waar aansluiting met de praktijk, volgens docenten, in wetsvoorstellen zoals deze kan missen, kan een bottom-up benadering hierbij helpen. Docenten stellen voor bij de praktijk te beginnen, praktijkkennis en wetenschappelijke kennis te verzamelen en vervolgens te werken aan wets- of beleidsveranderingen. Ook in deze scriptie heb ik een bottom-up benadering toegepast.

Daarnaast is het voor beleidsveranderingen ook belangrijk om in acht te nemen dat scholen van elkaar verschillen in bijvoorbeeld, financiële middelen, samenstelling van leerlingen, aanpakken en vaardigheden die sociale cohesie kunnen belemmeren. Aangezien

uitdagingen kunnen verschillen, is het voor beleidsveranderingen belangrijk dat hier rekening mee wordt gehouden en nauw samengewerkt wordt met schoolbesturen.

5. Conclusie

Uiteindelijk kunnen een aantal conclusies getrokken worden, die helpen bij het beantwoorden van de volgende onderzoeksvraag: “In hoeverre ervaren docenten dat de dimensies van sociale cohesie vervuld worden of aandacht krijgen in het huidige primaire en voortgezet onderwijs in Nederland?”

Allereerst kan geconcludeerd worden dat in het huidige onderwijs aandacht is voor sociale cohesie onder leerlingen en dat er onderliggende factoren zijn die dat bevorderen of belemmeren. Zo is een bevorderende factor dat docenten zich bekommeren om de persoonlijke en professionele ontwikkeling van leerlingen en met een passie voor deze ontwikkeling voor de klas staan. Daarnaast kan geconcludeerd worden dat de dimensies sociale interactie, normen en waarden en het identificatieproces, de nodige aandacht krijgt in het huidige onderwijs. Docenten zouden letten op de manier waarop leerlingen met elkaar omgaan, in welke mate zij goed kunnen samenwerken en elkaars normen en waarden proberen te begrijpen. Daarnaast is er ook oog voor het identificatieproces van leerlingen, waar docenten een positief bijdrage aan proberen te leveren door met leerlingen in gesprek te gaan en uitdagen te reflecteren op eigen gedragingen en voorkeuren.

Tot slot, kan geconcludeerd worden dat de uitdagingen voor docenten voornamelijk zit in een gebrek aan tijd om te investeren in het bevorderen van sociale cohesie. Docenten zouden, ondanks bepaalde mate van eigenaarschap over de les, niet de hoeveelheid tijd hebben om te steken in het bevorderen van sociale cohesie. Daarom is het voor vervolgonderzoek belangrijk om ook structurele uitdagingen, zoals gebrek aan tijd, en de effecten daarvan op leerlingen en docenten te onderzoeken. Zo kunnen inzichten over bijvoorbeeld de hoge werkdruk helpen bij structurele veranderingen teweegbrengen die ruimte en tijd laten voor docenten om aandacht te hebben voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Onderzoeken die uitdagingen en behoefte van docenten in kaart brengen, kunnen zo bijdrage aan duidelijkheid verschaffen over hoe docenten een veilig en sfeervol leerklimaat kunnen bieden en daarmee sociale cohesie kunnen bevorderen.

Kortom, een samenwerking van wetenschappelijke kennis, beleidsmakers schoolbesturen, ouders, docenten en leerlingen is volgens docenten van groot belang om de leerlingen te kunnen voorzien van een leerzaam, maar vooral veilig leerklimaat die hen voorbereid op volwaardige deelname aan de bredere samenleving.

Literatuur

- Bolt, G. S., & Torrance, M. I. (2005). *Stedelijke herstructurering en sociale cohesie*. Nethur.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. G. Richardson (Red.). New York: Greenwood Press.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Harvard university press.
- Day, M., & Badou, M. (2019). Geboren en getogen. Kennisplatform Integratie en Samenleving.
- Dijkstra, A. B. (2001). Segregatie, cohesie en onderwijs. *Sociale Wetenschappen*, 44(4), 4-8.
- Dujardin, A. (2018, 18 december). *Sociale cohesie in onderwijs neemt af*. Geraadpleegd van <https://www.parool.nl/nieuws/sociale-cohesie-in-onderwijs-neemt-af~b8f76d3c/>
- Durkheim, E. (1893/2012). The Division of Labor in Society. In: C. Calhoun et al. (ed.), *Classical Sociological Theory* (pp. 220-242). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Durkheim, E. (1912/2012). The Elementary Forms of the Religious Life. In: C. Calhoun et al. (ed.), *Classical Sociological Theory* (pp. 243-254). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Elchardus, M., Kavadias, D., & Siongers, J. (1998). Hebben scholen een invloed op de waarden van jongeren. *Een empirisch onderzoek naar de doeltreffendheid van waardevorming in het secundair onderwijs*.
- Gofman, A. (2014). Durkheim's theory of social solidarity and social rules. In *The Palgrave Handbook of Altruism, Morality, and Social Solidarity* (pp. 45-69). Palgrave Macmillan, New York.
- Hooge, E. (2015). Onderwijs als verbindingspunt van gemeenschapsvorming.
- Horst, H. van der, Kullberg, J., en Deben, L. (2001) Wat wijken maakt. DGVH/NETHUR, Delft.
- Kruijt, J. P. (1958). Het sociologisme van Emile Durkheim. *Mens en Maatschappij*, 33(1), 3-19.
- Larsen, C. A. (2014). Social cohesion: Definition, measurement and developments.
- Larsen, C. A. (2013). *The Rise and Fall of Social Cohesion : The Construction and Deconstruction of Social Trust in the US, UK, Sweden and Denmark*. OUP Oxford.

Lucassen, L., & Lucassen, J. (2015). The strange death of Dutch tolerance: The timing and nature of the pessimist turn in the Dutch migration debate. *The Journal of Modern History*, 87(1), 72-101.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2019, 29 november). *Voorstel van Wet in verband met verduidelijking van de burgerschapsopdracht aan scholen in het funderend onderwijs*. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ministerie-van-onderwijs-cultuur-en-wetenschap/documenten/kamerstukken/2019/11/29/voorstel-van-wet-in-verband-met-verduidelijking-van-de-burgerschapsopdracht-aan-scholen-in-het-funderend-onderwijs>

Onderwijsraad. (2012). *Verder met burgerschap in het onderwijs*. Geraadpleegd van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2012/08/27/verder-met-burgerschap-in-het-onderwijs>

Onderwijsraad. (2019). *Doorgeschoten differentiatie in het onderwijsstelsel*. Geraadpleegd van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2019/02/22/doorgeschoten-differentiatie-onderwijs>

Oosterwegel, A., & Vollebergh, W. A. M. (2003). Jongeren in Nederland en hun waarden: Een onderzoek onder adolescenten van Nederlandse, Turkse, en Marokkaanse herkomst.

Parcel, T. L., & Dufur, M. J. (2001). Capital at home and at school: Effects on child social adjustment. *Journal of Marriage and Family*, 63(1), 32-47.

Parsons, T. (1935). The place of ultimate values in sociological theory. *The International Journal of Ethics*, 45(3), 282-316.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement among Lower-Secondary School Students in 38 Countries*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands.

Siisiainen, M. (2003). Two concepts of social capital: Bourdieu vs. Putnam. *International Journal of Contemporary Sociology*, 40(2), 183-204.

Spates, J. L. (1983). The sociology of values. *Annual review of sociology*, 9(1), 27-49.

Stets, J. E., & Burke, P. J. (2000). Identity theory and social identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(3), 224-237.

Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Information (International Social Science Council)*, 13(2), 65–93.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson Hall.

Van Houwelingen, P. (2016). Indicatoren voor sociale cohesie. *Mens en maatschappij*, 91(2), 153-171.

Weenink, D. (2009). *Samen leven in het dorp: 'sociale cohesie: voor wat het waard is'* (No. 261). Wetenschapswinkel Wageningen UR.



Beste Respondent,

Mijn naam is Soukaina Badou, ik doe onderzoek naar de rol van het onderwijs bij het bevorderen van sociale cohesie onder kinderen en jongeren in Nederland. Ik ben voornamelijk benieuwd naar visies en ervaringen van docenten en andere onderwijsprofessionals omtrent dit thema. Dit is een onderdeel van de dataverzameling voor mijn Master Scriptie van de opleiding Sociology; Contemporary Social Problems aan de Universiteit Utrecht. De resultaten kunnen daarom gepubliceerd worden als onderdeel van deze scriptie en voor vervolgonderzoek gebruikt worden.

Eerder heeft u mondeling toestemming gegeven om deel te nemen aan dit onderzoek. Voor het onderzoek zal ik een interview met u afnemen, dit zal tussen een half uur en een uur duren.

Met uw goedkeuring wordt het interview opgenomen. De opnames dienen enkel om na afloop transcripten te kunnen maken van het interview. Na beoordeling van de scriptie, zullen de interviewopnames verwijderd worden en uiteraard niet aan derden verstrekt worden. Uw deelname is anoniem. Dat betekent dat ik uw eigen naam niet gebruik in mijn onderzoek en ook niet te herleiden zal zijn. U zult een pseudoniem krijgen waarnaar gerefereerd kan worden bij citaten in de resultatensectie van de scriptie.

Ik bied u de garantie dat:

- Uw gegevens anoniem verwerkt worden. Uw antwoorden of gegevens zullen onder geen enkele voorwaarden aan derden verstrekt worden, tenzij u hier van tevoren uitdrukkelijk toestemming voor geeft.
- U op elk moment kunt stoppen met het onderzoek. Hiervoor hoeft u geen reden op te geven. Ook na het onderzoek kunt u uw toestemming intrekken.
- Meedoen aan het onderzoek geen noemenswaardige risico's of ongemakken voor u met zich mee brengt.

Ik hoop u hiermee voldoende geïnformeerd te hebben en bij voorbaat dank voor u deelname aan mijn onderzoek.

Mocht u klachten of vragen hebben over de ethische verantwoording, kunt u contact opnemen met de universiteit via: klachtenfunctionaris-fetcsocwet@uu.nl

Met vriendelijke groet,
Soukaina Badou

Bijlage 2

Topiclijst

Ervaringen en belevingen van onderwijzers staan centraal. De rol die het onderwijs speelt in het bevorderen van sociale cohesie onder jongeren via het onderwijs wordt uitgevraagd. De focus zal onder andere liggen op de aandacht die er in het huidige onderwijs is omtrent het bevorderen van sociale interactie, identificatie en gedeelde normen en waarden.

Algemeen

- Hoelang in het onderwijs?
- Waarom heb je ervoor gekozen in het onderwijs te werken? (en waarom PO, VO etc)
- Wat is jouw algemene visie op hoe het momenteel gaat in het onderwijs?

Rol van het onderwijs

- Welke verantwoordelijkheid denk je dat het onderwijs draagt naast kennis overbrengen in basisvakken?
- Heb je het gevoel dat er ruimte is om af te wijken van het standaard curriculum? Voel je deze behoefte ook?
- Taak van onderwijs ook om burgerschapskennis over te dragen → ben je daar bewust of onbewust mee bezig? Waarom wel of niet?
- Worden kinderen en jongeren, naar jouw mening, voldoende gestimuleerd om maatschappelijk betrokken of op de hoogte te zijn?
- Op welke manier biedt het huidige onderwijs jou de ruimte om hieraan te werken?
- Wat zijn tekortkomingen van de indeling van het huidige onderwijs?

Sociale Cohesie

- Wat valt je op aan de manier waarop kinderen en jongeren met elkaar omgaan in de klas of op school?
- Denk je dat kinderen en/of jongeren zich in verschillende werelden bevinden? Zoja, Heb je het gevoel dat ze elkaars werelden begrijpen?
- Welke rol vind je dat een docent speelt bij het begrijpen van die werelden?
- Welke verantwoordelijkheid vind je dat het onderwijs draagt als het aankomt op jongeren verbinden?
- Wat denk je dat de meerwaarde of juist niet kan zijn, om aandacht te besteden aan het verbinden van jongeren (via het onderwijs)?

Sociale interactie

- Hoe uiten vriendschappen zich onder leerlingen? Heb je het gevoel dat je daar zicht op hebt?
- Wat zie je bij leerlingen of jongeren die het moeilijker vinden om contact te maken met anderen? Of zich te binden aan anderen?
- Welke verantwoordelijkheid of rol zie je daarin voor het onderwijs? En voor de docent?

Normen en waarden

- Observeer je verschillen tussen de normen en waarden die jongeren belangrijk vinden?
- Waar zie je vooral overeenkomsten tussen wat jongeren belangrijk vinden?
- Zie je dat de diversiteit in de groep hier een rol bij speelt? (welk type diversiteit?)
- Ervaar je voldoende ruimte om gesprekken aan te gaan met leerlingen? Vind je dit als docent moeilijk?
- Vind je dat groeiende diversiteit het moeilijker maakt dit gesprek open te breken? Of juist makkelijker?

Identificatie

- Zie je dat er klikjes ontstaan? Zoja, op basis waarvan? Of waarom juist niet?
- Welke leerlingen trekken naar elkaar toe? Op basis van wat?
- Welke rol vind jij dat de docent hierin heeft?

Vragen of ik nog iets gemist heb wat belangrijk is. Vragen hoe zij het interview hebben ervaren.