



OVER LEVEN OP SCHOOL

DE ROL VAN SCHOOL IN HET LEVEN VAN JONGEREN

Lieve Bradt, Bram Spruyt en Ena Coenen

acco
learn

OVER LEVEN OP SCHOOL

DE ROL VAN SCHOOL IN HET LEVEN VAN JONGEREN

Over leven op school

De rol van school in het leven van jongeren

*Lieve Bradt, Bram Spruyt en Ena Coenen
(Red.)*



Eerste uitgave: 2021

Gepubliceerd door

Acco cv, Sluisstraat 10, 3000 Leuven, België

E-mail: uitgeverij@acco.be – Website: www.acco.be

Voor Nederland:

Acco Uitgeverij, Westvlietweg 67 F, 2495 AA Den Haag, Nederland

E-mail: info@uitgeverijacco.nl – Website: www.accouitgeverij.nl

Omslagontwerp: www.frisco-ontwerpbureau.be

Zetwerk: Crius Group

© 2021 by Acco (Academische Coöperatieve Vennootschap cvba), Leuven (België)

Niets uit deze uitgave mag worden veeleelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever. De uitgever heeft geprobeerd alle rechthebbenden voor het copyright op te sporen. Mogelijk is dat niet overal gelukt. Wie toch denkt rechten te kunnen doen gelden, kan contact opnemen met de uitgever.



Inhoud

Inleiding. Over leven op school	11
<i>Bram Spruyt, Lieve Bradt en Ena Coenen</i>	
1. Inleiding	11
2. De beperkingen van een 'human capital'-benadering van onderwijs	13
2.1 De historische bijzonderheid van de 'human capital'-benadering	14
2.2 Verdedigers van de strikte human capital verkijken zich op de wijze waarop onderwijs individuen helpt	16
2.3 De behoefte aan een insidersblik: schoolgaan door de ogen van jongeren	18
3. De bijdragen van dit boek	19
4. Tot slot	22
Bibliografie	22
1. De relatie tussen gepercipieerde sociale druk om religieus te conformeren en homonegativiteit bij moslim- en christelijke jongeren	25
<i>Filip Van Droogenbroeck en Bram Spruyt</i>	
1. Inleiding	25
2. Ervaren sociale druk voor religieuze conformiteit en homonegativiteit	27
3. Context van de studie	31
4. Methoden	31
4.1 Data	31
4.2 Variabelen	32
4.3 Analyse	33
5. Resultaten	34
5.1 Ervaren sociale druk voor religieus conformisme	34
5.2 Homonegativiteit	37
6. Discussie en conclusie	41
Bibliografie	43

2. Zo eenvoudig is het niet: de complexe relatie tussen etnische verbondenheid, levenstevredenheid en etnische schoolsamenstelling bij jongeren 47

Laora Mastari, Gil Keppens, Bram Spruyt, Filip Van Droogenbroeck, Laura Emery en Jessy Siongers

1. Inleiding	47
2. Etnische verbondenheid en de relatie met levenstevredenheid	48
3. Het belang van context: de etnische samenstelling op school	49
4. Etnische en sociale verschillen in de etnische verbondenheid	51
5. Data en meetinstrumenten	52
6. Resultaten	54
6.1 De aanwezigheid van etnische verbondenheid bij Vlaamse jongeren van buitenlandse origine	54
6.2 Sociale verschillen in etnische verbondenheid	55
6.3 De relatie tussen etnische verbondenheid en levenstevredenheid	58
7. Besluit	61
Bibliografie	63

3. Van vijandige spanningen naar meerstemmige vrede. Omgaan met groepsconflicten en polarisatie op school 67

Maarten Van Alstein

1. Inleiding	67
2. De betekenis van groepsconflicten en polarisatie	68
2.1 Groepen als katalysatoren van conflict	68
2.2 Conflict is als zuurstof...	70
2.3 Wat te doen bij groepsconflicten en polarisatie?	71
3. Depolariseren in verschillende scenario's	73
3.1 Reageren op extreme uitspraken	73
3.2 Omgaan met polarisatie binnen groepen	74
3.3 Omgaan met hoogoplopende spanningen tussen groepen	74
3.4 Positief contact tussen groepen	76
4. Oefenen in meerstemmigheid en controverse	78
4.1 De klas als democratische oefenruimte	78
4.2 Deliberatieve dialogen	78
4.3 Een brede benadering van de dialoog	80
4.4 Een schoolbrede benadering	81

5. Besluit	82
Bibliografie	83
4. Slachtofferschap op school en de invloed van schoolklimaat	87
<i>Ena Coenen, Eva Van Kelecom & Emma Hadermann</i>	
1. Inleiding	87
2. Literatuurstudie	88
2.1 Slachtofferschap onder Vlaamse jongeren	88
2.2 Schoolklimaat	91
3. De invloed van schoolklimaat op slachtofferschap	92
3.1 De prevalentie en context van slachtofferschap	92
3.2 Drie dimensies binnen schoolklimaat	94
3.3 Slachtofferschap binnen de schoolcontext	96
4. Een kritische blik op de relatie tussen schoolklimaat en slachtofferschap op school	97
5. Besluit	100
Bibliografie	101
Bijlage	104
5. Preventie van probleemgedrag op school. De relatie met de leerling als fundament	105
<i>Dieter BursSENS</i>	
1. Inleiding	105
2. Probleemgedrag op school	105
3. Over het ontstaan van probleemgedrag	106
4. Sociale bindingen op school	109
5. De onderzoeksvraag	110
6. Een onderzoek in zes secundaire scholen	111
7. De opvallendste resultaten uit het onderzoek	112
7.1 Sociale bindingen zijn hoog in het eerste jaar	112
7.2 Niet iedere school telt evenveel afhakers	115
7.3 Wat doen Kappa en Delta anders dan de andere scholen?	115
7.4 De individuele ervaringen van leerlingen spelen ook mee	117

8.	Niet kant-en-klaar, maar wel richtinggevend advies	118
8.1	Een sterke leerkracht-leerlingrelatie legt het fundament	118
8.2	Nadenken over de manier van sanctioneren	119
8.3	Geen kant-en-klare recepten, maar wél een duidelijke richtlijn	120
9.	Besluit	121
	Bibliografie	122
	Bijlage	124

6. Als onderwijs niet zinvol lijkt – en de school zelf bijdraagt aan dat gevoel van zinloosheid 127

Mieke Van Houtte

1.	Inleiding	127
2.	Gevoel van zinloosheid	128
3.	Mensen zoals ik	129
4.	Schooleffecten	131
5.	Verbanden met gevoel en cultuur van zinloosheid	133
6.	Conclusie	136
	Bibliografie	139

7. Onderwijsvormen als bron van sociale identiteiten: implicaties voor het toekomstperspectief van jongeren 143

Pieter De Pauw, Bram Spruyt en Lieve Bradt

1.	Inleiding	143
2.	Onderwijsvorm als groepsidentiteit	145
2.1	Zelfdefiniëring	145
2.2	Zelfinvestering	146
3.	De rol van groepsidentificatie in onderwijsgerelateerde futiliteitsgevoelens	147
3.1	Stigmabewustzijn	147
3.2	Zelfdefiniëring en -investering	149
3.2.1	Zelfdefiniëring	150
3.2.2	Zelfinvestering	152
4.	Data en variabelen	153
4.1	Data	153

4.2	Afhankelijke variabele	154
4.3	Onafhankelijke variabelen	154
5.	Resultaten	156
6.	Conclusie	162
	Bibliografie	166
	Bijlage	168
8.	De kracht van het collectief geloof: collective student efficacy	173
	<i>Pedro De Bruyckere</i>	
1.	Inleiding	173
2.	Evidence-based education	173
3.	Collective teacher efficacy als hoogste goed?	174
4.	Kijken naar student self-efficacy en collective student efficacy	176
5.	Het collectieve van de klas als een ver verleden of toekomst?	177
6.	Sporen voor verder onderzoek	178
7.	Tot slot	179
	Bibliografie	180
9.	Het realiseren van waardevol onderwijs: een collectief, pedagogisch en politiek project. Lokale netwerkanalyse en participatief biografisch onderzoek in het systeem leren en werken	183
	<i>Caroline Vandekinderen, Griet Roets, Hilde Van Keer en Rudi Roose</i>	
1.	Inleiding	183
2.	Methodologie	185
2.1	Strategieën van datacollectie	185
2.1.1	Lokale netwerkanalyse	185
2.1.2	Participatief biografisch onderzoek	185
2.2	Strategieën van data-analyse	186
3.	Lokale netwerkanalyse: het systeem leren en werken in Gent	186
3.1	Het residu van het onderwijswatersysteem	186
3.2	Een functioneel perspectief op succesvolle participatie	188
4.	Participatief biografisch onderzoek: het vermogen tot leren	189

4.1	Proces- en leerlinggerichte kennis: een leefwereldperspectief	189
4.2	Inzetbaarheid of vermogen?	190
4.3	Inpluggen in processen van betekenisverlening	194
4.3.1	Jowan	194
4.3.2	Bilal	196
5.	Discussie en concluderende reflecties	198
5.1	Aspiraties en het vermogen tot aspireren	198
5.2	Substantiële vrijheden van participatie	199
6.	Beleidsaanbevelingen	201
	Bibliografie	202
10.	Zoeken naar inclusie na een loopbaan in het regulier onderwijs – getuigenissen van jongeren met een beperking: “... Ik ga niet door het leven gaan als iemand die zegt dat hij/zij iets niet kan”	207
	<i>Geert Van Hove en Elisabeth De Schauwer</i>	
1.	Inleiding	207
2.	Methodologie	208
3.	Kijken met elf jongvolwassenen naar hun traject binnen inclusief onderwijs	209
3.1	Belang van sociaal netwerk	209
3.2	Behoefte aan ondersteuning	210
3.3	Onderwijsloopbaan	210
3.4	Beperking als onderdeel van je identiteit erkennen	211
3.5	Toekomstperspectieven	212
4.	Mogelijkheden van ‘cripping’-onderzoeken in de verzamelde verhalen	213
5.	Spotlight op Anna...	215
5.1	In het reine komen met je mogelijkheden en beperkingen	216
5.2	Leren omgaan met redelijke aanpassingen en extra ondersteuning	217
5.3	Zware invloed van pesten op haar verlangen om erbij te horen	219
6.	Conclusies na deze twee verschillende vormen van analyse	221
	Bibliografie	223
	Over de auteurs	225

Inleiding

Over leven op school

Bram Spruyt, Lieve Bradt en Ena Coenen

1. Inleiding

15.000 uren. Onder die titel brachten Rutter en collega's in 1979 het beschikbare wetenschappelijke bewijs bij elkaar rond de invloed van scholen op leerlingen. De titel van het boek gold als statement. Het boek verscheen te midden van een brede discussie over de grootte van 'schooleffecten'. In het Amerika van de jaren '70 had, in de nasleep van discussies over schoolcompositie-effecten, een aantal auteurs gesuggereerd dat in het algemeen het effect van scholen op leerlingen veel kleiner is dan doorgaans wordt aangenomen. Rutter en collega's waren het met die stelling grondig oneens. Hun uitgangspunt en redenering was eenvoudig: jongeren brengen zo'n ontzettend lange tijd door in scholen en ze doen dat bovendien in een levensfase waarin ze zoveel veranderingen doormaken, dat het gewoon onmogelijk is dat dit geen grote impact op hen heeft.

Rutter en collega's hadden gelijk. Als we denken dat de impact van de school beperkt is, komt dat, ten eerste, omdat we schooleffecten – net zoals alle effecten van socialisatieruimtes – te vaak gelijkstellen aan *verschillen* in de effectiviteit van scholen. Het spreekt voor zich dat het totale, *absolute* schooleffect veel groter is dan de *relatieve* mate waarin scholen een verschillend effect hebben op jongeren. Het is perfect mogelijk dat de school grote absolute effecten heeft op leerlingen terwijl de relatieve schoolverschillen klein zijn. Dat is overigens wat men beleidsmatig ook wil. Een overheid wil onderwijs aanbieden dat een vergelijkbare invloed heeft op iedereen. Zeer grote relatieve effecten van scholen creëren segregatiebewegingen en rijmen niet met het idee dat in onderwijs alle leerlingen gelijke kansen moeten krijgen. De invloed van scholen wordt nog op een tweede manier onderschat. Vandaag gaat er terecht veel aandacht naar de impact van de school op de ontwikkeling van vakspecifieke of intentioneel overgedragen kennis en vaardigheden. Ook Rutter en collega's waren daar primair in geïnteresseerd. Het zou echter verkeerd zijn het belang en de relevantie van de school voor jongeren te verengen tot die vakspecifieke kennis en vaardigheden die zij door intentioneel studeren verwerven. Ook hier geldt: jongeren brengen gewoonweg te veel tijd door op school in een levensfase waarin zij te veel veranderen om het schooleffect te kunnen reduceren tot wat er intentioneel aangeleerd wordt in de lessen. Op school

maken jongeren vrienden, ontdekken ze zichzelf, boetseren ze hun eigen identiteit. Over hoe dat alles precies in zijn werk gaat, weten we tot op vandaag nog altijd te weinig. Succes, falen, vreugde, verdriet, vriendschap, verbondenheid, conflicten en druk van vrienden, ... allemaal zeer elementaire ervaringen waar jongeren op school mee geconfronteerd worden en waarmee ze moeten leren omgaan. Dat gaat vaak goed, maar niet altijd. Soms wordt leven op school *overleven*. In een digitale samenleving waarin sociale media alomtegenwoordig zijn, rijst ook de vraag waar de school als socialisatieruimte eindigt. Discussies op school krijgen vaak een vervolg op sociale media. Dat is een realiteit die pakweg twintig jaar geleden nog niet bestond.

De invloed van school kan niet beperkt worden tot de overdracht van vakspecifieke kennis en vaardigheden, en daar moeten we blij om zijn. Er staat bovendien wat op het spel. Scholen worden wel eens omschreven als ‘samenlevingen in het klein’. De school is vooral ook de plaats waar samenleving gemaakt wordt. In een steeds meer verdeelde en gesegregeerde samenleving vormen scholen een van de laatste ruimtes waar zo’n bonte verzameling van mensen bij elkaar komt. Dat biedt een enorm potentieel voor (burgerschaps)vorming, maar genereert ook aanzienlijke uitdagingen. In scholen maken we samenleving, maar de school kan tegelijk niet los gezien worden van de samenleving. Leraren en leerlingen worden in scholen geconfronteerd met talloze problemen, ongelijkheden en spanningen die ze niet zelf veroorzaakt hebben maar waarvan ze zich ook niet kunnen afsluiten. Hoewel er heel wat mooie voorbeelden te vinden zijn van scholen die daar op een geëngageerde manier proberen mee om te gaan, leidt dat soms tot gevoelens van frustratie en machteloosheid bij beleidsmakers en onderwijzend personeel.

Scholen zijn geen homogene ruimtes. In een sterk gedifferentieerd onderwijssysteem als het Vlaams secundair onderwijs zijn de gevolgde onderwijsvormen sterk bepalend voor het finaal behaalde opleidingsniveau (Groenez, 2010). De onderwijsvormen worden daardoor sociale categorieën.¹ Ze zijn verbonden met verwachtingen en betekenis en vormen langs die weg voor jongeren een eerste bron van ‘verworven’ status. In welke mate zijn leerlingen zich daarvan bewust en welke impact heeft een dergelijk bewustzijn? Als we denken aan onderwijsvormen, denken we bovendien al te vaak aan de grote onderwijsvormen (aso, tso, bso en in minder mate kso). Een substantieel gedeelte van de Vlaamse jongeren loopt echter school in een ander type onderwijs (leren en werken, een inclusief traject). Hoe bijzonder is het leven op school voor hen?

Het voorgaande schetst de achtergrond waartegen dit boek geschreven werd. In navolging van Rutter en collega’s gaan we ervan uit dat de school voor jongeren erg belangrijk is. Sterker, wie vandaag het leven van jongeren wil begrijpen, kan niet om het leven

1. De betekenis van dergelijke categorieën wordt vooral vormgegeven door een aantal praktijken (bv. B-attesten, het verschil tussen getuigschrift vs. diploma aan het einde van het 6^{de} jaar secundair onderwijs). Dat is ook de reden waarom een eventuele hervorming waarbij studierichtingen anders gegroepeerd worden en andere labels gebruikt worden, geen substantiële verandering zal teweegbrengen indien die bestaande praktijken niet mee veranderen (Spruyt, 2014).

op school heen. *Over leven op school* bundelt bijdragen die verschillende aspecten van dit schoolse leven beschrijven. Centraal staan niet de schoolprestaties, daar bestaan vele andere publicaties over, maar wel al die andere zaken die deel uitmaken van het leven op school. Om het belang daarvan verder te duiden en daarmee de nood aan dit boek, plaatsen we ze tegen de achtergrond van drie observaties met betrekking tot de wijze waarop in publieke debatten vandaag over onderwijs gesproken en geschreven wordt.

2. De beperkingen van een ‘human capital’-benadering van onderwijs

Debatten over onderwijs zijn zelden rustige aangelegenheden. Onderwijs beroert en daarom lopen de emoties soms ook hoog op. Onder de vele fundamentele discussiepunten over onderwijs is er één die heel vaak terugkomt. Ze gaat over de breedte van de opdracht van onderwijs en onderscheidt mensen die vinden dat de opdracht van onderwijs ruim is, alleszins veel breder dan het aanleren van vakspecifieke kennis en vaardigheden, van mensen die vooral op dit laatste willen focussen. Pleitbezorgers van die laatste invulling zien onderwijs vooral als een *middel tot* veeleer dan als een *doel op zichzelf*. Ze krijgen steun van belangenorganisaties zoals de OESO en focussen vooral op de zogenaamde kwalificatiefunctie van onderwijs. Die functie beschouwt de school als een kenniscentrum waarin leerlingen uitgerust worden met “kennis, vaardigheden en houdingen die relevant zijn voor de arbeidsmarkt en waarmee een schoolverlater zich in de samenleving kan handhaven en ontwikkelen” (Vermolen, 2008, p. 4). Onderwijs wordt vanuit die visie primair gezien als een economische investering in menselijk kapitaal dat hetzij een maatschappelijke hetzij een individuele *return-on-investment* biedt (Labaree, 2010; Otto & Ziegler, 2006). Samenlevingen investeren in onderwijs omdat ze hopen dat de geboden opleiding hen productiever maakt en hun dus een competitief voordeel zal geven. Individuen investeren in onderwijs omdat ze verwachten dat een diploma economisch zal renderen. Die invulling van de functie van onderwijs, die bekend staat als de ‘human capital’-benadering (*menselijk kapitaal*), heeft een aantal belangrijke implicaties.

Ten eerste introduceert ze een uitgesproken nutsdenken: alles wat in onderwijs gebeurt, wordt afgemeten aan de potentiële economische meerwaarde. Alles wat niet vertaald kan worden in economisch voordeel, wordt als niet nuttig en dus als geen deel van de kerntaak van onderwijs beschouwd. Die logica zet verder aan tot competitie en opent de deur om onderwijs veel meer vanuit een pure investeringslogica te bekijken. Een doorgedreven zogenaamde ‘human capital’-benadering van onderwijs heeft geen bezwaar tegen het verhogen van inschrijvingsgelden of het aanbieden van parallel, duur privaat, zogenaamd ‘schaduwonderwijs’, i.e. een aanbod van cursussen en trainingen die leerlingen volgen om beter te presteren in het regulier onderwijs en voor te bereiden op examens (Baker, 2020). Volgens Biesta (2019, p. 658) legt de

‘human capital’-benadering van onderwijs heel wat druk op scholen, leerkrachten en studenten, maar evengoed op beleidsmakers die allen gevat zitten in wat hij de “*global educational rat-race*” noemt. Vooral in Aziatische landen is dat proces vergevorderd (Zhang, 2020).

Het is nuttig om deze huidige dominante ‘human capital’-benadering van onderwijs van enige afstand wat grondiger te bekijken. Wie dat doet, kan ten minste drie observaties maken. *Ten eerste*, hoewel deze benadering vandaag vanzelfsprekend lijkt, is ze recent en specifiek. Historisch gezien heeft onderwijs altijd veel bredere doelen gehad dan wat de ‘human capital’-benadering ons voorspiegelt. Het ‘zuiver’ kwalificerend potentieel van onderwijs is, *ten tweede*, veel beperkter dan men op het eerste zicht zou denken. Als onderwijs ‘effecten’ heeft, is dat veel meer vanuit de signaalfunctie die diploma’s vervullen dan vanuit de reële kennis en vaardigheden die kinderen in het onderwijs aangeleerd krijgen. Die signaalfunctie wordt nog onvoldoende erkend en vaak verkeerd begrepen. Wanneer men vanuit het perspectief van jongeren de school verengt, *ten slotte*, wordt niet alleen een reëel deel van de beleving en betekenis van de school genegeerd. Die beleving en betekenissen zijn ook relevant voor hun persoonsvorming. Precies omdat de adolescentie zo’n cruciale fase is in de vorming van hun eigen (sociale) identiteit, is het relevant om dat aspect mee in beschouwing te nemen.

We bespreken elk van deze elementen kort.

2.1 De historische bijzonderheid van de ‘human capital’-benadering

Sinds de jaren ’70 en ’80 van de vorige eeuw kreeg de ‘human capital’-benadering momentum. In de loop van de 20^{ste} eeuw transformeerden westerse welvaartstaten naar liberale *workfare*-regimes, waarin actieve economische participatie een belangrijke indicator van competente en autonome burgers wordt. Aansluitend daarop wordt ook het onderwijs steeds meer benaderd als een economische strategie (Vandekinderen et al., 2018). Eén aspect van deze benadering is het verengen van het doel van onderwijs tot een zuivere *kwalificatiefunctie*. Onderwijs leidt jongeren op, zo gaat de redenering, zodat ze gekwalificeerd worden om bepaalde functies op de arbeidsmarkt te kunnen invullen. In recentere jaren werd die visie enigszins bijgesteld door te stellen dat de link tussen onderwijs en jobs niet een-op-een moet zijn. In een snel veranderende wereld zijn het niet zozeer specifieke vaardigheden die belangrijk zijn, maar wel een aantal universele competenties. Maar zelfs met die aanpassing blijft de focus liggen op een instrumentele benadering van onderwijs, waarin gefocust wordt op het kwalificerend potentieel van onderwijs (Schleicher, 2018).

Wie die focus in historisch perspectief bekijkt, merkt meteen op hoe bijzonder die in feite is. Historisch gezien lag de primaire functie van onderwijs nagenoeg nergens in de eerste plaats op het kwalificeren. Dat blijkt meteen als men de vraag stelt in welke landen of regio’s modern massaonderwijs het eerst ontstond. Het waren jonge staten zoals België,

vaak gevormd na langdurige conflicten en op basis van verschillende geografische gebieden, die het eerst leerplichtonderwijs invoerden (Boli, 1989). Via het aanleren van een standaardtaal, maar vaak ook door het resoluut aanwakkeren van nationaliteitsgevoelens, trachtte men tot een ‘verbeelde gemeenschap’ te komen en dus van de bevolking in een geografisch gebied een volk te maken. Dat inzicht komt ook duidelijk naar voren in historische analyses van pedagogische teksten en adviesliteratuur voor leraren (De Keere & Spruyt, 2019). Het referentiepunt van het vroege denken over onderwijs was niet de arbeidsmarkt, maar wel sociale cohesie en maatschappelijke orde. Volgens Durkheim (1951), bijvoorbeeld, worden samenlevingen continu bedreigd door een invasie van ‘barbaren’. Hij verwees daarmee naar kinderen die elke dag geboren worden en opgenomen moeten worden in de samenleving. Een van de cruciale taken van scholen was volgens hem jongeren te leren zich aan de wet te houden en respect voor autoriteit te hebben. Durkheim zelf had het in die context voortdurend over morele opvoeding, vandaag spreken we over burgerschapsopvoeding. Een deel van de vakoverschrijdende eindtermen zijn onder meer de doelstellingen die betrekking hebben op ‘opvoeden tot burgerzin’, een soort ideaalbeschrijving van een goede burger. Daarmee erkent men dat een belangrijke taak van het onderwijs erin bestaat mensen voor te bereiden op een leven als lid van een gemeenschap, en dat onder meer door hen te laten kennismaken met bestaande tradities en sociaal-politieke, culturele en professionele gebruiken (Biesta, 2011).

Die visie op de brede functie van onderwijs waarbij onderwijs vooral ten dienste staat van het maatschappelijk belang, komt later onder druk te staan. Labaree (2010) spreekt in die context van een dubbele verschuiving. Ten eerste een verschuiving van een meer politiek objectief (natievorming) naar een marktlogica. Daarmee verbonden, ten tweede, een verschuiving van het publieke naar het louter private belang (zie ook: Sandel, 2020): van een focus op het creëren van burgers naar consumenten.

Vandaag ziet men het resultaat van die evolutie. Aandacht voor het bredere belang van onderwijs is niet verdwenen, maar moet het toch vaak afleggen tegen een invulling die vooral het persoonlijke en maatschappelijk economische voordeel vooropstelt. Zeker naar aanleiding van dalende scores van leerlingen op internationale, vergelijkende testen (TIMSS, PISA, enz.) worden testcores soms zelfs rechtstreeks vertaald naar de impact op de economie en dus de welvaart van het land. Dan klinkt het dat onderwijs terug moet gaan naar zijn essentie en alle ‘ballast’ dient te worden geschrapt. In historisch opzicht is die oproep dus opmerkelijk, aangezien de invulling van het onderwijs waarbij puur economisch gewin centraal staat, toch veeleer recent is.

Nog bijzonderder wordt het wanneer we ons realiseren dat we ons aan die exclusieve focus op vakspecifieke kennis en vaardigheden, of dus de kwalificerende rol van onderwijs, niet consequent vasthouden. Volgens Baker (2014) zijn moderne westerse samenlevingen vandaag ‘geschoolde’ samenlevingen geworden. Daarmee verwijst hij niet alleen naar de massificatie van onderwijs – de tendens waarbij elke generatie gemiddeld langer naar school ging dan haar ouders – maar ook naar de autoritatieve rol die onderwijs is gaan spelen in de samenleving. Baker noemt onderwijs een ‘primaire’ institutie die niet

zozeer ten dienste staat van andere maatschappelijke sferen (bv. de arbeidsmarkt) maar juist een leidende rol opneemt. Een van de concrete kenmerken van geschoolde samenlevingen is dat ze de neiging hebben sociale problemen te ‘educationaliseren’, dat wil zeggen ze zo voor te stellen dat opleiding en onderwijs er de oplossing voor kan bieden (Labaree, 2008; Smeyers & Depaepe, 2008). Bekijk om het even welke maatschappelijke crisis of neem een willekeurig incident, en mensen roepen haast reflexmatig ‘dit moet ons onderwijs oplossen’. Op die manier verwachten we van onderwijs dat het bijdraagt aan sociale cohesie, inclusie, de groei van de kennissamenleving, (Europees) burgerschap, respect en begrip voor verschillen, enzovoort (Biesta, 2011, p. 5). Dat uit zich concreet ook in het oprichten van talloze educaties: natuur- en milieueducatie, burgerschapseducatie, vredeseducatie en gezondheidseducatie (Biesta, 2020, pp. 104-105).

Op die manier ontstaat er – zeker op crisismomenten – een spanningsveld waarbij er enerzijds de druk is om de opdracht van onderwijs enger in te vullen en anderzijds er voortdurend naar onderwijs gekeken wordt als een soort allesoplosser. Die crisismomenten worden bovendien frequenter wanneer ongelijkheid toeneemt en sociale media als brandversneller fungeren. Tegelijk zien we anderzijds op rustige momenten een soort continue druk tot het verengen van de opdracht van onderwijs. Dat is inderdaad de grote ironie van de ‘human capital’-benadering voor onderwijs: precies op het ogenblik dat onderwijs een van de laatste ruimtes is waar verschillende sociale lagen uit de bevolking nog samenkomen, neigen we ertoe de opdracht van dat onderwijs te verengen tot een louter technische opdracht. Dat creëert een soort permanente spanning in en rond onderwijs.

In *Over leven op school* kunnen we die spanning niet oplossen. Wat we wel doen, is voldoende aandacht besteden aan de bredere rol van onderwijs en burgerschapsvorming in het bijzonder. Welke rol speelt de school in de vorming van sociale identiteiten? Hoe kunnen scholen omgaan met conflicten en polarisatie? En welke verschillen zijn er tussen scholen op dit vlak precies?

2.2 Verdedigers van de strikte human capital verkijken zich op de wijze waarop onderwijs individuen helpt

Was het voorgaande echter niet té streng voor de ‘human capital’-benadering? Onderwijs heeft wel degelijk een kwalificatiefunctie. Onderwijsbewijzen bezorgen het individu effectief grote voordelen op de arbeidsmarkt. Vanuit het perspectief van het individu is onderwijs wel degelijk een investering. En onze collectieve welvaart hangt zonder twijfel sterk af van innovatie en vernieuwing veeleer dan van de pure maakindustrie. Niemand ontkent dat. Waar het voorgaande deel wel op wijst, is het enorme, relatieve gewicht dat sommige actoren op die uitkomst van onderwijs leggen. Vandaag rijzen er bovendien ook steeds meer vragen bij de impliciet functionalistische logica die achter de ‘human capital’-benadering van onderwijs schuilt. Die logica wordt duidelijk zodra men de vraag stelt waarom het genoten opleidingsniveau de afgelopen decennia zo

sterk toenam. Het antwoord daarop luidt al decennia vaak als volgt. Samenlevingen worden complexer, wetenschap gaat vooruit, innovatie maakt werk ingewikkelder en dus is het logisch dat meer mensen steeds langer naar school gaan (Davies & Moore, 1945). Vandaag leeft die basisidee vooral voort in de retoriek van organisaties als de OESO, dat via een reeks internationaal vergelijkende onderwijsonderzoeken (bv. PISA) landen vergelijkt en informeert over hoe de onderwijsuitkomsten van een land over de tijd evolueren en zich verhouden tot die van andere landen (Schleicher, 2018). Typisch voor dergelijk onderzoek is dat niet van de concrete onderwijsdoelstellingen van een specifiek land vertrokken wordt, maar van een aantal algemene (globale) competenties waarvan de OESO aanneemt dat ze cruciaal zijn voor een innovatieve economie (Labaree, 2014). Centraal blijft de idee staan dat onderwijs ten dienste staat van de samenleving en vooral de economie en jongeren voorbereidt op een succesvolle intrede op de arbeidsmarkt via het aanreiken van bepaalde kennis en vaardigheden.

In de klassieker *Credential society* maakte Collins al in 1979 brandhout van die rede-nering. Hij toont overtuigend dat de band tussen de in onderwijs verworven kennis en vaardigheden enerzijds en de competenties nodig voor het uitvoeren van een bepaalde job anderzijds, gemiddeld genomen ronduit zwak is.² Decennia aan onderzoek biedt steun voor die stelling (Caplan, 2019):

“in many ways the school system’s greatest social impact has come from its power to allocate social access and social advantage. And this was more the result of which students entered school and which graduated from it than of what they learned in between.” (Labaree, 2010, p. 3)

Hoe komt het dan dat zelfs na uitgebreide controle voor instroomkenmerken en competenties, onderwijsbewijzen op de arbeidsmarkt toch nog een financieel voordeel bieden? Inderdaad, hoe men het draait of keert, onderwijsbewijzen renderen. Caplan toont bijvoorbeeld dat zelfs binnen dezelfde jobs én voor jobs waar geen directe link met onderwijs is, mensen meer verdienen naarmate ze hoger opgeleid zijn. Dat is een van de redenen waarom mensen “[have] continually demonstrated more interest in getting a diploma than getting an education” (Labaree, 2010, p. 12). Een belangrijk gedeelte van het diploma-effect, heeft niet zozeer te maken met de concrete vaardigheden en kennis waarvoor het diploma garant zou moeten staan, maar wel met de ‘signaalfunctie’ die diploma’s vervullen.³ Diploma’s vervullen een gatekeeperfunctie. Het zijn certificaten van uitsluiting die toelaten om het aantal potentieel geïnteresseerde kandidaten te reduceren en in die zin selectieprocessen te vereenvoudigen. Caplan gaat nog een stap verder door te stellen dat diploma’s uiteindelijk op de eerste plaats

2. De sterkte van dat verband varieert uiteraard tussen jobs. Voor sommige beroepen, zoals arts, vervullen diploma’s een officiële gatekeeperfunctie. Voor bepaalde beroepen legt de overheid vandaag alleen een vereist diploma-niveau op, zonder verdere specificatie van de concrete richting.

3. Een belangrijke kritiek op de vergelijkende onderzoeken zoals PISA is dat ze door landen gebruikt worden om investeringen aan te trekken (Piro, 2019). Een van de beste manieren om goede PISA-resultaten te halen, is expliciet te gaan lesgeven over datgene wat PISA toetst. Landen die dat doen, hopen zich op die manier in de kijker te werken. Door te testen wat niemand onderwijst en vervolgens er veel media- en beleidsaandacht voor te vragen, slaagt de OESO erin haar onderwijsdoelen te laten verworden tot *dé* onderwijsdoelen (Labaree, 2014).

conformisme signaleren. Werkgevers willen competente medewerkers, maar vrezen de Bill Gates'en (drop-out van Harvard) van deze wereld: mensen die geniaal zijn, maar moeilijk kunnen samenwerken en al helemaal niet in een hiërarchie functioneren. Succes in het onderwijs, zo stelt Caplan, signaleert op de eerste plaats het zich kunnen conformeren aan een institutie. Dat is een radicale stelling. Te radicaal volgens ons, maar ze raakt wel een belangrijk punt aan. Om de volle reikwijdte ervan te zien, dient men bovendien rekening te houden met wat in de literatuur 'negatieve selectie' wordt genoemd: het door sociale mobiliteit meer homogeen worden van de laagst opgeleide groepen waardoor het stigma op 'lager opgeleid zijn' vergroot (Solga, 2002). Sommigen beargumenteren daarom dat 'educationisme', een negatieve houding tegenover laagopgeleiden (Kuppens et al., 2018) en onderwijsgebonden discriminatie (Tannock, 2008), een van de laatste sociaal aanvaarde vormen van vooroordelen en ongelijke behandeling is. Of dat ook effectief het geval is, laten we hier in het midden. Belangrijk voor onze huidige doeleinden is vooral dat de signaalverklaring een aspect van onderwijs en scholing belicht dat doorgaans buiten de schijnwerpers blijft. Ons begrip van die functie is daardoor nog beperkt.

De signaalverklaring voor de impact van onderwijs op iemands arbeidsmarktpositie is slechts één aspect van een breder fenomeen. Precies omdat onderwijs zo'n centrale rol vervult – denk aan het idee van de groei van de 'geschoolde samenleving' (Baker, 2014) – zijn mensen zich bewust van de waarde van diploma's en gebruiken ze onderwijsgerelateerde onderscheiden (bv. laag vs. hoogopgeleiden) als sociale categorieën in het sociale leven. Toegepast op jongeren komt daar nog bij dat het gevolgde onderwijs een van de eerste aspecten van de zelf verworven sociale positie is. Zeker in een sterk gedifferentieerd secundair onderwijssysteem als het Vlaamse worden de verschillende onderwijsvormen zo collectieve labels waar bepaalde verwachtingen bij komen kijken en waar maatschappelijke waarde aan gehecht wordt. We weten nog veel te weinig over hoe jongeren daarmee omgaan en wat de gevolgen ervan zijn voor het sociale leven. Eerder onderzoek toonde dat een aanzienlijk deel van de jongeren uit het bso het gevoel heeft dat anderen op hen neerkijken vanwege hun studierichting (Spruyt et al., 2015). Wat zijn de uitkomsten van een dergelijk bewustzijn? Worden onderwijsvormen ook een basis voor identiteitsvorming, en wat betekent dat dan concreet? Aandacht besteden aan het leven op school vereist ook het behandelen van die vragen.

2.3 De behoefte aan een insidersblik: schoolgaan door de ogen van jongeren

Zelfs indien men de twee voorgaande elementen terzijde schuift, blijft het feit dat jongeren in een heel belangrijke en vormende levensfase ontzettend veel tijd doorbrengen op de school. Als een brede visie op onderwijs gehanteerd wordt, dient niet alleen gekeken te worden naar de meer algemene burgerschapsvormende capaciteit van onderwijs. Het is ook cruciaal om na te gaan hoe onderwijs bijdraagt aan de persoons-

vorming. Biesta (2011) noemt dat de subjectiveringsdimensie van onderwijs. Daarmee geeft hij aan dat het in onderwijs niet alleen gaat om het ingroeien van kinderen en jongeren in bestaande tradities en praktijken, maar ook om het opgroeien van kinderen en jongeren. Naast kwalificatie en socialisatie, ligt een kerntaak van opvoeding en onderwijs voor hem dan ook in het mogelijk maken van subject-zijn van kinderen en jongeren. Dit draait om de vraag hoe kinderen en jongeren zich verhouden en dienen te verhouden tot de wereld buiten hen. Dat kan door ruimte te creëren voor jongeren om tot eigen inzichten te komen en vorm te geven aan hun eigen wereld. In een context waarin de aandacht vooral lijkt te liggen op ‘meetbare’ onderwijsopbrengsten en ‘performativiteit’ blijft die subjectiveringsdimensie volgens hem echter te vaak onderbelicht. Nochtans is de persoonsvorming volgens Biesta niet alleen pedagogisch belangrijk, maar vanuit democratisch oogpunt ook noodzakelijk. Democratie gaat immers uit van pluraliteit en conflict over de toekomst van een goede samenleving en het belang van debat over verschillende perspectieven op hoe die toekomst eruit moet zien (Hermans, 2020).

Bij dit alles komt nog een tweede element: veel debatten over onderwijs worden gevoerd boven de hoofden van leerlingen. Als we echt willen begrijpen wat er zich in scholen afspeelt, kunnen we niet om een insidersblik heen. In de brede literatuur over jongeren wordt steeds meer aandacht besteed aan zogenaamde ‘jongeren gecentreerde indicatoren’. Men stelt inderdaad vast dat indicatoren die goed werken bij volwassenen – bijvoorbeeld voor het meten van materiële deprivatie – bij kinderen en jongeren veel minder goed functioneren. Het is een concreet voorbeeld van een algemener fenomeen. Precies omdat jongeren in volle ontwikkeling zijn, en precies omdat zo’n ontwikkeling gepaard gaat met emotie en onzekerheid, is de realiteit anders indien bekeken door de ogen van jongeren zelf.

Daarbij dient ook aandacht besteed te worden aan jongeren die niet het standaardtraject volgen. Zij blijven in discussies over onderwijs al te vaak buiten beeld, terwijl schoolgaan voor hen natuurlijk net zo zeer belangrijk is en een zeer groot deel van hun tijdsbesteding uitmaakt. In dit boek brengen we twee van dergelijke trajecten in beeld, namelijk het systeem leren en werken en inclusieve trajecten in het regulier onderwijs. Wat maakt onderwijs betekenisvol voor jongeren in kwetsbare situaties? En hoe ervaren jongeren in inclusieve trajecten hun schoolloopbaan?

3. De bijdragen van dit boek

De school is belangrijk voor jongeren en de invloed ervan reikt verder dan we doorgaans denken. Dat is het uitgangspunt van dit boek. *Over leven op school* brengt tien bijdragen bij elkaar die inzoomen op het brede belang en de betekenis van de school in het leven van jongeren. Een brede insteek is daarbij vanzelfsprekend. We stellen de verschillende bijdragen kort voor.

In het eerste hoofdstuk bespreken Filip Van Droogenbroeck en Bram Spruyt de relatie tussen de sociale druk die religieuze jongeren ervaren om religieus te conformeren en een negatieve houding tegenover holebi's en de rol die de school in dit alles speelt. Aan de hand van verschillende modellen gaan ze na op welke manier die sociale identiteit en de bijbehorende identiteitsprocessen samenhangen met dit deel van burgerschaps-educatie.

Laora Mastari en collega's onderzoeken in hun hoofdstuk vervolgens de relatie tussen etnische verbondenheid, etnische schoolsamenstelling en levenstevredenheid. De auteurs focussen op jongeren van buitenlandse origine en brengen persoonskenmerken en schoolkenmerken samen om hun levenstevredenheid te voorspellen. In dit hoofdstuk wordt de complexe link tussen levenstevredenheid, de band die een jongere voelt met zijn of haar land van herkomst en de etnische samenstelling van een school diepgaand besproken.

Maarten Van Alstein gaat dieper in op hoe scholen op een constructieve manier kunnen omgaan met groepsconflicten en polarisatie. Hij reikt hierbij niet alleen enkele strategieën aan voor onderwijsprofessionals, maar brengt ook diverse theoretische kaders samen die inspirerend zijn om na te denken over conflict en polarisatie op school. Centraal in zijn bijdrage is dat conflicten niet benaderd moeten worden als te vermijden, maar als momenten die vanuit pedagogisch perspectief heel wat potentieel in zich houden omdat ze bijdragen aan de zoektocht van jongeren naar hun (politieke) identiteit. Dit houdt in dat scholen een belangrijke oefenruimte worden voor meerstemmigheid en het democratisch omgaan met conflicten.

Het hoofdstuk van Ena Coenen, Eva Van Kelecom en Emma Hadermann bekijkt de rol van het schoolklimaat in het omgaan met problemen en spanningen die op scholen, als minisamenlevingen, kunnen opduiken. In hun bijdrage focussen ze concreet op slachtofferervaringen van jongeren in de schoolcontext. Naast een algemeen zicht op de prevalentie van verschillende vormen van (online) slachtofferschap in Vlaamse scholen, gaan ze na of verschillende dimensies van het schoolklimaat (veiligheid, sociale relaties en academische prestaties) invloed kunnen uitoefenen op het voorkomen van deze vormen van slachtofferschap.

In de bijdrage van Dieter Burssens staat de band tussen de leerling en zijn/haar school centraal. Het hoofdstuk bestudeert de invloed van schoolaanpak op (de evolutie in) sociale bindingen van leerlingen met hun school. De auteur zet de bevindingen om in richtinggevend advies over het opzetten van goede schoolpraktijk, waarbinnen er zich goede sociale bindingen kunnen ontwikkelen.

Zoals eerder aangeven gaan een aantal hoofdstukken in dit boek dieper in op de betekenis van school, schoolgaan en de mate waarin onderwijsposities ook een basis vormen voor (groeps)identificatie.

Mieke Van Houtte maakt een overzichtsstudie naar zogenaamde gevoelens van futiliteit: het gevoel dat naar school gaan geen zin heeft. Een rijke onderzoekstraditie toont

overtuigend dat dergelijke gevoelens vooral in het beroepsonderwijs aanwezig zijn en daar ook reële gevolgen hebben (zoals ordeverstoring gedrag). Gevoelens van futiliteit hebben op die manier de neiging zichzelf te realiseren. Futiliteitsgevoelens variëren ook duidelijk tussen scholen. Dat is interessant aangezien het beleidsmatig nu eenmaal gemakkelijker is om in te grijpen op het school- dan het leerlingniveau.

Het volgende hoofdstuk bouwt voort op de bevinding dat jongeren uit het tso en bso vaker kampen met gevoelens van futiliteit dan jongeren uit het aso. Centraal in gevoelens van futiliteit of demotie staat een, zij het vage, groepsidentificatie: 'school is niet voor mensen zoals wij'. Een dergelijk groepsselement wijst in de richting van de rol van sociale identiteiten. Pieter De Pauw, Bram Spruyt en Lieve Bradt gaan daarom na of de rol van stigmabewustzijn op het toekomstperspectief van jongeren afhankelijk is van de mate waarin leerlingen zich identificeren met hun onderwijsvorm.

De twee voorgaande hoofdstukken doen de vraag rijzen hoe een dergelijke, vicieuze cirkel van fatalisme doorbroken kan worden. In zijn hoofdstuk zoekt Pedro De Bruyckere daarom inspiratie in de literatuur rond zogenaamd *collective teacher efficacy*. Op basis daarvan stelt hij het concept *collective student efficacy* voor. Terwijl *collective teacher efficacy* verwijst naar het collectieve geloof van een team van lesgevers in hun gezamenlijke mogelijkheden om studenten op een hoger niveau te tillen, pleit De Bruyckere voor meer aandacht voor het collectieve geloof van een team van leerlingen of studenten in hun gezamenlijke mogelijkheden om zichzelf op een hoger niveau te tillen. Een dergelijk concept, waarin onderwijs benaderd wordt als een sociaal proces, kan een belangrijk tegengewicht vormen voor de actuele focus op de individuele ontwikkeling van kinderen en jongeren.

In debatten over onderwijs worden bepaalde groepen leerlingen vaak buiten beschouwing gelaten. Het gaat om leerlingen die om vele redenen een minder gebruikelijk pad volgen. Aandacht hebben voor school, betekent ook hen in de schijnwerpers zetten.

Caroline Vandekinderen en collega's onderzoeken het vermogen tot leren in het systeem van leren en werken. Ze focussen daarmee niet alleen op een type onderwijs dat vaak buiten beschouwing blijft. Het gaat ook om een onderwijstype waar in de nabije toekomst ingrijpende veranderingen doorgevoerd zullen worden. Steunend op de zogenaamde *Capability Approach* exploreren ze enerzijds de kennisbasis waarop beleid en praktijk ten aanzien van kwetsbare jongeren binnen het systeem leren en werken geënt zijn en tonen ze anderzijds de aspiraties, onderwijstrajecten en ervaringen van jongeren in een kwetsbare situatie.

Ook Geert Van Hove en Elisabeth De Schauwer focussen op een groep leerlingen die vaak buiten beschouwing wordt gelaten, namelijk pioniers die een inclusieve loopbaan in het onderwijs achter de rug hebben. Het M-decreet beoogde meer inclusief onderwijs door het doorverwijzen naar het buitengewoon onderwijs niet langer als eerste optie maar als het alternatief te beschouwen. Op basis van interviews kijken leerlingen terug op hun loopbaan. De resultaten geven aanleiding tot vier concrete beleidsaanbevelingen.

4. Tot slot

2020 was in vele opzichten een grote verduidelijker. De gevolgen van de COVID-pandemie en de bijbehorende veiligheidsmaatregelen maakten inderdaad pijnlijk duidelijk hoe sterk wij mensen gericht zijn op anderen en behoefte hebben aan sociale interactie. Er was bezorgdheid over de gemiste lessen en de impact ervan op de leerwinst van leerlingen. Sommige commentatoren spraken al vroeg in de pandemie over een 'lockdowngeneratie'. Er rezen vragen over sociale ongelijkheid in onderwijsuitkomsten als gevolg van verschillen in toegankelijkheid tot internet, het beschikken over een rustige ruimte en pc. Tijdens de eerste lockdownperiode vond een nooit geziene omschakelingsoperatie naar digitaal onderwijs plaats, die vaak moeilijk verliep maar soms ook bijzonder vlot. Schoolgaan was in 2020 en ook nog een heel stuk in 2021 anders dan voorheen. De teksten in dit boek werden in belangrijke mate nog voor het uitbreken van de pandemie geschreven. Dat roept de vraag op in welke mate bepaalde processen die in de hoofdstukken van dit boek besproken worden, vandaag veranderd zijn. We denken dat eventuele verschuivingen beperkt zijn. Zoals aangehaald: COVID-19 was vooral een grote verduidelijker. Het bracht zaken aan het licht die doorgaans onbelicht blijven. Met wat we nu weten, versterkte COVID-19 vooral al bekende – zij het soms onderbelichte – processen. Precies om die reden is het belangrijk om deze processen goed te begrijpen. Dat is het belangrijkste objectief van dit boek. Dat kan het best door er met enige afstand naar te kijken, ontdaan van de waan van de dag en gebaseerd op uitgebreid wetenschappelijk onderzoek. Wij wensen u veel leesplezier.

Bibliografie

- Baker, D.P. (2014). *The schooled society. The educational transformation of global culture*. Stanford University Press.
- Baker, D.P. (2020). An inevitable phenomenon: Reflections on the origins and future of worldwide shadow education. *European Journal of Education*, 55(3), 311-315.
- Biesta, G. (2011). Het beeld van de leraar: Over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders VELOV*, 32(3), 4-11.
- Biesta, G. (2019). What kind of society does the school need? Redefining the democratic work of education in impatient times. *Studies in Philosophy and Education*, 38, 657-668.
- Biesta, G. (2020). De pedagogische opdracht van het onderwijs. Over kwaliteit, volwassenheid en democratie. In C. Hermans (Red.), *Waar is het onderwijs goed voor? Anders denken over onderwijs* (pp. 101-118). Uitgeverij Damon Vof.
- Boli, J. (1989). *New Citizens for a new society. The institutional origins of mass schooling in Sweden* (Pergamon, Ed.). Pergamon Press.
- Caplan, B. (2019). *The case against education. Why the education system is a waste of time and money*. Princeton University Press.
- Collins, R. (1979). *The Credential Society: An historical sociology of education and stratification*. Academic Press.
- Davis, K., & Moore, W.E. (1945). Some principles of stratification. *American Sociological Review*, 10(2), 242-249.

- De Keere, K., & Spruyt, B. (2019). 'Prophets in the pay of state': The institutionalization of the middle-class habitus in schooling between 1880 and 2010. *The Sociological Review*, 67(5), 1066-1085.
- Durkheim, E. (1951). *Suicide*. The Free Press.
- Groenez, S. (2010). Onderwijsexpansie en -democratisering in Vlaanderen. *Tijdschrift Voor Sociologie*, 31(3-4), 199-238.
- Hermans, C. (2020). *Waar is het onderwijs goed voor? Anders denken over onderwijs*. Eindhoven: Damon.
- Kuppens, T., Spears, R., Manstead, A.S.R., Spruyt, B., & Easterbrook, M.J. (2018). Educationism and the irony of meritocracy: Negative attitudes of higher educated people towards the less educated. *Journal of Experimental Social Psychology*, 76, 429-447.
- Labaree, D.F. (2010). *Someone has to fail. The zero-sum game of public schooling*. Harvard University Press.
- Labaree, D.F. (2008). The Winning Ways of a Losing Strategy: Educationalizing Social Problems in the United States. *Educational Theory*, 58(4), 447-460.
- Labaree, D.F. (2014). Let's measure what no one teaches: PISA, NCLB, and the shrinking aims of education. *Teachers College Records*, 116(September), 1-14.
- Otto, H.-U., & Ziegler, H. (2006). Capabilities and education. *Social Work and Society*, 4(2), <https://chost34.zim.uni-wuppertal.de/index.php/sws/article/view/158>.
- Piro, J.M. (2019). *The primacy of PISA. How the world's most important test is changing education globally*. Lexington Books.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary school and their effects on children*. Harvard University Press.
- Sandel, M.J. (2020). *The tyranny of merit. What's become of the common good?* Allen Lane.
- Schleicher, A. (2018). *World class. How to build a 21st-century school system*. OECD.
- Smeyers, P., & Depaepe, M. (2008). *Educational research: The educationalization of social problems*. Springer.
- Solga, H. (2002). 'Stigmatization by Negative Selection': Explaining Less-Educated People's Decreasing Employment Opportunities. *European Sociological Review*, 18(2), 159-178.
- Spruyt, B., Droogenbroeck, F.V., & Kavadias, D. (2015). Educational tracking and sense of futility: A matter of stigma consciousness? *Oxford Review of Education*, 41(6), 747-765.
- Spruyt, B. (2014). De onderwaardering van technisch en beroepsonderwijs: oorsprong en gevolgen. In: Nicaise, I., Spruyt, B., Van Houtte, M. & Kavadias, D. (Reds.). *Het onderwijsdebat. Waarom de hervorming van het secundair broodnodig is* (pp. 75-92). Antwerpen: EPO.
- Tannock, S. (2008). The problem of education-based discrimination. *British Journal of Sociology of Education*, 29(5), 439-449.
- Vandekinderen, C., Roets, G., Van Keer, H., & Roose, R. (2018). Tackling social inequality and exclusion in education: from human capital to capabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 22(1), 1-20.
- Vermolen, B. (2008). *Onderwijs met perspectief. Deskresearch en aanbevelingen vanuit het onderwijsveld*. Radaradvies: Amsterdam.
- Zhang, W. (2020). Shadow education in the service of tiger parenting: Strategies used by middle-class families in China. *European Journal of Education*, 55(3), 388-404.

1. De relatie tussen gepercipieerde sociale druk om religieus te conformeren en homonegativiteit bij moslim- en christelijke jongeren

Filip Van Droogenbroeck en Bram Spruyt

1. Inleiding¹

Onderzoek naar burgerschapseducatie richt zich doorgaans op educatieve programma's die expliciet gericht zijn op het ontwikkelen van politieke kennis, vaardigheden of attitudes in scholen (Crittenden & Levine, 2016). Onderzoek wees echter uit dat, hoewel burgerschapseducatieprogramma's een belangrijke plaats in het onderwijs innemen, burgerschapseducatie niet formeel georganiseerd hoeft te zijn, noch beperkt blijft tot het formele curriculum (Scheerens, 2011). Onderzoek naar het zogenaamde *hidden curriculum* toonde inderdaad dat scholen minisamenlevingen zijn. Interacties met vrienden, leraren, maar ook de invloed vanuit familie en massamedia die meegebracht wordt naar scholen, beïnvloeden de manier waarop leerlingen denken over de samenleving als geheel (Kentli, 2009). Daarom is het belangrijk om inzicht te krijgen in hoe het behoren tot groepen en groepsprocessen interfereren met de leerdoelen van burgerschapseducatie. In dit hoofdstuk gaan we na hoe het deel uitmaken van een religieuze groep en groepsprocessen, zoals de ervaren druk om te conformeren aan religieuze groepsnormen, samenhangen met homonegativiteit. Tolerantie ten aanzien van seksuele diversiteit vormt een belangrijk leerdoel in burgerschapseducatie.

Volgens sociale-identiteitstheorie is het zelf-concept van individuen deels gebaseerd op de groepen en categorieën waartoe ze behoren (Hogg, 2016). Groepen beschrijven en schrijven normen voor die de burgerschapseducatie van mensen belemmeren of bevorderen. Sommige sociale identiteiten, zoals religieuze identiteiten, nemen een centralere plaats in het zelf-concept in en worden extra saillant wanneer individuen geconfronteerd worden met onzekerheid (Ysseldyk, Matheson, & Anisman, 2010). Tot nog toe kregen religieuze identiteiten echter minder aandacht dan sociale identiteiten op basis

1. Deze bijdrage is een replicatiestudie. De resultaten gebaseerd op de JOP-data van 2018, zijn inhoudelijk nagenoeg identiek aan die van 2013. Een uitgebreidere wetenschappelijke referentielijst kan gevonden worden in Van Droogenbroeck en Spruyt (2019).

van etniciteit, geslacht of sociale klasse. Dat is opmerkelijk omdat in de meeste Europese landen het aandeel moslimjongeren die ook vaker een sociaal-economisch achtergestelde achtergrond hebben, duidelijk toeneemt (Heath, Rotheron, & Kilpi, 2008; Hellyer, 2009). De materiële deprivatie en ervaren vooroordelen en discriminatie waarmee deze jongeren worden geconfronteerd, versterken de onzekerheid die adolescenten in het algemeen ervaren in hun zoektocht naar identiteit (Kalkan, Layman, & Uslander, 2009). ‘*Uncertainty-identity*’-theorie stelt dat het zich identificeren met een groep, en met name een religieuze groep, helpt om gevoelens van onzekerheid te verminderen (Hogg et al., 2007). Zich identificeren met een religieuze groep (religieuze identificatie) hangt positief samen met een gevoel van samenhang en psychologisch welbevinden, en beschermt de leden ervan tegen angst en onzekerheid. Anderzijds leidt religieuze identificatie tot zelfcategorisatie-effecten en het naleven van voorgeschreven religieuze normen (zie Turner, 1991), normen die soms haaks staan op de seculiere waarden die op scholen worden gepromoot en gecultiveerd in burgerschapseducatieprogramma’s. Daarom is het belangrijk om te onderzoeken hoe religieuze identiteiten en groepsnormen, en de druk om zich eraan te conformeren, verband houden met de leerdoelen van burgerschapseducatie (bv. het bevorderen van tolerantie ten aanzien van lgbt).

In 2010 stemde de Raad van Europa unaniem voor een aantal maatregelen gericht op het tegengaan van discriminatie op grond van seksuele geaardheid of genderidentiteit. Lidstaten werd aangeraden om op alle onderwijsniveaus maatregelen te nemen ter bevordering van wederzijdse tolerantie en respect op school, ongeacht de seksuele geaardheid of genderidentiteit (Committee of Ministers, 2010). Dat leidde tot de opname van onderwijs over lgbt’s in schoolcurricula in de meeste Europese schoolsystemen. Aangezien homoseksualiteit haaks staat op conservatieve interpretaties van abrahamitische religies, vormt het een uitstekende casestudy om te onderzoeken hoe groepsprocessen zich verhouden tot homonegativiteit en homoseksualiteit de leerdoelen van burgerschapseducatie op die manier beïnvloedt (Moon, 2002).

Tegen deze achtergrond wordt in dit hoofdstuk onderzocht of er (1) sociale verschillen in ervaren sociale druk voor religieuze conformiteit bestaan en (2) hoe ervaren sociale druk voor religieuze conformiteit samenhangt met homonegativiteit bij christelijke en moslimjongeren in het secundair onderwijs in Vlaanderen (N = 1,810). We dragen op twee manieren bij aan de literatuur. Ten eerste geven Hogg en Reid (2006) in hun reviewstudie aan dat, hoewel er veel aandacht is besteed aan groepsnormen in zelf-categorisatietheorie, er weinig onderzoek gebeurde *naar de manier waarop communicatie binnen groepen de groepsnormen beïnvloedt*. Ervaren sociale druk om religieus te conformeren vormt mogelijk een concreet pad waarlangs onderwijsdoelstellingen kunnen worden ondermijnd in hun poging om tolerantie in het algemeen, en ten opzichte van homoseksualiteit in het bijzonder, te bevorderen. Meestal wordt religieuze identiteit als een proxy gebruikt voor het naleven van religieuze groepsnormen. In deze studie onderzochten we de specifieke invloed van gepercipieerde sociale druk voor religieuze conformiteit door rechtstreeks met ouders en leeftijdsgenoten te praten en te peilen naar hun verwachtingen. We onderzochten ook de eventuele toegevoegde waarde van

dit kenmerk, bovenop die van andere relevante religieuze indicatoren. Ten tweede konden we, omdat gegevens op scholen werden verzameld, contexteffecten (d.w.z. het effect van de schoolsamenstelling) en de mate waarin de geïdentificeerde patronen tussen scholen verschillen, in kaart brengen. Kortom, de data die we gebruiken, laten toe de volledige relevantie van gepercipieerde sociale druk om religieus te conformeren met betrekking tot homonegativiteit te onderzoeken.

2. Ervaren sociale druk voor religieuze conformiteit en homonegativiteit

In dit hoofdstuk gebruiken we de termen en omschrijvingen ‘homonegativiteit’ (bv. Stulhofer & Rimac, 2009), ‘negatieve houding ten opzichte van homoseksualiteit’ (bv. Van Droogenbroeck, Spruyt, Siongers, & Keppens, 2016) of ‘seksuele vooroordelen’ (bv. Herek, 2004) door elkaar. Deze termen verwijzen naar een set van negatieve en vijandige houdingen ten aanzien van personen met een homoseksuele of lesbische geaardheid, alsook naar de onderdrukking van deze personen (Herek, 2004). We focussen op veralgemeende homonegativiteit, omdat onderzoek toonde dat negatieve attitudes ten aanzien van homoseksuele mannen en attitudes ten aanzien van lesbische vrouwen sterk gecorreleerd zijn en door dezelfde voorspellers worden verklaard (Herek, 2004). Hoewel homonegativiteit een houding is, heeft onderzoek aangetoond dat het verband houdt met gedrag zoals *gay bashing* en het pesten en discrimineren van homo’s (Poteat, DiGiovanni, & Scheer, 2013; Rey & Gibson, 1997). Daarom blijft het tegengaan van homonegativiteit een belangrijk onderwerp in burgerschapseducatie en onderzoek (bv. D’haese, Dewaele, & Houtte, 2016; Poteat et al., 2013; Stulhofer & Rimac, 2009). Onderzoek toonde veelvuldig dat lager opgeleiden (Loftus, 2001; Roggemans et al., 2015), mannen (Poteat, 2007; Van Droogenbroeck et al., 2016) en meer autoritaire mensen (Whitley & Lee, 2000; Wilkinson, 2004) meer homonegativiteit rapporteren dan hoger opgeleiden, vrouwen en minder autoritaire mensen.

Een autoritaire houding bestaat uit drie componenten: **(1)** een sterke gehechtheid aan tradities en weerstand tegen verandering (een verkrampt conservatisme), **(2)** de neiging om zich volgbaar en kritiekloos te conformeren aan gezag en **(3)** een agressieve houding tegen afwijkend gedrag (bv. vijandigheid jegens groepen die worden gezien als een schending van traditionele waarden) (Altemeyer, 1996). Autoritarisme wordt vaak gebruikt om de relatie tussen religie en vooroordelen te verklaren. De bovenstaande determinanten worden meegenomen als controlevariabelen in onze modellen.

Over het algemeen presenteren scholen zich in de meeste West-Europese landen als inclusieve, niet-discriminerende, democratische instellingen en als vormende instelling bij uitstek om lgbt-kwesties bespreekbaar te maken. In de praktijk dragen scholen en leerplannen echter soms ook bij aan de reproductie van dominante maatschappelijke opvattingen, waarbij sommige groepen, zoals lgbt-mensen, worden uitgesloten (Mayo, 2017). In het secundair onderwijs worden heteroseksuele normen vaak impliciet ver-

ondersteld en gestimuleerd. Door lgbt-onderwerpen op te nemen in leerplannen voor burgerschapseducatie worden studenten in staat gesteld hun begrip van democratische processen te verdiepen en het kritisch denken te vergroten, aangezien het een kritische reflectie vereist op heteroseksuele veronderstellingen binnen scholen (Beck, 2013; Mayo, 2017). De wijze waarop lgbt-onderwerpen worden gekaderd en besproken in de samenleving, beïnvloedt leerlingen, aangezien zij die informatie gebruiken wanneer ze in gesprek gaan over lgbt-rechten. Sommige leraren vermijden lgbt-thema's ook, omdat ze weten dat het een controversieel thema vormt voor hun leerlingen (en hun ouders) (Schmidt, 2010). Daarom is het belangrijk dat leraren de groepsdynamieken begrijpen die heteronormativiteit in stand houden of versterken. Er is op dit punt inzicht nodig in de sociale druk die sommige leerlingen ervaren om te conformeren aan heteroseksualiteit (Beck, 2013). Dit is in het bijzonder van toepassing voor religieuze leerlingen, omdat onderzoek toont dat religieuze identiteiten voornamelijk in de familie worden gevormd (Madge, Hemming, & Stenson, 2014) en die sociale omgeving een grote invloed heeft op hoe jongeren omgaan met lgbt-onderwerpen. Daarom richten we ons in dit hoofdstuk op de sociale omgeving van religieuze jongeren.

Om de relatie tussen ervaren sociale druk voor religieuze conformiteit door leeftijdsgenoten en ouders, religieuze identiteit en homonegativiteit te begrijpen, steunen we op de sociale-identiteitstheorie. Die stelt dat een deel van ons zelf-concept afgeleid wordt van het lidmaatschap van relevante sociale groepen (Hogg & Reid, 2006). Wanneer sociale identiteiten saillant zijn, verkiezen individuen leden van hun 'in-groep' boven die van de 'uit-groep' en zien ze zichzelf (en andere groepsleden) minder als individuen en meer als uitwisselbare 'kopieën' van het zogenaamde groepsprototype (Hogg, 2016). Het groepsprototype is een set van kenmerken die de groep als zodanig definieert. In dat proces worden overeenkomsten binnen groepen, verschillen tussen groepen en stereotype-consistente attitudes en gedragingen benadrukt en uitvergroot. Het proces van zelf-categorisatie veroorzaakt groepsidentificatie, creëert een gevoel van verbondenheid en versterkt conformiteit met het groepsprototype van de in-groep. Groepsprototypes schrijven specifieke manieren voor van hoe een persoon zich dient te gedragen, of hoe hij moet denken, reageren en voelen (Turner, 1991). De prescriptieve kracht van dergelijke in-groepsnormen hangt af van hoe belangrijk de groep is voor het individu en de sterkte van de identificatie met deze groep.

Het meeste onderzoek richt zich op sociale identiteiten op basis van geslacht, ras, sociale klasse, seksualiteit en leeftijd. De implicaties van sociale identiteiten op basis van religie werden veel minder onderzocht (Greenfield & Marks, 2007; Ysseldyk et al., 2010). Aangezien gelovigen sociale groepen vormen die groepsnormen voorschrijven met betrekking tot overtuigingen, attitudes, waarden en gedrag, is het aannemelijk dat een religieuze identiteit psychosociale intergroepsprocessen sterk beïnvloedt (Batson, Schoenrade, & Ventis, 1993; Hunsberger & Jackson, 2005).

Onderzoek toonde bijvoorbeeld dat groepsidentificatie helpt bij het verminderen van onzekerheid (Hogg et al., 2010; Mullin & Hogg, 1998). Sociale-identiteitstheorie toont

dat wanneer individuen onzekerheid ervaren, ze zich sterker identificeren met groepen waartoe ze behoren, zoals de groep van hun religie. Religies zijn bijzonder effectief in het verminderen van onzekerheid, omdat ze vaak homogeen en duidelijk gestructureerd zijn met expliciete overtuigingen, gedragsnormen en rituelen. Zaken zoals kledingvoorschriften, kerk- of moskeergerelateerde activiteiten, collectieve gebedsrituelen, bieden structuur die het leven doordringen en de sociale identiteit valideert.

De christelijke en moslimleerlingen die we hier bestuderen, bevinden zich in een levensfase die wordt gekenmerkt door de zoektocht naar een eigen identiteit, een weg die gepaard gaat met gevoelens van onzekerheid (Steger, Bundick, & Yeager, 2011). Daarnaast ervaart een disproportioneel aantal moslimjongeren materiële onzekerheid vanwege hun sociaal-economisch achtergestelde achtergrond (OECD, 2016). In België wonen moslims, zoals in de meeste Europese landen, over het algemeen in armere wijken met (veel) hogere werkloosheidscijfers (Agirdag, Driessen, & Merry, 2017; Hellyer, 2009) en zijn ze regelmatig doelwit van vooroordelen en discriminatie (Hellyer, 2009; Kalkan et al., 2009). Het *'Uncertainty Identification'*-model is vergelijkbaar met het *'Rejection Identification'*-model van Branscombe, dat stelt dat bedreigingen afkomstig van buitenaf, zoals discriminatie of negatieve beeldvorming in de media, de identificatie met de in-groep versterkt en een buffer creëert tegen mogelijke negatieve gevolgen (Branscombe, Schmitt, & Harvey, 1999). Het *'Uncertainty Identity'*-mechanisme kan verklaren waarom onderzoek vond dat moslims zich sterker religieus identificeren dan christenen in landen als België en Duitsland (Hooghe, Claes, Harell, Quintelier, & Dejaeghere, 2010; Roggemans, Spruyt, Van Droogenbroeck, & Keppens, 2015; Van Droogenbroeck et al., 2016). We verwachten dan ook dat jonge moslims een sterkere religieuze identiteit rapporteren dan christelijke jongeren.

De positieve invloed van religie op individueel welzijn en samenhang is veelvuldig aangetoond (Green & Elliott, 2010; Greenfield & Marks, 2007; Hackney & Sanders, 2003; Levin & Chatters, 1998). Anderzijds is het ook duidelijk dat religie conflicten tussen groepen kan vergroten. Onderzoek op basis van de sociale-identiteitstheorie toonde keer op keer dat het loutere besef tot een groep te behoren intergroepsprocessen van competitie en discriminatie op gang brengt die de in-groep bevoordeelt (Hogg, 2016). In dit proces wordt de eigen sociale groep positief geëvalueerd (het zogenaamde 'collectieve zelfrespect'), een proces waarbij verschillen tussen groepen vergroten en verschillen binnen de eigen groep verkleinen.

Conservatieve interpretaties van abrahamitische religies (waaronder het christendom en de islam die we hier bestuderen) hanteren bijvoorbeeld een groepsnorm over heteronormativiteit die homoseksualiteit verbiedt (Moon, 2002). Omdat het identificeren met religieuze groepen leidt tot zelfcategorisatie-effecten en dus ook tot het naleven van voorgeschreven religieuze normen, verwachten we dat moslim- en christelijke jongeren met een sterkere religieuze identiteit meer homonegativiteit rapporteren (Turner, 1991). In dit onderzoek bestuderen we drie aspecten van de religieuze identiteit: **(1)** religieuze affiliatie, **(2)** zelfgerapporteerde religiositeit, en **(3)** religieus gedrag. Daarbij

wordt het belang dat mensen hechten aan hun religie en de mate waarin ze betrokken zijn, belangrijker geacht dan de specifieke religie waartoe ze behoren. Uit eerder onderzoek bleek dat er een sterke relatie bestaat tussen religieuze affiliatie (christen of moslim zijn), zelfgerapporteerde religiositeit en religieus gedrag, zoals de frequentie van het bijwonen van religieuze diensten, enerzijds, en homonegativiteit anderzijds (bv. Stulhofer & Rimac, 2009; Whitley, 2009). Dit roept de vraag op hoe groepsnormen worden geïnternaliseerd bij individuen.

Hogg en Reid (2006) stellen dat in-groepsnormen worden gecreëerd, bestendigd en versterkt door verbale en non-verbale communicatie. Dergelijke communicatie kan direct zijn wanneer mensen praten over normen of ze non-verbaal signaleren, of indirect wanneer mensen normen afleiden uit wat andere mensen zeggen of doen. In dat proces belichamen sommige leden groepsnormen beter dan andere, en worden ze als 'prototypische leden' beschouwd, wat inhoudt dat ze meer invloed hebben bij het bepalen van wat normatief is en wat behoren tot de groep inhoudt (Hogg, 2016). In hun overzichtsartikel stellen Hogg en Reid dat er slechts weinig onderzoek bestaat naar hoe communicatie binnen groepen groepsnormen creëert. Voor religieuze jongeren kan worden verwacht dat het praten met belangrijke anderen (bv. religieuze vrienden, ouders) of hun gepercipieerde verwachtingen religieuze identiteiten versterkt en afbakt, wat op zijn beurt conformisme met groepsnormen bevordert (bv. heteronormativiteit die homoseksualiteit verbiedt). Daarbij is het belangrijk om rekening te houden met de schoolcontext als een socialiserende instelling. Op school brengen adolescenten veel tijd door met leeftijdsgenoten en het is te verwachten dat de schoolcontext – eigenschappen van groepen op scholen – een rol speelt in het ontstaan en bestendigen van groepsnormen. Daarom onderzoeken we of les volgen in scholen waar leerlingen een hogere mate van sociale druk om religieus te conformeren rapporteren, ook een hogere homonegativiteit voorspelt van alle leerlingen. Eén reden waarom we een contexteffect verwachten van ervaren sociale druk om religieus te conformeren, is dat een hogere gemiddelde druk voor religieuze conformiteit de aandacht voor schendingen van religieuze groepsnormen van alle leerlingen vergroot.

De analyses in dit hoofdstuk gebeuren in twee stappen. Eerst onderzoeken we sociale verschillen in gepercipieerde sociale druk voor religieuze conformiteit en we controleren daarbij voor de sociaal-demografische achtergrond en religieuze variabelen. Vervolgens onderzoeken we hoe ervaren sociale druk voor religieuze conformiteit samenhangt met homonegativiteit en in hoeverre deze relatie blijft bestaan wanneer we rekening houden met religieuze identificatie (zelfgerapporteerde religiositeit en religieus gedrag). Daarbij analyseren we ook mogelijke mediatie-effecten. Sociale-identiteitstheorie suggereert dat zodra er gecontroleerd wordt voor religieuze identificatie, de sterkte van de rechtstreekse relatie tussen gepercipieerde sociale druk om religieus te conformeren en homonegativiteit sterk zou moeten afnemen.

3. Context van de studie

Twee redenen maken van Vlaanderen een interessante onderzoekscontext. Ten eerste vormt België een progressief land op het gebied van lgbt-rechten. Sinds 2001 is het voorkomen van homonegativiteit, bijvoorbeeld, opgenomen in het curriculum van burgerschapseducatie in het secundair onderwijs in Vlaanderen. In 2003 werd België het tweede land waar mensen van hetzelfde geslacht kunnen trouwen of zich als wettelijk samenwonend kunnen laten registreren. In 2006 werd het voor mensen van hetzelfde geslacht mogelijk kinderen te adopteren. Ten tweede zijn de meeste niet-westerse immigranten in Vlaanderen moslim en hebben ze Marokkaanse of Turkse wortels. Turkse en Marokkaanse immigranten en ook hun kinderen (tweede en derde generatie) zijn vaker sociaal-economisch achtergesteld in vergelijking met autochtonen, die meestal christelijk of niet-religieus zijn (Bradt, Pleysier, Put, Siongers, & Spruyt, 2014; Phalet, Fleischmann, & Stojčić, 2012). Door zowel christelijke als moslimjongeren te onderzoeken, gaan we na of de invloed van gepercipieerde sociale druk om religieus te conformeren op homonegativiteit een algemeen mechanisme beschrijft dat van toepassing is, ongeacht de specifieke religie. Bovendien kunnen we empirisch testen of een verhoogde onzekerheid leidt tot een sterkere religieuze identificatie en naleving van in-groepsnormen.

4. Methoden

4.1 Data

We gebruiken gegevens van de JOP-schoolmonitor 2, verzameld in 2018 bij een steekproef van jongeren uit de tweede en derde graad van het secundair onderwijs in 59 scholen in Gent, Antwerpen, het Nederlandstalig onderwijs in Brussel en 21 scholen buiten die grootstedelijke regio's in Vlaanderen. Door leerlingen op scholen te bevragen, worden ook jongeren uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen bereikt die via andere types van surveys vaak niet bereikt worden (bv. postenquêtes) (Bradt et al., 2014). Er werd gebruikgemaakt van een tweetrapssteekproef waarbij willekeurig scholen en klassen werden geselecteerd. Binnen de geselecteerde klassen werd aan alle leerlingen gevraagd om de vragenlijst in te vullen.

Van de 5.773 respondenten was 28,2% christen, 29,7% moslim, 38,2% niet-gelovig en 3,8% behoorde tot een andere religie (bv. boeddhisme, hindoeïsme, enz.). Tijdens de afname van de vragenlijst werd gebruikgemaakt van roterende modules. De vragen in verband met religieus conformisme werden niet aan alle (religieuze) respondenten voorgelegd. De rotatie gebeurde op toevallige basis, wat vertekening van de antwoordpatronen uitsluit. Alleen de religieuze jongeren werden geselecteerd voor deze analyses. Dat zorgt voor een uiteindelijke selectie van 923 christelijke en 887 moslimleerlingen.

4.2 Variabelen

Homonegativiteit. Naar een negatieve attitude tegenover homoseksualiteit wordt gepeild op basis van een gereduceerde versie van de *Homophobia*-schaal (Wright, Adams, & Bernat, 1999) en de *Attitudes Toward Gay Men*-schaal (Ellis, Kitzinger, & Wilkinson, 2003). Zes items, gaande van openlijke vooroordelen tegenover homoseksuelen ('Agresie tegenover homo's is aanvaardbaar') tot minder expliciete stellingen ('Homoseksuele mannen en lesbische vrouwen moeten hun leven kunnen leiden zoals zij dat willen' [omgescoord]), werden beoordeeld op een 5-punten Likertschaal variërend tussen 'Helemaal niet akkoord' tot 'Helemaal akkoord'. De gebruikte items omvatten zowel de gedrags- als de cognitieve dimensies van negatieve attitudes tegenover homoseksualiteit ($\alpha_{\text{christenen}} = 0,86$; $\alpha_{\text{moslims}} = 0,83$). We construeerden een somschaal (0-100), waarbij hogere scores negatievere attitudes ten aanzien van homoseksualiteit reflecteren.

Ervaren druk om religieus te conformeren. Dit gevoel werd gemeten op individueel niveau voor christenen en moslims op basis van vier items: 'Ik praat vaak met mijn ouders/vrienden over mijn geloof' (twee items), 'Mijn vrienden wijzen me erop als ik iets doe dat tegen mijn geloof is' en 'Mijn ouders verwachten dat ik leef volgens de regels van mijn geloof.' Items werden beoordeeld op basis van een 5-punten Likertschaal, gaande van 'Helemaal niet akkoord' tot 'Helemaal akkoord' ($\alpha_{\text{Christenen}} = 0,85$; $\alpha_{\text{Moslims}} = 0,66$). Een somschaal werd geconstrueerd van 0 tot 10.

Religieuze identiteit en gedrag. Religieuze identiteit werd gemeten door religieuze affiliatie, zelfgerapporteerde religiositeit en religieus gedrag. Respondenten beschreven zichzelf op godsdienstig of levensbeschouwelijk gebied en konden daarbij kiezen uit acht categorieën. Er werd in een open ruimte voorzien waar leerlingen zichzelf levensbeschouwelijk konden beschrijven indien ze zich niet konden plaatsen in de andere categorieën. Zelfgerapporteerde religiositeit werd gemeten door het item 'Hoe belangrijk is geloof/spiritualiteit voor jou?' op basis van een 11-punten Likertschaal, gaande van 0 'Helemaal niet belangrijk' tot 10 'Heel belangrijk'.

Religieus gedrag werd gemeten door middel van de vragen 'Hoe strikt volg je de geloofsregels en rituelen op van jouw geloof/religie?' en 'Hoe vaak ga je tegenwoordig naar religieuze diensten (bv. kerk- of moskeebezoek)?' De eerste vraag werd beoordeeld op basis van een 11-punten Likertschaal, gaande van 0 'Helemaal niet strikt' tot 10 'Heel strikt', de tweede door een 6-punten Likertschaal, gaande van 0 'Nooit' tot 5 'Elke dag'.

Variabelen op schoolniveau. Om contexteffecten te onderzoeken, werden individuele antwoorden geaggregeerd naar het schoolniveau voor (1) ervaren sociale druk om religieus te conformeren en (2) zelfgerapporteerde religiositeit (gemiddelden werden berekend per school).

Controle variabelen. Om schijnverbanden tussen onze belangrijkste variabelen te voorkomen, namen we leeftijd, geslacht, subjectieve financiële situatie, de onderwijs-

vorm (algemeen, technisch en beroepsonderwijs), het opleidingsniveau van de ouders en autoritarisme als controlevariabelen op.

De subjectieve financiële situatie werd gemeten met één item: 'Hoe gemakkelijk kan jouw gezin alles betalen dat jullie in een maand nodig hebben (bv. eten, huur, dingen voor school...)?' Respondenten antwoorden op een 5-punten Likertschaal, gaande van 1 'Zeer moeilijk' tot 5 'Zeer gemakkelijk'. De overgrote meerderheid van moslimjongeren in België is (kind van) immigrant(en). We voegden voor de moslimgroep een variabele toe die aangaf hoe vaak respondenten Nederlands spraken met vader, moeder en broers of zussen (variërend van 1 'Met niemand' tot 3 'Met iedereen'). De migratiegeschiedenis werd geoperationaliseerd door een variabele te construeren op basis van de etnische afkomst van de respondent zelf, de vader, moeder en grootmoeder, waarbij onderscheid werd gemaakt tussen jongeren met Marokkaanse, Turkse of andere wortels.

Autoritarisme werd gemeten door een selectie van drie items uit Adorno's F-schaal, die vaak wordt gebruikt in sociologisch onderzoek (bv. Roggemans et al., 2015). De items (bv. 'We hebben nood aan sterke leiders die ervoor zorgen dat we in een veilige samenleving kunnen leven') werden beoordeeld op een Likertschaal met vijf punten, variërend van 'Helemaal niet akkoord' tot 'Helemaal akkoord' ($\alpha_{\text{Christenen}} = 0,51$; $\alpha_{\text{Moslims}} = 0,60$) en gecombineerd tot een somschaal (0-100).

4.3 Analyse

Tabel 1 toont een aantal beschrijvende statistieken. Om de gemiddelde verschillen tussen moslim- en christelijke jongeren in kaart te brengen, werden ANOVA-analyses met post-hoc Bonferonni-test gebruikt. Voor elk model in tabellen 2-4 werd een multilevel lineaire regressieanalyse gebruikt om de factoren te onderzoeken die verband houden met (1) de ervaren sociale druk voor religieuze conformiteit en (2) homonegativiteit. Per groep werden vier modellen geschat voor gepercipieerde sociale druk om religieus te conformeren (tabel 2). In elke regressieanalyse werd een nulmodel geschat om variantiecomponenten te onderzoeken (model 0). De individueel gerelateerde sociaal-demografische controlevariabelen werden ingevoerd in model 1. Vervolgens werden in modellen 2 en 3 op individueel en schoolniveau de religieuze identiteits- en gedragsvariabelen toegevoegd. Voor homonegativiteit werden in beide groepen vijf modellen geschat, te beginnen met een nulmodel (model 0) en ervaren sociale druk voor religieuze conformiteit (model 1). Sociodemografische controlevariabelen op individueel niveau werden ingevoerd in model 2. Religieuze identiteit en het religieuze gedrag van respondenten werden ingevoerd in model 3 en de ervaren druk voor religieuze conformiteit op schoolniveau in model 4.

5. Resultaten

Tabel 1 geeft de frequentieverdeling en gemiddelden weer van de verschillende items en schalen. Moslimjongeren rapporteerden een sociaal-economisch meer achtergestelde achtergrond dan christelijke jongeren. Moslimjongeren (27,85%) hadden een hogere kans om in het beroepsonderwijs les te volgen dan christelijke jongeren (21,02%). Ongeveer 69,77% van de jonge christenen in onze studie had ten minste één ouder die een diploma hoger onderwijs behaalde, tegenover 43,18% bij de moslimjongeren. Van de Vlaamse moslimjongeren had 51,63% Marokkaanse, 24,23% Turkse en 24,14% andere roots. De verschillen in religieuze attitudes en gedrag tussen moslim- en christelijke jongeren waren aanzienlijk. De zelfgerapporteerde religiositeit lag bijna twee keer zo hoog voor moslimjongeren (9,03) als voor christelijke jongeren (5,29). Ook voor het strikt opvolgen van geloofsregels was er een groot verschil tussen moslimjongeren (6,80) en christelijke jongeren (3,35). Het gemiddelde voor kerk- of moskeebezoek was, ten slotte, eveneens significant hoger voor moslimjongeren (1,81) dan voor christelijke jongeren (1,20). De ervaren sociale druk om religieus te conformeren voor moslimjongeren (6,23) was drie keer hoger in vergelijking met christelijke jongeren (2,25). Moslimjongeren (37,28) rapporteerden tot slot twee keer zoveel homonegativiteit als christelijke jongeren (18,17). Gegeven deze verschillen, schatten we de modellen voor moslim- en christelijke jongeren afzonderlijk.

5.1 Ervaren sociale druk voor religieus conformisme

Het hoge religiositeitsniveau onder moslimjongeren heeft gevolgen voor de multilevelanalyses van gepercipieerde sociale druk voor religieuze conformiteit (tabel 2 – model 0). Er werd tussen scholen veel minder variatie gevonden in gepercipieerde sociale druk voor religieuze conformiteit voor moslimjongeren (*Intraclass Correlation Coefficient* (ICC): 2,53%) dan voor christelijke jongeren (ICC: 21,19%). In model 1 werden sociodemografische variabelen en autoritarisme ingevoerd. Voor zowel christelijke als moslimjongeren vonden we geen verband tussen geslacht, leeftijd, opleidingsniveau van de ouders en onderwijsvorm. Christelijke jongeren die aangaven dat hun gezin gemakkelijk kan rondkomen, ervoeren minder sociale druk om religieus te conformeren. Voor moslimjongeren hing de subjectieve financiële situatie niet significant samen met ervaren sociale druk tot religieuze conformisme. Bij moslimjongeren rapporteerden jongeren met Marokkaanse wortels een hogere mate van ervaren druk om religieus te conformeren dan jongeren met Turkse wortels.

Tabel 1. Beschrijvende statistieken voor de afhankelijke en onafhankelijke variabelen: frequenties, gemiddelden en standaardfouten.

Variabele	Christenen		Moslims	
	M (SD)	Frequentie	M (SD)	Frequentie
Gender (meisje)		56,01%		57,38%
Leeftijd	16,22 (1,45)		16,45 (1,59)	
Onderwijsvorm				
ASO		44,64%		37,43%
TSO		34,34%		34,72%
BSO		21,02%		27,85%
Minstens één ouder hoogopgeleid (tertiair onderwijs)		69,77%		43,18%
Financieel rondkomen (1-6) ^a	4,77 (1,10)		4,63 (1,03)	
Gebruik Nederlands (0-3)	/		1,00 (1,01)	
Etniciteit				
Turks		/		24,23%
Marokkaans		/		51,63%
Andere		/		24,14%
Strikt opvolgen geloofsregels (0-10) ^a	3,36 (2,72)		6,80 (2,00)	
Hoe vaak ga je naar kerk/moskee (0-5) ^a	1,20 (1,05)		1,81 (1,35)	
Gepercipieerde sociale druk om religieus te conformeren (0-10) ^a	2,25 (2,30)		6,23 (1,89)	
Zelfgerapporteerde religiositeit (0-10) ^a	5,29 (2,86)		9,03 (1,54)	
Autoritarisme (0-100)	55,23 (16,44)		54,87 (19,52)	
Geaggregeerde zelfgerapporteerde religiositeit ^a	4,52 (1,79)		6,70 (1,75)	
Geaggregeerde gepercipieerde sociale druk om religieus te conformeren ^a	3,18 (1,58)		5,07 (1,10)	
Homonegativiteit (0-100) ^a	18,17 (20,36)		37,28 (23,56)	
N		923		887

^aVerschillen tussen christenen en moslims zijn significant: $p < 0,001$ (ANOVA met post-hoc Bonferroni-test)

Tabel 2. Multilevelanalyse van de invloed van demografische en religieuze variabelen op gepercipieerde sociale druk om religieus te conformeren bij moslim- en christelijke jongeren.

	Moslimjongeren				Christelijke jongeren			
	Model 0	1	2	3	0	1	2	3
Level 1-leerling								
Meisje		0,00	0,20	0,20		0,11	-0,07	-0,13
Leeftijd		-0,01	0,00	0,00		0,08	0,05	0,03
Onderwijsvorm (ref. ASO)								
TSO		0,01	-0,10	-0,10		0,35	0,12	0,02
BSO		0,16	-0,04	-0,03		0,28	0,04	-0,04
Minstens één ouder hoogopgeleid		-0,14	-0,12	-0,12		-0,02	-0,21	-0,21
Financieel rondkomen		0,07	-0,02	-0,02		-0,27***	-0,13**	-0,11*
Gebruik Nederlands		-0,13	-0,03	-0,03				
Etniciteit (ref. Turks)								
Andere		-0,18	0,03	0,03				
Marokkaans		0,73***	0,56***	0,56***				
Autoritarisme		0,01**	0,01	0,01		0,01	0,00	-0,00
Zelfgerapporteerde religiositeit			0,36***	0,36***			0,17***	0,16***
Strikt opvolgen geloofsregels			0,10**	0,10**			0,24***	0,23***
Hoe vaak ga je naar kerk/moskee			0,28***	0,28***			0,69***	0,68***
Level 2-school								
Geaggregeerde zelfgerapporteerde religiositeit				-0,00				0,21***
Random intercept	6,23***	5,46***	1,30	1,32	2,53***	1,93	-0,32	-0,83
N	887	887	887	887	923	923	923	923
Scholen	59	59	59	59	72	72	72	72
Variantie level 1	3,48	3,28	2,64	2,64	4,31	4,23	2,24	2,22
Variantie level 2	0,09	0,10	0,07	0,07	1,16	0,93	0,13	0,02
ICC (%)	2,53	2,98	2,48	2,47	21,19	18,08	5,66	1,02
Total R ² (%)		5,17	24,22	24,22		5,59	56,58	58,95

Ongestandardiseerde coëfficiënten; * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

In modellen 2 en 3 werden individuele en schoolkenmerken ingevoerd. Zowel bij christelijke (0,17; $p < 0,001$) als bij moslimjongeren (0,36; $p < 0,001$) voorspelde een hogere zelfgerapporteerde religiositeit een hogere mate van ervaren sociale druk voor religieuze conformiteit. Bovendien laat model 2 zien dat naarmate christelijke (0,24; $p < 0,001$) en moslimjongeren (0,10; $p < 0,01$) strikter de geloofsregels opvolgen, ze meer ervaren sociale druk voor religieuze conformiteit rapporteerden. Een soortgelijk patroon werd gevonden bij christelijke jongeren (0,69; $p < 0,001$) en moslimjongeren (0,28; $p < 0,001$) die vaker naar kerk dan wel moskee gaan. De effectparameters voor deze laatste twee variabelen zijn dubbel zo sterk bij christelijke als voor moslimjongeren. De drie religieuze variabelen in model 2 waren goed voor 19,05% (moslims) en 56,67% (christenen) van de totale variatie in de gepercipieerde sociale druk om religieus te conformeren. Het finale model 3 omvatte geaggregeerde zelfgerapporteerde religiositeit op schoolniveau. Die was positief gerelateerd aan gepercipieerde sociale druk voor religieuze conformiteit voor christelijke jongeren (0,21; $p < 0,001$), maar niet voor moslimjongeren. Dat impliceert voor christelijke jongeren dat naarmate de zelfgerapporteerde religiositeit van leerlingen binnen eenzelfde school gemiddeld hoger is, de ervaren sociale druk om religieus te conformeren toeneemt, ongeacht het niveau van de individuele zelfgerapporteerde religiositeit van de leerlingen.

5.2 Homonegativiteit

In het tweede deel van de analyse werd de relatie tussen ervaren sociale druk voor religieuze conformiteit en homonegativiteit nagegaan voor moslim- (tabel 3) en christelijke (tabel 4) jongeren. Voor homonegativiteit was de variantie op schoolniveau half zo groot voor moslimjongeren (6,84%) als voor christelijke jongeren (11,62%). Voor zowel moslimjongeren (1,98; $p < 0,001$) als christelijke jongeren (2,87; $p < 0,001$) hield de waargenomen sociale druk voor religieuze conformiteit positief verband met homonegativiteit (model 1 in tabellen 3 en 4). In model 2 werden sociodemografische variabelen en autoritarisme ingevoerd. In lijn met eerder onderzoek rapporteerden jongens, jongere leerlingen, leerlingen uit het technisch en beroepsonderwijs, meer homonegativiteit dan meisjes, oudere leerlingen en leerlingen uit het algemeen secundair onderwijs. De subjectieve financiële situatie, het hebben van ten minste één hoogopgeleide ouder en autoritarisme waren niet gerelateerd aan het antihomosentiment. Moslimjongeren (-1,69; $p < 0,01$) die vaker Nederlands praten in hun gezin, rapporteerden minder homonegativiteit. Voor etniciteit vonden we geen significant effect.

In model 3 werden zelfgerapporteerde religiositeit en de variabelen met betrekking tot religieus gedrag toegevoegd. Na toevoeging van zelfgerapporteerde religiositeit nam in beide groepen de coëfficiënt voor gepercipieerde sociale druk voor religieuze conformiteit sterk af. Christelijke jongeren (3,44; $p < 0,001$) die vaker naar de kerk en moslimjongeren (1,49; $p < 0,05$) die vaker naar de moskee gaan, scoorden hoger op homonegativiteit. Het strikt opvolgen van geloofsregels was in beide groepen niet gere-

lateerd aan homonegativiteit. De variabelen met betrekking tot religieuze praktijken en zelfgerapporteerde religiositeit correleren sterk (range r: 0,57-0,74), waardoor ze elkaar ‘wegverklaren’ wanneer ze samen worden ingebracht.

Tabel 3. Multilevelanalyse van de invloed van demografische en religieuze variabelen op homonegativiteit bij moslimjongeren.

	Model 0	1	2	3	4
Level 1-leerling					
Sociale druk om religieus te conformeren ^a		1,98***	1,99***	0,93*	1,38**
Meisje			-14,69***	-13,84***	-14,17***
Leeftijd			-1,16*	-1,12*	-1,17*
Onderwijsvorm (ref. ASO)					
TSO			6,93***	6,21***	5,99***
BSO			6,97**	5,70**	4,93*
Minstens één ouder hoogopgeleid			-1,24	-1,07	-0,80
Financieel rondkomen			0,50	0,03	0,06
Gebruik Nederlands			-1,69*	-1,00	-0,61
Etniciteit (ref. Turks)					
Andere			0,62	1,79	1,99
Marokkaans			-1,45	-1,80	-2,41
Autoritarisme			-0,01	-0,03	-0,03
Zelfgerapporteerde religiositeit				2,66***	2,39***
Strikt opvolgen geloofsregels				0,46	0,45
Hoe vaak ga je naar moskee				1,49*	1,28*
Level 2-school					
Geaggregeerde sociale druk om religieus te conformeren					2,50**
Random intercept	36,96***	34,11***	58,56***	31,79**	23,11*
N	887	887	887	887	887
Scholen	59	59	59	59	59
Variantie level 1	517,45	498,19	437,22	418,01	418,08
Variantie level 2	37,99	50,97	38,22	27,52	20,38
ICC (%)	6,84	9,28	8,04	6,18	4,65
Total R ² (%)		1,13	14,40	19,79	21,06

^aSociale druk om religieus te conformeren werd gecentreerd op groepsgemiddelde (zie Ryu [2015]).

Ongestandaardiseerde coëfficiënten: + p < 0,10; * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

Tabel 4. Multilevelanalyse van de invloed van demografische en religieuze variabelen op homonegativiteit bij christelijke jongeren.

	Model 0	1	2	3	4
Level 1-leerling					
Sociale druk om religieus te conformeren ^a		2,87***	2,84***	0,94**	2,01***
Meisje			-11,86***	-12,40***	-12,76***
Leeftijd			-1,29**	-1,23**	-1,46***
Onderwijsvorm (ref. ASO)					
TSO			4,35**	4,55**	4,04**
BSO			8,19***	8,01***	7,90***
Minstens één ouder hoogopgeleid			1,46	0,72	1,25
Financieel rondkomen			-0,94+	-0,81	-0,52
Autoritarisme			0,02	0,01	0,01
Zelfgerapporteerde religiositeit				0,75*	0,47
Strikt opvolgen geloofsregels				0,49	0,14
Hoe vaak ga je naar kerk				3,44***	2,56***
Level 2-school					
Geaggregeerde sociale druk om religieus te conformeren					3,35***
Random intercept	19,53***	23,00***	49,41***	36,20***	32,23***
N	923	923	923	923	923
Scholen	72	72	72	72	72
Variantie level 1	373,85	330,86	296,86	293,07	290,65
Variantie level 2	49,17	75,71	62,09	19,14	2,84
ICC (%)	11,62	18,62	17,30	6,13	0,97
Total R ² (%)		3,89	15,14	26,20	30,62

^a Sociale druk om religieus te conformeren werd gecentreerd op groepsgemiddelde (zie Ryu [2015]).

Ongestandaardiseerde coëfficiënten: + $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Indirecte mediatie-effecten werden getest aan de hand van de Monte Carlo-methode voor mediatieanalyse (Preacher & Selig, 2012). We gingen na hoe zelfgerapporteerde religiositeit en religieuze praktijken het verband tussen gepercipieerde sociale druk voor religieuze conformiteit en homonegativiteit mediëren, onder controle van de andere variabelen (tabel 5). Deze analyses tonen dat de drie indicatoren van religiositeit het effect van gepercipieerde sociale druk op religieuze conformiteit gedeeltelijk medeerden. Dat suggereert dat de ervaring van gepercipieerde sociale druk de individuele religiositeit versterkt en via deze weg homonegativiteit doet toenemen.

In model 4 werd op schoolniveau de geaggregeerde sociale druk voor religieuze conformiteit aan het model toegevoegd. Voor zowel moslim- (2,50; $p < 0,01$) als christelijke jongeren (3,35; $p < 0,001$) vonden we dat leerlingen die onderwijs volgden op scholen met een hogere sociale druk voor religieuze conformiteit, meer homonegativiteit rapporteerden, ongeacht hun eigen individuele kenmerken (inclusief de op individueel niveau ervaren sociale druk voor religieuze conformiteit). Dat betekent dat de context ertoe doet en dat de druk om religieus te conformeren, (school)processen beïnvloedt die het individuele niveau overstijgen. We namen de geaggregeerde zelfgerapporteerde religiositeit en het gedrag niet op, omdat we vooral geïnteresseerd zijn in de rol van sociale druk voor religieuze conformiteit op schoolniveau op het gebied van antihomosentiment. Daarnaast kan het lage aantal scholen leiden tot een gebrek aan statistische power. We hebben deze modellen wel getest. Daaruit bleek dat wanneer de variabelen op schoolniveau afzonderlijk worden ingevoerd, de vier geaggregeerde variabelen significant zijn op $p < 0,05$ in de christelijke groep en alleen geaggregeerde zelfgerapporteerde religiositeit in de moslimgroep, maar dat ze elkaar ‘wegverklaren’ wanneer ze tegelijkertijd worden ingevoerd (niet in tabel).

Tabel 5. Regressie coëfficiënten en indirecte effecten van ervaren sociale druk om religieus te conformeren op homonegativiteit.

Mediator	Ervaren sociale druk om religieus te conformeren (standaardfout)	Mediator naar homonegativiteit (standaardfout)	Indirect effect en 95% CI
Moslims			
Zelfgerapporteerde religiositeit	0,26	3,12	0,81
	(0,03)	(0,50)	[0,52; 1,10]
Strikt navolgen geloofsregels	0,26	1,51	0,39
	(0,03)	(0,38)	[0,19; 0,62]
Frequentie moskee-/kerkbezoek	0,15	2,25	0,34
	(0,02)	(0,60)	[0,15; 0,54]
Christenen			
Zelfgerapporteerde religiositeit	0,69	1,35	0,93
	(0,04)	(0,25)	[0,58; 1,29]
Strikt navolgen geloofsregels	0,72	1,41	1,02
	(0,03)	(0,27)	[0,64; 1,41]
Frequentie moskee-/kerkbezoek	0,27	4,38	1,18
	(0,01)	(0,67)	[0,82; 1,57]

Noot: coëfficiënten in het vet zijn significante indirecte effecten $p < 0,05$.

6. Discussie en conclusie

In deze studie onderzochten we de sociale variatie in ervaren sociale druk tot religieus conformisme bij christelijke en moslimjongeren in het secundair onderwijs in Vlaanderen (N = 1810) en de relatie met homonegativiteit. Onze bevindingen tonen dat een religieuze in-groepsnorm zoals heteronormativiteit saillant wordt door de ervaren verwachtingen van en het praten met belangrijke anderen (ouders en vrienden) over religie en wanneer de religieuze identiteit een belangrijk onderdeel is van het zelf-concept van een individu. Het directe effect van gepercipieerde sociale druk voor religieuze conformiteit loopt zowel voor moslims als christenen in grote mate *via* de sterkte van religieuze identificatie. Dit suggereert dat gepercipieerde sociale druk om religieus te conformeren de individuele religieuze identificatie versterkt en op deze manier homonegativiteit vergroot. De klassieke kenmerken voor religiositeit verklaren de effectparameter voor ervaren druk tot religieus conformisme echter niet volledig weg, wat de toegevoegde waarde en dus het belang om dit kenmerk op te nemen in onderzoek, onderstreept.

Bovendien was voor zowel moslim- als christelijke jongeren de ervaren sociale druk voor religieuze conformiteit op schoolniveau significant en positief gerelateerd aan homonegativiteit op individueel niveau, zelfs na rekening te houden met ervaren sociale druk voor religieuze conformiteit op individueel niveau. Deze resultaten laten duidelijk zien dat er rekening moet worden gehouden met de dynamiek tussen de schoolcontext, de sterkte van religieuze identiteiten en groepsprocessen als we de (in)effectiviteit van burgerschapseducatieprogramma's die gericht zijn op lgbt's, willen begrijpen.

Er waren sterke gelijkenissen tussen moslim- en christelijke jongeren die bevindingen uit eerder onderzoek naar homonegativiteit bevestigen. Een hogere zelfgerapporteerde religiositeit (Van Droogenbroeck et al., 2016), meer ervaren sociale druk voor religieuze conformiteit, evenals mannelijk zijn (Poteat, 2007), les volgen in het beroeps- of technisch secundair onderwijs (Loftus, 2001) voorspellen meer homonegativiteit voor zowel moslim- als christelijke jongeren. Vooral de relatie tussen gender en homonegativiteit in beide groepen was bijzonder sterk. Onderzoek naar burgerschapseducatie heeft herhaaldelijk getoond dat meisjes minder etnocentrisch zijn (Lin & Ranger, 2003), meer prosociaal gedrag vertonen (Eagle, 2009) en een positievere houding hebben ten opzichte van de politieke rechten van gemarginaliseerde groepen (Barber & Ross, 2018). Met betrekking tot homonegativiteit worden afwijkende genderrollen bij mannen doorgaans strenger beoordeeld dan bij vrouwen. Wanneer mannen afwijken van de traditionele mannelijke genderrol, zal dat sterker worden veroordeeld dan afwijkingen van de vrouwelijke genderrol door vrouwen (Roggemans et al., 2015). Dit zou een verklaring kunnen bieden waarom jongens meer homonegativiteit rapporteren dan meisjes.

Ook de verschillen tussen moslims en christenen waren opmerkelijk. Onze beschrijvende statistieken tonen dat moslimjongeren afkomstig zijn uit sociaal-economisch meer achtergestelde omgevingen en ze rapporteerden een veel hoger niveau van reli-

giositeit, gepercipieerde sociale druk om religieus te conformeren en homonegativiteit dan christelijke jongeren. Die sociaal-economische achterstelling en hogere religiositeit waren met elkaar verbonden. ‘Uncertainty Identity’-theorie voorspelt dat mensen die meer onzekerheid ervaren, ongeacht of die van materiële, existentiële of maatschappelijke aard is, zich sterker zullen identificeren met de groepen waartoe ze behoren in een poging om onzekerheid te verminderen (Hogg et al., 2010; Hogg, Sherman, Dierselhuis, Maitner, & Moffitt, 2007). Dat is met name het geval voor moslimjongeren, die niet alleen sociaal-economisch gemiddeld meer achterstand ervaren (bv. lager opgeleide ouders, vaker schoollopen in het beroepsonderwijs, enz.) dan christelijke jongeren, maar ook vaker stigmatisering en discriminatie ervaren, omdat ze worden beschouwd als onderdeel van een culturele outgroep/minderheid (Hellyer, 2009; Kalkan et al., 2009). De onzekerheid die ontstaat door te worden gepercipieerd als lid van een *band of others*, samen met de algemene onzekerheid die adolescenten ervaren in hun existentiële zoektocht naar identiteit, maakt de religieuze identiteit een veilige haven voor betekenis en verbondenheid. Onderzoek heeft inderdaad aangetoond dat religieuze identificatie een sterk sociaal vangnet, psychologische verrijking en een troostend wereldbeeld aanreikt dat individuen beschermt (Spruyt et al., 2019; Ysseldyk et al., 2010). Deze beschermende functie is bijzonder krachtig wanneer de sociale identiteit van mensen wordt bedreigd door stigma en discriminatie. In dergelijke gevallen lijken de sterkst geïdentificeerde individuen de minste angst en onzekerheid te ervaren (Branscombe et al., 1999; Muldoon, Schmid, & Downes, 2009). De grotere onzekerheid die moslimjongeren ervaren in vergelijking met christelijke jongeren, verklaart mogelijk de sterkere religieuze identificatie van moslimjongeren en de grotere vatbaarheid om religieus te conformeren, wat eveneens een strengere naleving van in-groepsnormen impliceert, zoals heteronormativiteit en het daaruit volgende verbod op homoseksualiteit. Religieuze identiteiten zijn een van de vele groepslidmaatschappen die de manier waarop jongeren omgaan met religieuze normen, kunnen beïnvloeden. De religieuze identiteiten van leerlingen spelen een belangrijke rol in hoe leerlingen de maatschappij en hun ervaringen erin interpreteren (James, Barton, Kunzman, Logan, & Schweber, 2015).

Hoewel we gebruikmaakten van grootschalige representatieve data, waardoor we twee religieuze groepen hebben kunnen onderzoeken, kampt onze studie ook met verschillende beperkingen, die een opstap vormen naar vervolgonderzoek. Longitudinaal en experimenteel onderzoek is nodig om de richting van de causale relaties te verduidelijken. Volgens de sociale-identiteitstheorie kan een wederzijdse relatie worden verwacht tussen sociale druk om te conformeren aan in-groepsnormen en de individuele religieuze identiteit. Dit houdt in dat de gepercipieerde druk op religieuze conformiteit een sterkere religieuze identiteit van een individu zou veroorzaken en vice versa. Ten tweede vonden we overeenkomsten voor beide religieuze groepen, maar ook belangrijke verschillen, die onderstrepen hoe belangrijk het is om rekening te houden met de specifieke religies bij het onderzoeken van religieuze identiteiten (Exline & Rose, 2005; Ysseldyk et al., 2010). Hoewel onze religieuze indicatoren een aanzienlijke variantie in

homonegativiteit verklaren, zijn er nog andere operationalisaties van religieuze praktijken (bv. frequentie van gebed) en religieuze oriëntaties (bv. fundamentalisme, quest-oriëntatie) mogelijk interessant. Onderzoek naar zulke praktijken en oriëntaties zou meer inzicht bieden in hoe religie bijdraagt tot het vatbaar zijn voor of resistent zijn tegen sociale druk om religieus te conformeren. Bij een quest-oriëntatie, bijvoorbeeld, is twijfel een fundamenteel onderdeel van de religieuze ervaring, waardoor er verwacht wordt dat een quest-oriëntatie de druk om religieus te conformeren kan verminderen vanuit religieus oogpunt. Daarnaast hebben we op schoolniveau de gepercipieerde druk voor religieuze conformiteit onderzocht door individuele ervaringen te meten die, bij elkaar opgeteld, de sociale norm op schoolniveau uitdrukken. Een alternatief zou kunnen zijn om de gepercipieerde druk voor religieuze conformiteit rechtstreeks te meten door de items zo te formuleren dat de referent van het item een groepsattribuut is (bv. ouders van leerlingen op deze school verwachten dat studenten de regels van hun religie volgen – zie ook Marsh et al., 2012; Stapleton, Yang, & Hancock, 2016).

Niettegenstaande deze beperkingen, wijzen de resultaten uit dit hoofdstuk op het belang van identiteitsprocessen bij het onderzoeken van burgerschapseducatie op scholen. Scholen zijn minisamenlevingen waarvan de impact niet beperkt blijft tot het formele curriculum, dat wordt onderwezen. In samenlevingen die steeds diverser worden in termen van religieuze en etnische samenstelling, kunnen scholen, opvoeders en beleidsmakers niet anders dan zich afvragen hoe ze moeten omgaan met homonegativiteit die geactiveerd wordt via sociale identiteiten. Sociale identiteiten en de daarbij horende psychologische processen (zelfcategorisering, groepsdruk, enz.) vormen inderdaad een belangrijke bron van informatie voor het uitwerken en implementeren van burgerschapseducatieprogramma's. Er valt veel te winnen wanneer dergelijke programma's een veilige omgeving bieden waarin studenten hun sociale identiteiten verkennen en een kritisch-onderzoekende houding kunnen aannemen ten opzichte van (religieuze) tradities en de samenleving in het algemeen.

Bibliografie

- Agirdag, O., Driessen, G., & Merry, M.S. (2017). The Catholic school advantage and common school effect examined: a comparison between Muslim immigrant and native pupils in Flanders. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(1), 123-135.
- Altemeyer, B. (1996). *The authoritarian specter*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Barber, C., & Ross, J. (2018). Cross-Cohort Changes in Adolescents' Civic Attitudes from 1999 to 2009: An Analysis of Sixteen Countries. *Child Indicators Research*, 11(2), 681-703. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9452-0>
- Batson, C.D., Schoenrade, P., & Ventis, W.L. (1993). *Religion and the individual: a social-psychological perspective*. New York: Oxford University Press.
- Beck, T.A. (2013). Identity, discourse, and safety in a high school discussion of same-sex marriage. *Theory and Research in Social Education*, 41(1), 1-32.
- Bradt, L., Pleysier, S., Put, J., Siongers, J., & Spruyt, B. (Red.). (2014). *Jongeren in cijfers en letters. Bevindingen uit de JOP-monitor 3 en de JOP-schoolmonitor 2013*. Leuven: Acco.

- Branscombe, N.R., Schmitt, M.T., & Harvey, R.D. (1999). Perceiving pervasive discrimination among African Americans: Implications for group identification and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(1), 135-149.
- Committee of Ministers (2010). Council of Europe: Recommendation CM/Rec(2010)5 of the Committee of Ministers to Member States on Measures to Combat Discrimination on Grounds of Sexual Orientation or Gender Identity. CM/Rec(2010)5.
- Crittenden, J., & Levine, P. (2016). Civic education. In E.N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2016). Metaphysics Research Lab, Stanford University.
- D'haese, L., Dewaele, A., & Van Houtte, M. (2016). Homophobic violence, coping styles, visibility management, and mental health: A survey of Flemish lesbian, gay, and bisexual individuals. *Journal of Homosexuality*, 63(9), 1211-1235.
- Ellis, S.J., Kitzinger, C., & Wilkinson, S. (2003). Attitudes towards lesbians and gay men and support for lesbian and gay human rights among psychology students. *Journal of Homosexuality*, 44(1), 121-138.
- Exline, J.J., & Rose, E. (2005). Religious and spiritual struggles. In R.F. Paloutzian & C.L. Park (Eds.), *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (pp. 315-330). New York: Guilford Publications.
- Green, M., & Elliott, M. (2010). Religion, health, and psychological well-being. *Journal of Religion and Health*, 49(2), 149-163.
- Greenfield, E.A., & Marks, N.F. (2007). Religious social identity as an explanatory factor for associations between more frequent formal religious participation and psychological well-being. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 17(3), 245-259.
- Hackney, C.H., & Sanders, G.S. (2003). Religiosity and mental health: A meta-analysis of recent studies. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 42(1), 43-55.
- Heath, A.F., Rothon, C., & Kilpi, E. (2008). The Second Generation in Western Europe: education, unemployment, and occupational attainment. *Annual Review of Sociology*, 34(1), 211-235.
- Hellyer, H.A. (2009). *Muslims of Europe: the 'other' Europeans*. UK: Edinburgh University Press.
- Herek, G.M. (2004). Beyond "homophobia": Thinking about sexual prejudice and stigma in the twenty-first century. *Sexuality Research & Social Policy*, 1(2), 6-24.
- Hogg, M.A. (2016). Chapter 1 Social Identity Theory. In S. McKeown, R. Haji, & N. Ferguson (Eds.), *Understanding Peace and Conflict Through Social Identity Theory* (pp. 3-17). Cham: Springer International Publishing.
- Hogg, M.A., Adelman, J.R., & Blagg, R.D. (2010). Religion in the face of uncertainty: An uncertainty-identity theory account of religiousness. *Personality and Social Psychology Review: An Official Journal of the Society for Personality and Social Psychology, Inc*, 14(1), 72-83. <https://doi.org/10.1177/1088868309349692>
- Hogg, M.A., & Reid, S.A. (2006). Social Identity, self-categorization, and the communication of group norms. *Communication Theory*, 16(1), 7-30.
- Hogg, M.A., Sherman, D.K., Dierselhuis, J., Maitner, A.T., & Moffitt, G. (2007). Uncertainty, entitativity, and group identification. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43(1), 135-142.
- Hooghe, M., Claes, E., Harell, A., Quintelier, E., & Dejaeghere, Y. (2010). Anti-gay sentiment among adolescents in Belgium and Canada: A comparative investigation into the role of gender and religion. *Journal of Homosexuality*, 57(3), 384-400.
- Hox, J.J., Moerbeek, M., & Schoot, R. van de. (2017). *Multilevel Analysis: Techniques and Applications, Third Edition* (3 edition). New York: Routledge.
- Hunsberger, B., & Jackson, L.M. (2005). Religion, meaning, and prejudice. *Journal of Social Issues*, 61(4), 807-826.
- ILGA-Europe. (2013). *Annual Review of the Human Rights Situation of Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex People in Europe*. ILGA-Europe.
- James, J.H., Barton, K.C., Kunzman, R., Logan, K., & Schweber, S. (2015). *Religion in the classroom: dilemmas for democratic education*. New York: Routledge.

- Kalkan, K.O., Layman, G.C., & Uslaner, E.M. (2009). "Bands of Others"? Attitudes toward Muslims in contemporary American society. *The Journal of Politics*, 71(3), 847-862.
- Kentli, F.D. (2009). Comparison of hidden curriculum theories. *European Journal of Educational Studies*, 1(2), 83-88.
- Levin, J.S., & Chatters, L.M. (1998). Religion, health, and psychological well-being in older adults: Findings from three national surveys. *Journal of Aging and Health*, 10(4), 504-531.
- Lin, Y., & RANGER, A.S. (2003). Sex differences in intercultural communication apprehension, ethnocentrism, and intercultural willingness to communicate. *Psychological Reports*, 92(1), 195-200.
- Loftus, J. (2001). America's liberalization in attitudes toward homosexuality, 1973 to 1998. *American Sociological Review*, 66(5), 762.
- Madge, N., Hemming, P.J., & Kevin, S. (2014). *Youth on religion: the development, negotiation and impact of faith and non-faith identity*. London/New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Marsh, H.W., Lüdtke, O., Nagengast, B., Trautwein, U., Morin, A.J.S., Abduljabbar, A.S., & Köller, O. (2012). Classroom climate and contextual effects: Conceptual and methodological issues in the evaluation of group-level effects. *Educational Psychologist*, 47(2), 106-124.
- Mayo, J.B. (2017). Sexuality and queer theory in the social studies. In M.M. Manfra & C.M. Bolic (Eds.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (pp. 254-269). USA: New Jersey, Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Moon, D. (2002). Religious views of homosexuality. In D. Richardson & S. Seidman (Eds.), *Handbook of Lesbian and Gay Studies* (pp. 313-328). London: SAGE.
- Muldoon, O.T., Schmid, K., & Downes, C. (2009). Political violence and psychological well-being: The role of social identity. *Applied Psychology*, 58(1), 129-145.
- Mullin, B.-A., & Hogg, M.A. (1998). Dimensions of subjective uncertainty in social identification and minimal intergroup discrimination. *British Journal of Social Psychology*, 37(3), 345-365.
- OECD. (2016). *Pisa 2015 results in focus*. Paris: OECD Publishing.
- Phalet, K., Fleischmann, F., & Stojčić, S. (2012). Ways of 'being Muslim': Religious identities of second-generation Turks. In Crul M., Schneider J., & Lelie F. (Eds.), *The European Second Generation Compared: Does the Integration Context Matter?* (pp. 341-374). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Poteat, V.P. (2007). Peer group socialization of homophobic attitudes and behavior during adolescence. *Child Development*, 78(6), 1830-1842.
- Poteat, V.P., DiGiovanni, C.D., & Scheer, J.R. (2013). Predicting homophobic behavior among heterosexual youth: domain general and sexual orientation-specific factors at the individual and contextual level. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(3), 351-362.
- Preacher, K.J., & Selig, J.P. (2012). Advantages of Monte Carlo confidence intervals for indirect effects. *Communication Methods and Measures*, 6(2), 77-98.
- Roggemans, L., Spruyt, B., Van Droogenbroeck, F., & Keppens, G. (2015). Religion and negative attitudes towards homosexuals: An analysis of urban young people and their attitudes towards homosexuality. *Young*, 23(3), 254-276.
- Rey, A.M., & Gibson, P.R. (1997). Beyond High School. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 7(4), 65-84.
- Ryu, E. (2015). The role of centering for interaction of level 1 variables in multilevel structural equation models. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 22(4), 617-630.
- Scheerens, J. (2011). Indicators on informal learning for active citizenship at school. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(3), 201-222.
- Schmidt, S.J. (2010). Queering social Studies: The role of social studies in normalizing citizens and sexuality in the common good. *Theory & Research in Social Education*, 38(3), 314-335.

- Spruyt, B., Van Droogenbroeck, Mastari, L., Siongers, J. & Keppens, G. (2019). Ervaren discriminatie in een samenleving van minderheden. *Tijdschrift voor Jeugd- en Kinderrechten*, 2019(4), 409-424.
- Stapleton, L.M., Yang, J.S., & Hancock, G.R. (2016). Construct meaning in multilevel settings. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 41(5), 481-520.
- Steger, L.P., Bundick, M.F., & Yeager, D. (2011). Meaning in Life. In R.J.R. Levesque (Ed.), *Encyclopedia of Adolescence* (pp. 1666-1677). New York: Springer.
- Stulhofer, A., & Rimac, I. (2009). Determinants of homonegativity in Europe. *Journal of Sex Research*, 46(1), 24-32.
- Timmerman, C., Vanderwaeren, E., & Crul, M. (2003). The Second Generation in Belgium. *International Migration Review*, 37(4), 1065-1090.
- Turner, J.C. (1991). *Social influence*. Buckingham: Thomson Brooks/Cole Publishing Co.
- Turner, J.C., Hogg, M.A., Oakes, P.J., Reicher, S.D., & Wetherell, M.S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford, Blackwell.
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., Siongers, J., & Keppens, G. (2016). Religious quest orientation and anti-gay sentiment: Nuancing the relationship between religiosity and negative attitudes toward homosexuality among young Muslims and Christians in Flanders. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 55(4), 787-799.
- Van Droogenbroeck, F. & Spruyt, B. (2019). Social pressure for religious conformity and anti-gay sentiment among Muslim and Christian youth. *Educational Psychology*, 40(2), 227-248.
- Weinberg, G. (1972). *Society and the healthy homosexual*. New York: St. Martin's.
- Whitley, B.E. (2009). Religiosity and Attitudes Toward Lesbians and Gay Men: A Meta-Analysis. *International Journal for the Psychology of Religion*, 19(1), 21-38. <https://doi.org/10.1080/10508610802471104>
- Whitley, B.E., & Lee, S.E. (2000). The relationship of authoritarianism and related constructs to attitudes toward homosexuality. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(1), 144-170.
- Wilkinson, W.W. (2004). Religiosity, authoritarianism, and homophobia: A multidimensional approach. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 14(1), 55-67.
- Wright Jr, L.W., Adams, H.E., & Bernat, J. (1999). Development and validation of the homophobia scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 21(4), 337-347.
- Ysseldyk, R., Matheson, K., & Anisman, H. (2010). Religiosity as identity: toward an understanding of religion from a social identity perspective. *Personality and Social Psychology Review*, 14(1), 60-71.

2. Zo eenvoudig is het niet: de complexe relatie tussen etnische verbondenheid, levenstevredenheid en etnische schoolsamenstelling bij jongeren

Laora Mastari, Gil Keppens, Bram Spruyt, Filip Van Droogenbroeck, Laura Emery en Jessy Siongers

1. Inleiding

De etnisch-culturele diversiteit in Vlaanderen neemt, net zoals in de meeste West-Europese landen, toe. Dat is zeker het geval bij jongeren in Antwerpen, Brussel en Gent, waar de meerderheid van de jongeren een buitenlandse origine heeft (Siongers, 2019). Een van de gevolgen van die evolutie is dat steeds meer jongeren affiniteit ontwikkelen met meerdere culturen en een meervoudige identiteit construeren (Baffoe, 2011; Cheng, Lee, & Benet- Martínez, 2006). Naast een verbondenheid met België (i.e. *nationale* identiteit), het land waarin jongeren wonen of geboren zijn, is het dankzij de toegenomen digitalisering nooit eerder zo eenvoudig geweest om over landgrenzen heen een band te onderhouden met het land waar men etnische origines heeft (i.e. het land waar de grootouders, ouders of jongeren zelf geboren zijn). Digitale media bieden jongeren inderdaad de mogelijkheid een band op te bouwen met het land waar men etnische origines heeft. In dit hoofdstuk verwijzen we daarnaar als *etnische verbondenheid*, hoewel in de literatuur ook gesproken wordt over etnische identiteit (Berry, Phinney, Sam, & Vedder, 2006).

Terwijl etnische verbondenheid in het verleden veeleer gezien werd als een obstakel voor integratie in de samenleving, duidt steeds meer onderzoek op de positieve gevolgen ervan voor jongeren met origines in het buitenland (Phinney & Rosenthal, 1992). Jongeren met buitenlandse origines hechten daarenboven zelf veel belang aan deze etnische verbondenheid als deel van hun identiteitsvorming (Phinney & Alipuria, 1990). Een groeiend aantal studies toont dat etnische verbondenheid samenhangt met positieve uitkomsten, zoals betere schoolresultaten (Fuligni, Witkow & Garcia, 2005; Dejud, 2007) en het subjectieve welzijn van jongeren (Delva, 2005; Phinney, 2006). Een hoge mate van etnische verbondenheid bij jongeren met buitenlandse origines vervult, ten slotte, ook een bufferfunctie voor de negatieve impact van ervaringen van discriminatie en stigmatisering (Yoo & Lee, 2005; Liu & Iwamoto, 2007).

Voorgaand onderzoek wijst eveneens op het belang van de schoolcontext en toont dat jongeren met buitenlandse origines zich sterker verbonden voelen met hun etnische groep in scholen waar geen autochtone meerderheid aanwezig is (Thijs & Verkuyten, 2017; Brown, 2017; Gharaei, Thijs, & Verkuyten, 2019). Deze bevindingen lijken te wijzen op het belang van de context (en in het bijzonder de relatie tussen de meerderheidsgroep en de minderheidsgroep) om etnische verbondenheid te begrijpen. Voortbouwend op voorgaand onderzoek, trachten we in dit hoofdstuk een stap verder te gaan door na te gaan of het effect van etnische verbondenheid op één aspect van subjectief welzijn, namelijk levenstevredenheid, varieert naargelang de etnische leerlingensamenstelling van de school.

2. Etnische verbondenheid en de relatie met levenstevredenheid

Terwijl voorgaand onderzoek naar etnische identiteiten zich primair richtte op het identificeren van de sleutelcomponenten voor de etnische identiteitsvorming, onderzocht Phinney (1992, 1993) als een van de eerste onderzoekers de samenstellende componenten van een etnische identiteit. De zelfidentificatie tot de eigen etnische groep vormt uiteraard een voorwaarde om een etnische identiteit te ontwikkelen. Daarnaast werden drie cruciale elementen van elkaar onderscheiden: **(1)** het positief evalueren van de etnische groep, **(2)** een gevoel van verbondenheid met de etnische groep (een bepaalde ‘trots’ voelen ten aanzien van de etnische groep) en **(3)** het stellen van gedragingen die typisch zijn voor de etnische groep (specifieke muziek beluisteren, de taal spreken, culinaire tradities in stand houden...). In dit onderzoek volgen we een soortgelijke conceptualisering om de etnische verbondenheid te meten bij jongeren met buitenlandse origine.

In de literatuur wordt aangenomen dat de ontwikkeling van de etnische identiteit zich voornamelijk voltrekt tijdens de adolescentie. Naarmate adolescenten ouder worden, neemt de sterkte van de aangevoelde etnische verbondenheid doorgaans ook toe (Phinney, 1993; French, Seidman, Allen, & Aber, 2006). De ontwikkeling van de etnische identiteit wordt door Phinney (1990, 1992) conceptueel begrepen als bestaande uit drie fases. In de eerste fase, die van de *unexamined identity*, gaan jongeren nog niet op zoek naar de betekenis van het etnisch groepslidmaatschap en richten ze zich voornamelijk op de *nationale identiteit*. Tijdens deze fase kunnen de negatieve oordelen van anderen over de eigen etnische groep overgenomen worden. De tweede fase staat in het teken van de zoektocht naar wat het betekent om tot de etnische groep te behoren en wordt de *searching identity* genoemd. In deze fase koppelt men zich los van de blik van de meerderheidsgroep. Deze fase wordt gekenmerkt door een zoektocht naar informatie over de etnische groep. Men gaat met die nieuwe informatie ook experimenteren. Het is pas in de laatste fase van de *achieved identity*, dat de groep positief wordt geëvalueerd, dat er een band wordt gevoeld met de etnische groep en dat men zogenaamde ‘etnische gedragingen’, gedragingen ingegeven door een groepsbewustzijn, stelt. Niet alle jongeren

bereiken die fase. Wanneer men niet verder geraakt dan de *searching identity*, kan dat voor verwarring, onzekerheid en een gevoel van rusteloosheid zorgen. Onderzoekers onderstreepten later het dynamische karakter van deze fases, aangezien het verloop zich niet altijd lineair voltrekt (French, Seidman, Allen, & Aber, 2006; Fisher, Reynolds, Hsu, Barnes, & Tyler, 2014). Individuen kunnen van de ene fase terugkeren naar voorgaande fases of springen naar latere fases. Mogelijke positieve effecten op het subjectieve welzijn blijven echter uit zolang de identiteit niet 'bereikt' is (Syed et al., 2013).

In deze bijdrage focussen we ons op het verband tussen etnische verbondenheid en levenstevredenheid. Onderzoek toont dat jongeren van buitenlandse origine over het algemeen minder tevreden zijn met hun leven in vergelijking met jongeren zonder buitenlandse origine. Dat effect blijft overeind wanneer men controleert voor verschillende demografische kenmerken, zoals de socio-economische achtergrond, fysieke gezondheid, leeftijd en gender (Verkuyten, 1986, 2008; Safi, 2010; Hadjar & Backes, 2013). De oorzaken van die lagere levenstevredenheid zijn divers. Zeker lijkt wel dat herhaalde discriminerende of stigmatiserende ervaringen er een bijdrage toe kunnen leveren (Schmitt, Branscombe, Postmes, & Garcia, 2014). Vanuit de sociale psychologie wordt echter wel gesteld dat individuen copingmechanismen ontwikkelen om de negatieve effecten van sociale uitsluiting zoveel mogelijk in te perken en een gevoel van verbondenheid te kunnen nastreven (Tajfel & Turner, 1986; Leary, Tambor, Terdal, & Downs, 1995). Zo stelt het *'Rejection Identification'*-model, in lijn met de sociale-identiteitstheorie van Tajfel en Turner (1986), dat leden van gestigmatiseerde groepen als reactie op sociale uitsluiting een *reactieve identiteit* ontwikkelen door zich sterker te richten op de eigen groep (Branscombe, Schmitt, & Harvey, 1999; Schmitt & Branscombe, 2002). Men gaat zichzelf daardoor ook meer in groepstermen definiëren en meer gelijkenissen zien met andere groepsleden, wat op zijn beurt het gevoel van verbondenheid versterkt (Leach et al., 2008). Wanneer stigmatisering of discriminatie plaatsvindt op basis van de etnische achtergrond, verhoogt dit de kans op het ontwikkelen van een *reactieve etnische identiteit*. Door zich te richten op het etnische groepslidmaatschap kan alsnog een positief zelfconcept verkregen worden. De verbondenheid met de groep vormt in dat geval een buffer tegen de negatieve oordelen van anderen (Crabtree, Haslam, Postmes, & Haslam, 2010). Een meta-analyse van Smith en Silva (2011) toont inderdaad dat de verbondenheid met de etnische groep over het algemeen een positieve bijdrage levert aan het subjectieve welzijn en meer specifiek het zelfvertrouwen, de zelfwaarde, de academische prestaties en de algemene levenskwaliteit van jongeren van buitenlandse origine.

3. Het belang van context: de etnische samenstelling op school

Recent onderzoek naar het welzijn van jongeren van buitenlandse origine en de mate waarin ze zich verbonden voelen met hun etnische groep wijst op het belang van de

context, zoals de buurt of de school. De verbondenheid met de etnische groep wordt in de literatuur voorgesteld als een proces dat zich gedurende de adolescentie voltrekt. Aangezien adolescenten het grootste deel van hun tijd op school doorbrengen, onderzoeken we in dit hoofdstuk het belang van de school.

In het algemeen kan aangenomen worden dat om zich te kunnen verbinden met de etnische groep en de positieve gevolgen van deze verbondenheid te ondervinden, het belangrijk is dat jongeren van buitenlandse origine zich goed voelen op school. Het *goodness-of-fit framework* (Lerner & Lerner, 1983; Thomas & Chess, 1977) stelt in die context dat de ervaren 'fit' (of 'compatibiliteit') tussen de omgeving en de individuele kenmerken naar een beter subjectief welzijn leidt. Die redenering maakt het waarschijnlijk dat jongeren van buitenlandse origine een school met veel leerlingen van dezelfde origine als compatibel ervaren, waardoor de mate van etnische verbondenheid toeneemt. Een onderzoek naar de etnische verbondenheid van Amerikaans-Aziatische jongvolwassenen in de Verenigde Staten bevestigt het *goodness-of-fit framework* voor de buurtcontext (Juang, Nguyen, & Lin, 2006). Het subjectieve welbevinden (depressie, zelfwaarde en de band met ouders) van jongeren werd positiever naarmate het aantal buurtbewoners van dezelfde etnische origine toenam. Bovendien bleek uit dit onderzoek dat het effect van etnische verbondenheid op het subjectieve welbevinden gemodereerd werd door het aantal buurtbewoners van dezelfde etnische origine. Op basis van deze vaststellingen verwachten we bijgevolg dat jongeren van buitenlandse origine zich sterker etnisch verbonden voelen naarmate de proportie leerlingen van dezelfde etnische origine op school hoger ligt (*hypothese 1a*). In lijn met de bevindingen van Juang, Nguyen en Lin (2006) verwachten we ook dat de proportie leerlingen van dezelfde etnische origine het verband tussen etnische verbondenheid en de levenstevredenheid modereert (*hypothese 1b*).

Daarnaast toont onderzoek dat jongeren van buitenlandse origine in scholen met een autochtone meerderheid vaker gepest worden en ook vaker het slachtoffer zijn van etnische discriminatie en pesterijen (Agirdag, Demanet, Van Houtte, & Van Avermaet, 2010; Graham, 2006; Hanish & Guerra, 2000; Verkuyten & Thijs, 2002; Vervoort, Scholte, & Overbeek, 2010). Jongeren van buitenlandse origine voelen zich ook sterker etnisch verbonden in scholen waar geen autochtone meerderheid is (Thijs & Verkuyten, 2017; Brown, 2017; Gharaei, Thijs, & Verkuyten, 2019). Deze vaststellingen lijken erop te wijzen dat een autochtone meerderheid op school zorgt voor een klimaat waarin jongeren van buitenlandse origine minder ruimte krijgen om een etnische band te ontwikkelen. In dergelijke contexten is de kans op uitsluiting door het vermeend 'anders-zijn' groter dan in een omgeving waar veel jongeren van buitenlandse origine zijn. In de literatuur rond pestgedrag op school wordt in die context verwezen naar de *'Imbalance of Power'*-thesis: wanneer de 'macht' uit balans is, bijvoorbeeld omdat er sprake is van een duidelijke numerieke meerderheid van een bepaalde groep, neemt de kans op pesterijen ten aanzien van de minderheidsgroep toe (Graham, 2006; Juvonen, Nishina, & Graham, 2006). Voortbouwend op die vaststelling zouden we een soortgelijk mechanisme kunnen verwachten met betrekking tot normen, houdingen

en gedragingen. Meer specifiek kan verwacht worden dat wanneer de autochtone groep de minderheid vormt op school, de invloed over de gangbare en geaccepteerde normen, houdingen en gedragingen uit balans raakt (zie ook Agirdag et al., 2010). Daardoor ontstaat mogelijk een vrijer klimaat voor jongeren van buitenlandse origine, die als één groep worden beschouwd tegenover jongeren van autochtone origine. Deze interpretatie van de *'Imbalance of Power'*-thesis leidt dus naar de verwachting dat etnische verbondenheid toeneemt naarmate het aantal jongeren van buitenlandse origine op school hoger is (*hypothese 2a*) en dat via die weg ook de levenstevredenheid toeneemt (*hypothese 2b*).

Hoewel voorgaand onderzoek zich al boog over de effecten van etnische diversiteit op het welzijn en de etnische verbondenheid van jongeren, werd de proportie jongeren van dezelfde etnische origine niet in acht genomen in relatie tot de proportie jongeren van buitenlandse origine. Een van de bijdragen van dit onderzoek is dan ook dat we de etnische samenstelling van de school niet op één maar op twee verschillende manieren in kaart brengen en er de relevantie van onderzoeken.

4. Etnische en sociale verschillen in de etnische verbondenheid

Voorgaand onderzoek naar etnische verbondenheid in Europa besteedde slechts geringe aandacht aan verschillen tussen etnische groepen. In deze studie besteden we daarom aandacht aan verschillen tussen jongeren van verschillende etnische origines. Er zijn verschillende redenen om aan te nemen dat deze verschillen relevant zijn.

Publiek opinieonderzoek toont, bijvoorbeeld, dat er over verschillende etnische groepen heen een sterke consensus bestaat over de beoordeling van andere etnische groepen. Er bestaat met andere woorden een etnische hiërarchie of rangorde over welke groepen positief beoordeeld worden (Hraba, Hagendoorn, & Hagendoorn, 1989). De eigen etnische groep wordt telkens vooropgesteld, gevolgd door groepen die lijken op de eigen etnische groep qua taal, ligging of religie. In Vlaanderen worden – naast de eigen etnische groep – groepen van Noord- en West-Europese origine systematisch het positiefst beoordeeld, gevolgd door Zuid-Europese en vervolgens Oost-Europese groepen. Aziatische groepen en Afrikaanse groepen worden systematisch lager geplaatst in de hiërarchie (Verkuyten, Hagendoorn, & Masson, 1996; Verkuyten & Kinket, 2000; Siongers, 2011, 2013, 2019; Mastari & Spruyt, 2018). Op basis van het *'Rejection Identification'*-model kan verwacht worden dat de negatiefst beoordeelde etnische groepen een sterkere behoefte hebben om zich te verbinden met de eigen etnische groep. Dat zou betekenen dat indien gerangschikt van minder sterk naar sterk, de etnische verbondenheid tussen de hier bestudeerde groepen zich als volgt zou ordenen: Noord- en West-Europese groepen, Zuid-Europese groepen, Oost-Europese groepen, Aziatische groepen en Afrikaanse groepen (inclusief Maghrebijnse groepen) (*hypothese 3*).

Het 'Rejection Identification'-model is verwant aan de sociale-identiteitstheorie, die stelt dat gestigmatiseerde groepen manieren zoeken om tot een positief zelfconcept te komen. Stigmatisering kan naast de etnische achtergrond ook plaatsvinden op basis van sociale positie. Enerzijds wordt de sociale positie van jongeren bepaald via de ouders, bijvoorbeeld door hun financiële situatie. Zo is het mogelijk dat jongeren van buitenlandse origine uit minder welstellende gezinnen zich als reactie op financiële moeilijkheden sterker verbinden met de etnische groep (*hypothese 4a*). Daarnaast verwerven jongeren tijdens het secundair onderwijs zelf een aantal statuskenmerken via de onderwijsvorm waarin ze les volgen. Vanuit de samenleving wordt minder (academisch) prestige toegeschreven aan het beroeps- (bso) en technisch secundair onderwijs (tso) in vergelijking met het algemeen secundair onderwijs (aso) of kunstsecundair onderwijs (kso) (Boone & Van Houtte, 2013). Onderzoek toont dat jongeren in Vlaanderen uit het bso en tso zich bewust zijn van dat stigma (Spruyt, Van Droogenbroeck, & Kavadias, 2015). Jongeren van buitenlandse origine die les volgen in het bso of tso kunnen als gevolg daarvan alsnog zelfwaarde halen uit de etnische verbinding. Daarom verwachten we dat jongeren uit het bso en het tso, een sterkere etnische verbondenheid ontwikkelen in vergelijking met jongeren uit het aso of kso (*hypothese 4b*).

5. Data en meetinstrumenten

Voor het toetsen van de bovenstaande hypothesen maken we gebruik van data afkomstig van de JOP-schoolmonitor 2 (2018). Deze werd in 2018 verzameld bij een steekproef van 8441 jongeren uit het secundair onderwijs uit 59 scholen in Gent, Antwerpen, het Nederlandstalig onderwijs in Brussel en 21 scholen buiten deze grootstedelijke regio's in Vlaanderen. De responsratio's op school- en leerlingenniveau bedroegen voor de Gentse steekproef respectievelijk 41% en 82,2%, voor de Antwerpse steekproef 44% en 85,3%, voor de Brusselse steekproef 58% en 83,5% en voor de Vlaamse controlesteekproef 54% en 89,6%. Binnen deze groep selecteren we enkel jongeren uit de tweede en derde graad secundair onderwijs (N = 5856), aangezien enkel deze groep de items invulden die peilen naar etnische verbondenheid. Vervolgens selecteren we de jongeren die zelf in het buitenland zijn geboren of van wie minstens één ouder of de grootmoeder in een ander land dan België geboren is. We delen jongeren van een bepaalde herkomstgroep in op basis van het geboorteland waar hij of zij geboren is. Bij jongeren die in België geboren zijn, maken we ook gebruik van het land waar de ouders en de grootmoeder geboren zijn. We kiezen daarbij steeds voor het herkomstland dat het meest voorkomt (bv. een jongere die in België geboren is, met een Poolse vader en een Nederlandse moeder en grootmoeder delen we in bij de jongeren met een Nederlandse achtergrond). Beide selecties leveren een uiteindelijke steekproef op van 2091 respondenten. De data voor deze leerlingen werden gewogen naar onderwijsvorm, onderwijsnet en geslacht (voor het technisch verslag zie Bradt, Pleysier, Put, Siongers, & Spruyt, 2019).

Van de jongeren uit onze steekproef is 8,9% van West- of Noord-Europese (bv. Frankrijk, Nederland, Duitsland), 8,7% van Oost-Europese (bv. Polen, Bulgarije, Rusland...), 8% van Zuid-Europese (bv. Spanje, Italië, Portugal...), 28,3% van Marokkaanse en 13,1% van Turkse origine, 6,6% heeft origines in de Maghreb of het Midden-Oosten (bv. Algerije, Libanon, Irak...), 4,9% is van Amerikaanse of Australische origine (bv. V.S., Brazilië, Australië...), 9,5% van Aziatische origine (bv. China, Japan, Vietnam...) en 12,2% heeft origines in Sub-Sahara Afrika (bv. Congo, Nigeria, Kameroen...).¹

Wat betreft de onderwijsvorm volgde 40,7% van de jongeren uit onze steekproef les in het algemeen secundair onderwijs (met inbegrip van het kunstsecundair onderwijs), 33,2% in het technisch secundair onderwijs en 26,1% in het beroepssecundair onderwijs. De steekproef bevat iets minder jongens (44,6%) dan meisjes (57,4%) en de gemiddelde leeftijd is 16,4 jaar (30,9% is 14 tot 15 jaar; 44,7% is 16 tot 17 jaar; 24,3% is 18 jaar en ouder). Met betrekking tot de financiële situatie van het gezin gaf 4% van de respondenten aan dat ze de financiële thuissituatie – het subjectieve inkomen – als moeilijk tot zeer moeilijk ervaren. Tot slot is 30,4% van de jongeren in het buitenland geboren.

Het centrale kenmerk in onze analyses is de etnische verbondenheid. De JOP-scholenmonitor (2018) gebruikt daartoe in navolging van ander identiteitsonderzoek (bv. onderzoek naar sociale klasse) een tweetrapsprocedure. Eerst werd gevraagd of jongeren al dan niet een band hebben met het land waarin de ouders of grootouders geboren zijn (0/1: 'Ik voel (g)een band met de landen waarin mijn ouders of grootouders geboren zijn'). Jongeren die aangaven een band te hebben met het land waar ze etnische origines hebben, beoordeelden vervolgens zes items die peilden naar de mate waarin jongeren (1) zich verbonden voelen met de etnische herkomstgroep (bijvoorbeeld: 'Ik voel me trots wanneer iemand uit dat land op een positieve manier verschijnt in de media') en (2) gedragingen stellen die verbonden zijn met het land (bijvoorbeeld: 'Ik luister graag naar muziek uit dat land'). Deze items zijn afgeleid van de *Multigroup Ethnic Identity Measure* van Phinney (1992) (Cronbach α : 0,760). In onze analyses gebruiken we beide indicatoren om naar etnische verbondenheid te peilen, namelijk (1) of jongeren al dan niet een band hebben met het land waar ze etnische origines hebben (N = 2091) en (2) de mate van deze etnische verbondenheid (N = 1823) (tabel 1).

De variabele *levenstevredenheid* (vijf items; Cronbach α : 0,827) bestaat uit items (i.e., 'Mijn leven is in de meeste opzichten bijna hoe ik het zou willen', 'Als ik mijn leven opnieuw kon leven, zou ik het op dezelfde manier doen') van de *Satisfaction with Life Scale* (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985; Gadermann, Schonert-Reichl, & Zubmo, 2010) en worden als een somschaal (0-100) aan de analyses toegevoegd (gemiddelde = 58,75; standaarddeviatie = 19,73). Een hoge score wijst op een hoge zelfgerapporteerde levenstevredenheid.

1. Aangezien jongeren van Turkse en Marokkaanse origine de grootste groepen vormen, delen we deze twee groepen in aparte categorieën in.

We voegen drie variabelen toe op schoolniveau: de proportie leerlingen op school van buitenlandse origine² (gemiddelde = 71,30; standaarddeviatie = 23,00), de proportie leerlingen op school die tot dezelfde herkomstgroep behoren (West- en Noord-Europees, Oost-Europees, Zuid-Europees, Marokkaans, Turks, Maghrebijns en Midden-Oosters, Amerikaans en Australisch, Aziatisch, Sub-Sahara Afrikaans) (gemiddelde = 16,74; standaarddeviatie = 15,69) en we controleren eveneens voor de proportie leerlingen die de financiële thuissituatie als moeilijk tot zeer moeilijk ervaren (gemiddelde = 4,01; standaarddeviatie = 3,57). Om de rol van etnische schoolcompositie te bestuderen, is het namelijk belangrijk rekening te houden met de sociaal-economische samenstelling van het leerlingenpubliek (Spruyt, 2008).

6. Resultaten

We presenteren de resultaten in drie stappen. Eerst bespreken we het aandeel jongeren van buitenlandse origine dat zich *al dan niet* verbonden voelt met het land waar ze etnische origines hebben en vervolgens *de mate* waarin de jongeren die aangeven een band te hebben met dat land, zich verbonden voelen met de etnische groep. Vervolgens onderzoeken we de verschillen die zich op dat vlak aftekenen. Tot slot onderzoeken we de relatie tussen etnische verbondenheid en levenstevredenheid en of de etnische (en socio-economische) schoolsamenstelling deze relatie beïnvloedt.

6.1 De aanwezigheid van etnische verbondenheid bij Vlaamse jongeren van buitenlandse origine

Tabel 1 toont de aanwezigheid van etnische verbondenheid bij Vlaamse jongeren van buitenlandse origine. Drie zaken vallen op. Ten eerste stellen we vast dat een ruime meerderheid (87%) van de jongeren van buitenlandse origine in Vlaanderen zich verbonden voelt met het land waar ze etnische origines hebben. Binnen die groep stellen we ten tweede vast dat het merendeel van die jongeren een hoge mate van etnische verbondenheid rapporteert. 85,3% van de jongeren geeft aan zich trots te voelen wanneer iemand uit het land waar men origines heeft, op een positieve manier in de media verschijnt; 72,6% van de jongeren heeft regelmatig contact met familie of kennissen uit dat land via sociale media en 66,6% van de jongeren luistert regelmatig naar muziek uit dat land. Die cijfers illustreren dat voor veel Vlaamse jongeren van buitenlandse origine etnische

2. In de initiële analyses werd gekeken naar een derde indicator van de etnische samenstelling van de school, namelijk *etnische diversiteit*. Deze indicator reflecteert het aantal verschillende groepen leerlingen met een migratieachtergrond (West- en Noord-Europees, Oost-Europees, Zuid-Europees, Marokkaans, Turks, Maghrebijns en Midden-Oosters, Amerikaans en Australisch, Aziatisch, Sub-Sahara Afrikaans) op schoolniveau, gecorrigeerd voor de groeps-grootte. Wegens de sterke correlatie met de proportie jongeren van buitenlandse origine ($r = 0,708$, $p < 0,001$) werd besloten deze maat niet mee te nemen in de finale modellen.

verbondenheid geen vaag begrip is, maar net een saillant gegeven dat gepaard gaat met concrete attitudes en gedragingen. Als we, ten derde, kijken naar de items die gepaard gaan met een lagere score op de mate van etnische verbondenheid, dan vallen twee items op: 29,1% van de jongeren is niet akkoord met de stelling dat het belangrijk is om op sociale media duidelijk te maken dat ze een band hebben met het land waar ze origines hebben; 28,1% geeft aan de beroemdheden uit dat land niet te volgen via sociale media.

Tabel 1. Frequentieverdeling van al dan niet een band hebben met het land waar men etnische origines heeft en de mate van etnische verbondenheid bij jongeren van buitenlandse origine uit de tweede en derde graad secundair onderwijs Vlaanderen.

Heb je een band met het land (of een van de landen) waar jouw (groot)ouders geboren zijn (N = 2091)				
Ik voel een band met een van de landen waarin mijn ouders of grootouders geboren zijn	87,3 %			
Etnische verbondenheid (N = 1823)				
	Factorladingen	Frequentieverdelingen (in rijpercentages)		
		(Helemaal) niet akkoord	Tussen beide	(Helemaal) akkoord
Ik vind het belangrijk om het nieuws (politiek, maatschappelijk...) uit dat land te volgen	0,572	13,7	37,9	48,4
Ik voel me trots wanneer iemand uit dat land op een positieve manier verschijnt in de media	0,643	4,1	10,7	85,3
Ik vind het belangrijk om op sociale media duidelijk te maken dat ik een band heb met dat land (door foto's of muziek te posten over dat land...)	0,723	29,1	29,2	41,7
Ik luister graag naar muziek uit dat land	0,763	13,6	19,8	66,6
Ik volg beroemdheden (artiesten, politiek...) van dat land op sociale media	0,764	28,1	23,3	48,6
Ik heb regelmatig contact met familie of kennissen van dat land via sociale media	0,562	9,6	17,8	72,6

6.2 Sociale verschillen in etnische verbondenheid

In deze paragraaf onderzoeken we sociale verschillen in etnische verbondenheid. Tabel 2 toont de resultaten van twee analyses. Ten eerste een logistische multilevelanalyse met *het al dan niet verbonden voelen* met het land waar men origines heeft als afhankelijke variabele (N = 2091). Vervolgens gaan we aan de hand van een lineaire multilevelregressieanalyse na welke sociale kenmerken *de mate van etnische verbondenheid* voorspellen (N = 1823). Beide modellen worden stapsgewijs opgebouwd om twee vragen te beantwoorden. Ten eerste: verschillen jongeren in etnische verbondenheid naargelang de herkomstgroep waartoe ze behoren (*hypothese 3*), de financiële thuissituatie (*hypothese 4a*) en de onderwijsvorm waarin ze les volgen (*hypothese 4b*)? Ten tweede: hangt etnische verbondenheid samen met contextkenmerken zoals het aantal leerlingen op

school van buitenlandse origine (*hypothese 1a*) en/of het aantal leerlingen van dezelfde etnische origine (*hypothese 1b*)? Om die laatste vraag te kunnen beantwoorden, voegen we de proportie leerlingen van buitenlandse origine op school en van dezelfde etnische origine eerst afzonderlijk (model 1 en model 2) en vervolgens samen in (model 3).

De derde kolom in tabel 2 (model 3a) toont het verband tussen het *al dat niet verbonden voelen* en de etnische herkomstgroep, de financiële thuissituatie en de onderwijsvorm na controle voor geslacht, leeftijd en de schoolcompositiekenmerken. Met betrekking tot de etniciteit zien we dat in vergelijking met jongeren van West-Europese origine een grotere proportie jongeren van Zuid-Europese origine, van Marokkaanse en van Turkse origine aangeven dat ze zich verbonden voelen met het land waar ze origines hebben. Het valt daarnaast op dat we voor de overige sociale indicatoren geen significante verbanden vaststellen. Met betrekking tot de schoolkenmerken stellen we enkel een verband vast tussen de proportie jongeren van buitenlandse origine en het al dan niet verbonden voelen. Het zijn vooral de jongeren die naar etnisch diverse scholen gaan die aangeven dat ze een band voelen met het land waar ze origines hebben.

Wanneer we vervolgens kijken naar de analyse voor *de mate van etnische verbondenheid* – alleen voor respondenten die aangaven dat ze zich verbonden voelen met het land waar ze origines hebben – vallen de volgende zaken op. We stellen opnieuw duidelijke verschillen vast naargelang de etnische origine van jongeren (model 3b). Zoals verwacht, vinden we de laagste scores bij jongeren van West-Europese origine. Bij alle andere herkomstgroepen stellen we significant hogere scores vast in de mate van etnische verbondenheid, hoewel de scores geen trapsgewijze hiërarchie vormen zoals verwacht werd op basis van hypothese 3. Deze hypothese wordt bijgevolg slechts gedeeltelijk bevestigd. Daarbij steken jongeren van Turkse origine boven de andere herkomstgroepen uit, aangezien zij zich in zeer sterke mate verbonden voelen met Turkije. Voor de overige sociale kenmerken stellen we geen significant verband vast tussen de mate van etnische verbondenheid en de financiële thuissituatie (verwerping hypothese 4a) en de onderwijsvorm (verwerping hypothese 4b). Het valt echter wel op dat etnische verbondenheid samenhangt met gender en leeftijd. In overeenstemming met de bestaande literatuur lijkt de mate van etnische verbondenheid zich tijdens de adolescentie verder te ontwikkelen en te uiten in concrete attitudes en gedragingen. Meisjes voelen zich daarnaast ook sterker etnisch verbonden dan jongens. Op basis van die bevinding werd ook een interactie-effect tussen gender en etniciteit getoetst, hoewel dat geen significant verband opleverde. Tot slot blijkt de mate van etnische verbondenheid ook samen te hangen met de proportie jongeren van buitenlandse origine op school. Jongeren rapporteren een sterkere mate van etnische verbondenheid in etnisch diverse scholen. Ook tussen de mate van etnische verbondenheid en de proportie jongeren van dezelfde etnische origine op school stellen we initieel een verband vast (model 2b), maar dat verdwijnt wanneer we controleren voor de etnische diversiteit op school (model 3b). De afwezigheid van een dominante meerderheidsgroep op school blijkt dus belangrijker voor de mate van etnische verbondenheid (bevestiging hypothese 1a) dan de aanwezigheid van leerlingen met dezelfde etnische origine (verwerping hypothese 1b). In het discussiegedeelte gaan we dieper in op de implicaties van deze bevindingen.

Tabel 2. Multilevelanalyse voor het al dan niet verbonden voelen met het land waar men etnische origines heeft (N = 2091) en de mate van etnische verbondenheid (N = 1823) bij jongeren van buitenlandse origine uit de tweede en derde graad secundair onderwijs Vlaanderen.

	Al dan niet verbonden met het land			Mate van etnische verbondenheid		
	Model 1a	Model 2a	Model 3a	Model 1b	Model 2b	Model 3b
	logit	logit	logit	B	B	B
<i>Constante</i>	/	/	/	59,852***	58,565***	59,711***
<i>Individuele kenmerken</i>						
Geslacht (0: meisje)	-0,149	-0,170	-0,149	-4,401***	-4,458***	-4,414***
Leeftijd (0: < 16 jaar)						
16 tot 17 jaar	-0,257	-0,197	-0,260	2,614**	2,851**	2,665**
18 jaar en ouder	-0,334(*)	-0,233	-0,336(*)	1,685	2,071(*)	1,743
Subjectieve inkomen (0: moeilijk tot zeer moeilijk)	-0,201	-0,209	-0,201	-1,633	-1,631	-1,613
Onderwijsvorm (0: aso)						
tso	0,032	0,107	0,034	0,460	0,664	0,428
bso	0,232	0,296	0,234	0,176	0,393	0,143
Etniciteit (0: West-Europees)						
Oost-Europees	0,310	0,540(*)	0,298	8,154***	9,546***	8,502***
Zuid-Europees	1,161***	1,356***	1,145***	11,562***	12,997***	11,998***
Marokkaans	0,879***	1,028***	0,898***	4,517*	4,830**	4,186*
Turks	1,380***	1,594***	1,379***	16,646***	17,755***	16,830***
Maghrebijns en Midden-Oosters	0,500	0,795*	0,486	5,695*	7,278***	6,054*
Amerikaans en Australisch	0,246	0,486	0,228	7,335**	8,918***	7,835**
Aziatisch	0,221	0,468(*)	0,207	5,369*	6,953***	5,774**
Sub-Sahara Afrikaans	0,359	0,576*	0,348	8,380***	9,758***	8,736***
Generatie (0: in België geboren)	0,439**	0,423*	0,441**	1,420	1,443	
<i>Schoolkenmerken^a</i>						
Proportie jongeren van buitenlandse origine	0,339***	/	0,347***	1,294**	/	1,100*
Proportie jongeren van dezelfde etnische origine	/	0,127	-0,026	/	1,123(*)	0,547
Proportie jongeren die de financiële thuissituatie als (zeer) moeilijk ervaren	-0,049	-0,057	-0,050	0,198	0,252	0,221
<i>Variantie individueel niveau</i>	/	/	/	326,892	326,484	326,613
<i>Variantie schoolniveau</i>	0,159	0,226	0,158	0,393	1,608	0,800
<i>N leerlingen</i>	2091	2091	2091	1823	1823	1823
<i>N scholen</i>	73	73	73	73	73	73

(*) $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

^aDe variabelen op schoolniveau werden gestandaardiseerd.

Tabel 3. Multilevelanalyse van levenstevredenheid bij jongeren van buitenlandse origine uit de tweede en derde graad secundair onderwijs Vlaanderen.

	Levenstevredenheid (met al dan niet etnische verbondenheid)			Levenstevredenheid (met mate van etnische verbondenheid)		
	Model 1a	Model 2a	Model 3a	Model 1b	Model 2b	Model 3b
	B	B	B	B	B	B
<i>Constante</i>	53,591***	52,756***	53,388***	60,152***	60,156***	60,115***
<i>Individuele kenmerken</i>						
Geslacht (0: meisje)	3,591***	3,546***	3,558***	4,310***	4,309***	4,312***
Leeftijd (0: < 16 jaar)						
16 tot 17 jaar	-0,941	-0,947	-0,948	-1,202	-1,183	-1,183
18 jaar en ouder	-2,001(*)	-2,001(*)	-2,000(*)	-1,848	-1,793	-1,801
Subjectieve inkomen (0: moeilijk tot zeer moeilijk)	-15,679***	-15,555***	-15,580***	-14,479***	-14,523***	-14,539***
Onderwijsvorm (0: aso)						
tso	-2,203*	-2,267*	-2,189*	-2,527*	-2,460*	-2,462*
bso	0,378	0,206	0,377	-0,029	0,060	0,081
Etniciteit (0: West-Europees)						
Oost-Europees	-0,817	-0,682	-0,933	-0,363	-0,439	-0,383
Zuid-Europees	-1,831	-1,741	-1,867	-1,789	-1,861	-1,791
Marokkaans	-0,836	-0,629	-0,885	1,489	1,409	1,456
Turks	2,856	3,005	2,786	3,629(*)	3,556(*)	3,658(*)
Maghrebijns en Midden-Oosters	0,294	0,375	0,220	1,140	1,106	1,119
Amerikaans en Australisch	-2,555	-2,221	-2,603	-3,724	-3,800	-3,788
Aziatisch	-1,429	-1,361	-1,571	0,856	0,901	0,907
Sub-Sahara Afrikaans	-3,609(*)	-3,478(*)	-3,701(*)	-3,158	-3,241	-3,191
Generatie (0: in België geboren)	-0,620	-0,567	-0,569	-0,475	-0,416	-0,440
Al dan niet verbonden met het land (0: geen band)	7,757***	8,517***	8,001***			
Mate van etnische verbondenheid (gecentreerd ^a)				0,136***	0,134***	0,135***
<i>Schoolkenmerken^b</i>						
Proportie jongeren van buitenlandse origine	0,358	-1,731	-0,569	0,794	0,834	0,824
Proportie jongeren van dezelfde etnische origine	1,113(*)	1,055	-0,182	0,618	0,609	0,627
Proportie jongeren die de financiële thuissituatie als (zeer) moeilijk ervaren	0,308	0,265	0,308	0,264	0,207	0,242
<i>Interactie-effecten</i>						

	Levenstevredenheid (met al dan niet etnische verbondenheid)			Levenstevredenheid (met mate van etnische verbondenheid)		
	Model 1a	Model 2a	Model 3a	Model 1b	Model 2b	Model 3b
	B	B	B	B	B	B
Al dan niet verbonden met land * Proportie jongeren van buitenlandse origine		2,537*				
Al dan niet verbonden met land * Proportie jongeren van dezelfde etnische origine			1,419			
Mate van etnische verbondenheid * Proportie jongeren van buitenlandse origine					0,011	
Mate van etnische verbondenheid * Proportie jongeren van dezelfde etnische origine						0,017
<i>Variantie individueel niveau</i>	358,388	357,419	358,138	346,606	349,432	345,990
<i>Variantie schoolniveau</i>	2,644	1,294	1,837	3,331	4,451	3,418
<i>N leerlingen</i>	2091	2091	2091	1823	1823	1823
<i>N scholen</i>	73	73	73	73	73	73

(*) $p < 0,100$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

^a De variabele etnische verbondenheid is gecentreerd op clusterniveau.

^b De variabelen op schoolniveau werden gestandaardiseerd.

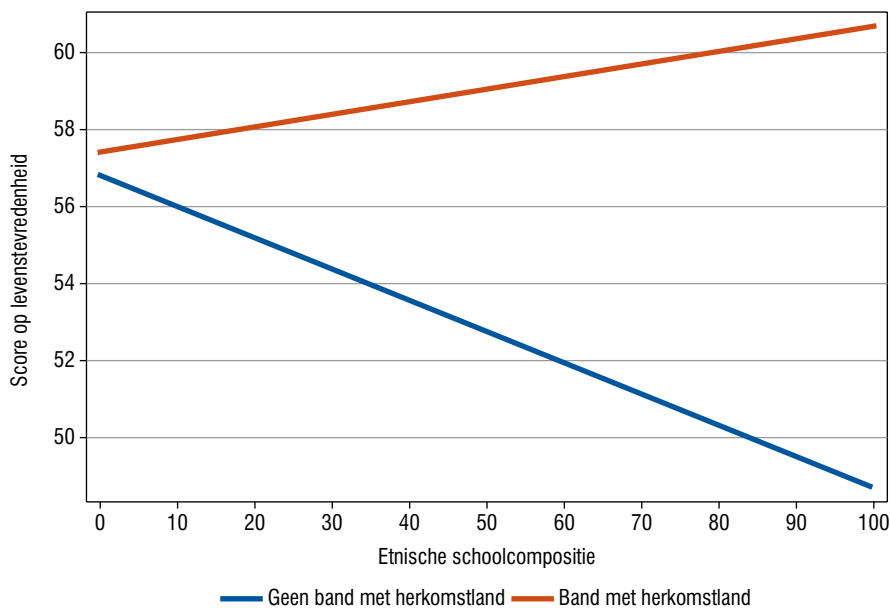
6.3 De relatie tussen etnische verbondenheid en levenstevredenheid

In de laatste stap van de analyse gaan we aan de hand van twee lineaire multilevelanalyses na of en hoe de mate van etnische verbondenheid verband houdt met levenstevredenheid (tabel 3). We brengen daarbij ook andere relevante individuele en schoolkenmerken in rekening. In de eerste analyse nemen we het al dan niet verbonden voelen met een ander land dan België op als onafhankelijke variabele (modellen 1a, 2a en 3a) en in de tweede analyse de mate van etnische verbondenheid (modellen 1b, 2b en 3b). Beide modellen worden stapsgewijs opgebouwd, waarbij we de interactietermen als laatste aan de modellen toevoegen (modellen 3a en 3b). De analyses leiden naar drie centrale bevindingen.

We stellen, ten eerste, enkele sociale verschillen vast in de mate waarin jongeren tevreden zijn over hun leven. In navolging van literatuur rapporteren jongens een hogere mate van levenstevredenheid in vergelijking met meisjes. Daarnaast stellen we een sterk verband vast tussen levenstevredenheid en het subjectieve inkomen. Jongeren die de financiële situatie thuis als (zeer) moeilijk ervaren, rapporteren een lagere mate van levenstevredenheid. Verder tonen de resultaten dat leerlingen uit het technisch secundair onderwijs minder tevreden zijn met hun leven dan leerlingen uit het algemeen secundair onderwijs.

In lijn met eerder onderzoek vinden we een verband tussen etnische verbondenheid en levenstevredenheid. Zowel het hebben van een band met het herkomstland als een hogere mate van etnische verbondenheid gaat gepaard met een hogere levenstevredenheid.

Tot slot richten we ons tot de rol van de schoolcontext als moderator in de relatie tussen etnische verbondenheid en levenstevredenheid. Het eerste wat opvalt, is dat de schoolcontext enkel van belang blijkt met betrekking tot het al dan niet verbonden voelen met het land waar men etnische origines heeft. Zo zien we dat de levenstevredenheid samenhangt met de proportie jongeren op school van dezelfde etnische origine (model 1a). In lijn met het goodness-of-fit framework stellen we dus vast dat jongeren van buitenlandse origine een hogere levenstevredenheid rapporteren wanneer de schoolomgeving compatibel is met de eigen etnische achtergrond. Daarnaast zien we ook dat de proportie jongeren van buitenlandse origine het verband tussen etnische verbondenheid en levenstevredenheid modereert (model 2a). Etnisch diverse scholen lijken een positieve invloed te hebben op het subjectieve welzijn van jongeren die zich etnisch verbonden voelen (bevestiging hypothese 2a), terwijl etnische diversiteit op school negatief uitpakt voor jongeren die zich niet etnisch verbonden voelen (zie figuur 1). Een verdere analyse van dit interactie-effect op basis van de *single effects*, toont dat het negatieve effect bij de groep jongeren die geen verbondenheid rapporteert, sterker is dan het positieve effect bij de groep die wel verbondenheid rapporteert.



Figuur 1. Interactie tussen al dan niet band met land waar men etnische origines heeft en proportie jongeren van buitenlandse origine op de levenstevredenheid.

7. Besluit

Tegen de achtergrond van een samenleving die op etnisch-cultureel vlak steeds diverser wordt en waar sociale media en internet afstanden in tijd en ruimte figuurlijk opheffen, onderzochten we in dit hoofdstuk de verspreiding en relevantie van etnische verbondenheid bij jongeren uit negen verschillende etnische herkomstgroepen. Bijkomend bestudeerden we het verband tussen etnische verbondenheid en levenstevredenheid bij jongeren van buitenlandse origine. Over alle analyses heen gaat de aandacht naar het belang van de context door verschillende indicatoren in rekening te brengen die de etnisch-culturele samenstelling van het leerlingenpubliek binnen scholen belichten.

De resultaten leiden naar een aantal besluiten. Ten eerste tonen de data het onmiskenbare belang van etnische verbondenheid. Meer dan 87% van de jongeren van buitenlandse origine geeft aan dat ze een band voelen met het land waar hun ouders of grootouders geboren zijn. Uit de vervolgvragen blijkt bovendien dat die band relatief sterk is. De meerderheid van de jongeren voelt zich trots als iemand uit het land waarmee men zich verbonden voelt, op een positieve manier in het nieuws komt, luistert graag naar muziek uit dat land en heeft via sociale media regelmatig contact met familieleden in dat land. Het gaat hier om jongeren die in vele gevallen zelf in België geboren zijn en dus zelf niet migreerden. Zeker gezien de mogelijkheden die internet en sociale media bieden, is het onwaarschijnlijk dat die band in de toekomst zal verzwakken. Dat laatste lijkt bovendien onwenselijk, aangezien onze data tonen dat etnische verbondenheid samenhangt met een hogere mate van levenstevredenheid. De etnische verbondenheid is dus belangrijk voor het subjectieve welzijn van jongeren. Indien men wil werken aan positieve identiteitsontwikkeling binnen een superdiverse samenleving, dient het concept van een meerlagige identiteit ernstig genomen te worden. Veeleer dan verschillende lagen van de identiteit als elkaars concurrenten te beschouwen, lijkt respect voor meerlagige identiteiten hét middel voor een positieve identiteitsontwikkeling en subjectief welzijn van jongeren.

Ten tweede varieerde de sterkte van etnische verbondenheid duidelijk naargelang sociale kenmerken. Jongeren met etnische origines die geografisch-cultureel verder verwijderd zijn van België/Vlaanderen, voelen een sterkere etnische verbondenheid. De data wijzen echter niet op een duidelijke etnische hiërarchie in de sterkte van verbondenheid. Daarnaast is ook het duidelijk genderverschil opmerkelijk, waarbij meisjes een aanzienlijk sterkere etnische verbondenheid rapporteren dan jongens. Mogelijk valt dit te verklaren doordat etnisch-culturele tradities, waarden en normen voornamelijk via de vrouwelijke lijn worden overgedragen en in stand worden gehouden. Binnen het gezin zijn moeders namelijk de primaire socialisatieagent. Zij staan in vergelijking met vaders vaker in voor de opvoeding, die zich voornamelijk richt tot dochters. In de literatuur worden vrouwen binnen het gezin beschreven als de ‘dragere van de cultuur’ (Phinney, 1990; González, Umaña-Taylor, & Bámaca, 2006; Warikoo, 2005).

Naast verschillen op individueel niveau ging de aandacht in dit hoofdstuk, ten derde, naar de relevantie van de context, door de samenstelling van het leerlingenpubliek van

scholen te beschouwen. In dat opzicht werd het belang van de leerlingensamenstelling onderzocht met betrekking tot de etnische verbondenheid alsook de levenstevredenheid. Zowel de verbondenheid op zich (wel/niet) als de sterkte van de etnische verbondenheid is positief gerelateerd aan de proportie jongeren van buitenlandse origine op school. Meer specifiek hebben jongeren die onderwijs volgen in scholen met een groter aandeel leerlingen van buitenlandse origine, meer kans om zich (sterk) verbonden te voelen met het land waar hun (groot)ouder(s) geboren werd(en). Hoewel we dat met onze data niet met zekerheid kunnen toetsen, ligt deze bevinding in lijn met de 'Imbalance of power'-thesis: een autochtone meerderheid op school lijkt een klimaat te creëren waarin het ontwikkelen van een etnische verbondenheid minder evident lijkt. Een opmerkelijke en interessante vaststelling is dat er geen verband werd vastgesteld met het percentage jongeren van dezelfde etnische origine als zichzelf. Als het gaat over de ontwikkeling van een etnische identiteit, speelt met andere woorden diversiteit an sich een rol. Etnische diversiteit is niet zozeer belangrijk omdat het de kans verhoogt op contact met mensen die dezelfde etnische origine hebben, maar wel omdat het een gemeenschappelijke ervaring toegankelijk maakt (i.e. het hebben van een band met een ander land dan dat waarin men woont). Het komt er op dat vlak als samenleving op neer de ontwikkeling ervan ernstig te nemen, te begeleiden en vooral niet te laten kapen door groepen of bewegingen die uit zijn op polarisering.

Wat betreft de levenstevredenheid liggen de resultaten in lijn van het goodness-of-fit framework: naarmate er op school meer leerlingen aanwezig zijn met dezelfde etnische origine als zichzelf, rapporteren jongeren van buitenlandse origine een hogere levenstevredenheid. De proportie jongeren van buitenlandse origine bleek geen zelfstandig effect te hebben, maar modereert wel het verband tussen etnische verbondenheid en levenstevredenheid. Naarmate in scholen een grotere proportie leerlingen van buitenlandse origine les volgt, versterkt het positieve verband tussen etnische verbondenheid (wel/niet) en levenstevredenheid. In scholen met slechts een klein percentage leerlingen van buitenlandse origine heeft etnische verbondenheid nauwelijks een effect op de levenstevredenheid. Bekijkt men de zogenaamde *single effects* (dat wil zeggen het verband binnen een specifieke groep, hier wel/niet verbonden met het land waarin de (groot)ouder geboren werd), dan is het duidelijk dat het interactie-effect vooral gedreven wordt door een beweging bij de groep die aangeeft zich niet verbonden te voelen. Jongeren rapporteren minder levenstevredenheid wanneer ze zich niet etnisch verbonden voelen en naar een school gaan waar veel jongeren een buitenlandse origine hebben. Die bevinding kan op meerdere wijzen geïnterpreteerd worden. Vanuit een ontwikkelingsperspectief kan men enerzijds beargumenteren dat jongeren van buitenlandse origine die zich niet etnisch verbonden voelen, zich bevinden in een tussenfase, die van de *searching identity* (Phinney 1990, 1992). Onderzoek toont dat dit een verwarrende periode kan zijn die inderdaad negatieve gevolgen heeft op het subjectieve welzijn (Syed et al., 2013). Door de schoolcontext mee te nemen, tonen we echter dat de omgeving daarin ook een belangrijke rol opneemt: wanneer die niet compatibel is met de eigen individuele kenmerken en ervaringen, heeft dat negatieve gevolgen voor het subjectieve

welzijn. Anderzijds kan een negatieve impact van groepsdruk niet uitgesloten worden. In scholen met meer jongeren van buitenlandse origine en bijbehorende aanwezigheid van etnische identiteiten zijn jongeren zonder een etnische verbondenheid zich mogelijk bewust van hun 'anders' zijn, waardoor ze zich minder thuis voelen in een dergelijke schoolcontext. Het is mogelijk een indicatie dat niet alleen de numerieke aanwezigheid van jongeren van buitenlandse origine belangrijk is, maar ook hoe die jongeren hun buitenlandse origine beleven. In een kwalitatief onderzoek naar jongeren van Turkse origine van Van Kerckem, Van de Putte en Stevens (2013) werd inderdaad gevonden dat jongeren meer sociale druk tot etnische conformiteit ervaren (conformereren tot normen, waarden en praktijken typisch voor de etnische groep) in een omgeving waarin veel andere jongeren van Turkse origine dicht bij elkaar wonen (in deze studie Gent tegenover voormalige mijdorpen in Limburg). Toegepast op dit onderzoek is het mogelijk dat de groepsdruk die jongeren ervaren die zich niet conformeren, negatieve gevolgen heeft op het subjectieve welzijn. Op basis van onze data is het echter niet mogelijk om na te gaan of er effectief sprake is van druk tot etnische conformiteit. Verder onderzoek naar etnische verbondenheid en levenstevredenheid dient dan ook aandacht te hebben voor interne groepsprocessen, zoals het ervaren van druk tot etnische conformiteit.

Tot slot vinden we in dit onderzoek geen rechtstreekse bevestiging voor het 'Rejection Identification'-model, aangezien de onderwijsvorm en de financiële thuissituatie niet in verband staan met een hogere mate van etnische verbondenheid. Bovendien tonen de resultaten ook geen steun voor de assumptie dat sommige etnische groepen (door de etnische hiërarchie met betrekking tot negatieve beoordelingen) zich sterker etnisch verbonden voelen. Jongeren van Turkse origine sprongen hier echter wel in het oog. Toekomstig onderzoek zou zeker het belang van effectieve discriminatie-ervaringen kunnen opnemen. Daarnaast dient ook het belang van de perceptie van het schoolklimaat meegenomen te worden, door na te gaan hoe de betrokken leerlingen de normen en waarden ervaren die het lerarenkorps en de leerlingen op school uitdragen.

Niettegenstaande de nieuwe vragen die onze resultaten oproepen, is de boodschap van dit hoofdstuk duidelijk. Voor jongeren van buitenlandse origine is etnische verbondenheid een belangrijk gegeven dat duidelijk positief samenhangt met hun levenstevredenheid. Daarnaast dient men ook oog te hebben voor het belang van een van de belangrijke socialisatiecontexten, een plek waar jongeren bovendien een groot deel van hun tijd doorbrengen: de school.

Bibliografie

- Agirdag, O., Demanet, J., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2010). Ethnic School Composition and Peer Victimization: A Focus on The Interethnic School Climate. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(4), 465-473.
- Baffoe, M. (2011). Navigating Two Worlds: New Identity Constructions as Determinants for Successful Integration of New Black Immigrant and Refugee Youth in Canadian Society. *Journal of Social Sciences*, 7(4), 475-484.

- Berry, J.W., Phinney, J.S., Sam, D.L., & Vedder, P. (2006). Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55(3), 303-332.
- Boone, S., & Van Houtte, M. (2013). In Search of the Mechanisms Conducive to Class Differentials in Educational Choice: A Mixed Method Research. *The Sociological Review*, 61(3), 549-572.
- Bradt, L., Pleysier, S., Put, J., Siongers, J., & Spruyt, B. (Red.). (2019). *Jongeren in Cijfers en Letters 4: Bevindingen uit de JOP-monitor 4, de JOP-kindmonitor en de JOP-schoolmonitor 2*. Leuven: ACCO.
- Branscombe, N.R., Schmitt, M.T., & Harvey, R.D. (1999). Perceiving Pervasive Discrimination Among African-Americans: Implications for Group Identification and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(1), 135-149.
- Brown, C.S. (2017). School Context Influences the Ethnic Identity Development of Immigrant Children in Middle Childhood. *Social Development*, 26(4), 797-812.
- Cheng, C.-Y., Lee, F., & Benet-Martínez, V. (2006). Assimilation and Contrast Effects in Cultural Frame Switching: Bicultural Identity Integration and Valence of Cultural Cues. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(6), 742-760.
- Crabtree, J., Haslam, S.A., Postmes, T., & Haslam, C. (2010). Mental Health Support Groups, Stigma and Self-Esteem: Positive and Negative Implications Of Group Identification. *Journal of Social Issues*, 66(3), 553-569.
- Dejud, C. (2007). The Relationship Among Ethnic Identity, Psychological Well-Being, Academic Achievement and Intergroup Competence of School-Age Hispanic/Latino Youth. *Niet Gepubliceerd Doctoraal Proefstuk, University of Arizona*.
- Delva, S. (2005). Exploring the Relation of Ethnic Identity and Biculturality on the Psychological Well-Being of Second-Generation Haitians. *Niet Gepubliceerd Doctoraal Proefstuk, New Mexico State University Las Cruces*.
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Fisher, S., Reynolds, J.L., Hsu, W.-W., Barnes, J., & Tyler, K. (2014). Examining Multiracial Youth in Context: Ethnic Identity Development and Mental Health Outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(10), 1688-1699.
- French, S.E., Seidman, E., Allen, L., & Aber, J.L. (2006). The Development of Ethnic Identity During Adolescence. *Developmental Psychology*, 42(1), 1-10.
- Fulgini, A.J., Witkow, M., & Garcia, C. (2005). Ethnic Identity and the Academic Adjustment of Adolescents from Mexican, Chinese, and European Backgrounds. *Developmental Psychology*, 41(5), 799-811.
- Gadermann, A.M., Schonert-Reichl, K.A., & Zumbo, B.D. (2010). Investigating Validity Evidence of the Satisfaction with Life Scale adapted for Children. *Social Indicators Research*, 96(2), 229-247.
- Gharaei, N., Thijs, J., & Verkuyten, M. (2019). Ethnic Identity in Diverse Schools: Preadolescents' Private Regard and Introjection in relation to Classroom Norms and Composition. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(1), 132-144.
- González, A.G., Umaña-Taylor, A.J., & Bámaca, M.Y. (2006). Familial Ethnic Socialization among Adolescents of Latino and European descent: Do Latina Mothers Exert the Most Influence? *Journal of Family Issues*, 27(2), 184-207.
- Graham, S. (2006). Peer Victimization in School: Exploring the Ethnic Context. *Current Directions in Psychological Science*, 15(6), 317-321.
- Hadjar, A., & Backes, S. (2013). Migration Background and Subjective Well-Being a Multilevel Analysis Based on the European Social Survey. *Comparative Sociology*, 12(5), 645-676.
- Hanish, L.D., & Guerra, N.G. (2000). The Roles of Ethnicity and School Context in Predicting Children's Victimization by Peers. *American Journal of Community Psychology*, 28(2), 201-223.
- Hraba, J., Hagendoorn, L., & Hagendoorn, R. (1989). The Ethnic Hierarchy in The Netherlands: Social Distance and Social Representation. *British Journal of Social Psychology*, 28(1), 57-69.

- Juang, L.P., Nguyen, H.H., & Lin, Y. (2006). The Ethnic Identity, Other-Group Attitudes, and Psychosocial Functioning of Asian American Emerging Adults from Two Contexts. *Journal of Adolescent Research, 21*(5), 542-568.
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2006). Ethnic diversity and perceptions of safety in urban middle schools. *Psychological Science, 17*(5), 393-400
- Leach, C.W., van Zomeren, M., Zebel, S., Vliek, M.L.W., Pennekamp, S.F., Doosje, B., ... Spears, R. (2008). Group-level Self-Definition and Self-Investment: A Hierarchical Multicomponent Model of Ingroup Identification. *Journal of Personality and Social Psychology, 95*(1), 144-165.
- Leary, M.R., Tambor, E.S., Terdal, S.K., & Downs, D.L. (1995). Self-Esteem as an Interpersonal Monitor: The Sociometer Hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*(3), 518-530.
- Lerner, R.M., & Lerner, J.V. (1983). Temperament and Adaptation Across Life: Theoretical and Empirical Issues. In P.B. Baltes & O.G. Brim, Jr. (Eds.), *Life-Span Development And Behaviors* (Vol. 5, pp. 197-231). New York: Academic Press.
- Liu, W.M., & Iwamoto, D.K. (2007). Conformity to Masculine Norms, Asian Values, Coping Strategies, Peer Group Influences and Substance Use among Asian American Men. *Psychology of Men & Masculinity, 8*(1), 25-39.
- Mastari, L., & Spruyt, B. (2018). Onder Ons? Een Onderzoek naar de Bereidheid tot Contacten met Diverse Etnische Groepen bij Jongeren van Marokkaanse en Turkse Herkomst in Antwerpen en Gent. *Tijdschrift voor Jeugd en Kinderrechten, 2018*(2), 165-183.
- Phinney, J.S., & Alipuria, L.L. (1990). Ethnic Identity in College Students from Four Ethnic Groups. *Journal of Adolescence, 13*(2), 171-183.
- Phinney, J.S., & Rosenthal, D.A. (1992). Ethnic Identity in Adolescence: Process, Context, and Outcome. In G.R. Adams, T.P. Gullotta, & R. Montemayor (Eds.), *Adolescent Identity Formation. Advances in Adolescent Development* (Vol.4, pp. 145-172). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Phinney, J.S. (1990). Ethnic identity in Adolescence and Adulthood: A Review of Research. *Psychological Bulletin, 108*(3), 499-514.
- Phinney, J.S. (1992). The Multigroup Ethnic Identity Measure. *Journal of Adolescent Research, 7*(2), 156-176.
- Phinney, J.S. (1993). A Three-Stage Model of Ethnic Identity Development in Adolescence. In M.E. Bernal & G. P. Knight (Eds.), *SUNY Series, United States Hispanic Studies. Ethnic Identity: Formation and Transmission among Hispanics and Other Minorities* (pp. 61-79). New York: State University of New York Press.
- Phinney, J.S. (2006). Ethnic Identity Exploration in Emerging Adulthood. In J.J. Arnett & J.L. Tanner (Eds.), *Emerging Adults in America: Coming of Age in the 21st Century* (pp. 117-134). Washington DC: American Psychological Association.
- Safi, M. (2010). Immigrants' Life Satisfaction in Europe: Between Assimilation and Discrimination. *European Sociological Review, 26*(2), 159-176.
- Schmitt, M.T., & Branscombe, N.R. (2002). The Meaning and Consequences of Perceived Discrimination in Disadvantaged and Privileged Social Groups. In W. Stroebe, & M. Hewstone (Eds.), *European Review of Social Psychology* (Vol. 12, pp. 167-199). Chichester: Wiley.
- Schmitt, M.T., Branscombe, N.R., Postmes, T., & Garcia, A. (2014). The Consequences of Perceived Discrimination for Psychological Well-Being: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin, 140*(4), 921-948.
- Siongers, J. (2011). Brusselse Jongeren over Andere Culturen: Van Vijand tot Lief. In N. Vettenburg, M. Elchardus & J. Put (Red.), *Jong in Brussel. Bevindingen uit de JOP-monitor* (pp. 217-238). Leuven: Acco.
- Siongers, J. (2013). Bruggen Bouwen in Vlaamse Grootsteden: Op Zoek naar Verklaringen voor Sociale Afstanden tussen Verschillende Culturen bij Antwerpse en Gentse Jongeren. In N. Vettenburg, M. Elchardus, J. Put & S. Pleysier (Red.), *Jong in Antwerpen en Gent* (pp. 223-246). Leuven: Acco.

- Siongers, J. (2019). Etnische Intergroepsrelaties bij Jongeren in de Superdiverse Samenleving. In L. Bradt, S. Pleysier, J. Put, J. Siongers, B. Spruyt (Red.), *Jongeren in cijfers en letters. Bevindingen uit de JOP-monitor 4, de JOP-kindmonitor en de JOP-school-monitor 2* (pp. 103-129). Leuven: Acco.
- Smith, T.B., & Silva, L. (2011). Ethnic Identity and Personal Well-Being of People of Color: A Meta-Analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 58(1), 42-60.
- Spruyt, B. (2008). Ongelijkheid en Segregatie in het Onderwijslandschap: Effecten op Etnocentrisme. *Tijdschrift voor Sociologie*, 29(1), 60-89.
- Spruyt, B., Van Droogenbroeck, F., & Kavadias, D. (2015). Educational Tracking and Sense of Futility: A Matter of Stigma Consciousness? *Oxford Review of Education*, 41(6), 747-765.
- Syed, M., Walker, L.H.M., Lee, R.M., Zamboanga, B.L., Armenta, B.E., Umaña-Taylor, A.J., Schwartz, S.J., & Huynh, Q.L. (2013). A Two-Factor Model of Ethnic Identity Exploration: Implications for Identity Coherence and Well-Being. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 19(2), 143-154.
- Tajfel, H., & Turner, J.C. (1986) The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In S. Worchel, & W.G. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relation* (pp. 7-24). Chicago: Hall Publishers.
- Thijs, J., & Verkuyten, M. (2017). Promoting Positive Self-Esteem in Ethnic Minority Students: The Role of School and Classroom Context. In N. Cabrera, & B. Leyendecker (Eds.), *Handbook on Positive Development of Minority Children and Youth* (pp. 325-342). New York: Springer.
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and Development*. New York: Brunner/Mazel.
- Van Kerckem, K., Van de Putte, B., & Stevens, P. (2013). On Becoming "Too Belgian": A Comparative Study of Ethnic Conformity Pressure through the City-As-Context Approach: Ethnic Conformity Pressure. *City & Community*, 12(4), 335-360.
- Verkuyten, M. (2008). Life Satisfaction Among Ethnic Minorities: The Role of Discrimination and Group Identification. *Social Indicators Research*, 89(3), 391-404.
- Verkuyten, M., & Kinket, B. (2000). Social Distances in a Multi Ethnic Society: The Ethnic Hierarchy among Dutch Preadolescents. *Social Psychology Quarterly*, 63(1), 75-85.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). Racist Victimization among Children in The Netherlands: The Effect of Ethnic Group and School. *Ethnic and Racial Studies*, 25(2), 310-331.
- Verkuyten, M. (1986). The Impact of Ethnic and Sex Differences on Happiness among Adolescents in The Netherlands. *Journal of Social Psychology*, 126(2), 259-260.
- Verkuyten, M., Hagendoorn, L., & Masson, K. (1996). The Ethnic Hierarchy among Majority and Minority Youth in The Netherlands. *Journal of Applied Social Psychology*, 26(12), 1104-1118.
- Vervoort, M.H.M., Scholte, R.H.J., & Overbeek, G. (2010). Bullying and Victimization Among Adolescents: The Role of Ethnicity and Ethnic Composition of School Class. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 1-11.
- Warikoo, N. (2005). Gender and Ethnic Identity among Second-Generation Indo-Caribbeans. *Ethnic and Racial Studies*, 28(5), 803-831.
- Yoo, H.C., & Lee, R.M. (2005). Ethnic Identity and Approach-Type Coping as Moderators of the Racial Discrimination/Well-Being Relation in Asian Americans. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4), 497-506.

3. Van vijandige spanningen naar meerstemmige vrede

Omgaan met groepsconflicten en polarisatie op school

Maarten Van Alstein

1. Inleiding

Sinds enkele jaren brengen toenemende spanningen en tegenstellingen de gemoederen in de samenleving in beroering. Dat doet zich ook voelen in scholen in Vlaanderen. Thema's als migratie, gender, religieuze symbolen, terroristische aanslagen, koloniaal erfgoed en racisme zijn stof tot conflict en leiden makkelijk tot moeilijke discussies en hoogoplopende spanningen in de klas. De toenemende bitsigheid op digitale media (De Smedt, Voué, Jaki, Röttcher, & De Pauw, 2020) zet zich ook door in de relaties op school. Dat uit zich bijvoorbeeld in groepen leerlingen die zich op een vijandige manier tegen elkaar keren, leerlingen die extreme uitspraken doen of klasgesprekken over controversiële thema's die tot hoogspanning leiden.

Hoe kunnen onderwijsprofessionals met dit soort situaties omgaan? Hoe kunnen ze gespannen situaties ontmijnen en bitsige discussies kanaliseren? En hoe kunnen ze leerlingen leren om maatschappelijke conflicten op een vreedzame manier uit te vechten? Deze vragen zijn de afgelopen jaren prominent op de radar van het Vlaamse onderwijs verschenen. De nieuwe eindtermen voor het secundair onderwijs beklemtonen bijvoorbeeld het belang van dialoogvaardigheden en conflicthanteringsstrategieën (Goris & Van Alstein, 2019). Op pedagogische studiedagen worden tal van workshops gewijd aan het omgaan met conflicten en polarisatie op school. Didactische websites en praktische handleidingen bieden tips en richtingwijzers. Globaal genomen lijkt deze aandacht voor het omgaan met conflicten en polarisatie erg praktisch georiënteerd te zijn. Gezien de acute vraag vanuit het werkveld naar pasklare handelingsschema's is dat begrijpelijk én nuttig. Toch blijft het een relevante vraag in welke mate handelingsmodellen en werkvormen aansluiten bij inzichten uit de wetenschappelijke literatuur. Om goed onderbouwd en doeltreffend te zijn, sluit de pedagogische praktijk idealiter zo nauw mogelijk aan bij onderzoek. Gebrek aan tijd en de moeilijke toegankelijkheid van academisch onderzoek maken het voor praktijkdeskundigen echter niet makkelijk om de link te maken tussen praktijk en onderzoek. Zo duiken enkele valkuilen op.

Het risico bestaat bijvoorbeeld dat het praktijkveld in sterke mate voortgaat op slechts enkele modellen, die dan in heel uiteenlopende situaties toegepast worden, zonder dat men bovendien een goed zicht heeft op hun mogelijke effectiviteit.

Deze bijdrage gaat dieper in op hoe scholen op een constructieve manier kunnen omgaan met groepsconflicten en polarisatie. Om de bovenvermelde valkuilen aan te pakken, probeer ik paden te verkennen om praktijk en onderzoek zo nauw mogelijk bij elkaar te laten aansluiten. Vooraleer ik een aantal praktijkgerichte modellen en strategieën voorstel, ga ik daarom eerst te rade bij de literatuur over groepsconflicten en polarisatie. De focus ligt daarbij niet alleen op de diverse verschijningsvormen van groepsconflicten en polarisatie. Ook hun betekenis voor het democratisch en vreedzaam samenleven krijgt aandacht. Vaak worden conflict en polarisatie gezien als negatief, risicovol en destructief. De conflictstudies en de democratische theorie bieden echter een complexere blik. Naast hun destructieve effecten dragen conflicten en polarisatie ook het potentieel tot sociale verandering en democratische verdieping in zich. Dat is een belangrijk inzicht voor de pedagogische context. Jongeren die hun politieke identiteit verkennen, komen bijvoorbeeld soms bijzonder fel – lees: conflictueus of polariserend – uit de hoek. Dat is niet noodzakelijk een probleem; het is vaak een betekenisvol onderdeel van hun zoektocht naar een eigen politieke stem. De pedagogische vraag is dan niet zozeer hoe conflicten of polariserende uitspraken ontweken of snel ‘opgelost’ kunnen worden, maar wel hoe leerkrachten ze kunnen kanaliseren naar een sfeer van openheid en meerstemmigheid, terwijl de destructieve gevolgen van groepsconflicten en polarisatie ontmijnd en binnen de perken gehouden worden.

2. De betekenis van groepsconflicten en polarisatie

2.1 Groepen als katalysatoren van conflict

Zowel de conflictstudies, de politieke wetenschappen als de sociale psychologie bieden een uitgebreide literatuur over conflict en polarisatie. Een aanzienlijk deel van het politologisch onderzoek concentreert zich op conflict en polarisatie in politieke systemen, elites en de publieke opinie (Hetherington, 2009), terwijl de conflictstudies relatief veel aandacht besteden aan interpersoonlijke conflicten en gewelddadige conflicten als (burger)oorlogen. In deze bijdrage sta ik vooral stil bij enkele inzichten uit de sociale psychologie over groepsdynamieken. Dat is in het kader van deze bijdrage, die wil onderzoeken hoe scholen kunnen omgaan met groepsconflicten en polarisatie, het relevantst.

Een interessant vertrekpunt voor deze korte literatuurverkenning is het onderscheid tussen conflicten *tussen* groepen en polarisatie *binnen* groepen. Twee interessante theorieën die conflicten tussen groepen in kaart brengen, zijn de *Realistic Group Conflict Theory* (RGCT) en de sociale-identiteitstheorie. De RGCT stelt in essentie dat conflicten en vijandigheid tussen groepen voortkomen uit tegengestelde belangen of competi-

tie over (schaarse) middelen (Jackson, 1993). De sociale-identiteitstheorie (Tajfel & Turner, 1979) bevestigt die visie, maar beklemtoont aanvullend dat conflicten tussen groepen ook kunnen ontstaan zonder dat er een objectieve tegenstelling in belangen bestaat (Al Ramiah, Hewstone, & Schmid, 2011). Uit studies blijkt namelijk dat mensen bijzonder makkelijk in een groepspectief stappen, bijvoorbeeld wanneer ze bij wijze van experiment in een groep geplaatst worden om een spel te spelen. Heel snel identificeren ze zich dan met de eigen groep en zien ze een oppositie met een andere groep, ook indien er met die andere groep geen belangenconflict of voorgaande geschiedenis van vijandigheid bestaat. Mensen identificeren zich makkelijk met groepen, om verschillende redenen: om een positief zelfbeeld te versterken, om zich van anderen te onderscheiden of om gevoelens van onzekerheid te reduceren (Hewstone, Rubin, & Willis, 2002). In deze zin kunnen groepsidentiteiten belangrijk zijn voor het psychologische welzijn van mensen. Dit inzicht is ook in een pedagogische context belangrijk; het betekent dat groepsvorming op school niet noodzakelijk een negatief fenomeen is.

Niettemin bestaat altijd wel de mogelijkheid dat groepsidentificatie niet louter leidt tot een positieve inschatting van de eigen groep (*ingroup bias*), maar ook tot afstand en mogelijk zelfs vijandigheid jegens andere groepen (*outgroup bias*) (Al Ramiah et al., 2011). In de politieke wetenschappen is er onderzoek naar polarisatie dat aansluit bij deze inzichten. In verschillende studies hebben onderzoekers bijvoorbeeld vastgesteld dat mensen elkaar om ideologische en partijpolitieke redenen kunnen beginnen wantrouwen (Iyengar et al., 2019). Omdat het hier niet alleen over tegenstellingen in meningen of standpunten maar ook over identiteiten en emoties gaat, noemen ze dat proces 'affectieve' polarisatie. De sociale-identiteitstheorie gaat er echter niet van uit dat identificatie met een groep automatisch leidt tot vijandige conflicten met andere groepen (Tajfel & Turner, 1979). De relatie tussen identificatie met de ene groep en antagonisme, vijandigheid of zelfs geweld jegens een andere groep wordt niet gezien als noodzakelijk of onvermijdelijk, maar wel als het gevolg van een voortschrijdend en complex proces. Conflict, vijandigheid en, in een extreme fase, geweld jegens een andere groep ontstaan pas wanneer die andere groep gevoelens als angst, afkeer of haat oproept en gepercipieerd wordt als een dreiging voor de identiteit van de eigen groep (Brewer, 2001; zie ook Hewstone et al., 2002).

Zoals gezegd, onderzoeken de RGCT en de sociale-identiteitstheorie conflicten *tussen* groepen. Met een oog op de schoolcontext is het interessant om ook kort stil te staan bij onderzoek naar polarisatie *binnen* groepen (groeps polarisatie). Uit dat onderzoek blijkt dat groepen van gelijkgezinden die met elkaar in gesprek gaan over een bepaald onderwerp, ná dat gesprek vaak op een extremer standpunt uitkomen. Het gesprek aangaan met gelijkgezinden heeft kortom tot gevolg dat de opvattingen die de deelnemers daarvoor hadden, alleen maar versterkt worden (Sunstein, 2009; Lamm & Myers, 1978). Groepen van gelijkgezinden neigen door discussie dus niet naar een meer gemiddeld of gematigd standpunt, maar worden door het gesprek net extremer – ze polariseren (Moscovici, 1992). Om dat fenomeen te verklaren, hebben onderzoekers twee sporen onderzocht. Naast verklaringen die de klemtoon leggen op het behouden of verwerven van sociale status en reputatie in de groep, is volgens onderzoeker Cass Sunstein de

belangrijkste reden voor groepspolarisatie de uitwisseling van informatie. Deelnemers aan een discussie worden door anderen bevestigd in de standpunten die ze voorheen (voorzichtiger) innamen. Bovendien horen ze tijdens de discussie nieuwe argumenten die deze standpunten meer kracht bijzetten. Door die argumenten door anderen te horen herhalen, polariseren de gelijkgezinde gesprekspartners steeds meer: ze worden extremer in hun standpunten (Brauer, Judd, & Gliner, 1995).

2.2 Conflict is als zuurstof...

Voor de pedagogische praktijk is het niet voldoende om te bestuderen hoe conflicten en polarisatie zich tussen groepen voordoen. Belangrijk is ook wat ze *betekenen*. De conflictstudies bieden enkele interessante aanknopingspunten om daarover na te denken. Vredesonderzoeker John Paul Lederach (2003) beklemtoont bijvoorbeeld dat conflicten, hoe ontwrichtend en pijnlijk ook, normaal en onvermijdelijk zijn in menselijke relaties. Conflicten kunnen bijvoorbeeld een motor zijn van verandering, zowel in interpersoonlijke relaties als op maatschappelijk vlak. Volgens Lederach wijst de energie die vrijkomt bij conflicten erop dat er heel wat meer in het spel is dan louter een twist over een bepaalde kwestie. Bij conflicten gaat het ook over de aard en de kwaliteit van relaties, over wederzijdse verwachtingen, over de identiteit van individuen en groepen, over gevoelens van eigenwaarde, en – belangrijk – over macht. Uiteraard leiden conflicten lang niet altijd tot positieve verandering. In de praktijk leiden ze vaak tot langdurende cycli van pijn en negatieve energie. Maar indien conflicten goed gehanteerd (in de terminologie van Lederach: getransformeerd) worden, dragen ze volgens hem een potentieel tot verandering en groei in zich.

Vredesonderzoeker Katherine Bickmore (2007) vat het ambivalente karakter van conflict treffend samen met haar metafoor van conflict als zuurstof: een wezenlijk en onontkoombaar element van het leven – en tegelijk explosief. Wie met anderen samenleeft of samenwerkt, zal van tijd tot tijd met conflicten geconfronteerd worden. Dat is onvermijdelijk. Conflicten hoeven evenwel niet noodzakelijk schadelijk uit te draaien of in geweld te eindigen. Of ze al dan niet in de gezichten van de conflictpartijen ontploffen, hangt in sterke mate af van de manier waarop ermee omgegaan wordt: op een vreedzame en democratische, of op een destructieve en vijandige manier. In dezelfde lijn benadrukt vredesonderzoeker Oliver Ramsbotham (2010) dat het doel van conflict-hantering niet is om conflict zo snel mogelijk ‘op te lossen’ of te overwinnen. Conflict is een onontkoombaar kenmerk van sociale ontwikkeling; in de strijd tegen een onrechtvaardige situatie kan er net behoefte zijn aan méér conflict. Het doel van conflict-hantering is vooral om potentieel of effectief gewelddadige conflicten te transformeren naar niet-gewelddadige vormen van sociale strijd en sociale verandering.

Ook in de sociaalpsychologische en politicologische literatuur is die visie over conflict en polarisatie te vinden. Wat polarisatie binnen groepen betreft, zijn sommige auteurs bijvoorbeeld van oordeel dat polariserende gesprekken tussen gelijkgezinden belangrijk

kunnen zijn voor de mobilisatie van politieke ideeën en belangen. Dat geldt zeker bij groepen die zich in een benadeelde maatschappelijke positie bevinden en naar gelijkberechtiging streven (Grönlund, Herne, & Setälä, 2015). Cass Sunstein werkt dit thema uitvoerig uit in zijn boek *Going to Extremes* (2009). Hij geeft onder meer het voorbeeld van de antislavernijbeweging in de 19^e eeuw. Door groepspolarisatie evolueren mensen van onverschilligheid naar bezorgdheid en engagement, terwijl oeverloze discussies met een veelheid aan visies soms in een gebrek aan actiebereidheid kunnen resulteren. Tegelijk wijst Sunstein op de risico's van polariserende discussies. Het gevaar bestaat bijvoorbeeld dat mensen ongefundeerde standpunten gaan innemen, louter als gevolg van de groepsdynamiek en sociale druk. In extreme gevallen kan groepspolarisatie uitmonden in geweld en een bedreiging van sociale cohesie, zoals bij haatgroepen en terroristische cellen.

In hun onderzoek naar de verbanden tussen polarisatie en democratie onderscheiden politicologen Murat Somer en Jennifer McCoy (2018) drie scenario's. In een eerste leidt polarisatie tot een democratische crisis. Democratische instellingen geraken verscheurd of verlamd door rivaliserende, onverzettelijke en elkaar uitsluitende verwachtingen. Rigide en vijandige (of antagonistische) politieke identiteiten worden tegenover elkaar geplaatst. Een gevolg kan zijn dat sommige delen van de elites en de bevolking minder gaan hechten aan democratische normen. Ze beginnen ideologieën te steunen die sceptisch staan tegenover de democratie. Deze vorm van polarisatie is dus gevaarlijk en schadelijk voor het democratisch samenleven. In een tweede mogelijk scenario kan polarisatie een gevolg zijn van een crisis in de democratie. Volgens politicoloog Yannis Stavrakakis (2018) kan polarisatie bijvoorbeeld opkomen wanneer de 'elitaire' en 'gematigde' centra van de liberale democratie onvoldoende in staat blijken om alternatieven een plek te geven en een ruimte te creëren waar deze alternatieve strekkingen met elkaar het democratische conflict kunnen aangaan zonder elkaar of de democratie als zodanig existentieel te bedreigen. In een derde scenario kan polarisatie de democratie verrijken en verdiepen. De redenering loopt hier parallel aan die van Cass Sunstein: sociale en politieke bewegingen die maatschappelijke verandering nastreven, doen dat vaak op manieren die we als polariserend kunnen aanmerken. Vanuit een krachtige en mobiliserende collectieve identiteit gaan ze het conflict aan met tegenstrevers om zo sociale verandering te bewerkstelligen.

2.3 Wat te doen bij groepsconflicten en polarisatie?

Als conflicten en polarisatie niet noodzakelijk negatief en destructief zijn, maar ook een onderdeel van pluralistisch samenleven vormen en de mogelijkheid van verandering kunnen inhouden, stellen zich twee vragen:

- Hoe kunnen we schadelijke en gevaarlijke vormen van groepsconflict en polarisatie onderscheiden van 'democratische' varianten? Waar ligt, kortom, de grens tussen 'democratische' polarisatie en schadelijke polarisatie?
- Hoe kunnen we omgaan met deze verschillende vormen van groepsconflict en polarisatie? Of, toegepast op de pedagogische context: wat kunnen leerkrachten doen

om hoogoplopende spanningen en bedreigende polarisatiedynamieken op school te ontminnen, terwijl ze leerlingen zo veel mogelijk ruimte bieden om politieke conflicten op een vreedzame manier uit te vechten?

In het volgende deel sta ik uitgebreid stil bij praktijkgerichte antwoorden op die vragen. Om de praktijk goed te onderbouwen, is het zinvol deze vragen eerst ook theoretisch te bekijken. Om dat te doen, focus ik hier op een *agonistische* benadering van vrede. Die maakt de afgelopen jaren opgang in de conflictstudies. Geïnspireerd door het werk van politiek filosofe Chantal Mouffe (1999; 2013) ligt de klemtoon op hoe bemiddelaars aan de slag kunnen om *antagonistische* (vijandige en gewelddadige) relaties tussen conflictpartijen te transformeren in agonistische relaties. Met dat laatste worden relaties bedoeld die nog altijd conflictueus en oppositioneel zijn, maar waarbij conflictpartijen elkaar als legitieme tegenstrevers en niet als vijanden bekijken. Conflictpartijen vechten hun strijd voor sociale verandering en macht met andere woorden op een democratische en niet-gewelddadige manier uit. In deze benadering wordt vrede niet benaderd als het beëindigen van conflict als zodanig, maar wel als het constructief en niet-gewelddadig kanaliseren ervan (Strömbom, 2019; Lehti, 2016).¹

Die visie op vrede biedt een antwoord op de bovenvermelde vragen. Wanneer is er sprake van democratische en vreedzame polarisatie, en wanneer van bedreigende en schadelijke polarisatie? Dat is geen zwart-witwestie. Het gaat veeleer om een grensgebied tussen *agonistiek* en *antagonisme*, waarin de relaties tussen groepen geleidelijk opschuiven in de richting van uitgesproken vijandigheid. Toch zijn er grensposten die aangeven wanneer conflicten en polarisatie antagonistisch en schadelijk worden: **(1)** wanneer leden van een andere groep niet langer ook als individuen, maar louter als uniforme leden van een homogene groep gepercipieerd en bejegend worden; **(2)** wanneer er geen gedeeld kader meer aanvaard wordt waarbinnen conflicten als tegenstrevers uitgevochten kunnen worden, en de andere groep uitgesloten en verworpen wordt als een morele vijand of een existentiële dreiging; **(3)** wanneer er met geweld bedreigd wordt of er daadwerkelijk geweld gebruikt wordt: verbaal, zoals in het geval van racistische, antisemitische of discriminerende aanvallen, of fysiek.

Wat kunnen leerkrachten doen om hoogoplopende spanningen en bedreigende polarisatiedynamieken op school te ontminnen, terwijl ze anderzijds proberen de ruimte om politieke conflicten op een vreedzame manier uit te vechten zo groot mogelijk te houden? De conflicttransformatie biedt waardevolle antwoorden op deze tweede vraag (Ramsbotham, 2010; Lederach, 2003; Botes, 2003; Kriesberg, 2011). Kort samengevat is het bij conflicttransformatie de bedoeling om conflicten zo te hanteren dat hun destructieve potentieel ontmiind en omgebogen wordt, zodat ze een constructieve bijdrage

1. Theorieën over een agonistische vrede werden de afgelopen jaren geformuleerd als kritiek op liberale invulgingen van vredesopbouw in post-geweldsamenlevingen. In plaats van een klemtoon op begrippen als *rule of law* en *good governance*, die doorgaans door een derde (meestal westerse) partij geïntroduceerd worden, gingen kritische stemmen op zoek naar meer lokale en 'politieke' benaderingen van vredesopbouw (Strömbom, 2019; Lehti, 2016).

leveren aan sociale verandering en aan meer rechtvaardige relaties. Anders geformuleerd: aan vreedzaam samenleven. Ook hier is het dus de bedoeling dat conflictpartijen elkaar niet als vijand maar wel als tegenstrever tegemoet leren treden. Om dat in de praktijk te brengen, schuift de conflictransformatie de dialoog naar voren als een cruciale methode. De dialoog wordt hier breed opgevat. Lederach (2003) stelt bijvoorbeeld dat het niet alleen over face-to-facegesprekken gaat, maar ook over gezamenlijk projectwerk of kunstzinnige werkvormen.

Nu we zowel zicht hebben gekregen op de betekenis van conflicten en polarisatie als op een methodiek om ermee om te gaan, kunnen we de aandacht volop op de schoolcontext richten. In de volgende secties presenteer ik een reeks pedagogische kaders en concrete handelingsschema's om op school om te gaan met spanningen en tegenstellingen. In het licht van het voorgaande vertrek ik daarbij van het uitgangspunt dat de ruimte voor meerstemmigheid en discussie over controversiële onderwerpen best zo groot mogelijk gehouden wordt, terwijl destructieve vormen van groepsconflict en polarisatie vermeden of doortastend ontmijnd worden. De doeltreffendheid van deze strategieën en technieken hangt onder meer af van de vraag of ze een geschikt antwoord vormen op een gegeven situatie. Daarom werk ik de voorgestelde kaders en handelingsschema's uit aan de hand van scenario's. Daarbij kan een eerste onderscheid gemaakt worden tussen twee scenario's: (1) wanneer polarisatie bedreigende of antagonistische vormen aanneemt of dreigt aan te nemen, en (2) wanneer leerkrachten, in tijden van relatieve rust, met leerlingen aan de slag willen om hen te leren omgaan met politieke tegenstellingen en controversiële onderwerpen. Om de waarde van strategieën en methodieken in te schatten, geef ik telkens aan wat op basis van onderzoek geweten is over de mogelijke effectiviteit ervan.

3. Depolariseren in verschillende scenario's

3.1 Reageren op extreme uitspraken

Polarisatie kan in de klas plots de kop opsteken wanneer een leerling uit de hoek komt met een haatdragende of extreme uitspraak. Omdat ze de veiligheid van andere leerlingen in het gedrang kunnen brengen, moeten onaanvaardbare (racistische, antisemitische, discriminerende) uitspraken begrensd worden. Leerkrachten kunnen dat doen door duidelijk aan te geven dat een bepaalde uitspraak onaanvaardbaar is. Vanuit pedagogisch perspectief is het wel belangrijk om leerlingen daarbij niet af te wijzen als persoon, maar om hen bij het begrenzen te proberen uit te nodigen voor een verder gesprek, in een andere toonaard.² Wanneer leerlingen extreme ideologische of vijandige

2. Voor pedagogische technieken inzake dit 'begrenzen en uitnodigen' is het werk van dialoogcoach Leon Meijs inspirerend (zie www.factorveiligheid.nl/onderwijs).

visies tot uitdrukking brengen, bestaat de uitdaging er voor leerkrachten in te peilen hoe diep deze overtuigingen geworteld zijn. Bestaat er een mogelijkheid om de leerlingen naar een democratisch register te bewegen, met andere woorden hun ideeën te *depolariseren* door ze te transformeren van antagonistisch naar agonistisch? Daartoe kunnen ze gebruikmaken van dialogische en vraagtechnieken zoals die in de conflicthantering en bemiddeling gangbaar zijn.³ Leerkrachten houden in deze gevallen best voor ogen dat de politieke opvattingen van adolescenten in volle ontwikkeling zijn en dat het experimenteren met radicale ideeën daar soms bij hoort. Van San, Sieckelink en De Winter (2013) suggereren daarom dat leerkrachten radicale ideeën in eerste instantie best benaderen vanuit een pedagogisch perspectief. Een veiligheidsperspectief dringt zich volgens hen pas op wanneer ideeën en gedrag extremistisch of gewelddadig dreigen te worden.

3.2 Omgaan met polarisatie binnen groepen

Sociaalpsychologisch onderzoek geeft aan dat gesprekken en discussies in groepen van gelijkgezinden kunnen leiden tot polarisatie van die groepen (zie boven). Wanneer klassen homogeen zijn samengesteld, kan dat fenomeen zich ook op school voordoen. Zoals Cass Sunstein (2009) stelt, levert groeps polarisatie niet noodzakelijk een probleem op. Voor leerkrachten is het dan zaak in te schatten of eventuele groeps polarisatie in de klas al dan niet een bedreigende of vijandige vorm aanneemt. Wanneer groeps polarisatie een destructieve vorm aanneemt, kunnen bijvoorbeeld haatdragende, discriminerende of antidemocratische opvattingen versterkt worden. Hoe kunnen die negatieve vormen van polarisatie tegengegaan worden? Experimenteel onderzoek biedt enkele aanknopingspunten. Studies suggereren bijvoorbeeld dat groepen die door een facilitator actief begeleid worden om deliberatieve regels te respecteren en uitgedaagd worden om verschillende standpunten te onderzoeken, minder polariseren dan groepen waarin dat niet gebeurt. Groepen die voor de discussie genuanceerde, gebalanceerde en meerzijdige informatie te lezen krijgen over het te bespreken vraagstuk, blijken minder te polariseren. En tot slot lijkt er ook minder groeps polarisatie op te treden wanneer de uitkomst van de discussie opengelaten wordt en er geen (ook geen impliciete) vereiste van consensus vooropgesteld wordt (Sunstein, 2009; Grönlund et al., 2015; Strandberg, Himmelroos, & Grönlund, 2019).

3.3 Omgaan met hooglopende spanningen tussen groepen

Conflicten tussen groepen leerlingen horen bij het leven op school. Maar wanneer ideologische, levensbeschouwelijke of etnische spanningen een destructieve bocht ne-

3. Voor een uitgebreide uiteenzetting over deze gespreks- en vraagtechnieken zie *Omgaan met controversie en polarisatie in de klas* (Van Alstein, 2018). Inspiratie voor de praktijk kan gevonden worden op het webplatform 'wij-zij' (<https://wij-zij.be/>) en in het werk van Democratische Dialoog (www.democratischdialoog.be).

men, worden ze problematisch. Doorgedreven en vijandige vormen van wij- versus zij-denken zetten dan het samenleven en samenwerken op school onder druk. Dat kan leiden tot ontvlambare situaties en mogelijk zelfs tot geweld. Om de effecten van deze schadelijke vormen van polarisatie in toom te houden, is het nodig doortastend in te grijpen en te depolariseren. Het denkkader rond (de)polarisatie van Bart Brandsma biedt leerkrachten een concreet handelingsschema om dit soort situaties het hoofd te bieden. Brandsma definieert polarisatie als (1) een gedachteconstructie waarbij tegenpolen worden benoemd (wij tegenover zij); (2) een proces dat brandstof nodig heeft om in gang te blijven, in de vorm van generaliserende en moreel geladen uitspraken over de identiteit van de tegenpool; en (3) een dynamiek die op emotie draait. Depolariseren, suggereert Brandsma (2016), kan door middel van vier *gamechangers*: spreek niet langer met de *pushers* maar wel met de mensen in het midden; verander of herformuleer het (identiteits)vraagstuk dat tot spanningen heeft geleid; zoek *het midden* op; en hanteer een bemiddelende taal en toon.⁴

Een sterk punt van het denkkader is dat het wordt ingepast in een bredere cyclus van hoe conflicten zich ontplooiën. De depolarisatiestrategie kan met name ingezet worden op een ogenblik dat de spanningen zo hoog oplopen dat een gesprek met een pusher geen zin meer heeft. De uitdaging bestaat er dan in om het midden te versterken door de focus van het gesprek te verleggen (Brandsma, 2016).⁵ Een kanttekening is dat het denkkader niet helemaal duidelijk maakt hoe in de klaspraktijk onderscheid gemaakt kan worden tussen democratische en bedreigende vormen van polarisatie. Daarnaast wordt niet echt uitgewerkt welke rol thema's als macht en contestatie kunnen spelen bij polarisatie. Zo neigt het denkkader – met name door de beweging naar het midden en de herformulering van het onderwerp naar een verbindend vraagstuk – naar een depolitiserend van conflicten. In veel gevallen is dat een goede strategie om destructieve tegenstellingen te depolariseren, maar in bepaalde situaties kan het ook de ruimte inperken voor leerlingen die een politiek engagement willen articuleren en dat op een polariserende manier doen. Bovendien zal radicale onenigheid over bepaalde thema's, zoals Oliver Ramsbotham (2010) suggereert, niet verdwijnen door telkens het gespreksonderwerp te herformuleren als de gemoederen oplaaien.

Het denkkader van Brandsma biedt een concreet instrumentarium om in situaties van hoogoplopende spanningen in de school onmiddellijk op te treden. De sociaalpsycholo-

4. Een uitgebreide uiteenzetting over het denkkader is te vinden in Brandsma (2016).

5. Bij mijn weten zijn er nog geen studies uitgevoerd naar de mogelijke effectiviteit van het denkkader van Brandsma. Studies naar de effectiviteit van het kader zouden aan daadkracht kunnen winnen indien het kader in zijn *theory of change* explicieter aansluiting zou proberen te vinden bij de sociaalpsychologische literatuur. Zo kan bijvoorbeeld verduidelijkt worden welke sociaalpsychologische mechanismen de werking van de *gamechangers* ondersteunen en helpen verklaren, en welke *gamechangers* in welke omstandigheden het meest effect hebben. Mogelijke mechanismen die onderzocht kunnen worden, zijn het zoeken van een overkoepelende identiteit in 'het midden' (rekening houdend met de beperkingen die hieronder besproken worden bij de uiteenzetting over 'recategorisering' van identiteiten in de contacttheorie; zie ook Hewstone, Rubin, & Willis, 2002; en Al Ramiah, Hewstone, & Schmid, 2011), en de depolariserende effecten van abstractie (Napier, & Luguri, 2016) of depolitiserend (Iyengar et al., 2019) door het herformuleren van het gespreksonderwerp.

gische theorieën die ik hierboven besprak, bieden daarnaast ook enkele aanknopingspunten om conflicten tussen groepen op een iets langere termijn te de-escaleren. De Realistic Group Conflict Theory, bijvoorbeeld, stelt dat conflicten tussen groepen ontstaan door rivaliteit over middelen en belangen. Experimenteel onderzoek in het kader van deze theorie suggereert dat deze spanningen opnieuw verminderd kunnen worden indien de groepen op een duurzame wijze samenwerken aan wederzijds gewenste en overkoepelende doelstellingen (Jackson, 1993). Samenwerking en positief contact tussen conflictpartijen kunnen dus leiden tot een afname van tegenstellingen en spanningen tussen groepen. De effecten van positief contact werden de afgelopen decennia uitgebreid onderzocht, niet alleen in de sociale psychologie, maar ook in de onderwijs-sociologie en conflictstudies. De contacthypothese – zoals ze in de literatuur bekend staat – biedt dan ook interessante aanknopingspunten voor de pedagogische praktijk.

3.4 Positief contact tussen groepen

De mogelijke waarde van inzichten uit de contacthypothese voor het samenleven op school kan zich onder meer tonen in situaties waarbij directie en leerkrachten het gevoel hebben dat de animositeit en de afstand tussen bepaalde groepen leerlingen toenemen en ze initiatieven willen opzetten om de relaties tussen die groepen te verbeteren. Voortbouwend op inzichten uit de sociale-identiteitstheorie (zie hierboven) stelt de theorie kort samengevat dat positief contact tussen groepen kan bijdragen aan de vermindering van de negatieve gevolgen van groepsidentiteiten, zoals stereotyperingen en vooroordelen. Die hypothese is intussen onderzocht in een omvangrijk aantal empirische studies. Op basis van een meta-analytische review van meer dan 500 studies concludeerden Thomas Pettigrew en Linda Tropp (2006) dat positief contact inderdaad kan bijdragen aan het verminderen van wederzijdse vooroordelen tussen groepen.

Op basis van de categorisatieprocessen die spelen bij de vorming van groepsidentiteiten, suggereert de theorie enkele strategieën om het contact tussen groepen vorm te geven (Hewstone et al., 2002; Tausch, Schmid, & Hewstone, 2014; Spruyt, Elchardus, Roggemans, & Van Droogenbroeck, 2014). Ten eerste kunnen bemiddelaars of facilitators proberen scherpe wij-zij-tegenstellingen tussen groepen te verminderen door ofwel de verschillen tussen leden van de andere groep te beklemtonen (*differentiatie*), ofwel de individualiteit van leden van de andere groep te belichten (*personalisatie*). In de literatuur worden deze strategieën gevat onder de noemer van *decategorisering*: mensen uit een bepaalde groep worden in de perceptie van leden van een andere groep ‘losgemaakt’ uit de strakke banden van de groepsuniformiteit. Bij *recategorisering*, daarentegen, zoeken bemiddelaars naar een overkoepelende groepsidentiteit die de groepen kunnen delen (bijvoorbeeld: alle betrokkenen zijn leerlingen op dezelfde school). Hoewel experimenteel onderzoek aangeeft dat deze benadering doeltreffend kan zijn, zijn er ook enkele beperkingen aan verbonden. Een overkoepelende identiteit kan bijvoorbeeld van korte duur zijn, zeker wanneer etnische categorisaties bijzonder

sterk zijn of wanneer de tegenstellingen tussen groepen ernstig polariseren (Al Ramiah et al., 2011; Cuhadar & Dayton, 2011). Daarnaast kan de overkoepelende identiteit, als ze onvoldoende open en pluralistisch is, een dreiging inhouden voor minderheidsgroepen met een lagere maatschappelijke status (Hewstone et al., 2002).

Een andere kanttekening bij strategieën die streven naar decategorisering of recategorisering is dat ze soms onvoldoende aandacht schenken aan het belang van de positieve aspecten van sociale identiteiten. Die kunnen erg belangrijk zijn voor het psychologische welzijn van mensen (Hewstone et al., 2002). Een aantal bijkomende strategieën kunnen daarop een antwoord bieden. *Categorisering* is daar een van: door groeps-categorieën tijdens een positief contact op de voorgrond te houden, kunnen bemiddelaars proberen dat contactpartners als typisch voor de andere groep beschouwd worden. Zo kunnen de effecten van het positieve contact veralgemeend worden naar de hele groep. Niettemin blijft altijd het risico bestaan dat het contact het wederzijdse wantrouwen tussen groepen bevestigt en versterkt. Om dat risico te ondervangen, suggereert de contacttheorie, ten slotte, twee volgende strategieën. Zo kan bijvoorbeeld zowel ingezet worden op het creëren van een overkoepelende identiteit als op het bevestigen van de identiteit van subgroepen. Deze combinatie (het *duale-identiteitsmodel*) kan tot meer positieve houdingen tussen de subgroepen leiden dan wanneer louter ingezet wordt op het creëren van een overkoepelende identiteit. Bij *cross-categorisering* wordt dan weer ingezet op het identificeren van derde groepen waartoe beide conflicterende groepen behoren. Leden van de twee groepen beseffen dat ze een lidmaatschap in een derde groep gemeenschappelijk hebben. Elk van die strategieën kan onder bepaalde voorwaarden doeltreffend zijn, maar ze hebben ook hun beperkingen (Hewstone et al., 2002). Thomas Pettigrew (geciteerd in Cuhadar & Dayton, 2011) suggereert daarom dat de verschillende strategieën elkaar kunnen aanvullen. Waar decategorisering, bijvoorbeeld, zinvol kan zijn in de vroege fases van contact wanneer het wederzijdse wantrouwen het grootst is, kan categorisering van waarde zijn wanneer het contact al meer bewerkstelligd is.

Naast een theoretische en empirische onderbouw biedt de contacttheorie ook interessante richtingwijzers om concrete didactische methodieken te ontwikkelen voor het omgaan met polarisatie. In 2020 publiceerde het Nederlandse Kennisplatform Integratie & Samenleving *Theorieën en aanpakken van polarisatie*, een interessante en omstandig uitgewerkte brochure waarin inzichten uit de contacttheorie vertaald worden naar een reeks concrete praktijken om polarisatie aan te pakken (Verloove, van Wonderen, & Felten, 2020).

Positieve contacten kunnen ten slotte niet alleen nuttig zijn met het oog op strategieën om te depolariseren. Ze kunnen ook een rol spelen in het creëren van een open schoolklimaat. In het laatste deel van deze bijdrage ga ik op dat laatste dieper in. Welke strategieën en technieken kunnen leerkrachten inzetten om, in tijden van relatieve rust, een open schoolklimaat te bewerkstelligen waarin leerlingen op een constructieve manier leren omgaan met politieke meningsverschillen en controversiële onderwerpen?

4. Oefenen in meerstemmigheid en controverse

4.1 De klas als democratische oefenruimte

Welke ruimte kan politiek krijgen in de klas? In veel contexten is dat een heikele kwestie. Volgens pedagogen Diana Hess en Paula McAvoy (2015) mag de klas best een 'politieke ruimte' zijn. Met hun concept van de politieke klas doelen ze niet op het partijpolitiek 'politiseren' van de relaties tussen leerkrachten en leerlingen, noch op het openen van de deur voor ideologische indoctrinatie. Wel zien ze het als de taak van scholen om leerlingen te versterken in hun vermogen om te delibereren over controversiële maatschappelijke kwesties. Dit kan onder meer door een open en democratisch schoolklimaat te creëren.

Dat deze benadering kan werken, blijkt uit empirisch onderzoek naar de effecten van een open klasklimaat. De openheid van het klasklimaat verwijst naar de mate waarin leerlingen zich aangemoedigd en vrij voelen om hun mening te uiten in de klas. Belangrijk is ook dat leerlingen het gevoel hebben dat leerkrachten meerdere visies op een probleem weergeven wanneer ze het uitleggen in de les. Dit soort open en democratisch klasklimaat blijkt de ontwikkeling van burgerschap bij leerlingen te bevorderen. In het bijzonder hangt een open klasklimaat samen met attitudes zoals kennis over en interesse en vertrouwen in politiek (Geboers, Geijssel, Admiraal, & ten Dam, 2013; Dassonneville, Quintelier, Hooghe, & Claes, 2012; Persson, 2015). Interessant is ook dat de ervaring van politiek conflict in de klas samenhangt met een waardering van de rol die conflict speelt in een democratisch politiek systeem (Campbell, 2008; Hess, 2009). Kortom, wanneer leerlingen met elkaar praten over hun levensbeschouwelijke en politieke verschillen, ervaren ze dat tegengestelde opvattingen en politieke conflicten legitiem zijn.

Als leerkrachten de ruimte voor meerstemmigheid en discussie in de klas open houden, blijkt dat dus effecten te hebben. Leerlingen worden versterkt in hun burgerschap en erkennen de rol die conflict in de democratie speelt. De vraag is dan hoe – in de concrete klaspraktijk – aan die meerstemmigheid vorm gegeven kan worden. De dialoog speelt daarin een sleutelrol.

4.2 Deliberatieve dialogen

Wanneer het gaat over dialoog in de klas, vertrekt de pedagogische literatuur vaak van een deliberatieve benadering. Die insteek beklemtoont enkele specifieke doelstellingen en hanteert een ideaaltypische gesprekstijl. Kort samengevat is het de bedoeling om jongeren te laten proeven van hoe de liberale democratie functioneert. In de ideale deliberatieve ruimte zijn de deelnemers aan de dialoog gelijk aan elkaar en ervaren ze wederzijdse luisterbereidheid en respect. De gesprekspartners verbinden zich ertoe om een consensus of compromis te zoeken en een rechtvaardige (en niet louter door

eigenbelang geïnspireerde) uitkomst te vinden (Hess & McAvoy, 2015). De gesprekstijl die daarmee samenhangt, stoelt op redelijke en goed onderbouwde argumenten, gestoffeerd met feiten en wetenschappelijke kennis. Sterke emoties worden liefst onder controle gehouden (Hemmings, 2000). De nieuwe eindtermen voor het Vlaamse onderwijs, die een klemtoon leggen op het “geïnformeerd en beargumenteerd met elkaar in dialoog gaan”, lijken deze deliberatieve insteek te onderschrijven (Goris & Van Alstein, 2019).

Levert het iets op wanneer leerlingen op deze manier met elkaar in gesprek gaan? Deliberatieve dialogen in de klas kunnen inderdaad positieve effecten hebben, maar dan moet wel aan enkele voorwaarden voldaan zijn. Ten eerste is het nodig de dialoog goed voor te bereiden, onder meer door een verscheidenheid aan informatiebronnen beschikbaar te stellen. Ten tweede is het van belang de dialoog goed te begeleiden en te faciliteren. Een kundige gespreksleider slaagt erin de dialoog goed te structureren, zodat het gesprek niet verzandt in een oeverloze discussie. Cruciaal is ook dat verschillende perspectieven en standpunten naar boven gehaald worden (Van Alstein, 2018). Om de deliberatieve dialoog in de klas concreet gestalte te geven, is een rijk spectrum aan didactische methoden en werkvormen voorhanden, van het filosofische gesprek (Van Rossem, 2017) en thematische workshops tot een werkvorm als de *Structured Academic Controversy*.

Structured Academic Controversy (SAC) is een gespreksmethode ontwikkeld door de pedagogen David en Roger Johnson. Het is een gestructureerde manier om leerlingen over een bepaald thema te laten praten. Het uitgangspunt van SAC is dat conflict tussen ideeën en zienswijzen leidt tot onzekerheid over de juistheid van de visies die we vanzelfsprekend achten. Dat leidt tot nieuwsgierigheid en een actieve zoektocht naar extra informatie. Op zijn beurt resulteert dat in bijgestelde en genuanceerdere besluiten. De hele oefening stelt samenwerking centraal en probeert competitie tussen de deelnemers te vermijden. Het gaat over samen op zoek gaan naar het hoe en waarom van verschillende perspectieven op een vraagstuk. Studies naar de effecten van SAC suggereren dat deze vorm van ‘constructieve’ controverse – in vergelijking met individuele leervormen én met competitieve vormen van gesprek, zoals een debat – onder meer leidt tot betere argumentatie- en communicatievaardigheden, een beter begrip van verschillende perspectieven en een grotere motivatie om met anderen het gesprek aan te gaan en meer te horen over hun zienswijzen (Johnson & Johnson, 2014; Parker & Hess, 2001).

Redelijke en degelijk onderbouwde deliberatieve dialogen zijn belangrijk in een democratische samenleving (Gutmann & Thompson, 2004). Het is goed dat leerlingen op school leren hoe ze dit soort dialoog kunnen voeren. Niettemin zijn er enkele kanttekeningen te maken. Leerlingen blijken de meerstemmigheid in hun klas bijvoorbeeld op uiteenlopende manieren te ervaren, afhankelijk van onder meer hun sociaal-economische status en mate van politiek zelfvertrouwen. Leerlingen van wie de ouders geen diploma secundair onderwijs hebben behaald, schatten het klasklimaat als min-

der open in dan leerlingen van ouders met een hogere sociaal-economische status. Ze zijn wellicht dus minder geneigd hun mening te uiten en die te toetsen aan die van hun medeleerlingen (Claes, Maurissen, & Havermans, 2017). Kleinschalig kwalitatief onderzoek op basis van observaties suggereert voorts dat klasgesprekken die volgens de ideaaltypische normen van de deliberatieve dialoog moeten verlopen, als effect kunnen hebben dat leerlingen met een hogere maatschappelijke status versterkt worden, terwijl leerlingen met een lager economisch en cultureel kapitaal in de verdrukking dreigen te geraken (Hemmings, 2000). Deze bevindingen suggereren dat de deliberatieve dialoog in sommige gevallen gevoelens van ongelijkwaardigheid en bestaande machtsverhoudingen kan versterken. Bovendien laat de ideaaltypische deliberatieve dialoog weinig ruimte voor contestatie en politiek conflict, zeker wanneer die in een emotioneel en oppositioneel register uitgespeeld wordt. Daarom is het raadzaam om in de schoolcontext niet alleen een pragmatische (Lefstein, 2006), maar ook een brede opvatting van de dialoog te hanteren.

4.3 Een brede benadering van de dialoog

Hoe die brede opvatting van de dialoog invulling kan krijgen, kan zowel theoretisch als praktisch benaderd worden (Lehti, 2016; Lederach, 2003). Wat de theoretische dimensie betreft, focus ik hier op een pedagogische lezing van het werk van politiek filosoof Chantal Mouffe. Kort samengevat stelt Mouffe dat een deliberatieve benadering van de democratie te veel nadruk legt op rationele en consensuele dialoog, en te weinig ruimte laat voor conflicten en het in vraag stellen van bestaande machtsverhoudingen. Politiek is meer dan het uitwisselen van rationele argumenten en het zoeken naar pragmatische oplossingen. Politiek heeft steeds een emotionele en symbolische inzet. Het wegduwen van politieke conflicten heeft alleen maar tot gevolg dat ze onderhuids gaan – en wellicht nog versterkt worden ook. In haar agonistische opvatting van een pluralistische democratie is conflict daarom geen probleem dat we moeten onderdrukken of overstijgen. Het is een kracht die we moeten inzetten om democratische betrokkenheid te versterken (Mouffe, 1999 & 2013).

Pedagoge Claudia Ruitenbergh (2009) vertaalt de theoretische inzichten van Chantal Mouffe naar de pedagogische praktijk. Ze stelt dat veel jongeren behoefte hebben aan collectieve vormen van identiteitsontwikkeling, een inzicht dat aansluit bij de sociale-identiteitstheorie (zie boven). Wanneer jongeren deze groepsidentiteiten niet op een constructieve manier gestalte kunnen geven, zullen ze andere manieren zoeken om dat te doen. Niet alle verhitte discussies waarin leerlingen in de wij-vorm spreken, zijn dus noodzakelijk problematisch. Daarnaast zijn leerlingen soms erg emotioneel als het gaat over hun culturele achtergrond en de overtuigingen die ze met een groep delen. In gesprekken over controversiële onderwerpen kunnen die emotionele bindingen druk zetten op de rationele dialoog. Dat betekent echter niet dat we deze emoties zonder meer uit klasgesprekken moeten bannen. Eerder dan ze te weren wegens ‘niet

rationeel' of 'behorend tot de private sfeer van cultuur en levensbeschouwing', gaat het erom ze op een positieve manier te kanaliseren. Dat geldt ook voor politieke emoties als solidariteit, onbehegen, verontwaardiging of boosheid. Als politiek draait om de democratische 'strijd' over hoe de samenleving best vorm krijgt, horen die emoties erbij. Meer zelfs, ze kunnen wijzen op betrokkenheid. Er wordt best ook ruimte gelaten voor leerlingen om bestaande ordes ter discussie te stellen. Dat er plaats is voor kritische stemmen die de macht in vraag stellen, is de kracht van de democratie. Zolang leerlingen de kernprincipes van de democratie – vrijheid, gelijkheid, pluraliteit – niet afwijzen, kan er ook in de klas ruimte zijn voor botsende en afwijkende meningen. Tot slot is er het belang – dat hierboven al aan bod kwam – van het onderscheid tussen tegenstrevers en vijanden. Conflicten tussen politieke tegenstrevers vormen een noodzakelijk element van een goed functionerende democratische samenleving. Dat discussies in de klas soms erg verhit zijn, is dan ook geen probleem zolang leerlingen de 'anderen' met wie ze van mening verschillen, als politieke tegenstrevers beschouwen en niet als morele vijanden.

Hoe kan een brede invulling van de dialoog in de praktijk vorm krijgen? Vredesonderzoeker John Paul Lederach (2003) wijst op een breed spectrum aan dialogische werkvormen: het gaat bij de dialoog niet alleen over face-to-facegesprekken, maar bijvoorbeeld ook over gezamenlijk projectwerk, kunstzinnige werkvormen, of methoden die naast het uitwisselen van argumenten ook plaats bieden aan emoties en mensen in hun lichamelijke aanspreken. Voorbeelden van zulke methoden zijn *Deep Democracy*, een techniek die doelbewust onenigheden en afwijkende meningen verkent (Ramsbotham, 2010), en *Emotion Networking*.

Emotion Networking is een methode om te werken rond controversieel erfgoed. Ze werd ontwikkeld door Hester Dibbits van de Reinwardt Academy aan de Amsterdam University of the Arts en Marlou Willemsen van Imagine IC, een Nederlandse organisatie die werkt rond participatief erfgoedwerk. Kort samengevat is emotienetwerken een manier om met groepen te werken rond het ingewikkelde samenspel van botsende emoties, argumenten en belangen rond museale collecties, monumenten en tradities. Tijdens een werksessie nemen deelnemers op basis van hun emotionele betrokkenheid (positief, neutraal, negatief...) posities in een ruimte in die een controversieel erfgoedobject symboliseert. Tijdens de dialoog met de andere deelnemers kunnen ze zich in de symbolische ruimte bewegen. Zo zien de deelnemers de onderlinge relaties veranderen en worden ze zich bewust(er) van de complexe emoties en dynamiek rond erfgoed. (<https://www.reinwardt.ahk.nl/lectoraat-cultureel-erfgoed/emotienetwerken/>)

4.4 Een schoolbrede benadering

Het is waardevol om op school regelmatig dialogen, werksessies en projecten op te zetten rond maatschappelijke thema's. Om de draagwijdte en doeltreffendheid van deze initiatieven te vergroten, is het echter ook zinvol oog te hebben voor de bredere

schoolcontext waarin dat gebeurt (Delvou et al., 2019). Het zijn namelijk niet alleen specifieke initiatieven of de inhoud van vormingen (zoals een workshop of een projectweek) die een rol spelen in het versterken van democratische en vredesgezinde waarden. De doeltreffendheid van vredes- en burgerschapseducatie hangt ook samen met de manier waarop de school zelf georganiseerd is. Zoals we hierboven zagen, kan het klas- en schoolklimaat invloed hebben op de democratische houdingen van leerlingen. Leerlingen maken zich de waarden en vaardigheden van het democratisch en vredzaam omgaan met conflicten het best eigen in een schoolcontext die zelf democratisch en vredzaam is, en waarin ze gestimuleerd worden hun meningen te uiten en te bediscussiëren. Scholen die werkzame initiatieven willen opzetten rond democratische dialoog en conflictransformatie, houden daarom best rekening met het bredere schoolklimaat. Om dat in de praktijk te realiseren, biedt de literatuur enkele interessante richtingwijzers. Zo blijkt het de doeltreffendheid van projecten te verhogen wanneer de directie actief meewerkt en steun verleent, wanneer er betrokkenheid en inzet is van een goed team van leerkrachten en wanneer de doelstellingen van het programma stroken met en passen in het bredere pedagogische project van de school (Spruyt et al., 2014).

5. Besluit

Conflicten en polarisatie op school kunnen ontwrichtend en schadelijk zijn. Ze zetten het samenleven onder druk. De centrale vraag van deze bijdrage was hoe scholen met deze moeilijke situaties en hoogoplopende spanningen kunnen omgaan. De normatieve lijn die als een inslagdraad door de uiteenzetting heen liep, stelt een tweeledige benadering voor. Aan de ene kant is het belangrijk dat vijandige vormen van conflict en polarisatie doortastend ontijdend worden. Wanneer groepen leerlingen elkaar als vijanden beginnen te zien en verbaal of fysiek geweld goedkeuren of gebruiken, heeft dat een schadelijke impact op het samenleven op school. De uitdaging bestaat er dan in om de spanningen te depolariseren. De literatuur en de conflicthanteringspraktijk bieden tal van inzichten en strategieën om dit in de praktijk te doen, zoals depolarisatietechnieken, transformatieve dialogen en positief contact tussen groepen.

Naast de noodzaak om vijandige tegenstellingen en polarisatie doortastend te de-escaleren en te transformeren, houden scholen de ruimte voor leerlingen om op een vredzame en niet-gewelddadige manier te leren omgaan met politieke meningsverschillen en conflicten best zo groot mogelijk. De school is in deze visie een oefenruimte voor meerstemmigheid waar politieke conflicten constructief en democratisch gehanteerd worden. Die benadering impliceert dat scholen controversiële maatschappelijke kwesties niet uit de weg gaan, maar integendeel ruimte creëren voor leerlingen om die thema's en vraagstukken op een open en constructieve manier te bespreken. In deze benadering staat de dialoog centraal. Om zoveel mogelijk leerlingen te betrekken én

oog te hebben voor de schoolcontext, is het zinvol om een brede opvatting van de dialoog te hanteren. Naast klasgesprekken waarin controversiële thema's onderzocht worden, kan de aandacht ook gaan naar gezamenlijk projectwerk, kunstzinnige werkvormen en methoden die naast het uitwisselen van argumenten ook plaats bieden aan emoties. Op deze manier kan de school uitgroeien tot een plaats waar jonge mensen kunnen oefenen in meerstemmigheid en het vreedzaam omgaan met controverses. Dat is geen kleine uitdaging, maar het maatschappelijk belang van de school als democratische oefenruimte zal de komende jaren alleen maar groter worden.

Bibliografie

- Al Ramiah, A., Hewstone, M., & Schmid, K. (2011). Social Identity and Intergroup Conflict. *Psychological Studies*, 56, 44-52.
- Bickmore, K. (2007). Taking Risks, Building Peace: Teaching Conflict Strategies and Skills to Students Aged 6 to 16+. In H. Claire & C. Holden (Eds.), *The Challenge of Teaching Controversial Issues*, Stoke on Trent (pp. 131-145). UK & Sterling, VA: Trentham Books.
- Botes, J. (2003). Conflict Transformation: A Debate over Semantics or a Crucial Shift in the Theory and Practice of Peace and Conflict Studies? *International Journal of Peace Studies*, 8, 1-27.
- Brandsma, B. (2016). *Polarisatie. Inzicht in de dynamiek van wij-zij denken*. BB in Media.
- Brauer, M., Judd, C.M., & Gliner, M.D. (1995). The Effects of Repeated Expressions on Attitude Polarization during Group Discussions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 1014-1029.
- Brewer, M.B. (2001). Ingroup Identification and Intergroup conflict: When Does Ingroup Love Become Outgroup Hate? In R.D. Ashmore, L. Jussim, & D. Wilder (Eds.), *Social Identity, Intergroup Conflict and Conflict Reduction* (pp. 17-41). Oxford: Oxford University Press.
- Campbell, D.E. (2008). Voice in the Classroom: How an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement Among Adolescents. *Political Behavior*, 30(4), 437-454.
- Claes, E., Maurissen, L., & Havermans, N. (2017). Let's Talk Politics: Which Individual and Classroom Compositional Characteristics Matter in Classroom Discussions? *Young*, 25(4), 18-35.
- Cuhadar, E., & Dayton, B. (2011). The Social Psychology of Identity and Inter-group Conflict: From Theory to Practice: Identity and Inter-group Conflict. *International Studies Perspectives*, 12, 273-293.
- Dassonneville, R., Quintelier, E., Hooghe, M., & Claes, E. (2012). The Relation Between Civic Education and Political Attitudes and Behavior: A Two-Year Panel Study Among Belgian Late Adolescents. *Applied Developmental Science*, 16(3), 140-150.
- Delvou, M. et. al. (2019). *Building Learning Communities for Peace. Action Research Reports from Croatia, Greece, Sweden and the UK*, LCPToolkit (<https://www.lcpeace.eu/>).
- De Smedt, T., Voué, P., Jaki, S., Röttcher, M., & De Pauw, G. (2020). *Profanity & Offensive Words (POW). Multilingual fine-grained lexicons for hate speech*, Textgain technical reports TGTR3.
- Geboers, E., Geijssels, F., Admiraal, W., & ten Dam, G. (2013). Review of the Effects of Citizenship Education. *Educational Research Review*, 9, 158-173.
- Goris, K., & Van Alstein, M. (2019). Oefenen in het democratische conflict. Een blik op de nieuwe eindtermen burgerschap. *Jaarverslag 2018*, Brussel: Vlaams Vredesinstituut, 16-24.
- Grönlund, K., Herne, K., & Setälä, M. (2015). Does Enclave Deliberation Polarize Opinions? *Political Behavior*, 37(4), 995-1020.
- Gutmann, A., & Thompson, D. (2004). *Why Deliberative Democracy?* Princeton: Princeton University Press.

- Hemmings, A. (2000). High School Democratic Dialogues: Possibilities for Praxis. *American Educational Research Journal*, 37(1), 69-71.
- Hess, D.E. (2009). *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. Londen: Routledge.
- Hess, D.E., & McAvoy, P. (2015). *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*. New York: Routledge.
- Hetherington, M.J. (2009). Review Article: Putting Polarization in Perspective. *British Journal of Political Science*, 39(2), 413-448.
- Hewstone, M., Rubin, M., & Willis, H. (2002). Intergroup Bias. *Annual Review of Psychology*, 53, 575-604.
- Iyengar, S., Lelkes, Y., Levendusky, M., Malhotra, N., & Westwood, S.J. (2019). The Origins and Consequences of Affective Polarization in the United States. *Annual Review of Political Science*, 22, 129-46.
- Jackson, J.W. (1993). Realistic Group Conflict Theory: A Review and Evaluation of the Theoretical and Empirical Literature. *Psychological Record*, 43, 395-405.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2014). Constructive Controversy as a Means of Teaching Citizens How to Engage in Political Discourse. *Policy Futures in Education*, 12(3), 417-430.
- Kriesberg, L. (2011). The State of the Art in Conflict Transformation. In B. Austin, M. Fischer, & H.J. Giessmann (Eds.), *Advancing Conflict Transformation. The Berghof Handbook*, Opladen: Budrich, 49-73.
- Lamm, H., & Myers, D.G. (1978). Group-Induced Polarization of Attitudes and Behavior. *Advances in Experimental Social Psychology*, 11, 145-195.
- Lederach, J.P. (2003). *The Little Book of Conflict Transformation*. New York: Good Books.
- Lefstein, A. (2006). *Dialogue in Schools: Towards a Pragmatic Approach*. Working Papers in Urban Language & Literacies, 33.
- Lehti, M. (2016). *From Antagonism to Agonistic Peace: Rethinking Identities and Dialogic Transformation*. Paper presented at the 57th ISA annual convention, Atlanta, Georgia.
- Meijs, L. (2017). *Dialogo onder druk. Begrenzen en uitnodigen: de docent als regisseur van de dialoog in de klas*, brochure School en Veiligheid (<https://www.factorveiligheid.nl/trainingen-dialogoog-onder-druk-ervaringen-uit-het-onderwijsveld/>).
- Moscovici, S. (1992). The Discovery of Group Polarization. In D. Granberg & G. Sarup (Eds.), *Social Judgment and Intergroup Relations* (pp. 107-127), New York: Springer.
- Mouffe, C. (1999). Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism. *Social Research*, 66(3), 745-758.
- Mouffe, C. (2013). *Agonistics: Thinking the World Politically*. Londen: Verso.
- Napier, J., & Luguri, J.B. (2016). From Silos to Synergies. The Effects Effects of Construal Level on Political Polarization. In P. Valdesolo & J. Graham (Eds.), *Social Psychology of Political Polarization* (pp. 143-161), Londen & New York: Routledge.
- Parker, W.C., & Hess, D. (2001). Teaching with and for Discussion. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 273-289.
- Persson, M. (2015). Classroom Climate and Political Learning: Findings from a Swedish Panel Study and Comparative Data: Classroom Climate and Political Learning. *Political Psychology*, 36(5), 587-601.
- Pettigrew, T.F., & Tropp, L.R. (2006). A Meta-Analytical Test of Intergroup Contact Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751-783.
- Ramsbotham, O. (2010). *Transforming Violent Conflict. Radical Disagreement, Dialogue and Survival*. Londen & New York: Routledge.
- Ruitenbergh, C.W. (2009). Educating Political Adversaries: Chantal Mouffe and Radical Democratic Citizenship Education. *Studies in Philosophy and Education*, 28(3), 269-281.
- Somer, M., & McCoy, J. (2018). Déjà vu? Polarization and Endangered Democracies in the 21st Century. *American Behavioral Scientist*, 62(1), 3-15.

- Spruyt, B., Elchardus, M., Roggemans, L., & Van Droogenbroeck, F. (2014). *Kan je vrede leren? Effectiviteitsonderzoek en vredeseducatie: een literatuurstudie*. Brussel: Vlaams Vredesinstituut.
- Strandberg, K., Himmelroos, S., & Grönlund, K. (2019). Do Discussions in Like-Minded Groups Necessarily Lead to More Extreme Opinions? Deliberative Democracy and Group Polarization. *International Political Science Review*, 40(1), 41-57.
- Stavrakakis, Y. (2018). Paradoxes of Polarization: Democracy's Inherent Division and the (Anti-) Populist Challenge. *American Behavioral Scientist*, 62(1), 43-58.
- Strömbom, L. (2019). Exploring analytical avenues for agonistic peace. *Journal of International Relations and Development*.
- Sunstein, C.R. (2009). *Going to extremes: how like minds unite and divide*. Oxford & New York: Oxford University Press.
- Tajfel, H., & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W.G. Austin, & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey: Brooks/Cole.
- Tausch, N., Schmid, K., & Hewstone, M. (2014). The Social Psychology of Intergroup Relations. In G. Salomon & E. Cairns (Eds.), *Handbook on Peace Education* (pp. 75-86). New York & Hove: Psychology Press.
- Van Alstein, M. (2018). *Omgaan met controverse en polarisatie in de klas*. Antwerpen: Pelckmans Pro.
- Van Rossem, K. (2017). *Leerling of bekeerling? Radicalisering bespreken in de klas*. Leuven & Den Haag: Acco.
- Van San, M., Sieckelinck, S., & De Winter, M. (2013). Ideals Adrift: An Educational Approach to Radicalization. *Ethics and Education*, 8(3), 276-289.
- Verloove, J., van Wonderen, R., & Felten, H. (2020). *Theorieën en aanpakken van polarisatie*. Utrecht: Kennisplatform Integratie & Samenleving.

4. Slachtofferschap op school en de invloed van schoolklimaat

Ena Coenen, Eva Van Kelecom & Emma Hadermann

1. Inleiding

Slachtofferschap is een fenomeen van alle tijden dat ook in onze huidige maatschappij actueel blijft. Uit verschillende onderzoeken is al gebleken dat de verdeling van slachtofferschap onder de bevolking echter niet evenredig is: jongeren worden vaker slachtoffer dan oudere groepen (DeCamp & Zaykowski, 2015; Macmillen, 2001). Daarnaast komt slachtofferschap onder jongeren zowel in de thuiscontext, vrijetijdscontext als de schoolcontext voor. In eerste instantie worden elk van deze omgevingen beschouwd als een veilige plaats voor jongeren. Berichtgeving zoals “1 op de 10 Belgische kinderen slachtoffer van huiselijk geweld” (Stamp Media, 2018), “Dansleraar uit Boechout krijgt 5 jaar cel voor verkrachting en aanrandingen van minderjarige leerlingen” (VRT, 2020), “Meisje van 13 uit Brasschaat werd zwaar toegetakeld door leerlingen van haar school” (VRT, 2019) en “Leraar aangehouden voor aanranding van vierjarig kind op Mechelse school” (VRT, 2020) zijn slechts enkele voorbeelden van hoe het in de realiteit ook anders kan.

Dit hoofdstuk gaat specifiek in op de slachtofferervaring van jongeren in de schoolcontext. Meer bepaald wordt hier nagegaan of het schoolklimaat invloed kan uitoefenen op het voorkomen van slachtofferschap in Vlaamse scholen. Ten eerste wordt de prevalentie van slachtofferschap onder jongeren geschetst aan de hand van de belangrijkste onderzoeken in België en Vlaanderen: de veiligheidsmonitor van de federale politie, het ‘Geweld, gemeten en geteld’-onderzoek en de onderzoeken van het Jeugdonderzoeksplatform (JOP). Zowel algemene vormen van slachtofferschap, specifieke vormen van slachtofferschap (bv. cyberpesten) en de context waarin het plaatsvindt, komen hier aan bod. Vervolgens worden de verschillende aspecten die bijdragen tot het schoolklimaat (veiligheid, sociale relaties en academische prestaties), alsook hun invloed op het welbevinden van jongeren, grensoverschrijdend gedrag en slachtofferschap toegelicht. Het tweede onderdeel bespreekt aan de hand van statistische analyses eerst de prevalentie van de verschillende vormen van slachtofferschap die in de JOP-schoolmonitor 2 uit 2018 voor jongeren uit de tweede en derde graad van het secundair onderwijs aan bod komen. Vervolgens worden de vormen van slachtof-

ferschap ingedeeld volgens delictstype, namelijk eigendomsdelicten, persoonsdelicten, cyberdelicten en pesten. Telkens wordt beschreven welke impact de drie dimensies van schoolklimaat hebben op het type delict waar de jongere slachtoffer van werd. Ten derde volgt een discussie waarin de bevindingen uit de statistische analyses kritisch worden weergegeven tegenover de bestaande literatuur. In het besluit worden zowel de belangrijkste resultaten kort herhaald als enkele onderzoeks- en praktijkaanbevelingen geformuleerd.

2. Literatuurstudie

Jongeren spenderen een groot deel van hun tijd op school. De school is niet enkel een plaats waar jongeren leren over wiskunde en taal, maar ook een plaats waar ze zich persoonlijk en sociaal ontwikkelen. Het is daarom belangrijk dat zij zich daar veilig en thuis voelen en dat er een positief schoolklimaat is dat deze ontwikkelingen ondersteunt. Maar leerlingen zijn niet vrij van negatieve ervaringen op school, zoals slachtofferschap. Daarenboven vonden internationale studies dat schoolklimaat en de levenskwaliteit van jongeren, waaronder de kans slachtoffer te worden, gerelateerd zijn aan elkaar.

2.1 Slachtofferschap onder Vlaamse jongeren

Over jongeren en criminaliteit wordt veel geschreven. Helaas focust een groot deel van die aandacht zich op jongeren als daders van criminaliteit. Jongeren als slachtoffer krijgt veel minder aandacht. Gezien de grote impact die slachtofferschap kan hebben op het welzijn van jongeren en hun verdere ontwikkeling (Chouhy, Madero-Hernandez, & Turanovic, 2017), is dat te betreuren. Daarenboven blijkt uit internationale cijfers dat jongeren meer slachtoffer worden dan oudere groepen in de bevolking (DeCamp & Zaykowski, 2015; Macmillen, 2001). Toch is er, zeker recent, al enige aandacht naar jongeren als slachtoffer gegaan. Drie studies in Vlaanderen of België zijn hier het vermelden waard.

Ten eerste is er de recent opnieuw uitgevoerde veiligheidsmonitor van de federale politie (Federale politie, 2018). Zij bevroeg burgers vanaf 15 jaar over hun buurt, onveiligheidsgevoelens, slachtofferschap en contact met de politie. Uit de cijfers van het Vlaamse gewest blijkt dat de jongste leeftijdsgroep, tussen de 15 en 24 jaar,¹ regelmatig het slachtoffer werd van onder andere diefstal (4,76%), lichamelijk geweld (4,19%),

1. Ongeveer 6000 respondenten, maar verschilt per item door missende waarden.

bedreiging en intimidatie (5,21%), belaging en pesten via internet (5,86%). In vergelijking met de andere groepen ervoer deze jongste groep vaak meer slachtofferschap.

Een ander onderzoek dat cijfers over slachtofferschap onder Vlaamse jongeren bevat, is het 'Geweld, gemeten en geteld'-onderzoek (Van Haeken, Verdonck, & Groenen, 2018). In dit schoolonderzoek werden leerlingen bevroegd over hun slachtofferschap in een van drie verschillende contexten (thuis: n = 559; school: n = 480; vrijetijd: n = 674). Ook in dit onderzoek gaf een deel van de jongeren aan slachtoffer te zijn geworden van vernedering, fysiek geweld of grensoverschrijdend gedrag.² Tevens vonden de onderzoekers dat de prevalenties van slachtofferschap over het algemeen hoger waren in de schoolcontext dan in de vrije tijd of de thuiscontext, dit zowel voor vernedering, fysiek geweld als seksueel geweld. Zo gaf ongeveer een op de vier jongeren aan het afgelopen jaar door iemand geslagen te zijn met de blote hand en gaf 15,5% van de jongeren aan het laatste jaar door iemand geslagen te zijn geweest met de vuist binnen de schoolcontext. Ter vergelijking: slaan met de vuist kende in de context van de vrije tijd en de thuiscontext een prevalentie onder de 10%.

Tot slot zijn er de onderzoeken van het Jeugdonderzoekplatform (JOP). In de verschillende monitors was slachtofferschap telkens een thema dat aandacht kreeg. Slachtofferschap van diefstal, vandalisme en fysiek geweld werd in elke monitor bevroegd. Uit analyses blijkt dat diefstal en vandalisme een piek kenden, rond de 40%, in de tweede JOP-monitor (2008, n = 3710), waarna er in de laatste twee monitors (2013, n = 3729, en 2018, n = 1406) opnieuw een daling werd vastgesteld naar ongeveer 30% voor diefstal en 15% voor vandalisme (De Boeck, 2019a). Fysiek geweld kende een stabielere prevalentie in de verschillende monitors en lag telkens rond de 5%. Naast de JOP-monitor werd slachtofferschap bevroegd in de schoolmonitors. In de laatste JOP-schoolmonitor 2 (2018, n = 8441) werd deze bevraging uitgebreid en werd voor sommige delicten ook naar de plaats van het laatste incident gevraagd. In lijn met het onderzoek van Van Haeken en collega's (2018) bleek dat regelmatig de school te zijn (De Boeck, 2019b). Voor afpersing gaf 47% aan dat het laatste incident plaatsvond op school, voor vandalisme was dat 42%, terwijl dat voor fysiek geweld 'slechts' op 20% lag.

Naast deze algemene vormen van slachtofferschap op school, is er in de literatuur aandacht voor slachtofferschap van pesten. Pesten kan plaatsvinden bij verschillende leeftijdsgroepen en in verschillende settings, hoewel dat meestal op school, en dus bij kinderen en jongeren, voorkomt (Juvonen & Graham, 2013). Studies vinden daarbij dat tot een op de vier jongeren of kinderen wel eens wordt gepest. Ook in de JOP-schoolmonitor 2 (2018) geeft 5% van de leerlingen aan wel eens gepest te zijn geweest, en 6% zelfs meer dan één keer (Hadermann, 2019). Slachtofferschap van pesten tijdens de

2. Door een grote variatie aan bevroegde vormen en contexten is het niet mogelijk om een algemene prevalentie weer te geven.

kindertijd en adolescentie zijn gerelateerd aan gezondheid en psychosociale problemen (voor een overzicht, zie Moore et al., 2017).

Na de opkomst van de smartphone en een sociaal leven dat zich meer en meer (ook) online afspeelt, werd het almaar belangrijker om niet enkel traditioneel pesten op school in rekening te brengen, maar ook cyberpesten. Onderzoek laat zien dat jongeren die op school gepest worden, een hogere kans hebben om ook online gepest te worden, waarbij cyberpesten kan worden gezien als voortgezet pesten na de schooluren (Hinduja & Patchin, 2008). De overlap tussen traditioneel pesten en cyberpesten is hoog, waardoor het idee is ontstaan dat cyberpesten meestal zijn oorsprong vindt op school (Olweus, 2012). In de JOP-schoolmonitor 2 (2018) werden beide vormen bevestigd. Uit deze bevestiging bleek dat ongeveer 3% van de jongeren aangaf enkel op school gepest te worden, 1% enkel via internet en 2% een combinatie (Hadermann, 2019). Door deze overlap is het van belang om in onze huidige maatschappij ook aandacht te hebben voor online vormen van slachtofferschap.

Bij dit soort slachtofferenquêtes moeten enkele bedenkingen in acht worden genomen. Zowel de bereikte steekproef als de methodologische aspecten van een vragenlijst kunnen namelijk een invloed hebben op de gevonden prevalenties. De bereikte steekproef heeft invloed door de uitval. Indien mensen die een hogere kans hebben om slachtoffer te zijn, ook een hogere kans hebben om niet deel te nemen aan dit soort onderzoek, kan dit een vertekening in de resultaten teweegbrengen. Op vragenlijstniveau spelen verschillende aspecten. Zo worden in vergelijking met nauw geformuleerde items hogere prevalenties gevonden wanneer vragen breed geformuleerd zijn. Daarenboven is het antwoord van respondenten altijd onderhevig aan interpretatie. Hoe iemand een bepaalde vraag interpreteert, staat niet per se gelijk aan hoe iemand anders die interpreteert of hoe de onderzoekers dat bedoelden. Tot slot kunnen herinneringsfouten zich voordoen (bv. Averdijk & Elffers, 2012). Slachtofferenquêtes bevestigen namelijk meestal de prevalentie van verschillende delictsvormen in een welbepaalde periode (bv. de afgelopen twaalf maanden). Een respondent kan zich een voorval herinneren maar niet in de correcte periode plaatsen, waardoor zowel over- als onderrapportage kan voorkomen. Daarnaast is het mogelijk dat een respondent een bepaald voorval simpelweg vergeet (zeker voor de minder ingrijpende delictsvormen). Tot slot is het mogelijk dat slachtoffers niet bereid zijn om bepaalde delicten te rapporteren, door bijvoorbeeld schaamte. Met andere woorden, prevalenties gevonden in enquêteonderzoek, net zoals bij officiële statistieken (die onderhevig zijn aan het *dark number*), moeten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd. Slachtofferenquêtes kunnen een beeld geven van hoeveel procent van de populatie ongeveer slachtoffer is, maar kunnen geen uitspraken doen over absolute aantallen.

Ondanks de methodologische bedenkingen kunnen we op basis van die onderzoeken concluderen dat een substantieel deel van de Vlaamse jongeren slachtofferschap ervaart. Daarenboven blijkt dat slachtofferschap vaak op school voorkomt, terwijl dat

voor hen een veilige omgeving zou moeten zijn waarbinnen ze zich kunnen ontwikkelen. Ook pesten is een fenomeen dat grotendeels op school voorkomt. Met de opkomst van de smartphone is het bovendien gemakkelijker voor ouders om ook na de schooluren pestgedrag voort te zetten, waardoor jongeren nog meer slachtofferschap kunnen ervaren.

2.2 Schoolklimaat

Scholen kunnen worden gezien als eigen systemen, met eigen kenmerken. Het zijn sociale systemen met een eigen cultuur. Alhoewel er veel discussie is over wat schoolklimaat exact inhoudt, is zo'n gedeelde cultuur met gemeenschappelijke normen, waarden en verwachtingen een belangrijk kenmerk. Schoolklimaat wordt gedefinieerd als de "kwaliteit en karakter van schools leven" (vertaling uit Cohen et al., 2009, p. 182). Het omvat dan ook alle aspecten van het leven op een school, zoals de onderwijskwaliteit, relaties tussen de verschillende mensen op school, de organisatorische kenmerken en de fysieke omgeving (Wang & Degol, 2016; Zullig, Koopman, Patton, & Ubbes, 2010).

Alhoewel er verschillen zitten in hoe schoolklimaat wordt gedefinieerd en gemeten, komen *review studies* vaak tot soortgelijke onderdelen, namelijk (1) academische aspecten, (2) verbondenheid, (3) veiligheid en (4) institutionele omgeving (bv. Wang & Degol, 2016). De eerste factor, academische aspecten, focust op alle onderdelen van het lesgeven, zoals curriculum, professionele ontwikkeling, enzovoort. Verbondenheid betreft de interpersoonlijke relaties en het gevoel van samenhang. Veiligheid omvat zowel de fysieke en emotionele veiligheid als de aanwezigheid van duidelijke en eerlijke regels. Institutionele omgeving, tot slot, focust op de structurele en omgevingskenmerken van de school.

Schoolklimaat lijkt een invloed uit te oefenen op verschillende uitkomsten, zoals academische prestaties (voor een review, zie Berkowitz, Moore, Astor, & Benbenishty, 2017), welbevinden (voor een review, zie Aldridge & McChesney, 2018) en grensoverschrijdend gedrag (voor een overzicht, zie Reaves, McMahon, Duffy, & Ruiz, 2018). Uit de meta-analyse van Reaves en collega's (2018) kwam een duidelijke link tussen een positief schoolklimaat en minder probleemgedrag naar voren, en dit in het bijzonder voor de schoolklimaatdimensies institutionele omgeving en interpersoonlijke relaties. De andere twee dimensies, academische aspecten en veiligheid, werden minder onderzocht in studies, en hierover kon dus geen uitspraak worden gedaan.

Ook voor slachtofferschap blijken schoolkenmerken belangrijk te zijn (bv. Cornell, Shukla, & Konold, 2015; Zaykowski & Gunter, 2012). Zo vonden Cornell en collega's (2015) dat een combinatie van duidelijke disciplinaire regels en ondersteuning aan leerlingen de kans verminderde op algemeen slachtofferschap en pesten in het bijzonder. Een hogere mate van sociale cohesie, een vorm van verbondenheid, deed de kans op

slachtofferschap van zware vormen van geweld, zoals vechten, afnemen (Zaykowski & Gunter, 2012). Uit die studies blijkt duidelijk dat schoolklimaat geassocieerd is met probleemgedrag en slachtofferschap (Cornell et al, 2015; Reaves et al., 2018; Zaykowski & Gunter, 2012). Zeker omdat schoolklimaat in zekere mate kneedbaar is en dus verbeterd kan worden door interventies (Voight & Nation, 2016), is het interessant de link met slachtofferschap nader te onderzoeken in Vlaamse scholen.

3. De invloed van schoolklimaat op slachtofferschap

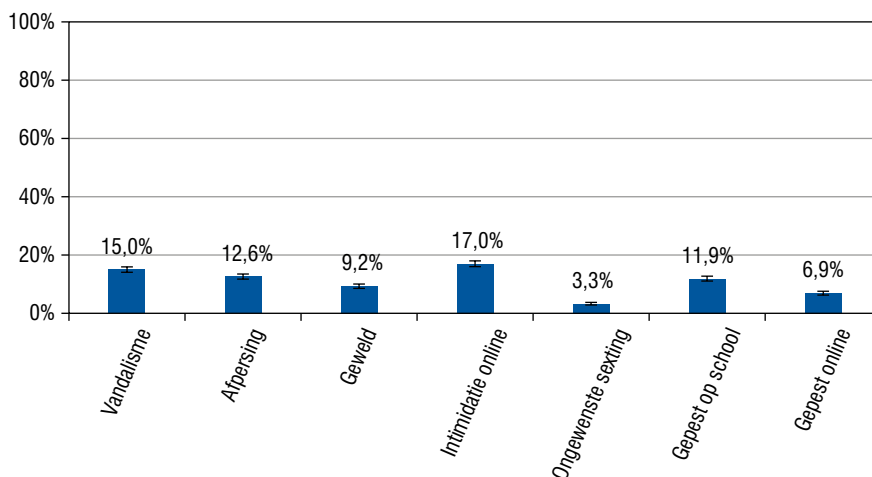
Dit hoofdstuk gaat na of het schoolklimaat een invloed heeft op het voorkomen van slachtofferschap. Voor de analyse wordt gebruikgemaakt van de JOP-schoolmonitor 2 (2018), waarbij jongeren uit de tweede en derde graad van het secundair onderwijs bevestigd werden (responsgraad Brussel 58%; Antwerpen 47,5%; Gent 41%; Vlaamse controlesteekproef 65,4%). Na de controle en *data cleaning*, bleven er nog 8439 respondenten over (6039 grootstedelijke steekproef; 2400 Vlaamse controle steekproef).³

3.1 De prevalentie en context van slachtofferschap

Er wordt gefocust op zeven vormen van slachtofferschap die op school kunnen voorkomen en die bevestigd werden in de JOP-schoolmonitor 2 (2018). Zo wordt onder andere gevraagd naar afpersing ('Werd je gedwongen om iets af te geven, bv. geld, gsm, uurwerk?'), geweld met verwondingen ('Werd je geslagen zodat je verwondingen had?') en vandalisme ('Werd er met opzet iets van jou beschadigd?'). Geweld zonder verwondingen wordt buiten beschouwing gelaten, aangezien uit vorige analyses bleek dat dit item kan leiden tot een verkeerd beeld van de prevalentie (Coenen, 2019). Er werd namelijk gevonden dat jonge jongeren dat veel meer rapporteerden dan oudere. De reden zou een verschillende interpretatie kunnen zijn (de jongste groep die dit niet in zijn delinquente context rapporteert), waardoor de jongste groep, die ook nog meer speelt, een overrapportage van dat item vertoont. Daarnaast worden ook twee vormen van online slachtofferschap opgenomen, zijnde intimidatie online ('Werd je lastiggevallen en bedreigd via e-mail, sms of sociale media?') en ongewenste *sexting* ('Werden er seksueel getinte foto's of filmpjes van jou online verspreid zonder jouw toestemming?'), omdat er vermoed kan worden dat deze incidenten plaatsvinden tussen *peers*. Tot slot wordt ook pesten opgenomen in de analyse ('Werd je gepest op school?' en 'Werd je gepest via e-mail, sms of sociale media?'). Inhoudelijk sluit

3. Zie het technisch verslag voor meer details (https://www.jeugdonderzoeksplatform.be/files/Technischverslag_JOP-schoolmonitor_2018.pdf)

‘pesten op school’ aan bij de sociale en emotionele veiligheid op school. Verder blijkt uit de literatuur dat dit pestgedrag zich na de schooluren online kan voortzetten (zie boven).

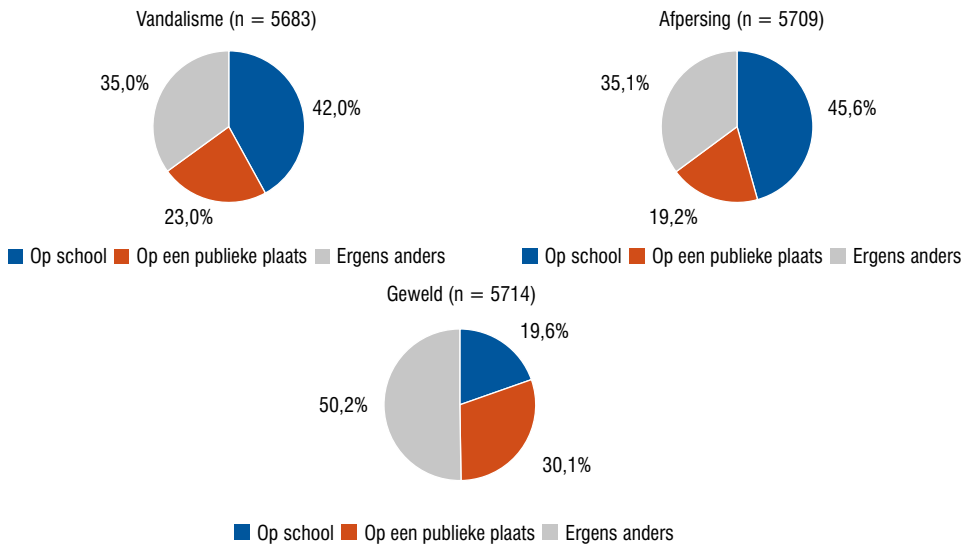


Figuur 1. Prevalentie slachtofferschap in de afgelopen twaalf maanden, over alle contexten heen.

Bron: JOP-schoolmonitor 2 (2018)

Zoals weergegeven in figuur 1, worden jongeren het vaakst slachtoffer van intimidatie die zich online afspeelt (17%), gevolgd door vandalisme (15%) en afpersing (12,6%). Verder is het opvallend dat 9,2% van de jongeren minstens één keer het slachtoffer werd van geweld waar hij/zij verwondingen aan overhield. Daarnaast geeft respectievelijk 11,9 en 6,9% van de jongeren aan minstens één keer gepest te zijn op school en online. Tot slot werd van 3,3% van de jongeren minstens één keer een seksueel getinte foto of filmpje online verspreid zonder zijn/haar toestemming.

Bij drie vormen van slachtofferschap – namelijk vandalisme, afpersing en geweld – werd specifiek bevraagd *waar* de jongere dit de laatste keer overkomen was. De antwoordmogelijkheden daarbij zijn ‘Op school’, ‘Op een publieke plaats’ en ‘Ergens anders’. Bij geweld met verwondingen werd ‘Thuis’ nog als antwoordmogelijkheid opgenomen. Om een goede vergelijking tussen deze drie vormen van slachtofferschap te garanderen, werd ‘Thuis’ toegevoegd aan ‘Ergens anders’. In de literatuurstudie kwam de bespreking van deze vormen van slachtofferschap binnen de schoolcontext al aan bod. Hierna worden de resultaten vergeleken met de prevalentie van het slachtofferschap dat op een publieke plaats of ergens anders voorkwam.



Figuur 2. Plaats waar men de laatste keer het slachtoffer werd van vandalisme, afpersing en geweld.

Bron: JOP-schoolmonitor 2 (2018)

Uit figuur 2 blijkt dat zowel afpersing als vandalisme het vaakst voorkomen op school (respectievelijk 45,6% en 42%). Geweld dat leidde tot verwondingen, komt daarentegen vaker voor op een publieke plaats (30,1%) of nog ergens anders (50,2%).

Om de verdere analyses uit te voeren, worden de vormen van slachtofferschap samengevoegd volgens delictstype. Zo komen we tot de types eigendomsdelicten (afpersing en vandalisme), persoonsdelicten (geweld), cyberdelicten (online bedreiging en ongewenste sexting) en pesten (pesten op school en pesten online).

3.2 Drie dimensies binnen schoolklimaat

Om op basis van de JOP-data tot de variabele 'Schoolklimaat' te komen, wordt een factoranalyse uitgevoerd, waarin alle items opgenomen worden met betrekking tot de jongere als leerling, de visie van de jongere ten aanzien van zijn relatie met de leerkrachten en de school en hoe de jongere denkt over de bestraffing op school. Na uitvoering van de factoranalyse worden de volgende drie dimensies verkregen: **(1)** veiligheid; **(2)** sociale relaties; **(3)** academische prestaties. De factorladingen worden opgenomen als bijlage.

Tot de eerste dimensie 'veiligheid' behoren de volgende zeven items: 'Op mijn school worden leerlingen enkel gestraft als ze het écht verdienen'; 'Op mijn school zijn de regels eerlijk'; 'Wanneer leerlingen op mijn school ervan beschuldigd worden dat ze iets fout hebben gedaan, dan krijgen ze de kans om dat uit te leggen'; 'Ik ben tevreden

over de contacten met de leerkrachten'; 'Ik kan openlijk mijn mening geven, ook als die verschilt van die van leerkrachten'; 'Ik zou graag van school veranderen'; 'Bij ons op school wordt iedereen eerlijk behandeld, ongeacht rijkdom, geloof of afkomst'. Deze items zijn intern betrouwbaar met $\alpha = 0,810$.

De tweede dimensie 'sociale relaties' omvat vijf items, namelijk: 'Ik heb op school weinig vrienden'; 'Mijn klasgenoten gaan liever met andere klasgenoten om dan met mij'; 'Ik maak veel plezier met mijn klasgenoten'; 'Ik word gepest op school'; 'Ik voel mij vaak ongelukkig als ik op school ben'. Deze items hebben een interne betrouwbaarheid van $\alpha = 0,773$.

Tot slot omvat de derde dimensie 'academische prestaties' de volgende vier items: 'De hoeveelheid te verwerken leerstof is te groot voor mij'; 'Ik heb vaak het gevoel dat ik tot het uiterste moet gaan om mijn studie aan te kunnen'; 'Ik verwerk de leerstof meestal trager dan de anderen van mijn klas'; 'Ik ben een van de betere leerlingen van mijn klas'. Deze items zijn intern betrouwbaar met $\alpha = 0,782$.

Voor elk van deze dimensies wordt een schaal geconstrueerd, waarmee de verdere analyses gedaan worden. Om de impact van de drie dimensies op de vier types van slachtofferschap na te gaan, wordt een ANOVA-analyse uitgevoerd. Op die manier wordt de verklaarde variantie van de drie dimensies samen (*Adjusted R square*), alsook de afzonderlijke impact op het type slachtofferschap (*Bèta*) berekend.

Tabel 1. Impact van veiligheid, sociale relaties en academische prestaties op eigendomsdelicten, persoonsdelicten, cyberdelicten en pesten.

	Eigendomsdelicten			Persoonsdelicten			Cyberdelicten			Pesten		
	Adj. R ²	Bèta	Sign.	Adj. R ²	Bèta	Sign.	Adj. R ²	Bèta	Sign.	Adj. R ²	Bèta	Sign.
Veiligheid	0,025	-0,086	< 0,001***	0,025	-0,079	< 0,001***	0,033	-0,082	< 0,001***	0,116	0,011	0,411
Sociale relaties		-0,096	< 0,001***		-0,101	< 0,001***		-0,133	< 0,001***		-0,342	< 0,001***
Academische prestaties		-0,050	< 0,001***		-0,048	0,001***		-0,040	0,005**		-0,006	0,676

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Bron: JOP-schoolmonitor 2 (2018)

Zoals weergegeven in tabel 1 verklaren de drie dimensies samen 2,5% van de variantie van eigendomsdelicten. Zowel veiligheid, sociale relaties als academische prestaties zijn negatieve en significante⁴ voorspellers, waarbij meer veiligheid, betere sociale relaties en betere academische prestaties samenhangen met minder slachtofferschap van eigendomsdelicten. De dimensie sociale relaties heeft de grootste invloed en academi-

4. Een dimensie is een significante voorspeller, wanneer deze p-waarde kleiner is dan 0,05. Dit wil namelijk zeggen dat er minder dan 5% kans is dat deze resultaten verkregen worden op basis van toeval. M.a.w. de kans dat deze resultaten verkregen worden indien er geen verband zou zijn in de populatie, is lager dan 5%.

sche prestaties de kleinste. De impact is echter verwaarloosbaar klein voor alle dimensies ($-0,200 < \beta < 0,200$).

Verder kan uit deze tabel afgeleid worden dat de drie dimensies persoonsdelicten voor 2,5% voorspellen en dat zowel veiligheid, sociale relaties als academische prestaties negatieve en significante voorspellers zijn. Dat wil zeggen dat meer veiligheid, betere sociale relaties en betere academische prestaties samenhangen met minder slachtofferschap van persoonsdelicten. Daarbij heeft opnieuw sociale relaties de sterkste samenhang, terwijl academische prestaties de zwakste samenhang met slachtofferschap vertoont. De samenhang is echter opnieuw verwaarloosbaar klein ($-0,200 < \beta < 0,200$).

Daarnaast voorspellen de drie dimensies cyberdelicten voor 3,3%. Daarbij zijn de voorspellers negatief en significant, waarbij meer veiligheid, betere sociale relaties en betere academische prestaties samenhangen met minder slachtofferschap van cyberdelicten. Net zoals bij de vorige twee delictstypes vertoont de dimensie sociale relaties het sterkste effect, gevolgd door veiligheid en tot slot academische prestaties. Er wordt echter opnieuw vastgesteld dat de samenhang tussen de verschillende dimensies en de kans om slachtoffer te worden in het algemeen verwaarloosbaar klein is ($-0,200 < \beta < 0,200$).

Tot slot verklaren veiligheid, sociale relaties en academische prestaties voor 11,6% het slachtofferschap van pesten. Veiligheid en academische prestaties blijken geen significante voorspellers van pesten te zijn, in tegenstelling tot de andere delictstypes. De dimensie sociale relaties is daarentegen wel een negatieve en significante voorspeller, waarbij betere sociale relaties samenhangt met minder slachtofferschap van pesten. Deze samenhang is zwak ($-0,400 < \beta < -0,200$).

3.3 Slachtofferschap binnen de schoolcontext

Uit het voorgaande blijkt dat de impact van veiligheid, sociale relaties en academische prestaties op de vier types van slachtofferschap verwaarloosbaar tot zwak is. Zoals eerder vermeld, werd voor drie vormen van slachtofferschap specifiek bevestigd waar dit de laatste keer plaatsgevonden heeft. Hierna volgt een beschrijving van de impact van veiligheid, sociale relaties en academische prestaties op eigendomsdelicten (afpersing en vandalisme) en persoonsdelicten (geweld) waarvan de jongeren het laatst het slachtoffer werden op school. Daarbij zijn niet-slachtoffers de controlegroep.

Tabel 2 geeft vooreerst de impact van veiligheid, sociale relaties en academische prestaties op slachtofferschap van eigendomsdelicten op school weer. Daaruit blijkt dat de drie dimensies dit type van slachtofferschap voor 1,4% verklaren. Dat ligt lager dan de analyses met slachtofferschap van eigendomsdelicten in het algemeen. Academische prestaties is daarbij geen significante voorspeller meer. De samenhang met veiligheid en sociale relaties is significant en negatief, wat wil zeggen dat meer veiligheid en betere sociale relaties samenhangen met minder slachtofferschap van eigendomsdelicten op school. De effecten zijn wat kleiner dan bij algemeen slachtofferschap van eigen-

domsdelicten. Daarnaast blijkt nu dat veiligheid een sterkere voorspeller is dan sociale relaties. De samenhang van beide dimensies met slachtofferschap op school is opnieuw verwaarloosbaar ($-0,200 < \beta < 0,200$).

Tabel 2. Impact van veiligheid, sociale relaties en academische prestaties op slachtofferschap van eigendomsdelicten op school en slachtofferschap van persoonsdelicten op school.

	Eigendomsdelicten op school			Persoonsdelicten op school		
	Adjusted R Square	Bèta	Significantie	Adjusted R Square	Bèta	Significantie
Veiligheid	0,014	-0,079	< 0,001***	0,008	-0,032	0,027*
Sociale relaties		-0,065	< 0,001***		-0,073	< 0,001***
Academische prestaties		-0,024	0,124		-0,017	0,262

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Bron: JOP-schoolmonitor 2 (2018)

Daarnaast is uit deze tabel af te leiden dat de dimensies voor 0,8% het slachtofferschap van persoonsdelicten op school verklaren, opnieuw een kleiner percentage dan slachtofferschap in het algemeen. Hierbij zijn, in lijn met de resultaten van eigendomsdelicten op school, enkel veiligheid en sociale relaties significante voorspellers en is de samenhang negatief. Maar hier blijft sociale relaties de sterkste voorspeller, gevolgd door veiligheid. Met andere woorden, meer veiligheid en betere sociale relaties hangen samen met minder slachtofferschap van persoonsdelicten op school. De samenhang is echter opnieuw verwaarloosbaar ($-0,200 < \beta < 0,200$).

4. Een kritische blik op de relatie tussen schoolklimaat en slachtofferschap op school

Uit de resultaten blijkt dat een aanzienlijk deel van de jongeren slachtofferschap van delinquentie aangaf. Zo werd in het afgelopen jaar 17% het slachtoffer van online intimidatie en 15% van vandalisme. Een op de tien jongeren gaf aan het slachtoffer te zijn geworden van geweld in de voorafgaande twaalf maanden. Daarenboven blijkt, zeker voor eigendomsdelicten, dat de school de plaats is waar het meeste slachtofferschap zich afspeelt. Zowel voor vandalisme als voor afpersing bleek namelijk dat meer dan 40% van de slachtoffers de school aangaf als plaats waar ze dit de laatste keer hebben meegemaakt. Voor geweld lag dat percentage lager, maar het betrof nog altijd ongeveer 20%. Daarbij dient wel opgemerkt te worden dat dit minder was dan op een openbare plaats of ergens anders. Dit staat in contrast met het onderzoek van Van Haeken en collega's (2018), waarin een hoger percentage van de jongeren aangaf geweld te hebben ervaren op school dan in de andere bevraagde contexten (d.i. thuis en vrije tijd).

Gegeven dat zeker voor eigendomsdelicten een substantieel deel van de slachtoffers de school aangaf als delictlocatie, is het belangrijk dat hier aandacht aan wordt besteed. Jongeren worden niet enkel slachtoffer op straat of andere publieke plaatsen, maar ondervinden dat soort negatieve ervaringen ook op school. Onderzoek vond dat jongeren minder geneigd zijn om aangifte te doen van slachtofferschap indien dat zich voordoet op school en de dader een schoolgenoot is (Goudriaan & Nieuwebeerta, 2005) en dat jongeren zelden incidenten aan leerkrachten melden (Vynckier, 2012). Hier schuilt het gevaar dat slachtofferschap op school onder de radar blijft en jongeren geen hulp krijgen.

Om te onderzoeken welke factoren ervoor kunnen zorgen dat er meer of minder slachtofferschap op een school is, werd gekeken naar drie dimensies van schoolklimaat. Deze dimensies zijn veiligheid, sociale relaties en academische prestaties. Uit de analyses bleek dat deze dimensies een relatie vertoonden met algemeen slachtofferschap en specifiek met slachtofferschap op school. In tegenstelling tot de verwachtingen was de relatie tussen schoolklimaat en slachtofferschap in de schoolcontext zwakker. Maar het kan niet worden uitgesloten dat dit ligt aan methodologische en/of statistische effecten. Zo waren de steekproefgroottes van slachtofferschap binnen de schoolcontext kleiner (afpersing $n = 324/5709$; vandalisme $n = 355/5683$; geweld $n = 530/5714$). Daarnaast werd enkel de locatie van het laatste incident bevraagd. Daardoor is het mogelijk dat een jongere die een andere plaats dan school aangaf, ook het slachtoffer werd op school, maar niet als meest recente locatie. Er bestaan namelijk verschillende risicofactoren van slachtofferschap die niet contextgebonden zijn (bv. geslacht of armoederisico, De Boeck, 2019b), waardoor het aannemelijk is dat jongeren die slachtoffer worden op school, ook een hogere kans hebben slachtoffer te worden in andere contexten, en omgekeerd.

Eveneens is het mogelijk dat jongeren criminaliteit ondervinden buiten de schoolcontext, maar wel met klas- of schoolgenoten als dader. Zo kan een jongere geweld ervaren door klasgenoten, maar kan dit na schooltijd gebeuren, waarbij de daders het toezicht van leerkrachten ontwijken. Terwijl onze meting van locatie enige relevantie bevat, moet er dus voorzichtig worden omgegaan met het verschil in de relatie tussen de dimensies en algemeen slachtofferschap enerzijds, en de relatie tussen de dimensies en slachtofferschap op school specifiek, anderzijds. Onze meting is op dit vlak helaas niet volledig dekkend en gevonden verschillen kunnen te maken hebben met methodologische aspecten, eerder dan met reële verschillen.

Van de verschillende dimensies, bleek vooral sociale relaties samen te hangen met slachtofferschap. Deze dimensie was in de meeste gevallen de sterkste voorspeller. Daarenboven was dit de enige dimensie die consistent significant bleef en die dus elke vorm van slachtofferschap kon voorspellen. Echter, de verschillende dimensies bleken een verwaarloosbare impact te hebben. Met uitzondering van hun invloed op pesten, verklaarde schoolklimaat minder dan 5% van de variantie in de verschillende vormen van slachtofferschap, zowel in het algemeen als op school. Met an-

dere woorden, schoolklimaat leek slechts zwak samen te hangen met de kans om slachtoffer te worden. De lage verklaarde variantie impliceert dat andere factoren een (belangrijkere) rol spelen in de verklaring voor slachtofferschap. Dit kunnen zowel individuele (bv. geslacht of zelfwaardegevoel; bv. Verdonck, Cops, Pleysier, & Put, 2011), familiegerelateerde (bv. leven in een gezin met verhoogd armoederisico; bv. De Boeck, 2019b) als schoolgerelateerde (bv. Chouhy, Madero-Hernandez, & Turanovic, 2017) factoren zijn.

Sociale relaties op school had echter een zwak, maar niet-verwaarloosbaar, effect op de kans het slachtoffer te worden van pesten. Het hebben van hechtere relaties met klasgenoten verkleint de kans dat iemand het slachtoffer wordt van pesten. De dimensies veiligheid en academische prestaties hadden geen significante invloed op de kans gepest te worden. Alhoewel de relatie tussen sociale relaties en pesten niet verwonderlijk is, is dit een belangrijk gegeven. Zoals vermeld in de literatuurstudie zijn er namelijk strategieën ontwikkeld die schoolklimaat verbeteren (Voight & Nation, 2016). Uit de review bleek dat verschillende praktijken, bijvoorbeeld mentoren of het aanbod van extra curricula die focussen op sociale en emotionele ontwikkeling, een positieve invloed hadden op de relaties binnen een school. Aandacht voor schoolklimaat zou via deze weg de kans op pestgedrag kunnen doen dalen.

Naast het verminderen van pestgedrag, kan een positief schoolklimaat ervoor zorgen dat jongeren sneller slachtofferschapincidenten melden aan leerkrachten of andere volwassenen op school. Leerlingen hebben meer de neiging om problemen te melden als zij het gevoel hebben dat de school democratisch is en consistent de regels eerlijk toepast (Slocum, Esbensen, & Taylor, 2017). Een positief schoolklimaat helpt dus niet enkel om pestgedrag te doen afnemen, jongeren in scholen met een positiever klimaat zijn ook meer geneigd om hulp te vragen aan leerkrachten. Naast deze twee voordelen, die direct verbonden zijn met slachtofferschap, vond voorgaand onderzoek nog meer positieve uitkomsten voor onder meer academische prestaties (Berkowitz et al., 2017) en welbevinden (Aldridge & McChesney, 2018).

Bij ons weten is er nog geen effectiviteitsonderzoek naar het constructief aanpakken van problemen op school in Vlaanderen. Ondanks dat er nog geen wetenschappelijke studies zijn naar deze aanpak in Vlaamse scholen, toont internationaal onderzoek dat zo'n type praktijken een positieve invloed kan hebben (zie boven, Voight & Nation, 2016) en worden eerste ervaringen in Vlaanderen als positief beschreven (bv. Thys, 2019). Daarenboven is van enkele bestaande pre- en interventieprogramma's in het buitenland al de effectiviteit onderzocht (zoals het KiVa-programma⁵ als preventie voor pesten; Deboutte, 2019). Deze programma's lijken in te zetten op sociale bindingen, tevens de sterkste factor in onze analyses, en kunnen dienen als inspiratiebron voor Vlaanderen. Aandacht voor de verschillende relaties op school, tussen leerlingen on-

5. Dit is een wetenschappelijk onderbouwd antipestprogramma uit Finland dat vooral inzet op sociale vaardigheden van leerlingen en leerkrachten.

derling, tussen leerkrachten en leerlingen en tussen de school als instituut en leerlingen, kan een goed startpunt zijn om schoolklimaat te verbeteren en problemen op school te verminderen.

5. Besluit

Dit hoofdstuk gaat aan de hand van de JOP-schoolmonitor 2 na of de drie dimensies van schoolklimaat invloed uitoefenen op de prevalentie van slachtofferschap in de schoolcontext. Hieruit blijkt ten eerste dat jongeren voornamelijk het slachtoffer worden van online intimidatie, vandalisme en afpersing, en dat deze laatste twee het vaakst voorkomen op school. Uit de verdere analyses komt naar voren dat veiligheid, betere sociale relaties en betere academische prestaties significant samenhangen met minder slachtofferschap van eigendomsdelicten, persoonsdelicten en cyberdelicten. Sociale relaties hebben telkens het sterkste effect. De impact van de verschillende dimensies op slachtofferschap is echter steeds verwaarloosbaar klein. Tegenover de andere delictstypes, zijn veiligheid en academische prestaties geen significante voorspelers van pesten. Enkel betere sociale relaties hangt samen met minder slachtofferschap van pesten, maar ook daar is de samenhang zwak.

Hoewel uit de bovenstaande analyses blijkt dat de impact van schoolklimaat op slachtofferschap in de schoolcontext telkens verwaarloosbaar is, biedt dit hoofdstuk wel inzicht in de aspecten die kunnen bijdragen aan een beter beeld van deze relatie. Toekomstig onderzoek dient ten eerste gebruik te maken van grotere groepen slachtoffers om duidelijk te kunnen achterhalen of de zwakke relaties te wijten zijn aan het feit dat de analyses in dit onderzoek werden toegepast op een beperkte groep. Daarnaast biedt het bevragen van de locatie van alle slachtofferervaringen, en niet louter van de meest recente, de gelegenheid om de omvang van slachtofferschap op school zo uitvoerig mogelijk in beeld te brengen. Ook slachtofferschap door school- of klasgenoten buiten de schoolcontext dient verder bestudeerd te worden, aangezien dat een voortzetting kan zijn van slachtofferschap binnen de schoolcontext. Op die manier kan eveneens de eventuele overlap tussen slachtofferschap op school en slachtofferschap in andere contexten scherper gesteld worden. Het is eveneens belangrijk om niet blind te zijn voor andere factoren dan de drie dimensies van schoolklimaat die slachtofferschap in de schoolcontext mogelijkwijs verklaren (zoals individuele, familiegerelateerde en schoolgerelateerde factoren).

Ten tweede is het ook voor scholen zelf relevant om te blijven investeren in de elementen die bijdragen aan een veilig schoolklimaat. Inzetten op betekenisvolle relaties binnen de schoolmuren kan bijvoorbeeld zorgen voor een daling in pestgedrag op school. Scholen kunnen ook inzetten op slachtofferschap, dat plaatsvindt zowel binnen als buiten de schoolmuren, zo bespreekbaar mogelijk te maken. In dat geval gaan leerlingen sneller incidenten melden en hulp zoeken bij leerkrachten. Op die manier

kan gewerkt worden naar een schoolomgeving waarbinnen zo weinig mogelijk jongeren die slachtofferschap ervaren, onder de radar blijven en niet de juiste hulp genieten.

Gezien de mogelijk overlap tussen slachtofferschap op school en slachtofferschap op andere plaatsen is het eveneens een meerwaarde om aandacht te besteden aan de impact van de drie onderzochte dimensies van schoolklimaat buiten de schoolcontext. De positieve invloed van het schoolklimaat rijkt verder dan de schoolmuren. Het wordt aangemoedigd voor scholen en beleidsmakers om verder te kijken dan wat er binnen de school zelf gebeurt. Gezien de significante samenhang tussen schoolklimaat en slachtofferschap in het algemeen, kan een positief schoolklimaat bijgevolg ook bijdragen aan het reduceren van cyberpesten dat voortkomt uit pesten op school of het ondervinden van criminaliteit door klas- en schoolgenoten en het verbeteren van het welbevinden van de schoolgaande jeugd. Een breder maatschappelijk engagement voor bijvoorbeeld sociale relaties is dan ook aan te moedigen. In de praktijk zijn al verschillende interventies voorhanden om constructief om te gaan met probleemgedrag op school, wat mogelijk bijdraagt aan het creëren van een beter schoolklimaat. Effectiviteitsonderzoek naar deze praktijken in Vlaanderen kan tot slot duidelijker inzicht geven in welke aanpak daarin het meest geschikt is.

Bibliografie

- Aldridge, J.M., & McChesney, K. (2018). The relationship between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121-145.
- Averdijk, M., & Elffers, H. (2012). The discrepancy between survey-based victim accounts and police reports revisited. *International Review of Victimology*, 18(2), 91-107.
- Baert, D. (21 januari 2020). 'Leraar aangehouden voor aanranding van vierjarig kind op Mechelse school'. VRT NWS. Geraadpleegd via: <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2020/01/21/leraar-aangehouden-voor-aanranding-van-vierjarig-kind-op-mechels/>
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R.A., & Benbenishty, R. (2017). A Research Synthesis of the Associations Between Socioeconomic Background, Inequality, School Climate, and Academic Achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425-469.
- Chouhy, C., Madero-Hernandez, A., & Turanovic, J.J. (2017). The Extent, Nature, and Consequences of School Victimization: A Review of Surveys and Recent Research, *Victims & Offenders*, 12(6), 823-844.
- Coenen, E. (2019). Daderschap: oude en nieuwe vormen. In L. Bradt, S. Pleysier, J. Put, J. Siongers & B. Spruyt (Reds.), *Jongeren in cijfers en letters 4: Bevindingen uit de JOP-monitor 4, de JOP-kindmonitor en de JOP-schoolmonitor 2*. (pp. 79-101). Leuven/Den Haag: Acco.
- Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education, *Teachers College Record*, 111(1). 180-213.
- Cornell, D., Shukla, K., & Konold, T. (2015). Peer Victimization and Authoritative School Climate: A Multilevel Approach. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 1186-1201.
- De Boeck, A. (2019a). *Facts & Figures: Slachtofferschap*. Geraadpleegd via: https://www.jeugdonderzoekplatform.be/files/Facts_and_Figures_Slachtofferschap.pdf
- De Boeck, A. (2019b). Slachtofferschap onder adolescenten: risicokenmerken, context en relatie met welbevinden. In L. Bradt, S. Pleysier, J. Put, J. Siongers & B. Spruyt (Reds.), *Jongeren in*

- cijfers en letters 4: Bevindingen uit de JOP-monitor 4, de JOP-kindmonitor en de JOP-schoolmonitor 2.* (pp. 181-203). Leuven/Den Haag: Acco.
- De Morgen (24 april 2017). 'Vader verkracht dochter en mishandelt vier kinderen'. De Morgen. Geraadpleegd via: <https://www.demorgen.be/nieuws/vader-verkracht-dochter-en-mishandelt-vier-kinderen~b7e6a8ab/>
- DeCamp, W., & Zaykowski, H. (2015). Developmental victimology: Estimating group victimization trajectories in the age-victimization curve. *International Review of Victimology*, 21(3), 255-272.
- Deboutte, G. (2019). Preventie van pesten op school: verder bouwen op wat werkt. In D. Bursens, E. Goedseels, S. Pleysier & N. Vettenburg (Reds.), *Turbulente leerlingen. Probleemgedrag op school positief aanpassen* (pp. 103-119). Oud-Turnhout: Gompel&Svacina
- Federale politie, DGR-Politiezone Informatie en ICT (2018). *Veiligheidsmonitor 2018. Tabellenrapport. Finaal rapport. Vlaams Gewest*. Geraadpleegd via: <http://www.moniteurdesecurite.policefederale.be/veiligheidsmonitor/2018/>
- Goudriaan, H., & Nieuwbeerta, P. (2005). Contextuele invloeden op de bereidheid geweldsdelicten te melden. Een vignettenonderzoek onder middelbare scholieren. *Tijdschrift voor Criminologie*, 47(3), 269-283.
- Hadermann, E. (2019). *Facts and Figures: (Cyber)pesten*. Geraadpleegd via: [https://www.jeugdonderzoekplatform.be/files/Facts_and_figures_\(cyber\)pesten.pdf](https://www.jeugdonderzoekplatform.be/files/Facts_and_figures_(cyber)pesten.pdf)
- Hinduja, S., & Patchin, J.W. (2008). Cyberbullying: An Exploratory Analysis of Factors Related to Offending and Victimization. *Deviant Behavior*, 29(2), 129-156.
- Juvonen, J., & Graham, S. (2013). Bullying in Schools: The Power of Bullies and the Plight of Victims. *Annual Review of Psychology*, 65, 159-185.
- Macmillan, R. (2001). Violence and the Life Course: The Consequences of Victimization for Personal and Social Development. *Annual Review of Sociology*, 27, 1-22.
- Moore, S.E., Norman, R.E., Suetani, S., Thomas, H.J., Sly, P.D., & Scott, J.G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*, 7(1), 60-76.
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 520-538.
- Reaves, S., McMahan, S.D., Duffy, S.N., & Ruiz, L. (2018). The test of time: A meta-analytic review of the relation between school climate and problem behavior. *Aggression and Violent Behavior*, 39, 100-108.
- Slocum, L.A., Esbensen, F.-A., & Taylor, T.J. (2017). The Code of Silence in Schools An Assessment of a Socio-Ecological Model of Youth's Willingness to Report School Misbehavior. *Youth & Society*, 49(2), 123-149.
- Stamp Media (2 maart 2018). '1 op 10 Belgische Kinderen Slachtoffer van Huiselijk Geweld'. Stamp Media. Geraadpleegd via: <https://www.stampmedia.be/1-op-10-belgische-kinderen-slachtoffer-van-huiselijk-geweld>
- Thys, L. (2019). Risicosituaties op school positief doen Kantelen. Het Ris-K project Leuven. In D. Bursens, E. Goedseels, S. Pleysier, & N. Vettenburg (Reds.), *Turbulente leerlingen. Probleemgedrag op school positief aanpassen* (pp. 169-188). Oud-Turnhout: Gompel&Svacina.
- Van Haeken, S., Verdonck, E., & Groenen, A. (2018). *Geweld, gemeten en geteld scholenonderzoek 2018. Aanbevelingen in de aanpak van geweld tegen kinderen en jongeren*. Diepenbeek: UC Leuven-Limburg. Geraadpleegd via: https://www.ucll.be/sites/default/files/documents/expertiscellen/project_geweld_geteld_dep_wvg_201603_eindrapport_uc_leuven-limburg_21022019.pdf
- Van Rooy, D. (12 november 2019). 'Gewelddadige aanval op 13-jarig meisje na school in Merksem: beelden massaal gedeeld op sociale media'. VRT NWS. Geraadpleegd via: <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2019/11/12/stedelijk-lyceum-merksem-geschokt-na-gewelddadige-aanval-op-13-j/>

- Vanrenterghem, A. (10 januari 2020). ' Dansleraar uit Boechout krijgt 5 jaar cel voor verkrachting en aanrandingen van minderjarige leerlingen'. VRT NWS. Geraadpleegd via: <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2020/01/10/vonnis-dansleraar-boechout/>
- Verdonck, E., Cops, D., Pleysier, S., & Put, J. (2011). *Jongeren en geweld. Dader- en slachtofferschap gemeten en beleefd*. Leuven: Acco.
- Voight, A., & Nation, M. (2016). Practices for Improving Secondary School Climate: A Systematic Review of the Research Literature. *American Journal of Community Psychology*, 58, 174-191.
- Vynckier, G. (2012). Mid-adolescent victims: (Un)willing for help? *International Review of Victimology*, 18(2), 109-132.
- Wang, M.-T., & Degol, J.L. (2016). School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 28, 315-352.
- Zaykowski, H., & Gunter, W. (2012). Youth Victimization: School Climate or Deviant Lifestyles? *Journal of Interpersonal Violence*, 27(3), 431-452.
- Zullig, K.J., Koopman, T.M., Patton, J.M., & Ubbes, V.A. (2010). School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139-152.

Bijlage

Tabel 3. Factorloadingen, percentage verklaarde variantie en Cronbach alfa voor de verschillende dimensies van schoolklimaat.

Item*	Factorlading
VEILIGHEID	
Op mijn school worden leerlingen énkél gestraft als ze het echt verdienen.	0,783
Op mijn school zijn de regels eerlijk.	0,793
Wanneer leerlingen op mijn school beschuldigd worden dat ze iets fout hebben gedaan, dan krijgen ze de kans om dat uit te leggen.	0,756
Ik ben tevreden over de contacten met de leerkracht.	0,708
Ik kan openlijk mijn mening geven, ook als die verschilt van die van de leerkrachten.	0,622
Ik zou graag van school veranderen.	0,426
Bij ons op school wordt iedereen eerlijk behandeld, ongeacht rijkdom, geloof of afkomst.	0,681
<i>Verklaarde variantie</i>	25,0
<i>Cronbach α</i>	0,810
SOCIALE RELATIES	
Ik heb weinig vrienden.	0,814
Mijn klasgenoten gaan liever met andere klasgenoten om dan met mij.	0,837
Ik maak veel plezier met mijn klasgenoten.	0,709
Ik word gepest op school.	0,616
Ik voel me vaak ongelukkig als ik op school ben.	0,608
<i>Verklaarde variantie</i>	16,5
<i>Cronbach α</i>	0,773
ACADEMISCHE PRESTATIES	
De hoeveelheid te verwerken leerstof is te groot voor mij.	0,812
Ik heb vaak het gevoel dat ik tot het uiterste moet gaan om mijn studie aan te kunnen.	0,833
Ik verwerk de leerstof trager dan de anderen van mijn klas.	0,834
Ik ben één van de betere leerlingen van mijn klas.	0,604
<i>Verklaarde variantie</i>	12,7
<i>Cronbach α</i>	0,782
TOTAAL	
<i>Verklaarde variantie</i>	54,3
<i>Cronbach α</i>	0,793

* Enkele items werden weggelaten uit de factoranalyse, omdat ze met geen enkel ander item voldoende correleerden, omdat ze op meer dan een factor hoog laadden, omdat ze als enige items op eenzelfde factor laadden, of omdat ze op geen van de factoren voldoende hoog laadden.

Bron: JOP-schoolmonitor 2 (2018)

5. Preventie van probleemgedrag op school

De relatie met de leerling als fundament

Dieter Bursens

1. Inleiding

Probleemgedrag op school is van alle tijden. Vooral in de adolescentieperiode durven leerlingen al eens de grenzen af te tasten van wat toelaatbaar is en loopt de schoolcarrière soms bijzonder moeilijk. Als school is het zoeken naar manieren om daar op een constructieve manier mee om te gaan, en vooral om te vermijden dat leerlingen afhaken of hun schoolloopbaan zien stranden.

In deze bijdrage staan we eerst stil bij bestaande criminologische kennis over problematisch gedrag bij jongeren en welke factoren daar een invloed op hebben. Sociale bindingen blijken een belangrijke rol te spelen in het voorkomen dat leerlingen afhaken en afglijden naar een problematische carrière.

Vervolgens bespreken we de resultaten van een recent onderzoek in zes scholen in Vlaanderen. Daarin wordt nagegaan hoe de schoolaanpak een invloed kan hebben op deze sociale bindingen. Op die manier willen we meer weten over hoe de schoolaanpak positief of negatief kan bijdragen aan de ontwikkeling van leerlingen en de kansen op een succesvolle afronding van de schoolloopbaan kan verhogen.

2. Probleemgedrag op school

De jeugdcriminaliteit daalt al jaren. Dat stellen we niet alleen vast in België (Cops, 2014; FOD Justitie, 2019), maar in de hele westerse wereld (Aebi & Linde, 2010; Berg-huis & de Waard, 2017). De meeste jongeren gedragen zich behoorlijk goed, doen hun best op school en tonen respect voor hun medemens.

Toch loopt het niet altijd even goed. Vooral tijdens de adolescentie maken jongeren soms een turbulente periode door. Het is een levensfase waarbij jongeren, in de zoektocht naar hun identiteit en hun plaats in onze samenleving, exploreren, grenzen aftasten en die grenzen al eens overschrijden. Het is een bekend en algemeen voorkomend

fenomeen. Vooral rond de leeftijd van 16 à 17 jaar zien we een piek in die zogenaamde adolescentiedelinquentie. Het goede nieuws is dat daarna het delinquente gedrag weer afneemt en met de overgang naar de jongvolwassenheid weer tot een minimum wordt herleid (Burskens, 2007; Matthews & Minton, 2018; Moffit, 1993).

We hoeven ons dus niet heel ongerust te maken over een jongere die de grenzen aftast. Met de nodige aandacht en gepaste aanpak komt die wel op zijn pootjes terecht. Maar dat neemt niet weg dat het bijzonder vervelend kan zijn in een schoolcontext. Jongeren die de klas voortdurend storen, pestgedrag vertonen, spullen van medeleerlingen stukmaken of verduisteren, kunnen de sfeer en de werking van de school ernstig verstoren. We kunnen dus niet zomaar laten begaan, maar hebben gepaste antwoorden nodig om met het turbulente gedrag om te gaan.

Maar er is meer aan de hand. Als we niet op een goede manier reageren op problematische gedragingen, dan kan het wel degelijk minder goed aflopen voor de leerling. Want de meeste jongeren groeien na verloop van tijd wel uit het moeilijke gedrag, maar soms gebeurt dat niet. Dan stellen we vast dat een jongere steeds meer en steeds erger problematisch gedrag gaat stellen. De delinquentiegraad wordt dan erger met de jaren en jongeren glijden af naar een persistente delinquente carrière die niet langer in de tijd beperkt is tot de adolescentiefase (Moffit, 1993). Dat willen we absoluut vermijden.

3. Over het ontstaan van probleemgedrag

Er bestaan tal van criminologische theorieën die een verklaring zoeken waarom mensen regels overtreden of crimineel gedrag stellen.¹ Heel haalbaar is die zoektocht niet, aangezien het begrip ‘criminaliteit’ in werkelijkheid een brede diversiteit aan fenomenen overkoepelt. Maar ook als criminologische theorieën focussen op de verklaring van een deel terrein of een specifieke vorm van delinquentie, vinden ze niet altijd de nodige empirische ondersteuning in wetenschappelijk onderzoek. Een van de meer succesvolle theoretische kaders die wél geschraagd worden door bevindingen uit onderzoek, is de theorie van sociale bindingen (Cullen & Agnew, 2011; Pauwels, 2012; Vold et al., 2002), en dat voornamelijk ter verklaring van delinquent gedrag bij jongeren en klassieke delictsvormen zoals vermogensdelicten en agressie. Die theorie wordt minder bruikbaar geacht bij onder andere witteboordencriminaliteit en zedendelicten (Junger-Tas, 1985).

De theorie van sociale bindingen is een controletheorie. In tegenstelling tot andere criminologische theorieën vertrekt die theorie niet van de vraag waarom iemand een

1. Voor een overzicht, zie bijvoorbeeld Pauwels (2012).

misdrijf pleegt. De vraag wordt omgedraaid: wat houdt mensen tegen om de regels te overtreden of om delinquente gedragingen te stellen? De bekendste en meest gehanteerde bindingentheorie werd ontwikkeld door de Amerikaanse socioloog Travis Hirschi. Hij stelde dat mensen geneigd zijn zich aan de regels te houden en zich conform te gedragen wanneer ze een goede band hebben met de samenleving (Hirschi, 1969). Meer concreet gaat het over goede relaties met het gezin, de school, of andere relevante personen of organisaties in hun omgeving. Hirschi onderscheidt vier soorten bindingen.

De eerste binding noemt hij *attachment*, vaak vertaald als gehechtheid. Het gaat om de band die men heeft met significante anderen. Mensen zijn sociale wezens, aldus Hirschi, en dat betekent dat we makkelijk emotionele banden ontwikkelen met anderen. Als gevolg daarvan worden we ook gevoelig voor de opinie van die anderen. De aanwezigheid van attachment maakt het daarom moeilijker om de regels, die anderen belangrijk vinden, te overtreden (Hirschi, 1969). Als we met iemand een goede band hebben, dan willen we niet dat die persoon ons handelen afkeurt of negatief over ons denkt.

De tweede binding heet *commitment* en staat voor de betrokkenheid op instellingen. Mensen investeren in verschillende conventionele activiteiten. Dat doen we om uiteenlopende redenen. We werken hard op school, omdat we op die manier een diploma kunnen verwerven dat ons later uitzicht geeft op een boeiende job. Of we werken ons twee maal per week in het zweet op de voetbaltraining, in de hoop dat we later een plaatsje krijgen in de selectie van de ploeg. Of we onderhouden goede relaties met mensen in de straat, omdat dat ons enig aanzien geeft in de buurt. Welnu, wanneer iemand overweegt om delinquent gedrag te plegen, dan speelt natuurlijk het besef dat dit soort gedrag al die investeringen wel eens teniet zou kunnen doen. Door criminaliteit te plegen, of door probleemgedrag te stellen, riskeren we heel wat te verliezen. Terwijl attachment een sociale component is van de sociale bindingen, gaat het bij commitment om een rationele component. Die binding wordt aangestuurd door de angst voor de gevolgen van het overtreden van de regels (Hirschi, 1969).

Een derde binding staat bekend onder de naam *involvement*. Het gaat over de mate waarin men deelneemt aan conventionele activiteiten, zoals naar school gaan, naar een sportclub, jeugdbeweging, verjaardagsfeestjes, enzovoort. Die binding bouwt voort op een eerder pragmatische redenering. De beschikbare tijd en energie van mensen is beperkt. Hoe meer tijd en energie wordt geïnvesteerd in conventionele activiteiten, hoe minder er nog rest om zich met deviant gedrag bezig te houden (Hirschi, 1969).

De vierde en laatste binding is *beliefs*. Deze binding verwijst naar het belang dat men hecht aan het gehoorzamen van de geldende normen en regels. Hoe minder iemand overtuigd is dat men de regels niet mag overtreden, hoe groter de kans dat deze persoon ze zal overtreden (Hirschi, 1969).

Volgens Hirschi zouden die vier bindingen belangrijke buffers tegen delinquent gedrag kunnen vormen. Ze maken dat jongeren veel te verliezen hebben wanneer ze delinquente gedragingen ontwikkelen: de ondersteuning van de ouders, de goede resultaten op school, het vooruitzicht op een beroep later (Junger-Tas, 1985). Vanaf de jaren zeventig tot vandaag vormen sociale bindingen bijzonder vaak voorwerp van onderzoek. Daaruit blijkt dat sociale bindingen inderdaad een belangrijke rol kunnen spelen in het voorkomen dat jongeren afglijden naar een delinquentiecarrière (Junger-Tas, 1992; Pauwels, 2012; Vold et al., 2002). Echter, niet elke door Hirschi beschreven binding vond empirische ondersteuning.

Het onderzoek dat Hirschi zelf deed om zijn theoretische kader te toetsen, maakte gebruik van data uit het *Richmond Youth Project*, dat in totaal 17.500 jongeren bevroeg, waarbij een deel van de steekproef (4077 jongens) ook de bijkomende vragen inzake sociale binding invulde. Hirschi vindt inderdaad aanwijzingen dat zwakke bindingen samengaan met delinquent gedrag, althans voor wat betreft de aspecten attachment, commitment en beliefs. Een correlatie tussen deelname aan conventionele activiteiten (*involvement*) en delinquent gedrag bij jongeren vindt hij niet (Hirschi, 1969). Het is een vaststelling die in menig onderzoek weerkeert. Syntheses van empirisch onderzoek naar de theorie van sociale bindingen duiden vooral attachment en commitment aan als consistente factoren bij de verklaring van het ontstaan van delinquent gedrag (Pauwels, 2012; Vold et al., 2002), en in mindere mate worden ook aanwijzingen gevonden voor beliefs als protectieve factor voor delinquentie (Vold et al., 2002).

Vandaag zien we het mechanisme van sociale bindingen regelmatig deel uitmaken van nieuwere, integratieve theorieën die de totstandkoming van criminaliteit steeds beter willen verklaren. Deze complexere theorieën proberen daarbij tegemoet te komen aan enkele belangrijke kritieken op de bindingentheorie. Zo heeft Hirschi, die de idee handhaaft dat ieder mens van nature delinquent is, het niet over de motivatie om delinquent gedrag te plegen (Cullen & Agnew, 2011; Pauwels, 2012). Bovendien werden sociale bindingen als een statisch gegeven bestudeerd en werd geen aandacht besteed aan hoe ze tot stand komen, wijzigen in de loop van de tijd, en welke rol de bredere context of samenleving daarin speelt (Vettenburg, 1987). Een integratieve theorie die daaraan tegemoet wil komen, is bijvoorbeeld de *General Strain Theory* van Robert Agnew (Agnew, 2001). Die vertrekt vanuit een aangepaste *strain*-theorie, waarbij de bronnen van frustratie eerder op micro- dan op macroniveau worden gesitueerd. Agnew vult die theorie aan met mechanismen uit onder meer de differentiële associatietheorie, én ook de theorie van sociale bindingen. Volgens de *General Strain Theory* zal langdurige chronische strain leiden tot een verzwakking van sociale bindingen, waardoor in een individu een 'dispositie' voor delinquentie kan worden gecreëerd. Wanneer het individu dan wordt geconfronteerd met situationele strain, is de kans op een delinquente reactie groter (Op de Beeck, 2011). Ook Thornberry's *Interactional Theory* steunt in belangrijke mate op de socialecontroletheorie. Sociale bindingen worden erkend als factoren die delinquent gedrag tegengaan. Maar wanneer de sociale bindingen

verzwakt zijn, zal delinquentie pas kunnen optreden binnen een interactieve setting waarin het delinquente gedrag geleerd, uitgevoerd en versterkt kan worden (Vold et al., 2002). Bovendien stelt men vast dat verzwakte sociale bindingen inderdaad delinquent gedrag in de hand werken, maar dat, op zijn beurt, het delinquente gedrag ook een impact heeft op die sociale bindingen met ouders en met de school (Thornberry et al., 1991). Ook in Sampson en Laubs *Age-Graded Theory of Informal Social Control* nemen sociale bindingen een cruciale plaats in. Sociale bindingen zijn in dit theoretische model niet statisch, maar worden beïnvloed door wijzigende, externe factoren en de sociale bindingen verschillen aldus naargelang de levensfase (Laub & Sampson, 1993). De in Leuven ontwikkelde theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid plaatst ook verzwakte sociale bindingen centraal ter verklaring van delinquent gedrag. Daarnaast beschrijft dit theoretische model het interactieve proces tussen maatschappelijke instellingen en individuen, waarbij vooral mensen uit kwetsbare bevolkingsgroepen vaker de controlerende en sanctionerende aspecten van maatschappelijke instellingen ervaren en minder met het positieve aanbod in aanraking komen. De theorie wijst op de gevolgen daarvan ten aanzien van sociale bindingen en heeft in het bijzonder aandacht voor de cruciale plaats van scholen bij het ontstaan van sociale bindingen (Vettenburg, 1987).

4. Sociale bindingen op school

De sociale bindingen kunnen gerelateerd worden aan verschillende instituten die een relevante rol spelen in de wereld van jongeren. Het kan gaan om sociale bindingen met het gezin, met de school of met de vriendengroep (Hirschi, 1969). In verschillende onderzoeken wordt de relatie tussen die diverse bindingen en delinquent gedrag onderzocht. In het eigen onderzoek vindt Hirschi dat een zwakke binding met het gezin of met de school gerelateerd is aan meer delinquent gedrag, maar dat de invloed van een sterke binding met vrienden niet zo eenduidig is. Vrienden kunnen een positieve invloed hebben, maar wat als je delinquente vrienden hebt? Delinquente jongeren hebben significant vaker ook delinquente vrienden, maar de vraag dringt zich op hoe dat geïnterpreteerd moet worden. Zoeken delinquente jongeren elkaar op, of worden jongeren met delinquente vrienden verleid om zelf ook delinquent gedrag te vertonen? Een onderzoek van Junger-Tas (1992) vindt aanwijzingen voor het eerste denkspoor. Delinquente jongeren hebben inderdaad vaker delinquente *peers*, die het delinquente gedrag accepteren of zelfs aanmoedigen. Maar de binding met delinquente peers komt er pas nadat de jongere geen aansluiting vond binnen de conventionele instituties. Als belangrijkste verklarende factor voor delinquentie wordt in dit onderzoek verwezen naar de binding met de school, en eigenlijk vooral het presteren op school, meer dan de binding mét of het slecht functioneren van de familie (Junger-Tas, 1992). Dat schoolfactoren meer doorwegen dan gezinsfactoren wordt ook geconcludeerd in een onderzoek van Hart en Mueller (Hart & Mueller, 2013), die data analyseerden uit de

Education Longitudinal Study bij 11.758 scholieren uit middelbare scholen in de Verenigde Staten. Ook Özbay en Özcan (2006) vinden in een onderzoek bij 1710 middelbare schoolstudenten in Ankara dat *school commitment* en *attachment* ten aanzien van leerkrachten de sterkste protectieve factoren zijn voor delinquent gedrag. En ook een onderzoek bij 11.872 leerlingen uit 85 scholen in Vlaanderen toont dat het gevoel verbonden te zijn met leerkrachten de belangrijkste remmende werking heeft op het vertonen van schooldeviant gedrag. Dat in tegenstelling tot de verbondenheid met adolescente leeftijdsgenoten, die net tot een toename van deviant gedrag kan leiden (Demagnet, 2013). In dit onderzoek concludeert men bovendien dat de door leerlingen individueel ervaren binding met de school en de gepercipieerde steun van leerkrachten de kans op probleemgedrag reduceert, eerder dan de algemene schoolcohesie (Demagnet & Van Houtte, 2012). Toch vindt men in een vergelijkbaar onderzoek bij 13.597 leerlingen uit 253 scholen in de Verenigde Staten dat scholen waar een sterker gemeenschapsgevoel leeft (de onderlinge relaties zijn steunend en gericht op constructieve samenwerking, en doelen en normen worden gedeeld), de kans op probleemgedrag bij leerlingen vermindert, zelfs bij leerlingen waar de individuele binding minder sterk is (Payne, 2008).

Kortom, van de verschillende sociale bindingen die Hirschi onderscheidde, blijken vooral attachment, commitment en beliefs samen te gaan met minder delinquentie. Het gaat dan niet over de binding met vrienden, die in bepaalde omstandigheden zelfs tot meer delinquentie kan leiden. De meest uitgesproken impact wordt gevonden bij attachment en commitment ten aanzien van de school en/of de leerkrachten, die nog meer dan de familiale binding een nadrukkelijke rol spelen in het voorkomen van delinquent gedrag.

5. De onderzoeksvraag

Dat sociale bindingen een belangrijk aandeel hebben in de totstandkoming van (jeugd) delinquent gedrag, is afdoende bewezen. De kennis over de relatie tussen sociale bindingen en het al dan niet ontwikkelen van een delinquentiecarrière is uitgebreid en goed gedocumenteerd. En dat toont zich ook in de relatie tussen sociale bindingen en probleemgedrag op school. Maar waar we veel minder over weten, is hoe sociale bindingen zich ontwikkelen op school en wat ervoor zorgt dat de binding tussen leerlingen en hun school sterker of net zwakker wordt. Vanuit preventief oogpunt is het nochtans bijzonder interessant om die relatie in kaart te brengen. Als we weten hoe sociale bindingen op school evolueren en welke factoren daar een invloed op uitoefenen, dan is dat bijzonder interessante kennis die we kunnen gebruiken om te vermijden dat leerlingen afglijden naar een problematische schoolcarrière.

Scholen lanceren bijzonder veel initiatieven om probleemgedrag op school tegen te gaan. Die initiatieven zijn zéér divers van aard. Zo kan het gaan om veiligheidsmaat-

regelen, zoals het plaatsen van een afsluiting of camerabewaking, of het inschakelen van veiligheidsdiensten voor controles of ordehandhaving. Of men kiest voor preventieprogramma's, zoals workshops of lessen over middelengebruik of veiligheid op internet, een toneelstuk over pesten of ongewenst gedrag, postercampagnes, socialevaardigheidstrainingen, enzovoort. Maar men kan ook sleutelen aan het sanctiebeleid op school door te opteren voor zwaardere sanctionering, of net te kiezen voor andere en alternatieve vormen van sanctionering. Of men kan probleemgedrag tegengaan door te werken aan het leefklimaat op school, aan het welbevinden bij leerlingen of aan de relaties tussen leerkrachten en leerlingen.

In het onderzoek willen we nagaan hoe die initiatieven een impact hebben op de sociale bindingen van leerlingen. De onderzoeksvraag luidt: welke impact hebben (1) preventie-maatregelen, (2) sanctionering en (3) het schoolklimaat op de sociale bindingen bij leerlingen?

6. Een onderzoek in zes secundaire scholen

Een exploratief 'mixed-methods'-onderzoek werd opgezet in zes secundaire scholen in Vlaanderen om meer te weten te komen over de relatie tussen schoolfactoren en de sociale bindingen bij leerlingen. Het onderzoeksopzet² bestaat uit twee luiken.

Een eerste, kwalitatief luik brengt aan de hand van diepgaande interviews met leerkrachten, leerlingbegeleiding en directie de aanpak van de zes scholen in detail in kaart. Het gaat om semigestructureerde, face-to-face-interviews. Als leidraad werd een topiclijst gebruikt. Ter voorbereiding van ieder interview werden relevante documenten (schoolreglement, visieteksten, samenwerkingsprotocollen...) van de school in kwestie doorgenomen. In het interview wordt onder meer gepeild naar de preventie- en veiligheidsmaatregelen die de school in de eerste graad van het secundair onderwijs toepast. Daarnaast wordt ook het sanctiebeleid van de school nauwkeurig geanalyseerd. Maar ook het bredere schoolklimaat krijgt aandacht, waarbij aspecten zoals de schoolcultuur, de interpersoonlijke relaties binnen de school, het sociale milieu en de ruimtelijke omgeving en inkleding worden beschreven.

Een tweede, kwantitatief luik meet in iedere school hoe de sociale bindingen bij de leerlingen uit het eerste jaar secundair onderwijs evolueren. Daarvoor wordt een vragenlijst twee keer afgenomen. Een eerste keer bij het begin van het schooljaar, wanneer de leerlingen pas nieuw zijn op school, en een tweede keer bij het einde van datzelfde schooljaar. In totaal participeerden 839 leerlingen aan die bevraging, van wie er 755 de vragenlijst op beide momenten invulden. Het gaat om leerlingen uit de A-stroom,

2. Meer gedetailleerde informatie over de methodologie vind je in het online vrij beschikbare rapport (Burskens, 2017).

met onder meer leerlingen uit de richtingen Latijn, moderne, STEM of een sociaal-technische richting.

De data-analyse bestaat uit twee fasen. In eerste instantie werden de kwalitatieve data geanalyseerd met behulp van het softwareprogramma NVIVO. Op basis van de data uit de interviews met het schoolpersoneel werden de scholen getypeerd. Dat wil zeggen dat we alle karakteristieken van de schoolaanpak nauwkeurig in kaart brengen. Het gaat onder meer om de manier waarop zij aan preventie doen in de school. Zet men in op voordrachten of lessen met betrekking tot diverse thema's, of opteert men meer voor toezicht en controle door schoolpersoneel? Kiest men eerder voor leefklimaatbevorderende activiteiten, of voor camerabewaking? Enzovoort. Daarnaast brachten we ook in kaart hoe men in de school omgaat met regelovertredend gedrag. Maakt men veel of weinig gebruik van noten? Waarom en hoe vaak gaat men opteren voor een strafstudie of nablijven op school? Of gaat het om een school waarbij men toch sterk blijft kiezen voor leerkracht-leerlinggesprekken? Enzovoort. Ten slotte wordt ook het schoolklimaat uitvoerig doorgelicht. Wat vindt men de belangrijkste opdracht van de school? En hoe vult men de leerkracht-leerlingrelatie in? Is er veel samenwerking tussen leerkrachten? Deelt iedereen dezelfde visie? Hoe ziet de sociale mix van de school eruit? En de inrichting van de gebouwen en de speelplaats?

Vervolgens werden de kwantitatieve data uit de survey bij leerlingen geanalyseerd met behulp van SPSS. De data laten toe om te beschrijven hoe de bindingen zich ontwikkelen in de loop van het eerste jaar secundair onderwijs. Daarnaast werd onderzocht in welke scholen de bindingen sterker bleven op het einde van het schooljaar. Ook individuele leerlingervaringen, zoals het aantal sancties dat leerlingen hebben gekregen of de mate waarin leerlingen deelnamen aan extracurriculaire activiteiten, konden in de analyses worden betrokken.

7. De opvallendste resultaten uit het onderzoek

7.1 Sociale bindingen zijn hoog in het eerste jaar

Attachment ten aanzien van de school wordt gemeten aan de hand van stellingen als 'Ik vind mijn school leuk', 'Ik zou mijn school missen als ik zou moeten verhuizen' en 'Ik zou liever naar een andere school gaan' (*reverse*).³ Soortgelijke stellingen worden gebruikt om ook attachment ten aanzien van de leerkrachten en de klasgenoten te meten.

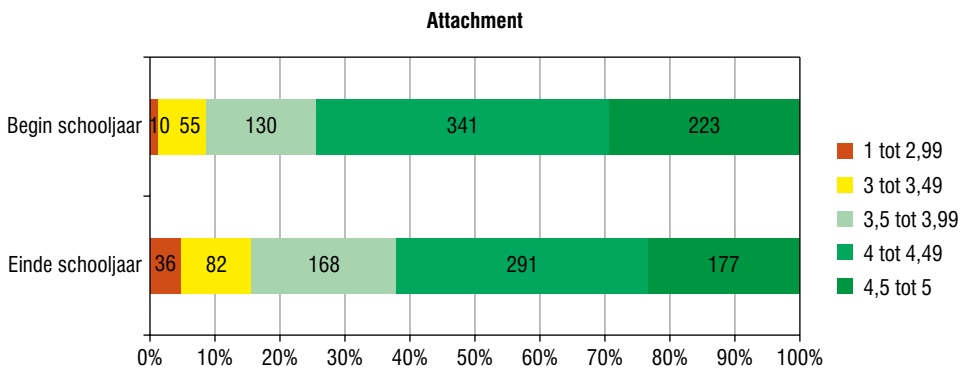
3. Een overzicht van alle gebruikte stellingen vind je in bijlage. Diverse stellingen zijn vertalingen of herwerkingen van soortgelijke stellingen die werden gebruikt in tal van eerdere onderzoeken naar sociale bindingen. Voor een overzicht, zie Libbey (2004).

Voor het concept commitment worden stellingen gebruikt als 'Ik vind het belangrijk dat ik het huiswerk zo goed mogelijk maak' of 'Ik vind het belangrijk om goede punten te halen om later werk te vinden'.

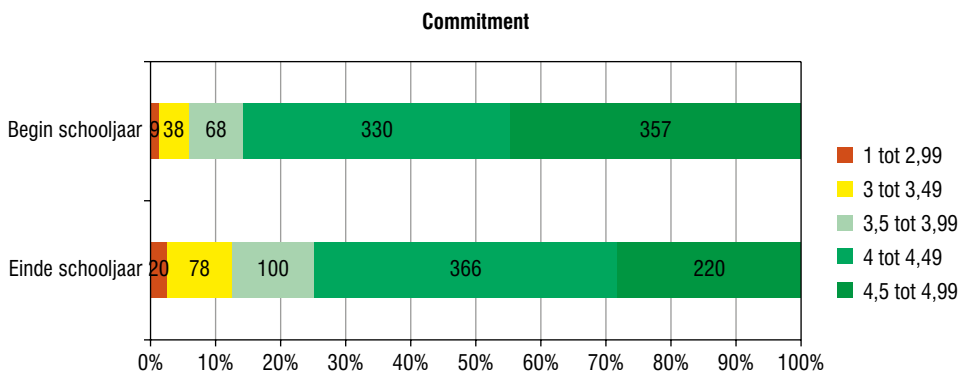
Het concept beliefs brengen we in kaart op twee manieren. Ten eerste gebruiken we stellingen die nagaan in welke mate men de regels op school als belangrijk ervaart, met stellingen als 'De meeste regels in het schoolreglement vind ik goed', 'Ik vind dat spijbelen echt niet mag' en 'Ik vind het belangrijk dat ik nooit te laat ben voor de les'. Daarnaast onderzoeken we de tolerantie ten aanzien van regelovertredend gedrag. Aan de respondenten wordt gevraagd in welke mate zij diverse gebeurtenissen erg vinden. Het gaat dan om gedragingen gaande van spieken en rommel op de speelplaats gooien tot bijvoorbeeld agressie ten aanzien van leerkrachten.

Over het algemeen valt op dat de leerlingen in het eerste jaar secundair onderwijs zeer hoog scoren op de verschillende aspecten van sociale binding met de school. Op de vragen met betrekking tot attachment, commitment en beliefs plaatst een grote meerderheid van de leerlingen zich stevast aan de positieve kant van de antwoordschaal (zie tabellen 3, 4 en 5 in bijlage). Ook op het einde van het schooljaar blijft de balans over het algemeen zeer positief. Toch zien we bij elke stelling een beperkte verschuiving richting een minder sterke binding. Enkel op het item over de mate waarin de leerkrachten de leerling kennen, zien we dat de stelling, om voor de hand liggende redenen, op het einde van het schooljaar positiever scoort.

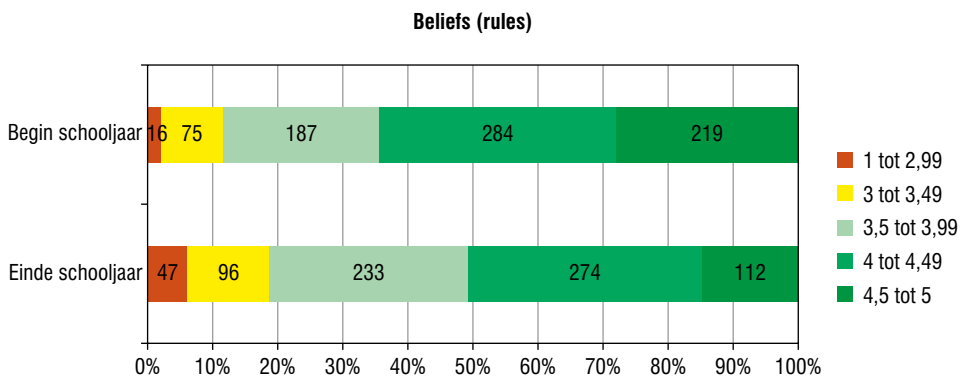
Om een zicht te krijgen op de globale evolutie van de bindingsconcepten attachment, commitment en beliefs (hier enkel het belang gehecht aan schoolregels), werd voor ieder concept een somschaal geconstrueerd. Op elk van deze schalen zien we dat het aantal leerlingen aan het positieve uiterste afneemt tegen het einde van het schooljaar, en dat het aantal leerlingen die negatief of matig scoren, toeneemt (zie figuren 1, 2 en 3).



Figuur 1. Somscores op attachment bij het begin en einde van het schooljaar.



Figuur 2. Somscores op commitment bij het begin en einde van het schooljaar.



Figuur 3. Somscores op beliefs (belang van regels) bij het begin en einde van het schooljaar.

Hoewel de meeste leerlingen op het einde van het eerste schooljaar nog altijd zeer positief scoren, zien we dat een aantal leerlingen wel degelijk een stuk zwakker scoren op een of meer van deze bindingen. Die leerlingen vertonen dus op het einde van het schooljaar een zwakkere binding dan bij het begin van datzelfde schooljaar. Het gaat voor attachment en commitment respectievelijk om 20,4% en 25,1% van de leerlingen die op de bijbehorende stellingen gemiddeld minstens een half punt lager scoren in vergelijking met het begin van het schooljaar.⁴ Bij beliefs gaat het om 17,9% van de leerlingen die op de bijbehorende stellingen in totaal minstens 5 punten lager scoren op het einde van het schooljaar. Het is naar die leerlingen dat in dit onderzoek onze interesse gaat. We weten namelijk dat als de sociale bindingen echt zwak worden, de kans op problematisch gedrag in de latere jaren groter wordt.

4. Stellingen worden gescoord van 1 (helemaal niet akkoord) tot 5 (helemaal akkoord). Een gemiddelde daling van minstens een half punt betekent concreet dat minstens een op de twee stellingen een lagere score kreeg in vergelijking met het begin van het schooljaar.

7.2 Niet iedere school telt evenveel afhakers

Na vastgesteld te hebben dat een aantal leerlingen afhaken op de diverse bindingen, willen we weten of alle scholen in dezelfde mate afhakers kennen, of dat er verschillen vastgesteld kunnen worden tussen de scholen. Een logistische regressieanalyse werd uitgevoerd om na te gaan of bepaalde scholen meer of minder afhakers tellen. De regressieanalyse laat toe rekening te houden met het diverse leerlingenpubliek dat iedere school aantrekt. Achtergrondkenmerken die werden betrokken, zijn het geslacht, de afkomst, de studierichting, de gezinssamenstelling, de levensbeschouwing, bisjaren in het lager onderwijs en de band met de ouders.

Tabel 1. De kans op afhaken op sociale bindingen: verschillen tussen scholen, rekening houdend met achtergrondkenmerken van de leerlingen: exponentiële bètacoëfficiënten uit de logistische regressie.⁵

	Attachment	Commitment	Beliefs
School Alfa (referentieschool)	1,000	1,000	1,000
School Bèta	0,535	1,733	0,973
School Kappa	0,276**	1,076	0,591
School Gamma	0,564	1,444	0,737
School Epsilon	0,534	1,040	1,012
School Delta	0,323*	0,824	0,664
Richting Lattijn	0,542*	0,651	0,918
Meisje	0,774	0,739	1,143
Ouders samenwonend	0,800	0,918	0,746
Ouder(s) in buitenland geboren	2,212**	1,305	1,798
Gelovig	0,986	1,230	1,070
Ooit gebist in lager onderwijs	1,334	1,192	0,837
Sterke gehechtheid aan ouders	0,863	0,539**	0,830

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Uit de analyse blijkt dat leerlingen van de scholen **Kappa** en **Delta** minder kans hebben om af te haken op de verschillende sociale bindingen. Bij beide scholen vinden we telkens de betere resultaten (zie tabel 1). Bij attachment toont het verschil zich significant. Bij *beliefs* onderscheiden zij zich ook, maar minder sterk. En bij commitment scoren ze goed, maar daar vinden we soortgelijke scores bij de scholen **Alfa** en **Epsilon**.

7.3 Wat doen Kappa en Delta anders dan de andere scholen?

De scholen Kappa en Delta toonden zich in de analyses als *best practices*. De vraag rijst: wat doen zij anders in vergelijking met de andere scholen uit de steekproef? Hoe komt

5. Een coëfficiënt groter dan 1 betekent dat het kenmerk gelinkt is aan een grotere kans op afhaken. Een coëfficiënt kleiner dan 1 betekent dat het kenmerk gelinkt is aan een kleinere kans op afhaken (in vergelijking met het referentiekenmerk).

het dat deze twee scholen het op elk van de drie bindingen zo (relatief) goed doen? Als we de aanpak van beide scholen vergelijken met de aanpak in de andere scholen, doen we enkele interessante vaststellingen.

Wat de preventieve initiatieven betreft, vinden we geen aanwijzingen dat deze scholen zich van de andere vier onderscheiden. Meer zelfs, beide scholen vertonen onderling sterke verschillen. De ene school kiest voor volledige omheining en camerabewaking, terwijl de andere kiest voor een open en vrij toegankelijk domein. De ene zet in op leefklimaatbevorderende activiteiten en specifieke vormen van toezicht, terwijl de andere dat niet doet. Enzovoort.

Ook wat het sanctiebeleid betreft, vinden we niet meteen aanknopingspunten. Beide scholen sanctioneren eerder weinig. Maar ook twee andere scholen uit de steekproef tonen zich minstens even sanctiearm. Ook inzake de manier van sanctioneren vinden we geen aanwijzingen dat beide scholen het anders aanpakken.

Wanneer we het bredere schoolklimaat analyseren, doen we wél enkele opmerkelijke vaststellingen. Op twee aspecten onderscheiden beide scholen zich inderdaad van de andere scholen uit de steekproef. Een eerste aspect betreft het vinden van een gedeelde visie bij het schoolpersoneel. Hoewel in iedere school sprake is van verschillende meningen en uiteenlopende visies over hoe je een schoolpraktijk best vorm geeft, geven bij Kappa en Delta de respondenten toch regelmatig aan dat de meerderheid van hun collega's het over belangrijke aspecten van de schoolaanpak eens is. De neuzen staan er over het algemeen in dezelfde richting.

Een tweede vaststelling gaat over hoe men de ideale leerkracht-leerlingrelatie beschrijft. In de eerste plaats hebben de respondenten het daarbij over hoe je goed de controle op de klasgroep behoudt. In de tweede plaats gaat het over hoe je een goede band met de leerlingen opbouwt. Bij dit laatste aspect van de leerkracht-leerlingrelatie zien we een sterke gradatie in de inspanningen die men op dat vlak wil leveren. Heel vaak krijgt dat aspect een eerder minimale aandacht. Leerkrachten gaan bijvoorbeeld aan leerlingen vragen hoe het weekend is geweest, of maken hen duidelijk dat zij bij de leerkracht 'terecht kunnen als er een probleem is'. Andere leerkrachten gaan een stap verder door bijvoorbeeld deel te nemen aan middagactiviteiten met de leerlingen, zodat ze elkaar op een andere manier leren kennen. Of men vertelt leerlingen een stukje over het eigen privéleven. Een aantal respondenten gaat nóg een stap verder. Zij vinden het belangrijk dat je leerlingen 'durft graag te zien'. Zo stellen sommigen dat je leerlingen moet kunnen 'bemoederen', zeker als ze het moeilijk hebben. Door bijvoorbeeld eens een map in orde te maken voor een leerling die daar al een tijdje mee sukkelde, door wat extra praatmomenten vóór of na de les bij leerlingen die zich niet goed voelen of probleemgedrag stellen. Enzovoort. Welnu, Delta en Kappa waren de enige scholen waar we bij de respondenten regelmatig deze laatste dimensie van de leerkracht-leerlingrelatie ingevuld zagen. In deze scholen durven (sommige) respondenten een stap verder te gaan in het opbouwen van een band met leerlingen die het moeilijk hebben.

Kortom, op schoolniveau komen slechts twee aspecten naar voren die de best practices onderscheiden van de andere scholen uit de steekproef. Ten eerste vinden we bij beide scholen een goed gedeelde visie op de schoolpraktijk en ten tweede kiezen de respondenten er vaker voor een leerkracht-leerlingrelatie die extra inzet op steun en zorg voor de leerlingen.

7.4 De individuele ervaringen van leerlingen spelen ook mee

We gebruikten de survey bij de leerlingen om de evolutie van de sociale bindingen te meten en om te achterhalen in welke scholen die ontwikkeling het best verliep. Maar de data uit de bevraging laten nog een bijkomende analyse toe. De survey vertelt ons niet alleen hoe de sociale bindingen evolueren, maar vraagt de leerlingen ook naar individuele ervaringen die zij hadden tijdens het afgelopen schooljaar. Zo weten we onder meer of, hoeveel en welke sancties de leerlingen kregen, in welke mate ze hun schoolresultaten hoog of laag inschatten in vergelijking met hun klasgenoten, in welke mate ze het beleid van de school als rechtvaardig ervaren en hoe vaak ze deelnemen aan extracurriculaire activiteiten op school. Deze individuele ervaringen konden we betrekken in de logistische regressieanalyses om tot bijkomende vaststellingen te komen.⁶ Drie van deze factoren (sancties, schoolresultaten en rechtvaardigheidsgevoel) blijken inderdaad een belangrijke rol te spelen bij het al dan niet afhaken op de sociale bindingen (zie tabel 2).

Tabel 2. De kans op afhaken op sociale bindingen: individuele ervaringen bij leerlingen, rekening houdend met school- en achtergrondkenmerken van de leerlingen: exponentiële bèta-coëfficiënten uit de logistische regressie.

	Attachment	Commitment	Beliefs
Perceptie daling resultaten	1,758*	1,406	1,346
Minstens twee sancties	1,520	2,203**	2,070**
Perceptie hoge rechtvaardigheid	0,380***	0,661	0,508**
Deelname extrascolaire activiteiten	1,184	1,107	0,979

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Leerlingen die aangeven dat hun schoolresultaten er sterk op achteruit zijn gegaan in vergelijking met die van hun klasgenoten, hebben significant meer kans om af te haken op attachment. Bij de bindingen commitment en beliefs is de invloed van de schoolresultaten minder groot.

Ook leerlingen die het afgelopen schooljaar twee of meer sancties kregen, hebben een grotere kans om af te haken op attachment, maar een significante impact vinden we toch vooral bij commitment en beliefs.

6. De volledige eindmodellen van de logistische regressieanalyses: zie tabel 4 in bijlage.

En ten slotte, leerlingen die vinden dat de aanpak op school rechtvaardig is (de sancties zijn niet overdreven streng, en iedereen wordt op gelijke wijze behandeld), hebben veel minder kans om af te haken op voornamelijk de bindingen attachment en beliefs.

Met andere woorden, het al dan niet afhaken op een of meer sociale bindingen hangt ook samen met de individuele ervaringen van iedere leerling. Wie zijn schoolresultaten ziet verzwakken of minstens twee sancties kreeg, heeft meer kans dat zijn of haar binding met de school zwakker wordt. Maar als de leerling vindt dat de school het rechtvaardig aanpakt, dan is dat een belangrijke buffer tegen afhaken.

8. Niet kant-en-klaar, maar wel richtinggevend advies

Het exploratieve onderzoek naar de ontwikkeling van sociale bindingen op school geeft eerste indicaties van wat een positieve ontwikkeling van de bindingen beïnvloedt. In combinatie met kennis uit eerder onderzoek in scholen, kunnen we enkele bevindingen omzetten in eerste suggesties ter ondersteuning van een goede schoolpraktijk waarbinnen de sociale bindingen van leerlingen in gunstige zin ontwikkelen.

8.1 Een sterke leerkracht-leerlingrelatie legt het fundament

Eerst en vooral valt op dat de sterkste scholen zich niet onderscheiden door in te zetten op specifieke preventieprojecten, een bepaalde preventieve aanpak of specifiek uitgewerkte programma's. De onderscheidende kenmerken lijken zich eerder te situeren bij factoren die te maken hebben met de gewone, dagelijkse praktijk op school. Zo lijkt vooral de leerkracht-leerlingrelatie een groot verschil te kunnen maken. Die bevinding sluit in ieder geval aan bij eerder onderzoek waaruit bleek dat een oprechte interesse en affectieve betrokkenheid, empathie en een positieve kijk op de leerlingen goed gedrag in belangrijke mate stimuleert (Karcher, 2004; Rutter et al., 1979). Als een school inzet op leerkracht-leerlingrelaties waarbij leerlingen ervaren dat de leerkrachten hen vertrouwen, hen écht steunen en in hen geloven, dan komt dat de sociale bindingen van leerlingen ten goede. Zo reduceert de leerkracht-leerlingrelatie de kans dat tijdelijke of occasionele adolescentiegebonden probleemgedragingen uitgroeien tot een problematische delinquente carrière. De school die erin slaagt om gedurende de soms turbulente adolescentieperiode de band met zijn leerlingen vast te houden, zal niet zelden vermijden dat leerlingen in deze delicate periode van hun leven het *tipping point* naar een delinquente carrière overschrijden.

Maar om dat te kunnen waarmaken, moet je als leerkracht kunnen rekenen op een gepaste schoolcontext. Te grote klasgroepen, een weinig ondersteunend(e) schoolteam of -directie, of een te zwaar lesprogramma kunnen de keuze voor een empathische en affectieve aanpak sterk in het gedrang brengen (Gerler, 2004). Werken aan een betekenis-

volle relatie vraagt ook de nodige tijd waarin leerkrachten contact kunnen opbouwen met de leerling. Als dat niet lukt in de klas, zijn naschoolse of middagactiviteiten een gelegenheid om die contacttijd, waarin de partijen op een constructieve manier samen ervaringen delen, te verlengen (McEvoy & Welker, 2000).

8.2 Nadenken over de manier van sanctioneren

Werken aan een sterke sociale binding, betekent ook dat men goed moet nadenken over hoe en hoe vaak men wil sanctioneren. Het ligt voor de hand dat op ongepast of grensoverschrijdend gedrag een reactie volgt, maar hoe je dat doet, zal mee bepalen wat de impact daarvan is op de sociale binding van leerlingen. Een enkele sanctie bij leerlingen die verder goed functioneren in de klas, zal zijn corrigerende functie waarmaken. Maar veel en zwaar sanctioneren is daarentegen niet aan te raden, want dat tast de sociale binding van de leerling aan zodat op termijn de kans op probleemgedrag nog toeneemt. Ook eerder onderzoek wees al op de negatieve impact van te veel disciplinaire interventies in de klas op het gedrag van leerlingen (Rutter et al., 1979). En dat wordt nog meer een probleem als de leerlingen de toepassing van de regels en de sanctionering als onrechtvaardig ervaren (Welsh, 2000).

Een veelbelovende aanpak om de controle in de klas te behouden, zonder in te zetten op sanctionering, vinden we bijvoorbeeld in het handelingskader onder de naam Nieuwe Autoriteit. Die leert mensen op een andere manier om te gaan met moeilijke jongeren. Kernwoorden in die aanpak zijn aanwezigheid, opmerkzaamheid en geweldloos verzet (Bussens, 2019; Leonard & Dolfeyn, 2015).

Als een leerling toch voortdurend problematisch gedrag stelt, dan biedt blijvend sanctioneren geen oplossing. Er moet dan gezocht worden naar de oorzaken van het persisterende gedrag. Dat vraagt een andere manier van werken. In begeleiding of in gesprek op zoek gaan naar onderliggende problemen of nog onbekende factoren is dan de eerste stap. Achterliggende factoren kunnen zich situeren bij de leerling zelf, maar mogelijk ook in zijn of haar omgeving, of in de schoolcontext zelf. Het werken aan die andere factoren kan betekenen dat men maatregelen neemt binnen de schoolmuren om aan het probleem tegemoet te komen, al dan niet door of met ondersteuning van interne of externe leerlingbegeleiding. Maar het kan ook nodig zijn om het eigen netwerk van de leerling, het gezin, vrienden en begeleiders in te schakelen, of om professionele hulp in te roepen van bijvoorbeeld een welzijnswerker, therapeut of gedragscoach.

Er zijn in België recent zeer waardevolle initiatieven gelanceerd waarop scholen zich kunnen beroepen om ernstige crisissituaties het hoofd te bieden.⁷ Zo werden de time-outprojecten ontwikkeld, waarbij leerlingen gedurende een beperkte tijd in een buiten-

7. Meer inspiratie en methodieken om op een constructieve manier om te gaan met diverse problematieken op school (spijbelen, pesten, agressie, polarisering...) vind je in het boek *Turbulente Leerlingen* (Bussens et al., 2019).

schools programma worden opgevangen. Daar wordt gewerkt aan de terugkeer naar school, terwijl ook op school zelf wordt gesleuteld aan elementen die de betrokken leerling beter laten gedijen in de schoolcontext (Deceur et al., 2005). Denk ook aan het herstelgericht groepsoverleg, waarbij een intensief, nauwkeurig begeleid proces, steunend op principes van participatie, bemiddeling en responsabilisering erin slaagt om vastgelopen probleemsituaties of ingrijpende incidenten aan te pakken met als doel opgelopen schade en relaties tussen betrokkenen te herstellen en opnieuw een positieve dynamiek te genereren (Beerten, 2012; Burssens & Vettenburg, 2006). Tot op heden is het aanbod aan hergo-begeleiders echter veel te beperkt. Dat betekent dat door lange wachtlijsten de scholen op een crisismoment geen beroep kunnen doen op dergelijke interventies. Als we echt willen vermijden dat scholen zich genoodzaakt weten om een leerling weg te sturen, dan moet meer geïnvesteerd worden in dat soort initiatieven.

8.3 Geen kant-en-klare recepten, maar wél een duidelijke richtlijn

Te vaak zoeken we een kant-en-klare methode die ernstig problematisch gedrag makkelijk en op korte tijd oplost. En er bestaan inderdaad goede initiatieven en prima uitgewerkte methodieken, zoals hierboven beschreven. Maar dat wil niet zeggen dat je moeilijke situaties eenvoudig kan keren. In dit soort situaties werken we met mensen en met een context, die complex zijn, waarin fouten worden gemaakt en waarbij het leerproces altijd de nodige tijd en energie vraagt. Ook de hoger genoemde methoden, hoewel ze hun degelijkheid absoluut hebben bewezen, vragen de nodige inspanning en de juiste mentaliteit om aan de hand ervan resultaten te boeken met leerlingen.

Belangrijker dan het kennen van methodieken of specifieke initiatieven, is daarom het begrijpen waarom jongeren probleemgedrag stellen, of waarom zij niet meer op sancties reageren zoals we dat zouden verwachten. Net als iedereen hebben jongeren behoefte aan relaties met significante anderen, aan het gevoel ergens bij te horen, en aan een perspectief voor de toekomst. Tijdens de turbulente periode van de adolescentie loopt die zoektocht niet altijd van een leien dakje. De school die er het best in slaagt om de bindingen van de leerlingen sterk te houden, zal daar uiteindelijk de vruchten van plukken. In de dagelijkse praktijk komt het er dus op aan om dat voortdurend in het achterhoofd te houden. Weten wat het belang is van de bindingen attachment, commitment en beliefs, is een eerste cruciale stap om het preventieve karakter van onze dagelijkse aanpak te versterken. Het laat ons toe om regelmatig stil te staan bij vragen als: Hoe staat het met de binding van een leerling? Hoe draagt onze aanpak bij aan de diverse bindingen? Of hoe tast die mogelijk bindingen aan? En welke initiatieven kunnen we nemen om verzwakte bindingen weer op te bouwen? Wie de theoretische kennis in het achterhoofd houdt om zijn concrete praktijk af en toe te bevragen, zal op die manier er ongetwijfeld beter in slagen om bij te dragen aan een gezonde, constructieve schoolomgeving waarin leerlingen niet afhaken of zich steeds verder distantiëren van de school.

9. Besluit

Tijdens de adolescentie gaan jongeren door een turbulente periode waarbij soms experimenteer- of grensoverschrijdend gedrag wordt gesteld. Het blijft voor scholen een stevige uitdaging om daar op de meest constructieve manier mee om te gaan en te vermijden dat de leerlingen afglijden naar een meer problematische schoolcarrière. Daartoe worden tal van initiatieven genomen, projecten opgezet en methodieken toegepast.

Om te achterhalen welke van die talrijke initiatieven er inderdaad toe bijdragen dat leerlingen niet afhaken en de band met school verliezen, doen we een beroep op bestaande kennis uit het etiologisch onderzoek binnen de criminologische wetenschappen. Daaruit blijkt dat sociale bindingen met de samenleving een belangrijke buffer vormen tegen grensoverschrijdend of delinquent gedrag bij jongeren. Het gaat dan om de binding attachment, of de mate waarin men gehecht is aan relevante personen in zijn omgeving. Ook de binding commitment verkleint de kans op problematisch gedrag. Daarbij gaat het over de inzet voor en de *return* die men krijgt van instituten (zoals de school). En ten slotte is er de binding beliefs, of de mate waarin men het belang van regels en normen erkent.

Een exploratief onderzoek in zes secundaire scholen werd opgezet om te achterhalen hoe de schoolaanpak een invloed heeft op de ontwikkeling van deze bindingen bij leerlingen uit het eerste jaar van het secundair onderwijs. Daarbij werd enerzijds de schoolaanpak gedetailleerd in kaart gebracht, met daarbij aandacht voor preventieve initiatieven, de manier van sanctioneren en kenmerken van het bredere schoolklimaat. Anderzijds werd de evolutie van de sociale bindingen bij leerlingen uit het eerste jaar opgevolgd. Dat gebeurde aan de hand van een survey die werd afgenomen één keer bij het begin en één keer bij het einde van het schooljaar. Het onderzoek laat toe om enkele hypotheses te formuleren voor verder onderzoek. In de eerste plaats lijken sociale bindingen vooral baat te hebben bij een gunstig schoolklimaat, eerder dan bij specifieke preventieve projecten of initiatieven. Scholen waar het schoolpersoneel dezelfde visie draagt en waar leerkrachten in de relatie met leerlingen veel vertrouwen geven, écht steunend zijn en in hun leerlingen geloven, zien minder vaak de bindingen bij leerlingen achteruitgaan. Verder vinden we ook een impact van sancties op sociale bindingen. Wie twee of meer sancties kreeg in het schooljaar heeft meer kans om af te haken op sociale bindingen. Ook bij leerlingen die hun resultaten op het einde van het schooljaar lager inschatten in vergelijking met het begin van het schooljaar, zien we een grotere kans op afhaken. Als leerlingen de aanpak van de school als rechtvaardig ervaren, dan is de kans dat zij sterke bindingen met de school behouden, groter.

Kortom, scholen hebben zelf heel wat troeven in handen om probleemgedrag bij hun leerlingen in belangrijke mate tegen te gaan. Aandacht voor een sterke leerkracht-leerlingrelatie en een schoolteam dat werkt aan een gedeelde visie zijn alvast twee belangrijke fundamenten om een sterke sociale binding bij leerlingen te ontwikkelen. Ook het

zorgvuldig en zuinig omgaan met sancties is cruciaal om te vermijden dat leerlingen die het moeilijk hebben, zich gaan afzetten tegen de school. Met recente initiatieven zoals het kader van de nieuwe autoriteit, de hergo's en de time-outprojecten, zien we heel wat kansen om op een andere, meer constructieve manier met storend, antisociaal of delinquent gedrag om te gaan. Deze initiatieven zijn ontwikkeld om te reageren op problematisch gedrag, terwijl zij toch de sociale bindingen bij de betrokken leerlingen handhaven, of zelfs versterken.

Bibliografie

- Aebi, M.F., & Linde, A. (2010). Is There a Crime Drop in Western Europe? *European Journal on Criminal Policy and Research*, 16(4), 251-277. <https://doi.org/10.1007/s10610-010-9130-y>
- Agnew, R. (2001). Building on the Foundation of General Strain Theory. Specifying the Types of Strain Most Likely to Lead to Crime and Delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 38(4), 319-361.
- Beerten, M. (2012). Op weg naar een herstelgericht beleid op school... *Welwijs*, 23(4), 29-33.
- Berghuis, A.C., & de Waard, J. (2017). Verdampende jeugdcriminaliteit: Verklaringen van de internationale daling. *Justitiële Verkenningen*, 43(1), 10-27. <https://doi.org/10.5553/JV/016758502017043001002>
- Burssens, D. (2007). Onder, op en over de schreef: Jongeren en delinquentie. In N. Vettenburg, M. Elchardus, & L. Walgrave (Eds.), *Jongeren in cijfers en letters* (pp. 217-248). Leuven: LanooCampus.
- Burssens, D. (2017). *De impact van schoolklimaat, sanctionering en preventiemaatregelen op de sociale binding van leerlingen*, Onuitgegeven doctoraatsproefschrift, Leuven: KU Leuven, LINC.
- Burssens, D., Goedseels, E., Pleysier, S., & Vettenburg, N. (Eds.). (2019). *Turbulente leerlingen. Probleemgedrag op school positief aanpakken*. Oud-Turnhout/'s Hertogenbosch: Gompel&Svacina.
- Burssens, D., & Vettenburg, N. (2006). Restorative Group Conferencing at School: A Constructive Response to Serious Incidents. *Journal of School Violence*, 5(2), 5-17.
- Burssens, S. (2019). Hedendaagse autoriteit en verbindend gezag. In D. Burssens, E. Goedseels, S. Pleysier, & N. Vettenburg (Eds.), *Turbulente leerlingen. Probleemgedrag op school positief aanpakken* (pp. 57-85). Oud-Turnhout/'s Hertogenbosch: Gompel&Svacina.
- Cops, D. (2014). Criminaliteit en onveiligheidsgevoelens doorheen de tijd. Een analyse op basis van 10 jaar JOP-monitor. In *Jongeren in cijfers en letters. Bevindingen uit de JOP-monitor 3 en de JOP-schoolmonitor 2013* (pp. 68-90). Leuven: Acco.
- Cullen, F.T., & Agnew, R. (Eds.). (2011). *Criminological theory: Past to present: essential readings* (4th ed). New York: Oxford University Press.
- Deceur, E., Decraene, S., & Vettenburg, N. (2005). *Evaluatieonderzoek time-outprojecten in Vlaanderen* (p.186). UGent, Vakgroep Sociale Agogiek.
- Demanet, J. (2013). *We don't need no education! A multilevel inquiry into the compositional and cultural school determinants of school misconduct*, Gent: Universiteit Gent.
- Demanet, J., & Van Houtte, M. (2012). School Belonging and School Misconduct: The Differing Role of Teacher and Peer Attachment. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(4), 499-514. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9674-2>
- FOD Justitie. (2019). *Justitie in cijfers. 2013-2017*. Brussel: FOD Justitie.
- Gerler, E. (2004). *Handbook of School Violence*. New York: The Haworth Reference Press.

- Hart, C., & Mueller, C. (2013). School delinquency and social bond factors: Exploring gendered differences among a national sample of 10th graders. *Psychology in the Schools*, 50(2), 116-133. <https://doi.org/10.1002/pits.21662>
- Hirschi, T. (1969). *Causes of Delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Junger-Tas, J. (1985). De theorie van sociale controle of sociale binding. *Tijdschrift voor Criminologie*, 27, 244-265.
- Junger-Tas, J. (1992). An Empirical Test of Social Control Theory. *Journal of Quantitative Criminology*, 8(1), 9-28. <https://doi.org/10.1007/BF01062757>
- Karcher, M. (2004). Connectedness and School Violence: A Framework for Developmental Interventions. In E. Gerler (Red.), *Handbook of School Violence* (pp. 7-39). New York: The Haworth Reference Press.
- Laub, J., & Sampson, R. (1993). Turning Points in the Life Course: Why Change Matters to the Study of Crime. *Criminology*, 31(3), 301-326.
- Leonard, H., & Dolfeyn, H. (2015). Waakzame zorg. Een concrete uitwerking van het concept Nieuwe Autoriteit op school. *Welwijs*, 26(3), 17-21.
- Libbey, H. (2004). Measuring Student Relationships to School: Attachment, Bonding, Connectedness, and Engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274-283.
- Matthews, B., & Minton, J. (2018). Rethinking one of criminology's 'brute facts': The age - crime curve and the crime drop in Scotland. *European Journal of Criminology*, 15(3), 296-320. <https://doi.org/10.1177/1477370817731706>
- McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial Behavior, Academic Failure, and School Climate. A Critical Review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3), 130-140.
- Moffitt, T. (1993). Adolescence-Limited and Life-Course-Persistent Antisocial Behavior: A Developmental Taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674-701.
- Op de Beeck, H. (2011). *Strain en jeugddelinquentie. Een dynamische relatie? Een toets van twee centrale verklaringsmechanismen uit Agnews General Strain Theory*. Onuitgegeven doctoraats-thesis, Leuven: KU Leuven, LINC.
- Özbay, Ö., & Özcan, Y.Z. (2006). A Test of Hirschi's Social Bonding Theory: Juvenile Delinquency in the High Schools of Ankara, Turkey. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 50(6), 711-726. <https://doi.org/10.1177/0306624X05283525>
- Pauwels, L. (2012). *Op zoek naar de oorzaken van criminaliteit? Een inleiding in de etiologische criminologie*. Gent: Academia Press.
- Payne, A. (2008). A Multilevel Analysis of the Relationships among Communal School Organization, Student Bonding, and Delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 45(4), 429-455. <https://doi.org/10.1177/0022427808322621>
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours. Secondary schools and their effects on children*. Cambridge: Harvard University Press.
- Thornberry, T., Lizotte, A., Krohn, M., Farnworth, M., & Joon Jang, S. (1991). Testing interactional theory: An examination of reciprocal causal relationships among family, school, and delinquency. *The Journal of Criminal Law & Criminology*, 82(1), 3-35.
- Vettenburg, N. (1987). *Over de relatie school en delinquentie. Een theoretische en empirische studie vanuit maatschappelijke kwetsbaarheid*, Doctoraatsproefschrift. Leuven: KU Leuven.
- Vold, G., Bernard, T., & Snipes, J. (2002). *Theoretical Criminology* (5th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Welsh, W. (2000). The Effects of School Climate on School Disorder. *The Annals of the American Academy*, 567, 88-107. <https://doi.org/10.1177/000271620056700107>

Bijlage

Tabel 3. Antwoordpercentages bij vragen over *attachment* en *commitment*.

	Helemaal niet akkoord (%)	Niet akkoord (%)	Tussen beide (%)	Akkoord (%)	Helemaal akkoord (%)
<i>ATTACHMENT</i>					
Ik vind mijn school leuk					
begin schooljaar	0,0	1,1	11,4	43,4	44,0
einde schooljaar	0,6	1,7	13,4	48,3	35,9
Ik zou liever naar een andere school gaan					
begin schooljaar	67,8	25,0	5,1	1,5	0,6
einde schooljaar	59,4	25,6	10,0	3,7	1,3
In deze school voel ik me thuis					
begin schooljaar	0,9	2,7	13,9	44,3	38,1
einde schooljaar	0,9	3,5	17,8	43,6	34,1
Ik zou mijn school missen als ik zou moeten verhuizen					
begin schooljaar	1,5	2,9	18,7	39,6	37,3
einde schooljaar	2,2	4,4	19,1	38,1	36,3
Als ik hulp nodig heb, kan ik bij de leerkrachten terecht					
begin schooljaar	0,0	0,6	7,7	44,4	47,3
einde schooljaar	0,6	2,0	15,3	46,6	35,4
De leerkrachten hebben vaak kritiek op mij					
begin schooljaar	44,0	40,6	11,5	2,9	1,0
einde schooljaar	34,1	40,7	16,4	6,3	2,6
De meeste leerkrachten kennen mij goed					
begin schooljaar	2,8	13,5	47,6	29,2	6,9
einde schooljaar	1,2	6,2	30,9	48,2	13,6
Ik kijk op naar één of meer leerkrachten, zij zijn een goed voorbeeld voor mij					
begin schooljaar	3,1	8,1	30,8	40,6	17,4
einde schooljaar	6,5	14,8	33,2	32,4	13,0
Ik heb leuke klasgenoten					
begin schooljaar	0,8	1,3	10,4	34,6	53,0
einde schooljaar	0,4	2,1	16,0	34,3	47,2
Soms word ik gepest door mijn klasgenoten					
begin schooljaar	78,4	14,6	3,9	1,4	1,7
einde schooljaar	72,3	18,7	5,3	2,6	1,2
Als dat nodig is, weet ik dat mijn klasgenoten me zullen helpen					
begin schooljaar	0,7	2,1	13,0	51,9	32,2
einde schooljaar	1,3	3,3	15,3	45,1	35,0
<i>COMMITMENT</i>					
Ik vind het belangrijk dat ik het huiswerk zo goed mogelijk maak					
begin schooljaar	0,2	0,4	5,3	39,5	54,5
einde schooljaar	0,3	0,8	10,4	48,8	39,7
Ik vind de meeste lessen tijdverlies					
begin schooljaar	26,7	45,0	20,9	5,6	1,9
einde schooljaar	16,1	40,9	30,4	9,1	3,6
Ik vind het belangrijk om goede punten te halen om later werk te vinden					
begin schooljaar	0,4	0,1	2,7	20,5	76,3
einde schooljaar	0,1	0,5	5,0	28,4	65,9

Tabel 4. Antwoordpercentages bij vragen over *beliefs* – schoolregels.

	Helemaal niet akkoord (%)	Niet akkoord (%)	Tussen beide (%)	Akkoord (%)	Helemaal akkoord (%)
<i>BELIEFS (1)</i>					
De meeste regels in het schoolreglement vind ik goed					
begin schooljaar	0,4	1,9	17,7	55,6	24,5
einde schooljaar	2,0	4,7	26,1	52,7	14,4
Ik vind dat spijbelen (brossen) echt niet mag					
begin schooljaar	3,0	2,0	9,7	26,6	58,7
einde schooljaar	2,9	2,3	11,5	35,6	47,6
Iemand die de klas stoort, moet gestraft worden					
begin schooljaar	4,3	11,9	46,6	28,6	8,5
einde schooljaar	3,9	16,0	49,4	24,4	6,4
Ik vind het belangrijk dat ik nooit te laat ben voor de les					
begin schooljaar	0,1	1,4	7,8	35,9	56,3
einde schooljaar	0,8	1,7	13,8	41,9	41,9

Tabel 5. Antwoordpercentages bij vragen over *beliefs* – delinquentie.

	Helemaal niet erg (%)	Niet zo erg (%)	Tamelijk erg (%)	Heel erg (%)
<i>BELIEFS (2)</i>				
Een vechtpartij tussen leerlingen				
begin schooljaar	0,8	10,0	51,9	37,4
einde schooljaar	0,8	16,5	57,8	24,7
Iets stelen van een leerling dat minder kost dan € 5 (drankje, snoep, ...)				
begin schooljaar	1,9	21,8	50,8	25,5
einde schooljaar	1,0	22,9	52,6	23,5
Tijdens een toets spieken bij een andere leerling				
begin schooljaar	1,1	17,9	46,4	34,6
einde schooljaar	4,9	29,4	42,8	22,9
Een leerling die met een leerkracht vecht				
begin schooljaar	1,5	1,8	8,8	88,0
einde schooljaar	1,3	2,8	14,4	81,5
Met stift op muren van de klas of school schrijven				
begin schooljaar	1,5	5,6	29,5	63,4
einde schooljaar	2,1	9,5	42,5	45,9
Iets stelen van een leerling dat meer kost dan € 50 (gsm, kleren, ...)				
begin schooljaar	0,3	0,6	1,5	97,6
einde schooljaar	0,3	0,0	2,2	97,6
Een papertje of rommel op de grond gooien op de speelplaats				
begin schooljaar	6,9	42,2	42,4	8,5
einde schooljaar	10,3	50,4	34,1	5,2

Tabel 6. Eindmodellen afhakers op *attachment*, *commitment* en *beliefs*: exponentiële bèta-coëfficiënten uit de logistische regressie.

	Attachment	Commitment	Beliefs
Scholen			
School Bèta	0,378*	1,421	0,756
School Kappa	0,356*	1,424	0,796
School Gamma	0,616	1,807	0,849
School Epsilon	0,599	1,341	1,190
School Delta (Ref.: School Alfa)	0,408*	1,019	0,832
Studierichting			
Richting Latijn (Ref.: Andere richtingen)	0,578	0,702	1,007
Leerlingvariabelen			
Meisje (Ref.: Jongen)	0,973	0,934	1,447
Ouders samenwonend (Ref.: Niet-samenw.)	0,910	0,959	0,830
Minstens één ouder geboren in buitenland (Ref.: Beide ouders in België geboren)	2,046**	1,167	1,668
Gelovig (Ref.: Niet-gelovig)	1,000	1,262	1,115
Minstens één maal gebist in lager onderwijs (Ref.: Nooit gebist in L.O.)	1,171	1,076	0,712
Zeer sterke gehechtheid aan ouders (Ref.: Niet zeer sterk gehecht)	1,030	0,612*	0,998
Schoolbeleving			
Sterke daling inschatting resultaten (Ref.: Geen sterke daling)	1,758*	1,406	1,346
Minstens twee sancties (Ref.: een of geen sanctie)	1,520	2,203**	2,070**
Perceptie hoge graad van rechtvaardigheid (Ref.: Geen hoge graad rechtvaardigheid)	0,380***	0,661*	0,508**
Vaak deelname extrascolaire activiteiten (Ref.: Weinig of geen deelname)	1,184	1,107	0,979
Nagelkerke R ²	0,167	0,110	0,091

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

6. Als onderwijs niet zinvol lijkt — en de school zelf bijdraagt aan dat gevoel van zinloosheid

Mieke Van Houtte

1. Inleiding

Kinderen en jongeren brengen een groot deel van hun tijd door op school. Maatschappelijk gezien vinden we dat een zinvolle tijdsbesteding: leerlingen worden voorbereid op hun toekomst en op hun bijdrage aan de economie. Maar wat als leerlingen zelf twijfels hebben bij de zin van onderwijs?

Leerlingen die de zin van onderwijs niet meer zien of een sterk gevoel van zinloosheid vertonen met betrekking tot onderwijs, worden als schoolmoe getypeerd. Schoolmoeheid wordt gezien als de basis van ongekwalificeerde uitstroom – 11% van de Vlaamse leerlingen verlaat het secundair onderwijs zonder diploma – en wordt gekoppeld aan motivatieproblemen (zie bijvoorbeeld bijdragen in *Klasse* over schoolmoeheid). Schoolmoeheid bij kinderen en jongeren wordt vaak als iets persoonlijks gezien, een probleem van de individuele leerling dat zijn oorsprong vindt bij de leerling zelf en dus ook bij de leerling als individu moet worden aangepakt. Welke rol de school speelt, is veel minder aan de orde en veel minder onderzocht. Nochtans, wanneer we weten of en op welke manier de school zelf schoolmoeheid of een gevoel van zinloosheid in de hand werkt, kunnen we meer leerlingen bereiken door de cruciale schoolkenmerken aan te pakken.

Het gevoel dat onderwijs zinloos is, kan als een categoriegebonden fenomeen worden gezien, een gevoel dat dus veroorzaakt wordt door het behoren tot een bepaalde sociale categorie. Niet voor alle leerlingen vormt de school een context van kansen en mogelijkheden. Scholen vormen een weerspiegeling van de samenleving, met haar sociale ongelijkheid en variatie aan opportuniteiten. In de school worden leerlingen geconfronteerd met wie ze zijn, met de positie die ze innemen in de samenleving en de overeenkomstige spanningen en ongelijkheden. De ontdekking dat bepaalde gewaardeerde uitkomsten, zoals goede schoolprestaties of een maatschappelijk hoog geacht diploma, niet in hun bereik liggen of dat ze zelf weinig controle hebben over het bereiken van die doelen, kan leiden tot frustratie en een gevoel van zinloosheid. Een voor de hand liggende vraag is dan wat er gebeurt in scholen met grotere populaties van leerlingen uit bepaalde sociale categorieën met dergelijke gevoelens van zinloosheid?

In dit hoofdstuk bespreken we Vlaams onderzoek dat nagaat welke leerlingen meer te maken hebben met gevoelens van zinloosheid en welke schoolkenmerken een gevoel van zinloosheid in de hand werken. Op basis van dat Vlaamse onderzoek tonen we aan dat er niet alleen sprake is van individuele gevoelens van zinloosheid, maar dat in bepaalde scholen ook gedeelde gevoelens van zinloosheid bestaan, of een zinloosheidcultuur. We gaan in op de gevolgen van deze individuele en gedeelde gevoelens van zinloosheid.

2. Gevoel van zinloosheid

In de jaren zeventig introduceren Brookover en collega's (Brookover & Schneider, 1975; Brookover et al., 1978; Brookover et al., 1979) het concept 'gevoel van zinloosheid' in het onderwijsonderzoek, in een poging factoren van schoolklimaat te identificeren die verschillen in prestaties zouden kunnen verklaren. Meer bepaald gaan ze op zoek naar culturele of normatieve sociaalpsychologische factoren die schoolprestaties beïnvloeden (Brookover et al., 1978). Ze ontwikkelen vier factoren op leerlingniveau, waaronder het door leerlingen gerapporteerde 'gevoel van zinloosheid' (Brookover & Schneider, 1975). Dat concept vertoont grote gelijkenissen met, bijvoorbeeld, het concept 'gevoel van controle' (Coleman et al., 1966) of 'controlelocus' (Rotter, 1954), met dat verschil dat 'gevoel van zinloosheid' expliciet betrekking heeft op de school en het onderwijssysteem. Brookover en collega's creëren een instrument met vijf items waarmee respondenten zich al dan niet akkoord kunnen verklaren, met scores van één tot vijf: (1) 'Mensen zoals ik zullen het nooit goed doen op school, zelfs al proberen ze nog zo hard'; (2) 'Mensen zoals ik hebben weinig kans om in het leven te doen wat ze willen'; (3) 'Als ik hard werk, kan ik het goed doen op school'; (4) 'Leerlingen zoals ik hebben geen geluk op school'; (5) 'Hard werken op school heeft geen zin, een goede job is toch niet voor mensen zoals ik'. De score op item 3 wordt omgekeerd en vervolgens worden de scores op de vijf items samengeteld: een hoge score wijst op een sterk gevoel van zinloosheid.

Specifiek impliceert een 'gevoel van zinloosheid' de mogelijkheid om al dan niet adequaat te functioneren in het schoolsysteem en weerspiegelt het gevoelens met betrekking tot de waarschijnlijke uitkomst van naar school gaan. Wanneer een leerling een sterk gevoel van zinloosheid heeft, wijst dat erop dat hij of zij geen controle meent te hebben over falen of succes op school (Brookover & Schneider, 1975; Brookover et al., 1978; Brookover et al., 1979). Het houdt in dat de leerling sterk het gevoel heeft dat het schoolsysteem hem of haar tegenwerkt, zodat hij of zij al geluk moet hebben om te slagen (Miller, 1980).

Omdat de waarschijnlijkheid dat gewenste uitkomsten bereikt worden, niet willekeurig is, kan het gevoel van zinloosheid in principe gezien worden als een weerspiegeling van de sociale en etnische stratificatie in de samenleving. Gevoel van zinloosheid kan worden gezien als een aangeleerde verwachting die ontwikkeld is tijdens verschillende socialisa-

tie-ervaringen (Wheaton, 1980). Wanneer een jongere op school, bijvoorbeeld, in talrijke situaties terechtkomt waarin hij of zij weinig controle heeft over de gewenste uitkomsten, is het waarschijnlijk dat hij of zij een sterk gevoel van zinloosheid ontwikkelt (Ross & Broh, 2000). De school is als institutie sterk gericht op de middenklassenleerling uit de etnische meerderheid, wat onbedoeld institutionele barrières kan creëren voor leerlingen uit de lagere klasse en de etnische minderheid (Bourdieu & Passeron, 1990). In die zin kan worden verwacht dat leerlingen met een migratieachtergrond of met een zwakkere socio-economische positie een sterker gevoel van zinloosheid zullen ontwikkelen.

Het concept ‘gevoel van zinloosheid’ onderscheidt zich daarom van sociaalpsychologische concepten zoals zelfwaardering of aspiraties. Het belangrijkste verschil tussen beide is dat ‘gevoel van zinloosheid’ verwijst naar categoriegebaseerde overtuigingen – ‘*mensen zoals ik* zullen het nooit goed doen op school, zelfs al proberen ze nog zo hard’ – terwijl zelfwaardering of aspiraties verwijzen naar het individu zelf. In die zin sluit ‘gevoel van zinloosheid’ beter aan bij categoriegebaseerde disposities (cf. Bourdieu, 1977).

De afgelopen jaren is in verschillende Vlaamse representatieve en gelegenheidssteekproeven (zie onderzoeksgroep CuDOS, Vakgroep Sociologie, UGent) gepeild naar het gevoel van zinloosheid bij jongeren, gebruikmakend van het instrument ontwikkeld door Brookover en collega’s. Over het algemeen geldt dat de overgrote meerderheid van de leerlingen in zowel basis- als secundair onderwijs er niet akkoord mee gaat dat school zinloos zou zijn voor mensen zoals zij. In een bevraging uitgevoerd in 2009 bij een gelegenheidssteekproef van vijfde- en zesdejaarsleerlingen ($n = 2845$, Cronbachs $\alpha = 0,62$) in basisscholen in Gent, Antwerpen en de mijnstreek in Limburg, bijvoorbeeld, is 60% niet of helemaal niet akkoord met de stelling dat school zinloos is voor mensen zoals zij. In een bevraging uitgevoerd in 2016 bij 3371 leerlingen in het zesde jaar secundair onderwijs in een soortgelijke steekproef geeft 70% aan niet akkoord of helemaal niet akkoord te zijn dat onderwijs zinloos is voor mensen zoals zij (Cronbachs α items = 0,77). In een bevraging uitgevoerd in 2014 bij een representatieve steekproef van 5162 leerlingen op het einde van het tweede jaar secundair onderwijs is dat eveneens 70% (Cronbachs $\alpha = 0,84$). We kunnen stellen dat over het algemeen een kleine minderheid van de leerlingen er akkoord of volledig akkoord mee gaat dat onderwijs zinloos is voor mensen zoals zij. Het is niet onbelangrijk om na te gaan wie die groep is en wat de gevolgen kunnen zijn van dat gevoel van zinloosheid.

3. Mensen zoals ik

Wie zijn de ‘mensen zoals ik’ voor wie school en onderwijs weinig zin lijken te hebben? We gaven al aan dat verwacht kan worden dat leerlingen met een migratieachtergrond of met een zwakkere socio-economische positie een sterker gevoel van zinloosheid zullen ontwikkelen. Onze data bevestigen die verwachting echter maar ten dele.

In tegenstelling tot wat we verwachten, gaat migratiestatus – bepaald op basis van de geboorteplaats van de grootmoeder aan moeders zijde – in geen van onze datasets samen met een sterker gevoel van zinloosheid. We vinden geen significant verband tussen migratiestatus en gevoel van zinloosheid, wanneer we rekening houden met socio-economische status (Van Houtte, 2016; Van Houtte & Stevens, 2010a, 2015). Wanneer enkel jongeren met een migratiestatus in beschouwing genomen worden, vinden we wel dat frequente ervaringen met etnische discriminatie tot een sterker gevoel van zinloosheid leiden (D'hondt et al., 2016). Jongeren met een migratieachtergrond die voorbereid worden op etnische discriminatie door hun ouders, ervaren dan weer een lager gevoel van zinloosheid (D'hondt et al., 2016). Over het algemeen is het ook zo dat jongeren die de ervaring hebben dat hun ouders sterker betrokken zijn bij hun studies, minder het gevoel hebben dat school zinloos is (Van Houtte & Stevens, 2010a, 2015).

Het gevoel van zinloosheid van jongeren wordt, daarentegen, wel bepaald door hun socio-economische status – bepaald aan de hand van het (hoogste) beroep van vader en moeder. Hoe hoger de socio-economische status, hoe minder jongeren het gevoel hebben dat school zinloos is voor mensen zoals zij, of, vice versa, hoe lager de socio-economische status, hoe sterker het gevoel dat school geen zin heeft voor mensen zoals zij (Van Houtte, 2016; Van Houtte & Stevens, 2010a, 2015; Van Houtte & Vantieghem, 2020). Wanneer gefocust wordt op jongeren met een migratieachtergrond, is er geen verband te vinden tussen socio-economische status en gevoel van zinloosheid, allicht door een gebrek aan variantie (D'hondt et al., 2016).

Een terugkerende vaststelling is dat jongens over het algemeen gemiddeld een significant sterker gevoel van zinloosheid aangeven dan meisjes (D'hondt et al., 2016; Van Houtte, 2016; Van Houtte & Stevens, 2010a, 2015; Van Houtte & Vantieghem, 2020), wat overeenkomt met hun algemene sterkere weerstand tegen school en onderwijs (bv. Jackson, 2006).

Het is niet verbazingwekkend dat studieprestaties systematisch samenhangen met een gevoel van zinloosheid: jongeren in het secundair onderwijs die initieel in het basisonderwijs zwakkere prestaties neerzetten op school of lager scoren op gestandaardiseerde testen, vinden school vaker zinloos (Van Houtte, 2016; Van Houtte & Stevens, 2010a, 2015; Van Houtte & Vantieghem, 2020).

Los van *alle* voornoemde kenmerken vertonen leerlingen in het technisch (Van Houtte, 2016; Van Houtte & Stevens, 2015; Van Houtte & Vantieghem, 2020) en het beroeps-onderwijs (D'hondt et al., 2016; Van Houtte, 2016; Van Houtte & Stevens, 2015) een hogere mate van gevoel van zinloosheid. Hier weerspiegelt het gevoel van zinloosheid de hiërarchische rangorde van onderwijsvormen die zo typerend is voor het Vlaamse onderwijssysteem. In het beroeps-onderwijs, dat onderaan de ladder staat in termen van graad van abstractie en cognitieve moeilijkheidsgraad, en, bijgevolg, in termen van maatschappelijke waardering, is het het minst waarschijnlijk dat beoogde uitkomsten bereikt kunnen worden, met een hoger gevoel van zinloosheid als gevolg. Het sterkere gevoel van zinloosheid bij leerlingen in het technisch en beroeps-onderwijs in verge-

lijking met leerlingen in het algemeen onderwijs blijft overeind wanneer er rekening gehouden wordt met hun achtergrondkenmerken en gevoel van zinloosheid bij de start van het secundair onderwijs. Het sterkere gevoel van zinloosheid in het technisch en beroepsonderwijs is dus niet (alleen) het gevolg van selectie, maar bestaat ook los van de achtergrond van de leerlingen, wat erop wijst dat het (deels) veroorzaakt wordt door de onderwijsvorm. Bovendien lijkt het gevoel van zinloosheid sterker toe te nemen bij beroepsleerlingen dan bij leerlingen in het algemeen onderwijs, wat toont dat beroepsleerlingen er vatbaarder voor zijn (Van Houtte, 2016). Het is aangetoond dat dit gevoel van zinloosheid verband houdt met de minachting die leerlingen in het beroepsonderwijs ervaren ten overstaan van hun onderwijsvorm, en die ervaren minachting verklaart de verschillen in gevoel van zinloosheid tussen de verschillende onderwijsvormen (Spruyt, Van Droogenbroeck, & Kavadias, 2015).

Voor leerlingen in het beroepsonderwijs is het gevoel van zinloosheid daarenboven nog sterker in zogenaamde multilaterale scholen, met andere woorden scholen waar verschillende onderwijsvormen worden aangeboden (Van Houtte & Stevens, 2015). In die scholen hebben leerlingen zelden of nooit samen les. Vaak delen ze zelfs niet dezelfde gebouwen. Voor leerlingen uit minder gewaardeerde onderwijsvormen, zoals het beroepsonderwijs, kan schoollopen in zo een multilaterale school daarom een meer frustrerende ervaring zijn dan gescheiden te zijn in een afzonderlijke school. Door de grotere mogelijkheid van contact in multilaterale scholen is het waarschijnlijker dat beroepsleerlingen leerlingen uit het algemeen secundair onderwijs (aso) als comparatieve referentiegroep nemen (Richer, 1976) en gevoelens van relatieve deprivatie ontwikkelen. Met andere woorden, voor beroepsleerlingen die op school voortdurend in contact komen met leerlingen uit het aso, maar er toch strikt van gescheiden worden, is de verleiding groter zich te vergelijken met die aso-leerlingen, waardoor het idee dat ze minder gewaardeerd worden, scherper gesteld wordt. Deze beroepsleerlingen lopen daarom een groter risico op gevoelens van zinloosheid als gevolg van deze minderwaardigheidsgevoelens. In gescheiden scholen is die dagelijkse confrontatie afwezig. Dat laat zien dat de manier waarop scholen georganiseerd zijn – bijvoorbeeld in termen van welke onderwijsvormen ze aanbieden – een impact kan hebben op de zinloosheidsgevoelens van leerlingen. Zo is in technische en beroepsscholen het gevoel van zinloosheid bij leerlingen gemiddeld sterker dan in scholen voor algemeen secundair onderwijs, los van andere schoolkenmerken (Van Houtte & Stevens, 2010a). Dat leidt tot de vraag welke schoolkenmerken het verschil kunnen maken met betrekking tot het gevoel van zinloosheid van leerlingen?

4. Schooleffecten

We kunnen verwachten dat in scholen met een grotere populatie van leerlingen met een zwakkere socio-economische status en/of een migratieachtergrond, jongeren een grotere kans hebben om gevoelens van zinloosheid te ontwikkelen. Dergelijke zoge-

naamde ‘concentratiescholen’ worden over het algemeen niet hoog ingeschat en er wordt op academisch vlak weinig verwacht van de leerlingen in deze scholen. Het is waarschijnlijk dat de leerlingen in deze scholen de negatieve overtuigingen met betrekking tot hun school internaliseren, wat kan leiden tot sterkere gevoelens van zinloosheid. Nochtans vinden we in Vlaanderen eerder een omgekeerd effect: in scholen met hogere percentages leerlingen met een migratieachtergrond vertonen leerlingen net minder sterke gevoelens van zinloosheid (Demagnet & Van Houtte, 2014; Van Houtte & Stevens, 2010a, 2015).

Dat er in etnisch gesegregeerde scholen een optimistischer klimaat zou bestaan, is al eerder aangetoond (Frost, 2007). Sommige auteurs wijten dat aan onwetendheid of een gebrek aan realiteitszin. De optimistische attitudes van de leerlingen in deze gesegregeerde scholen zouden het gevolg zijn van een gebrek aan accurate informatie over sociale mobiliteit. Leerlingen met een migratieachtergrond zouden in deze scholen een minder accuraat en minder realistisch beeld hebben van hun toekomstige mogelijkheden. Leerlingen met een migratieachtergrond in scholen met hogere percentages autochtone leerlingen zouden, daarentegen, minder geneigd zijn hun toekomstige succes te overschatten, omdat zij een realistischer beeld zouden hebben van hun maatschappelijke positie (Falk, 1978; Goldsmith, 2004; Hoelter, 1982). Leerlingen in scholen met een lagere gemiddelde socio-economische compositie vertonen wel het verwachte sterkere gevoel van zinloosheid, ongeacht hun eigen socio-economische status (Agirdag, Van Houtte, & Van Avermaet, 2012; Demagnet & Van Houtte, 2014; Van Houtte & Stevens, 2010a).

Wanneer leden van een groep of organisatie overtuigingen delen met betrekking tot de groep of organisatie en de doelstellingen ervan, is er sprake van een cultuur (Reichers & Schneider, 1990). Een voorwaarde voor het ontstaan van een cultuur is een groep van mensen met gemeenschappelijke problemen in een gemeenschappelijke situatie, wat geldt voor leerlingen in dezelfde school. De gevoelens van zinloosheid met betrekking tot onderwijs worden inderdaad gedeeld door de leerlingen van eenzelfde school, waardoor er sprake is van een lagere of hogere zinloosheidcultuur op school (zie Van Houtte & Stevens, 2010a). In die zin kunnen we onderscheid maken tussen het gevoel van zinloosheid dat we bij individuele leerlingen kunnen herkennen, en de gedeelde gevoelens van zinloosheid of de zinloosheidcultuur in een school. Die kunnen verschillend zijn van elkaar. Een leerling kan persoonlijk weinig gevoelens van zinloosheid ervaren, maar wel naar een school gaan met een hoge zinloosheidcultuur, en vice versa. Ook de impact van de zinloosheidcultuur van een school kan anders zijn dan het effect van het individuele gevoel van zinloosheid van een leerling (zie verder).

Welke overtuigingen met betrekking tot de zinloosheid van school en onderwijs worden gedeeld door de leerlingen van een school, hangt samen met de organisatorische en compositorische kenmerken van een school. In het basisonderwijs hebben scholen met een lagere socio-economische compositie en een hogere proportie leerlingen met migratieachtergrond een hogere zinloosheidcultuur – gemeten door het gemiddelde van de gevoelens van zinloosheid van de leerlingen op school, nadat statistisch is

vastgesteld dat die gevoelens ook gedeeld zijn (Agirdag, Van Houtte, & Van Avermaet, 2012; Agirdag, Van Avermaet, & Van Houtte, 2013). In deze scholen overheerst dus in belangrijker mate het idee dat naar school gaan en goed presteren geen zin heeft ‘voor mensen zoals ik’.

In het secundair onderwijs scoren technische en beroepsscholen hoger wat betreft zinloosheidscultuur dan scholen voor algemeen secundair onderwijs (Van Houtte & Stevens, 2010a; 2016), wat impliceert dat ook scholen met een lagere socio-economische compositie hoger scoren voor zinloosheidscultuur, aangezien het hier vaak over dezelfde scholen gaat (Demaneet & Van Houtte, 2011; Van Houtte & Stevens, 2010a). Scholen met een hoger percentage leerlingen met een migratieachtergrond scoren eveneens hoger op zinloosheidscultuur, al moet onderscheid worden gemaakt tussen scholen met een medium concentratie (20%-50% leerlingen met migratieachtergrond) en scholen met een hoge concentratie (meer dan 50% leerlingen met migratieachtergrond) (Leman, 2002), waarbij de laatste groep scholen lager scoort op zinloosheidscultuur, een illustratie van het eerder vermelde optimistischere klimaat in die scholen (Demaneet & Van Houtte, 2011; Van Houtte & Stevens, 2010b).

5. Verbanden met gevoel en cultuur van zinloosheid

Een kleine minderheid van leerlingen ervaart de school en onderwijs dus als zinloos voor mensen zoals zij. Het gaat daarbij om een specifieke groep, met specifieke kenmerken en in specifieke scholen. In bepaalde scholen ontstaat een cultuur van zinloosheid. Een belangrijke vraag is dan wat de relevantie daarvan is en welke gevolgen het heeft. Houden een individueel gevoel van zinloosheid en een cultuur van zinloosheid op school verband met bepaalde cruciale school- en onderwijsuitkomsten?

Het gevoel van controle hebben over gewenste uitkomsten heeft een sterk positieve invloed op het welbevinden en de mentale gezondheid van een individu (Guinote, Brown, & Fiske, 2006; Lachman & Weaver, 1998; Ross & Mirowsky, 1989) en op zijn of haar motivatie om te slagen. Leerlingen die het gevoel hebben het systeem meester te zijn, zullen meer inspanning doen voor school en gemotiveerder zijn om te presteren, wat leidt tot een groter engagement in leeractiviteiten en, uiteindelijk, betere schoolprestaties (Ross & Broh, 2000).

Onderzoek bij vijfde- en zesdejaars in basisscholen in Gent, Antwerpen en de mijnstreek toont een negatief verband tussen enerzijds gevoel en cultuur van zinloosheid en anderzijds de score op een gestandaardiseerde wiskundetest (Agirdag, Van Avermaet, & Van Houtte, 2012; Agirdag, Van Houtte, & Van Avermaet, 2013). Leerlingen met een hoger gevoel van zinloosheid scoren lager op de wiskundetoets. Daarenboven scoren leerlingen slechter op de wiskundetoets als ze schoollopen in een school met een hogere zinloosheidscultuur, en dat los van hun eigen gevoel van zinloosheid. De

zinloosheidscultuur verklaart ook het effect van de socio-economische context van de school: in scholen met een hoger percentage kinderen uit een arbeidersmilieu scoren leerlingen gemiddeld lager op de wiskundetoets en daarvoor is de hogere zinloosheidscultuur in die scholen verantwoordelijk. Die bevindingen gelden voor leerlingen met en zonder migratieachtergrond (Agirdag, Van Avermaet, & Van Houtte, 2012; Agirdag, Van Houtte, & Van Avermaet, 2013).

Onderzoek bij een representatieve steekproef van Vlaamse derde- en vijfdejaars in het secundair onderwijs (Demagnet & Van Houtte, 2014) toont dat leerlingen die school en onderwijs eerder zinloos vinden voor mensen zoals zichzelf, zich minder thuis voelen op school (emotioneel engagement) en minder gemotiveerd zijn tot leren (cognitief engagement). Dat meer leerlingen zich minder thuis voelen in scholen met een zwakkere socio-economische samenstelling, kan worden verklaard door het feit dat in deze scholen meer leerlingen een gevoel van zinloosheid hebben (Demagnet & Van Houtte, 2014). In deze studie is de mate waarin de gevoelens van zinloosheid gedeeld zijn, of de zinloosheidscultuur van de scholen, niet nagegaan. Ander onderzoek toont dat een sterker gevoel van zinloosheid samengaat met een lagere studiebetrokkenheid (Van Houtte & Stevens, 2010a). Daarenboven tonen leerlingen in scholen met een hogere zinloosheidscultuur zich eveneens minder betrokken bij hun studie, en dat los van hun eigen gevoelens van zinloosheid. Dus, zelfs wanneer een leerling zelf niet het gevoel heeft dat school zinloos is, kan zijn of haar studiebetrokkenheid lager zijn omdat hij of zij naar een school gaat met een hogere zinloosheidscultuur. Diezelfde zinloosheidscultuur is overigens ook verantwoordelijk voor het feit dat leerlingen in technische en beroepsscholen minder studiebetrokken zijn dan leerlingen in scholen voor algemeen onderwijs (Van Houtte & Stevens, 2010a).

Leerlingen die er niet van overtuigd zijn dat school en onderwijs zinvol zijn voor mensen zoals zij, vertonen niet alleen minder engagement op school, maar bieden soms actief weerstand tegen de school door zich te misdragen in de klas en schoolregels te overtreden. Dat kan worden verklaard door middel van de *Strain Theory* (Agnew, 1985), die stelt dat wangedrag op school het gevolg is van een zekere druk. Als leerlingen ervaren dat hun doelen geblokkeerd worden, dat ze bepaalde maatschappelijk gewaardeerde doelen niet kunnen bereiken, brengt dat druk teweeg. Omdat jongeren ervaren dat de school hen ervan weerhoudt hun potentieel volledig te ontwikkelen, geraken ze gefrustreerd. Ook de onmogelijkheid bepaalde negatieve situaties te vermijden, kan leiden tot frustratie, vooral bij adolescenten, aangezien zij doorgaans niet bij machte zijn om hun eigen lot in handen te nemen. Het gevoel tegengehouden te worden door het onderwijssysteem en beperkte toekomstmogelijkheden te hebben, kan leiden tot frustratie en gevoelens van zinloosheid, en uiteindelijk weerstand tegen het systeem in de vorm van regelovertrekend gedrag (Van Houtte & Stevens, 2008).

We stellen inderdaad vast dat een sterker gevoel van zinloosheid samengaat met meer zelfgerapporteerd wangedrag op school, zoals te laat komen, spijbelen, tegenspreken, spieken, vandalisme, enzovoort (Demagnet & Van Houtte, 2011, 2012, 2014; Van Houtte &

Stevens, 2008). Die vormen van frustratie hangen samen met verschillende schoolkenmerken (Agnew, 1985). In scholen met een zwakkere socio-economische leerlingensamenstelling vertonen leerlingen meer wangedrag, wat verklaard kan worden door het feit dat er meer leerlingen zijn die school en onderwijs zinloos vinden voor mensen zoals zij (Demanet & Van Houtte, 2011). Tegelijk volgt meteen de nuance dat die impact van de socio-economische context van de school misschien eerder te maken heeft met de onderwijsvorm die de leerling volgt: leerlingen in scholen met een zwakkere socio-economische compositie hebben een grotere kans beroepsonderwijs te volgen, wat de reden blijkt voor hun hogere mate van wangedrag op school (Demanet & Van Houtte, 2011). De analyse van een andere dataset laat in dezelfde zin zien dat onderwijsvormen de sturende kracht zijn achter gevoelens van zinloosheid, eerder dan de school(compositie), wat niet zo verrassend is, gegeven dat de leerlingensamenstelling van een school in belangrijke mate bepaald wordt door de aangeboden onderwijsvorm(en) (Van Houtte, 2016). Leerlingen in scholen voor technisch en beroepsonderwijs rapporteren meer wangedrag op school dan leerlingen in scholen voor algemeen onderwijs, en dat wordt verklaard door hun sterkere gevoelens van zinloosheid (Van Houtte & Stevens, 2008).

De zinloosheidscultuur op school heeft geen impact op het regelovertrekend gedrag van leerlingen (Demanet & Van Houtte, 2011; Van Houtte & Stevens, 2008). Schools wangedrag blijkt dus een eerder individuele uitdrukking van gevoelens van zinloosheid te zijn, waarop de zinloosheidscultuur van een school weinig impact heeft.

Leerlingen in technische en beroepsscholen manifesteren niet alleen meer wangedrag dan leerlingen in scholen voor algemeen onderwijs, ze houden er tijdens het schooljaar, na de schooluren, ook vaker een job op na. Het gaat niet om een job in het kader van stage of deeltijds onderwijs, al kan de job inhoudelijk wel aansluiten bij de gevolgde studierichting. Hier zouden we kunnen veronderstellen dat een leerling die ervan overtuigd is dat school geen zin heeft voor mensen zoals hij of zij, een deeltijdse job uitoefent ter compensatie en dat dit verklaart waarom jongeren in het technisch en beroepsonderwijs – die vaker gevoelens van zinloosheid hebben – vaker een deeltijdse job hebben. Alleen valt het al dan niet hebben van een deeltijdse job niet te verklaren door individuele gevoelens van zinloosheid. Er is geen significant verband tussen het individuele gevoel van zinloosheid en de kans dat een jongere gaat werken.

De zinloosheidscultuur van de school bepaalt daarentegen wel of een leerling al dan niet gaat werken na de schooluren, en die zinloosheidscultuur is hoger in technische en beroepsscholen (Van Houtte & Stevens, 2016). Ongeacht hun eigen gevoelens van zinloosheid, zijn leerlingen in technische en beroepsscholen dus meer geneigd te gaan werken omdat hun scholen in belangrijkere mate gekenmerkt worden door een algemeen gedeeld gevoel dat naar school gaan zinloos is. Bijkomende analyses laten zien dat het feit dat deze scholen minder veeleisend zijn, niet de reden is waarom de leerlingen meer geneigd zijn te werken na de schooluren. Dat parttime werken heeft overigens geen impact op de studieresultaten van de leerlingen, maar vergroot wel de kans dat ze ongekwalificeerd het secundair onderwijs verlaten.

De intentie ongekwalificeerd het secundair onderwijs te verlaten, ten slotte, hangt, niet verbazingwekkend, samen met een hoger gevoel van zinloosheid (Van Houtte & Demanet, 2016). Het zijn vooral de leerlingen in het beroepsonderwijs die die intentie hebben. Wanneer die groep van leerlingen afzonderlijk bekeken wordt, blijkt een gevoel van zinloosheid bij hen de enige andere predictor van ongekwalificeerde uitstroom, naast ervaren steun van leerkrachten en de onderwijsbaarheidscultuur van leerkrachten – of de gedeelde overtuiging van leerkrachten in een school dat hun leerlingen al dan niet onderwijsbaar zijn. De zinloosheidscultuur van de school is niet bepalend voor de intentie het onderwijs ongekwalificeerd te verlaten. Dus, net als wangedrag op school, lijkt ongekwalificeerde drop-out een eerder individuele uitdrukking van gevoelens van zinloosheid te zijn.

Tabel 1. Verbanden met gevoel en cultuur van zinloosheid.

	Gevoel van zinloosheid	Cultuur van zinloosheid
Prestaties (wiskundetest)	-	-
Emotioneel engagement	-	?
Cognitief engagement	-	?
Studiebetrokkenheid	-	-
Wangedrag	+	×
Deeltijdse job	×	+
Intentie schoolverlaten	+	×

6. Conclusie

Een klein deel van de leerlingen in het basis- en secundair onderwijs voelt onderwijs aan als iets dat weinig zin heeft voor mensen zoals zij. Ze hebben niet het gevoel controle te hebben over de uitkomsten van hun inspanningen op school, wat frustratie met zich meebrengt en leidt tot gevoelens van zinloosheid. Die gevoelens van zinloosheid kunnen vervolgens in verband gebracht worden met een lagere studiebetrokkenheid, minder engagement op emotioneel, cognitief en gedragsvlak, meer wangedrag op school, slechtere studieprestaties en een sterkere intentie de school zonder diploma te verlaten. Het gevoel hebben dat onderwijs geen zin heeft, is dus niet onschuldig en kan ingrijpende gevolgen hebben voor de schoolloopbaan van jongeren.

Gevoel van zinloosheid, zoals hier gedefinieerd, is een bij uitstek categoriegebonden gevoel. Onderwijs wordt als niet zinvol gezien voor ‘mensen zoals ik’, waarbij de jongere zelf invult wat hij of zij daar dan onder verstaat. We stellen vast dat een gevoel van zinloosheid eerder voorkomt bij jongens, jongeren met een zwakkere socio-economische status en leerlingen in het technisch en beroepsonderwijs. In die zin weerspiegelt het gevoel van zinloosheid de sociale stratificatie in de samenleving, inclusief

de hiërarchische ordening van de onderwijsvormen in het secundair onderwijs. Niet toevallig zijn dat ook de groepen die in ons onderwijs het kwetsbaarst blijken in termen van schoolprestaties en schoolloopbanen. Tegen de verwachting in – rekening houdend met de etnische stratificatie in onze samenleving – hebben jongeren met een migratieachtergrond geen hogere gevoelens van zinloosheid. Ze lijken een zeker optimisme te bewaren met betrekking tot onderwijs, maar ook daaraan zijn grenzen. Jongeren met een migratieachtergrond die frequent etnische discriminatie ervaren, kampen wel met een sterker gevoel van zinloosheid.

Ook de school speelt een rol met betrekking tot gevoel van zinloosheid. In scholen met een lagere socio-economische compositie en in technische en beroepsscholen is het gevoel van zinloosheid bij leerlingen hoger. Meer nog, in die scholen ontstaat een gedeeld gevoel van zinloosheid, of een zinloosheidscultuur. Dat is eveneens het geval in scholen met een hoger percentage leerlingen met een migratieachtergrond, maar in scholen met een duidelijke meerderheid van jongeren met een migratieachtergrond is die zinloosheidscultuur minder uitgesproken. Amerikaans onderzoek toonde eerder al dat er in scholen met een hoge concentratie leerlingen uit de etnische minderheid een zeker optimistisch klimaat bestaat, wellicht uit onwetendheid of gebrek aan realiteitszin, wegens een gebrek aan autochtone jongeren om hen met beide voeten op de grond te houden (cf. Frost, 2007).

De cultuur van een school kan een belangrijke impact hebben op de actoren in een school, ongeacht hun eigen overtuigingen. Zo beïnvloedt in het basisonderwijs de zinloosheidscultuur van een school de (wiskunde)prestaties van de leerlingen, los van het feit of ze zelf de school zinloos vinden of niet. In het secundair onderwijs heeft de zinloosheidscultuur een impact op de studiebetrokkenheid van leerlingen, ongeacht hun eigen gevoel van zinloosheid. In scholen met een hoge zinloosheidscultuur zijn leerlingen ook meer geneigd na de schooluren te gaan werken, terwijl het individuele gevoel van zinloosheid daar geen impact op heeft. Zinloosheidscultuur heeft tegelijk geen invloed op deviant gedrag van leerlingen en hun intentie om ongekwalificeerd het onderwijs te verlaten: die uitkomsten worden louter bepaald door de individuele gevoelens van zinloosheid.

Ten slotte blijkt zinloosheidscultuur ook verantwoordelijk voor de impact van de socio-economische compositie van een school op de prestaties van de leerlingen en voor de impact van het schooltype (in termen van de onderwijsvormen die worden aangeboden) op de studiebetrokkenheid van leerlingen of op het feit dat ze parttime werken na de schooluren.

Scholen, de plaatsen waar kinderen het grootste deel van hun kindertijd doorbrengen, kunnen dus gevoelens van zinloosheid produceren. De vastgestelde schooleffecten mogen dan niet altijd groot zijn, ze zijn wel relevant, al was het maar vanwege de gevolgen van die gevoelens van zinloosheid. Het is belangrijk om goed te begrijpen welke mechanismen hier spelen, zodat het beleid en preventieprogramma's daarop kunnen inspelen. Beleidsmatig is het evidentier om in te grijpen op het schoolniveau dan op het

leerlingniveau. Maar dat betekent niet dat er ook geen oog moet zijn voor individuele leerlingen. De kenmerken van leerlingen die gepaard gaan met gevoelens van zinloosheid vallen dan misschien niet eenvoudig aan te passen, maar er kan wel rekening mee gehouden worden. Het is belangrijk dat onderwijsprofessionelen zich bewust zijn van de kwetsbaarheid van bepaalde groepen jongeren en de gevolgen van een hoger gevoel van zinloosheid kennen. Als de jongere steun ervaart van leerkrachten, bijvoorbeeld, dan kan dat een tegenwicht bieden aan het gevoel van zinloosheid en misschien voorkomen dat die jongere het onderwijs ongekwalificeerd verlaat (bv. Van Houtte & Demanet, 2016).

Ingrijpen op het schoolniveau ligt meer voor de hand. Een belangrijke bepalende factor voor het ontwikkelen van gevoelens van zinloosheid is de leerlingensamenstelling in termen van socio-economische status. In scholen met een lage socio-economische compositie ervaren leerlingen meer gevoelens van zinloosheid. Een voor de hand liggende ingreep is het tegengaan van sociale segregatie in scholen en het nastreven van een sociale mix. Als dat ook gepaard gaat met een etnische mix, kan dit ertoe bijdragen dat leerlingen met een migratieachtergrond een realistischer beeld krijgen van hun toekomstige succes. Daarvoor zijn aanpassingen van het inschrijvingsbeleid nodig. Voor de basisscholen wordt een centraal aanmeldingssysteem met dubbele contingentering al langer naar voren geschoven als aangewezen praktijk met het oog op het bereiken van een evenwichtige sociale mix.

In het secundair onderwijs hangt de leerlingensamenstelling van een school sterk samen met de onderwijsvormen die er worden aangeboden. Het technisch en beroepsonderwijs telt disproportioneel meer leerlingen uit zwakkere sociale milieus. Dat betekent niet dat het aanbieden van alle onderwijsvormen in elke school een oplossing zou zijn. Dan wordt wel een minder sociaal gesegregeerd scholenlandschap gecreëerd, maar binnenin de school blijft de sociale segregatie bestaan. Bovendien is er de vaststelling dat in multilaterale scholen beroepsleerlingen meer gefrustreerd kunnen geraken. Alle onderwijsvormen aanbieden, vormt alleen een oplossing als tegelijkertijd de schotten tussen de onderwijsvormen worden weggehaald. Ingrijpen in de mechanismen die tot sociale ongelijkheid leiden bij de studiekeuze (zie bijvoorbeeld Boone, 2013; Thys, 2018), is een betere optie. Bovendien blijkt de onderwijsvorm die een leerling volgt, op zich een centrale verklarende indicator, en zelfs de belangrijkste predictor, voor gevoel van zinloosheid: leerlingen in technisch, maar vooral in beroepsonderwijs, rapporteren systematisch een hoger gevoel van zinloosheid dan leerlingen in het algemeen onderwijs. En dit verschil blijkt dus nog sterker in multilaterale scholen of scholen die de drie onderwijsvormen aanbieden. Er moet een manier gezocht worden om komaf te maken met het stigma dat vooral beroepsonderwijs met zich meedraagt. Dat er verschillende onderwijsvormen bestaan, is op zich geen probleem – op die manier kunnen leerlingen een richting kiezen die past bij hun vaardigheden en interesses en kunnen ze voorbereid worden op hun toekomstige arbeidsmarktpositie – maar wel dat deze onderwijsvormen hiërarchisch geordend worden op basis van de graad van abstractie en theorie die aangeboden wordt. Die hiërarchie zorgt ervoor dat er op bepaalde onderwijsvor-

men neergekeken wordt, waardoor de leerlingen er zich minderwaardig voelen, wat tot frustratie en gevoelens van zinloosheid leidt (zie ook Spruyt, Van Droogenbroeck, & Kavadias, 2015).

Wanneer scholen betere prestaties willen aanmoedigen of een hogere studiebetrokkenheid willen stimuleren, kan het lonend zijn in te spelen op de zinloosheidcultuur van de school. Vooral in scholen met een lage socio-economische leerlingensamenstelling of in technische en beroepsscholen, is het aangewezen te werken aan een algemeen gedeeld gevoel dat onderwijs er wel degelijk toe doet. Door bijvoorbeeld rolmodellen uit de nodigen naar de school, kan bij leerlingen het idee gevoed worden dat naar school gaan echt wel een verschil kan maken. Individueel wangedrag van leerlingen of intenties de school te verlaten, worden echter niet bepaald door de zinloosheidscultuur in een school. Om daarmee om te gaan, is een individuele aanpak geschikter. Een lagere zinloosheidcultuur zal niet volstaan om jongeren die een sterker gevoel van zinloosheid hebben, ervan te weerhouden zich te misdragen of de school te verlaten.

Dat sommige leerlingen het gevoel hebben dat naar school gaan en onderwijs volgen geen zin heeft voor mensen zoals zij, wordt deels in de hand gewerkt door de school zelf. De leerlingencompositie en de aangeboden onderwijsvormen kunnen, bijvoorbeeld, leiden tot een hoger gevoel van zinloosheid. Die kenmerken kunnen niet noodzakelijk door de school zelf worden aangepakt, omdat ze het gevolg zijn van hoe het onderwijssysteem in elkaar zit. Maar sommige scholen kennen bovendien een zinloosheidcultuur die een impact heeft op leerlingen los van hun eigen gevoelens van zinloosheid, en daar kunnen scholen wel iets aan doen. Het kan een manier zijn om leerlingen meer betrokken te maken en beter te laten presteren.

Bibliografie

- Agirdag, O., Van Houtte, M. & Van Avermaet, P. (2012). Why does the ethnic and socioeconomic composition of schools influence math achievement? The role of sense of futility and futility culture. *European Sociological Review*, 28(3), 366-378.
- Agirdag, O., Van Avermaet, P. & Van Houtte, M. (2013). School segregation and math achievement: A mixed-method study on the role of self-fulfilling prophecies. *Teachers College Record*, 115(3), 1-50.
- Agnew, R. (1985). A revised strain theory of delinquency. *Social Forces*, 64, 151-167.
- Boone, S. (2013). *De context van ongelijkheid: bepalende factoren bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs*. Doctoraal proefschrift. Vakgroep Sociologie, UGent.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1990). *Reproduction in Education, Society, and Culture*, 2nd edn. Beverly Hills, CA: Sage.
- Brookover, W.B., & Schneider, J.M. (1975). Academic environments and elementary school achievement. *Journal of Research and Development in Education*, 9, 82-91.
- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York: Praeger.

- Brookover, W.B., Schweitzer, J.H., Schneider, J.M., Beady, C.H., Flood, P.K., & Wisenbaker, J.M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15, 301-318.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education, Government Printing Office.
- Demagnet, J., & Van Houtte, M. (2011). Social-ethnic school composition and school misconduct: Does sense of futility clarify the picture? *Sociological Spectrum*, 31(2), 224-256.
- Demagnet, J., & Van Houtte, M. (2012). Teachers' attitudes and students' opposition. School misconduct as a reaction to teachers' diminished effort and affect. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 860-869.
- Demagnet, J., & Van Houtte, M. (2014) Social-ethnic school composition and disengagement: An inquiry into the perceived control explanation. *Social Science Journal*, 51(4), 659-675.
- D'hondt, F., Eccles, J.S., Van Houtte, M., & Stevens, P.A.J. (2016). Perceived ethnic discrimination by teachers and ethnic minority students' academic futility: Can parents prepare their youth for better or for worse? *Journal of Youth and Adolescence*, 45(6), 1075-1089.
- Falk, W.W. (1978). Mobility attitudes of segregated and desegregated black youths, *Journal of Negro Education*, 47(2), 132-142.
- Frost, M.B. (2007). Texas students' college expectations: does high school racial composition matter? *Sociology of Education*, 80(1), 43-66.
- Goldsmith, P.A. (2004). Schools' racial mix, students' optimism, and the black-white and Latino-white achievement gaps, *Sociology of Education*, 77(2), 121-147.
- Guinote, A., Brown, M., & Fiske, S.T. (2006). Minority status decreases sense of control and increases interpretive processing. *Social Cognition*, 24(2), 169-186.
- Hoelter, J.W. (1982). Segregation and rationality in black status aspiration processes, *Sociology of Education*, 55(1), 31-39.
- Jackson, C. (2006). *Lads and Ladettes in School: Gender and a Fear of Failure*. Berkshire: Open University Press.
- Lachman, M.E., & Weaver, S.L. (1998). The sense of control as a moderator of social class differences in health and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(3), 763.
- Leman, J. (2002). Historiek, kritiek en mogelijke toekomst van de non-discriminatieverklaring (NDV) in het onderwijs van de Vlaamse gemeenschap. In: C. Timmerman, P. Hermans, & J. Hoornaert, J. (Eds.) *Allochtone jongeren in het onderwijs. Een multidisciplinair perspectief* (pp. 167-182). Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Miller, S.K. (1980). Raising low socioeconomic/minority school achievement: Overcoming the effects of students' sense of academic futility. *Michigan Academician*, 12, 437-453.
- Reichers, A.E., & Schneider, B. (1990) Climate and culture: an evolution of constructs. In: B. Schneider (Ed.) *Organizational climate and culture* (pp. 5-39). San Francisco: Jossey-Bass.
- Richer, S. (1976) Reference-group theory and ability grouping: A convergence of sociological theory and educational research. *Sociology of Education*, 49(1), 65-71.
- Ross, C.E., & Broh, B.A. (2000). The roles of self-esteem and the sense of personal control in the academic achievement process. *Sociology of Education*, 73(4), 270-284.
- Ross, C.E., & Mirowsky, J. (1989). Explaining the social patterns of depression: Control and problem solving - or support and talking? *Journal of Health and Social Behavior*, 30(2), 206-219.
- Rotter, J.B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Spruyt, B., Van Droogenbroeck, F., & Kavadias, D. (2015). Educational tracking and sense of futility: A matter of stigma consciousness? *Oxford Review of Education*, 41(6), 747-765.
- Thys, S. (2018). *The tertiary effect of social class: multilevel studies on the role of the primary school(teacher) in educational decision-making*. Doctoraal proefschrift. Vakgroep Sociologie, UGent.

- Van Houtte, M. (2016). Lower-track students' sense of academic futility: Selection or effect? *Journal of Sociology*, 52(4), 874-889.
- Van Houtte, M., & Demanet, J. (2016). Teachers' beliefs about students, and the intention of students to drop out of secondary education in Flanders. *Teaching and Teacher Education*, 54, 117-127.
- Van Houtte, M., & Stevens, P.A.J. (2008). Sense of futility: The missing link between track position and self-reported school misconduct. *Youth & Society*, 40(2), 245-264.
- Van Houtte, M., & Stevens, P.A.J. (2010a). The culture of futility and its impact on study culture in technical/vocational schools in Belgium. *Oxford Review of Education*, 36(1), 23-43.
- Van Houtte, M., & Stevens, P.A.J. (2010b). School ethnic composition and aspirations of immigrant students in Belgium. *British Educational Research Journal*, 36(2), 209-237.
- Van Houtte, M., & Stevens, P.A.J. (2015). Tracking and sense of futility: The impact of between-school tracking versus within-school tracking in secondary education in Flanders (Belgium). *British Educational Research Journal*, 41(5), 782-800.
- Van Houtte, M., & Stevens, P.A.J. (2016). Track position, futility culture and involvement with paid work: investigating the correlates of lower-track students' involvement with part-time employment in Flanders. *Sociological Inquiry*, 86(3), 372-399.
- Van Houtte, M., & Vantieghem, W. (2020). Do girls make boys study? Gender composition, gender role culture and sense of futility in Flemish secondary schools. *Youth & Society*, 52(2), 229-250.
- Wheaton, B. (1980). The sociogenesis of psychological disorder: An attributional theory. *Journal of Health and Social Behavior*, 21(2), 100-124.

7. Onderwijsvormen als bron van sociale identiteiten: implicaties voor het toekomstperspectief van jongeren

Pieter De Pauw, Bram Spruyt en Lieve Bradt

1. Inleiding

Onderwijs volgen is voor jongeren niet alleen belangrijk als voorbereiding op hun actieve professionele leven. In sterk gedifferentieerde onderwijssystemen als het Vlaams secundair onderwijs vormt de gevolgd onderwijsvorm ook een van de eerste aspecten van de *verworven* sociaal-economische status van leerlingen. Gedurende hun secundaire onderwijsloopbaan leren jongeren naast specifieke kennis en vaardigheden langzaam hun plaats in de samenleving kennen, en vinden ze dus een antwoord op de vragen wie ze (zouden moeten of kunnen) zijn, hoe ze zich verhouden tot anderen en wat ze van het leven mogen verwachten (Verhoeven et al., 2019). Precies daarom is het zo schrijnend dat een betekenisvol gedeelte van de Vlaamse leerlingen kampt met gevoelens van futiliteit, waarbij ze een fatalistische houding aannemen ten aanzien van hun schoolloopbaan en hun toekomst in het algemeen (voor een overzicht zie hoofdstuk 6). Vooral leerlingen uit het technisch (tso) en beroepssecundair onderwijs (bso) hebben vaker het gevoel weinig vat te hebben op hun opleiding, die ze bijgevolg als zinloos ervaren.

Volgens Spruyt en collega's (2015) kunnen de verschillen tussen de onderwijsvormen in dergelijke futiliteitsgevoelens voor een aanzienlijk deel begrepen worden als het gevolg van een aangevoelde maatschappelijke minachting tegenover het technisch en beroepsonderwijs. Leerlingen uit die onderwijsvormen rapporteren immers vaker het gevoel te hebben dat sommige mensen op hen neerkijken vanwege de onderwijsvorm die ze volgen. Vanuit dat gevoel trachten zij dan de aangevoelde kwetsbaarheid te verwerken door hun frustraties in een 'verhaal' te gieten, en zo hun persoonlijke situatie voor te stellen als de uitkomst van een groepsdynamiek waarbij 'mensen zoals wij' benadeeld worden. Het is dergelijke reframing van een persoonlijk ervaren kwetsbaarheid naar een gevoel van collectieve achterstelling die de kern van het copingmechanisme wordt. Inderdaad, indien 'mijn' problemen voorgesteld worden als 'onze' problemen, vermindert 'mijn' persoonlijke verantwoordelijkheid daarin immers automatisch.

Hoewel de studie van Spruyt et al. (2015) helpt om meer zicht te krijgen op waar futi-
 liteitsgevoelens vandaan komen en hoe ze werken, roept de mogelijke rol van stigmabe-
 wustzijn tegelijk ook een nieuwe vraag op. De auteurs gaan er in hun studie namelijk
 van uit dat tso- en bso-leerlingen die zich ervan bewust zijn *door anderen* gerekend
 te worden tot hun onderwijsvorm, *zichzelf* ook beschouwen als lid van die groep. De
 literatuur over stigmabewustzijn leert ons echter dat het besef door anderen gerekend
 te worden als deel van een gestereotypeerde groep niet per se betekent dat men zich
 ook gewillig *identificeert* met die groep (Pinel, 1999). Of dat effectief het geval is, is
 een empirische vraag, aangezien men ook kan beargumenteren dat stigmabewustzijn
 op zijn minst een ‘vage’ vorm van groepsidentificatie moet inhouden. Het is immers
 moeilijk voor te stellen dat een stigma een effect kan hebben als slachtoffers zich niet
 op een bepaalde manier tot de groep rekenen, laat staan bekommerd zijn over hun
 (toegeschreven) lidmaatschap. Meer inzicht in de rol van stigmabewustzijn vraagt met
 andere woorden dat er ook aandacht gaat naar de rol van verschillende dimensies van
 groepsidentificatie. Vanuit die invalshoek zou daarenboven kunnen worden ingespeeld
 op het gebrek aan sociaalpsychologisch onderzoek naar de rol van het onderwijs in de
 identiteitsontwikkeling van jongeren (voor een overzicht, zie Verhoeven et al., 2019).
 De meerwaarde van een dergelijke focus is niet enkel theoretisch van aard, maar ook
 belangrijk vanuit praktisch oogpunt. Indien blijkt dat futi-
 liteitsgevoelens ten dele af-
 hangen van de rol en de betekenis die leerlingen toekennen aan hun onderwijsvorm op
 vlak van identiteit, kan dat inspiratie bieden voor de zoektocht naar manieren om die
 gevoelens te bestrijden.

Tegen deze achtergrond gaan we in dit hoofdstuk op zoek naar de fundamentele, so-
 ciaalpsychologische processen die schuilgaan achter gevoelens van futi-
 liteit als gevolg
 van het besef tot een gestigmatiseerde onderwijsvorm te behoren. Data van meer dan
 6000 leerlingen uit de tweede en derde graad van het secundair onderwijs in Vlaan-
 deren laten toe te onderzoeken of de rol van stigmabewustzijn *varieert* met de mate
 waarin leerlingen zichzelf identificeren met hun onderwijsvorm als groep. Voor dit
 laatste werd hun gevraagd naar de mate waarin zij ook zichzelf definiëren in termen
 van hun onderwijsvorm, en sterker nog, de mate waarin ze daarin (psychologisch)
 investeren. Leerlingen kunnen immers ‘opgaan’ in de groep (i.e. zelfdefiniëring), maar
 ook op actieve wijze bijdragen tot de formatie van die groep (i.e. zelfinvestering). Net
 als stigmabewustzijn zouden deze kwalitatief verschillende vormen van groepsiden-
 tificatie niet enkel kunnen verschillen per onderwijsvorm, maar ook uiteenlopende
 effecten kunnen hebben op hoe leerlingen omgaan met het ‘gepercipieerde falen’ van
 hun groep (cf. Leach et al., 2008), en uiteindelijk op hoe ze hun toekomst inschatten
 (Sica, 2009).

In wat volgt, bespreken we eerst de verschillende facetten van groepsidentificatie (in-
 clusief stigmabewustzijn) en hoe die mogelijk variëren naargelang de onderwijsvorm.
 Vervolgens bestuderen we hun potentiële effecten, om uiteindelijk verwachtingen te
 formuleren over de specifieke rol van deze indicatoren van groepsidentificatie in de
 relatie tussen de onderwijsvorm en futi-
 liteitsgevoelens van jongeren.

2. Onderwijsvorm als groepsidentiteit

Volgens Pinel (1999, 2002, 2004) verwijst stigmabewustzijn naar de mate waarin individuen het gevoel hebben dat anderen hen associëren met een negatief gepercipieerde groep. Dat gevoel veronderstelt ook een besef van de eigen positie en de stereotypes die met die positie verbonden zijn. Over het algemeen vormt stigmabewustzijn vooral een indicatie van de mate waarin men verwacht te worden gestereotypeerd, en dus de mate waarin men *focus* op die status – zonder noodzakelijk te geloven dat het stereotype accuraat is. Zoals eerder aangehaald, veronderstellen we dat die focus aangestuurd wordt door op zijn minst een vage vorm van groepsidentificatie. Daarenboven wijzen vele studies op de belangrijke rol van het onderwijs in de (sociale en persoonlijke) identiteitsontwikkeling van jongeren (voor een overzicht, zie Verhoeven et al., 2019). Bijgevolg verwachten we niet enkel substantiële verschillen te vinden tussen tso- en bso-leerlingen enerzijds en aso-leerlingen anderzijds op het vlak van stigmabewustzijn (cf. Spruyt et al., 2015), maar ook wat betreft de mate waarin en de manier waarop zij zich identificeren met hun onderwijsvorm als groep. Gebaseerd op Leach et al. (2008) onderscheiden we daarbij twee dimensies van groepsidentificatie, namelijk zelfdefiniëring en zelfinvestering. Tabel 1 biedt een overzicht van die concepten, hun betekenis en de richting van de verschillen die we verwachten tussen de onderwijsvormen.

Tabel 1. Dimensies van groepsidentificatie en hun betekenis, en verwachtingen voor de mate waarin deze meer (+) of minder (-) gehanteerd worden door leerlingen uit het bso & tso ten opzichte van leerlingen uit het aso.

	Betekenis	tso & bso (vs. aso)
Stigmabewustzijn	Gevoel door anderen gestereotypeerd te worden	+
Zelfdefiniëring	'Opgaan' in de groep (vanuit identiteit gedeeld door alle leden)	+
Individuele zelfstereotypering	Zichzelf zien i.t.v. de groep (als vergelijkbaar met 'gemiddeld' lid)	
Ingroepshomogeniteit	Groep zien als coherente entiteit (o.b.v. gedeelde eigenschappen)	
Zelfinvestering	Bijdragen tot vorming van de groep (vanuit band tussen individu en groep)	-
Tevredenheid	Positieve gevoelens hebben over de groep (en lidmaatschap)	
Solidariteit	Psychologisch verbonden voelen met groepsleden	
Centraliteit	Groep zien als centraal aspect van zelfbeeld	

2.1 Zelfdefiniëring

Zelfdefiniëring omvat twee componenten. Een eerste is *individuele zelfstereotypering*, wat verwijst naar de mate waarin individuen zichzelf zien in termen van hun groeps-lidmaatschap, en meer concreet als vergelijkbaar met het gemiddelde, prototypische groeps-lid. Een tweede component is *ingroepshomogeniteit*, of de mate waarin individuen hun *volledige groep* zien als een coherente sociale entiteit met een aantal gemeenschappelijke eigenschappen en kenmerken. Het concept 'zelfdefiniëring' benadrukt

dus de gemeenschappelijke identiteit zoals gedeeld door *alle* leden van de groep en die individuen kunnen aanwenden om hun persoonlijke plaats in de samenleving te bepalen en in te nemen (Leach et al., 2008).

In een getrappt secundair onderwijsstelsel als het Vlaamse, lijkt zelfdefiniëring uiterst relevant. Onderwijsvormen delen jongeren op in groepen die niet alleen een verschillende inhoudelijke vorming krijgen, maar ook vaak fysiek gescheiden les krijgen. Leerlingen uit het tso en zeker het bso krijgen doorgaans zeer specifieke ‘vakken’ aangeleerd, die geassocieerd worden met een specifiek beroep. In het aso, daarentegen, zijn de vakken niet alleen meer algemeen, maar worden leerlingen in de eerste plaats ook voorbereid op doorstroming naar het hoger onderwijs, eerder dan naar een wel afgebakend ‘vakmanschap’. Om die reden kan men verwachten dat de gevolgde onderwijsvorm en studierichting voor leerlingen uit het tso en bso veel meer een bron van aangevoelde gedeelde lotsbestemming en identiteit vormt dan voor aso-leerlingen. Verder verwachten we dat leerlingen uit het tso en bso meer geneigd zijn zichzelf te zien in termen van hun onderwijsvorm – als vergelijkbaar met de andere leden uit hun benadeeld geachte groep. Zoals eerder vermeld, laat de aansluiting tot een groep immers toe een gevoel van persoonlijke verantwoordelijkheid af te wenden door de ervaren kwetsbaarheid te herkaderen tot een collectief probleem (bv. Hogg, 2000, 2005).

2.2 Zelfinvestering

Zelfinvestering, als tweede dimensie van groepsidentificatie, bestaat uit drie componenten. Een eerste is *tevredenheid*, of de mate waarin men positieve gevoelens heeft over de groep en zijn/haar lidmaatschap. In de huidige studie nemen we dat aspect echter niet mee, gezien de sterke overlap met de andere componenten van groepsidentificatie. Een tweede en eveneens affectieve component is *solidariteit*, of de mate waarin men een psychologische verbondenheid voelt met de groepsleden. De laatste en meer cognitieve component is *centraliteit*, of de mate waarin men de groep beschouwt als een centraal aspect van zijn/haar zelfbeeld. Het concept van zelfinvestering legt dus eerder de nadruk op de (positieve, psychologische) band *tussen* het individu en de groep, die de relevantie van zijn/haar lidmaatschap verhoogt (Leach et al., 2008).

Door ‘op te gaan’ in de groep (via zelfdefiniëring, zie 2.1) zouden tso- en bso-leerlingen dus het hoofd kunnen bieden aan de overtuiging dat ze in die minder gewaardeerde onderwijsvormen terechtgekomen zijn door persoonlijk falen of een gebrek aan talent. In samenlevingen die zich voorstellen als meritocratisch kunnen leerlingen echter moeilijk heen om de (al dan niet impliciete) voorstelling van schools succes als het resultaat van superieure, ingebouwde kwaliteiten (zie Swartz, 2013). Bovendien illustreert etnografisch onderzoek hoe ervaringen met schools succes of falen leiden tot de constructie van echte statusgroepen (Anagnostopoulos, 2006; Čeplak, 2012), die verder bekrachtigd worden door (impliciet) overgebrachte verwachtingen van leerkrachten (Bottrell, 2007). Identificatie met het tso of bso vertrekt dus niet alleen vaak vanuit

een problematische, conflictueuze situatie, maar blijft ook inherent geassocieerd met falen – en dus ook op het niveau van de groep. Een dergelijke negatieve associatie zou bijgevolg tegelijk een vorm van *disidentificatie* in de hand kunnen werken (Kuppens et al., 2015), waarbij we kunnen verwachten dat die leerlingen eerder *minder* van zichzelf investeren in hun onderwijsvorm. Door de psychologische band te minimaliseren en de gevolgde onderwijsvorm minder centraal te stellen in hun identiteit, kunnen ze immers de relevantie van hun lidmaatschap – geassocieerd met falen – verminderen. Zo worden de leerlingen minder gevoelig voor verwijzingen naar het negatieve imago van hun onderwijsvorm en wordt hun zelfbeeld gespaard.

Samengevat veronderstellen we dat tso- en bso-leerlingen zich wapenen tegen gevoelens van falen en schuld voor hun lage status door die enerzijds door te trekken naar hun onderwijsvorm als groep, en anderzijds door de persoonlijke band met hun medeleerlingen te lossen, waardoor hun onderwijsvorm een minder centrale plaats krijgt in hun zelfbeeld. Naast het al aangetoonde verband tussen de onderwijsvorm en stigmabewustzijn, verwachten we dus dat:

- H1: leerlingen uit het tso en vooral bso (in vergelijking met aso) zichzelf:
 - H1a: *sterker* definiëren in termen van hun onderwijsvorm; en
 - H1b: *minder* investeren in hun onderwijsvorm.

3. De rol van groepsidentificatie in onderwijsgerelateerde futiliteitsgevoelens

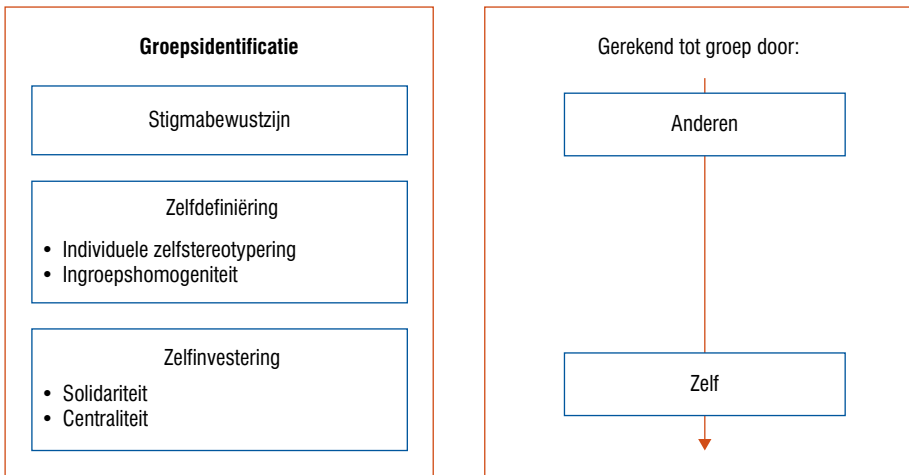
Hoewel in de vorige paragrafen vertrokken werd vanuit de literatuur, waarin stigmabewustzijn enerzijds en zelfdefiniëring en -investering anderzijds als afzonderlijke concepten worden beschouwd, verwachten we dat ze empirisch nauw verbonden zijn. In deze paragraaf bespreken we de literatuur inzake de gevolgen van stigmabewustzijn en identiteitsprocessen. Dat laat ons toe om vervolgens verwachtingen te formuleren over de specifieke rol van deze concepten in de relatie tussen de onderwijsvormen en futiliteitsgevoelens. Verder dienen we op dit punt nog te vermelden dat, gezien we die concepten ook afzonderlijk operationaliseren, we futiliteitsgevoelens (als uitkomst) dienen te meten zonder verwijzing naar groepsidentificatie, en dus enkel als fatalistische visie op de toekomst (of, meer concreet, de mate waarin de studenten tevreden zijn met hun toekomstmogelijkheden).

3.1 Stigmabewustzijn

De gevolgen van stigmabewustzijn werden uitgebreid bestudeerd door Pinel (1999, 2002, 2004). Over het algemeen stelt ze dat stigmabewustzijn een interpretatief kader voor zelfevaluatie vormt (zie ook Mosley & Rosenberg, 2007). Toegepast op de huidige

context, betekent dit dat tso- en bso-leerlingen die zich bewust zijn van hun toegekende lagere status, ook beseffen dat hun onderwijsvorm gevolgen heeft voor hoe met hen wordt omgegaan op school of in de klas (ook subtiel, bijvoorbeeld via de verwachtingen van hun leerkrachten; Stevens & Vermeersch, 2010). Indien zij ervaren negatief beoordeeld te worden, zal een verhoogd wantrouwen hen ertoe aanzetten om dat toe te schrijven aan de aangevoelde minachting voor hun (onderwijsvorm als) groep, om zo de gevolgen voor hun zelfbeeld te minimaliseren. Het verplaatsen van de verantwoordelijkheid voor hun kwetsbare situatie naar externe factoren die ze zelf niet in de hand hebben, kan dan echter ook gepaard gaan met een gevoel van verlies van competentie en controle over het bereiken van maatschappelijk gewaardeerde doelen (Pinel, 1999). Onderzoek toonde al dat deze perceptie inderdaad meer aanwezig is bij tso- en bso-leerlingen (en onder andere een antischoolcultuur in de hand kan werken) (bv. Pelleriaux, 2001; Van Houtte & Stevens, 2008, 2010). Bijgevolg kan dat aanleiding geven tot futiliteitsgevoelens, waarbij die leerlingen besluiten dat inzet op school weinig nut heeft. Dit komt er dan op neer dat ze stilzwijgend berusten in hun lage status en dat ze zo de bestaande opleidingshiërarchie overeind houden (cf. Bourdieu & Passeron, 1990). Verder tonen Negru-Subtirica et al. (2015) en Solomontos-Kountouri en Hurry (2008) dat de gevolgde onderwijsvorm ook gevolgen kan hebben voor hun professionele aspiraties. Jongeren uit beroepstrajecten blijken namelijk minder geneigd om te ontdekken welke beroepsdoelen zij willen nastreven voor hun toekomstige carrière. De auteurs menen dat deze bevinding te verklaren valt vanuit het negatieve imago van het beroepstraject, samen met de verwachting van beperkte carrièremogelijkheden en het daaraan verbonden stigma van armoede.

Deze toepassing sluit dus goed aan bij de verklaring die Spruyt et al. (2015) zoeken voor de rol van stigmabewustzijn in de vastgestelde verschillen tussen onderwijsvormen in futiliteitsgevoelens. Alleen dient nog empirisch te worden aangetoond dat leerlingen met de aangevoelde neerbuigende maatschappelijke houding omgaan door zich ook mentaal aan te sluiten bij een groep van benadeeld geachte lotgenoten, en dus wel degelijk leunen op (minstens een 'vage', al dan niet bewuste vorm van) groepsidentificatie. Vanuit deze redenering en voortbouwend op de sociaalpsychologische literatuur, die stelt dat groepsidentificatie sterk kan variëren op zowel kwantitatieve als kwalitatieve wijze (Leach et al., 2008), menen we een gradatie te kunnen optekenen in de bestudeerde concepten (zie figuur 1). Die vertrekt van stigmabewustzijn, waarbij leerlingen op zijn minst weten dat ze tot een (gestereotypeerde) groep behoren: niet noodzakelijk omdat ze er zichzelf mee willen associëren, maar wél omdat ze ervaren er door anderen toe gerekend te worden. Zelfdefiniëring houdt dan in dat men zichzelf ook bewust rekent tot die groep – waarbij het individu vertrekt vanuit de groep (en haar gelijkenissen) om zichzelf te positioneren (top-down). Zelfinvestering kan dan beschouwd worden als de krachtigste vorm van groepsidentificatie, aangezien het eerder vertrekt vanuit het individu dat actief en positief bijdraagt tot de definitie en vorming van de groep zelf (bottom-up).

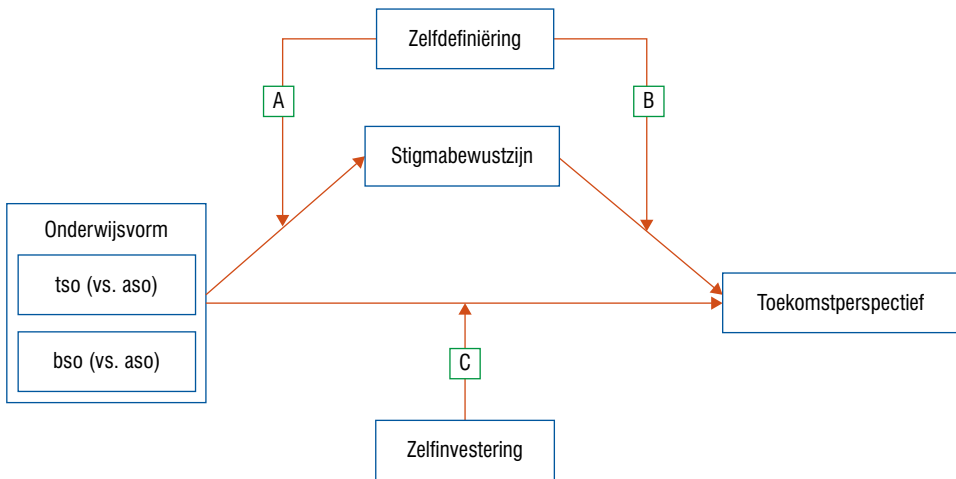


Figuur 1. Gradatie in groepsidentificatie (qua mate waarin men tot de groep gerekend wordt door anderen vs. zichzelf).

Deze gradatie impliceert dat de relatie tussen onderwijsvorm en futiliteitsgevoelens (hier: toekomstperspectief), en de bemiddelende rol van stigmabewustzijn daartussen, *varieert* naarmate de groepsidentificatie ‘duidelijker’ en directer of persoonlijker wordt. Bijgevolg nemen we in de huidige studie – naast stigmabewustzijn – ook de andere twee dimensies van groepsidentificatie, namelijk zelfdefiniëring en zelfinvestering, op als variabelen.

3.2 Zelfdefiniëring en -investering

Net als Pinel (1999) onderzochten Leach et al. (2008) de uiteenlopende gevolgen van groepsidentificatie, zij het los van stigmabewustzijn. Volgens deze auteurs bepaalt de *mate* en *manier* van identificatie met de groep de mate waarin het lidmaatschap zowel psychologische als sociale gevolgen heeft, waardoor dat concept cruciaal is om groepsdynamieken te begrijpen. Wel benadrukken ze daarbij dat de onderliggende dimensies van groepsidentificatie verschillende effecten kunnen hebben, bijvoorbeeld op hoe individuen omgaan met dreigingen uitgaande van gepercipieerde wandaden of falen van de groep. Aangezien de invloed van stigmabewustzijn dus mogelijk varieert naargelang de vorm van groepsidentificatie, bespreken we in wat volgt ook afzonderlijk wat we kunnen voorspellen met betrekking tot de (modererende) rol van zelfdefiniëring en -investering in het verband tussen onderwijsvorm en toekomstperspectief (zie figuur 2).



Figuur 2. Conceptueel model van de verwachte modererende rol van zelfdefiniëring en -investering in de door stigmabewustzijn gemedieerde relatie tussen onderwijsvorm en toekomstperspectief. De drie onderscheiden interactiepaden zijn aangeduid met de letters A, B en C en worden met diezelfde verwijzing besproken in de tekst.

3.2.1 Zelfdefiniëring

Een hogere mate van zelfdefiniëring, die uitgaat van de groep waarin een gemeenschappelijke identiteit wordt gedeeld, helpt individuen hun plaats in de samenleving af te lijnen. Door zich sterker tot de groep te rekenen, zouden ze aan de ene kant meer gevoelens van onzekerheid, kwetsbaarheid en frustratie over het gepercipieerde falen van hun groep ervaren (via individuele zelfstereotypering). Aan de andere kant zou de overtuiging eenzelfde lot beschoren te zijn als de benadeelde groep (via ingroepshomogeniteit) ook impliceren dat ze een sterker onderscheid maken met relevante *outgroups* – waarbij ze positief uit de vergelijking wensen te komen (Leach et al., 2008).

Toegepast op het onderwijs verwachten we ten eerste dat naarmate tso- en vooral bso-leerlingen zichzelf ook definiëren in termen van hun onderwijsvorm, ze zich ook meer bewust zijn van het stigma dat daaraan verbonden is (figuur 2, pad A). Naargelang hun identificatie met de groep minder ‘vaag’ wordt door meer op te gaan in hun onderwijsvorm als groep van soortgelijke individuen met een gedeeld lot, zal die identiteit relevanter worden over verschillende situaties heen (cf. zelfcategorisatietheorie; Turner et al., 1987). Daardoor worden ze wellicht vaker geconfronteerd met het vermeende falen dat wordt geassocieerd met hun groep en zullen ze daar eventueel ook meer schuldgevoelens over ervaren. Bijgevolg focussen die leerlingen mogelijk sterker op hun gestereotypeerde status en verwachten ze ook vaker te worden gestigmatiseerd.

- H2a: leerlingen uit het tso en vooral bso (in vergelijking met het aso) vertonen meer stigmabewustzijn naarmate ze zichzelf sterker definiëren in termen van hun onderwijsvorm.

Ten tweede verwachten we dat de mate van zelfdefiniëring ook invloed heeft op hoe stigmabewustzijn zich in futiliteitsgevoelens vertaalt (figuur 2, pad B). Daarbij veronderstellen we dat de negatieve invloed van stigmabewustzijn, zoals vastgesteld en geduid door Spruyt et al. (2015), zich het sterkst manifesteert bij de *laagste* mate van zelfdefiniëring. Die conditie wordt dan gekenmerkt door de vaagste vorm van groepsidentificatie, door ons beschouwd als een vereiste opdat stigma enig effect kan hebben. Leerlingen die beseffen door anderen gestigmatiseerd te worden vanwege hun onderwijsvorm maar zich daar zelf niet gewillig mee associëren, zijn wellicht initieel meer overtuigd dat hun lagere sociale positie het gevolg is van *persoonlijk* falen of een gebrek aan talent. Zeker bij ‘zwakkere’ leerlingen (die vaak worden doorverwezen van aso naar tso of bso) zorgt de huidige onderwijspraktijk van herhaaldelijk testen en vergelijken van leerprestaties er mogelijk voor dat ze hun vermeende falen internaliseren (Bourdieu, 1990). Hoewel leerlingen in het geval van lage zelfdefiniëring dus minder geneigd zullen zijn om dat falen toe te schrijven aan hun onderwijsvorm als groep, kunnen ze er wellicht alsnog mee omgaan door hun kwetsbare toestand toe te schrijven aan de sociale *categorisatie* op zich – dus aan de perceptie dat ze worden benadeeld vanwege de groep waaraan ze tegen wil en dank worden toegekend. Via die externe manier van coping wordt hun zelfbeeld dan wel beschermd, maar kan de ervaren machteloosheid (om als individu iets te beginnen tegen hun extern opgedrongen sociale positie) uiteindelijk uitmonden in futiliteitsgevoelens, waarbij leerlingen hun toekomst negatiever inschatten.

Daartegenover staat dat het nefaste effect van stigmabewustzijn op futiliteitsgevoelens zou moeten verzwakken naargelang de leerlingen zichzelf *sterker* definiëren in termen van hun onderwijsvorm. Door zichzelf ook te rekenen tot deze groep, wordt gemeenschappelijk verzet tegen de ervaren discriminatie mogelijk en ontwikkelen stigmabewuste leerlingen mogelijk meer hoop op het wijzigen van hun kwetsbare situatie. Groepsidentificatie wordt al lang gezien als fundament voor collectieve actie vanuit groepen die zich benadeeld voelen (Tajfel & Turner, 1986). Die redenering sluit ook aan bij de bevinding van Pinel (1999), dat een hoger stigmabewustzijn vaak samenhangt met een groter groepsbewustzijn – hoewel dat geen voorwaarde is. Dat kan eveneens betekenen dat een grotere mate van zelfdefiniëring – nodig om te kunnen spreken van een groepsbewustzijn – ervoor zorgt dat de stigmagevoelens leerlingen ertoe aanzetten zich collectief te verzetten tegen de ervaren discriminatie. Aangezien in dat geval tso- en bso-studenten zich niet neerleggen bij de status die aan hun onderwijsvormen worden toegekend, is de kans dus ook groter dat ze meer mogelijkheden zien en controle ervaren over hun toekomst, en dus minder futiliteitsgevoelens vertonen.

Daarenboven is de kans groter dat stigmabewuste leerlingen met gevoelens van kwetsbaarheid, onzekerheid, deprivatie en frustratie vlotter komen tot een positieve sociale identiteit als ze zich aansluiten bij een groep waarmee ze zich alsnog kunnen onderscheiden van een andere, relevante groep. Een scherper onderscheid met een outgroup, zoals het aso, laat immers niet alleen toe de verantwoordelijkheid voor hun persoonlijk

ke situatie te leggen bij de tegenstelling met die groep, maar ook om zich te distantiëren van de negatieve *eigenschappen* die hun eigen groep (i.e. onderwijsvorm) wordt opgelegd. Via sociale creativiteit kunnen benadeeld geachte groepen immers besluiten zich te definiëren in termen van andere kenmerken dan deze die aangewend worden door de dominante groep (Tajfel & Turner, 1979). Volgens Davies (1995) is dat de kern van een *resistance culture* zoals omschreven in de beroemde studie van Paul Willis (1977) naar leerlingen uit de arbeidersklasse. Zij bieden dan weerstand vanuit het bewustzijn dat er op hen neergekeken wordt en het inzicht dat het onderwijs medeplichtig is aan die onderdrukking. Die leerlingen trachten bijgevolg hun identiteit te beschermen tegen dreigingen door zich af te zetten van de conventionele statushiërarchie en het hanteren van een alternatieve vergelijkingsbasis. In dat verband werd recent nog getoond dat lager opgeleiden meer geneigd zijn zichzelf te evalueren in termen van de ‘warmte’ die hun groep zou kenmerken, eerder dan zich af te meten met andere groepen op basis van ‘competentie’ (als maatstaf gehanteerd door hoogopgeleiden) (Spruyt & Kuppens, 2015). Voor de huidige studie kan een hogere mate van zelfdefiniëring dus betekenen dat het stigma verbonden aan tso en bso minder relevant wordt voor de leerlingen en hun toekomstbeeld.

- H2b: naarmate studenten zichzelf sterker definiëren in termen van hun onderwijsvorm, vertaalt een hoger stigmabewustzijn zich minder sterk in een negatiever toekomstperspectief (en vice versa).

3.2.2 Zelfinvestering

Een hogere mate van zelfinvestering, die veeleer vertrekt van het individu en zijn/haar persoonlijke band met de groep, verhoogt dus de relevantie van het groepslidmaatschap – zij het op eerder positieve wijze. Zo motiveert solidariteit individuen om hun toewijding te tonen aan de groep (bv. via gecoördineerde activiteit). Centraliteit maakt hen echter ook gevoeliger voor (vermeende) bedreigingen gericht op (het imago van) de groep, wat evenwel aanzet tot coping door de groep te verdedigen, en zo te legitimeren (Leach et al., 2008).

Bijgevolg verwachten we dat ook zelfinvestering een bemiddelende rol speelt in de relatie tussen onderwijsvorm en futiliteitsgevoelens – maar voor die dimensie verloopt dat wellicht onafhankelijk van stigmabewustzijn (figuur 2, pad C). Net zoals bij zelfdefiniëring impliceert zelfinvestering een grotere relevantie van het lidmaatschap, weliswaar van een groep waar men een *positieve* associatie mee heeft in dit geval. Aangezien een hogere mate van zelfinvestering gekenmerkt wordt door een positievere psychologische band tussen het individu en de groep en haar leden, zal hij/zij ook meer geneigd zijn de groep centraal te stellen in het zelfbeeld. Hier is immers minder sprake van dreiging door een negatief imago of een collectief schuldgevoel voor het falen van de groep. Mogelijk gaan leerlingen die meer achter hun onderwijsvorm staan en daaraan zijn toegewijd, ook meer geneigd zijn om die te verdedigen en een betere statuspositie te legitimeren. Doordat die leerlingen minder geneigd zijn de heersende

maatschappelijke waardering te aanvaarden of over te nemen, zijn ze wellicht ook minder geneigd de bestaande statushiërarchie (of diens fundamente) te erkennen. Ook hier zou het mechanisme van sociale creativiteit kunnen spelen, waarbij tso- en bso-leerlingen erin slagen zich even competent of waardig te voelen als aso-leerlingen, bijvoorbeeld door zich positief te onderscheiden op andere domeinen dan het louter theoretische. In vergelijking met zelfdefiniëring vertrekt dat proces dan wellicht minder vanuit een collectieve identiteit en meer vanuit de individuele leerlingen, die zich toewijden aan de groep die zij actief mee vormgeven vanuit een persoonlijke ‘trots’ (zie 3.1).

Het lijkt er met andere woorden op dat naarmate tso- en bso-leerlingen meer van zichzelf investeren in hun onderwijsvorm, ze meer op aso-leerlingen gaan gelijken wat betreft hun houding en gedragingen ten aanzien van hun opleiding, en wellicht ook van hun toekomst. Uit een aantal etnografische studies (zoals samengevat door Verhoeven et al., 2019) blijkt immers dat jongeren die worden toegekend aan een hogestatusgroep (en zo toegang krijgen tot gewaardeerde identiteitsposities), vaker het gevoel hebben iets te kunnen bijdragen in de klas en daar ook meer engagement tonen. Daarenboven werd gevonden dat waar leerlingen uit beroepstrajecten hun identiteit vaak gaan verkennen vanuit een bepaalde angst voor wie ze zouden kunnen worden, leerlingen uit academische trajecten dat eerder gaan doen vanuit *positieve* verwachtingen voor hun toekomst (Sica, 2009). Vooral voor het bso (gevolgd door het tso; ten opzichte van het aso), dat het laagst staat in de huidige statushiërarchie van onderwijsvormen, kan dus verwacht worden dat zelfinvestering het relevantst is wat betreft het toekomstperspectief van zijn leerlingen.

- H3: naarmate leerlingen meer van zichzelf investeren in hun onderwijsvorm, nemen de verschillen in toekomstperspectief af (en dit het sterkst voor bso, gevolgd door tso; ten opzichte van aso).

4. Data en variabelen

4.1 Data

De gegevens zoals gebruikt in de analyses van dit hoofdstuk zijn afkomstig van de JOP-schoolmonitor 2 (2018). Deze survey werd afgenomen bij 8439 leerlingen tussen 11 en 21 jaar, uit 59 (Nederlandstalige) secundaire scholen in Antwerpen, Gent en Brussel (n = 6039) en een vergelijkingsgroep van 21 Vlaamse scholen buiten die grootsteden (n = 2400). Aangezien de 2511 leerlingen uit de eerste graad een verkorte versie van de vragenlijst kregen, beperkt het huidige hoofdstuk zich tot de 14- tot 21-jarige leerlingen van de tweede en derde graad (n = 5928). Verdere informatie over de steekproeftrekking en datacleaning kan gevonden worden in het technisch rapport op www.jeugdonderzoeksplatform.be.

De operationalisering van de voor dit onderzoek geselecteerde kernvariabelen worden hierna besproken en weergegeven in tabel 2.

Tabel 2. Operationalisering kernvariabelen zoals geformuleerd in de vragenlijst.

<p>Toekomstperspectief (1 = helemaal niet tevreden; 5 = heel tevreden) 'Hoe tevreden ben je met je toekomstmogelijkheden?'</p> <p>Stigmabewustzijn (1 = helemaal niet akkoord; 5 = helemaal akkoord) 'Ik heb het gevoel dat mensen neerkijken op mijn studierichting'</p> <p>Zelfdefiniëring (1 = helemaal niet akkoord; 5 = helemaal akkoord) 'Ik verschil niet veel van de andere mensen uit mijn studierichting' 'Mensen die dezelfde studierichting doen, zijn hetzelfde soort mensen'</p> <p>Zelfinvestering (1 = helemaal niet akkoord; 5 = helemaal akkoord) 'Ik voel mij verbonden met de mensen uit mijn studierichting' 'Mijn studierichting vormt een deel van mijn identiteit'</p>
--

4.2 Afhankelijke variabele

Futiliteitsgevoelens worden doorgaans gemeten met items die verwijzen naar een vage vorm van groepsidentificatie, gecombineerd met een fatalistisch beeld van de toekomst (bv. 'Mensen zoals ik... zullen het nooit goed doen op school, zelfs al proberen ze nog zo hard' en '... hebben weinig kans om in het leven te doen wat ze willen') (Brookover & Schneider, 1975) (zie hoofdstuk 6 in dit boek). Desalniettemin operationaliseren we dat concept enkel aan de hand van hoe leerlingen hun toekomst inschatten, zonder daarbij naar het school- en onderwijssysteem te verwijzen. Meer bepaald kregen de leerlingen de vraag 'Hoe tevreden ben je met je toekomstmogelijkheden?' (1 = helemaal niet tevreden; 5 = heel tevreden) – hierna 'toekomstperspectief' genoemd. Op die manier wordt overlap vermeden met de tussenliggende variabelen die al verschillende facetten en sterktes van groepsidentificatie in kaart brengen en daarbij wel expliciet verwijzen naar de studierichting van de leerlingen (zie verder). In het algemeen zijn 75,2% van de leerlingen (heel) tevreden met hun toekomstperspectief (gem. 3,94 op 5; SD = 0,87; n = 5847).

4.3 Onafhankelijke variabelen

Alle analyses vertrekken vanuit de *onderwijsvorm* van de leerlingen, als categorische variabele met drie groepen: algemeen secundair/kunstonderwijs (hierna 'aso' genoemd; = referentiegroep met score 0), technisch secundair onderwijs (hierna 'tso'; = 1) en beroepssecundair onderwijs (hierna 'bso'; = 2). Daarnaast namen we ook de *graad* van de leerlingen mee (3^{de} graad = 1, vs. 2^{de} graad = 0) en hun *geslacht* (meisje = 1, vs. jongen = 0).

Groepsidentificatie – als tussenliggende factor in de relatie tussen onderwijsvorm en toekomstperspectief – werd geoperationaliseerd aan de hand van de volgende drie variabelen (telkens met stellingen waarmee men 1 = helemaal niet akkoord tot 5 = helemaal akkoord kon gaan).

- *Stigmabewustzijn* werd bevraagd met het item ‘Ik heb het gevoel dat mensen neerkijken op mijn studierichting’ (vertaald uit Spruyt et al., 2015), waarmee 23,9% (helemaal) akkoord gaat (gem. 2,64 op 5; SD = 1,17).

De overige twee dimensies werden overgenomen uit het multidimensionale model van binnengroepsidentificatie (Leach et al., 2008) en vertaald naar de context van onderwijsvormen.

- *Zelfdefiniëring* omvat twee items, die polsen naar individuele zelfstereotypering (‘Ik verschil niet veel van de andere mensen uit mijn studierichting’) en binnengroepshomogeniteit (‘Mensen die dezelfde studierichting doen, zijn hetzelfde soort mensen’) (index gem. 2,76; SD = 0,89; $\alpha = 0,68$).
- *Zelfinvestering* bestaat uit twee items, die peilen naar onderwijsvormgerelateerde solidariteit (‘Ik voel mij verbonden met de mensen uit mijn studierichting’) en centraliteit (‘Mijn studierichting vormt een deel van mijn identiteit’) (index gem. 3,41; SD = 0,86; $\alpha = 0,68$).

Er kan worden opgemerkt dat in elk van die items verwezen wordt naar ‘studierichting’, als proxy voor ‘onderwijsvorm’. We vermoeden immers niet alleen dat het eerstgenoemde begrip bekender is voor de leerlingen, maar ook dat de verschillen tussen de studierichtingen binnen een onderwijsvorm kleiner zijn dan de verschillen tussen de onderwijsvormen (ook in termen van groepsidentificatie). Daarenboven bestaat er geen overlap in studierichtingen over de verschillende onderwijsvormen heen.

In de bestudeerde relatie wordt tevens gecontroleerd voor een aantal achtergrondkenmerken: indicatoren van SES (ouderlijke arbeidsstatus, subjectieve gezinsinkomen en ouderlijk opleidingsniveau) en migratieachtergrond. Elk van die variabelen werd herleid tot een dummy, behalve ‘subjectieve gezinsinkomen’. *Ouderlijke arbeidsstatus* is gebaseerd op twee items die peilen naar of vader en moeder werkt (1 = ten minste één ouder werkloos, vs. 0 = beide ouders werken); *subjectieve gezinsinkomen* werd gemeten aan de hand van het item ‘Hoe gemakkelijk kan jouw gezin alles betalen dat jullie in een maand nodig hebben?’ (1 = zeer moeilijk; 6 = zeer gemakkelijk); *ouderlijk opleidingsniveau* is gebaseerd op twee vragen die peilen naar het hoogste diploma van vader en moeder (1 = ten minste één ouder met diploma hoger onderwijs, vs. 0 = geen ouder met dergelijk diploma); en *migratieachtergrond* op de drie items die nagaan of vader, moeder of grootmoeder (langs moederskant) in het buitenland geboren is (1 = ten minste een van hen in buitenland geboren, vs. 0 = allen in België geboren).

Verder wordt nog rekening gehouden met het *schooltraject* (1 = ooit blijven zitten en/of B-attest gekregen, vs. 0 = nooit het geval geweest) van de leerling en een aantal indicatoren (somschalen met scores van 1 tot 5, op basis van meerdere items) van

schoolbeleving, waarvan voorgaand onderzoek toonde dat ze futiliteitsgevoelens beïnvloeden (zie hoofdstuk 6 in dit boek). Hier zijn dat:

- een negatief *academisch zelfconcept* (moeite hebben met het verwerken van de leerstof – schaal gem. 2,42 op 5; SD = 0,95; $\alpha = 0,83$) (overgenomen uit schaal rond studiedruk door Stevens et al., 2006);
- een positieve *relatie met leerkrachten* ervaren (zich gerespecteerd voelen, tevreden zijn met de contacten, openlijk afwijkende meningen kunnen geven – schaal gem. 3,58 op 5; SD = 0,80; $\alpha = 0,81$) (overgenomen uit vorige JOP-monitoren) en
- *burgerschapsleren* (op school: kan ik zijn wie ik ben; wordt er naar onze mening gevraagd; wordt iedereen eerlijk behandeld – schaal gem. 3,44 op 5; SD = 0,84; $\alpha = 0,74$) (geformuleerd voor de huidige JOP-monitor, zie technisch rapport).

5. Resultaten

Er zijn significante verschillen tussen de onderwijsvormen op vlak van de kernvariabelen in deze studie. Meer concreet toont tabel 3 dat naarmate hun onderwijsvorm lager staat op de statushiërarchie, leerlingen minder tevreden zijn met hun toekomstmogelijkheden, (veel) sterker het gevoel hebben dat er wordt neergekeken op hun onderwijsvorm en zichzelf meer definiëren in termen van hun onderwijsvorm, maar zich er ook minder in investeren.

Tabel 3. Beschrijvende analyse van kernvariabelen naar onderwijsvorm.

		Gem. op 5	SD	N	F(df)	Sig.
Toekomstperspectief	aso	4,04	0,83	2711		
	tso	3,90	0,85	1466		
	bso	3,79	0,94	1371		
	Totaal	3,94	0,87	5548	40,915 (2,5544)	< 0,001
Stigmabewustzijn	aso	2,39	1,18	2718		
	tso	2,74	1,08	1465		
	bso	3,04	1,12	1324		
	Totaal	2,64	1,17	5507	151,356 (2,5504)	< 0,001
Zelfdefiniëring	aso	2,67	0,86	2708		
	tso	2,79	0,89	1462		
	bso	2,89	0,93	1317		
	Totaal	2,76	0,89	5488	28,104 (2,5484)	< 0,001
Zelfinvestering	aso	3,47	0,83	2721		
	tso	3,40	0,86	1466		
	bso	3,31	0,89	1323		
	Totaal	3,41	0,86	5510	16,652 (2,5506)	< 0,001

In een eerste stap berekenen we het nulmodel, waaruit blijkt dat slechts 1,5% ($\sigma_e^2 = 0,747$; $\sigma_u^2 = 0,011$) van de variantie in 'toekomstperspectief' toegeschreven kan worden aan verschillen tussen scholen. Om die reden, samen met het feit dat we in de eerste plaats geïnteresseerd zijn in de relaties tussen de dimensies van groepsidentificatie – als individuele psychologische processen – en dus geen specifieke verwachtingen voor het schoolniveau hebben, kiezen we ervoor om verder geen rekening te houden met de geneste structuur van de data (bv. door multileveltechnieken te hanteren).¹

In een volgende stap voeren we een stapsgewijze lineaire regressieanalyse uit om te verkennen in welke mate er verschillen bestaan tussen tso, bso en aso op het vlak van toekomstperspectief (tabel en bespreking in bijlage). Deze analyse biedt inzicht in de mate waarin de drie dimensies van groepsidentificatie verantwoordelijk zijn voor deze opleidingsongelijkheid (gecontroleerd voor elkaar en voor de kenmerken beschreven in het vorige onderdeel), alsook indicaties voor de specifieke (mediërende of modere-rende) rol die ze spelen in het bestudeerde verband.

Over het algemeen vinden we dat er in elk van de modellen – waarin telkens nieuwe variabelen worden geïntroduceerd die mogelijk ook van invloed zijn op onze uitkomst – significante verschillen blijven bestaan tussen de onderwijsvormen. Meer concreet zijn leerlingen uit het tso en vooral het bso (vs. aso) duidelijk minder tevreden over hun toekomstmogelijkheden. Dat is het geval ondanks een sterk positief effect van het subjectieve gezinsinkomen, waarbij de leerlingen hun toekomst positiever inschatten naarmate hun gezin gemakkelijker kan rondkomen. Tevredenheid met de toekomstmogelijkheden blijkt, daarentegen, niet samen te hangen met migratieachtergrond of het opleidingsniveau van de ouders. De indicatoren van het schooltraject en de schoolbeleving hebben een zwakke tot matig sterke invloed op het toekomstperspectief van jongeren, maar doen de verschillen tussen de onderwijsvormen daarin allerminst teniet.

Vervolgens vinden we bevestiging voor de mediërende rol van stigtabewustzijn, dat – ondanks een zwak negatief hoofdeffect – zorgt voor een afname van de onderwijsverschillen in toekomstperspectief. Dat is niet het geval voor zelfdefiniëring (dat overigens een even zwak positief hoofdeffect heeft) en zelfinvestering (dat een heel wat sterker positief hoofdeffect uitoefent). In de laatste modellen vinden we ten slotte ook aanwijzingen voor hun rol als moderatoren. Zo identificeren we een zwak interactie-effect met zelfdefiniëring, dat de negatieve impact van stigmagevoelens op

1. Dat betekent echter niet dat schoolvariabelen (bv. het aanbieden van één vs. meerdere onderwijsvormen) geen invloed hebben op deze uitkomst. Wel zou het in dit verband meer 'lonen' om te onderzoeken in welke mate scholen invloed hebben op de tussenliggende variabelen in deze studie, aangezien deze sterker onderhevig blijken te zijn aan (nog te identificeren) schoolkenmerken. Meer bepaald vinden we dat het aandeel van de variantie dat kan worden toegeschreven aan verschillen tussen scholen, 8% ($\sigma_e^2 = 1,237$; $\sigma_u^2 = 0,107$) bedraagt voor 'stigtabewustzijn', 2,8% ($\sigma_e^2 = 0,761$; $\sigma_u^2 = 0,022$) voor 'zelfdefiniëring' en 3,7% ($\sigma_e^2 = 0,704$; $\sigma_u^2 = 0,027$) voor 'zelfinvestering'.

toekomstperspectief in beperkte mate lijkt te dempen. Een krachtiger interactie-effect doet zich voor tussen de onderwijsvorm en zelfinvestering (los van stigmabewustzijn), wat suggereert dat deze vorm van groepsidentificatie heel wat kan betekenen voor leerlingen uit het tso en vooral het bso (vs. aso) bij het verbeteren van hun toekomstperspectief.

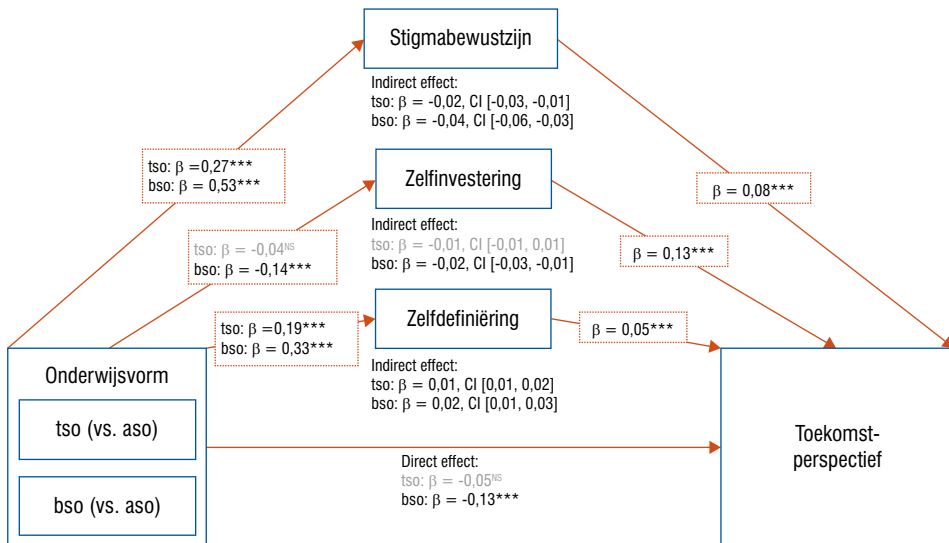
Conform onze primaire doelstelling, namelijk onderzoeken wat de rol is van de drie componenten van groepsidentificatie in de onderwijsverschillen in toekomstperspectief, beogen we in een laatste stap de hierboven gesuggereerde mediatie- en moderatie-effecten te bevestigen en diepgaander te exploreren. Daarvoor maken we gebruik van complexere analysetechnieken,² die toelaten elk van die effecten gelijktijdig te schatten aan de hand van een overzichtelijk, vooraf bepaald model. Daarenboven controleren we voor de variabelen die in het laatste lineaire regressiemodel nog steeds invloed bleken te hebben op de uitkomstvariabele.

Hoewel de voorgaande analyse vooral stigmabewustzijn naar voren schoof als primaire mediator, gaan we eerst na in welke mate ook zelfinvestering en zelfdefiniëring die rol opnemen in de relatie tussen onderwijsvorm en toekomstperspectief.³ Figuur 3 toont dat, terwijl zelfinvestering en zelfdefiniëring zo goed als verwaarloosbaar zijn als mediators, het grootste indirecte (negatief) effect vooral verloopt via stigmabewustzijn, en in de eerste plaats voor bso ($\beta = 0,04$). De negatieve invloed van het volgen van de ‘minder gewaardeerde’ onderwijsvormen (vs. aso) op toekomstperspectief wordt dus gedeeltelijk verklaard door een verhoogd stigmabewustzijn (en in beperkte mate door een hogere mate van zelfdefiniëring, en – voor bso – een lagere mate van zelfinvestering). Dat indirecte effect is echter minimaal, aangezien er nog altijd een vrij sterk direct (negatief) effect uitgaat van bso (vs. aso) ($\beta = -0,13$) op toekomstperspectief. Wellicht komt dat doordat de dimensies van groepsidentificatie (met uitzondering van zelfinvestering) relatief zwak samenhangen met deze uitkomst.

Verder bevestigt dit model grotendeels onze eerste hypothese, aangezien blijkt dat vooral het bso (gevolgd door het tso) gekenmerkt wordt door een hogere mate van stigmabewustzijn ($\beta = 0,53$) en zelfdefiniëring ($\beta = 0,33$) en (enkel bso) door een lagere mate van zelfinvestering ($\beta = -0,14$). Het is echter vooral de laatstgenoemde die zich vertaalt in een positiever toekomstperspectief ($\beta = 0,13$).

2. Meer concreet gaat het om de PROCESS-macro voor SPSS (Hayes, 2017). We baseren deze analyses telkens op 5000 *bias corrected bootstrap samples* om effecten te schatten binnen een 95% betrouwbaarheidsinterval.

3. We onderzoeken dit aan de hand van een meervoudige mediatieanalyse (Hayes, 2017; model 4), die tevens toelaat om gestandaardiseerde coëfficiënten te berekenen en dus om effectsterktes te vergelijken – wat echter niet mogelijk is in de volgende analyses die ook moderatie-effecten incorporeren.

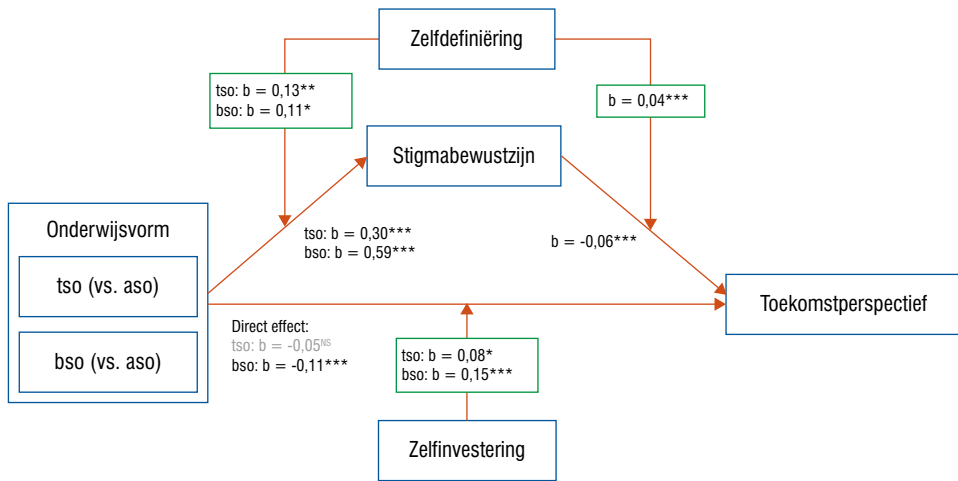


* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; NS niet-significant

Figuur 3. Meervoudige mediatieanalyse van onderwijsvorm op toekomstperspectief via stigmabewustzijn, zelfinvestering en zelfdefiniëring.

Aangezien zelfinvestering en -definiëring dus geen substantiële mediators blijken te zijn, gaan we in een volgend model na in welke mate ze eerder fungeren als moderators in de (door stigmabewustzijn gemedieerde) relatie tussen onderwijsvorm en toekomstperspectief.⁴ Figuur 4 bevestigt de resultaten van de verkennende lineaire regressieanalyse, waarbij het meest uitgesproken interactie-effect zich voordoet tussen de onderwijsvorm en zelfinvestering, en dat sterker en signifikanter voor bso ($b = 0,15$) dan voor tso ($b = 0,08$). Figuur 5 toont een visuele weergave van dat effect, waarbij duidelijk wordt dat naarmate de zelfinvestering stijgt, niet enkel het toekomstperspectief verbetert, maar ook de verschillen tussen de onderwijsvormen in deze uitkomst kleiner worden en uiteindelijk verdwijnen – waarmee H3 bevestigd wordt.

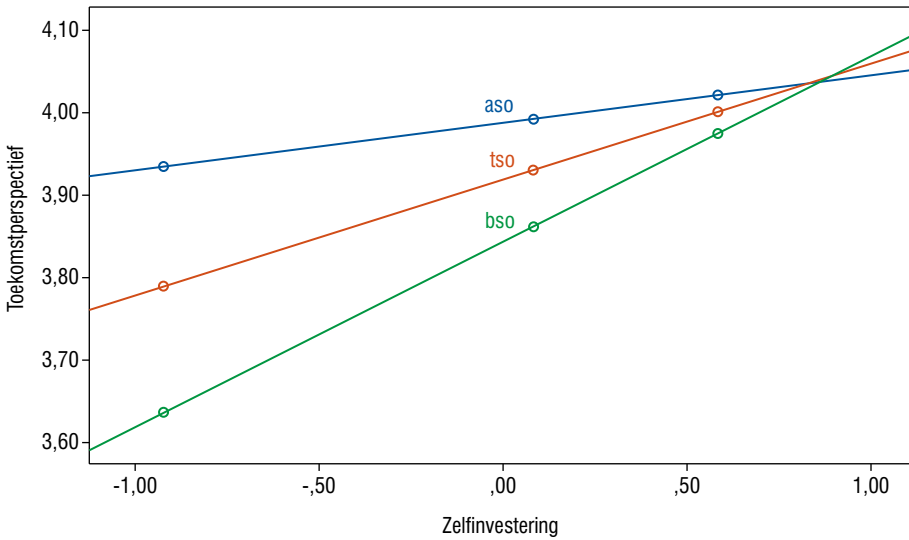
4. Dit doen we aan de hand van een gemodereerde mediatieanalyse (Hayes, 2017; model 76), die alle mogelijke interacties test met elk van deze twee componenten op het a-, b- en c-pad. Aangezien dat er te veel zijn om overzichtelijk weer te geven, toont figuur 4 enkel de significante interactie-effecten (alsook alle hoofdeffecten).



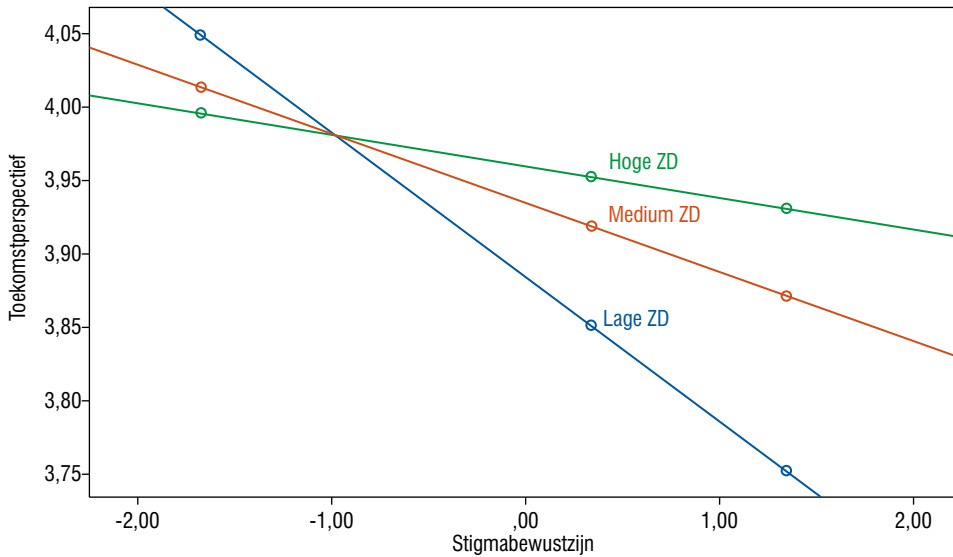
* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; ^{NS} niet-significant

Figuur 4. Gemodereerde mediatieanalyse van onderwijsvorm op toekomstperspectief via stigmabewustzijn, met alle paden gemodereerd door zelfinvestering en zelfdefiniëring (enkel significante interactie-effecten weergegeven).

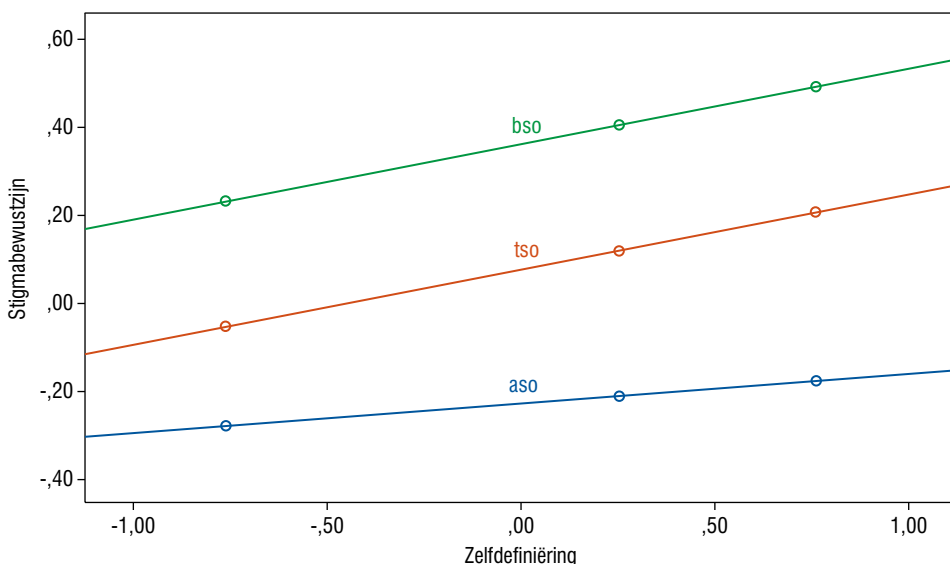
Verder toont figuur 4 nog dat alle relaties tussen onderwijsvorm, stigmabewustzijn en toekomstperspectief afhankelijk zijn van de mate van zelfdefiniëring. Aan de ene kant bevestigt dit model het bestaan van een positief interactie-effect tussen stigmabewustzijn en zelfdefiniëring op toekomstperspectief, zij het erg beperkt ($b = 0,04$). Ook dat effect verduidelijken we verder in figuur 6, dat toont dat naarmate leerlingen hoger scoren op zelfdefiniëring, stigmabewustzijn een minder sterk negatief effect heeft op hun toekomstperspectief – waarmee H2b bevestigd wordt. Aan de andere kant identificeert figuur 4 echter ook een positief interactie-effect tussen onderwijsvorm en zelfdefiniëring op stigmabewustzijn, zowel voor tso ($b = 0,13$) als bso ($b = 0,11$). Dat betekent dat stigmabewustzijn verhoogt naarmate zelfdefiniëring toeneemt, en dat in ongeveer gelijke mate voor tso en bso ten aanzien van aso (zie figuur 7). Dit bevestigt H2a.



Figuur 5. Visuele weergave van interactie-effect tussen onderwijsvorm en zelfinvestering op toekomstperspectief.



Figuur 6. Visuele weergave van interactie-effect tussen stigmabewustzijn en zelfdefiniëring op toekomstperspectief – bij drie verschillende waarden van zelfdefiniëring (lage ZD = -0,75; medium ZD = 0,25; hoge ZD = 0,75).



Figuur 7. Visuele weergave van interactie-effect tussen onderwijsvorm en zelfdefiniëring op stigmabewustzijn.

6. Conclusie

In deze studie gingen we dieper in op de betekenis die leerlingen uit het Vlaamse secundair onderwijs geven aan hun onderwijsvorm op vlak van hun (sociale) identiteit. In het bijzonder onderzochten we de mogelijke rol van groepsidentificatie in de verschillen tussen de onderwijsvormen in het ervaren van futiliteitsgevoelens. Meer concreet deden we dit door na te gaan of stigmabewuste leerlingen anders aankijken tegen hun toekomst naargelang ze zich ‘duidelijker’ identificeren met hun onderwijsvorm als groep, hier in termen van 1) zelfdefiniëring en (sterker nog) 2) zelfinvestering.

Onze resultaten tonen dat de mate waarin leerlingen tevreden zijn met hun toekomstmogelijkheden vooral een individuele uitdrukking van futiliteitsgevoelens is, aangezien die uitkomst nauwelijks beïnvloed wordt door structurele schoolkenmerken – los van het feit dat de onderwijsvormen per definitie een uiting zijn van structurele kenmerken, maar dan van het onderwijssysteem. Daarnaast bevestigen onze data dat leerlingen uit het tso en vooral bso negatiever staan tegenover hun toekomst dan leerlingen uit het aso en dat dit verschil tussen de onderwijsvormen niet het gevolg is van verschillen in achtergrondkenmerken (zoals SES en migratieachtergrond), het onderwijstraject of schoolbeleving van deze studenten. Alleen blijkt dat verschil in toekomstbeeld tussen leerlingen uit verschillende onderwijsvormen slechts in beperkte mate te kunnen worden toegeschreven aan een verhoogd stigmabewustzijn, of het gevoel dat anderen neerkijken op hun studierichting. Dat gradatieverschil met de studie van Spruyt et al.

(2015) is wellicht deels het gevolg van onze keuze om groepsidentificatie aan de meting van futiliteitsgevoelens te onttrekken – vaak wordt dat bevraagd met items als ‘mensen zoals ik kunnen geen goede toekomst verwachten’ (Pelleriaux, 2001). In plaats daarvan beschouwen we groepsidentificatie als een multidimensionaal concept (Leach et al., 2008) dat de relatie tussen onderwijsvorm en toekomstperspectief wijzigt; dit blijkt inderdaad het geval te zijn.

Zo vinden we dat zelfdefiniëring, als een dimensie van groepsidentificatie, de mate kan bepalen waarin stigmabewustzijn zich vertaalt in futiliteitsgevoelens – zij het eveneens beperkt. Meer concreet blijkt dat naarmate de leerlingen zichzelf en hun medestudenten sterker beschouwen als ‘hetzelfde soort mensen’, de perceptie van maatschappelijke minachting voor hun onderwijsvorm zich minder sterk gaat uiten in een negatiever toekomstperspectief. Een mogelijke verklaring is dat zelfdefiniëring aan de basis ligt van groepsbewustzijn, waarbij (de perceptie van) collectieve ontevredenheid mensen ertoe aanzet de opgelegde status van hun groep af te wijzen (Gurin et al., 1980). Naarmate tso- en bso-leerlingen duidelijker ‘opgaan’ in hun onderwijsvorm als groep, zien ze mogelijk meer onverzoenbare verschillen met de meest relevante uitgroep, het aso. Dat kan leiden tot ‘verzet’, of ten minste een verminderde neiging om zich neer te leggen bij de lagere status die aan hun studierichting wordt toegekend. Dat mondt mogelijk uit in het zien van minder beperkingen wat betreft hun toekomst, die ze nu als eensgezinde groep tegemoet kunnen gaan. Echter, het potentiële risico van de *ingroupbias* inherent aan dergelijke weerstand is dat het bijkomende druk plaatst op de maatschappij door een conflict tussen opleidingsgebaseerde groepen te construeren en versterken (Bovens & Wille, 2012, 2010; Stubager, 2009, 2010).

Een heel wat krachtiger interactie-effect van zelfdefiniëring vinden we in de onderwijsongelijkheid in stigmabewustzijn. Meer bepaald tonen we dat, hoewel zelfdefiniëring dus de negatieve uitkomsten van stigmagevoelens deels kan afzwakken, het tegelijkertijd stigmabewustzijn zelf in belangrijke mate kan versterken – zowel voor tso als bso. We kunnen dan ook aannemen dat wanneer leerlingen zichzelf duidelijker definiëren in termen van hun gestereotypeerde onderwijsvorm, het de relevantie van die negatieve connotaties vergroot (cf. Turner et al., 1987) en dus ook hun focus op de maatschappelijke minachting voor hun onderwijsvorm. In een grotere mate van zelfdefiniëring schuilt dan ook het risico dat tso- en bso-leerlingen zich vooralsnog schuldig voelen voor het gepercipieerde falen van hun groep. Hoewel die dimensie van groepsidentificatie dus in beperkte mate zou kunnen zorgen voor verzet tegen ervaren discriminatie, lijkt het waarschijnlijker dat zelfdefiniëring vooral zal leiden tot het ervaren én aanvaarden van het stigma. Bijgevolg is de kans groter dat de leerlingen berusten in de bestaande statushiërarchie van onderwijsvormen, met een fatalistische houding tot gevolg.

Voor de laatste dimensie van groepsidentificatie, zelfinvestering, zien we een substantieel andere alsook duidelijkere rol weggelegd in de ongelijke relatie tussen onderwijsvorm en futiliteitsgevoelens – en deze keer los van stigmabewustzijn. Meer bepaald

vonden we dat naarmate tso- en vooral bso-leerlingen meer van zichzelf investeren in hun onderwijsvorm – door er zich meer mee verbonden te voelen en die een centrale plaats te geven in hun identiteit – ze een positiever beeld van hun toekomst hebben en daarin steeds minder (en uiteindelijk niet meer) verschillen van aso-leerlingen. Wellicht houdt een positievere psychologische band tussen het individu en de groep in dat deze leerlingen sterker achter hun onderwijsvorm komen te staan, en er misschien zelfs trots op zijn. Aangezien zelfinvestering eerder de relevantie van *positieve* connotaties met de groep versterkt, zal lidmaatschap hier dus eerder hun zelfbeeld verbeteren. Hoewel deze krachtigste vorm van identificatie tegelijkertijd ook gevoeliger zou maken voor imagodreigingen aan het adres van de groep, zou het evenwel sneller moeten leiden tot verwerping daarvan. Meer nog, zelfinvestering zou eerder moeten aanzetten tot verdediging en legitimatie van de groep in de samenleving (Leach et al., 2008) – en in dit geval niet vanuit de negatieve veronderstelling van collectief falen, maar eerder vanuit een focus op de individuele en maatschappelijke meerwaarde van hun onderwijsvorm. Uiteindelijk, als leerlingen zich meer toewijden aan hun opleiding, ligt het voor de hand dat ze ook meer de zin inzien van studeren en sterker geloven in de toekomst en de kansen die ze te bieden heeft.

Nu we beter zicht hebben op de mechanismen die stigma- en futiliteitsgevoelens bij leerlingen in de hand werken, kunnen we ook sterker onderbouwde aanbevelingen formuleren om weerwerk te bieden aan de negatieve spiraal richting fatalisme voor de toekomst. Sowieso kunnen we niet heen om de lange geschiedenis en institutionele inbedding van ongelijke waardering van onderwijsvormen in moderne samenlevingen. Daardoor valt opleidingsstigma op zich moeilijk rechtstreeks aan te pakken – althans zonder over te gaan tot diepgaande structurele veranderingen in het onderwijslandschap en de publieke opinie. Uitgaande van onze bevindingen, zou het negatieve effect van stigmagevoelens eventueel licht verzwakt kunnen worden door in te zetten op het verhogen van zelfdefiniëring. Dat zou evenwel betekenen dat we onderwijsvormen nog sterker moeten aflijnen als intern homogene, afzonderlijke groepen. Wellicht groter dan het voordeel daarvan is het neveneffect dat de relevantie van het stigma verder zal toenemen voor de minder gewaardeerde onderwijsvormen. Zo wordt mogelijk nog een grotere voedingsbodem gecreëerd voor *ingroupbias* en conflict tussen opleidingsgebaseerde groepen.

Het lijkt ons bijgevolg een stuk effectiever en wenselijker om te focussen op zelfinvestering, dat niet enkel een veel krachtiger positief effect blijkt te hebben op het toekomstperspectief van leerlingen, maar er ook in kan slagen de onderwijsongelijkheid in deze uitkomst weg te werken. We kunnen onderwijs- en beleidsinstellingen daarom aanraden om voornamelijk in te spelen op de individuele, positieve psychologische band van leerlingen met hun onderwijsvorm, die in de verf gezet kan worden als belangrijke en onmisbare groep in de maatschappelijke taakverdeling. Daarmee willen we geenszins aansturen op een louter individueel gerichte aanpak, waarbij de verantwoordelijkheid opnieuw bij de leerlingen wordt gelegd. Hoewel we vonden dat de toekomstvisie van leerlingen slechts in beperkte mate bepaald wordt door schoolkenmerken, zagen we ook dat de invloed van de school op onderwijsgerelateerde stig-

magevoelens en groepsidentificatie beduidend groter is. Dat laatste wordt bevestigd in een recent literatuuronderzoek (Verhoeven et al., 2019), waaruit blijkt dat scholen een belangrijke rol spelen in de identiteitsontwikkeling van jongeren. Hoewel die invloed vaak onbewust en onbedoeld negatief is, wijzen de auteurs op het bestaan van vele studies naar effectieve manieren waarop scholen en leerkrachten op constructieve wijze de identiteitsontwikkeling van jongeren kunnen ondersteunen – en die overigens zonder bijkomende last te integreren vallen in formele curricula. Meer bepaald kunnen zij verkennende leerervaringen organiseren, waarbij hun leerlingen nieuwe en bestaande identiteitsposities kunnen verkennen, verfijnen en kritisch benaderen. Zo werden een aantal methodes effectief bevonden om leerlingen ‘met risico op marginalisering’ (die denken dat school niet voor hen is, en niet kunnen floreren in het ‘reguliere’ of meer theoretische onderwijs) daarin te ondersteunen. Voorbeelden zijn het introduceren van leerinhouden en -activiteiten, waarbij ze kennismaken met de vereisten en verwachtingen van toekomstige beroepen (Bruin & Ohna, 2013), waarbij rolmodellen worden ingezet om stereotypen in vraag te stellen (bv. Hughes et al., 2013) en waarbij leerlingen sociale ongelijkheden kritisch leren te benaderen, en zo bewust worden van hun eigen toegeschreven positie (bv. Hardee & Reyelt, 2009). Op die manier kunnen de leerlingen dan komen tot een duidelijke en stabiele identiteit, waarvan getoond is dat het mensen veerkrachtiger, reflectiever, zelfstandiger en competentere maakt wat betreft het maken van belangrijke beslissingen voor het leven (zie Verhoeven et al., 2019).

Eerder op het beleid gericht, denken we daarnaast zelf nog aan sociale marketing, waarbij gefocust wordt op het tso en bso als hechte groepen, en zelfs het aso bereikt kan worden en bij uitbreiding ook de gehele samenleving. Campagnes kunnen zich bijvoorbeeld richten op gevoelens van trots, die tso- en bso-leerlingen (terecht) mogen ervaren voor hun unieke, praktische meerwaarde in een samenleving gedomineerd door de overwegend theoretische inslag van het aso.

Desalniettemin gaan we er wellicht niet geraken zonder structurele veranderingen in het onderwijslandschap, en dan vooral wat betreft de rol die wordt toegekend aan het bso. Zo zien we niet enkel dat bso-leerlingen bijna dubbel zo sterk stigmagevoelens ervaren (en neigen tot zelfdefiniëring) als tso-leerlingen, maar ook dat enkel bso-leerlingen significant minder van zichzelf investeren in hun studierichting dan aso-leerlingen. Samen met de bevinding dat zelfinvestering voor het bso nog veel krachtiger en significanter leidt tot een daling in futiliteitsgevoelens dan voor het tso, vormt dat een duidelijke indicatie dat een sterk beroepsonderwijs het grootste verschil kan maken. Als nadrukkelijk wordt overgebracht dat het bso er is om leerlingen tot vaklui te scholen en ze daarbij ook enige beroepsfierheid wordt bijgebracht, is de kans groter dat ze meer hoop en zicht krijgen op een toekomst met veel potentieel. Die boodschap kan echter niet geloofwaardig worden verkocht als het bso vooral instroom blijft krijgen van ‘problematische’ leerlingen die men ongeschikt acht voor het aso en tso. Op die manier blijft men impliciet doch structureel en systematisch overbrengen dat het bso een minderwaardige onderwijsvorm is, wat natuurlijk een torenhoog obstakel is om bij zijn leerlingen enige mate van trots te cultiveren.

Bibliografie

- Anagnostopoulos, D. (2006). "Real Students" and "True Demotes": Ending Social Promotion and the Moral Ordering of Urban High Schools. *American Educational Research Journal*, 43(1), 5-42.
- Bottrell, D. (2007). Resistance, Resilience and Social Identities: Reframing 'Problem Youth' and the Problem of Schooling. *Journal of Youth Studies*, 10(5), 597-616.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociology in question*. Sage.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*, 2nd ed (pp. xxvi, 254). Sage Publications, Inc.
- Bovens, M.a.P., & Wille, A.C. (2012). The education gap in participation: A rejoinder. *Acta Politica*, 47(3), 259-271.
- Bovens, M.a.P., & Wille, A.C. (2010). The education gap in political participation and its political consequences. *Acta Politica*, 45(4), 393-422.
- Brookover, W.B., & Schneider, J.M. (1975). Academic environments and elementary school achievement. *Journal of Research & Development in Education*, 9(1), 82-91.
- Bruin, M., & Ohna, S.E. (2013). Alternative courses in upper secondary vocational education and training: Students' narratives on hopes and failures. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1089-1105.
- Čeplak, M. (2012). The Individualisation of Responsibility and School Achievement. *Sociologický Časopis / Czech Sociological Review*, 48(6), 1093-1114.
- Davies, S. (1995). Reproduction and Resistance in Canadian High Schools: An Empirical Examination of the Willis Thesis. *The British Journal of Sociology*, 46(4), 662-687.
- Gurin, P., Miller, A.H., & Gurin, G. (1980). Stratum Identification and Consciousness. *Social Psychology Quarterly*, 43(1), 30-47.
- Hardee, S.C., & Reyelt, A. (2009). Women's Well-Being Initiative: Creating, Practicing, and Sharing a Border Pedagogy for Youth. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 6(2), 29-40.
- Hayes, A.F. (2017). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: Second Edition: A Regression-Based Approach* (2nd edition).
- Hogg, M.A. (2000). Subjective Uncertainty Reduction through Self-categorization: A Motivational Theory of Social Identity Processes. *European Review of Social Psychology*, 11(1), 223-255.
- Hogg, M.A. (2005). Uncertainty, Social Identity, and Ideology. In S.R. Thye & E.J. Lawler (Eds.), *Social Identification in Groups* (Vol. 22, pp. 203-229). Emerald Group Publishing Limited.
- Hughes, R.M., Nzekwe, B., & Molyneaux, K.J. (2013). The Single Sex Debate for Girls in Science: A Comparison between Two Informal Science Programs on Middle School Students' STEM Identity Formation. *Research in Science Education*, 43(5), 1979-2007.
- Kuppens, T., Easterbrook, M.J., Spears, R., & Manstead, A.S.R. (2015). Life at Both Ends of the Ladder: Education-Based Identification and Its Association With Well-Being and Social Attitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 41(9), 1260-1275.
- Leach, C.W., van Zomeren, M., Zebel, S., Vliek, M.L.W., Pennekamp, S.F., Doosje, B., Ouwerkerk, J.W., & Spears, R. (2008). Group-level self-definition and self-investment: A hierarchical (multicomponent) model of in-group identification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(1), 144-165.
- Mosley, T.M., & Rosenberg, J.D. (2007). Stigma Consciousness and Perceived Stereotype Threat and Their Effects on Academic Performance. *The University of Alabama McNair Journal*, 7, 85-114.
- Negru-Subtirica, O., Pop, E.I., & Crocetti, E. (2015). Developmental trajectories and reciprocal associations between career adaptability and vocational identity: A three-wave longitudinal study with adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 131-142.
- Pelleriaux, K. (2001). *Demotie en burgerschap: De culturele constructie van ongelijkheid in de kernmaatschappij*. VUBpress.

- Pinel, E.C. (1999). Stigma consciousness: The psychological legacy of social stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(1), 114-128.
- Pinel, E.C. (2002). Stigma Consciousness in Intergroup Contexts: The Power of Conviction. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38(2), 178-185.
- Pinel, E.C. (2004). You're Just Saying That Because I'm a Woman: Stigma Consciousness and Attributions to Discrimination. *Self and Identity*, 3(1), 39-51.
- Sica, L.S. (2009). Adolescents in different contexts: The exploration of identity through possible selves. *Cognition, Brain, Behavior: An Interdisciplinary Journal*, 13(3), 221-252.
- Solomontos-Kountouri, O., & Hurry, J. (2008). Political, religious and occupational identities in context: Placing identity status paradigm in context. *Journal of Adolescence*, 31(2), 241-258.
- Spruyt, B., & Kuppens, T. (2015). Warm, cold, competent or incompetent? An empirical assessment of public perceptions of the higher and less educated. *Current Sociology*, 63(7), 1058-1077.
- Spruyt, B., Van Droogenbroeck, F., & Kavadias, D. (2015). Educational tracking and sense of futility: A matter of stigma consciousness? *Oxford Review of Education*, 41(6), 747-765.
- Stevens, F., De Groof, S., Elchardus, M., Laurijssen, M., & Smits, W. (2006). *Technisch verslag van het onderzoeksproject: "Het spanningsveld tussen het vrijwilligerswerk in het jeugdwerk en de commercialisering van de leefwereld van jongeren."* VUB-TOR.
- Stevens, P.A.J., & Vermeersch, H. (2010). Streaming in Flemish secondary schools: Exploring teachers' perceptions of and adaptations to students in different streams. *Oxford Review of Education*, 36(3), 267-284.
- Stubager, R. (2009). Education-based group identity and consciousness in the authoritarian-libertarian value conflict. *European Journal of Political Research*, 48(2), 204-233.
- Stubager, R. (2010). The Development of the Education Cleavage: Denmark as a Critical Case. *West European Politics*, 33(3), 505-533.
- Swartz, D.L. (2013). *Symbolic power, politics, and intellectuals: The political sociology of Pierre Bourdieu*. University of Chicago Press.
- Tajfel, H., & Turner, J.C. (1979). An integrative theory of inter-group conflict. In W.G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of inter-group relations* (pp. 33-47). Brooks/Cole.
- 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). Nelson Hall.
- Turner, J.C., Hogg, M.A., Oakes, P.J., Reicher, S.D., & Wetherell, M.S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory* (pp. x, 239). Blackwell.
- Van Houtte, M., & Stevens, P.A.J. (2008). Sense of Futility: The Missing Link Between Track Position and Self-Reported School Misconduct. *Youth & Society*, 40(2), 245-264.
- Van Houtte, M., & Stevens, P.A.J. (2010). The culture of futility and its impact on study culture in technical/vocational schools in Belgium. *Oxford Review of Education*, 36(1), 23-43.
- Verhoeven, M., Poorthuis, A.M.G., & Volman, M. (2019). The Role of School in Adolescents' Identity Development. A Literature Review. *Educational Psychology Review*, 31(1), 35-63.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Saxon House.

Bijlage

Tabel 4. Lineaire regressieanalyse met betrekking tot toekomstperspectief.

	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4		Model 5		Model 6		Model 7		Model 8		Model 9								
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE							
(Intercept)	4,112	0,024	<0,001	2,975	0,069	<0,001	3,036	0,063	<0,001	2,908	0,098	<0,001	2,574	0,086	<0,001	2,928	0,111	<0,001	3,278	0,137	<0,001	3,288	0,137	<0,001	
Meisje (vs. jongen)	-0,075	0,024	0,002	-0,049	0,024	0,043	-0,046	0,023	0,050	-0,021	0,023	0,363	-0,016	0,023	0,503	0,376	-0,020	0,023	-0,018	0,023	0,433	-0,017	0,023	0,444	
3de (vs. 2de) graad	-0,063	0,024	0,024	-0,051	0,024	0,034	-0,036	0,023	0,115	-0,068	0,023	0,003	-0,073	0,023	0,002	-0,062	0,023	0,006	-0,055	0,023	0,014	-0,056	0,023	0,014	
Iso (vs. aso)	-0,162	0,030	<0,001	-0,107	0,030	<0,001	-0,083	0,030	0,007	-0,068	0,030	0,024	-0,050	0,030	0,100	-0,061	0,029	0,063	-0,394	0,116	0,001	-0,369	0,122	0,002	
Iso (vs. aso)	-0,248	0,029	<0,001	-0,162	0,031	<0,001	-0,121	0,031	<0,001	-0,110	0,032	0,001	0,118	0,029	<0,001	-0,927	0,115	<0,001	-0,786	0,111	<0,001	-0,835	0,116	<0,001	
Ouderlijke arbeidsstatus (min. 1 ouder werkloos)				-0,038	0,028	0,168																			
Subjectieve gezinsinkomen				0,229	0,012	<0,001	0,219	0,011	<0,001	0,187	0,011	<0,001	0,181	0,012	<0,001	0,176	0,011	<0,001	0,174	0,011	<0,001	0,172	0,011	<0,001	
Ouderlijk opleidingsniveau (min. 1 ouder hoger geschoold)				0,004	0,027	0,885																			
Migratieachtergrond				0,007	0,026	0,792																			
Schoortraject (blijven zitten/B-attest)							-0,087	0,026	0,001	-0,052	0,026	0,043	-0,045	0,026	0,080										
Academisch zelfconcept (moete met leerstof)							-0,137	0,013	<0,001	-0,131	0,013	<0,001	-0,136	0,013	<0,001	-0,141	0,012	<0,001	-0,141	0,012	<0,001	-0,141	0,012	<0,001	
Relatie met leerkrachten (pos.)							0,101	0,018	<0,001	0,101	0,019	<0,001	0,075	0,018	<0,001	0,069	0,018	<0,001	0,070	0,018	<0,001	0,069	0,018	<0,001	
Burgerschapsleren							0,114	0,018	<0,001	0,111	0,018	<0,001	0,072	0,018	<0,001	0,073	0,018	<0,001	0,074	0,018	<0,001	0,074	0,018	<0,001	
Stigmabewustzijn										-0,058	0,010	<0,001	-0,078	0,010	<0,001	-0,079	0,010	<0,001	-0,236	0,037	<0,001	-0,232	0,037	<0,001	
Zelfinvestering (verbondenheid & centraliteit)													0,132	0,015	<0,001	0,055	0,021	0,008	0,013	0,034	0,697	0,014	0,034	0,678	
Zelfdefiniering (zelf stereotypering & groepsho-mogeniteit)													0,065	0,014	<0,001	0,049	0,020	0,012	-0,033	0,032	0,312	-0,026	0,033	0,435	
Zelfinvestering * Iso																0,115	0,037	0,002	0,096	0,033	0,004	0,054	0,041	0,187	

Model 1 (met essentiële achtergrondkenmerken) toont dat leerlingen uit het tso ($b = -0,152$) en vooral uit het bso ($b = -0,248$) duidelijk minder tevreden zijn (dan aso-leerlingen) over hun toekomstmogelijkheden (idem voor meisjes en leerlingen uit de hogere graad, hoewel het zwakke effecten betreft).

In model 2 (met indicatoren van SES en migratieachtergrond) zien we een sterk positieve effectparameter voor subjectief gezinsinkomen ($b = 0,229$), die tevens een aanzienlijk deel van de onderwijsverschillen in toekomstperspectief verklaart. Ouderlijk opleidingsniveau en migratieachtergrond beïnvloeden deze uitkomst, daarentegen, helemaal niet⁵; die kenmerken nemen we dan ook niet verder mee.

Model 3 identificeert vervolgens een klein negatief effect van schooltraject ($b = -0,087$). Wat betreft de geselecteerde indicatoren van schoolbeleving toont model 4 dat vooral een laag academisch zelfconcept weinig bevorderend is voor het toekomstperspectief van de leerlingen ($b = -0,137$), in tegenstelling tot een goede relatie met de leerkrachten ($b = 0,101$) en burgerschapsleren op school ($b = 0,114$). Ook de schoolgerelateerde predictoren uit model 3 en 4 doen de onderwijsverschillen in toekomstperspectief nog iets verder afnemen, doch allerminst verdwijnen (vooral die met bso blijven substantieel).

Aangezien de onderwijsongelijkheid in toekomstperspectief niet kan worden wegverklaard door bovenstaande predictoren van futiliteitsgevoelens, bestuderen we in volgende twee modellen de verwachte bijdrage (en rol) van de bestudeerde dimensies van groepsidentificatie.

Model 5 vindt een relatief zwak negatief effect van stigmabewustzijn ($b = -0,058$), dat echter wel de onderwijsverschillen met bso doet dalen en die met tso zelfs ultiem wegverklaart. Diens rol als mediator wordt verder bevestigd door het ontbreken van een significante interactieparameter met onderwijsvorm (niet weergegeven). Model 6 toont vervolgens een even zwak positief effect van zelfdefiniëring ($b = 0,065$), maar ook een sterk positief hoofdeffect van zelfinvestering ($b = 0,132$). De toevoeging van deze variabelen doet de opleidingsverschillen echter niet dalen, integendeel. Daarom testen we in volgende modellen of ze wel interageren met de onderwijsvormen, en met stigmabewustzijn.

Model 7 toont een duidelijk interactie-effect tussen de onderwijsvorm en zelfinvestering (maar niet zelfdefiniëring). Die bevinding suggereert dat zelfinvestering meer kan bijdragen voor tso en vooral bso in het verbeteren van hun toekomstperspectief dan voor leerlingen uit het aso (met een sterkte van resp. $b = 0,115$ en $b = 0,196$).

Ook de laatste twee modellen onderscheiden nog twee zwakkere, zij het interessante interactie-effecten. Meer bepaald toont model 8 dat zelfdefiniëring (maar niet zelfin-

5. Ook als we eerst een model berekenen met enkel de achtergrondkenmerken (en dus zonder de onderwijsvormen) uit model 1 en 2 vinden we dat ouderlijk opleidingsniveau ($b = 0,043$, $SE = 0,027$; $p = 0,104$) en migratieachtergrond ($b = 0,006$, $SE = 0,014$; $p = 0,817$) geen significant effect hebben op toekomstperspectief.

vestering) positief interageert met stigmabewustzijn, wat erop wijst dat die component van groepsidentificatie het negatieve effect van stigmabewustzijn op toekomstperspectief kan temperen (zij het dus in beperkte mate, $b = 0,034$). Vervolgens toont model 9 ons nog dat ook zelfinvestering er mogelijk voor kan zorgen dat het negatieve effect van stigmabewustzijn op toekomstperspectief kan worden verzacht, maar dan enkel voor tso (en opnieuw beperkt, $b = 0,035$).

8. De kracht van het collectief geloof: collective student efficacy

Pedro De Bruyckere

1. Inleiding

De voorbije jaren lijkt er steeds meer aandacht te gaan naar de individuele ontwikkeling van het kind of de jongere. Dat is merkbaar in de verschillende pleidooien voor gepersonaliseerd onderwijs als een doorgedreven evolutie van gedifferentieerd onderwijs (Simons & Masschelein, 2017). Toch is het belangrijk te beseffen dat onderwijs niet enkel draait om kwalificatie of subjectificatie, ofwel het behalen van startcompetenties vertaald in een getuigschrift of diploma enerzijds en de best mogelijke versie van jezelf worden anderzijds. Ook socialisatie, *leren samenleven* is een belangrijke taak van onderwijs (Biesta, 2011). Het is cruciaal dat daarbij een evenwicht bestaat tussen deze verschillende taken. Overdreven focus op kwalificatie kan leiden tot *teaching to the test*, overdreven focus op subjectificatie kan leiden tot individualisering of pretpakketten, een te sterke focus op socialisatie tot reproductie van de samenleving.

Dit hoofdstuk wil een nieuw concept introduceren om naar leerlingen op school te kijken, waarbij verder gekeken wordt dan puur evenwichtsdenken. Er wordt eerder een expliciete link gelegd tussen het collectieve element van samen leven op school, net als mogelijke voorwaarde of positieve factor in het ontwikkelen van zowel kwalificatie als subjectificatie bij leerlingen, namelijk *collective efficacy*.

In wat volgt beschrijven we wat *collective teacher efficacy* is, maar stellen we ook een nieuw te onderzoeken concept voor, namelijk *collective student efficacy*. Dat concept kan inspireren om op een alternatieve manier naar onderwijs en de klas te kijken.

2. Evidence-based education

Onder invloed van *evidence-based education* en effectiviteitsonderzoek naar 'wat werkt' in onderwijs, kent het concept van *collective teacher efficacy* vandaag binnen en buiten de wetenschappelijke wereld internationaal een grote aandacht. Werken aan dit collectieve geloof in het eigen kunnen van een schoolteam zou van alle mogelijke ingrepen het grootste positieve effect op leren van kinderen hebben.

Vooraleer in te gaan op wat collective teacher efficacy precies inhoudt, is het daarom relevant een belangrijke evolutie binnen het denken over onderwijs te begrijpen die mee tot het hedendaagse belang van het concept binnen onderwijs heeft geleid, namelijk evidence-based education, waarbij *evidence-based practice* slaat op het gebruiken van technieken en aanpakken waarvan de effectieve werking in uitgebreid wetenschappelijk onderzoek is aangetoond (Trinder, 2000).

In 2009 verscheen *Visible Learning* van de Nieuw-Zeelandse professor John Hattie (2009), waarin meer dan 800 meta-analyses over onderwijs tegenover elkaar afgewogen werden in een soort van meta-meta-analyse. Samen met eerder werk van onder andere Marzano (2003), zorgde deze ‘bijbel van wat werkt’ in onderwijs voor een doorbraak van het evidence-based gedachtegoed binnen het denken over onderwijs bij een breder publiek. Samen met steeds meer inzichten uit de cognitieve psychologie, met een sterke focus op hoe kinderen leren, leidde dit volgens sommige pedagogen tot een mogelijk te mechanistische visie op onderwijs (Biesta, 2007, 2015). Het is zeker zo dat in onderwijs niet alles werkt en bijna niks altijd werkt (De Bruyckere, 2017) en evidence-based onderwijs kan wel tot verkeerde interpretaties leiden, waarbij een aanpak een te volgen recept wordt zonder rekening te houden met de complexiteit van de context waarin gewerkt wordt (De Bruyckere, Kirschner, & Hulshof, 2019). Toch zou het fout zijn om te denken dat binnen evidence-based onderwijs nuance ver te zoeken zou zijn en enkel mechanistische inzichten zouden gelden. Dat feedback een positief effect op leren kan hebben, wil nog niet zeggen dat elke vorm van feedback daarin resulteert. Meer nog, zelfs perfect uitgevoerde feedback hoeft niet noodzakelijk tot leren te leiden als de leerling niets met die feedback doet (Wiliam, 2012). Dergelijke nuances moeten altijd in het achterhoofd gehouden worden, ook als het gaat over een schijnbaar effectief concept als collective teacher efficacy.

3. Collective teacher efficacy als hoogste goed?

In zijn recentste overzicht kent Hattie (2019) collective teacher efficacy de hoogste effectgrootte toe (1,39). Een effectgrootte bij Hattie van 1 zou – kort door de bocht gesteld – neerkomen op het bereiken van de leerstof van 1 jaar op 6 maanden tijd, of een leerwinst van 50%, al worden daar wel vragen bij gesteld (Baird & Pane, 2019). Voor die hoge effectgrootte baseert hij zich vooral op het werk van Rachel Eells (2011; zie ook Donohoo, Hattie, & Eells, 2018). Maar wat is het?

Collective teacher efficacy is een concept dat teruggaat tot het werk van Bandura (1977, 1997) en waarin twee soorten efficacies worden onderscheiden:

- Teacher self-efficacy: Dit concept kan omschreven worden als

“the teacher’s belief in his or her capability to organize and execute courses of action required to successfully accomplish a specific teaching task in a particular context.” (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998, p. 233)

Een hogere teacher self-efficacy zou ervoor zorgen dat leerkrachten het makkelijker kunnen volhouden bij meer uitdagende groepen (Chesnut, & Burley, 2015; Klassen, & Tse, 2014).

- Collective teacher efficacy: Collective efficacy omschreef Bandura (1997, p. 477) als *“a group’s shared belief in its conjoint capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given levels of attainments”*.

Parafraserend gaat het dus over het collectieve geloof van een team van lesgevers in hun gezamenlijke mogelijkheden om studenten op een hoger niveau te tillen, of zoals Hoy, Tarter en Woolfolk Hoy (2006, p. 434) het samenvatten:

“The perceived collective efficacy of a school refers to the judgment of the teachers that the faculty as a whole can organize and execute the actions required to have positive effects on students.”

De hoge effectiviteitscore in het werk van Hattie heeft voor een stijgende interesse gezorgd in het concept en het is niet onlogisch dat er daarom vandaag gekeken wordt hoe collective teacher efficacy binnen een schoolorganisatie vergroot kan worden.

Een greep uit effectieve maatregelen maakt het belang van het collectieve van een team duidelijk (Donohoo, 2017):

- Vergroot de invloed op het schoolbeleid van het personeel.
- Vergroot de kennis in het team over hoe de collega-lesgevers te werk gaan.
- Werk aan de consensus in het team over waar men staat ten aanzien van pedagogische vraagstukken.
- Werk aan responsief leiderschap, waarbij responsieve directies zorg en respect geven aan hun team en leraren beschermen tegen zaken die hen zouden kunnen afleiden van hun lestijd en focus.
- Zorg dat iedereen kennis heeft van effectieve interventies en deze kennis ook toepast om leerlingen meer succesvol te laten zijn.

Aan dit lijstje van Donohoo kan nog een zeer belangrijk element toegevoegd worden, namelijk, zorg dat er consensus is over het doel waar men als team naar toewerkt (Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009). Het belang van een eenduidige en gedeelde visie binnen een schoolteam werd al eerder veelvuldig aangetoond, het zou zelfs mogelijk belangrijker zijn dan wat de eigenlijke visie inhoudt (De Bruyckere, 2017). Iedereen, van de leerling, over de leerkracht tot het ondersteunend personeel, weet zo waar hij of zij aan toe is. Als een leerling van de ene klas naar de andere gaat, krijgt hij of zij dan in de praktijk eerder een variatie op eenzelfde thema te verwerken dan dat de leerling opeens in een andere wereld terecht komt. Die voorspelbaarheid leidt tot rust in het hoofd en de rust die deze eenduidigheid brengt bij leerlingen en onderwijspersoneel zorgt op zijn beurt voor meer ruimte voor leren.

Zoals gesteld, wordt bij resultaten van evidence-based education best rekening gehouden met de nodige nuances. Als concreet voorbeeld kan op basis van onder andere Belfi et al. (2015, ook Hoy, & Tschannen-Moran, 1999) vermoed worden dat nog andere factoren op meso- en macroniveau een rol kunnen spelen, zeker bijvoorbeeld in

relatie tot sociale ongelijkheid. De vermelde onderzoeken beschrijven hoe bij scholen met een heterogener en uitdagender publiek, de collective teacher efficacy gemiddeld lager is. Dat kan onder andere gelinkt worden aan bijvoorbeeld een groter verloop van leraren in dergelijke scholen, waardoor het moeilijker kan zijn om een echt teamgevoel te bereiken. Terwijl er wel degelijk individueel geloof van lesgevers in zichzelf en hun leerlingen aanwezig kan zijn, ontbreekt het effectieve van het collectieve geloof. Een belangrijke nuance is dat de richting van causaliteit van verminderd collective teacher efficacy en complexere doelgroepen minder duidelijk in te schatten is. Een dergelijk doelpubliek kan voor meer uitdaging zorgen, waardoor leraren sneller de moed opgeven, er minder collective teacher efficacy kan ontstaan, de groepen minder goed onderwijs krijgen, de doelgroep moeilijker wordt, enzovoort. Verder blijken bijvoorbeeld in Vlaanderen vooral jonge leraren aan meer uitdagende klassen les te geven (OECD, 2014), terwijl net de effectiviteit van startende leerkrachten beperkt is (Gordon, Kane, & Steiger, 2006). Verder blijkt ook ervaring op zich dan weer de nodige impact te hebben op de efficacy van leraren (Tschannen-Moran, & Hoy, 2007).

Met de nodige nuances in het achterhoofd blijkt het collectieve element van het schoolteam dus wellicht een belangrijke invloed te hebben op het leren van leerlingen, maar hoe zit het met het collectieve groepsgevoel onder leerlingen? Dat blijkt nauwelijks onderwerp van onderzoek. Graag willen we daarom het concept van collective student efficacy introduceren.

Met collective student efficacy beschrijven we het collectieve geloof dat een groep leerlingen of studenten kunnen hebben in zichzelf om zichzelf op een hoger niveau te tillen. Voor dit geloof is het dan ook belangrijk dat leerlingen genoeg invloed hebben op het beleid van de klas en de school, de consensus binnen de klas, groep en school over wat men wil bereiken groot is en vooral dat er sprake is van een gedeeld doel.

4. Kijken naar student self-efficacy en collective student efficacy

Als we de concepten van Bandura vertalen naar de kant van de lerende, blijkt bij leerlingen het eerste concept van Bandura – student self efficacy – onderwerp van decennia onderzoek, wat ondertussen verschillende meta-analyses mogelijk maakte (zie o.a. Huang, 2013, 2016; Multon, Brown, & Lent, 1991).

Student self-efficacy zou dan kunnen omschreven worden als

“... students’ judgements of their capabilities to successfully perform specific academic tasks.”
(Artino, La Rochelle, & Durning, 2010, p. 1205)

In het recentste meta-meta-overzicht van Hattie heeft student self efficacy een effectgrootte op het leren van 0,71. Nuances die achter dat gemiddelde effect schuilgaan, zijn onder andere dat jongens gemiddeld een beperkt voordeel zouden hebben ten aanzien

van meisjes en self-efficacy verder zou verschillen naargelang leeftijd of vakgebied (Huang, 2013). Verder zouden er ook linken kunnen gelegd worden tussen self-efficacy bij leerlingen en onder andere zelfregulatie en uitstelgedrag (Strunk & Steele, 2011).

Terwijl er veel onderzoek bestaat naar student self-efficacy, is er nauwelijks tot geen onderzoek naar *collective student efficacy*. In de *Web of Science* is dat concept in geen enkel artikel terug te vinden. Daarbij zochten we op verschillende varianten van ‘collective student efficacy’ of ‘collective pupil efficacy’. In Google Scholar is er in mei 2020 een beetje meer geluk, met vijf bronnen, waarbij echter geen enkel onderzoek gelinkt wordt aan mogelijke positieve effecten op het leren van het individu door het collectieve geluk.

De definitie van *collective teacher efficacy* indachtig zou men *collective student efficacy* kunnen definiëren als het collectieve geloof van een team van leerlingen of studenten in hun gezamenlijke mogelijkheden om zichzelf op een hoger niveau te tillen.

Dat dit concept niet tot nauwelijks voorkomt in wetenschappelijk onderzoek, wil niet zeggen dat er helemaal geen verwant onderzoek is. Onder andere onderzoek van Lent, Schmidt en Schmidt (2006) bij universiteitsstudenten toont dat specifiek bij groepswerk *collective efficacy beliefs* een positieve invloed kunnen hebben op de groepsresultaten. Dergelijke sporen naar de invloed van *collective efficacy beliefs* bij samenwerkend leren zijn wel vaker onderzocht (zie o.a. Khong, Liem, & Klassen, 2017; Wang, & Hwang, 2012), maar telkens blijft het onderzoek beperkt tot binnen een welbepaalde didactische aanpak van samenwerkend leren in meestal eerder kleine groepen. De vraag is of dergelijke *collective beliefs* – of, correcter in lijn met *collective teacher efficacy* – of dergelijke *collective student efficacy* ook een bepalende rol kan spelen los van bepaalde werkvormen en bij grotere groepsverbanden als klassen of scholen.

Een mogelijke antipode van efficacy is futiliteitsdenken of *sense of futility*, een concept waarnaar ook wel degelijk onderzoeken bestaan (zie o.a. Van Houtte & Stevens, 2008; Agirdag, Van Houtte, & Van Avermaet, 2012). Spruyt, Van Droogenbroeck en Kavadias (2015) beschrijven elementen van dit futiliteitsdenken als een fatalistisch beeld van de toekomst en een mogelijk vage identificatie met de groep die eerder neerkomt op ‘mensen zoals ons’. Het zou de moeite waard zijn om die twee concepten tegenover elkaar af te meten om vast te stellen of deze wel degelijke elkaars tegenstellingen zijn.

5. Het collectieve van de klas als een ver verleden of toekomst?

Zoals in de inleiding gesteld, primeert vandaag eerder een drang naar personaliseren in onderwijs. Tech-giganten zoals Gates en Zuckerberg pleiten voor gepersonaliseerd onderwijs, verwijzend naar Blooms verkennend werk uit 1968 (Bloom, 1968). Terwijl *peer-tutoring* en *peer assessment* wel als meerwaarde gezien worden, net als samenwerkend of collaboratief leren – al dan niet met gebruik van technologie – (zie o.a.

Dietrichson, Bøg, Filges, & Klint Jørgensen; 2017; Keser, Uzunboyulu, & Ozdamli, 2011), lijkt het idee van een klasgroep een verouderd concept. Niet dat er geen onderzoek naar klasgroepen bestaat, integendeel. Er is tal van onderzoek naar de invloed van groepsklimaat binnen de klas, sociale cohesie, de invloed van de klas op pesten... Opvallend daarbij is dat spelen met de klassamenstelling op zichzelf weinig invloed heeft op meer leren. Teruggrijpend naar het recentste overzicht van Hattie (2019), blijkt dat noch het doorbreken van jaarklassen naar graadsklassen, noch open versus traditionele klassamenstellingen, noch het vormen van groepjes binnen klassen ervoor zorgt dat leerlingen meer leren. Dat is echter wel degelijk het geval bij onderzoeken naar de effecten van een sterke sociale cohesie binnen een klasgroep. Een sterke sociale cohesie zou gepaard gaan met een effectgrootte van 0,53. Samen met de positieve correlatie van collective beliefs bij groepswork met leerprestaties uit de eerder vermelde onderzoeken, doet dit vermoeden dat er wel degelijk een meerwaarde kan bestaan van collective student efficacy binnen een klasgroep.

Toch zou het ons inziens fout zijn om collective student efficacy te beperken tot het concept van de klas. Bij elke vorm van groepeeringsvorm binnen onderwijs, kan er wellicht sprake zijn van al dan niet aanwezigheid van collective student efficacy en een mogelijke relatie tot meer of minder leren en ontwikkelen. Een mogelijk onverwachte hoek voor verdere evidentie van mogelijke meerwaarde zit in recente studies naar executieve functies (zie onder andere Rybanska, McKay, Jong, & Whitehouse, 2018), waaruit blijkt dat rituelen – eigen aan het collectieve – kunnen helpen bij de ontwikkeling van zelfcontrole van het individuele kind. Er is zeker nog meer onderzoek nodig voor een grotere zekerheid over dat verband. Bij dit voorbeeld gaat het eerder over het collectieve in het algemeen, waarbij de klas maar een voorbeeld kan zijn dat ook kan uitgebreid worden naar de school.

Een volgende vraag die gesteld moet worden, is of collective student efficacy behoort tot de context, tot het collectief of eerder tot een eigenschap van de persoon binnen het collectief. Beide sporen zijn de moeite waard om te verkennen. Als men het beschouwt als een eigenschap van een persoon, zou dat gelinkt kunnen worden aan wat men omschrijft als *sense of belonging*, het kunnen behoren tot een peer groep. Dat zou ook gepaard gaan met schoolsucces (Strayhorn, 2018). Het essentiële verschil tussen *sense of belonging* en collective student efficacy is de extra dimensie van het geloof in de groep als middel om verder te kunnen raken bij het laatste. Het gaat niet enkel over het ‘erbij horen’, maar ook het idee dat ‘samen’ het verschil kan maken.

6. Sporen voor verder onderzoek

We willen argumenteren dat onderzoek naar collective student efficacy een meerwaarde kan betekenen voor het begrijpen én mogelijk verbeteren van zowel de persoonlijke ontwikkeling als de kwalificatiekansen van kinderen en jongeren. Bestaande instru-

menten kunnen gebaseerd worden op hertalingen of uitbreidingen van instrumenten die gebruikt werden bij:

- onderzoek naar collective beliefs tijdens teamwerk (zie eerder o.a. Lent, Schmidt, & Schmidt, 2006);
- onderzoek naar collective teacher efficacy (zie o.a. *Short Form of the Collective Efficacy Scale* van Hoy, Tarter, & Woolfolk Hoy (2006), dat gebaseerd is op Goddard, Hoy, & Hoy (2000));
- onderzoek naar self-efficacy bij studenten zoals eerder vermeld in de verschillende meta-analyses.

Dergelijke instrumenten laten vervolgens toe om factoren te bepalen die gelinkt kunnen worden aan al dan niet lage of hoge collective student efficacy, en ze laten ook toe te kijken naar welke correlatie er bestaat tussen collective student efficacy en leren. Nog belangrijker, indien die link er wel degelijk is: vervolgonderzoek laat toe om net als bij collective teacher efficacy op zoek te gaan naar maatregelen die collective student efficacy kunnen verhogen. Een interessant te verkennen denkspoor zou kunnen zijn of de data van de JOP-monitor daarvoor direct of indirect bruikbaar zijn.

7. Tot slot

We zijn meer dan 40 jaar na het eerste werk van Bandura over self- en collective efficacy. De voorbije decennia heeft dat tot veel zinnig en relevant onderzoek geleid in onderwijs. Daarbij lag de nadruk vaak vooral op self-efficacy, maar kent onderzoek naar collective teacher efficacy een belangrijke boom in de laatste twee decennia. Dat collectieve wordt echter maar spaarzaam onderzocht onder leerlingen, maar er zijn genoeg aanwijzingen dat ook hier een meerwaarde te vinden kan zijn. Op deze manier kan het leven en vooral het samen leven op school een nieuwe aandacht krijgen die leerlingen mogelijk ten goede kan komen met linken naar leren, maar ook naar ontwikkeling zoals bij het stimuleren van executieve functies.

Voor het onderwijsbeleid betekent het mogelijk ook een waarschuwing voor het te veel focussen op kwalificatie en het steeds aan belang winnende subjectificatie, die schuilgaan onder concepten als ‘gepersonaliseerd leren’ of ‘onderwijs op maat’. Terwijl dergelijke vormen van differentiatie zeker een meerwaarde kunnen betekenen, kan dat evengoed gelden voor het collectieve. Maatregelen zoals flexibilisering zoals we gekend hebben in het hoger onderwijs, hebben tot zorgen geleid rond sociale cohesie (Raad Hoger Onderwijs, 2020). Onderzoek naar collective student efficacy kan mogelijk leiden tot inzichten die erop kunnen wijzen dat daardoor ook voor kwalificatie en subjectificatie kansen zijn gesneuveld, zoals het bestaande onderzoek rond sociale cohesie al toont. Dat is zodoende een belangrijke waarschuwing voor mensen die spelen met dergelijke flexibiliseringsideeën voor bijvoorbeeld het secundair onderwijs.

Bibliografie

- Agirdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2012). Why does the ethnic and socio-economic composition of schools influence math achievement? The role of sense of futility and futility culture. *European sociological review*, 28(3), 366-378.
- Artino, A.R., La Rochelle, J.S., & Durning, S.J. (2010). Second-year medical students' motivational beliefs, emotions, and achievement. *Medical education*, 44(12), 1203-1212.
- Baird, M.D., & Pane, J.F. (2019). Translating standardized effects of education programs into more interpretable metrics. *Educational Researcher*, 48(4), 217-228.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Belfi, B., Gielen, S., De Fraine, B., Verschueren, K., & Meredith, C. (2015). School-based social capital: The missing link between schools' socioeconomic composition and collective teacher efficacy. *Teaching and Teacher education*, 45, 33-44.
- Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational theory*, 57(1), 1-22.
- Biesta, G.J. (2015). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Biesta, G.J.J. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning and the politics of citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Bloom, B.S. (1968) Learning for Mastery. Instruction and Curriculum. Regional Education Laboratory for the Carolinas and Virginia, Topical Papers and Reprints, Number 1. *Evaluation Comment*, 1(2), 1-17.
- Chesnut, S.R., & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational research review*, 15, 1-16.
- De Bruyckere, P. (2017). *Klaskit: tools voor topleraren*. Leuven: LannooCampus/Anderz.
- De Bruyckere, P., Kirschner, P.A., & Hulshof, C. (2019). *More Urban Myths about Learning and Education: Challenging Eduquacks, Extraordinary Claims, and Alternative Facts*. Routledge.
- Dietrichson, J., Bøg, M., Filges, T., & Klint Jørgensen, A.M. (2017). Academic interventions for elementary and middle school students with low socioeconomic status: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research*, 87(2), 243-282.
- Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*, 75(6), 40-44.
- Donohoo, J. (2017). *Collective efficacy: How educators' beliefs impact student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Eells, R.J. (2011). Meta-analysis of the relationship between collective teacher efficacy and student achievement.
- Goddard, R.D., Hoy, W.K., & Hoy, A.W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American educational research journal*, 37(2), 479-507.
- Gordon, R.J., Kane, T.J., & Staiger, D. (2006). *Identifying effective teachers using performance on the job* (pp. 2006-01). Washington, DC: Brookings Institution.
- Hoy, W.K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School leadership*, 9(3), 184-208.
- Hoy, W.K., Tarter, C.J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: a meta-analysis. *European journal of psychology of education*, 28(1), 1-35.
- Huang, C. (2016). Achievement goals and self-efficacy: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 19, 119-137.

- Keser, H., Uzunboyulu, H., & Ozdamli, F. (2011). The trends in technology supported collaborative learning studies in 21st century. *World Journal on Educational Technology*, 3(2), 103-119.
- Khong, J.Z., Liem, G.A.D., & Klassen, R.M. (2017). Task performance in small group settings: the role of group members' self-efficacy and collective efficacy and group's characteristics. *Educational Psychology*, 37(9), 1082-1105.
- Klassen, R.M., & Tze, V.M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76.
- Lent, R.W., Schmidt, J., & Schmidt, L. (2006). Collective efficacy beliefs in student work teams: Relation to self-efficacy, cohesion, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 68(1), 73-84.
- Marzano, R.J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. ASCD.
- Multon, K.D., Brown, S.D., & Lent, R.W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of counseling psychology*, 38(1), 30.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. OECD.
- Raad Hoger Onderwijs (2020). *Advies: De grenzen van de flexibilisering?* VLOR, RHO-RHO-ADV-2021-001.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Best evidence synthesis iteration [BES]. New Zealand: Ministry of Education.
- Rybanska, V., McKay, R., Jong, J., & Whitehouse, H. (2018). Rituals improve children's ability to delay gratification. *Child Development*, 89(2), 349-359.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2017). *De Leerling Centraal?* Leuven: Acco.
- Spruyt, B., Van Droogenbroeck, F., & Kavadias, D. (2015). Educational tracking and sense of futility: a matter of stigma consciousness? *Oxford Review of Education*, 41(6), 747-765.
- Strayhorn, T.L. (2018). *College students' sense of belonging: A key to educational success for all students*. Routledge.
- Strunk, K.K., & Steele, M.R. (2011). Relative contributions of self-efficacy, self-regulation, and self-handicapping in predicting student procrastination. *Psychological Reports*, 109(3), 983-989.
- Trinder, L. (2000). A critical appraisal of evidence-based practice. *Evidence-based practice: A critical appraisal*, 212-241.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A.W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Van Houtte, M., & Stevens, P.A.J. (2008). Sense of futility: The missing link between track position and self-reported school misconduct. *Youth and Society*, 40, 245-264.
- Wang, S.L., & Hwang, G.J. (2012). The role of collective efficacy, cognitive quality, and task cohesion in computer-supported collaborative learning (CSCL). *Computers & Education*, 58(2), 679-687.
- Wiliam, D. (2012). Feedback: part of a system. *Educational Leadership*, 70(1), 30-34.

9. Het realiseren van waardevol onderwijs: een collectief, pedagogisch en politiek project

Lokale netwerkanalyse en participatief biografisch onderzoek in het systeem leren en werken

Caroline Vandekinderen, Griet Roets,
Hilde Van Keer en Rudi Roose

1. Inleiding

In deze bijdrage zoomen we in op een onderzoeksproject dat vorm kreeg tegen de achtergrond van het Europese zevende kaderproject *Society* (2013 – 2015) en zich concreet ontvouwde in de context van het systeem leren en werken in Gent. Dit onderwijsstelsel vormt een uitgelezen *case study* om kennis te genereren met betrekking tot beleid en praktijk ten aanzien van jongeren in kwetsbare situaties, omdat het wordt gezien als het residu van het watervalstelsel en problemen van sociale uitsluiting blootlegt.

Ons onderzoek vertrok vanuit de *Capability Approach* of de ‘*Menselijke Vermogens*’-*benadering* (Sen, 2009; Nussbaum, 2011). De *Capability Approach* inspireert ons om sociale rechtvaardigheid te begrijpen in relatie tot het leiden van een leven dat iemand betekenisvol en waardevol vindt. In de *Capability Approach* spreekt men over het ‘vermogen tot leren’ (*capability for education*) (Walker, 2005; Kjeldsen & Bonvin, 2015). Dit vermogen tot leren verwijst naar wat onderwijs betekenisvol maakt voor jongeren en creëert dus meer ruimte voor de zingeving van jongeren aan onderwijs en pedagogische interventies. In die zin noopt de *Capability Approach* ons tot een vraag die verder reikt dan de functionele uitkomst van onderwijs.

In een functionele benadering ligt de focus op de ontwikkeling van menselijk kapitaal, dat inzetbaar moet zijn voor de economie. In de *Capability Approach* spreekt men over mogelijkheden/vermogens (*capabilities*). Die mogelijkheden/vermogens verwijzen naar waardevolle dingen die mensen kunnen doen of zijn door het beschikken over (maatschappelijke) bronnen en eigen mogelijkheden (Gupta, Featherstone, & White, 2014). Mogelijkheden/vermogens worden niet verengd tot psychologische aspecten

van het menselijk functioneren (*functionings*), maar worden gekaderd als dynamisch en afhankelijk van de sociale, culturele, politieke en ecologische omstandigheden, zowel in het verleden als in het heden (Gupta et al., 2014). In die zin verwijzen mogelijkheden/vermogens evenzeer naar materiële, symbolische, juridische en normatieve levensomstandigheden, die mee de realisaties van individuele mogelijkheden bepalen. Een grondig begrip van het vermogen tot leren vergt een diepgaande verkenning van de hulpbronnen en van de conversiefactoren, verwijzend naar de sociale en persoonlijke factoren die het vermogen van jongeren (positief of negatief) beïnvloeden om hulpbronnen en middelen in mogelijkheden om te zetten (Gupta et al., 2014). De Capability Approach biedt een kader om na te gaan of (sociale) factoren en hulpbronnen jongeren al dan niet ondersteunen en om te analyseren of jongeren een maatschappelijke hulpbron (zoals onderwijs) ook echt (kunnen) omzetten in de ontwikkeling en ondersteuning van hun mogelijkheden/vermogens.

In ons onderzoek exploreerden we enerzijds de kennisbasis waarop beleid en praktijk ten aanzien van kwetsbare jongeren binnen het systeem leren en werken geënt zijn. We documenteerden de omvang en de aard van de problemen die gerelateerd zijn aan ongelijkheid (bv. ongekwalificeerde uitstroom, spijbelen...) en probeerden inzicht te genereren in de onderliggende constructieprocessen, probleemdefinities, handelingsstrategieën en verantwoordingsmechanismes van beleid en praktijk omtrent het systeem leren en werken (zie paragraaf 3).

Anderzijds verzamelden we een rijke empirische basis van retrospectieve onderwijs-trajecten van jongeren in kwetsbare situatie, waarbij we hun onderwijscarrière, ervaringen en aspiraties verkenden. De onderzoeksresultaten leggen bloot hoe materiële, sociale en culturele bronnen en conversiefactoren zowel een beperking als een opportuniteit kunnen betekenen voor de revelatie van aspiraties en de realisatie van het vermogen tot leren van jongeren in kwetsbare situaties (zie paragraaf 4.)

We sluiten deze bijdrage af met een reflectieve sectie (zie paragraaf 5), waarin de empirische bevindingen van ons onderzoek worden geïnterpreteerd op basis van twee analytische dimensies: (1) aspiraties en het vermogen tot aspireren en (2) de substantiële vrijheden van participatie.

Tot slot pleiten we er in het luik rond beleidsrelevante implicaties (zie paragraaf 6) voor om de kwaliteit van onderwijs te definiëren in termen van het promoten en verhogen van de mogelijkheden/vermogens van jongeren, eerder dan in functionele termen, louter gericht op investering in economische ontwikkeling. In die zin houden we een pleidooi voor een onderwijsbeleid dat procesgeë Orienteerde praktijken ondersteunt.

In de volgende sectie lichten we eerst de onderzoeksmethodologie toe.

2. Methodologie

2.1 Strategieën van datacollectie

Ons onderzoeksproject beslaat enerzijds een lokale netwerkanalyse en anderzijds een participatief biografisch onderzoek waarin diverse onderzoeksmethodes werden gecombineerd. Tegelijk liep de interpretatieve onderzoeksbenadering als rode draad door ons werk, waarbij kennis wordt opgevat als gesitueerd, gecontextualiseerd en ingebed in menselijke activiteit (Denzin & Lincoln, 2003).

2.1.1 Lokale netwerkanalyse

Op basis van een lokale netwerkanalyse probeerden we de productie en de diverse componenten van de bestaande ‘informatieve kennisbasis’ (Sen, 1990) van beleid en praktijk omtrent het systeem leren en werken in Gent te vatten. Die kennisbasis verwijst naar de specifieke selectie van informatie die wordt gebruikt als onderbouwing om een doelgroep af te bakenen, doelstellingen uit te schrijven, beleid op te zetten en praktijk vorm te geven. Enerzijds namen we 24 semigestructureerde interviews (Bogdan & Biklen, 1998) af van diverse actoren (beleidsmakers, directeurs, praktijkwerkers...) die we rekruteerden via het Regionaal OverlegPlatform Gent, waarin de drie inrichters van het systeem leren en werken zijn vertegenwoordigd, met name CDO De Rotonde, Centrum Leren en Werken en Syntra. Anderzijds voerden we een uitgebreide documentanalyse (Philips & Jorgenson, 2002) uit van de belangrijkste beleidsdocumenten (Decreet betreffende het stelsel van leren en werken, Actieplan spijbelen en andere vormen van onaangepast gedrag, Decreet flankerend onderwijs...).

2.1.2 Participatief biografisch onderzoek

De tweede onderzoeksfase kreeg vorm als een *participatief biografisch leefwereldgeoriënteerd onderzoek* (Grunwald & Thiersch, 2009). De jongeren in het systeem leren en werken fungeerden als onze centrale informanten vanuit de overtuiging dat hun perspectief en doorleefde ervaringen waardevolle inzichten opleveren die de kennisbasis kunnen verbreden (Wilson & Beresford, 2002). Tevens werden de perspectieven geëxploreerd van de professionals die nauw betrokken waren bij de trajecten van de jongeren. Dit multiactorperspectief (Bogdan & Biklen, 1998) liet ons toe om de ambiguïteiten en potentiële contradicties gedurende de trajecten bloot te leggen. We documenteerden veertien trajecten van jongeren. Die trajecten werden geselecteerd door drie centra in Gent (CLW, De Rotonde en Syntra). Zeven trajecten werden als ‘succesvol’ omschreven door de professionals die de trajecten selecteerden. Naar zeven andere trajecten werd verwezen als ‘moeilijk’. Die tweedeling vormde een boeiend startpunt om onderliggende noties van succes en falen bloot te leggen. Tegelijk werd tijdens ons onderzoek duidelijk dat zo goed als alle trajecten een turbulent verloop kenden, wat de fluctuerende aard van de categorieën ‘succesvol’ en ‘moeilijk’ illustreert. Er werden veertig semige-

structureerde interviews afgenomen: twaalf interviews met de jongeren (twee jongeren konden we niet bereiken) en achtentwintig interviews met betrokken praktijkwerkers (leerlingbegeleiders, trajectbegeleiders, tewerkstellingsbegeleiders, leerkrachten...). Op die manier werd vanuit een multiactorperspectief ingezoomd op de onderwijs carrière, de ervaringen en de aspiraties van jongeren in kwetsbare situaties in het systeem leren en werken in Gent.

2.2 Strategieën van data-analyse

De auditieve opnames van alle interviews werden volledig getranscribeerd. De data van beide onderzoeksfases werden geanalyseerd op een exploratieve en interpretatieve manier, aan de hand van een kwalitatieve inhoudsanalyse (Wester, 1987). Die wordt in de literatuur omschreven als een kwalitatieve datareductie van en inspanning tot betekenisgeving aan een volume kwalitatief empirisch materiaal, waarbij gepoogd wordt om consistenties en betekenissen te identificeren (Patton, 2002).

We hanteerden een gerichte benadering van de kwalitatieve inhoudsanalyse (Hsieh & Shannon, 2005), waarbij empirische perspectieven en wetenschappelijke inzichten actief interageren (Goodley et al., 2004). De analyse levert zowel dikke en rijke beschrijvingen van sociale realiteiten en pedagogische praktijken in particuliere contexten op als wetenschappelijke inzichten (Zhang & Wildemuth, 2009). In de literatuur verwijst men in dit verband naar empirische *feedback loops*, waarbij narratieven en theoretische benaderingen elkaar bevruchten (Emerson, 2004). Het vermogen tot leren was daarbij het centrale *sensitizing* concept (Patton, 2002).

3. Lokale netwerkanalyse: het systeem leren en werken in Gent

3.1 Het residu van het onderwijswatervalsysteem

Het systeem leren en werken in Vlaanderen is opgericht in 1983, gelijktijdig met de verlenging van de leerplicht van 16 naar 18 jaar. Het systeem richt zich tot jongeren tussen 15 en 25 jaar. Het beoogt hun vaardigheden te ontwikkelen via een combinatie van deeltijds leren en werken, met ondersteuning van welzijnsactoren.

In 2008 ging het Decreet betreffende het Stelsel van Leren en Werken in de Vlaamse Gemeenschap (10 juli 2008) van kracht. Het Decreet zet sterk in op een voltijds engagement (28 uur/week) van jongeren. Dat dient gerealiseerd te worden tijdens een individueel traject. Daartoe werd een vierfasenmodel geïntroduceerd, met name persoonlijke ontwikkelingstrajecten, voortrajecten, brugtrajecten en reguliere tewerkstelling. Bovendien legt het Decreet een sterke nadruk op kwalificaties, waarbij ook de mogelijkheid tot het behalen van een diploma werd gerealiseerd.

Het systeem leren en werken omvat zowel het deeltijds beroepssecundair onderwijs (aangeboden door 47 instellingen op Vlaams niveau in schooljaar 2014-2015) als de leertijd (georganiseerd door Syntra). In het schooljaar 2014-2015 – waarin we ons onderzoek voerden – volgden 8807 leerlingen deeltijds beroepssecundair onderwijs in Vlaanderen, waaronder 5910 jongens en 2897 meisjes. 2457 leerlingen volgden onderwijs in het gemeenschapsonderwijs, 4750 leerlingen in het gesubsidieerd vrij onderwijs en 1600 leerlingen in het gesubsidieerd officieel onderwijs. Die cijfers blijven tamelijk constant, in 2018-2019 volgden 8854 leerlingen deeltijds beroepssecundair onderwijs in Vlaanderen (Vlaams onderwijs in cijfers, 2014-2015).

Ondanks het Decreet wordt het systeem leren en werken echter nog altijd gepercipiëerd als het residu van het watervalstelsel (Nicaise et al., 2014). Aan de start van ons onderzoek wezen gegevens uit dat in de Gentse context de sociaal-economische status van jongeren in het systeem lager ligt dan elders in Vlaanderen (De Boeck et al., 2015) en hun schoolse vertraging hoger dan gemiddeld (Belga, 2013; Duurzaam onderwijs, 2013). Problemen van non-participatie zijn in Gent grondig gedocumenteerd (Lamote, 2014). Het aantal jongeren met het statuut ‘Niet Onmiddellijk Beschikbaar’ (NOB) – wat hun (tijdelijke) uitval uit het onderwijs impliceert – was zeer hoog, met 20-25%. Tien procent van die dossiers werd als zeer problematisch gezien. Het beoogde voltijdse engagement werd niet gerealiseerd, maar schommelde in Gent slechts rond de 65%. Daarenboven was er sprake van een frappante spijbelproblematiek en behaalde slechts een minderheid van de jongeren een diploma.

Recentere cijfers tonen een blijvende stijging aan van het aantal spijbelaars. De verschillen tussen de onderwijsvormen zijn bijzonder groot en het systeem leren en werken spant de kroon met 97% (ter vergelijking: aso: 2,0%; tso: 13,4%; kso: 16,1% en bso: 50,9%) (Omgevingsanalyse, Gent in cijfers 2018). Wat de schoolse vertraging betreft, ligt het Gentse cijfer van 33,34% hoog in vergelijking met het Vlaamse gemiddelde van 27,9% (Omgevingsanalyse, Gent in cijfers 2018). De onderwijskansarmoede-indicator (OKI) wordt gehanteerd om te bepalen of een leerling risico loopt op onderwijskansarmoede.

De vier bepalende elementen die naar voren worden geschoven zijn: **(1)** de moeder van de leerling heeft een laag opleidingsniveau (maximaal lager secundair onderwijs); **(2)** de thuistaal is niet-Nederlands, met andere woorden: de gezinstaal is niet de onderwijstaal; **(3)** de leerling krijgt een schooltoelage en **(4)** de leerling woont in een buurt waar veel 15-jarigen minstens twee jaar schoolse vertraging hebben. We zien een stijgend aantal leerlingen in het secundair onderwijs met schooltoelage en thuistaal niet-Nederlands. Dat laatste aantal steeg van 17% naar 22% over vijf schooljaren. De OKI varieert sterk tussen de verschillende onderwijsvormen. In alle onderwijsvormen is er de laatste jaren een licht stijgende trend, maar die is in het bso meer uitgesproken. In het systeem leren en werken ligt de OKI nog hoger en blijft die stijgen (Omgevingsanalyse, Gent in cijfers 2018).

3.2 Een functioneel perspectief op succesvolle participatie

Op basis van zowel de documentanalyse als de interviews hebben we geprobeerd de normatieve dimensies in het discours van beleidsmakers en praktijkwerkers te onttrafen en de componenten van hun informatieve kennisbasis te begrijpen. Deze informatieve kennisbasis verwijst naar de kennis en informatie die door de betrokken actoren als zinvol wordt beoordeeld om beleid en praktijk op te enten. We stelden vast dat er een grondige problematisering is van de ongekwalificeerde uitstroom, moeilijke trajecten op het gebied van werkgelegenheid en spijbelen in het systeem leren en werken. Die ‘aanhoudende’ non-participatie en uitval informeert en inspireert grotendeels het debat over een pedagogie van sociale inclusie. Beleidsmatig wordt een onderwijstraject binnen het systeem leren en werken gecategoriseerd als succesvol wanneer een jongere een voltijdse betrekking opneemt, actief is op de arbeidsmarkt en/of een kwalificatie behaalt. Die functionele definitie van succes richt zich uitsluitend op de resultaten en meetbare uitkomsten van onderwijs en impliceert een normatieve notie van participatie, waarbij participatie wordt vertaald in functionele termen van ‘goed, sociaal adaptief en integratief gedrag’ (Ley, 2013).

Vanuit het theoretische perspectief van de Capability Approach is dat echter problematisch, omdat participatie wordt verengd tot loyaliteit (aanpassing aan het systeem) en stem (actieve betrokkenheid van burgers bij politieke besluitvormingsprocessen) (Ley, 2013). Vanuit een Capability Approach is het eveneens belangrijk om het perspectief te verkennen van de jongeren die afhaken, of volgens Hirschmans (1970) triptiek deelnemen door middel van *exit*. Dergelijke exit-strategieën kunnen bijvoorbeeld ongemotiveerd gedrag, spijbelen, tijdelijk schooluitval en voortijdig schoolverlaten inhouden (Stevenson & Ellsworth, 2006).

Aangezien we ‘succes’ introduceerden als een *sensitizing* concept in de interviews, zagen we een interessante spanning tussen de dominante formele en functionele definitie van succes en meer genuanceerde en gelaagde interpretaties van het concept, verwijzend naar de specifieke situatie en het traject van de leerling, zijn of haar doelen, zorgen, interesses en dromen. Als zodanig wilden we inzicht verwerven in de betekenis van (non-)participatie aan onderwijs voor jongeren vanuit een leerling- en procesgericht perspectief, waarbij we het ‘vermogen tot aspireren’ in brede zin beoordeelden, dat wil zeggen iemands brede vermogen om doelen en ambities te formuleren en deze notie niet te verengen tot de retorische, politieke invulling van effectief een stem hebben (Bonvin, 2013).

Een andere gesuggereerde reden voor ‘mislukking’ in de interviews houdt verband met de kenmerken van de doelgroep: hun onvermogen of gebrek aan bereidheid/motivatie om te werken en hun vaak problematische sociale achtergrond. Als zodanig wordt schoolfalen dominant gezien als een psychosociale tekortkoming van individuen en gezinnen en als een culturele kloof (met betrekking tot jongeren die zich niet aanpassen aan de schoolcultuur en het arbeidsethos) die moet worden overbrugd door hun

actieve participatie te faciliteren aan de hand van *empowerende* strategieën die een individueel proces van persoonlijke groei en aanpassing stimuleren (zie: persoonlijke ontwikkelingstrajecten, pre-trajecten, interventies van CLB's in geval van spijbelen). Onderzoek legt echter bloot dat het versterken van mensen door hun persoonlijke groei te stimuleren, de ambiguïteit van het omgaan met achterstand als een multidimensionaal en hardnekkig probleem tot een minimum beperkt, omdat het voornamelijk wordt gedefinieerd als een individueel probleem (Roose, Roets, & Bouverne-De Bie, 2012). D'Cruz, Gillingham en Mendez (2007) stellen dat de sociale en politieke oorzaken van de problemen van individuen worden afgezwakt, terwijl de kennis en vaardigheden van het individu worden benadrukt en sociale problemen worden geïndividualiseerd in plaats van beschouwd als de gevolgen van relaties tussen individuen en sociale structuren. Bovendien, wanneer *empowerment*-strategieën falen, worden repressieve interventies geïntroduceerd, die de conditionaliteit van rechten weerspiegelen (zoals het recht op onderwijs): burgers hebben geen rechten maar verantwoordelijkheden, en rechten verschuiven naar sociale verplichtingen (Roets et al., 2012). Die spanning is zeer sterk aanwezig tussen enerzijds het recht op onderwijs (als emancipatorische praktijk) en anderzijds het verplichte karakter van onderwijs.

De pedagogische rol van de praktijkwerkers in het systeem leren en werken is van cruciaal belang, meer bepaald hoe ze de relatie tussen de individuele ambities en aspiraties van jongeren en de verwachtingen van de samenleving vormgeven en hoe ze balanceren op de spanning tussen controle en emancipatie. Die spanning impliceert eveneens dat de praktijkwerkers zich ertoe verbinden om samen met jongeren veranderende probleemconstructies te produceren. In een volgend luik exploreren we specifieke pedagogische praktijken van onderwijs- en welzijnsactoren in het systeem leren en werken in relatie tot het realiseren van het vermogen tot leren van jongeren in kwetsbare situaties.

4. Participatief biografisch onderzoek: het vermogen tot leren

4.1 Proces- en leerlinggerichte kennis: een leefwereldperspectief

In ons participatief onderzoek richtten we ons op het 'vermogen tot leren' (capability for education), wat verwijst naar *wat leren zinvol maakt voor jongeren* in het systeem leren en werken (Walker, 2005; Otto & Ziegler, 2006; Sen, 2009; Kjeldsen & Bonvin, 2015). We beoogden procesgeoriënteerde kennis te produceren over de manieren waarop onderwijs- en welzijnsactoren jongeren in het systeem leren en werken kunnen ondersteunen bij het realiseren van hun vermogen tot leren (Fielding, 2006; Lumby & Morrison, 2009).

Ons participatief onderzoek wenste de informatieve kennisbasis te verbreden (Sen, 1990) door een bottom-up en leerlinggericht perspectief te introduceren (Vandekinderen & Roose, 2014a). De kruisbestuiving van het theoretische kader van de Capability

Approach en het interpretatieve paradigma van *Lifeworld Orientation*, dat geworteld is in theorieën van sociale pedagogiek, bood productief potentieel voor het genereren van innovatieve kennis over het complexe samenspel tussen individuele aspiraties en systematische krachten (Roets, Roose, & Bouverne-De Bie, 2013). Het theoretische raamwerk van leefwereldoriëntatie is ontwikkeld als een radicale sociale kritiek op de vazelfsprekende institutionele probleemconstructies die een vervreemdende en koloniserende invloed uitoefenen op de dagelijkse ervaringen van mensen (Grunwald & Thiersch, 2009). Daarom stelden we de subjectieve leefwereld van jongeren (hun ervaringen, interesses en aspiraties) centraal en plaatsen we die in relatie tot de sociale, culturele en politieke context (Lorenz, 2013) om te komen tot een gecontextualiseerde beoordeling van leefomstandigheden, identiteitsconstructies, mogelijkheden voor zinvolle participatie... (Vandekinderen & Roose, 2014a).

4.2 Inzetbaarheid of vermogen?

In de loop van ons onderzoek traceerden we heel uiteenlopende interpretaties over ‘moeilijke’ trajecten. Vaak problematiseerden de professionals in het systeem leren en werken ‘moeilijke’ trajecten op het niveau van het gedrag: de jongeren zijn ongemotiveerd, ze houden niet vol, ze ontbreken de noodzakelijke werkattitudes... Die logica schemert ook door in de redenering van de directeur die het verwerven van een tewerstelling naar voren schoof als het ultieme doel van het traject leren en werken, zoals in het geval van Eytan, een 17-jarige jongen:

Directeur: “Waarom is dat een moeilijk traject? Omdat de basisattitudes om tot een goed traject te komen, zijnde de stiptheid en doorzettingsvermogen, verantwoordelijkheid nemen, ... bij die jongen niet lukt. Ik ga een keer in zijn dossier het jaar overlopen dat hij bij ons zat. (...) Op 12 oktober heeft hij al 12 b-codes, dus zes volledige dagen onwettige afwezigheid. Dus daar begint het al. Hij heeft dan kort erna eens een conflict met de directeur ergens op school. Betrapt op roken op 29 november. Ontkent dat hij gerookt heeft. Dat is ook typisch. Zijn brugproject bij het OCMW. Dat gaat in het begin redelijk goed. Dan heeft hij weer een conflict met iemand. Verbaal agressief. Nog eens met iemand anders ook een conflict gehad. Werkpunten zijn afwezigheden en stiptheid. Kwaad reageren, onbeleefd reageren. Zijn b-codes verbeteren dan wel. (...) Maar dan weer betrapt buiten de school om 10u38. Dus dat is midden tijdens de lesuren. Verbaal agressief. Werkpak niet bij. Niks doen. Hij heeft nog altijd geen werkbroom. Dan zijn we 22 februari. Hij is nog niet in orde met zijn materiaal. Brugproject blijft redelijk goed gaan. Omwille van veelvuldig te laat komen moet hij nablijven. Hij weigert dat. En dan hebben we hier een klassenraad in maart: gedrag en houding in het algemeen zijn niet oké. Moeder wordt uitgenodigd voor een gesprek op school. Moet dringend zijn broek optrekken, letterlijk en figuurlijk. (...) Maar dan komen we in april en dan is hij twee weken onwettig afwezig op zijn brugproject. En hij wil stoppen met zijn brugproject. Hij wil iets anders gaan studeren. Dan komt de vermoeidheid, hé. Dan krijgt hij een schorsing, hier, op hetzelfde moment omwille van zijn gedrag. Dus weer een verbaal agressieve uitval. Hij moet dan op gesprek komen met zijn moeder. Moeder had beloofd om te komen, maar is niet komen opdagen. Dat is dus typisch voor moeder op dat moment, hé. Dan laat ze het vallen, want ze ziet het niet meer zitten. (...) Kort erna (...) was hij aan het gooien met allerlei materiaal van de opendeurdag. En op het moment dat ik passeer, is hij daar van zijn oren aan het maken tegen een leerkracht die

een opmerking maakt. En dan heb ik gezegd van: hier stopt het. Ja. En dan hebben we hem geschorst tot het einde van het schooljaar.

Interviewer: “En als hij spijbelt, heb je er een zicht op wat maakt dat hij hier niet geraakt?”

Directeur: “Niet uit zijn bed geraken. Geen goesting hebben.”

Interviewer: “En heb je een zicht op hoe hij zelf zijn traject verder ziet? Of hoe hij kijkt naar zijn afgelopen traject?”

Directeur: “Hij denkt daar niet over na.”

Interviewer: “En waar is hij dan wel mee bezig?”

Directeur: “Dat weet ik echt niet. Rondhangen met zijn vrienden?”

Deze case illustreert erg treffend hoe praktijkwerkers vaak een situatie beoordeelden vanuit een focus op het individuele gedrag van jongeren en hun persoonlijk functioneren: jongeren komen niet naar school, ze stoppen met hun baan, ze behalen geen diploma, ze reageren verbaal agressief, enzovoort. Dat weerspiegelt een uitkomstgerichte kijk op leren, waarbij leren wordt beoordeeld op de vergelijking van individuele prestaties van jongeren, waarbij niet gemotiveerd zijn, spijbelen, (tijdelijke) uitval, enzovoort worden gezien als individuele problemen. De inzetbaarheid van jongeren op de arbeidsmarkt wordt aldus geconceptualiseerd als een psychosociaal construct, als een persoonlijke merite die in eerste instantie te maken heeft met individuele eigenschappen en persoonsgebonden factoren (Fugate, Kinicki, & Ashforth, 2004; Lawy & Biesta, 2006; Lister, 1997). Vanuit die individuele benadering worden jongeren beoordeeld op basis van het al dan niet bereiken van de maatschappelijke norm (een tewerkstelling verwerven). Die doelstelling niet halen, kan finaal leiden tot het uitsluiten van jongeren in het systeem leren en werken, zoals bij Eytan.

In ons participatief onderzoek konden we een duidelijke spanning ontwaren tussen enerzijds een uitkomstgerichte benadering, ingebed in een benadering van menselijk kapitaal en inzetbaarheid, en anderzijds een meer procesgerichte benadering, die aansluit bij de Capability Approach (Lumby & Morrison, 2009). De focus van die laatste benadering reikt verder dan het individuele functioneren, maar erkent dat de mogelijkheden van een persoon gevormd worden in de interactie tussen individuen en hun sociale en materiële omgevingen. Een tewerkstellingsbegeleider articuleerde treffend de sociale inbedding van mogelijkheden:

Tewerkstellingsbegeleider: “De armoede, maar niet alleen financieel, van ons doelpubliek, is onbeschrijflijk groot. Ge kunt u dat niet voorstellen. En dan spreek ik vooral over kansarmoede. Als ik dat vergelijk met mijn eigen, ... Mijn pa was een arbeider in metaal en mijn ma was een bediende in de textiel, maar ik heb duizend mogelijkheden gehad in mijn leven. Ik heb er daar een paar van gepakt, en ge zijt succesvol. De meeste van ons gasten hier, krijgen van thuis uit geen mogelijkheden. En geen kansen. Maar dan ook letterlijk géén kansen. En wij geven ze er hier een stuk of twee, drie. Want tegenwoordig zijn we daar ook toe beperkt. Bijvoorbeeld, bij mij, in mijn functie van tewerkstelling, kan ik die gasten een, twee, soms een keer drie kansen geven. Als ze die een, twee of drie kansen niet aanpakken, zijn ze mislukt. Dat is ongelooflijk hoe dat twee maten en twee gewichten is. En dat staat los van religie of nationaliteit of weet ik allemaal. Deze vorm van onderwijs is daarin ongelooflijk beperkt. En gelukkig doen er veel mensen daarrond veel dingen, veel taken, meer dan ze eigenlijk verplicht zijn om te doen, want anders zou dat niet lukken. Noem alle facetten op van kansarmoede, en je hebt ze hier dikwijls allemaal samen, of voor een groot deel ook binnen één gezin. Ons gasten moeten hier veel

zelf doen hoor. (...) En die worden af en toe wat meegeholpen, en eigenlijk zou dat onderwijs moeten zijn. Zo een structuur die aangeboden wordt, maar waarin je uw eigen kunt blijven, en waarin je u alleen maar kunt ontplooien. Denk ik hé, voor mij, hé.“

In dit citaat beschreef hij hoe het onderwijssysteem en de diverse onderwijsactoren zouden kunnen functioneren als conversiefactoren bij het realiseren van het vermogen tot leren van (wat leren betekenisvol maakt voor jongeren), en wel door een pedagogisch klimaat te creëren waarbij jongeren kunnen exploreren en openbloeien. Hij refereerde aan het feit dat die actoren ook taken zouden moeten opnemen die hun formeel mandaat overschrijden, aangezien de problemen zo prominent aanwezig zijn dat het vermogen tot leren onmogelijk gerealiseerd kan worden zonder die alledaagse bezorgdheden van jongeren te omarmen.

Voor veel jongeren is keuzevrijheid niet meer aan de orde op het moment dat ze in het systeem leren en werken verzeilen. Ze verloren voorafgaand aan dat gebeuren de grip op hun leven en werden niet zelden uitgesloten van voltijds onderwijs. Een informeel gesprek met een schooldirecteur leverde enkele basisinzichten op in de rechtvaardigingslogica van scholen om jongeren uit te sluiten uit voltijds onderwijs: 1) ze horen hier niet thuis; 2) de situatie is voor ons te complex om ermee om te gaan; 3) het systeem met ‘orderkaarten’, dat wordt gebruikt in moeilijke situaties en waarbij één overtreding leidt tot opschorting. Ook Murat werd, zoals veel jongeren in ons onderzoek, om gedragsredenen uitgesloten:

Murat: “Ja eerst op school b. Ik heb daar eerste jaar gedaan. Wat is er gebeurd? Ik had lift gepakt op school. De lift, je mocht dat niet gebruiken. Ze hebben mij uitsluiting gegeven, twee weken. Met zo een vriend, een Turkse vriend. Daarna, de twee weken gepasseerd, ik kom terug naar school en ik ga naar mijn klas. De leerkracht deed moeilijk. Maar mijn gedrag was zo slecht, dat weet ik, vroeger was dat gewoon slecht. Daarna was het verbeterd, de leerkrachten hebben mij eerst slecht gemaakt, discussie maken dit en dat, daarna heb ik één keer gevochten met een leerling, ze hebben mij direct buitengesmeten. Dat is de regel, snap je? (...) In het tweede jaar ben ik dan naar het KTA gegaan. Ik had discussie gemaakt met de directeur. Ik had gevochten op school, met een paar leerlingen. Daarna heeft de directeur mijn ouders geroepen naar school en dit en dat. Ik was boos geworden op de directeur, ik heb directeur geduwd, ze hebben mij buiten gesmeten. En dat staat op mijn rapport. Ik ben naar een andere school gegaan. Naar voltijds PM vip, ze hebben mij niet geaccepteerd door mijn gedrag. Dat dat ook kan gebeuren, weet je wel. Daarna ben ik naar deeltijds gekomen. Geen enkele voltijdse aanvaardt mij, dus wat moet ik anders doen. Ik ben naar verschillende scholen gegaan. Snap je? Maar niemand aanvaardde mij, dus ik moest naar deeltijds komen. Ik wou eigenlijk geen deeltijds doen. Maar ja, ze hebben mij wel geaccepteerd, niet zoals die andere scholen.”

De schoolcarrières van de jongeren in het systeem leren en werken bestaan vaak uit een reeks gefaalde schoolervaringen in diverse scholen. Het is dan ook niet verwonderlijk dat sommige jongeren moeilijkheden ervaren om zich te oriënteren in het onderwijssysteem, zoals de situatie hieronder treffend illustreert:

We staan allemaal buiten in de hoop een glimp op te vangen van de zonsverduistering, die uiteindelijk onzichtbaar blijkt te zijn. Eén van de jongeren – aangemoedigd door zijn vrienden – benadert me:

Joachim: “Hallo! Hoe heet jij?”

Interviewer: “Mijn naam is Caroline. En die van jou?”

Joachim: “Ik ben Joachim. Ben jij een nieuwe leerkracht?”

Interviewer: “Nee, dat ben ik niet.”

Joachim: “Wat ben je dan wel?”

Interviewer: “Ik ben een onderzoeker. Ik doe een onderzoek in het systeem leren en werken.”

Joachim: “Mhm. Dat ken ik niet.”

Hoewel dit in eerste instantie een klein incident lijkt, legt het symptomatisch het war-rige kluwen van het onderwijs- en welzijnssysteem bloot waarin de jongeren zijn ver-wikkeld, aangezien Joachim zelf niet wist dat hij eigenlijk onderwijs liep in het systeem leren en werken. Tegelijk zijn veel jongeren zich ervan bewust dat ze op de bodem van de onderwijswaterval zijn terechtgekomen, waarbij het systeem leren en werken hun ultieme maar niet meteen meest beloftevolle optie is in het onderwijssysteem, zoals Murat het scherp onder woorden bracht:

Interviewer: “Wat zou school belangrijk en betekenisvol maken voor jou?”

Murat: “School was belangrijk bij voltijds. Ik ga eerlijk zijn, in deeltijds is school niet belang-rijk voor mij.”

Interviewer: “En waarom was dat in voltijds wel belangrijk?”

Murat: “Waarom? Je hebt op meerdere niveaus kansen. Bij dit, ik weet niet wat voor diploma ik krijg. Ik ga zeker zo een raar diploma krijgen, waar niets op gaat staan, alleen maar zo een handtekening. En ik weet niet, zo een diploma. Dus moest ik voltijds doen, ging ik misschien verder studeren.”

Dit illustreert dat de neerwaartse onderwijscarrières van jongeren die (vaak vanwege gedragsredenen) in het systeem leren en werken eindigden, geen stimulerende spring-plank bleken te zijn voor deze jongeren (Vandekinderen & Roose, 2014b) en dat hun vermogen tot leren evenmin floreert. In plaats daarvan worden hun mogelijkheden tot aspireren beperkt. Ze verwachten niet veel meer van het onderwijs en sommigen van hen kijken tegen een moeilijk tewerkstellingstraject aan. Als zodanig wordt de meer-derheid van de jongeren in het systeem leren en werken – zoals eerder geïllustreerd – gepercipieerd als ongemotiveerd en onbeslist. Vanuit het perspectief van de Capability Approach is het doel van onderwijs echter om de mogelijkheden van jongeren uit te breiden, wat refereert aan ‘de vrijheid’ die jongeren hebben om een leven te leiden dat ze kunnen waarderen (Sen, 1999) en om de mogelijkheid te hebben om te aspireren en ambities te realiseren, zoals geformuleerd door een tewerkstellingsbegeleider:

Tewerkstellingsbegeleider: “Laat dat nu net de kernopdracht zijn van onderwijs: om daarnaar [de motivatie] te zoeken en te proberen om dat te activeren. En ik vind dat ons onderwijs en de manier waarop het georganiseerd is, achter loopt. En het is niet adequaat om die problemen op te lossen. En dat ligt vooral aan het systeem. Want het zou te makkelijk zijn om het op individuele personen te gaan afwimpelen. Het is het systeem dat het in stand houdt. En onze leerlingen verdienen beter.”

Praktijkwerkers – ingebed in het systeem leren en werken – komen tussen in de war-rige onderwijscarrières en leefsituaties van jongeren. Daarom is een van de belangrij-ke vragen: hoe situeren praktijkwerkers hun sociaalpedagogische werk in de arena van de alledaagse situaties en onderwijsgeschiedenissen van de jongeren (Grunwald &

Thiersch, 2009)? Of met andere woorden: hoe nemen ze het perspectief van de jongeren serieus? Hoe proberen ze het vermogen tot leren van deze jongeren te realiseren, waarbij ze balanceren op de spanning tussen de zeer moeilijke en ambigue alledaagse realiteiten enerzijds en resultaatgericht en functioneel beleid anderzijds? Geïnspireerd door de Capability Approach, die een antwoord poogt te formuleren op de beperkingen van beoordelingen die alleen tevredenheid, middelen of resultaten meten (Unterhalter, Vaughan, & Walker, 2007), was het ons doel om de educatieve *black box* te verkennen, meer bepaald de manieren waarop onderwijsactoren en sociale professionals in het onderwijs jongeren in kwetsbare situaties ondersteunen bij het realiseren van hun vermogen tot leren. Daarom pluggen we in wat volgt, specifiek in op diverse processen van betekenisgeving in de trajecten van Jowan en Bilal. Bilals parcours werd gecategoriseerd als een succes, terwijl dat van Jowan werd omschreven als extreem moeizaam. Tegelijk werden die uiteenlopende trajecten allebei gekenmerkt door tegenstrijdigheid, complexiteit en ambiguïteit. Bovendien ontvouwden beide trajecten zich op de spanning tussen een inzetbaarheid- en vermogensdiscours.

4.3 Inpluggen in processen van betekenisverlening

4.3.1 Jowan

Het leven van Jowan, een 17-jarige jongen, kende een turbulent verloop. Zijn familie verliet Servië toen hij twee jaar oud was. Ze woonden in Frankrijk en Duitsland en sinds vijf jaar in België. Jowan volgde al drie jaar de opleiding onderhoudsmedewerker. Geld verdienen was zijn belangrijkste motivatie om zich in te schrijven in het systeem leren en werken. Zijn familie werd namelijk – mede door gezondheidsproblemen – geconfronteerd met financiële moeilijkheden. Zijn ouders zijn invalide verklaard en Jowan was verantwoordelijk voor het gezinsinkomen. Als gezinshoofd ontving hij een leefloon, op voorwaarde dat hij vrijwilligerswerk leverde bij het OCMW (wat de werkcomponent van zijn traject in het systeem leren en werken beslaat). De financiële nood was de belangrijkste motivatie om naar het systeem leren en werken te gaan: “Het voordeel is dat ik ondertussen geld kan verdienen en mijn ouders kan helpen.” Gaandeweg in zijn traject ontdekte Jowan echter dat er veel soorten werk bestaan: onderbetaald werk, fysiek zwaar werk, weinig uitdagend of inspirerend werk...

Jowan: “Ik heb op verschillende plaatsen een brugproject gedaan. Maar dat ging allemaal naar de bodem toe in feite, want het was niet hoe het moest. Want ik ga je vertellen, ik ben een persoon, ik werk heel graag maar dan moet ik ook behandeld worden op die manier van wat ik u geef, snapt ge? En het probleem daar was, ik had het financieel moeilijk zoals ik hier vertel, en met die € 3,4 die ik per uur kreeg, daar had ik eigenlijk in feite niets aan. Dus dat was het probleem in feite. Het loon dat ik ervoor kreeg, was in feite niks. Ik kon beter, zeg maar, op straat hangen, iemand anders afpersen bijvoorbeeld, zoals andere gasten, en ge hebt nog steeds dan 20 euro per dag, gelijk ik daar zit maar dan acht uur. Dus heb ik heel die periode bijna afwezig geweest. In drie maand tijd heb ik misschien een week of twee gaan werken. Ik heb voor de rest, ik heb niet stilgezeten, ik heb niet thuis zitten slapen heel de dag, heel de tijd ook

gezocht naar ander werk, bv. frituurwerk. (...) Dat bedoel ik. Ik heb me niet kunnen focussen op het werk alleen en op mijn papieren van school, ik heb me meer gefocust op het inkomen. Plus, als de sfeer niet goed is voor mij op mijn werk, dan ga ik daar ook niet kunnen blijven. Dat was het probleem, ge komt daar af om zes uur, ge ziet allemaal dode blikken, ge ziet geen blik die echt gelukkig is. Dat is het probleem, als ik met een persoon ben die niet gelukkig kan zijn, dan ga ik me ook zo fucked up voelen en dat gaat niet.”

De afwezigheden stapelden zich op en Jowan werd op een maandagochtend in mei op het matje geroepen, aangezien op de klassenraad werd beslist dat hij nog één kans kreeg. Bij de volgende afwezigheid zou hij worden uitgeschreven. De onderliggende logica was dat nog méér kansen verschaffen, mogelijk contraproductieve effecten zou ressorteren. Hij zou de verkeerde lessen trekken. Jowan erkende dat hij al oneindig veel kansen had gekregen. Hij kaderde dat echter niet als een contraproductieve strategie. Hij was ouder dan 18 en kon uitkijken naar een reguliere job die beter betaalt. Toch koos hij ervoor om in dat tijdelijke wachtstation van de school te blijven. Hij zag de school als zijn laatste strohalm, een ondersteuning bij het openrekken van zijn toekomstige mogelijkheden:

Jowan: “Ik heb eigenlijk heel veel geluk met deze school. Op een andere school was ik allang uitgeschreven omdat het bepaalde periodes niet ging hoe het moest. Ik was 18 geworden, ik had 4 of 5 maanden geen werk. Normaal moet je na 3 maanden uitgeschreven worden. Hoe kan ik het uitleggen? Als ik gestopt was of ik had geen kans meer met deze school, dan zag ik me nu al thuis zitten achter de laptop werk zoeken. Werk dat ik helemaal niet graag zou doen, zoals in een fabriek staan. Ik heb echt geluk met deze school, want deze school zet mij echt een stap verder met mijn toekomst. Je hebt meer opties met een diploma in het leven dan zonder. Je hebt meer keuzes. (...) Ze geven de leerlingen niet op.”

Tijdens ons interview blikte Jowan terug op de maandagochtend waarop zijn afwezigheden onderwerp van gesprek waren. Hij gaf aan dat hij de verwachtingen volledig begrijpt. Tegelijk vertelde hij dat hij boos werd, omdat hij het gevoel had dat zijn perspectief niet serieus werd genomen door zijn trajectbegeleider. Hij lichtte zijn overwegingen toe en legde uit hoe hij zich soms gedwongen voelde om prioriteiten te stellen. Hij legde bloot hoe exitstrategieën die op het eerste zicht irrationeel lijken, weloverwogen keuzes kunnen inhouden vanuit zijn perspectief en mogelijk ook betekenisvol kunnen zijn tegen de achtergrond van zijn alledaagse realiteit en aspiraties.

Jowan: “Ze zeiden als je nog één keer afwezig bent zonder een doktersbriefje, dan gaan we het waarschijnlijk moeten stopzetten. Dat begrijp ik ook. (...) Ik verwacht niet van die mensen dat ze me hier gaan blijven houden op school en mij al die kansen gaan geven en mij de goede weg gaan tonen, zonder dat ze iets van mij verwachten, dat gaat ook niet, het moet van beide kanten komen. (...) Deze school is voor mij geen hel hé, ik kom niet tegen mijn goesting. Als ik tegen mijn goesting kwam, ging ik hier niet meer komen. Ik ben graag op deze school, als ik kan komen, dan kom ik graag, maar als ik niet kan, kan ik niet. En een doktersbriefje? Ik heb elke dag een doktersbriefje als ik wil. Dan ben ik elke dag toegestaan afwezig, is ook goed. Dus ik was echt boos geworden omdat ze ja, uit haar mond kwam het gelijk alsof ik gewoon maar iets bluf, alsof het uit mijn kont komt wat ik vertel... Problemen verzinnen voor thuis te kunnen blijven... Waarom zou ge u eigen slecht vertonen of zielig vertonen voor een mens om thuis te kunnen blijven? Dat heeft geen nut. Het liefst gaat bij mij ook alles in orde, het liefst loopt ook alles goed, maar niks gaat perfect. Ze waren direct stil en hebben me laten uitpraten

en ik heb verteld van kijk, voor mij is dat geen probleem die afspraak, van als ik een dag niet meer afkom, ik ben het ermee eens, ik begrijp dat, maar ge moet niet praten alsof ik alles heb gelogen en geen moeite doe, want ik doe wel moeite. Ik moest die auto zelf verzekeren op mijn naam, ik moest die auto zelf laten keuren, ik heb dat allemaal op mijn eigen moeten doen. Niemand heeft me geholpen, ik ben 18 jaar jaar, mevrouw, dus ik heb ook een verzekering moeten zoeken die mij aanvaardt en dat wil doen voor een lage prijs. (...) Dat zijn belangrijker dingen voor mij dan één dag theorie, want met die auto kan ik ook naar school komen, daardoor geraak ik ook op tijd hier en dat geeft me meer kracht weer. Ik koop niet een auto voor de macho uit te hangen, ik koop een auto om dichterbij mijn doelen te komen. Om een tweede job te kunnen doen in de avond ofzo. Om mijn ouders te kunnen helpen met inkopen of als ze eens ziek zijn, ze te brengen naar het ziekenhuis. Mijn ouders hebben gezondheidsproblemen.”

Er was een duidelijke consensus onder de betrokken praktijkwerkers dat de onderwijsparticipatie van Jowan belangrijk was om zijn toekomstmogelijkheden uit te breiden. Er was echter minder consensus over hoe men om moest gaan met zijn non-participatie. Tijdens een informeel gesprek opperde zijn trajectbegeleider dat Jowan voldoende kansen heeft gekregen en zijn traject stopgezet zou worden bij een volgende afwezigheid. Zijn praktijkleerkracht sloot zich aan bij de noodzaak om een duidelijk signaal te geven, namelijk dat het traject niet voortgezet kon worden onder de huidige condities. Tegelijk uitte hij zijn bezorgdheid rond de consequenties hiervan, verwijzend naar de alledaagse (materiële) realiteit van Jowan en vanuit het besef hoe een diploma toekomstperspectief kan bieden:

Praktijkleerkracht: “Ik heb op de klassenraad gezegd, voor we samen een beslissing nemen om hem uit te schrijven, wil ik wel eerst weten of hij dan zijn geld [leefloon gekoppeld aan zijn werkcomponent bij het OCMW] mag houden. Hij heeft dat nodig. Sommige collega’s zijn daarin nogal cru, qua uitschrijven. Maar dat heeft soms enorme consequenties voor die jongeren zelf. We zijn maar zo’n stukje op gans zijn leven, hé. Maar dat klein stukje kan wel door ons beslissing veel kapot maken. Hier zijn soms mensen die heel snel zeggen: “Ja, dat kan niet”. We hebben hem al 23 keer geholpen, maar probeer het nog eens op een andere manier, de 24ste keer kan misschien positief zijn. Je moet hem zijn geld niet afpakken ook, hé. De stoel onder zijn gat niet wegschuiven, zonder er eerst een krukje naast te zetten. Maar niet zomaar de stoel wegtrekken, want dat is de dieperik in.”

4.3.2 Bilal

Bilal, een 20-jarige man, verliet Noord-Afghanistan op zijn veertiende levensjaar nadat hij mishandeld werd door zijn broer die lid was van de Taliban. Via een lange tocht door Afghanistan, Pakistan en Turkije kwam hij aan in Griekenland. Via Italië belandde hij uiteindelijk in België. Hij kwam terecht in het systeem leren en werken omdat hij geen Nederlands sprak en daardoor niet kon deelnemen aan het regulier onderwijs. De keuze van Bilal voor het volgen van onderwijs in het systeem leren en werken kan worden gezien als een adaptieve preferentie – het naar beneden bijstellen van zijn voorkeuren over wat hij wil worden – omdat het leven dat hij leidde al ver boven zijn verwachtingen ging die hij had in Afghanistan.

Bilal: “Ik ben hier zeer tevreden. Want het is rustig. Geen oorlog. Veel respect. Dat is belangrijk voor mij. Tevreden. In Afghanistan studeerde ik niet. Niets. Dus ben ik blij dat ik hier leef (...).

School, daar was ik zeer tevreden over, maar ik weet niet waarom... het was goed, op elk moment. Geen slechte momenten. De eerste dag, toonde de school me... Wil je schilderen? Als je wilt, doe maar. Je kunt kiezen. Wil je in de keuken werken? Doe maar. Wil je dingen bouwen? Je kan kiezen. Ze toonden ons alles. En ik zei: "Ik verkies de keuken".

Bilals tevredenheid verborg mogelijk een proces van sociale uitsluiting uit het voltijds onderwijs (zoals voorzichtig werd geïnsinueerd door zijn tewerkstellingsbegeleider) en toonde dat hij zijn preferenties had geadapteerd aan de situatie. Maar zijn positieve lezing van zijn onderwijscarrière uitsluitend reduceren tot adaptieve preferentie, doet ook onrecht aan zijn perspectief, omdat het een normatief idee impliceert dat het streven naar en waarderen van een opleiding catering en werken in de keuken niet voldoende waardevol kan zijn, tenzij dan dat het beter is dan oorlog. Dat toont het belang aan van het perspectief en Bilals keuze gecontextualiseerd te benaderen. Het vermogen tot leren kan niet los worden gezien van de (materiele) leefomstandigheden van jongeren. Het is ook in deze context dat de praktijkwerker handelde en trachtte de contextualiteit van preferenties en aspiraties te begrijpen en mee vorm te geven. Zo ging de betrokken praktijkwerker in het traject van Bilal voorbij zijn formeel mandaat en nam hij een aantal initiatieven die noodzakelijk waren om te garanderen dat Bilal voldoende financiële mogelijkheden had om zijn leertraject af te ronden.

Interviewer: "Nu, het feit dat Bilal een succes is, is dat voor u vooral door het feit dat hij tewerkgesteld is? Of is iets anders daarin doorslaggevend voor u?"

Tewerkstellingsbegeleider: "Het is een combinatie van factoren, hé. Die gast is volledig opengebloeid. Vandaar ook dat ze hem Django beginnen noemen zijn: Django unchained. Hij is dus volledig opengebloeid eigenlijk. Op een aantal jaren tijd is die gast hier, en ge ziet dat ook, die jongen, ik herinner mij, ge kunt dat alleen maar uitbeelden eigenlijk. Hij liep zo, hé (demonstreert ineengebogen houding). En nu, als hij hier binnenkomt (demonstreert een fladderend contentement). Weet wel. Dat zegt alles eigenlijk. Het feit dat hij met alles in orde is. Dat hij administratief in orde is. Dat hij een appartementje heeft. Dat hij werk heeft. Waardoor hij ook aan zijn zelfontplooiing een beetje iets kan doen hé, in zijn privé, sociaal veel beter functioneert en zo. Dat is ongelooflijk."

Voldoende financiële mogelijkheden zorgden ervoor dat Bilal zijn leertraject kon afwerken en kon vermijden dat hij om financiële redenen noodgedwongen zou terechtkomen in een voltijdse betrekking met weinig perspectief op de arbeidsmarkt. Een realiteit waar veel andere jongeren in een traject leren en werken mee geconfronteerd worden.

Begeleider brugproject: "Afghanen, die jongens komen van echt ver, maar die weten ook van 'we zitten hier nu, we gaan het zelf moeten waarmaken'. Dikwijls hebben ze ook familie die mensensmokkelaars een klets geld moeten geven of terugbetalen en waar ze wat centjes naar opsturen. Dus hoe rapper ze echt aan een job geraken, hoe meer ze kunnen verdienen, hé. En dan zit je met grote concurrentie van de Quick en de McDonalds, die zeggen: 'je moet niets kunnen, kom maar hier werken.' En ja, dan hebben ze al heel wat meer centjes dan ze hier kunnen krijgen. Want als je met € 250 van een brugproject in de horeca een maand moet rondkomen, is dat moeilijk, hé. Maar ik probeer hen dan ook te zeggen van: 'jongens, nu is het efkes afzien maar later ga je er veel meer vruchten van plukken.' (...)

Deze praktijkwerker was er zich met andere woorden duidelijk van bewust dat onderwijs functioneert als een fundament voor de realisatie van andere vermogens en toe-

komstmogelijkheden creëert voor jongeren. Tegelijk zijn veel jongeren niet gemotiveerd om hun opleiding af te werken. Daarom probeerde de begeleider hen te motiveren door kwaliteitsvolle maaltijden te bereiden, leeransen aan te bieden en een gemoedelijke sfeer te creëren, of samengevat: door huidige en toekomstige mogelijkheden te realiseren die jongeren potentieel waarderen.

Begeleider brugproject: “En, ja, ik probeer ze dan toch wel te motiveren om te komen. Daarom dat ik het eten elke dag lekker probeer te maken. Ik vind het belangrijk dat ze groeien en zelf dat gevoel van eigenwaarde hebben, dat ze er zelf staan, dat ze zelf de borden zetten met ne *smile*, dat ze zelf content zijn. Dat ze kunnen stoeven over de plek waar ze werken. Er zijn een aantal gastjes die elke dag foto’s pakken van de borden en op hun facebook zetten. Dat vind ik fantastisch, als ze een trots hebben, dat motiveert hen. Als het geestig is en je kan de mensen iets voorzetten dat ze zeggen: ‘wauw lekker’. (...) Zodat dat hier wat naam krijgt. En dat ze dan als referentie veel gemakkelijker zich kunnen aanbieden. Als ze dan zeggen ‘ik kom van De Centrale’. Het stad heeft nog andere restaurants, maar dat is meer grootkeuken. Daar zijn het zakken die worden opengescheurd. Of OCMW-keukens waar je een hele dag achter de afwas staat, hé. En daar is het dan meer op attitudes dat ze werken, op tijd komen, beleefd zijn. En hier is het wat kan ik, goed snijden, goed koken. (...) Voor het geld moet je het niet doen. Daar kan ik ze niet voor motiveren, je moet het op een andere manier doen. (...) Ambiance, sfeer, goed muzikje, beetje lachen, beetje zwanzen, beetje zeveren.”

5. Discussie en concluderende reflecties

5.1 Aspiraties en het vermogen tot aspireren

De bevindingen uit ons participatief onderzoek tonen dat alle jongeren – ook zij die op het eerste zicht ongemotiveerd en zelfs apathisch lijken – aspiraties koesteren. In lijn met Appadurai (2004, p. 69) concipiëren we het vermogen tot aspireren als “een navigatiecapaciteit die wordt gevoed door de mogelijkheid van reële vermoedens en weerleggingen (en)... gedijt en overleeft op oefening, herhaling, verkenning, vermoeden en weerlegging”. Als zodanig worden ambities gevormd in “het hart van het sociale leven” (Appadurai, 2004, p. 67) of in het “samenspel tussen *agency* en sociale structuren”, en niet op basis van individuele keuze (Archer, DeWitt, & Wong, 2013, p.59). Deze opvatting van aspiraties weerlegt deficitaire ideeën, waarbij een gebrek aan aspiraties gekaderd wordt als een individuele mislukking (Prodonovich, Perry, & Taggart, 2014). Het vermogen tot aspireren is geen individueel kenmerk, maar krijgt vorm in de complexe relatie tussen de sociale, culturele en politieke context en de leefwereldervaringen van jongeren (Bok, 2010).

Omdat jongeren in kwetsbare situaties echter vaak minder kansen en (sociale) hulpbronnen/middelen (zowel materieel als immaterieel) hebben om hun aspiraties te ontwikkelen, hebben de jongeren in het systeem leren en werken vaak “een brozere horizon van ambities” (Appadurai, 2004, p. 69). Het vermogen om te aspireren van jongeren in kwetsbare situaties wordt vaak beknot door levensomstandigheden, struc-

turen en systemische krachten (Smyth & Wrigley, 2013), zoals uitvoerig gedocumenteerd in de trajecten van de jongeren in ons onderzoek. Desalniettemin negeert het onderwijssysteem (en zijn actoren) deze structurele en systematische dimensies vaak, aangezien de aspiraties van leerlingen als een individuele eigenschap worden geportretteerd. Als zodanig belanden deze leerlingen niet zelden aan de onderkant van de onderwijswaterval, wat het scala aan toekomstperspectieven en alternatieven verder verkleint en het proces van ambities realiseren dwarsboomt (Prodonovich et al., 2014).

Het is precies in deze context dat de praktijkwerkers van het systeem leren en werken ingrijpen in het leven van de jongeren, die op het eerste gezicht soms aspiraties lijken te missen. Echter, volgens Appadurai (2004) benadering van aspiraties als navigatiecapaciteit, zou dit “gebrek aan aspiraties”, eerder begrepen moeten worden in termen van een afwijking van “een gemeenschappelijke of gecentraliseerde set aspiraties om arbeidsmarktverwachtingen in te lossen” (Prodonovich et al., 2014, p. 179). Archer et al. (2013) stellen dat elk beleid dat of elke praktijk die er niet in slaagt alternatieve en gevarieerde aspiraties te erkennen die niet overeenkomen met de dominante institutionele ambities (in het systeem leren en werken: de ambities die bijdragen aan inzetbaarheid), een oneerlijke sociale onderneming zijn, omdat ze pleiten voor individuele oplossingen voor sociale problemen (Prodonovich, et al., 2014).

De pedagogische betrokkenheid van bepaalde professionals in het systeem leren en werken resoneert in de manier waarop ze de inherente aspiraties van jongeren erkennen en begrijpen dat ze sociaal ingebed zijn en gevormd worden in interactie met de sociale hulpbronnen die beschikbaar zijn, ook wanneer die aspiraties moeilijk te ontrafelen zijn en niet coherent zijn met functionele sociale en educatieve verwachtingen die doordrongen zijn van een inzetbaarheidsdiscours. In ons onderzoek legden we bloot hoe bepaalde praktijkwerkers de aspiraties van jongeren interpreterden en valideerden en hoe ze jongeren gedurende hun pedagogische praktijk ondersteunden om alternatieve aspiraties te koesteren voor hun toekomst (Zipin, Sellar, Brennan, & Gale, 2013). In sommige trajecten hebben de professionals de horizon van aspiraties opengetrokken, aangezien hun belangrijkste zorg niet was om jongeren in te passen in kant-en-klare trainingen die jongeren voorbereiden op tewerkstelling in de laagste segmenten van de arbeidsmarkt, maar om hun potentiële toekomstperspectieven te verbreden. We observeerden hoe bepaalde praktijkwerkers jongeren ondersteunden om te navigeren door hun alledaagse leven en hoe ze hulpbronnen mobiliseerden en het debat over de condities (huisvesting, onderwijs, werk, inkomen...) waarin mensen worden verwacht een menswaardig leven te leiden, open hielden (Roose & De Bie, 2003).

5.2 Substantiële vrijheden van participatie

Onze bevindingen tonen aan dat de ‘moeilijke’ trajecten in het systeem leren en werken vaak worden gekenmerkt door verschillende (en vaak gecombineerde) manieren van exit, bijvoorbeeld ongemotiveerd gedrag, spijbelen, tijdelijk schooluitval en voortijdig

schoolverlaten (zie Stevenson & Ellsworth, 2006). Deze jongeren tonen vaak niet de verwachte energie (Bonvin, 2013) of gedragen zich op een zogenaamde onvolgzame manier (Mirick, 2013).

Wanneer gedragsmatige volgzzaamheid van de leerling echter een indicator is voor een succesvol traject, wordt participatie beperkt tot loyaal wezen of actief je stem laten horen (Ley, 2013) en kan het functioneren als een bevestigende of conformistische sociale handeling. Volgens die logica verschuift het brandpunt van praktijken naar het specifieke individuele functioneren van een leerling en het niet naleven van bepaalde verwachtingen wordt geïnterpreteerd als onproductief of zelfs irrationeel gedrag en als een indicator van *disengagement*. Bovendien wordt een gebrek aan betrokkenheid gekoppeld aan negatieve prestaties/uitkomsten (Mirick, 2013).

Vanuit een uitkomstgericht perspectief worden die exitstrategieën van jongeren gezien als een groot probleem. Die interpretatie impliceert dat deze afwijkende exitstrategieën moeten worden beheerst (Jordan, 2001). Zoals een praktijkleraar ons vertelde, zijn er veel regels om dergelijk niet-conform gedrag tegen te gaan:

“Er zijn regels die ons soms dwingen om beslissingen te nemen die ik niet ondersteun. Maar dat is wetgeving. Je hebt b-codes [voor illegale afwezigheid op school], k-codes [duidt op onwil bij een leerling], m-codes [voor illegale afwezigheid op de werkvloer].”

Dergelijke praktijken stellen impliciet een reeks voorwaarden. Die conditionaliteit komt ook tot uiting in de educatieve trajecten van de jongeren die in het systeem leren en werken terechtkwamen vanwege hun non-conform gedrag (Mirick, 2013). Als zodanig zijn de kosten van exit erg hoog voor de jongeren, omdat hun recht op onderwijs onder druk komt te staan.

Desalniettemin laat onze analyse zien dat exitstrategieën potentieel betekenisvol kunnen zijn tegen de achtergrond van de dagelijkse realiteit van de jongeren en in het kader van hun aspiraties (bijvoorbeeld het traject van Jowan). Als zodanig duidt niet-naleving niet noodzakelijkerwijs op een gebrek aan betrokkenheid van de leerling, maar kan het worden opgevat als een indicator voor een andere definiëring van de situatie of het probleem (Playle & Keeley, 1998). In plaats van non-conformiteit te interpreteren als irrationeel gedrag, kan het ook onbegrijpelijke of onredelijke eisen aan het licht brengen in de context van een bepaalde sociale realiteit.

Op basis van onze bevindingen stellen we dat het handelen van praktijkwerkers een cruciaal onderdeel uitmaakt van een gedeeld engagement tussen de professional en de leerling (Platt, 2012), terwijl het hanteren van ‘naleving door de leerling’ als indicator voor engagement enkel de acties en verantwoordelijkheden van de leerling in dit proces benadrukt (Mirick, 2013). In die zin initieert het vermogen tot leren een verschuiving van conditionaliteit naar tegenspraak. Door de diepgaande verkenning van de trajecten van de jongeren in het systeem leren en werken, ontdekten we onderwijspraktijken waarin professionals zich ertoe verbonden om met de complexiteit en ambiguïteit van de leefwereld waarin jongeren opereren en hun broze horizon van de aspiraties, om te

gaan. Die pedagogische onderneming kan conflict, tegenstrijdigheid en strijd inhouden (Roose & De Bie, 2007), en het is misschien onmogelijk om sluitende antwoorden te formuleren, aangezien elk antwoord onvolledig blijft en in zekere zin slechts een antwoord is dat nieuwe mogelijkheden opent en vragen en beperkingen oproept (Roose, Roets, & Bouverne-De Bie, 2012). De pedagogische rol van de professional in het systeem leren en werken impliceert dat in deze educatieve arena onvermijdelijk ambivalente en tegenstrijdige betekenisprocessen worden aangegaan waarbij de perspectieven en zorgen van jongeren serieus worden genomen. Als zodanig kunnen professionele actoren in het systeem leren en werken echt als conversiefactoren fungeren om het vermogen tot leren van deze jongeren te realiseren.

6. Beleidsaanbevelingen

Om beleidsaanbevelingen te formuleren op basis van ons participatief onderzoek, haken we in op de spanning die we blootlegden tussen een formele en functionele interpretatie van onderwijssucces enerzijds, en een meer genuanceerde maar eerder vage interpretatie van succes in het systeem leren en werken anderzijds.

De eerste uitkomstgebaseerde interpretatie van succes in het systeem leren en werken wordt begrepen in termen van gekwalificeerde uitstroom en arbeidsparticipatie, of samengevat in termen van de vorming van menselijk kapitaal en als investering in economische ontwikkeling (Biesta, 2006). Deze uitkomsten – geworteld in een inzetbaarheidsdiscours – fungeren op beleidsniveau als tastbare ‘kwaliteitsmaat’, op basis waarvan een school verantwoording aflegt en wordt gesubsidieerd. In die geest is het systeem leren en werken in toenemende mate “in de ban geraakt van een economische noodzaak, zowel op beleidsniveau als op het niveau van praktijk” (Biesta, 2006, p. 171) en weerspiegelt het als zodanig een wijdverbreide internationale trend van de uitkomsten van menselijk kapitaal die momenteel het onderwijsbeleid sturen (Walker, 2012). Deze logica van de ‘leereconomie’ (Biesta, 2006) werd geïllustreerd in ons participatief onderzoek, aangezien de trajecten van jongeren die niet voldeden aan deze ‘kwaliteitsparameters’ maar eerder hun toevlucht namen tot exitstrategieën (bv. ongemotiveerd gedrag, spijbelen), werden geproblematiseerd en – in het ergste geval – resulteerden in een uitsluiting van het systeem leren en werken.

De analytische focus van ons onderzoek – ingebed in het normatieve theoretische referentiekader van de Capability Approach – stelde ons echter in staat verder te denken dan de uitkomsten in termen van menselijk kapitaal en een logica van productiviteit (Walker, 2012). De focus verschoof van het verhogen van menselijk kapitaal met het oog op economische productiviteit naar het uitbreiden van menselijk vermogen: de mogelijkheden van mensen om een leven te leiden dat men waardevol acht en het uitbreiden van keuzemogelijkheden (Sen, 1997).

Vanuit de Capability Approach betreft de belangrijkste vraag met betrekking tot onderwijs-succes: draagt het bij aan de vrijheden van mensen om te doen en te zijn wat ze waarde- ren om te zijn en te doen (Walker, 2012)? Samen met Sen (1999) stellen we dat menselijk kapitaal een doel kan zijn van onderwijs. We erkennen de waarde van integratie in het economische leven, aangezien een baan op de arbeidsmarkt (en de daaraan gekoppelde fi- nanciële middelen) belangrijk is voor het welzijn van mensen (Sen, 1999). Een uitsluitend functionele focus van onderwijs op inzetbaarheid leert ons echter niets over de kwaliteit van onderwijs en werk: of mensen betekenis kunnen geven aan een situatie, of de ambities van mensen al dan niet worden gerealiseerd, of mensen nu met respect worden behandeld.

Daarom argumenten we dat we ‘onderwijssucces’ moeten definiëren en ‘de kwaliteit van het onderwijs’ moeten bepalen in relatie tot een benadering waarin menselijk vermogen centraal staat in termen van het bevorderen en verbeteren van de mogelijk- heden/vermogens van een jongere (Walker, 2005). In dat opzicht pleiten we voor een onderwijsbeleid dat aansluit bij een socialerechtaardigheidsagenda. Door de expli- ciete onderzoeksinteresse in het vermogen tot leren, wilden we het gecontextualiseerde perspectief van jongeren in kwetsbare situaties introduceren in het (democratische) debat over de ‘agenda’ van waardevol onderwijs (Biesta, 2006): waar ze reden toe heb- ben te waarderen tegen de achtergrond van hun leefwereld.

Op basis van onze onderzoeksresultaten stellen we dat de belangrijkste focus van het onderwijs niet moet liggen op de individuele aanpassing van leerlingen aan de – tegen de achtergrond van hun alledaagse materiële en sociale realiteit – soms onredelijke economische eisen (Grunwald & Thiersch, 2009), maar eerder op het onderzoeken van ambities en het realiseren van hun mogelijkheden. In ons onderzoek hebben we zeer inspirerende onderwijspraktijken ontrafeld waarin professionals een engagement opnamen naar het aspiratiepotentieel van jongeren en conversiefactoren bleken te zijn om het vermogen tot leren van jongeren te realiseren. Zoals eerder geschetst, impliceert dat echter een pedagogisch kritische ruimte waarin professionals reflexief omgaan met de onvermijdelijke ambivalentie en onzekere tegenstrijdige processen, in plaats van een functionele focus op kortetermijnindicatoren voor succes (Mirick, 2013). Ze inter- veniëren op een individueel niveau, terwijl ze de discussie over de structurele dimensie van sociale problemen en de bredere sociale en politieke context waarin ze ageren, openhouden (Garrett, 2003). In die geest stellen we dat leren geen plicht is waarvoor leerlingen individuele verantwoordelijkheid moeten nemen (Biesta, 2006), maar dat onderwijs een collectief, pedagogisch en politiek project is voor de gehele samenleving.

Bibliografie

- Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. In V. Rao & M. Walton (Eds.), *Culture and public action* (pp. 59-84). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Archer, L., DeWitt, J., & Wong, B. (2013). Spheres of influence: What shapes young people’s aspi- rations at age 12/13 and what are the implications for education policy? *Journal of Education Policy*, 29(1), 58-85.

- Belga (2013) *Gent wil actieplan tegen schoolverlaters*. Geraadpleegd via <http://www.hln.be/hln/nl/1265/Onderwijs/article/detail/1710021/2013/09/23/Gent-wil-actieplan-tegen-schoolverlaters.dhtml> (14 maart 2014).
- Biesta, G. (2006). What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies of lifelong learning. *European Educational Research Journal*, 5(3-4), 169-180.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (4th ed.). New York: Pearson Education group.
- Bok, J. (2010). The capacity to aspire to higher education: "It's like making do them a play without a script". *Critical Studies in Education*, 51(2), 163-178.
- Bonvin, J.M. (2013). General introduction. In *Society: Final conceptual report "inequality, disadvantage, social innovation and participation"* (pp. 4-10).
- De Boeck, A., Van Droogenbroeck, F., & De Coninck, E. (2015). Verschillende wegen naar "Leren en Werken": Een exploratief kwalitatief onderzoek. *Tijdschrift voor Jeugd en Kinderrechten*, 16(1), 20-37.
- D'Cruz, H., Gillingham, P., & Mendez, S. (2007). Reflexivity, its meanings and relevance for social work: A critical review of the literature. *British Journal of Social Work*, 37(1), 73-90.
- Denzin, N., & Lincoln Y.S. (2003). *The landscape of qualitative research: Theories and issues*. London: Sage.
- Duurzaam onderwijs (2013). *VDAB mee op de bres tegen schoolmoeheid*. Geraadpleegd via: <http://duurzaamonderwijs.com/2013/11/02/vdab-mee-op-de-bres-tegen-schoolmoeheid/> (15 maart 2014).
- Emerson, R. (2004). Working with key incidents. In C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium, & D. Silverman (Eds.), *Qualitative research practice* (pp. 457-472). London: Sage.
- Fielding, M. (2006). Leadership, radical student engagement and the necessity of person-centred education. *International Journal of Leadership in Education*, 9(4), 299-313.
- Fugate, M., Kinicki, A., & Ashforth, B.E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 14-38.
- Garrett, P.M. (2003). The trouble with Harry: Why the "new agenda of life politics" fails to convince. *British Journal of Social Work*, 33(3), 381-97.
- Goodley, D., Lawthom, R., Clough, P., & Moore, M. (2004). *Researching life stories: Method, theory and analyses in a biographical age*. London/New York: RoutledgeFalmer.
- Grunwald, K., & Thiersch, H. (2009). The concept of "lifeworld orientation" for social work and social care. *Journal of Social Work Practice*, 23(2), 131-146.
- Gupta, A., Featherstone, B., & White, S. (2014). Reclaiming humanity: From capacities to capabilities in understanding parenting in adversity. *British Journal of Social Work*, published online.
- Hirschman, A.O. (1970). *Exit, voice, and loyalty: Responses to decline in firms, organizations, and states*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hsieh, H.F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Jordan, B. (2004). Emancipatory social work? Opportunity or oxymoron. *British Journal of Social Work*, 34(1), 5-19.
- Kjeldsen, C., & Bonvin, J.M. (2015). Capability approach, education and the labour market. In H.U. Otto et al. (Eds.), *Facing trajectories from school to work: Towards a capability-friendly youth policy in Europe* (pp. 19-34). Dordrecht: Springer.
- Lamote, L. (2014). Stop de waterval. *Verstandige klap V.O.F.*
- Lawy, R., & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54, 34-50.
- Ley, T. (2013). The added value of analyzing participation in a capability perspective. In *Society: Final conceptual report "inequality, disadvantage, social innovation and participation"* (pp. 63-85).

- Lister, R. (1997). *Citizenship: Feminist perspectives*. London: Macmillan.
- Lorenz, W. (2013). *Social pedagogy and social work*. Geraadpleegd via: http://www.ioe.ac.uk/Research_Home/Walter_Lorenz_Handout.pdf (12 april 2014).
- Lumby, J., & Morrison, M. (2009). Youth perspectives: Schooling, capabilities frameworks and human rights. *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 581-596.
- Mirick, R.G. (2013). An unsuccessful partnership: Behavioral compliance and strengths-based child welfare practice. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 94(4), 227-234.
- Nicaise, I., Spruyt, B., Van Houtte, M., & Kavadias, D. (2014). *Het onderwijsdebat: Waarom de hervorming van het secundair onderwijs broodnodig is*. Berchem: EPO.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- OECD (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Omgevingsanalyse, Gent in cijfers (2018). Geraadpleegd via https://stad.gent/sites/default/files/page/documents/Omgevingsanalyse2018-NLweb3_1_0.pdf
- Otto, H.U., & Ziegler, H. (2006). Capabilities and education. *Social Work and Society*, 4(2), 269-287.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. California: Sage Publications, Thousand Oaks.
- Philips, L.J., & Jorgenson, M. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Platt, D. (2012). Understanding parental engagement with child welfare services: An integrated model. *Child & Family Social Work*, 1-11. doi: 10.1111/j.1365-2206.2012.00828x
- Playle, J.F., & Keeley, P. (1998). Non-compliance and professional power. *Journal of Advanced Nursing*, 27, 304-311.
- Prodonovich, S., Perry, L.B., & Taggart, A. (2014). Developing conceptual understandings of the capacity to aspire for higher education. *Issues in Educational Research*, 24(2), 174-189.
- Roets, G., Roose, R., & Bouverne-De Bie, M. (2013). Researching child poverty: Towards a life-world orientation. *Childhood – A Global Journal of Child Research*, 20(4), 535-549.
- Roets, G., Roose, R., Claes, L., Vandekinderen, C., Van Hove, G., & Vanderplasschen, W. (2012). Reinventing the employable citizen: A perspective for social work. *British Journal of Social Work*, 42(1), 94-110.
- Roose, R., Roets, G., & Bouverne-De Bie, M. (2012). Irony and social work: In search of the happy Sisyphus. *British Journal of Social Work*, 42(8), 1592-1607.
- Roose, R., & De Bie, M. (2003). From participative research to participative practice: A study in youth care. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 13(6), 475-485.
- Roose, R., & De Bie, M. (2007). Do children have rights or do their rights have to be realized? The United Nations Convention on the rights of the child as a frame of reference for pedagogical action. *Journal of the Philosophy of Education*, 41(3), 431-443.
- Sen, A. (1990). Justice: Means versus freedoms. *Philosophy & Public Affairs*, 19(2), 111-121.
- Sen, A. (1997). Editorial: Human capital and human capability. *World Development*, 25(12), 1956-1961.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. New York: Alfred A. Knopf.
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. London: Allen Lane, Penguin Group.
- Smyth, J., & Wrigley, T. (2013). *Living on the edge: Rethinking poverty, class and schooling*. New York: Peter Lang.
- Stevenson, R.B., & Ellsworth, J. (2006). Dropping out in a working class high school: Adolescent voices on the decision to leave. *British Journal of Sociology of Education*, 12(3), 297-291.
- Unterhalter, E., Vaughan, R., & Walker, M. (2007). The capability approach and education: An overview. *Prospero*, 29, 13-21.

- Vandekinderen, C., & Roose, R. (2014a). Deliverable 4.3: Conceptual guide for the participative research: A common framework for participative research in local Youth Policy from a Capability perspective.
- Vandekinderen, C., & Roose, R. (2014b). Belgian report on the analysis of the system of part-time vocational education and workplace learning in Ghent. In *Del. 4.1: Local stakeholders in youth policies in Europe* (pp. 208-228).
- Vlaams onderwijs in cijfers (2014-2015). Geraadpleegd via: <https://www.vlaanderen.be/publicaties/vlaams-onderwijs-in-cijfers>
- Vlaamse Regering (2008). Decreet betreffende het stelsel van leren en werken in de Vlaamse Gemeenschap. Geraadpleegd via: <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=14032> (14 juli 2014).
- Vlaamse Regering (2010). *Vlaams Actieplan Armoedebestrijding 2010-2014*. Geraadpleegd via: <http://www4wvg.vlaanderen.be/wvg/armoede/vlaamsactieplan/Paginas/inhoud.aspx?vap> (4 november 2013).
- Walker, M. (2005). Amartya Sen's capability approach and education. *Educational Action Research*, 13(1), 103-110.
- Walker, M. (2012). A capital or capabilities education narrative in a world of staggering inequalities? *International Journal of Educational Development*, 32, 384-393.
- Wester, F. (1987). *Strategies for qualitative research*. Muiderberg: Couthinho.
- Wilson, A., & Beresford, P. (2002). Madness, distress and postmodernity: Putting the record straight. In M. Corker & T. Shakespeare (Eds.), *Disability/postmodernity: Embodying disability theory* (pp. 143-58). London: Continuum.
- Zhang, Y., & Wildemuth, B.M. (2009). Qualitative analysis of content. In B. Wildemuth (Ed.), *Applications of social research methods to questions in information and library science Westport* (pp. 308-319). CT: Libraries Unlimited.
- Zipin, L., Sellar, S., Brennan, M., & Gale, T. (2013). Educating for futures in marginalized regions: A sociological framework for re-thinking and researching aspirations. *Educational Philosophy and Theory*, 47(3), 227-246.

10. Zoeken naar inclusie na een loopbaan in het regulier onderwijs

Getuigenissen van jongeren met een beperking: “Ik ga niet door het leven gaan als iemand die zegt dat hij/zij iets niet kan”

Geert Van Hove en Elisabeth De Schauwer

1. Inleiding

België ratificeerde het VN-verdrag voor de Rechten van Personen met een Handicap (Verenigde Naties, 2006) in 2009. Artikel 24 van dat verdrag bepleit een inclusief onderwijssysteem voor iedere leerling, waarbij de tweedeling buitengewoon onderwijs versus regulier onderwijs steeds meer wordt opgeheven. In Vlaanderen werd met het invoeren van het M-Decreet geprobeerd om zoveel mogelijk kinderen met specifieke onderwijsbehoeften in het regulier onderwijs te laten school lopen. (M-decreet¹ 2014, en de ondersteuningsnetwerken die sedert september 2017 van start gingen, <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15069>). Met dat decreet is het doorverwijzen van kinderen naar het buitengewoon onderwijs niet langer de eerste optie, maar het alternatief. Voor reguliere scholen betekent het M-Decreet dat er een recht op inschrijving wordt ingevoerd voor alle leerlingen die het gemeenschappelijke curriculum kunnen volgen. Leerlingen die daar niet toe in staat zijn, kunnen een individueel aangepast curriculum volgen (indien ze een verslag bezitten dat hun toegang geeft tot buitengewoon onderwijs). Leerlingen in het regulier onderwijs hebben ook recht op redelijke aanpassingen. Van reguliere scholen wordt verwacht dat ze met een zorgcontinuüm werken, waarbij verschillende fasen van zorg op elkaar worden afgestemd. De afstemming van het aanbod op de noden van de leerling gaat verder dan het inzoomen op de problemen van een individuele leerling. Alleen als de redelijke aanpassingen die de school heeft uitgewerkt en aangeboden, niet volstaan

1. Op 12 maart 2014 werd het decreet betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, kortweg M-decreet, goedgekeurd door het Vlaamse Parlement. De ‘M’ staat voor maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

(en de ondersteuning dus onredelijke proporties aanneemt), is doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs gelegitimeerd.

En toch is het M-decreet niet het startpunt voor inclusief onderwijs. Er zijn jongeren en families die al veel eerder daarmee aan de slag zijn gegaan (Van Hove, 2000). Zij gingen al voor dat decreet binnen het regulier onderwijs op zoek naar inclusie. Ze dwongen gaandeweg aanpassingen af en kregen extra ondersteuning om te kunnen participeren in de klas. We gingen voor dit hoofdstuk op zoek naar de pioniers die een inclusieve loopbaan in het onderwijs achter de rug hebben. Het zijn jongvolwassenen die terugkijken op hun zoektocht door kleuter-, lager en secundair onderwijs heen. Enkelen hebben zelfs ervaringen binnen het hoger onderwijs. We interviewden elf jonge mensen (leeftijd tussen 17 en 26 jaar) en keken terug op hun traject. We waren ook benieuwd naar de toekomst die ze voor zichzelf in gedachten hebben.

2. Methodologie

We werkten met interviews die verzameld zijn door studenten uit de 2^{de} master Orthopedagogiek in het kader van een opdracht voor orthopedagogische synthese in 2018-2019.² Zij verzamelden de verhalen van elf jongvolwassenen met een inclusieve onderwijsloopbaan. De studenten namen de interviews af voor een boek dat drie jongvolwassenen met een beperking willen schrijven vanuit het perspectief van de leerlingen/studenten. In samenspraak met de twee auteurs van deze bijdrage, werd de interviewleidraad opgesteld. Gaandeweg volgden we het inhoudelijke verloop van de interviews op en samen analyseerden we de interviews.

Voor het eerste deel van dit onderzoek werd – voor de analyse van de interviewgegevens – gebruikgemaakt van een ‘thematische analyse’. Met Braun en Clarke (2006) weten we dat sommige analyses vooral vertrekken vanuit de data, terwijl andere analyses meer theoriegestuurd uitgevoerd worden. Om de ervaringsdeskundigheid van de betrokken jongvolwassenen maximaal tot haar recht te laten komen, stelden we voor dit eerste deel meer dan de theoretische kaders, vooral het interviewmateriaal voorop. De interviews met de participanten werden eerst letterlijk getranscribeerd. Het herhaaldelijk lezen van de transcripties hielp om ons te familiariseren met het onderzoeksmateriaal. Vanuit die transcripties werden in initiële fases heel wat thema’s geïdentificeerd. Tussen de auteurs werd uiteindelijk een overeenstemming bereikt over de finale overblijvende thema’s. Die konden scherp genoeg gedefinieerd worden en zijn duidelijk van elkaar te onderscheiden (Van Hove, 2014, 233 e.v.).

2. Met dank aan de studenten die hun schouders onder deze opdracht zetten: Marieke Deheegher, Jolien Hauspie, Tiel Leenaert, Shalien Van Tendeloo en Laura Vanryckeghem. We willen eveneens Lucas, Brent en Sofie bedanken, die ons even op sleeptouw namen in het verzamelen van de verhalen voor hun boek.

Daarnaast zijn de auteurs ook verder aan de slag gegaan met één verhaal dat hen heel erg intrigeerde. Ze wilden kijken wat er uit dit verhaal naar voren zou komen indien ze gebruikmaakten van *cripping*. Dat laatste staat voor het opnieuw opeisen van begrippen en macht (*crippen* als begrip afkomstig van ‘kreupel’). Crippen is als praktijk gangbaar in activistische en artistieke milieus waar minderheden worden geconfronteerd met een lange geschiedenis van ongelijkheid en onrechtvaardigheid. Het gaat om het innemen van een radicaal standpunt tegenover het regime van normaliteit en het vastzetten van mensen in afgeleide en vaststaande identiteiten (Van Goidsenhoven, 2017). McRuer (2006) gaat ervan uit dat *disability* benaderd vanuit *Crip Theory* in staat is om te verstoren, te destabiliseren en de normatieve grondslagen van onze samenleving en cultuur ter discussie te stellen.

3. Kijken met elf jongvolwassenen naar hun traject binnen inclusief onderwijs

We schetsen eerst de rode draden die na analyse opduiken uit de verschillende inclusieve trajecten van de zeven vrouwen en vier mannen met wie we in gesprek gingen.

3.1 Belang van sociaal netwerk

Wat telkens heel nadrukkelijk aan bod komt in het terugkijken op het inclusieve traject, is de grote inzet en betrokkenheid vanuit het gezin, en bij uitbreiding het netwerk van het gezin. Het valt op dat er in de loop der jaren steeds weer initiatief dient genomen te worden om het inclusieve traject in gang te zetten en gaande te houden. De ouders steken ontzettend veel energie en tijd in de onderhandeling met de leerkrachten en de scholen om hen te motiveren en te laten zien hoe ze met deze leerlingen een inclusief leerproces kunnen uittekenen. Het is duidelijk dat het dichte sociale netwerk heel vaak ook het ondersteuningsnetwerk is geweest dat de kar voor inclusief onderwijs heeft getrokken, op zoek is gegaan naar de nodige ondersteuning, zelf aanpassingen heeft uitgetekend, het persoonlijke netwerk heeft gebruikt om oplossingen te zoeken voor hindernissen die zich op school hebben voorgedaan.

Deze jonge mensen zijn zich er heel erg van bewust dat ze nu op de drempel van de jongvolwassenheid nooit zouden kunnen staan waar ze staan, indien hun ouders en hun gezin die inspanningen niet zouden hebben geleverd. De verbondenheid met de ouders is heel erg groot.

“Ik denk dat ik de chance heb gehad, vooral dat, dat ik ouders heb die mij altijd hebben ondersteund... en dat ik heel veel goede vrienden rondom mij heb. Ik denk dat dat vooral mijn geluk is. Anders zou het gewoon een ander verhaal zijn. Dat maakt dus ook dat als uw wieg ergens anders staat...” (Maité, 25 jaar)

De participanten hebben de strijd van de ouders van dichtbij gezien, ze zijn er gaandeweg in meegenomen en zijn zich ervan bewust dat dit niet vanzelfsprekend is geweest en zal zijn. Er wordt vaak teruggekeken op momenten dat de trajecten op school in het slop zaten, leerkrachten niet geloofden dat het zinvol was voor de leerling met een beperking en het is duidelijk dat de meesten meerdere schoolwissels achter de rug hebben om het traject kleuter-, lager, secundair en hoger onderwijs te doorlopen.

3.2 Behoeftte aan ondersteuning

De behoefte aan ondersteuning blijkt een constante en terugkerende factor te zijn, die heel erg cruciaal is geweest in het verleden en dat zal blijven in de toekomst. De participanten zijn zich ervan bewust dat er ondersteuningsnoden zijn die veranderen in de loop van de tijd en anders zijn naargelang de context waarin ze zich begeven. Tijdens de schoolloopbaan heeft er dikwijls een intensief zoekproces plaatsgehad. Zicht krijgen op wat een jongere nodig heeft, is niet vanzelfsprekend. Het overstijgt het louter zicht hebben op een bepaalde leerstoornis, beperking en/of problematiek.

Hun inclusieve schoolloopbaan is gekenmerkt door een aaneenrijgen van Gon/Ion³-ondersteuners, persoonlijk assistenten, leerkrachten, vrijwilligers, familieleden, hulpverleners... die de extra ondersteuning om te kunnen deelnemen aan het klasgebeuren, op zich hebben genomen. Er is heel vaak afscheid genomen, er zijn veel wissels opgetreden en telkens weer opnieuw vraagt het inzetten van nieuwe ondersteuners het aangaan van nieuwe vertrouwensrelaties. Dat wordt door onze gesprekspartners en hun families als heel vermoeiend ervaren.

“Wat soms wel moeilijk was op school, dat ik veel verschillende assistenten had en dat die soms weggingen en er dan een nieuwe assistent kwam. Dan was het altijd weer afscheid nemen, wennen aan een nieuwe persoon en zoeken om terug een routine te vinden.” (Lode, 22 jaar)

Het valt op in het verhaal van de jonge mensen dat zij leren omgaan met het besef van hun afhankelijkheid ten aanzien van deze extra ondersteuning om te kunnen meedoen én tegelijk een grote drang om zo zelfstandig mogelijk in het leven te kunnen staan. In de elf verhalen blijkt het afstand nemen van de ondersteuningsfiguren een terugkerend streefdoel. De vraag naar zelfbepaling en controle over het eigen leven wordt als heel cruciaal gezien.

3.3 Onderwijsloopbaan

Als onze participanten terugkijken op hun loopbaan, dan geven ze aan dat er vooral is ingezet op hun cognitieve mogelijkheden. Het was de bedoeling om zoveel mogelijk

3. GON staat voor 'Geïntegreerd Onderwijs' en ION voor 'het project Inclusief Onderwijs': het betreft hier twee ondersteuningsvormen voor kinderen met beperkingen die het M-Decreet voorafgingen.

te halen uit hun talenten en interesses en om die gaandeweg verder vorm te geven. De elf jongvolwassenen omschrijven zichzelf als iemand die graag met veel uitdagingen aan de slag gaat en geleerd heeft om zich telkens opnieuw te moeten bewijzen. Ze hebben het gevoel dat ze meer kansen hebben gehad door school te lopen in het gewoon onderwijs en van daaruit ook goed gewapend zijn voor de toekomst.

Tegelijk zit er in elk verhaal ook een besef van heel veel hindernissen die het gewoon onderwijs met zich heeft meegebracht. De meerderheid van de leerlingen heeft geen diploma gehaald in het secundair onderwijs, maar heeft een individueel aangepast leertraject doorlopen. Telkens weer komt terug dat de jongvolwassenen het gevoel hebben dat zij en hun ouders heel veel zelf hebben moeten uitzoeken. Ze zijn altijd weer op zoek moeten gaan naar flexibiliteit en hebben het verkrijgen van redelijke aanpassingen herhaaldelijk dienen af te dwingen. Er zat heel weinig expertise over inclusief onderwijs in de scholen en de ondersteuningsdiensten die de jongvolwassenen zijn tegengekomen. Ze zijn altijd heel erg afhankelijk geweest van individuele goodwill. Elke jongvolwassene schetst in zijn/haar verhaal die leerkracht en/of die ondersteuner die voor hem/haar het verschil heeft gemaakt. Die betrokkenheid van die onderwijsprofessionals is heel erg belangrijk in het slagen van een inclusietraject.

We merken in de elf verhalen dat er altijd ook sprake is geweest van het buitengewoon onderwijs. Onze gesprekspartners geven vooral aan dat ze ervaren dat er in het regulier onderwijs een gebrek is aan ondersteuning. Zeker voor specifieke hulpmiddelen, zoals spraakcomputers, aanpassingen in software, hulpmiddelen... werd de expertise gemist die voorhanden is binnen het buitengewoon onderwijs. Deze jonge mensen en hun families hebben daar zelf hun weg in moeten zoeken.

Van de opvolging van het inclusieproces en de transitie naar tewerkstelling wordt continuïteit verwacht: men wil niet helemaal opnieuw moeten beginnen op het moment dat de school is afgelopen. Dat blijkt niet evident te zijn en de jongeren stuiten daar op een gebrek aan afstemming en fragmentering in de hulpverlening tussen de verschillende levensdomeinen.

3.4 Beperking als onderdeel van je identiteit erkennen

Door de uiteenlopende beperkingen en labels waarmee onze gesprekspartners geconfronteerd worden, is het niet eenvoudig om te kijken naar wie ze zijn en hoe ze zelf gezien willen worden. Ze zijn daar zelf zoekende in, in interactie met hun sociale context. Het komt verschillende keren terug hoe de jongvolwassenen eigenlijk zo gewoon mogelijk door het leven willen gaan. De volledige inclusieve schoolloopbaan willen ze eigenlijk een leerling zijn net zoals alle anderen. Dat blijkt geen eenvoudige opdracht te zijn. Het is een gevecht om aan te geven dat je meer bent dan je beperking of het label dat je draagt.

Tegelijk zijn de participanten zich wel bewust van de hindernissen die ze door hun label/beperking ondervinden. Ze willen zich niet blind staren op hun beperking, maar ze

beseffen wel dat die verregaande consequenties heeft op hoe zij hun dagelijkse leven inrichten, en dat op alle mogelijke domeinen: vrije tijd, school, werk, buurtbetrokkenheid, mobiliteit... De beperking is een deel van hun meervoudige identiteit waarmee ze rekening dienen te houden, maar waar ze niet mee willen samenvallen. Het is ook duidelijk dat de beperking niet constant en stabiel aanwezig is gedurende de volledige onderwijsloopbaan. De invloed is en blijft altijd in beweging en is veranderlijk van aard, wat het niet gemakkelijk maakt om daarmee aan de slag te gaan.

“Ik ga niet door het leven gaan als iemand die zegt dat hij/zij iets niet kan, omdat hij/zij... (naam van stoornis) heeft. Nee, ik ga gewoon zeggen dat ik het niet kan en misschien is dat door mijn beperking, maar misschien ook niet. Het is eigenlijk meer zo van ‘Ik heb dat.’” (Willem, 20 jaar)

De jongvolwassenen linken veel kwetsuren, pesten en uitsluitingen aan hun beperking. Dat komt in elk verhaal aan bod en is heel nadrukkelijk aanwezig bij het terugkijken op de inclusieve loopbaan. Het maakt dat ze zich vaak verengd of gereduceerd voelen tot wat er zichtbaar ontbreekt of anders is. Ze zien dat ze vaak aangestaard of daarvoor bekeken worden, niet alleen op school maar ook wanneer ze zich in de samenleving bewegen. Er zijn heel veel vooroordelen over wat er niet mogelijk is, niet kan, niet wenselijk is voor mensen met een beperking.

“In het eerste jaar werd er zo wat achter mijn rug gepest eigenlijk, maar niet in mijn gezicht eigenlijk, maar achter mijn rug. Achteraf kwam dat dan uit en dan was ik daar echt boos om en verdrietig en iedereen was zo van: ‘Oh, Janne’. Iedereen had medelijden enzo en degene die mij gepest hebben, dat was niet slecht bedoeld, maar, uiteindelijk kwam dat niet goed over. Ik heb wel altijd te maken gehad met mensen die mij gepest hebben. Ik ben wel gepest geweest, maar dat was altijd op een manier dat er altijd mensen waren die zeiden van ‘Allé, dat kan toch zomaar niet’. Ik moest daar dus zo wat mee proberen te leren leven, over hoe ik daarmee omging zonder mij veel aan te trekken en dan toch weer te zorgen dat ik ermee om kon gaan.” (Janne, 20 jaar)

3.5 Toekomstperspectieven

Er zijn heel duidelijke aspiraties voor de toekomst die bij de verschillende participanten steeds weer terugkeren: alleen wonen, werk vinden dat je graag doet, op eigen benen staan en zelfstandig zijn. De jongvolwassenen zijn zich ervan bewust dat er grote uitdagingen liggen: we horen hier een besef van hun minderheidspositie, die gecombineerd wordt met hoop en vertrouwen in de toekomst.

“Momenteel ben ik eigenlijk ook nog aan het uitzoeken wat ik wil op vlak van wonen en werken. Ik heb ook het gevoel dat ik de voorbije jaren de nodige kansen heb gekregen om ook in de toekomst mijn eigen keuzes te kunnen maken. Belangrijk hierbij is dat ik een groot sociaal netwerk heb kunnen uitbouwen en veel mensen rond mij heb die mij bij mijn keuzes kunnen ondersteunen.” (Marij, 26 jaar)

De eerste stappen naar tewerkstelling zijn niet vanzelfsprekend. Bij het zoeken naar wat mogelijk is, wordt er heel vaak vertrokken vanuit wat mensen niet kunnen. De reflex om terug te vallen op een uitkering en het gebrek aan flexibiliteit op de werkvloer, is heel

snel aan de orde. Werken is voor onze gesprekspartners wel heel belangrijk, zelfs als het over vrijwilligerswerk gaat: het heeft te maken met zich competent voelen en met appreciatie van je bijdrage. Het biedt eveneens bestaanszekerheid, waarbij een combinatie van uitkering en loon noodzakelijk blijft om een eigen leven te kunnen uitbouwen.

In de elf verhalen zit een uitgesproken verlangen om verbindingen te blijven zoeken in de samenleving. De grootste hinderpalen die de jongeren voorzien, liggen op het gebied van werken en mobiliteit. Het is duidelijk dat de jongeren vaak aangewezen zijn op het openbaar vervoer of privévervoer, wat heel wat financiële implicaties heeft en gezien wordt als een individuele verantwoordelijkheid.

“Ik zeg altijd tegen mensen dat ik één voordeel heb: ik ga later als ik oud ben, het niet moeilijk hebben om minder mobiel te zijn. Ik zeg dat altijd zo tegen mensen. En dan zeggen die zo van ‘ah ja, ok, die ziet da wel nog positief in.’ De kunst is van het negatieve te kunnen omklikken naar iets positief.” (Bert, 24 jaar)

De participanten zijn zich ervan bewust dat mensen met een beperking niet vanzelfsprekend onderdeel uitmaken van het grotere geheel en schetsen een behoefte aan een veel diverser beeld om écht te kunnen meedoen en meetellen in de samenleving. Ze geven aan dat ontmoeting en dialoog cruciaal zijn geweest tijdens hun inclusieve onderwijsloopbaan, maar dat ook zal blijven in de toekomst. Het streven naar inclusie blijft een lange weg, een permanente zoektocht waar onze gesprekspartners en hun families blijvend pionierswerk in verrichten.

4. Mogelijkheden van ‘cripping’-onderzoeken in de verzamelde verhalen

Vanuit *Disability Studies* (Van Hove, 2019) bestaat de opdracht⁴ om samen met mensen met een beperking te zoeken naar interpretaties die het leven van deze mensen niet langer louter vastzet in negatieve representaties en vibes. Disability is geen falen van het menselijk lichaam, geen persoonlijke tragedie. Het is niet nodig om zich te schamen of zich te settelen in de rol van tweederangsburger. Er wordt de vinger gelegd op het schrijnende gebrek aan gelijke kansen voor mensen met een beperking binnen verschillende domeinen van onze samenleving: de blijvende uitsluiting van leerlingen met een beperking in het gewoon onderwijs, de segregatie van volwassenen met een beperking inzake tewerkstelling, uitsluiting van mensen met een beperking binnen de samenleving in hun relationele en seksuele behoeften... We willen die ongelijkheden zichtbaar maken en erkenning geven aan de precaire condities waarin mensen met een beperking hun toekomst dienen uit te bouwen. Tegelijk willen we, net zoals Goodley (2019), disability niet alleen laten wijzen op ongelijkheid, maar ermee ook aangeven dat het

4. Disability Studies heeft van bij zijn ontstaan altijd een duidelijke link gelegd tussen wetenschappelijk onderzoek en activisme, tussen wetenschappelijke expertise en ervaringsdeskundigheid.

potentieel in zich draagt, de belofte van iets nieuws. Het kan ons op het spoor zetten van nieuwe manieren van in het leven te staan, samen te leven en mogelijkheden om onze samenleving inclusiever vorm te geven. Dat houdt andere, betere, rijkere kansen in, niet alleen voor mensen met een beperking, maar voor ieder mens, voor elk van ons.

We zien dat ook heel duidelijk terugkeren in de elf verhalen van de participanten als ze terugkijken op hun onderwijsloopbaan binnen het regulier onderwijs en vooruitblikken op wat ze verder verwachten van het leven. Het fenomeen ‘disability’ is in de geschiedenis heel vaak verbonden aan *no future*, iets wat Alison Kafer onderzoekt in haar boek uit 2013. Ze geeft daarbij aan dat de toekomst als persoon met een beperking vaak pijn, uitzondering en isolatie in zich draagt. Er wordt gesuggereerd dat er een beter leven mogelijk zou zijn, indien je geen rekening diende te houden met (de gevolgen van) de beperking. Beperking wordt ook vaak geschetst als een duidelijk omschreven, vaststaande lichamelijke conditie, waardoor het onmogelijk lijkt op het eerste zicht om de toekomst anders te gaan verbeelden. Binnen de westerse cultuur worden duidelijke linken zichtbaar tussen het fenomeen ‘toekomst’ en zeer normatieve interpretaties van hoe je leven er dan dient uit te zien. Het is duidelijk dat er een nauw samenspel is met een *ableist-logica*.⁵ Zo bouwt de levensloopbenadering een logisch, natuurlijk ontwikkelend stappenplan uit dat kinderen via de adolescentie naar zelfstandige, rationele, productieve... volwassenheid leidt. In die logische, door vooruitgang en groei gedreven benadering worden ‘mensen’⁶ gevat in onze samenleving.

We willen denken over en zoeken naar ‘meervoudige leefbare toekomst(en)’. Het gaat over het verruimen van de mogelijkheden voor mensen die nu een toekomst voor zich hebben die niet onmiddellijk kan voldoen aan die vooraf uitgestippelde, (schijnbaar) natuurlijke paden. Het gaat over erkennen dat ieder van ons, op bepaalde momenten in het leven, rekening moet houden met gewijzigde of wisselende mogelijkheden en dat we daar allemaal mee worstelen en er de behoefte aan bijkomende ondersteuning bij ondervinden. Samen met Goodley (2020) en Rice et al. (2017) gaan we mee in de gedachte dat het crippen van een vaststaand mensbeeld/toekomstbeeld wel eens op meer mensen van toepassing zou kunnen zijn dan alleen op mensen met een opvallende/ officieel erkende beperking: het gaat uiteindelijk om het samen zoeken naar een aangename, meer leefbare wereld voor alle burgers.

Naast dit alles blijven we ook niet naïef ten aanzien van de onwaarschijnlijke druk waarmee mensen met een beperking moeten leven: ofwel worden ze *supercrips*, men-

5. Een ‘ableist-logica’ hangt samen met *ableism*, en dat staat voor de constructie van een samenleving gebaseerd op een *able-bodied* en individualistisch neo-liberaal ideaal. Het gaat om een overal voorkomend fenomeen dat de basis vormt voor discriminatie en vooroordelen.

6. Dit brengt ons bij een van de centrale vraagstukken die door onze collega Goodley (Sheffield, UK) en zijn team op de tafel worden gelegd: vanaf wanneer kan iemand (nog) een ‘mens’ genoemd worden? En kunnen we bij het neo-liberale beeld over de mens niet best een paar kritische vragen stellen? (Goodley, 2020/forthcoming): “...disability invites great insight into the wider project of understanding the human condition. The study of disability is of great importance in its own right (which it is) but because disability has much to offer us when we contemplate what it means to be human in the 21st Century...”

sen met een beperking die zichzelf overstijgen en meedoen met alles wat er van ‘de mens’ verwacht wordt (en doen ze zelfs meer), ofwel blijven ze gevangen in een toekomstbeeld waarbij isolatie en eenzaamheid, institutionalisering, extreme bescherming en beperking van vrijheid samenlopen met een status van ‘niet-burger-zijn’. Het is ook boeiend om te kijken hoezeer die jongvolwassenen het heersende discours ook internaliseren in hun verhaal en verwachtingen over wat nog komt.

Met elf ervaringsdeskundigen gaan we een dialoog aan over hun leven: het verleden, het heden en de toekomst. De dialogen worden gevoerd in een sfeer zoals die door Young (2000) wordt geschetst: het zijn kleine activistische/politieke⁷ momenten waarbij openingen worden gemaakt, mogelijkheden worden getoond, normen in de war worden gebracht. Het vormt een interessante oefening om in de narratieven van de jongvolwassenen te zoeken naar die openingen, dat wil zeggen momenten waarop die mensen het zonet geschetste beeld van de autonome mens met grote toekomst voor zich of voor anderen in vraag durven stellen.

Aan de hand van het verhaal van één jongere (Anna) gaan we daarmee aan de slag en proberen we in haar concrete verhaal haar zoektocht in de school en het vormgeven van een eigen toekomst in een samenleving die gericht is op normaliteit, te volgen en te ontrafelen.

5. Spotlight op Anna⁸...

We willen in de analyse van het interview met Anna drie spanningen naar voren halen die leven en waarvan we voelen dat Anna zich gedurende haar verhaal er zich voortdurend probeert tegenover te positioneren. Dat heeft te maken met hoe zij erin slaagt (of niet) om zich met haar mogelijkheden en beperkingen in te schakelen in de veeleisendheid die niet alleen het onderwijs kenmerkt. We zien Anna (en haar dichte omgeving) voortdurend op zoek gaan naar (mogelijke) beweging en naar kansen om de stratificatie en categorisatie uit te dagen. Het gaat over een constante balancering tussen meerdere spanningsvelden, waarvan we er drie graag concreet willen maken. Het zijn spanningsvelden waarin Anna blijft bewegen en blijft zoeken naar mogelijkheden tot transformatie, zonder een definitieve uitkomst te kunnen voorspellen en/of vast te leggen. Haar identiteit is nooit af, altijd relationeel, altijd onderweg, altijd in connectie, het gaat over en... en... en... Het herdenken van verschil gaat dan niet over het opzoeken van binaire polen zoals mannelijke/vrouwelijk, normaal/abnormaal, gezond/ziek..., maar over een multiplicititeit aan mogelijke verschillen. Dat biedt kansen om te experimenteren en creatief om te gaan met wat in eerste instantie vooral als barrières en drempels ervaren wordt.

7. We werken vanuit de door het feminisme gelanceerde stelling: “*the personal becomes political*”. (Morgan, 1970).

8. We werken met een fictieve naam om de anonimiteit van deze jongvolwassene te garanderen. Zij heeft wel haar toestemming gegeven om met het interview aan de slag te gaan.

5.1 In het reine komen met je mogelijkheden en beperkingen

Anna start haar gesprek met haar voorstelling:

“Ja, ik ben Anna, ik ben 18 jaar. Ik zit in mijn laatste jaar communicatie en media op school. Euhm, ik zit in een zangles, ik zit in een koor, ik schrijf heel veel en ik ben echt een boekenworm in hart en nieren. Voor de rest eigenlijk... ja, ik heb hemiplegie.”

De voorstelling gaat gepaard met een bewust vertrekpunt: waar ben ik sterk in? Ze geeft haar visitekaartje af en begint met een opsomming van waar ze graag mee bezig is, waar haar interesses liggen; via je passies je presenteren aan de buitenwereld. De talenten en het in de verf zetten ervan helpen om de drempels die ze ervaart, een plaats te geven en om te proberen op een constructieve manier daar verder mee aan de slag te gaan.

Het is boeiend om te zien hoe bij Anna hemiplegie aan het eind komt van haar reactie op ‘stel je zelf eens voor’. Het hoort er dus bij, ze dient het zeker een plaats te geven, maar door dat kenmerk na een lange rij andere kenmerken te plaatsen, geeft ze als het ware aan dat het op een grens ligt. Het is een ontegensprekelijke factor in wie ze is en hoe ze in het leven staat, maar er gaat ambigüiteit mee gepaard.

Anna kent haar label en kan ons beschrijven wat de gevolgen zijn van die fysieke beperking. Het heeft in de loop van haar schoolloopbaan een grote persoonlijke impact gehad op de inhoudelijke verwerking van leerstof en haar deelname aan het klasgebeuren. Invulling geven aan haar label doet Anna herhaaldelijk door de belemmeringen te schetsen die het voor haar heeft meegebracht.

“De vakken waarmee ik echt super veel moeite heb, nu nog steeds, zijn vooral aardrijkskunde, wiskunde en economie. Gewoon omdat dat heel veel regeltjes zijn. Vanaf de kleinste uitzonderingen denkt mijn hoofd al van ‘huh, dat moest je toch op die manier doen, waarom moet je dat hier dan anders doen?’. Ja, dat is te chaotisch voor mij. En ook mijn ruimtelijk inzicht is zo slecht, dat dat echt niet meer gaat, blinde kaarten lezen of weet ik veel. Dus ja... dat maakt mij natuurlijk weer anders en ja...”

Dat wordt heel vaak afgewogen of in contrast geplaatst tot wat verwacht en haalbaar is van of voor leeftijdsgenoten zonder beperking. Voortdurend wordt er gemeten en gekeken hoe leerlingen zich in verhouding tot elkaar ontwikkelen en met welk gemak ze de verwachtingen en doelstellingen halen. Dat brengt veel onzekerheden, frustraties en worstelingen met zich mee die hardnekkig aanwezig zijn en op bepaalde momenten de boventoon halen in het verhaal. Verschillende keren gaat Anna die krachtmeting aan, zowel met klasgenoten, haar zus als met vriendinnen.

“Soms is dat onbewust dat ik mij vergelijk, maar dan heb ik wel zo een ingeving die zegt van ‘stop daarmee’ en dan doe ik dat ook wel effectief. Dan denk ik ‘oke, mijn zus is zo, ik ben zo, in orde’. Ja dat frustreert wel soms, dan heb ik echt zoiets van ‘verdomme!’.”

Dat zorgt regelmatig voor botsingen, niet in het minst met zichzelf, en het benadrukt de beleving van anders te zijn als iets negatiefs en iets dat minderwaardig is. Alleen zich bewust worden van dit mechanisme is niet genoeg, het vraagt Anna al jaren in-

spanning om daar effectief tegenin te gaan en het verschil, dat deel uitmaakt van hoe zij in het leven staat, te waarderen.

Anna geeft aan dat ze veel dient te begrijpen en het gevoel heeft dat ze de afwijzing, teleurstelling en uitsluiting die gepaard gaat met haar problematiek, telkens weer ‘met de glimlach’ dient te aanvaarden en een plaats te geven. Op verschillende domeinen en tijdstippen gedurende haar onderwijsloopbaan werd ze daar steeds weer mee geconfronteerd.

“Als ik dan weer een afwijzing heb, dan hou ik mij wel professioneel en zeg dan ‘oké, geen probleem, ik zoek verder’. Maar vanaf het moment dat ik daar buiten ga, denk ik: ‘verdomme, weer hetzelfde.’”

In 2011 introduceert Garland-Thomson het concept van *misfit*, als een alternatieve positionering tegenover de heel gangbare tegenstelling tussen het medische en sociale model. Of we de oorzaak nu leggen bij het individu of bij de samenleving, voor haar doet geen van beide recht aan de beleefde ervaringen van de persoon met een beperking. Het probleem kan niet óf bij de een óf bij de ander worden gelegd, maar zit in de afstemming, de *fitting* van een subject in de context waar zich een mismatch voordoet. Met het concept van ‘misfit’ wijst Thomson niet met de vinger naar een van beide, maar ze stelt er eerder het tegenover elkaar stellen mee in vraag en de ongemakkelijke pogingen om subject en context naadloos op elkaar af te stemmen. Het *misfitting* maakt duidelijk dat subjecten met een beperking steeds weer het risico lopen van sociale devaluatie. Dat risico en gevaar speelt ook voortdurend in het verhaal van Anna. Je ziet haar zoeken naar hoe ze het anders zijn een plaats kan geven. Je ziet haar proberen om te compenseren en de misfit te vermijden en zo steeds opnieuw te moeten ervaren dat er situaties en omgevingen zijn waarin het zich toch weer voordoet. Thomson nodigt ons uit om zorgvuldig te luisteren en te leren van de ervaringskennis die Anna brengt, omdat dat de kans biedt om meer te leren over onszelf, anderen en onze omgeving.

5.2 Leren omgaan met redelijke aanpassingen en extra ondersteuning

Het verhaal over het inclusieve klasgebeuren brengt onmiddellijk de behoefte aan redelijke aanpassingen en bijkomende ondersteuning op de tafel. Het is noodzakelijk om de weg in het regulier onderwijs mogelijk en haalbaar te maken voor een leerling met een beperking. Dat houdt in dat er aanpassingen gebeuren, zodat de hindernissen die de student ervaart door zijn/haar problematiek, in rekening kunnen worden gebracht. Anna haalt ook betekenisvolle figuren aan zoals de leerlingenbegeleider, leraren, haar ouders... die gaandeweg de nodige ondersteuning gegeven hebben.

“En ook iets dat ik op mijn nieuwe school veel heb geleerd, is dan vooral rond die hulpmiddelen, bijvoorbeeld langer tijd voor toetsen of hulpkaartjes met wiskunde. Mijn leerlingbegeleider zegt dan altijd tegen mij als andere leerlingen vragen ‘mag ik dat ook niet wat Anna heeft?’, dan zegt die altijd ‘ja, dat mag maar dan moet je het hele pakketje pakken: beperking en dyscalculie en...’ dan knappen ze al heel snel af. En dat heeft mij ook wel laten inzien dat ik mag blij zijn dat ik dat krijg.”

Anna is afhankelijk van anderen, maar is tegelijk ook gewend om in te binden. Ze weet dat ze niet altijd alles op dezelfde manier mag en kan verwachten en bepaalt haar eigen prioriteiten van wat voor haar ‘goed genoeg’ is.

“Ik moet nog niet direct iets verdienen, maar dan zie je wel direct dat ik het aankan of niet.”

Anna moet altijd, in elke context, weer op zoek naar begrip. Ze dient leraren, klasgenoten, directies, therapeuten, leiders in de jeugdbeweging... steeds weer mee te nemen in wat voor haar (niet) mogelijk is. Ze dient telkens weer bijkomende uitleg en inleiding te verschaffen vooraleer ze mag meedoen. Meedoen en meetellen voelt altijd aan als een gunst, niet als een recht. Voor Anna lijkt het nog niet (helemaal) duidelijk dat ze recht heeft op ondersteuning en ondersteuningsmiddelen, ze beweegt zich nog dikwijls in het meer charitatieve denkveld. Als er geen goede ondersteuning is, dan zal ik wel iets fout hebben gedaan.

“Ja, ik heb in de chiro gezeten, maar ik ben daaruit gegaan wegens een heel zwaar jaar waarin eigenlijk heel weinig begrip werd getoond voor mij. Ook omdat mijn leiding, die begreep dat eigenlijk ook niet goed wat ik had, hoe vaak ik dat ook uitlegde. Die begrepen dat niet en dan ja... (...) Ik moest zelf dingen uitleggen en ik vond dat moeilijk. Dus vandaar dat ik misschien soms foute dingen heb gezegd, waardoor er foute ondersteuning was...”

Niet alle ondersteuning voelt ook ondersteunend aan. Het is heel belangrijk om aandacht te hebben voor de aard, kwaliteit en manier waarop ondersteuning geboden wordt bij de persoon die de noden ervaart. Als er geen bereidheid en openheid is om samen te zoeken, dan brengt dit weinig zoden aan de dijk.

Tegelijk is er voor Anna een duidelijk verschil tussen begrip, interesse en betutteling. Ze wil liefst zo weinig mogelijk dat mensen automatisch in hun hulpreflex schieten en haar van alles uit handen nemen. Ze wil graag de onderhandeling aangaan over de vraag over wat er dient te gebeuren en hoe ze kunnen helpen, in plaats van onmiddellijk in de afhankelijke en passieve rol van ontvanger te worden geduwd.

“Tets wat ik vaak hoor dat is bijvoorbeeld: ‘Moet ik u helpen?’ Dan heb ik liever dat ze vragen: ‘En lukt het?’ Ik reageer soms wat bot omwille van de manier van vraagstelling...”

Het feit dat ze een beroep moet doen op flexibiliteit en extra input vanuit de omgeving, zet Anna steeds in de gevarenzone van de uitzonderingspositie. Dergelijke ‘gunsten’ worden door de omgeving soms aangevoeld als ‘luxe’ en ‘comfort’, eerder dan noodzakelijk. Anna voelt zich vaak alleen en heeft de indruk dat zij de enige is die anders is. Dat is een positie die ze liefst zoveel mogelijk wil voorkomen of zo beperkt mogelijk wil houden in tijd en privileges.

“En ja, daardoor ben ik eigenlijk lang een heel verlegen meisje geweest en heb ik weinig vrienden gehad. Ook op school was dat niet gemakkelijk, ik had... ik was de enige van de klas met iets anders. En ja, ik werd dan heel vaak ook jaloers aangekeken door mijn klasgenoten omdat die dat ook gewoon niet goed snapt wat dat was om een beperking te hebben en al die dingen dat ik dan kreeg, bijvoorbeeld hulpkaartjes bij wiskunde, meer tijd voor mijn toetsen, ... zo van die zaken.”

Anna praat over de plekken en personen waar of bij wie ze hulp gaat zoeken, als ze het moeilijk heeft, als er veel vragen komen, als het begrip er niet komt...

“Ik ben toen een week of drie vier naar een psycholoog geweest en ja.. dat heeft mij echt wel beter gemaakt...”

“Ik ga ook af en toe AWEL raadplegen, als ik echt met zware zorgen zit en ik geraak er niet vanaf. ... moest ik daar ooit gaan werken, dan verdien ik er niet echt geld mee, maar het zoiets in die aard dat ik wil doen...”

“Het JAC of (het revalidatiecentrum) zelf ook, dat gaat ook...”

Braidotti (2008) schrijft over affirmatieve ethische relaties die mogelijkheden creëren voor transformatie van het negatieve, door krachten te mobiliseren die niet benut worden, inclusief onze verlangens en verbeelding. Die relaties vormen een netwerk van verbindingen tussen subjecten, contexten, generaties... Het verschil wordt in zo'n spinnenweb niet alleen gezien als verschillend-van-de-ander, maar als een proces van altijd weer opnieuw verschillend worden voor ieder van ons. Het is een proces dat eigen is en bekend is bij ieder subject, zij het met een andere intensiteit of connotatie. Het gaat voor Braidotti over het telkens weer terugvallen op de 'wij': we zitten allemaal in hetzelfde schuitje, maar niet op dezelfde manier. Het geeft ons allen recht op gemeenschap en *belonging*, eerder dan op individueel, ieder voor zich zijn/haar weg uit te tekenen. Alles is terug te brengen naar de relaties en connecties tussen subjecten: in hoeverre zijn we in staat om geraakt te worden en te raken? We accepteren daarmee interafhankelijkheid en kwetsbaarheid als een noodzakelijk kenmerk van ons samenleven. Niet het individu op zich is het punt van referentie, maar de relatie tussen subjecten is bepalend voor een nomadische subjectiviteit. Het besef voor Anna om te mogen terugvallen op deze affectieve en emotionele relaties, is nu eerder uitzonderlijk. In plaats van het wij-denken, sluipt er heel vaak wij-zij-denken in haar verhalen. 'Wij' en 'zij' zijn duidelijk van elkaar te onderscheiden entiteiten, waardoor de tussenruimte en relatie vaak onderbelicht blijven. Het verschil wordt vastgezet als iets wat kenbaar is en heel duidelijk in haar lichaam te situeren valt. Tegelijk weet ze ook de contexten te benoemen en op te zoeken waarin ze zich niet hoeft te wapenen of in de verdediging te gaan, waarin ze acceptatie voelt.

5.3 Zware invloed van pesten op haar verlangen om erbij te horen

Tijdens het interview met Anna komt het pesten en de invloed van pesten op hoe je kijkt naar jezelf en in relatie durft te gaan met anderen, heel sterk naar voren. Er is angst, onrust, het gevoel van niet te kunnen voldoen en dus op elk moment een mogelijk slachtoffer te kunnen zijn van pesterijen en uitsluiting.

“Ik moet mij altijd weer klaarstomen voor rare blikken of geroddel wanneer ik naar een nieuwe school ga...”

“...kortom gezegd: iemand waarvan ik dacht dat dat mijn vriend was, bleek achteraf iemand anders aan te zetten om mij te pesten en zo...”

“Dan heeft mijn vorige klas mij praktisch helemaal buiten gezwaard, helemaal buitengesloten. Die ene pestkop uit de lagere school is toen bij mijn vorige klas in de klas gekomen, ik was blij dat ik daar weg was, maar had dan zoiets als ‘verdomme, is mijn verleden mij nu echt aan het achtervolgen’...”

Er is groeiende kennis over de relatie tussen pesten en kinderen met een beperking in het reguliere en buitengewoon onderwijs (zie Rose et al., 2015). Onderzoek leert dat leerlingen met een beperking disproportioneel betrokken zijn als slachtoffer bij pesten. Het valt op dat Anna vooral niet wil opvallen of de aandacht wil trekken, wat niet makkelijk is met een zichtbare beperking en behoefte aan ondersteuning, “anders wordt ze weer de pispaal”.

Anna blijft in beweging en laat het daar niet bij. Ze stapt ‘in en uit’ een situatie, context, een bepaalde omgeving, naargelang ze daar behoefte aan heeft of het haar uitkomt. Anna heeft naast de gewone, reguliere contexten waar ze in meedraait (in school en vrije tijd), ook de weg gevonden naar een super medisch revalidatiecentrum, dat zich richt naar mensen met een beperking. Na jaren ‘gewone wereld’ heeft ze het gevoel dat ze daar kan openbloeien en snapt ze dat haar beperking een deel van haarzelf is.

“En toen kwam ik met (revalidatiecentrum) in contact en daar ben ik volledig opengebleeid. Ik ben veel meer van mezelf gaan houden, ik ben gaan accepteren dat mijn beperking een deel is van mij. Ja... dat heeft mij gewoon eigenlijk een heel andere mens gemaakt.”

Op andere plaatsen in het gesprek kiest ze dan wél resoluut voor een ‘gewone omgeving’, ondanks het feit dat ze weet dat er minder kansen/meer vooroordelen voor haar liggen te wachten.

“Ik heb vorig jaar een studentenjob gehad, bandwerk in een bedrijf waar mensen met een beperking werken. Ik was daar wel... meteen welkom. Ik vond dat niet zo leuk, omdat ik het gevoel heb dat ik meer in mijn mars had. Ik heb daar vorig jaar gewerkt maar dat wil ik niet meer doen.”

Anna zoekt haar weg in gewone en bijzondere contexten, tussen de medische en sociale benadering van beperking, tussen psycho-educatie en de reguliere ondersteuning... Ze zoekt waar zij behoefte aan heeft en kan gezien worden als een persoon die ertoe doet, de erkenning kan voelen waar ze recht op heeft.

Davies (2021) geeft aan dat deze daad van erkenning en de condities van erkenning steeds vorm krijgen en bepaald worden in de situatie en het moment. Het betekent dat eenzelfde moment steeds kansen en mogelijkheden, maar ook belemmeringen in zich draagt. Steeds weer opnieuw dient er aan en voor gewerkt te worden, zonder dat dit volledig in handen is van één individu. Het gaat om een ethisch proces waarbij de verbinding van cruciale aard is. Het gaat over wat er zich in die ontmoeting afspeelt. In die relatie wil ieder van ons herkenbaar zijn en blijven en bepaalt de manier waarop iemand zich kan/mag tonen, hoe creativiteit kan aangewend worden om out of the box te denken. Hoe kunnen we de idee van wie of wat een volwaardig mens kan zijn, zo ruim mogelijk trekken? Hoe kunnen we alle kansen benutten om het beeld dat we voor ogen hebben, te transformeren tot meer dan wat er op dit moment gangbaar en/of mogelijk is?

Anna worstelt voortdurend met het element ‘ik wil normaal zijn/doen’. Ik wil vooral ‘normale’ dingen doen. Ik wil geen mankementen. Schoonheidsidealen, hobby’s, sportief zijn worden vergelijkingspunten waarbij het normatieve toch wel een paar keer sterk wordt geïnternaliseerd. Daarnaast wil Anna ook wel eens de ‘supercrip’ spelen die met één hand kan wat anderen met twee handen kunnen en daar is ze dan trots op. Ze haalt ieder jaar een A-attest en is nog nooit blijven zitten ondanks dat het moeilijk was. Maar samen met Schalk (2016) moeten we misschien niet te streng oordelen en die momenten van supercrip begrijpen als een nieuw stereotype, dat statisch van aard is en nooit ten volle de persoon kan omvatten, maar steeds nieuwe pogingen zijn om erkend te worden en als volwaardig mee te doen en mee te tellen.

6. Conclusies na deze twee verschillende vormen van analyse

Wat kunnen we nu uit onze gesprekken en de analyses ervan meenemen naar een conclusie met consequentie voor beleidsmakers (zowel op meso-, als macro-beleidsniveau) op een moment dat de Vlaamse overheid nadenkt om het M-Decreet om te zetten in een Begeleidingsdecreet? We geven vier verschillende lijnen mee. De eerste drie kunnen gezien worden als ‘laaghangend fruit’.

(1) “Oog hebben voor de zeer rijke ervaringsdeskundigheid die families en hun kinderen opbouwen tijdens het hobbelige parcours van inclusief onderwijs vormt een meerwaarde”

Het is niet omdat leerlingen en families ondersteuning nodig hebben dat ze niet voluit kunnen betrokken worden in de uitwerking van bijvoorbeeld ondersteuningsplannen, curricula, de praktische uitwerking van hun schooltraject. Reeds in 1992 (tweede versie in 1998) hebben Michael Giangreco en zijn collega’s hun planningsgids voor jonge kinderen laten starten met een langdurig gesprek met de familie. Deze collega’s gingen er (net als wij) van uit dat ouders hun kinderen zeer goed kennen en over essentiële informatie beschikken die we dreigen te missen in een traditioneel ‘expert-cliënt’-model. Zo een ouder- en kindgerichte aanpak maakte nu net het verschil in een aantal trajecten binnen dit onderzoek: door de pioniersmentaliteit van hun gezinnen is veel uitgebouwd en opgebouwd naast de traditionele paden. Deze kennis moet niet weggezet worden, maar net aangegrepen worden om de traditionele manieren van werken te revitaliseren en aan te passen waar nodig.

(2) “Het is nuttig om goed onderwijs te laten mee bepalen door pedagogen en het meer te laten zijn dan een psychologische kijk op onderwijs”

In de analyses van de gesprekken met onze participanten vinden we mooie bruggen naar het pleidooi van Gert Biesta (2015) om onderwijsdoelen te bepalen (p.20 e.v.) op minstens drie domeinen. Onze jongvolwassenen geven op veel momenten aan dat

hun ouders voor het regulier onderwijs hebben gekozen in de hoop dat hun kinderen kennis, vaardigheden, waarden en houdingen zouden verwerven, kortom: datgene wat Biesta als ‘kwalificatie’ omschrijft. Dat naast het kenniselement het socialiserende een grote rol speelt, is voor onze participanten een centraal thema: zij willen deel uitmaken van ‘de wereld’ en liefst zo weinig mogelijk apart gezet worden. Daarvoor is socialisering nodig. Ten slotte leerden we ook welke worstelingen de participanten meemaken bij het ‘subject worden’ (Ben ik speciaal? Ben ik meer dan mijn label?); de subjectificatie van Biesta waarbij emancipatie en verantwoordelijkheid centraal staan, moet de voorgaande twee aspecten vervolledigen.

(3) “Maak plaats voor kinderen en jongeren met een beperking in de ‘antipestprogramma’s op scholen”

We weten uit onderzoek dat 1 op de 5 kinderen en jongeren gepest wordt (Deboes, 2016) tijdens zijn of haar schoolcarrière en we weten ook welke indringende gevolgen dit pesten heeft. Het is ook goed dat naast algemene aanpak en richtlijnen af en toe wordt ingezoomd op een specifieke groep. Zo won criminoloog Jop Van der Auwera in 2016 de Klasse scriptieprijs met een scriptie over pesten van allochtone leerlingen. Het valt op in ons onderzoek hier dat pesten een thema is dat in veel gesprekken terugkomt. ‘Handicap’ en stigma gaan in de loop van de geschiedenis wereldwijd hand in hand. Het meenemen van kinderen en jongeren met een beperking in de uitbouw van een antipestbeleid en antipestprogramma’s voor scholen in het regulier onderwijs is dus aan de orde. Veel kan hierbij geleerd worden van programma’s opgezet tegen discriminatie van personen met een beperking (Scior et. al., 2020). Bij deze programma’s blijken regelmatige sociale interacties (zich samen actief engageren) op basis van gedeelde interesses het meeste effect te hebben.

(4) “Verspil geen tijd aan het oplossen van onoplosbare tegenstellingen”

Samen met Julie Allan (2008, p.72 e.v.) menen we dat veel tijd en energie in onderwijs verloren gaat door het zich blind staren op wat ‘onmogelijk’ lijkt. Sommigen gaan louter op zoek naar ‘wat wél mogelijk is’ en sluiten zo heel wat opties voor kinderen en jongeren uit. Anderen voelen zich schuldig omdat ze bij een onmogelijk lijkend vraagstuk betrokken zijn en dat kan ook niet de bedoeling zijn. In veel van onze verzamelde verhalen zien we creatieve boosts ontstaan als het zich oorspronkelijk blind staren op het onmogelijke en zijn blokkerende energie wordt verlaten en er wordt overgegaan naar denken en handelen in de geest van Derrida’s (in Allan, 2008, p.80-81) ‘aporia’s’:...*not knowing where to go...* Werken aan een school- en klascultuur die én de algemene lijnen én het verbijzonderende toelaat, zonder het ene belangrijker te vinden dan het andere. Dit sluit naar onze mening weer nauw aan bij wat Biesta omschrijft als “de zwakke kracht van het onderwijs” (2015, 15), een kracht die in de balans even zwaar moet doorwegen als de evidence-based praktijken en de technologische aanpak, waar input en output mooi afgestemd raken. De participanten aan ons onderzoek zijn de exponenten van trajecten die nog niemand voor hen had gelopen, de trajecten die door Skrtic (1995) als *adhocracy’s* werden omschreven. Deze trajecten

vinden plaats in scholen en onderwijsomgevingen die tezelfdertijd als bureaucraties voor iedereen uitgestippelde trajecten voorstellen. Dit is een heerlijke aporia als je het ons vraagt...

Bibliografie

- Allan, J. (2008). *Rethinking Inclusive Education. The Philosophers of Difference in Practice*. Dordrecht: Springer.
- Biesta, G. (2015). Het Prachtige Risico van het Onderwijs. Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Braidotti, R. (2008). Affirmation, pain and empowerment. *Asian Journal of Women's Studies*, 14(3), 7-36.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Davies, B. (2021, forthcoming). *Entanglement in the World's Becoming and the doing of new materialist inquiry*. Routledge.
- Deboes, T. (2016). Pesten op school: de cijfers – Klasse <https://www.klasse.be/36490/pesten-op-school-de-cijfers>
- Giangreco, M., Cloninger, C., & Iverson, V. (1992/1998). *Choosing Options and Accommodations for Children: A Guide to Planning Inclusive Education*. New York: Paul Brookes Publishing.
- Goodley, D., Lawthom, R., Liddiard, K. & Runswick-Cole, K. (2019). Provocations for Critical Disability Studies. *Disability & Society*, 34(6), 972-997. doi: 10.1080/09687599.2019.1566889
- Goodley, D. (2020). *Disability and other Human Questions*. London: Emerald Publishing Limited.
- Kafer, A. (2013). *Feminist Queer Crip*. Bloomington: Indiana University Press.
- McRuer, R. (2006). *Crip theory: Cultural signs of queerness and disability* (Vol. 9). NYU press.
- Morgan, R. (Ed.) (1970). *Sisterhood Is Powerful: An Anthology of Writings from the Women's Liberation Movement*. New York: Random House.
- Price, M. (2011). *Mad at School: Rhetorics of Mental Disability and Academic Life*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Rice, C., Chandler, E., Rinaldi, J., Changfoot, N., Liddiard, K., Mykitiuk, R., & Mündel, I. (2017), Imagining Disability Futurities. *Hypatia*, 32, 213-229. doi: 10.1111/hypa.12321
- Rose, C., Espelage, D., & Monda-Amaya, L., Shogren, K., & Aragon, S. (2015). Bullying and Middle School Students With and Without Specific Learning Disabilities. *Journal of learning disabilities*, 48. 239-254. doi: 10.1177/0022219413496279
- Rose, C.A., Stormont, M., Wang, Z., Simpson, C.G., Preast, J.L., & Green, A.L. | Nickerson, A.B. (2015). Bullying and Students With Disabilities: Examination of Disability Status and Educational Placement. *School Psychology Review*, 44(4), 425-444. doi: 10.17105/spr-15-0080.1
- Schalk, S. (2016). Reevaluating the Supercrip. *Journal of Literary & Cultural Disability Studies*, 10(1), p. 71-86. Project MUSE muse.jhu.edu/article/611313.
- Scior, K., Hamid, A., Hastings, R., Werner, S., Belton, C., Laniyan, A., Patel, M., & Kett, M. (2020), Intellectual disability stigma and initiatives to challenge it and promote inclusion around the globe. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 17, 165-175. doi: org/10.1111/jppi.12330
- Skrtic, T.M. (1995). *Disability and Democracy: Reconstructing (Special) Education for Postmodernity*. New York: Teachers College University Press.
- Van Goidsenhoven, L. (2017). Crip Theory, (pp. 92-96). In: De Cauwer, S., Masschelein, A., & De Bloois, J. *50 Key Terms in Contemporary Cultural Theory*. Pelckmans Pro: Kalmthout.

- Van Hove, G. (2000). *Het recht van alle kinderen. Inclusief Onderwijs. Perspectief van ouders en kinderen*. 2de druk, Leuven: Acco, 2000.
- Van Hove, G. (red.) (2014). *Qualitative Research for Educational Sciences (Second Edition)*. Pearson: Harlow.
- Van Hove, G. (red.) (2019). *Disability Studies. Introductieteksten*. Gompel&Svacina: Oud-Turnhout/'s Hertogenbosch.
- Weiss, G. (2015). The normal, the natural, and the normative: A Merleau-Pontian legacy to feminist theory, critical race theory, and disability studies. *Continental Philosophy Review*, 48, 77-93. <https://doi.org/10.1007/s11007-014-9316-y>
- Young, I.M. (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.

Over de auteurs

Lieve Bradt is doctor in de pedagogische wetenschappen en als docent sociale pedagogiek verbonden aan de vakgroep Sociaal Werk en Sociale Pedagogiek van de Universiteit Gent. Zij is promotor-coördinator van het Jeugdonderzoekplatform. Haar onderzoek focust op participatiemogelijkheden van jongeren in relatie tot vrije tijd en onderwijs, jeugdonderzoek en onderzoek naar het sociaal-pedagogisch mandaat van pedagogische en sociaal werkpraktijken.

Dieter Burssens is doctor in de criminologische wetenschappen en werkt als wetenschappelijk onderzoeker bij het Nationaal Instituut voor Criminalistiek en Criminologie. Zijn onderzoek focust voornamelijk op de aanpak en preventie van probleemgedrag en delinquentie bij jongeren. Hij is ook redactielid van het tijdschrift Welwijs en lid van het Team Preventie Ontwikkeling.

Ena Coenen behaalde een master in de theoretische en experimentele psychologie aan de UGent in 2014 en een doctoraat in de criminologische wetenschappen aan de KU Leuven in 2020. Na haar master startte ze in januari 2015 als doctoraatsstudent op het Jeugdonderzoekplatform onder prof. dr. Stefaan Pleysier en prof. dr. Johan Put en was ze verbonden aan de Onderzoekslijn Jeugdcriminologie van het Leuvens Instituut voor Criminologie (LINC). Sinds november 2020 is Ena Coenen tewerkgesteld als teamcoördinator in het Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (STEP, KU Leuven).

Pedro De Bruyckere (PhD, °1974) is pedagoog en onderzoeker aan de Arteveldehogeschool en postdoctoraal onderzoeker aan de Universiteit van Leiden. Samen met Paul Kirschner en Casper Hulshof schreef hij twee boeken over mythes over onderwijs en leren. Deze boeken, net als zijn eigen *Klaskit* werden in meerdere talen vertaald.

Pieter De Pauw verricht als socioloog en communicatiewetenschapper hoofdzakelijk onderzoek naar kinderen en jongeren. Meer bepaald onderzocht hij al hun deelname aan cultuur en verschillende vormen van het jeugdwerk, naast de manieren waarmee ze omgaan met (ingebodde reclame op) nieuwe media. Recentelijk deed hij ook onderzoek naar hoe ze zich positioneren in de samenleving via het onderwijs.

Elisabeth De Schauwer werkt als gastprofessor aan de vakgroep Orthopedagogiek aan de Universiteit Gent. Haar onderzoek en onderwijs situeert zich binnen Disability Studies. Ze focust zich op de invloed van verschil op (pedagogische) relaties. Ze werkt nauw samen met kinderen/jongeren, ouders en scholen in de praxis van inclusief onderwijs.

Laura Emery is mandaatassistent aan de Vrije Universiteit Brussel en doctoraatsstudente verbonden met de Vrije Universiteit Brussel (VUB) en Universiteit Gent (joint PhD). Als lid van de onderzoeksgroep TOR van de VUB werkt ze mee aan onderzoek over onderwijssociologische thema's. Bij het Steunpunt Diversiteit en Leren (SDL) aan

de UGent werkt ze mee aan onderzoek en valorisatieprojecten rond Functioneel Meer-talig Leren (FML). Haar doctoraatsonderzoek handelt over de oriëntatie van andersta-lige nieuwkomers in onthaalklassen (OKAN) naar het reguliere onderwijs.

Emma Hadermann studeerde in 2018 af als master in de criminologische wetenschap-pen aan de KU Leuven. Momenteel is ze als doctoraatsstudent op het Jeugdonder-zoeksplatform (JOP) verbonden aan de onderzoekslijn Jeugdcriminologie en Jeugd-recht aan het Leuvens Instituut voor Criminologie. In haar doctoraatsonderzoek gaat ze dieper in op de behoeften van minderjarige slachtoffers van misdrijven en de mate waarin de slachtofferzorg in Vlaanderen daar op een adequate manier aan tegemoet komt. Daarnaast werkt ze mee aan het onderzoeksproject ‘Vooronderzoek monitoring en evaluatie van het jeugd-delinquentiedecreet’ dat uitgaat van het Steunpunt Welzijn Volksgezondheid en Gezin.

Gil Keppens is postdoctoraal onderzoeker bij het FWO en lid van onderzoeksgroep TOR van de Vrije Universiteit Brussel. Zijn belangrijkste onderzoeksinteresses omvat-ten onderwijssociologie, sociologie van de jeugd en onderwijsbeleid.

Laora Mastari is sinds 2016 werkzaam als doctoraatsstudente bij de onderzoeksgroep Tempus Omnia Revelat aan de vakgroep Sociologie van de Vrije Universiteit Brussel. Haar doctoraat gaat over de genderidentiteit en genderattitudes van Vlaamse jongeren. Daarvoor gebruikt ze data afkomstig van het JeugdOnderzoeksPlatform (JOP), waar ze eveneens werkzaam is als onderzoekster. Naast haar doctoraat werkt ze rond thema’s als interetnisch contact, etnische discriminatie en etnische verbondenheid bij jongeren.

Griet Roets studeerde af als orthopedagoog en heeft een doctoraat in de pedagogische wetenschappen. Zij is als hoofddocent in het sociaal werk verbonden aan de vakgroep Sociaal Werk en Sociale Pedagogiek, Universiteit Gent, en aan het IDC Stadsacademie. Haar interesses situeren zich op het terrein van sociaal werk en intersecties van sociale ongelijkheden van armoede, gender, dis/ability, migratie, leeftijd, conceptualisering en praktijken van burgerschap en sociale rechten, sociaal-ruimtelijke perspectieven in het sociaal werk en interpretatieve onderzoeksmethoden. Ze coördineert al meer dan tien jaar de postacademische vorming Armoede & Participatie (recent in samenwerking met de onderzoeksgroep Sociaal Werk & Sociaal Beleid van de KULeuven).

Rudi Roose is pedagoog en criminoloog en als hoofddocent sociaal werk verbonden aan de Vakgroep Sociaal Werk en Sociale Pedagogiek. Zijn onderzoek focust zich op de ontwikkeling van sociaal rechtvaardige sociaalwerkpraktijken in sterk voorgestru-ctureerde contexten, in een diversiteit van settings zoals de jeugdzorg, de maatschap-pelijke dienstverlening, de zorg voor personen met een beperking, het onderwijs... Hij is voorzitter van het Contactcomité van Organisaties voor Jeugdzorg en van The International Social Work & Society Academy (Tissa). Hij is tevens hoofdredacteur van *European Journal of Social Work*.

Jessy Siongers is sociologe en is verbonden aan de Universiteit Gent en de Vrije Uni-versiteit Brussel als coördinator en postdoctoraal onderzoeker bij het Kenniscentrum

Cultuur- en Mediaparticipatie en is een van de promotoren van het Jeugdonderzoeksplatform. Haar onderzoek richt zich op sociale en culturele participatie, burgerschap, jeugd en onderwijs.

Bram Spruyt is socioloog en als hoofddocent verbonden aan de Vrije Universiteit Brussel. Hij is co-promotor van het JeugdOnderzoeksPlatform. Zijn onderzoek focust op onderwijssociologie, onderzoek naar de publieke opinie, sociale ongelijkheid en jeugdonderzoek.

Maarten Van Alstein is senior onderzoeker bij het Vlaams Vredesinstituut, een onafhankelijk instituut voor vredesonderzoek bij het Vlaams Parlement. Hij is historicus en doctor in de politieke wetenschappen. Bij het Vredesinstituut verricht hij onderzoek naar conflicttransformatie, vredesopvoeding en herinneringseducatie.

Caroline Vandekinderen is als postdoctoraal onderzoeker (90%) en lector (10%) binnen de bacheloropleiding sociaal werk verbonden aan de HoGent. Haar onderzoeksinteresses betreffen armoede en sociale ongelijkheid, mensenrechten, burgerschap, gender en diversiteit, disability & mental health. Ze brengt deze thema's in beeld vanuit etnografische en biografische onderzoeksbenaderingen. In al haar onderzoek staat de dynamische wisselwerking tussen mensen in kwetsbare situaties en de ruimere sociale, politieke en culturele context centraal. Op basis van een rijke empirie worden de normatieve oriënteringen van sociaalwerkpraktijken geëxploreerd en de subjectieve betekenisverlening van mensen in een kwetsbare situatie gelinkt aan (lokaal sociaal) beleid en praktijk.

Filip Van Droogenbroeck is onderzoeksprofessor Sociologie aan de Vrije Universiteit Brussel. Zijn onderzoeksinteresses zijn jeugdsociologie, onderwijssociologie, onderwijsbeleid, mededogen en altruïsmeonderzoek.

Mieke Van Houtte, doctor in de sociologie, is hoogleraar en hoofd van de onderzoeksgroep CuDOS (Cultural Diversity: Opportunities and Socialisation) in de Vakgroep Sociologie aan de Universiteit Gent. Ze publiceerde meer dan 100 artikels in tijdschriften als *Sociology of Education*, *American Educational Research Journal*, *Sex Roles*. Van 2009 tot 2015 was ze de voorzitter van de Vereniging voor Sociologie. Van 2017 tot 2019 was ze de coördinator van het onderzoeksnetwerk RN10 Sociology of Education van de European Sociological Association. Sinds 2015 is ze lid van de Koninklijke Vlaamse Academie van België voor Wetenschappen en Kunsten, klasse van de menswetenschappen.

Geert Van Hove is Hoogleraar aan de Universiteit Gent. Zijn onderzoek en onderwijs handelen over Disability Studies en Inclusief Onderwijs. Samen met collega's doet hij onderzoek naar manieren om het perspectief te vatten van die mensen die in onderzoek weinig écht zelf aan bod komen. Disability Studies is aan de Universiteit Gent een onderwijslijn binnen de Pedagogische Wetenschappen. Het belang van het vakgebied wordt ook erkend binnen de opleidingen Gender en Diversiteit en de master in global health.

Hilde Van Keer is professor aan de Vakgroep Onderwijskunde (Universiteit Gent). Daar leidt ze de onderzoeksgroep Taal, Leren, Innoveren. Haar onderzoek richt zich op drie hoofdthema's, die ook in hun onderlinge samenhang bestudeerd worden. Een eerste onderzoekslijn is gericht op innoverende methodieken in het onderwijs, met het accent op peer en student tutoring. Een tweede onderzoekslijn bestudeert de verschillende componenten van zelfregulerend leren. Zowel het in kaart brengen als het bevorderen ervan in onderwijscontexten komt aan bod. De derde onderzoekslijn richt zich op taal-didactiek, met daarbinnen thema's als begrijpend lezen, studerend lezen, leesmotivatie en leesbevordering, schrijfonderwijs, interactief voorlezen...

Eva Van Kelecom behaalde in 2019 de master Criminologische Wetenschappen aan de KU Leuven. Zij is als wetenschappelijk medewerkster verbonden aan de Onderzoekslijn Jeugdcriminologie binnen het Leuvens Instituut voor Criminologie (LINC) en aan het Jeugdonderzoekplatform (JOP). Momenteel werkt ze mee aan het onderzoeksproject 'Vooronderzoek monitoring en evaluatie van het jeugddelinquentiedecreet', dat gevoerd wordt vanuit het Steunpunt Welzijn, Volksgezondheid en Gezin.

Wie vandaag het leven van jongeren wil begrijpen, kan niet om het leven op school heen.

Vandaag gaat er terecht veel aandacht naar de impact van de school op de ontwikkeling van vakspecifieke of intentioneel overgedragen kennis en vaardigheden. Naast het verwerven van die kennis en vaardigheden, maken jongeren op school echter ook vrienden, ontdekken ze zichzelf, boetsen ze hun eigen identiteit. Over hoe dat alles precies in zijn werk gaat, weten we tot op vandaag nog altijd te weinig. Succes, falen, vreugde, verdriet, vriendschap, verbondenheid, conflicten en druk van vrienden... allemaal zeer elementaire ervaringen waar jongeren op school mee geconfronteerd worden en waarmee ze moeten leren omgaan. *Over leven op school* wil die diverse aspecten van het schoolse leven van jongeren belichten.

Dit boek werd samengesteld door het Jeugdonderzoeksplatform (JOP). Het omvat zowel bijdragen van JOP-onderzoekers op basis van eigen JOP-data als bijdragen van externe onderzoekers. Onderzoekers buigen zich elk vanuit hun expertise over de belangrijke en brede rol van het onderwijs en school in het leven van jongeren. Het boek richt zich tot beleidsmakers, onderzoekers en terreindeskundigen in de brede jeugdsector.

Het JOP (www.jeugdonderzoeksplatform.be) bestaat al sinds 2003 en is momenteel erkend als Wetenschappelijk Steunpunt Jeugd door de Vlaamse overheid. Het krijgt vorm vanuit een interdisciplinair en interuniversitair samenwerkingsverband tussen de Vakgroep Sociaal Werk en Sociale Pedagogiek (UGent), de Onderzoeksgroep Tempus Omnia Revelat (Vrije Universiteit Brussel) en het Leuvens Instituut voor Criminologie (KU Leuven).

