



# Samen divers

Versterken van sociale cohesie in het onderwijs

dr. Gert-Jan Veerman  
Lectoraat 'Samen divers'  
26 oktober 2020

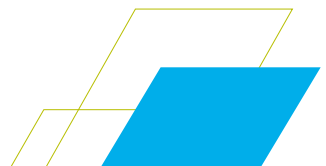


Foto voorzijde: FLOWfotografie

# Samen divers

Versterken van sociale cohesie in het onderwijs

Lectorale Rede  
dr. Gert-Jan Veerman



# Inhoudsopgave

1. Aanleiding	7
2. Sociale cohesie	12
Sociale cohesie in de klas	12
Contacttheorie	16
De overtuigingen van de leerkracht	18
De kernwaarden van de leerkracht	19
3. Ons onderzoek	22
4. Vooruitblik	26
5. Dankwoord	28
Literatuur	30
Bijlage	33
Over de lector	34
Lectoraten	35
Onderzoeksprofiel Christelijke Hogeschool Ede: Kracht van Relaties	36



# 1. Aanleiding

Tijdens mijn jaren voor de klas heb ik honderden broodtrommels voorbij zien komen. Broodtrommels rijkelijk gevuld met fruit uit de eigen boomgaard, broodtrommels met een simpele boterham, een lief briefje, of met iets eetbaars wat ik zelf nog nooit had geproefd. Helaas zijn niet alle broodtrommels rijkelijk gevuld. Er zijn zelfs voorbeelden van leerlingen die op school aankomen met een lege broodtrommel of zonder broodtrommel. Soms komt dit door armoede. Soms is dit een bewuste keuze.

Een juf vertelde mij recent over zo'n moment met een broodtrommel in haar klas. Ibrahim<sup>1</sup>, een jongetje uit haar klas, had die dag bewust geen broodtrommel meegenomen. Het was ramadan die maand en daar deed hij aan mee. Tijdens de lunchpauze werden de broodtrommels opgehaald door zijn klasgenootjes. Ibrahim hoefde deze weken geen broodtrommel op te halen. Hij had ervoor gekozen een Donald Duckje te lezen. Hij vestigde al zijn aandacht op zijn tijdschrift. Terwijl Lars, een van de klasgenoten, met zijn broodtrommel terugliep naar zijn tafel, hield hij in voor de tafel van Ibrahim. Lars tilde de deksel van de broodtrommel en haalde de inhoud van de broodtrommel tergend langzaam onder de neus van Ibrahim door. Ibrahim die aan het vasten was rook de geur van gesmeerde boterhammen en probeerde zich nog meer op zijn Donald Duckje te richten.

Op dat moment onderbrak de juf de situatie. 'Voordat ik het wist had ik de broodtrommel in mijn handen en klapte ik hem dicht', vertelt de juf achteraf. 'Dat doen we niet!' zei ik. Ze vertelt verder: 'Ik was zo verontwaardigd, ik kon niet gelijk aangeven dat dit toch echt niet de bedoeling is en dat dit juist is wat ik niet wil.'

De emotionele reactie van de juf is een aanwijzing dat er een kernwaarde op het spel staat. Naderhand vroeg de juf zich af of ze goed had gehandeld. Lars was rustig gebleven, maar had zomaar door haar reactie een van zijn woede-uitbarstingen kunnen krijgen. Hierdoor zou de veiligheid van de groep in het geding zijn gekomen.

Was de gebeurtenis een voorbeeld van spanningen door etnische en religieuze diversiteit of speelde er iets anders? Was het gedrag van Lars een teken van onbegrip gebaseerd op etnische verschillen? Leerkrachten moeten gedurende de dag bij allerlei verschillen tussen

---

<sup>1</sup> De namen in het verhaal zijn aangepast omwille van de privacy

kinderen handelen. Een brede kijk op diversiteit geeft zicht op de vele kenmerken waarin kinderen van elkaar kunnen verschillen. Bij een brede kijk op diversiteit zie je dat kinderen kunnen verschillen qua sociaaleconomische achtergrond, qua interesses, voorkeuren en qua omgeving waarin ze opgroeien. In Ede groeit bijvoorbeeld een deel van de kinderen op in portiekflats met uitzicht op weilanden en boerderijen, terwijl een ander deel van de kinderen in deze boerderijen woont en er rondom speelt. In een klas met al deze verschillen speelt de leerkracht een rol bij het vormen van de groep. Studenten en startende leerkrachten van de Christelijke Hogeschool Ede (CHE) geven aan het moeilijk te vinden om goed te handelen bij al deze diversiteit in de klas.

In een diverse klas hebben de leerlingen een grote kans dat ze een medeleerling met andere kenmerken ontmoeten. Als je 'diversiteit' ruim definieert, is er niet alleen sprake van diverse scholen in een grootstedelijke context met veel leerlingen met een migratieachtergrond, maar mogelijk ook in een dorpscontext. Het kan zelfs zó zijn dat een school in een grootstedelijke context op een bepaald kenmerk niet divers is, terwijl een school in een dorp dit op dat kenmerk wel is. De kans om leerlingen met een ander kenmerk te ontmoeten wordt namelijk bepaald door de combinatie van het aantal groepen met een bepaald kenmerk en de spreiding van dit kenmerk. Er is sprake van maximale diversiteit, wanneer een klas uit het grootst mogelijke aantal verschillende (sub)groepen bestaat, die elk een maximale grootte hebben (spreiding) (Veerman, Werfhorst, & Dronkers, 2013).

Het volgende voorbeeld maakt duidelijk wat dit in de praktijk betekent. Een klas die helemaal bestaat uit leerlingen met een Berberachtergrond met eenzelfde sociaaleconomische achtergrond is vanuit de ideeën van kenmerk én spreiding niet etnisch en ook niet sociaaleconomisch divers omdat de spreiding op die kenmerken gering is. Het gaat juist om het aantal verschillende etnische groepen en om de grootte van die groepen.

Een van de scholen waarop we onderzoek doen, ligt in landelijk gebied buiten Ede en biedt plaats aan kinderen van agrariërs én van ouders uit de aanliggende wijk van Ede. Die groep is niet etnisch divers, maar op het sociaaleconomische groepskenmerk wél.

De klas is na een tijd in een vaak relatief homogeen gezin een van de eerste plekken waar een



kind de diversiteit van de samenleving kan ervaren. In de klas worden kinderen niet alleen cognitief voorbereid om later een vak te kunnen uitoefenen, maar ook sociaal om te midden van al deze diversiteit samen te leven in de maatschappij.

Maar op wat voor samenleving worden de kinderen voorbereid? De algemene maatschappelijke trend rond het omgaan met diversiteit stelt niet gerust. Binnen de Nederlandse samenleving wordt bijvoorbeeld een toename van polarisatie in de vorm van spanningen tussen etnische groepen ervaren (Dekker & Den Ridder, 2019). Er wordt steeds vaker naar elkaar geschreeuwd en steeds minder naar elkaar geluisterd. Het poneren van de eigen mening staat centraal. Deze tendens sluit aan bij wat de bekende sociaal wetenschapper Robert Putnam zei tijdens een lezing die hij op 25 november 2019 in Nederland hield. In zijn lezing benoemt hij ontwikkelingen die erop wijzen dat de samenleving op zijn hoogtepunt van ik-gerichtheid staat. Niet het 'wij' staat centraal, maar het 'ik'. Als ik het maar goed heb en mij maximaal kan ontplooiën. Het 'wij', het gericht zijn op de ander en het bewustzijn van interdependentie, dat wij van elkaar afhankelijk zijn, heeft een dieptepunt bereikt.

Tijdens zijn lezing gaf Putnam alvast een voorproefje op zijn boek dat afgelopen juli verscheen. In dit boek kijkt Putnam terug en vooruit. Hij neemt in de afgelopen eeuw een golfbeweging waar van 'ik' naar 'wij', naar 'ik'. Hij acht het zeer waarschijnlijk dat wij nu op het hoogtepunt van ik-gerichtheid verkeren en dat we aan de vooravond van een meer wij-gerichte samenleving staan. Dergelijke veranderingen werden in het verleden ingezet door een nieuwe generatie.

Afwachten totdat er een nieuwe generatie opstaat die sterker wij-gericht is, is niet de enige mogelijkheid om tot een sterkere wij-gerichtheid te komen. Er zijn meerdere opties waarmee een beweging naar meer wij-gerichtheid gestimuleerd kan worden. Het onderwijs speelt hierin een belangrijke rol. In het onderwijs kan de huidige generatie leerlingen worden uitgedaagd om een sterkere oriëntatie op de groep te ontwikkelen. Nussbaum (2012) schetst twee wegen: een weg met redeneren en argumenteren en een weg met onderwijsbeleid van bovenaf. Bij de eerste weg, gebaseerd op de ideeën van Socrates, hebben de leerlingen argumenten nodig die overtuigen van de noodzaak van gerichtheid op de ander en moeten zij komen tot een ethische reflectie. De tweede weg is gebaseerd op de ideeën van John Stuart Mill.

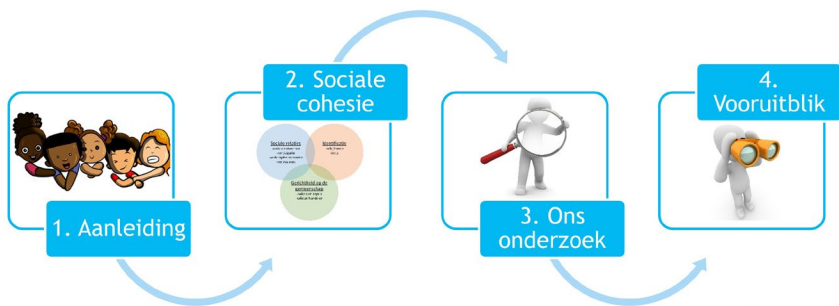
Mill roept op tot een algehele herschikking van het onderwijs waarbij de zorg voor de ander centraal komt te staan. Onduidelijk blijft hoe deze wegen er precies in de huidige context uitzien. Met ons lectoraat komen we graag in contact met de scholen waarmee we samenwerken tot een concrete uitwerking van de eerste weg, waarbij leerlingen ethisch reflecteren op concrete ervaringen tijdens het onderwijs om zo sterker op de ander gericht te raken.

In mei 2019 schetste ik de maatschappelijke ontwikkeling van toenemende polarisatie tussen sociale groepen in een bijeenkomst voor leerkrachten en directeuren van de twaalf christelijke basisscholen van onze Academische Opleidingschool (AOS-scholen) waarmee we als lectoraat nauw samenwerken. De groep scholen is divers wat betreft de mate van stedelijkheid, de sociaaleconomische en culturele achtergronden van de leerlingen en de christelijke stromingen waartoe zij behoren. Scholen en de stichtingen of verenigingen waaronder de scholen vallen, noemen zich onder andere evangelisch, hervormd en protestant-christelijk. Ik vroeg de leerkrachten en directeuren naar voorbeelden van polarisatie uit hun eigen praktijk. Een team liep ertegenaan dat praktisch ingestelde leerlingen veel minder tot hun recht komen op school dan meer theoretisch ingestelde leerlingen. Deze meer praktisch ingestelde leerlingen dreigden zich te gaan afzetten tegen hun medeleerlingen en leerkrachten. Een ander team liep er tegenaan dat de leerlingen wel naar bekenden binnen de school wilden omzien, maar niet naar hun naasten buiten de school. Zo vond er een inzamelingsactie voor een nieuw speeltoestel op het plein plaats. Binnen de kortste keren was er voldoende geld opgebracht. Voor een inzamelingsactie voor kinderen in een ander land, bleek het veel moeilijker om geld bij elkaar te krijgen. Dit ging in tegen een kernwaarde die de school de kinderen wil meegeven: dienstbaarheid. Als team wil de school juist de kinderen voorbereiden op het innemen van een plek in de samenleving waarbij ze omzien naar anderen, ook wanneer deze ander niet bekend is.

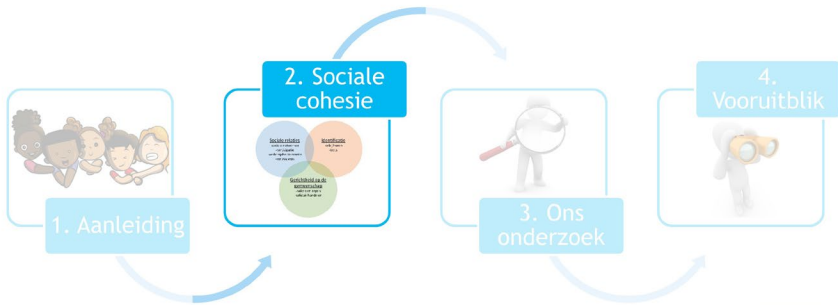
Na het inventariseren van dit soort casussen gaven de directeuren aan wat hun ambities waren. Ze wilden de kinderen voorbereiden op de samenleving van de toekomst. Uit deze ambities sprak een verlangen naar meer wij-gerichtheid: de leerkrachten wilden ervoor zorgen dat alle leerlingen, ongeacht hun kenmerken, konden meedoen. Het versterken van onderling respect werd genoemd en het omzien naar elkaar, binnen én buiten de school. Kortom: de leerkrachten en directeuren wilden de sociale cohesie versterken. Hiermee raken de leer-

krachten en de directeuren een van de kerntaken van het onderwijs. Naast het aanleren van cognitieve en praktische vaardigheden zoals taal en rekenen heeft het onderwijs namelijk als kerntaak: betrokkenheid van leerlingen bij de samenleving bevorderen (Onderwijsinspectie, 2019, p. 14). Het doel van ons lectoraat richt zich op deze maatschappelijke kerntaak van het onderwijs: het versterken van sociale cohesie. Samen met onze studenten en leraren ontwerpen wij aanpakken die aansluiten bij de hierboven genoemde ambities waarbij de leerlingen binnen het onderwijs niet alleen argumenteren en ethisch reflecteren, maar ook leren door actief mee te doen.

Graag neem ik u mee op de route van het lectoraat. Samen met twaalf scholen zijn we op weg gegaan om sociale cohesie in het onderwijs te versterken. Nu de aanleiding helder is, voor ik u achtereenvolgens langs de belangrijke concepten en ons onderzoek. Daarna blikken we vooruit.



## 2. Sociale cohesie



Bij de voorbereiding van onze route concentreerden we ons eerst op het maatschappelijke vraagstuk van ik-gerichte polarisatie bij diversiteit en vroegen wij schoolleiders en leerkrachten een praktijkvraag te noemen. Daarbij bleken alle scholen gericht op het versterken van de kwaliteit van samenleven in de school en ook breder: in de samenleving van de toekomst. Dit is precies waar het om gaat bij sociale cohesie (Schiefer & Van der Noll, 2017). Risico bij het introduceren van het concept sociale cohesie is dat we het met elkaar gaan hebben over een spookconcept in het onderwijs. Bij een dergelijk spookconcept heeft iedereen wel een idee waar het over gaat, leerkrachten doen er al van alles aan, maar het blijft onduidelijk waar we het concreet over hebben en of we het over hetzelfde hebben (Tarozzi, 2012). In dit hoofdstuk leg ik eerst uit waar het om gaat bij sociale cohesie in diverse klassen. Vervolgens benoem ik wat er kan worden gedaan om sociale cohesie te versterken. Ik sluit af met de rol van overtuigingen en kernwaarden van leraren bij deze toepassingen.

### Sociale cohesie in de klas

Binnen het curriculum van de lerarenopleiding van de CHE leren de studenten te werken aan de sociale cohesie van hun klas. Leerlingen moeten leren naar elkaar om te zien, maar ook naar anderen buiten de school. Maar is dat alles wat de term ‘sociale cohesie’ inhoudt?

Sociale cohesie is een concept dat vooral gebruikt wordt bij onderzoek in wijken en in steden, maar dat ook steeds vaker een plek krijgt in het onderwijs. De vraag naar meer sociale cohesie wordt gesteld in de context van toenemende diversiteit. Diversiteit zou hierbij volgens de constricttheorie een bedreiging zijn voor de saamhorigheid. Volgens deze hypothe-

sen trekt bij een toename van etnische verschillen iedereen zich terug. Er is steeds minder onderling contact en vertrouwen in etnisch diverse wijken (Putnam, 2007).

Samen met mijn collega Eddie Denessen heb ik uitgewerkt wat sociale cohesie in de klas betekent. Sociale cohesie gaat niet alleen over de relaties tussen leerlingen, maar ook over hun gevoelens richting de groep en hun handelen ten bate van de groep. In een cohesieve groep vinden de leerlingen elkaar aardig, hebben ze het gevoel erbij te horen en helpen ze elkaar. De verschillende kenmerken van sociale cohesie zijn in een overzichtsstudie naar definities van sociale cohesie door Schiefer en Van der Noll (2017) geordend in overkoepelende dimensies. Zijn onderscheiden de volgende dimensies: (1) sociale relaties, (2) identificatie, (3) gerichtheid op de gemeenschap. Deze dimensies zijn specifiek uitgewerkt in onderliggende componenten. Bij sociale relaties gaat het bijvoorbeeld zowel om het aardig vinden van elkaar en om het vertrouwen van elkaar. De drie dimensies met de acht onderliggende componenten zijn te zien in figuur 1.

Figuur 1 visualiseert hoe de dimensies en componenten los te onderscheiden zijn, maar elkaar ook overlappen. Het is hierbij van belang om te bedenken dat in een cohesieve klas alle acht componenten sterk aanwezig zijn<sup>2</sup>. Het rijke aan de multidimensionale benadering van het concept sociale cohesie is dat het meerdere lijnen van literatuur uit de onderwijswetenschappen bij elkaar brengt. Zo wordt bijvoorbeeld bij burgerschapsvorming een nadruk gelegd op vertrouwen, bij schoolidentificatie op erbij horen en bij schoolklimaat op het volgen van de regels (Veerman & Denessen, onder review). Door sociale cohesie multidimensionaal te benaderen wordt de saamhorigheid van de leerlingen niet geïsoleerd bekeken vanuit één benadering, maar op een holistische wijze die meer recht doet aan de beleving van de leerlingen en leerkrachten.

---

<sup>2</sup> *Het is de vraag of meer sociale cohesie altijd voor iedereen mogelijk is en ook wenselijk is. Een te sterke verbondenheid kan bijvoorbeeld als beknellend worden ervaren. Het idee echter dat een sterke verbondenheid ten koste gaat van de verbondenheid met anderen buiten de groep zal ik bij de tweede dimensie weerleggen.*

## Sociale relaties

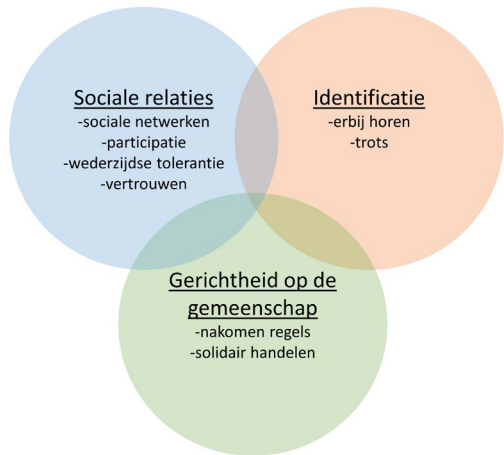
De dimensie sociale relaties valt uiteen in vier componenten (1) positieve sociale netwerken, (2) participatie, (3) wederzijdse tolerantie en (4) vertrouwen. In een cohesieve klas vertrouwen de leerlingen elkaar, hun leerkracht en vinden ze elkaar over het algemeen aardig.

In een cohesieve klas is het daarnaast van belang dat alle leerlingen daadwerkelijk participeren. Met participatie bedoel ik dat leerlingen actief meedoen met de les en met groepsactiviteiten tijdens lessen, maar ook dat

ze actief meedoen met klasoverstijgende activiteiten op de school, zoals leerlingenraad of schoolsport (Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013).

Participatie wordt beschouwd als een onderdeel van de dimensie sociale relaties, omdat participatie vereist dat leerlingen relaties met anderen aangaan. De prikkels om te participeren in de les of in klasoverstijgende activiteiten zijn echter niet voor alle leerlingen gelijk. Niet alle leerlingen zullen enthousiast reageren op schoolsport. Sportlessen doen een beroep op vaardigheden en voorkeuren die bij sommige leerlingen sterker aanwezig zijn dan bij andere leerlingen. Wanneer tijdens een les rekenen bijvoorbeeld vooral abstract-logische opdrachten worden aangeboden en bijna geen opdrachten met een concreet-toepassende manier van leren wordt voor sommige leerlingen wél bij hun leervoorkeur aangesloten en worden andere leerlingen uitgedaagd om op een andere manier te leren (Kaldeway, 2017).

Wederzijdse tolerantie valt volgens de indeling van Schiefer en Van der Noll (2017) binnen de dimensie 'sociale relaties'. Dit is geen willekeurige keuze. Een relationele benadering van tolerantie heeft consequenties voor wat wel en niet onder tolerantie valt en hoe het gedefini-



Figuur 1. Multidimensionaal model van sociale cohesie.

eerd wordt bij het omgaan met verschillen.

Een gangbare definitie voor tolerantie is: 'het accepteren waar je niet van houdt' (Van Doorn, 2016). Hoewel deze definitie een mooi accent legt op een afstand die moet worden overbrugd, ontbreekt het relationele en worden tolerantie en acceptatie hiermee op één lijn gezet. Bij een relationele benadering van tolerantie mag een onderwerp waarover een meningsverschil bestaat, niet genegeerd worden. Dit wordt duidelijk vanuit de beschrijving van tolerantie van de filosoof Hans Oberdiek.

Hans Oberdiek combineert een relationele benadering met het spanningsveld tussen accepteren en tolereren. Hij beschrijft wat tolerantie is, waarbij hij ruimte overlaat tussen twee zaken die buiten tolerantie vallen: tolerantie is niet het ongeïnteresseerd voorbij laten gaan van overtuigingen van de ander, noch het volledig accepteren van een andere overtuiging. Tolerantie is hiermee een gebied dat zich beweegt tussen deze twee uitersten. Zodra een opvatting van een andere leerling geaccepteerd is, hoeft de opvatting niet langer getolereerd te worden. Leerlingen die bij een diversiteit aan opvattingen de mening van andere leerlingen met andere opvattingen negeren, zijn hiermee ook intolerant.

### **Identificatie**

Identificatie binnen de klas gaat over het gevoel erbij te horen en over de trots van leerlingen op hun klas (Bollen & Hoyle, 1990). Leerlingen kunnen zich tegelijkertijd verbonden voelen met hun klas én met de verschillende subgroepen binnen de klas of school. Dit kunnen bijvoorbeeld etnische groepen, vriendengroepen en groepen met gedeelde hobby's zijn. De samenstelling van de groepen waar leerlingen zich bij horen voelen, is overigens in de laatste decennia steeds complexer geworden (Graham, 2018). Een leerling kan zich bijvoorbeeld Marokkaan en Berber voelen en tegelijk een hobby of interesse hebben die bij andere leerlingen in de klas die zich Marokkaan voelen, helemaal niet gangbaar is. Een leerling die in een klas minder gangbare combinaties van identificatie combineert heeft een complexe identiteit. Juist het hebben van een dergelijke complexe identiteit lijkt het welbevinden en de attitude naar andere groepen positief te beïnvloeden (Graham, 2018).

## Gerichtheid op de gemeenschap

De dimensie gerichtheid op de gemeenschap gaat zowel om het nakomen van de regels als om solidair handelen.

Bij solidariteit gaat het om het helpen van elkaar. Een aandachtspunt bij solidariteit is dat er een verschil is tussen helpen en geholpen worden. Het vragen om hulp wordt vaak ervaren als het tonen van incompetentie en het helpen als het geven van een goede indruk (Leeuwen & Tauber, 2012). De ander helpen kan daarmee ook leiden tot ongelijkheid in de relatie. Het helpen is dan vooral ik-gericht in plaats van wij-gericht. In dergelijke situaties is het begrip interdependentie, wederzijdse afhankelijkheid, van cruciaal belang. Is ons ideaal om kinderen te vormen tot onafhankelijke, verantwoordelijke volwassenen, of tot interdependente verantwoordelijke volwassenen? In de afgelopen periode heeft de coronacrisis ons laten zien dat we voor onze gezondheid wederzijds afhankelijk van elkaar zijn. In welke mate willen wij als leerkrachten dat aan de kinderen laten zien? We zijn overigens niet alleen wederzijds afhankelijk van elkaar op het gebied van gezondheid, maar ook op het gebied van ideevorming. Hoe waarderen we de bronnen die kinderen met een andere culturele of sociaaleconomische achtergrond willen inbrengen? Laten we ons helpen of zijn we alleen gericht op onze eigen verantwoordelijkheid als volwassen mensen in de wereld? Bij deze verantwoordelijkheid hoort ook dat we anderen een kans geven om te helpen zodat hier de gelijkwaardigheid niet in het geding komt.

## Contacttheorie

Voor het aanreiken van ideeën voor het bevorderen van sociale cohesie biedt de contacttheorie meerdere aanwijzingen. Uit de bovenstaande beschrijving van solidariteit komt al het belang van gelijkwaardigheid naar voren. Binnen de contacttheorie wordt het belang van gelijkwaardigheid genoemd als voorwaarde voor het ontwikkelen van wederzijds begrip. Het plaatsen van leerlingen in een klas waarin ze leerlingen uit andere sociale groepen ontmoeten, leidt niet automatisch tot meer wederzijds begrip (Veerman, 2015). Waar in de ene groep de kinderen elkaar nieuwsgierig bevragen op verschillen, leiden verschillen in andere groepen tot uitsluiting en conflict. Wat kan eraan worden gedaan om positief contact en wederzijds begrip te versterken tussen verschillende sociale groepen? De contacttheorieskundige Allport formuleerde in 1954 naast de voorwaarde gelijkwaardigheid (gelijke status)



(1) een drietal andere voorwaarden die positief contact en wederzijds begrip versterken: (2) gezamenlijk doel (3) coöperatie tussen verschillende groepen, en (4) institutionele ondersteuning (Allport, 1954).

In de decennia na de introductie van de contacttheorie is deze theorie leidend geweest voor verschillende initiatieven die concreet kunnen worden toegepast in de klas. Werkvormen die voldeden aan de vier voorwaarden van Allport, bijvoorbeeld. Neem Jigsaw (Hughes, 2017). Binnen deze werkvorm werken de leerlingen coöperatief aan een gezamenlijk doel, waarbij de gelijke status tussen leerlingen ondersteund wordt door de leerkracht. Dit gebeurt door kinderen de kans te geven een gelijke status te verwerven door ieder kind met een kennisvoorsprong op zijn eigen gebied aan de samenwerkingsopdracht te laten beginnen (Hughes, 2017).

De contacttheorie biedt meerdere mogelijkheden voor zowel signalering als voor ontwikkeling van toepassingen in de praktijk. Allereerst biedt de theorie een kader om na te gaan of er gedurende de dag aan de voorwaarden van de contacttheorie wordt voldaan. Als leerkracht kun je vanuit de contacttheorie oog krijgen voor bepaalde vormen van ongelijkwaardigheid in je klas. Daarnaast bieden de vier voorwaarden van Allport leerkrachten mogelijkheden om, geïnspireerd door de Jigsawmethode en de voorwaarden, zelf te onderwijs ontwikkelen dat ruimte biedt aan een gelijke status en coöperatie.

Een van mijn studenten ontwikkelde bijvoorbeeld voor haar school in Barneveld een aantal lessen wereldoriëntatie. Leerlingen moesten verschillende standenrollen uit de middeleeuwen innemen. Sommige leerlingen waren boeren, anderen edelen. Nadat de leerlingen zich in groepjes per stand in deze rollen verdiept hadden, legden de 'boeren' aan de 'edelen' uit wat het betekent om boer tijdens de middeleeuwen te zijn. Aan het einde van de les moest je het perspectief van de verschillende standen kunnen innemen en uitleggen. De leerlingen waren hierdoor wederzijds van elkaar afhankelijk en hadden allemaal een kennisvoorsprong op een specifiek gebied. Hierdoor werd de kans op gelijkwaardige inbreng vergroot.

Binnen het lectoraat willen we graag samen met de participerende scholen meer van dit soort toepassingen ontwikkelen. Toepassingen die aansluiten bij de contacttheorie en sociale cohesie versterken.

## De overtuigingen van de leerkracht

In de afgelopen jaren zijn verschillende toepassingen ontwikkeld om als leraar concreet de sociale cohesie te laten versterken. Het kan daarbij gaan om concrete werkvormen zoals Jigsaw en om methodieken zoals multicultureel onderwijs (Banks, 2017) en cultureel responsief lesgeven (Gay, 2010), waarbij bijvoorbeeld wordt ingezet op het versterken van de component wederzijdse tolerantie. De inbreng van ideeën en de ruimte voor complexe identiteiten waarbij de leerkracht zich laat verrassen door de eigen keuzes van het kind zijn mooie voorbeelden van responsief handelen. Het versterkt de identificatie van de kinderen met de klas. Een risico bij het ontwikkelen van praktijktoepassingen gericht op sociale cohesie is, dat slechts een gedeelte van de leerkrachten deze toepassingen blijvend gaat inzetten omdat de toepassingen niet aansluiten bij de persoonlijke overtuigingen over onderwijs en bij de onderliggende waarden van de leerkracht (Pajares, 1992).

Bij het handelen van leerkrachten bij diversiteit en sociale cohesie nemen de onderliggende opvattingen en waarden van de leerkrachten een belangrijke rol in. Ontwikkelaars van methodieken zijn zich hier bewust van. Zo stelt Banks dat onderliggende waarden en opvattingen van belang zijn bij de keuzes die leerkrachten bij lesgeven in een diverse klas maken (Banks, 2017). Geneva Gay (2010) roept voor cultureel responsief leren leerkrachten op zich bewust te zijn van hun waarden die hun opvattingen ten aanzien van diversiteit sturen. Maar om wat voor overtuigingen en waarden gaat het dan? Een onderscheid dat wordt gemaakt in eerder onderzoek helpt leerkrachten om de overtuigingen ten aanzien van diversiteit expliciet te maken (Gutentag, Horenczyk & Tatar, 2017). De auteurs maken een onderscheid tussen vier opvattingen t.a.v. diversiteit. Diversiteit kan gezien worden als: (1) verrijkend, (2) een probleem, (3) een uitdaging en (4) geen issue.

Leerkrachten die diversiteit als verrijking zien, stellen bijvoorbeeld dat de aanwezigheid van leerlingen met een migratieachtergrond het klassenklimaat verbetert (Gutentag, Horenczyk, & Tatar, 2017). Leerlingen met een migratieachtergrond vergroten de kans op contact met leerlingen met nieuwe perspectieven. Door middel van het contact (waarbij wordt voldaan aan de voorwaarden van de contacttheorie) kunnen vooroordelen worden tegengegaan waardoor het klassenklimaat verbetert.

Leerkrachten die diversiteit benaderen als een probleem onderstrepen juist dat de aanwezigheid van leerlingen met een migratieachtergrond zorgt voor problemen in het klassen-klimaat (Gutentag et al., 2017). Zij zien diversiteit als de bron van verschillende conflicten. Andere leerkrachten noemen de uitdagingen die het lesgeven aan leerlingen met een migra-tieachtergrond met zich meebrengt. Het lesgeven in scholen met relatief veel leerlingen met een migratieachtergrond levert bijvoorbeeld uitdagingen op wanneer het gaat om ouder-gesprekken met ouders die een andere taal spreken (Gaikhorst et al., 2017). Deels zou het ervaren van leerlingen met een migratieachtergrond als uitdaging kunnen voortkomen uit de moeite die deze leerkrachten ervaren om aan de voorwaarden van de contacttheorie te voldoen. Ten slotte zijn er leerkrachten die geen onderscheid maken tussen leerlingen met of zonder een migratieachtergrond. Soms komt dit vanuit de overtuiging dat ieder mens een uniek persoon is en in iedere situatie vrije keuzes maakt. Het denken vanuit frames zoals etniciteit of migratieachtergrond wordt daarbij als remmend voor de zelfontplooiing gezien. Al deze verschillende overtuigingen doen zich voor onder leerkrachten en directeuren. In een studie vanuit de bovenstaande vierdeling laat Gutentag met zijn collega's (2017) zien dat overtuigingen t.a.v. diversiteit niet zonder consequenties zijn. Leraren die diversiteit als verrijkend zien geven vaker aan dat zij het verschil in het leven van deze kinderen kunnen maken (self-efficacy). Over het algemeen valt te stellen dat leraren met een sterke self-effi-cacy zich meer inspannen om kinderen verder te helpen dan leraren met een lage self-effi-cacy (Woolfolk-Hoy, Hoy, & Davis, 2009). Het is daarmee aannemelijk dat de overtuiging dat culturele diversiteit verrijkend is, indirect het handelen van de leerkrachten bij culturele diversiteit beïnvloedt.

### **De kernwaarden van de leerkracht**

Leerkrachten, directeuren en onderwijsonderzoekers zijn zich bewust van het normatieve karakter van onderwijs en van de expliciete en impliciete waarden die leraren overdragen (Veugelers, 2000). Onder de overtuigingen van leerkrachten liggen kernwaarden. In plannen van scholen en stichtingen worden de kernwaarden van de organisatie expliciet gemaakt. Omdat waarden diepere lagen van leren raken, zijn ze vaak snel te herkennen op het moment dat ze op het spel staan. Over overtuigingen kan rationeel in de lerarenkamer worden gediscussieerd. Wanneer er tegen een kernwaarde wordt ingegaan, dan roept dit een emotionele reactie op. Lerarenteams kiezen expliciet in visiedocumenten en schoolwerkplannen combi-

naties van waarden. Een van de scholen schrijft bijvoorbeeld dat het doel is leerlingen 'voor te bereiden op een plaats in de samenleving, gebaseerd op Bijbelse normen en waarden'. Een keuze voor de waarde gelijkwaardigheid komt dan op uit de Bijbelse notie dat iedereen gelijk is en dat we allemaal geschapen zijn naar het beeld van God.

Bij de christelijke school als normatieve gemeenschap denken Kuyper en zijn collega's bijvoorbeeld aan 'zorgzaamheid, opofferingsgezindheid, hulpvaardigheid, geduld en rechtvaardigheid' (Kuyper, Van Laar & Vreugdenhil, 2017, p.14).

Hoewel christelijke scholen als normatieve gemeenschap gedeelde kernwaarden formuleren, kan de vertaling van deze kernwaarden bij collega's schuren. Een aanvullende waarde die ik wil noemen, is dankbaarheid. Bij het versterken van gemeenschapszin in christelijke gemeenschappen ziet David Smith (2017) dankbaarheid als dé weg om het gemeenschapsgevoel te versterken. Gebaseerd op de 'pedagogiek' van Bonhoeffer stelt hij voor om juist wanneer relaties in een gemeenschap moeizaam verlopen, dankbaarheid te oefenen tijdens het contact en tijdens het gebed tot God. Leden van de gemeenschap worden opgeroepen om God te danken dat de persoon waarmee de relatie moeizaam verloopt een plek heeft in de gemeenschap. De ander, ook wanneer die je persoonlijk tegenstaat of overtuigingen heeft die je niet aanstaan, is niet door jou gekozen, maar door God gegeven. Op deze manier komt, net zoals gelijkwaardigheid, ook dankbaarheid te staan in het perspectief van de relatie met God. Hiermee is ook dankbaarheid een voedingsbodem voor de overtuiging dat diversiteit verrijkend is.

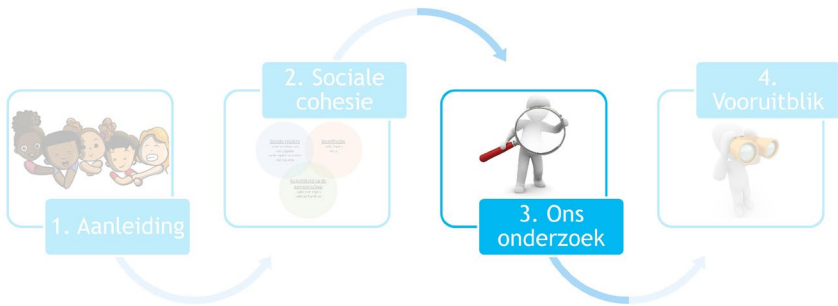
Leraren brengen hun kernwaarden in binnen het lerarenteam en binnen de klas. Het bewustzijn van de eigen waarden kan worden gezien als kracht van het bijzonder onderwijs wanneer het gaat om het voorbereiden op een diverse samenleving (Nieuwlink et al., 2016). Een risico van exclusieve opvattingen binnen het christelijk onderwijs is dat er geen ruimte wordt gegeven aan andere opvattingen (Martínez-Ariño & Teinturier, 2019, p. 153). Veugelaers (2000) beschrijft dat leerlingen de waarden van hun leerkrachten willen horen, maar óók kennis willen maken met verschillen in waarden. Omdat ik de kernwaarde dankbaarheid inbracht, wil ik in deze rede ook een andere opvatting ten opzichte van dankbaarheid laten horen. Die las ik in het boek 'De ondankbare vluchteling'. Dina Nayeri deelt daarin haar erva-



ring als vluchteling aan het einde van de twintigste eeuw. Haar boek bevat een pleidooi voor minder dankbaarheid bij vluchtelingen. Ze vertelt het volgende over een van haar leerkrachten die op haar reageert wanneer zij het moeilijk vindt om tijdens een les samen te werken, terwijl ze pas een paar maanden in de Verenigde Staten woont: ‘Ooo, lieverd, je bent vast heel dankbaar dat je hier bent’ (Nayeri, 2019, p. 215). Dit voorbeeld geeft precies weer waar het mis kan gaan met de geïsoleerde waarde dankbaarheid, zonder dat er wordt voldaan aan de voorwaarde gelijkwaardigheid. Een vluchteling zou dankbaarder moeten zijn dan een ander die al langer op die plek woont. Wanneer dankbaarheid op een gelijkwaardige manier beleefd wordt, dan zijn beide personen dankbaar voor alles wat ze hebben en wordt dankbaarheid niet opgelegd aan een ander omdat hij of zij tot een andere sociale groep behoort. Hier ligt ook gelijk de scherpte en daarmee de exclusiviteit van de contacttheorie. Om diversiteit te kunnen inzetten als verrijking dienen zowel de leerkrachten en de leerlingen zich aan de voorwaarden te houden en is de leerkracht samen met zijn collega’s verantwoordelijk om een schoolklimaat te creëren waarbinnen aan die voorwaarden wordt voldaan.

De twaalf scholen waarmee we onderzoek gaan doen en de leraren binnen deze teams leggen ieder hun eigen accenten wanneer het gaat om de kernwaarden van hun organisaties. Deze hebben invloed op het werken aan het versterken van sociale cohesie. Een van de scholen werkt bijvoorbeeld vanuit de kernwaarde dienstbaarheid. In het conceptueel schema van sociale cohesie is te zien hoe vanuit deze kernwaarde concreet gewerkt kan worden aan solidariteit. Gezien het belang van kernwaarden bij het handelen van leerkrachten, zullen we met de scholen niet alleen praktijktoepassingen gaan ontwerpen en evalueren, maar ook steeds onderzoeken hoe de toepassingen zich verhouden tot de verschillende kernwaarden binnen de scholen. We kijken daarnaast hoe de leraren zich met hun kernwaarden en overtuigingen verhouden tot hun collega’s en hoe zij zelf deze kernwaarden en overtuigingen concreet (willen) maken.

### 3. Ons onderzoek



Nadat in mei 2019 de masterleerkrachten, directeuren en de docenten van de CHE de praktijkvragen en voorbeelden rond polarisatie en diversiteit hadden uitgewisseld, kwamen zij in oktober 2019 opnieuw bij elkaar. De ambitie was om de praktijkvragen verder uit te werken en toe te werken naar een concrete onderzoeksvraag voor de aankomende drie jaar. Het multidimensionale model van sociale cohesie werd gepresenteerd. De deelnemers kregen de vraag onder welke componenten van sociale cohesie de praktijkvraag viel. In de maanden daarna werd door de masterleerkrachten, directeuren en de docenten van de CHE toegewerkt naar een onderzoeksvraag per school. Hierbij werd gebruikgemaakt van de kernwaarden van de school, de praktijkvraag en het model van sociale cohesie. Samen met leden van de kenniskring voorzagen we onderzoeksplannen van feedback en reikten we ideeën aan. De praktijkvragen, het conceptueel model van sociale cohesie, de contacttheorie en het belang van kernwaarden bij het concrete handelen van leerkrachten leidden tot de volgende centrale onderzoeksdoelen voor het lectoraat:

- / Praktijktoeepassingen ontwikkelen voor het versterken van sociale cohesie bij diversiteit.
- / De overtuigingen en onderliggende waarden van de leerkracht bij het versterken van sociale cohesie inzichtelijk maken.

De praktijkvragen hebben betrekking op specifieke dimensies van sociale cohesie zoals eerder benoemd. Een deel van de scholen noemde praktijkvragen die betrekking hebben op de dimensie sociale relaties. Hierbij gaat het om het actief participeren van alle leerlingen, of om wederzijdse tolerantie bij sociale verschillen. De scholen vragen zich af of afwisseling van leervormen die aansluiten bij verschillende leervoorkeuren leerlingen meer mogelijkheden geeft om aan te haken bij de les. Praktijkgericht onderzoek op de drie scholen

zal hier meer duidelijkheid over kunnen geven. Twee andere scholen gaan op zoek naar het antwoord op de vraag hoe wederzijdse tolerantie bij de leerlingen versterkt kan worden. Een van de scholen heeft een praktijkkwestie op het raakvlak van participatie en identificatie bij NT2-onderwijs. Met de insteek vanuit sociale cohesie zal de vraag naar Nederlands als tweedetaalverwerving, zich niet alleen richten op de effectiviteit voor de taalverwerving van de te ontwerpen praktijktoepassingen, maar ook op de identificatie met de klas en andere subgroepen zoals de etnische groep.

Een derde en laatste groep praktijkkwesties valt vooral onder gerichtheid op de gemeenschap. Het gaat hierbij bijvoorbeeld om het ontwerpen van een toepassing waarmee structureel kan worden gewerkt aan het versterken van solidariteit van de leerlingen. Een school uit Veenendaal waar de kinderen al meehelpten in een verzorgingshuis en zich oriënteren op het helpen in de moestuin van de Voedselbank, vraagt zich bijvoorbeeld af: In welke mate stimuleert het integreren van helpen in de wijk in het vak wereldoriëntatie de solidariteit van leerlingen? Wanneer de integratie van helpen in de wijk in wereldoriëntatie behulpzaam blijkt te zijn, dan zal het werken aan solidariteit op deze school binnen wereldoriëntatie structureel een plek gaan krijgen. Leerlingen ontwikkelen solidariteit door meerdere keren concrete ervaring op te doen met het helpen van anderen en door op deze activiteiten te reflecteren (Van Goethem et al., 2014). Hoewel de impact van deze activiteiten op solidariteit sterker lijkt te zijn bij oudere kinderen, worden in andere landen zoals de Verenigde Staten leerlijnen ontwikkeld waarbij al bij jonge kinderen met concrete activiteiten aandacht wordt geschonken aan het ontwikkelen van solidariteit (Jones & Lake, 2018). Bij het ontwikkelen van deze praktijktoepassingen zullen we als lectoraat voortdurend meedenken en meehelpten.

Na de rede, zal een aantal masterleerkrachten hun onderzoeksplannen nader toelichten (zie de tabel in de bijlage voor een kort overzicht van de thema's).

Bij praktijkgericht onderzoek staan drie typen doelen centraal: professionele ontwikkeling, schoolontwikkeling en kennisontwikkeling (Oolbekkink, Van der Steen, & Nijveldt, 2014). De afgelopen jaren hebben meerdere consortia ervaring opgedaan met het onderzoek doen waarbij n.a.v. praktijkkwesties gezocht werd naar innovaties. Vaak gebeurde dit in een Aca-

demische Opleidingsschool of onderzoekswerkplaatsen. Academische Opleidingsscholen blijken een positieve bijdrage te leveren aan de professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling van de scholen die meedoen. Een van de kritiekpunten in de evaluatie van was dat er onvoldoende sprake was van kennisontwikkeling die ook toepasbaar is buiten de school waar het onderzoek heeft plaatsgevonden (Timmermans, Ros, & Van der Steen, 2016). In andere woorden: de kennis is onvoldoende transfereerbaar (Vereniging Hogescholen, 2017). Om te zorgen dat er binnen de scholen kennis wordt ontwikkeld die ook toepasbaar is buiten de school waar het onderzoek heeft plaatsgevonden is zowel een netwerk tussen de scholen nodig als duidelijkheid over de rol van de masterleerkrachten bij het onderzoek. Ons lectoraat helpt scholen graag om praktijktoepassingen te vinden voor de vraagstukken waar ze mee worstelen. We willen die toepassingen verbinden en toetsen aan bestaande theorieën en de antwoorden delen met andere scholen.

Dit vraagt om een goede structuur waarbinnen verbindingen tussen de scholen waar het onderzoek plaatsvindt en andere scholen kunnen worden gelegd op gedeelde thema's. We gaan kennis delen met de participerende scholen én met andere scholen. Ons plan om die kennisoverdracht en de onderlinge communicatie goed te structureren is bijna klaar.

Het delen van kennis tussen scholen wil uiteraard niet zeggen dat de kennis van deze theorieën één op één toegepast kan worden in de eigen klas. Hiervoor is de term transfereerbaarheid van kennis geïntroduceerd (Vereniging Hogescholen, 2017). Het is altijd aan de leerkracht om na te gaan hoe de kennis in de eigen praktijk, met deze unieke groep kinderen, op dat unieke moment van toepassing kan zijn. Deze autonomie in keuzes maakt het beroep van leerkracht zo mooi en ook zo spannend.

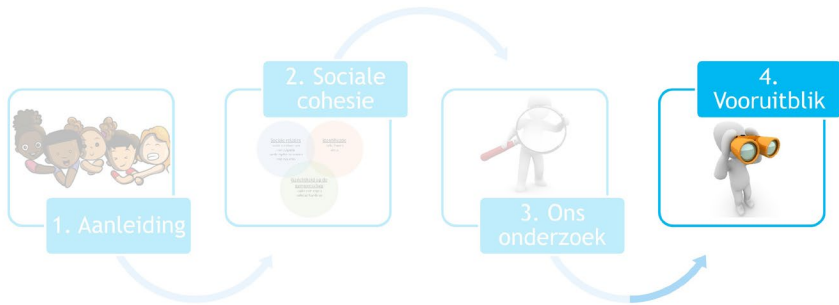
Met de wens dat Academische Opleidingsscholen en onderzoekswerkplaatsen behalve aan professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling ook bijdragen aan kennisontwikkeling, verschuift de rol van de masterleerkracht van 'reflective practitioner', naar 'scholar-practitioner'. Ruona en Gilley (2009) hebben het concept 'scholar-practitioner' uitgewerkt. Ze bedoelen daarmee een professional die in de eigen praktijk toepassingen ontwikkelt en aanpast bij problemen waar ze tegen aanlopen. De 'scholar-practitioner' gaat daarmee verder dan de 'reflective practitioner', in de zin van dat er wordt gezocht in bestaande modellen en theorie-



en naar wat al bekend is over het vraagstuk. De ‘scholar-practitioner’ stelt zichzelf de vraag hoe eigen leren en ervaringen wegen openen voor nieuwe modellen en theorieën. Hierbij wordt ook de vraag gesteld hoe dat wat ontdekt is, bruikbaar kan zijn voor anderen. Daar waar de leerkracht als ‘reflective practitioner’ alleen vraagt ‘wat heb ik eraan in mijn klas?’, vraagt de leerkracht als ‘scholar-practitioner’ ook ‘wat hebben we eraan in het onderwijs?’. Gezien mijn uitgesproken hoop op meer wij-gerichtheid in plaats van ik-gerichtheid, zult u mijn voorkeur voor de ‘scholar-practitioner’ begrijpen.


Met onze opzet waarbij leerkrachten met een masteropleiding, samen met docentonderzoekers vanuit de CHE en studenten met begeleiding vanuit het lectoraat onderzoek doen, is door ons als lectoraat een keuze gemaakt voor de ‘scholar-practitioner’. Als lectoraat zien wij het als onze taak om niet alleen methodologisch mee te denken, maar ook bestaande modellen en theorieën aan te dragen. Op die manier zijn wij een verbinding tussen wat al eerder is onderzocht en wat onderzocht gaat worden. Daarnaast willen wij meedenken over de vraag wat de onderzoeksresultaten uit de praktijk betekenen voor de theorievorming; hoe kunnen we de uitkomsten betekenisvol maken voor andere praktijken. Dit proces verloopt niet automatisch en vraagt afstemming. Dit betekent: steeds in gesprek zijn met de docentonderzoekers vanuit de CHE en met masterleerkrachten die het onderzoek samen met de school uitvoeren. Hierbij blijven we steeds dicht bij de praktijkvraag van de school en delen we de onderzoeksresultaten met de overige scholen, zodat die kunnen meeprofiteren van de opgedane kennis.

## 4. Vooruitblik



Het is mijn wens dat dit lectoraat concrete toepassingen ontwikkelt, die allemaal de sociale cohesie in de klas versterken. Hierbij zullen deze praktijken niet als mallen over andere scholen heen worden gelegd, maar zullen collega-leerkrachten steeds moeten nagaan of en zo ja, hoe zij deze toepassingen kunnen transfereren naar hun eigen context waarbij ook eigen waarden van de leerkracht een voorwaarde zijn voor een langdurige toepassing. Hierbij zullen wij als ‘scholar-practitioners’ ook modellen en praktijktheorieën ontwikkelen. Het is onze ambitie om rond de verschillende clusters van sociale cohesie netwerken te formeren van scholen die met vergelijkbare vragen bezig zijn. Op die manier kan kennisdeling niet alleen qua proces (Timmermans, Ros, & Van der Steen, 2016), maar ook inhoudelijk vorm krijgen. Binnen de opleiding leraar basisonderwijs zal het lectoraat inzichten delen rond het versterken van sociale cohesie. Het thema sluit aan bij een concreet onderdeel van het curriculum waarbinnen studenten zich ontwikkelen in het versterken van sociale cohesie. Daarnaast is er raakvlak met de curriculumonderdelen rond wereldburgerschap en groepsdynamica. Ten slotte ben ik blij met de sterke verbinding met de docenten die de studenten lesgeven op het gebied van onderzoek en het lectoraat. Door samen met deze docenten onderzoek te doen, richten we ons ook expliciet op de ontwikkeling van onderzoeksvaardigheden van de collega’s binnen de opleiding.

Om impact te hebben is het van belang om aan te sluiten bij regionale en nationale samenwerkingverbanden binnen thematische clusters (Stuurgroep van het Ondersteunend Programma Praktijkgericht Onderwijsonderzoek, 2018). Allereerst is er raakvlak met het CHE-lectorat Diversiteit en Professionaliteit, waarbinnen vooral vanuit de theologie vragen over inclusie en exclusie worden onderzocht. Daarnaast kijk ik uit naar de samenwerking met



andere lectoraten binnen de CHE binnen het cluster samenleven. De onderzoeken van ons lectoraat en dat van de andere lectoraten binnen het cluster samenleven naar sociale cohesie binnen de hulpverlening en nieuwe geloofsgemeenschappen kunnen elkaar versterken en nieuwe perspectieven vanuit andere disciplines bieden. Daarnaast zal er samenwerking plaatsvinden binnen het cluster diversiteit van het landelijke netwerk van pabo's: Radiant. Met het thema diversiteit en sociale cohesie bevindt ons lectoraat zich hiermee precies op het snijvlak van deze twee clusters.

Ik begon mijn rede met een afwezig broodtrommeltje en wil hem afsluiten met een ander, ditmaal in scène gezet verhaal, rond een lege broodtrommel.

Een jongen komt er tijdens de pauze achter dat zijn broodtrommel leeg is. Hij verlaat de klas om op de gang wat water te drinken. Hij komt terug in een gastvrije klas. Zijn broodtrommel is gevuld met een grote diversiteit aan hapjes die de klasgenoten samen hebben verzameld. Terwijl hij eet, kijkt een klasgenoot die druiven eet, tevreden om.

Deze gebeurtenis roept verschillende reacties op. Welke hoort bij u? Het verhaal bleek als filmpje op de website [Dumpert.nl](http://Dumpert.nl) geplaatst te zijn. Er stonden verschillende opmerkingen onder. Terwijl ik op de bank zat, scrollde ik naar beneden. 'Niet doen,' zei mijn vrouw nog waarschuwend. Iemand schreef: 'In Nederland hoeft je kind geen leeg broodtrommeltje mee naar school...'. Ik herkende mij niet in deze reactie en voelde verontwaardiging opkomen. Er bleek voor mij een waarde op het spel te staan. Bij het zien van het fragment was ik geraakt door de blijdschap die het 'handelen vanuit hulpvaardigheid' oproept bij het jongetje met de druiven. Hij ziet letterlijk om naar zijn klasgenoot. Dit raakt een onderliggende waarde die leerkrachten in het onderwijs aan hun leerlingen mogen voorleven. Het fragment zegt niets over de gelijkwaardigheid bij het helpen. U zult begrijpen dat ik, gezien de contacttheorie, stel dat gelijkwaardigheid voorwaardelijk is voor het jongetje om dankbaar te kunnen zijn. Zie ik ook niet iets van gastvrijheid en dankbaarheid bij het jongetje dat kan delen?

De vraagstellingen die de leerkrachten en directeuren van de scholen hebben geformuleerd maken mij hoopvol en nieuwsgierig. Ik ben benieuwd wat voor (praktijk)theorieën en toepassingen we samen in de aankomende jaren gaan ontwikkelen rond het versterken van sociale cohesie bij diversiteit.

## 5. Dankwoord

Dit lectoraat had niet tot stand kunnen komen zonder de nauwe betrokkenheid van onze masterleerkrachten binnen de scholen. Jullie begeleiding van de studenten en samenwerking met de collega's van de CHE zorgt voor leergemeenschappen waar iedereen zich kan ontwikkelen. Het is mijn ambitie een netwerk van scholen neer te zetten waarin jullie je verder kunnen professionaliseren als 'scholar-practitioner'. In deze context wil ik ook Johan van Leeuwen noemen. Als voorzitter van het netwerk van basisscholen waarmee de CHE samenwerkt, ben je nauw bij het lectoraat betrokken. Je roept hierbij op tot relevant praktijkonderzoek dat ook gaat over de identiteit van de scholen en leerkrachten.

Het Academische Opleidingsschool concept is in de afgelopen jaren binnen onze opleiding uitgerold door Jan Kaldeway. Ik ben blij dat jij er ook in dit derde lectoraat aan deel wilt nemen. Je methodologische input is waardevol, maar eerlijk gezegd zijn vooral onze momenten van sparren, lachen en relativeren in mijn beleving onmisbaar.

Herman Oevermans en Jannette Meiling: bedankt voor het door jullie gestelde vertrouwen in mij en het ook voor het inhoudelijk meedenken over het thema van het lectoraat. Annelize van Tilburg, bedankt voor je betrokkenheid op het thema diversiteit. De volgende zin uit je gebed bij de sluiting van een vorig cursusjaar is voor mij onvergetelijk: 'Geef ons deze zomer een hart dat nog op de uitkijk staat naar onbekende mensen en andere dingen en gelukkig is om hun anders-zijn.' Bedankt daarnaast voor het bedenken van de naam van ons lectoraat en het samen met Christine de Heer nadenken over de betekenis van het lectoraat voor het curriculum van de opleiding leraar basisonderwijs.

Marjan van der Boon-Turkesteen en Saskia van den Bosch bedankt voor de organisatie van de installatie. Fijn hoe jullie alles accuraat hebt afgestemd.

Jan Kaldeway, Wim Dekker, Sake Stoppels en Eddie Denessen, bedankt voor het meelesen van deze rede. Jullie eigen perspectieven op het vraagstuk en expertise hebben mij geholpen in het proces van het schrijven van deze rede. Collega's van de opleiding leraar basisonderwijs van de CHE en van de vakgroep onderwijswetenschappen bedankt voor jullie kritisch meedenken tijdens presentaties van deelonderwerpen van deze rede.

Een laatste anekdote dan: in de keuken waar ik als kind opgroeide, staat een Marokkaanse theepot, een geschenk van een collega van mijn vader waarmee ooit na terugkomst van een vakantie een gelijkwaardige relatie gevierd was. Deze theepot staat deels symbool voor mijn opvoeding. Mijn ouders dank ik voor de waarde van gelijkwaardigheid die jullie hebben voor-geleefd en hebben overgedragen vanuit een diaconaal hart. Als kinderen werden we gestimuleerd om als bijbaan juist in de fabriek en niet op het kantoor te werken. ‘Mooi als je met het lectoraat kunt dienen,’ was de reactie toen ik de bovenstaande plannen uit de doeken deed. Ik dank Karianne dat ze achter mij staat ook wanneer het gaat om mijn nieuwe taak als lector. Dank voor je onvoorwaardelijke liefde en ook voor de manier waarop je mij hebt laten ervaren wat het betekent om te zien naar dak- en thuislozen.

Bovenal dank ik God. Voor de eindeloze diversiteit die Hij in de schepping heeft gelegd. Voor het zenden van Zijn Zoon die ons leerde de naaste lief te hebben als onszelf en die de weg naar de Vader opnieuw opende zodat wij recht voor Hem kunnen staan. Lerend uit de pedagogiek van Bonhoeffer dank ik God voor alle namen die ik net heb genoemd, voor de kinderen en studenten aan wie ik les heb mogen geven, maar ook voor de collega’s die ik niet zelf zou hebben uitgekozen.

# Literatuur

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge: Perseus Books.
- Banks, J. A. (2017). Failed Citizenship and Transformative Civic Education. *Educational Researcher*, 46(7), 366-377.
- Bollen, K., & Hoyle R. H. (1990) Perceived Cohesion: A Conceptual and Empirical Examination. *Social Forces* 69(2): 479-504.
- Dekker, P. & Ridder, J. den. (2019). *Burgerperspectieven 2019*|1. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Doorn, M. van. (2016). *Accepting the disliked. The practice and promotion of tolerance*. Vrije Universiteit: PhD Thesis.
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J., Roosenboom, B., & Volman, M. (2017). The challenges of beginning teachers in urban primary schools. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 46-61.
- Gay, G. (2010). Acting on Beliefs in Teacher Education for Cultural Diversity. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 143-152.
- Goethem, A. van, Hoof, A. van, Orobio de Castro, B., Aken, van, M., & Hart, D. (2014). The role of reflection in the effects of community service on adolescent development: A meta-analysis. *Child Development*, 85(6), 2114–2130.
- Graham, S. (2018). Race / Ethnicity and Social Adjustment of Adolescents : How ( Not if ) School Diversity Matters Race / Ethnicity and Social Adjustment of Adolescents. *Educational Psychologist*, 53(2), 64–77.
- Hughes, C. (2017). *Understanding Prejudice and Education*. The challenge for future generations. New York: Routledge.
- Inspectie van het Onderwijs. (2019). *De Staat van het Onderwijs 2019*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jones, I. & Lake, V.E. (2018). Learning, Service, and Caring: An Application in the First Grade. *Social Studies and the Young Learner*, 30(4), 28-32.
- Kaldeway, J. (2017). Leerstijlen en leerinhouden. *Pedagogische Studiën*, 94(5), 436-440.
- Kuyper, R., Laar, T. van, & Vreugdenhil, B. (2017). *Mensen kunnen bloeien. Een basistheorie voor christelijk onderwijs*. Woerden: LVGS.
- Leeuwen, E. van, & Täuber, S. (2012). Outgroup helping as a tool to communicate ingroup warmth. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(6), 772-783.

- Martínez-Ariño, J. & Teinturier, S. (2019). Faith-Based Schools in Contexts of Religious Diversity: An Introduction. *Religion & Education*, 46(2), 147-158.
- Nayeri, D. (2019). *De ondankbare vluchteling*. Amsterdam: Volt.
- Nieuwelink, H., Boogaard, M., Dijkstra, A. B., Kuiper, E. J., & Ledoux, G. (2016). *Onderwijs in burgerschap: wat scholen kunnen doen. Lessen uit wetenschap en praktijk*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Nussbaum, M. C. (2012). *The new religious intolerance: overcoming the politics of fear in an anxious age*. Cambridge: Harvard University Press.
- Oberdiek, H. (2001). *Tolerance: Between Forbearance and Acceptance*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Onderwijsraad (2016). *De volle breedte van onderwijskwaliteit: van smal beoordelen naar breed verantwoord*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oolbekkink, H., Van der Steen, J., & Nijveldt, M. (2014). A study of the quality of practitioner research in secondary education: impact on teachers and school development. *Educational Action Research*, 22(1), 122-139.
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Putnam, R. D. (2007). E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-first Century. The 2006 Johan Skytte Prize Lecture. *Scandinavian Political Studies*, 30(2), 137-174.
- Smith, D. I. (2017). Teaching Bonhoeffer: Pedagogy and peripheral practices. *International Journal of Christianity & Education*, 21(2), 146-159.
- Tarozzi, M. (2012), Intercultural or multicultural education in Europe and the United States. In B.J. Della Chiesa, B., J. Scott & C. Hinton (Eds.), *Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding* (pp. 393 - 406). Paris: OECD Publishing.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., and Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Timmermans, M., Ros, A., & Steen, J. van der (2016). *De waarde van de academische opleidingsschool. Steunpunt Opleidingsscholen*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Veerman, G.-J. M. (2015). The relationship between ethnic diversity and classroom disruption in the context of migration policies. *Educational Studies*, 41(1-2), 209-225.
- Veerman, G.-J. M., & Denessen, E. J. P. G. Measuring social cohesion in schools: A review study. Onder review.

- Veerman, G.-J. M., Werfhorst, H. G. van de, & Dronkers, J. (2013). The effect of the ethnic composition on educational performance at primary education in the Netherlands. *Educational Research and Evaluation*, 19(5),370-401.
- Vereniging Hogescholen (2017). Advies Werkgroep Kwaliteit van Praktijkgericht Onderzoek en het Lectoraat. ('Commissie Pijlman'). Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values. *Educational Review*, 5(1), 37-46.
- Stuurgroep van het Ondersteunend Programma Praktijkgericht Onderwijsonderzoek. (2018). *Praktijkgericht onderwijsonderzoek in wisselwerking*. Den Haag: NRO/ Utrecht: SIA.
- Woolfolk-Hoy, A., Hoy, W. K., & Davis, H. A. (2009). Teachers' self-efficacy beliefs. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 627-653). New York: Routledge.



# Bijlage

**Tabel A**

*Dimensies en componenten van sociale cohesie en thema's van de Academische Opleidingscholen binnen het lectoraat Samen Divers*

<b>Dimensie</b>	<b>Component</b>	<b>School</b>	<b>Thema</b>
Sociale relaties	Actieve participatie	De Fontein (Barneveld)	Eigenaarschap
	Actieve participatie	Rehobothschool	Activerende werkvormen bij wereldoriëntatie binnen voorwaarden Covey
	Actieve participatie	De Kraats	Actieve participatie ongeacht de leervoorkeuren
	Actieve participatie	De Klokbeker	Innovatief onderwijs door leervoorkeuren en vakoverstijgend onderwijs
	Tolerantie	De Vlinderboom	Percepties van verschillen
	Tolerantie	Gideonschool	Een brede kijk op verschillen
Identificatie/ actieve participatie		De Rots	Onderwijs aan nieuwkomers
Gerichtheid op de gemeenschap	Solidariteit	De Triangel	Eigenaarschap als middel voor stimuleren dienstbaarheid
	Solidariteit	't Speel-Kwartier	Helpen in de wijk tijdens wereldoriëntatie
	Solidariteit/ sociale integratie	De Hoeksteen	Sociaal-emotioneel leren binnen OGO
Volgt later		Tamarschool	
Volgt later		De Fontein (Dordrecht)	

## Over de lector

Dr. Gert-Jan Veerman is onderwijskundige en socioloog. Hij deed promotie-onderzoek naar de invloed van culturele diversiteit op het functioneren van schoolklassen. Met basisschool 't Speel-Kwartier in Veenendaal doet hij praktijkgericht onderzoek naar het structureel werken aan het 'omzien naar elkaar' binnen wereldoriëntatie.

Gert-Jan werkte na de pabo tien jaar in het basisonderwijs. In 2011 ontving hij van de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO) de promotiebeurs voor leraren. Het jaar daarna startte hij zijn promotie-onderzoek aan de Universiteit van Amsterdam en is hij gaan werken op de CHE voor de opleiding Educatie. Na zijn promotie werd hij fellow aan het College for Interdisciplinary Educational Research in Berlijn. Naast lector op de CHE is hij onderzoeker en docent aan de Radboud Universiteit.



# Lectoraten

De CHE heeft tien (associate) lectoraten. Zij zijn verbonden aan onze hbo-opleidingen en doen onderzoek met de werkvelden waarvoor de hogeschool opleidt.

**Bezieling en Professionaliteit** / Lector Jan van der Stoep

**Christelijke professie** / Associate lector Simon Polinder

**Diversiteit en Professionaliteit** / Lector Bernhard Reitsma

## Cluster Samenleven in Relatie

**Informele Netwerken en Laatmoderniteit** / Associate lector Wim Dekker

**Samen Divers** / Lector Gert-Jan Veerman

**Zingeving in nieuwe geloofsgemeenschappen** / Lector Sake Stoppels

## Cluster Zorg in Relatie

**Jeugd en Gezin** / Lector Martine Noordegraaf

**Zorg voor Voeding en Gezondheid** / Lector Willemieke Kroeze

## Cluster Werken in Relatie

**Journalistiek & Communicatie** / Lector Jan van der Stoep

**Mens & Organisatie** / Lector Henk Kievit

**Meer informatie:** [www.che.nl/onderzoek](http://www.che.nl/onderzoek)

# Onderzoeksprofiel Christelijke Hogeschool Ede: Kracht van Relaties

In 2020 heeft de CHE de onderzoeksagenda ‘Kracht van Relaties’ vastgesteld. Samengebundeld in drie clusters waarin we onderzoek doen naar de vraag hoe deze kracht aangewend kan worden om professionele praktijken van bedrijven, organisaties, de samenleving en de zorg te verbeteren:

- / Samen werken
- / Samen zorgen
- / Samen leven

Wij geloven dat mensen zijn gemaakt om samen te leven. In verbinding met anderen, met God en met de wereld om ons heen. Dat is de essentie waar vanuit we als Christelijke Hogeschool Ede invulling geven aan ons onderwijs en onderzoek. We leiden professionals op om henzelf én de ander tot hun recht te laten komen.

Als betrokken journalist, als luisterende theoloog of als mensgerichte IT’er. Om dialoog en betrokkenheid op gang te brengen in een diverse en complexe samenleving. Om in persoonlijke zorgrelaties anderen te helpen bij het ontwikkelen van een gezond en zinvol leven. Om in professionele context te zoeken naar vruchtbare samenwerking en zinvol werk.



De kracht van  
**relaties**



**Lectoraat 'Samen divers'**

Christelijke Hogeschool Ede  
Oude Kerkweg 100  
6717 JS Ede

0318-696300

[www.che.nl](http://www.che.nl)