

SAMENLEVEN IN DIVERSITEIT **TEN TIJDE VAN EEN** **GEPOLARISEERDE** **MAATSCHAPPIJ**

**EEN CASE STUDY BINNEN EEN GENTSE
SECUNDAIRE SCHOOL**

Aantal woorden: 23 863

Annelien Peeters

Studentennummer: 01507641

Promotor: prof. dr. Bruno Vanobbergen

Masterproef ingediend tot het behalen van de graad van Master in het Sociaal Werk

Academiejaar: 2019-2020



**UNIVERSITEIT
GENT**

INHOUDSTABEL

CORONA PREAMBULE.....	p. 5
ABSTRACT.....	p. 7
VOORWOORD.....	p. 8
1. INLEIDING.....	p. 9
1.1 <i>Felle samenlevingsdebatten</i>	p. 9
1.2 <i>Gevoel van onzekerheid</i>	p. 9
2. LITERATUURSTUDIE.....	p. 12
2.1 <i>Gepolariseerde maatschappij</i>	p. 12
2.1.1 Maatschappelijke breuklijnen.....	p. 12
2.1.2 Een nieuwe maatschappelijke globaliseringsbreuklijn.....	p. 14
2.1.2.1 De politieke subdimensie.....	p. 16
2.1.2.2 De sociaal-economische subdimensie.....	p. 16
2.1.2.3 De culturele subdimensie.....	p. 17
2.1.3 Polarisatie van culturele conflicten.....	p. 20
2.1.3.1 Islamisering van het radicalisme.....	p. 21
2.1.3.2 De schildpadreflex.....	p. 23
2.2 <i>Samenleven in diversiteit</i>	p. 26
2.2.1 Op zoek naar een gemeenschapsgevoel.....	p. 26
2.2.1.1 Overlappende consensus.....	p. 26
2.2.1.2 Groepsgevoel versus identiteitsvorming.....	p. 27
2.2.1.3 Contacthypothese.....	p. 29
2.2.2 De sleutelrol van onderwijs.....	p. 30
2.2.2.1 De maatschappelijke opdracht van scholen.....	p. 31
2.2.2.2 Burgerschapseducatie.....	p. 33
2.2.2.3 Uitdagingen binnen de schoolpraktijk.....	p. 36
3. PROBLEEMSTELLING EN ONDERZOEKSVRAGEN.....	p. 39
4. METHODOLOGIE.....	p. 40
4.1 <i>De keuze voor een single case study onderzoek</i>	p. 40
4.2 <i>Data-verzameling</i>	p. 41

4.2.1	Semi-gestructureerde interviews.....	p. 41
4.2.2	Focusgroepen.....	p. 42
4.3	<i>Data-analyse</i>	p. 43
5.	RESULTATEN.....	p. 44
5.1	<i>De wisselwerking tussen beleidsniveau en schoolpraktijk</i>	p. 44
5.1.1	Culturele diversiteit.....	p. 44
5.1.2	Het gebruik van de thuistaal.....	p. 47
5.1.3	Kansenverhaal.....	p. 48
5.1.4	De vorming van de schoolcultuur.....	p. 50
5.2	<i>Gedeelde versus verdeelde verantwoordelijkheid</i>	p. 51
5.2.1	Interacties tussen professionals onderling.....	p. 51
5.2.2	Interacties tussen professionals en leerlingen.....	p. 53
5.3	<i>De maatschappelijke positie van de school</i>	p. 58
5.3.1	De invloed van de maatschappelijke context.....	p. 58
5.3.2	Visie op samenleven in diversiteit.....	p. 62
5.4	<i>Toekomstvisie</i>	p. 64
6.	CONCLUSIE EN DISCUSSIE.....	p. 66
6.1	<i>Hernemen van de centrale vraagstelling</i>	p. 66
6.2	<i>Koppeling tussen onderzoeksresultaten en literatuurstudie</i>	p. 66
6.2.1	Voorbij een eenzijdige culturele focus.....	p. 66
6.2.2	Burgerschap binnen de concrete schoolpraktijk.....	p. 68
6.2.3	Gedeelde verantwoordelijkheid.....	p. 70
6.3	<i>Beperkingen van het eigen onderzoek en aanbevelingen voor verder onderzoek</i>	p. 71
	BIJLAGEN.....	p. 72
	REFERENTIELIJST.....	p. 81

CORONA PREAMBULE

Deze masterproef vond plaats gedurende een wereldwijde pandemie met ingrijpende maatschappelijke uitdagingen tot gevolg. Om de verspreiding van het Covid-19 virus tegen te gaan, werd in België begin maart een nationale quarantaine uitgeroepen. Op inhoudelijk vlak gaf deze ingrijpende gebeurtenis een nog duidelijker zicht op de maatschappelijke rol die onderwijs opneemt, en in het bijzonder de school die als case study werd genomen. Zoals verder zal blijken, werd er hier vaak naar verwezen in de interviews. Niettemin bracht deze ingrijpende gebeurtenis enkele praktische barrières met zich mee tijdens de cruciale periode van de uitwerking van deze masterproef.

Deze masterproef beoogde een case study van een secundaire school als onderzoeksopzet. Er werd voor de nationale lockdown met de school reeds afgesproken om op een aantal momenten participerende, alsook passieve observaties te doen. Deze manier van data-verzameling zou zorgen voor een dieper inzicht in de dynamieken en dagelijkse werking van de concrete schoolpraktijk. Overigens om een case study uit te voeren zijn er meerdere manieren van data-verzameling vereist. De observaties waren echter niet meer mogelijk doordat de scholen op 16 maart verplicht hun deuren moesten sluiten om de verspreiding van het Covid-19 virus tegen te gaan. Ook de idee om observaties af te doen wanneer de school terug openging vanaf 15 mei was geen mogelijkheid, aangezien de school vanwege veiligheidsredenen geen externe personen op de school kon toelaten. Om die redenen was het niet mogelijk om alle manieren van de oorspronkelijk beoogde data-verzameling vorm te geven.

De observaties waren niet enkel om data te verzamelen; het was tevens een manier om reeds enkele vragen te stellen aan leerlingen en af te toetsen in hoeverre ze geïnteresseerd waren om met mij in gesprek te gaan. Door de Covid-19 maatregelen was het echter niet eenvoudig om contacten te leggen met leerlingen. Toch werd er gekeken via mijn contactpersoon binnen de school of een Zoom-gesprek met een aantal leerlingen mogelijk was. Niettemin stelde dit enkele praktische drempels zoals het hebben van een computer en internetverbinding, alsook mentale drempels. Aangezien deze internationale pandemie voor veel gezinnen ook een economische en sociale crisis is, staan zij in deze periode voor veel uitdagingen op financieel vlak en vlak van mentaal welzijn, wat de prioriteiten van gezinnen verlegt. Daarnaast kan het voor velen onwennig aanvoelen om via een scherm in gesprek te gaan. Deze moeilijkheden zorgden ervoor dat er minder leerlingen, en geen ouders, gehoord werden dan oorspronkelijk werd beoogd.

Om deze redenen is de data in deze masterproef vooral gebaseerd op het inzicht van de professionals binnen de school. De meeste van de beoogde participanten waren in staat om een interview af te leggen via een Skype-gesprek. De geplande interviews liepen vertraging op door de zoektocht waar het schoolpersoneel voor stond om afstandsonderwijs te organiseren waardoor de verplaatsing van de facultaire deadline van pas kwam. Toch waren er enkele geïnteresseerden die door de uitdagingen die de pandemie hen stelt, niet meer in staat waren om tijd vrij te maken voor een interview.

Ondanks de uitdagingen die deze uitzonderlijke situatie stelde voor de uitwerking van mijn masterproef, zorgde de flexibiliteit en creativiteit van zowel de faculteit als de participanten mij de mogelijkheid om deze masterproef tot een goed einde te brengen.

ABSTRACT

- Titel:** Samenleven in diversiteit ten tijde van een gepolariseerde maatschappij: een case study binnen een Gentse secundaire school
- Auteur:** Annelien Peeters (01507641)
- Promotor:** Prof. dr. Bruno Vanobbergen
- Opleiding:** Master Sociaal Werk, Universiteit Gent
- Academiejaar:** 2019-2020

Hedendaagse debatten omtrent samenleven in diversiteit zijn eerder fel dan redelijk. Een analyse omtrent een mogelijke, nieuwe maatschappelijke globaliseringsbreuklijn wijst uit dat er binnen hedendaagse Westerse samenlevingen sprake is van een polarisering van culturele conflicten. Door een islamisering van het radicalisme zijn het vooral moslims die het mikpunt worden van de felle samenlevingsdebatten. Door deze culturele polarisering gaan mensen op zichzelf terugtrekken en komt het gemeenschapsgevoel onder druk. Deze masterproef tracht te zoeken hoe gemeenschapsgevoel en maatschappelijk vertrouwen opnieuw kan groeien in een gepolariseerde maatschappij waar enerzijds aandacht wordt gevraagd voor de erkenning en waardering van het verhoogde aantal culturele identiteiten als integraal deel van de publieke ruimte en waar anderzijds mensen op zoek zijn naar een nieuwe duidelijke identiteitsinvulling die onder druk komt te staan door evoluties van globalisering en diversiteit. Onderwijs lijkt een belangrijke maatschappelijke rol te vervullen om zo'n publieke ruimte te vormen en burgerschapseducatie mogelijk te maken. Toch zijn er een aantal kritische bedenkingen omtrent burgerschapseducatie en botsen schoolpraktijken zelf op maatschappelijke uitdagingen.

Aan de hand van een case study wordt er nagegaan hoe een concrete Gentse schoolpraktijk, samenleven in diversiteit vormgeeft binnen de ruimere context van een gepolariseerde maatschappij. Uit de resultaten blijkt een sterke schoolcultuur en een gedeeld verhaal van belang. Niettemin komt de maatschappelijke context binnen in de schoolpraktijk en zijn er verschillende visies omtrent samenleven in diversiteit en burgerschapseducatie te identificeren. Het laatste thema reflecteert over de toekomstvisie van de school die meteen een interessante piste voor vervolgonderzoek vormt.

VOORWOORD

Deze masterproef vormt het sluitstuk van mijn opleiding Master in het Sociaal Werk. Een terugblik op deze vijf jaren toont mij hoe deze opleiding mijn visie en plaats in de wereld heeft verruimd en vormgegeven. Het heeft mij geholpen om steeds vanuit een kritisch perspectief te reflecteren en getoond dat we beter overblijven met meer vragen dan antwoorden. Het heeft me geleerd om de wereld in al zijn complexiteit te benaderen, maar vooral om hier optimistisch in te staan. De beschrijving van sociaal werkers/pedagogen als eeuwige wereldverbeteraars is er één waar ik mezelf met trots in kan herkennen. Toch zijn deze vijf jaren, en in het bijzonder de uitwerking van deze masterproef geen individuele verwezenlijking en dien ik enkele personen te bedanken.

Vooreerst wil ik de mensen bedanken die het mogelijk hebben gemaakt om deze masterproef vorm te geven zodat ik mijn opleiding in schoonheid kan afsluiten. Eerst en vooral wil ik prof. dr. Vanobbergen hartelijk danken voor de bemoedigende feedback. Het was een grote eer om uw inspirerende visies mee te krijgen en om te zetten in deze masterproef. Daarnaast wil ik de school en alle respondenten bedanken die gedurende deze uitzonderlijke periode een grote flexibiliteit hebben getoond. Zonder hun inspirerende gesprekken zou het onmogelijk zijn om deze masterproef tot een interessant eindresultaat te brengen.

Ten slotte zijn er een aantal steunpilaren die deze vijf jaren tot een bijzondere periode hebben gemaakt. Bedankt aan mijn medepedagogen die vanaf de start hebben gezorgd voor momenten van plezier en onvoorwaardelijke steun. Ook bedankt aan mijn sociaal werk vriendinnen om steeds voor mij klaar te staan zodat we samen kunnen afstuderen als trotse sociaal werkers. Bedankt aan mijn broer en zus die steeds opnieuw wisten een lach op mijn gezicht te toveren. Bedankt aan Kyle om mijn eeuwig klankbord en steun te zijn, in het bijzonder gedurende deze laatste periode. Tenslotte dank ik mijn ouders die me alle kansen hebben gegeven en altijd onvoorwaardelijk voor mij klaarstaan. Het eindresultaat heb ik aan al deze mensen te danken.

1. INLEIDING

1.1 Felle samenlevingsdebatten

De hedendaagse publieke debatten omtrent samenleven, cultuur, religie en diversiteit zijn eerder fel dan redelijk (Loobuyck, 2017). Dit blijkt onder andere uit de verhitte en gemediatiseerde discussies omtrent het hoofddoekenverbod op scholen (Roels, 2009; Zemni, 2011). Hierbij aansluitend wordt er fel gediscussieerd over religieuze symbolen in publieke ruimtes waar langs de ene kant beroep wordt gedaan op de neutraliteit van de overheid; en langs de andere kant op de liberale principes van vrijheid van identiteit (Knack, 28 augustus 2016). Ook de jaarlijkse bezorgdheid omtrent kinderen die meedoen aan de ramadan vormt onderwerp van verhitte debatten. Specifieke gebeurtenissen zoals een imam die geen handen wil schudden met een gemeenteraadslid of de vraag van een man om zijn vrouw enkel te laten behandelen door een vrouwelijke arts, worden getransformeerd naar kwesties van nationale politiek (Zemni, 2011). De publieke discussies omtrent migratie, de multiculturele samenleving en de Islam krijgen vorm vanuit een grote emotionele beladenheid en veelal ongenueanceerde meningen (Zemni, 2016). Dit blijkt onder andere uit de beslissing van een aantal krantensites om niet langer of in beperkte mate lezersreacties toe te laten op online artikels (Van Leuven, 2017). Debatten kennen dus een grote gevoeligheid en vinden plaats in een gespannen context (Loobuyck, 2017). Niettemin wijst de felheid van de debatten op een gevoel van angst en onzekerheid dat onder mensen leeft (Loobuyck, 2017).

1.2 Gevoel van onzekerheid

Het zijn actuele maatschappelijke evoluties en veranderingen die bij heel wat mensen een gevoel van onzekerheid opwekt wat aanleiding geeft tot angst en ontheemding (Gosselin & Tindemans, 2010; Loobuyck, 2017; Van Rossem & Roose, 2016). Anthony Giddens en Ulrich Beck noemen de hedendaagse Westerse wereld een 'risicomaatschappij' waardoor de gevoelens van angst en onzekerheid ontstaan (De Winter, 2012). "Verandering, diversiteit en globalisering brengen verwarring, angst en onzekerheid met zich mee" (Loobuyck, 2017, p. 194). Binnen deze maatschappelijke context verhoogt de onzekerheid, de snelheid van verandering en de complexiteit ervan in toenemende mate naarmate de tijd vordert (Gosselin & Tindemans, 2010). Doordat alles in de moderne Westerse wereld in beweging is, spreekt Zygmunt Bauman over 'liquid fear' die wijst op de angst voor mogelijke gevaren en uitdagingen waar mensen geen grip op hebben (De Winter, 2012). De 'ander' is dan ook heel verwarrend in een geglobaliseerde context waarbij alles normaal gesproken meteen beschikbaar is (Lorenz, 2003).

Niettemin zijn de gevoelens van onzekerheid vooral te wijten aan de uitdagingen binnenin de eigen groep (Nordlinger & Huntington, 1972). Zekerheden omtrent een publieke identiteit en een gevoel van belonging worden bedreigd door een constante nadruk op individuele autonomie op economisch en cultureel vlak, alsook door de vervaging van het publieke domein door een verhoogde privatisering (Lorenz, 2003). Hedendaagse maatschappelijke veranderingen zorgen er dus voor dat de ordenende traditionele moraal in Westerse samenlevingen verdwenen is en dat mensen snakken naar een nieuwe duidelijke en veilige invulling van hun leven (Gosselin & Tindemans, 2010; Sieckelinck, 2017). De uitdagingen die nieuwe groepen stellen, worden dan vaak als een bedreiging en een aanval op de traditionele moraal geïnterpreteerd (Nordlinger & Huntington, 1972). Deze gevoelens hebben een invloed op het menselijk gedrag; het moedigt namelijk vijandige percepties over outgroups aan en zorgt voor een doordringend gevoel van wantrouwen die zich al snel uit tegenover bereikbare en beschikbare groepen (Nordlinger & Huntington, 1972). De outgroups worden daarom vaak als bedreiging gezien van de eigen cultuur (Obiadi, Thomsen & Bergh, 2018). Door de vijandigheid en het doordringend wantrouwen worden de uitdagingen bij onzekere mensen verend tot de uiting van agressieve emoties ten opzichte van outgroups (Nordlinger & Huntington, 1972). Toch is het belangrijk om migratie niet zien als de oorzaak van de crisis van culturele identiteit, maar eerder een symptoom van een volledige transformatie en ontbinding van politieke en culturele grenzen door hedendaagse processen van globalisering, privatisering en individualisering (Lorenz, 2003).

De felheid van de debatten helpt ons echter niet vooruit en dreigen zelfs de elementaire uitgangspunten waarop onze samenleving is opgebouwd te ondermijnen (Loobucyk, 2017). Een polarisering van culturele conflicten zorgt ervoor dat mensen op zichzelf gaan terugtrekken wat het gemeenschapsgevoel onder druk zet (Putnam, 2007). In deze masterproef trachten we op zoek te gaan hoe gemeenschapsgevoel en maatschappelijk vertrouwen opnieuw kan groeien in een gepolariseerde maatschappij waar enerzijds aandacht wordt gevraagd voor de erkenning en waardering van het verhoogde aantal culturele identiteiten als integraal deel van de publieke ruimte; anderzijds waar mensen op zoek zijn naar een nieuwe duidelijke identiteitsinvulling die onder druk komt te staan door evoluties van globalisering en diversiteit (Loobuyck, 2017; Lorenz, 2003; Nicholson, 2008; Thiel & Coate, 2010). Hierin lijken er veel kansen te liggen bij het onderwijs. De school als mini-samenleving en de verwachte maatschappelijke opdracht omtrent burgerschapseducatie, vormen concrete mogelijkheden om contacten overheen culturele grenzen te bewerkstelligen, jongeren als medeburgers te waarderen en bij te dragen aan een voortdurende identificatie met het democratisch model. Niettemin staan concrete schoolpraktijken zelf met hun voeten in deze complexe realiteit waardoor ze uitgedaagd worden om hun schoolpraktijk telkens te

heruitvinden en te herevalueren om te kunnen reageren op de complexe veranderingen in de wereld en gemediatiseerde samenlevingsdebatten om enerzijds leerlingen gerust te stellen en anderzijds ruimte te creëren voor democratisch burgerschap die ten tijde van sociaal-culturele conflicten snel onder druk komt te staan (Porath & Sigal, 2008; Sieckelinck, 2016). Het hoofddoel van deze masterproef is om te kijken hoe deze uitdagingen en spanningen vormkrijgen binnenin een concrete Gentse schoolpraktijk.

2. LITERATUURSTUDIE

2.1 Gepolariseerde maatschappij

In een eerste deel van de literatuurstudie wordt er nagegaan of hedendaagse maatschappelijke veranderingen een nieuwe maatschappelijke globaliseringsbreuklijn tot gevolg heeft die een sociale analyse van hedendaagse conflicten omtrent samenleven mogelijk maakt. Hierbij wordt er dieper ingegaan hoe globaliseringsprocessen groepen van winnaars en verliezers creëert en tegenover elkaar plaatst op politiek, sociaal-economisch en cultureel vlak. Om dit na te gaan, is er eerst inzicht nodig in de conceptualisatie van maatschappelijke breuklijnen. Concluderend wordt er beargumenteerd waarom we niet kunnen spreken van een globaliseringsbreuklijn, maar eerder van een polarisering van culturele conflicten.

2.1.1 Maatschappelijke breuklijnen

Tegenstellingen tussen groepen die de maatschappij zodanig diep verdelen, worden maatschappelijke breuklijnen genoemd (Steyvers, 2014). Tal van politicologen hebben reeds modellen ontwikkeld om politieke tegenstellingen in de Westerse samenlevingen te omschrijven en te verklaren (Deegan-Krause, 2006; Van Rossem & Roose, 2016; von Schoultz, 2017). De eerste aanzet hiervoor en tevens de meest invloedrijke is het model ontwikkeld door Martin Lipset en Stein Rokkan in 1976, waarbij ze stellen dat het ontstaan van de politieke partijen in de Westerse wereld verbonden zijn aan stabiele maatschappelijke breuklijnen die zijn ontstaan door twee cruciale sociale transformaties: het ontstaan van de natiestaat en de industriële revolutie (Bornstein, 2010; Deegan-Krause, 2006; Enyedi, 2008; Erlingsson, 2007; von Schoultz, 2017). “The party systems of the 1960s reflect, with few but significant exceptions, the cleavage structures of the 1920s” (Lipset & Rokkan, 1967, p. 44, geciteerd in von Schoultz, 2017, p. 32). Lipset en Rokkan onderscheiden vier dominante breuklijnen waarrond politieke partijen en instituties zich organiseren om invloed te hebben op institutioneel en electoraal vlak: de economische kloof (arbeid versus kapitaal), de religieuze kloof (kerk versus staat), de territoriale kloof (agricultuur versus industrie) en de kloof tussen centrum en periferie (Bornschier, 2010; Deegan-Krause, 2006; von Schoultz, 2017). Deze breuklijnen vormen de basis van het klassieke partijensysteem en de stabiele politieke conflicten in Europa (Bornschier, 2010; von Schoultz, 2017). Lipset en Rokkan spreken over de ‘freezing hypothesis’ waarbij dat “party alternatives, and in remarkably many cases the party organizations are older than the majorities of the national electorates” (Lipset & Rokkan, 1967, p. 44, geciteerd in von Schoultz, 2017, p. 32). Rose en Urwin (1970, in Erlingsson, 2007)

bevestigen drie jaar later deze 'freezing hypothese', alsook Mair (1993, in Erlingsson, 2007) die meer dan twintig jaar later stelt dat het stemgedrag van mensen weinig volatiel is. Lipset en Rokkan situeren politieke verschillen dus in de maatschappelijke structuur van de samenleving en waardoor de onderzoeksinteresse naar het concept van maatschappelijke breuklijnen enkel is gegroeid (von Schoultz, 2017).

Ondanks dat het Europese partijensysteem in de 20^e eeuw inderdaad relatief stabiel bleef, werden er toch vraagtekens geplaatst bij de theoretische gronden van bovengenoemde 'freezing hypothese' van Lipset en Rokkan (Bornschieer, 2010; Enyedi, 2008; Erlingsson, 2007; von Schoultz, 2017). Zo stelt Deegan-Krause (2006, p. 2) dat "a baffling array of inconsistently-used terms plagues contemporary scholarship on cleavage". Om tegemoet te komen aan de conceptuele inconsistentie en het gebrek aan een precieze definitie ontwikkelde Bartolini en Mair in 1990 een driedelige definitie om over maatschappelijke breuklijnen te spreken (Bornschieer, 2010; Deegan-Krause, 2006; von Schoultz, 2017). De drie bestaansvoorwaarden zijn: een structureel of empirisch kenmerk dat wijst op de socioculturele tegenstellingen tussen groepen; een normatief kenmerk waardoor de leden van de sociaal gestructureerde groepen waarden en normen delen wat zich uit in een collectieve identiteit; en een institutioneel kenmerk of met andere woorden de aanwezigheid van belangenorganisaties of politieke partijen die zich rond de breuklijnen positioneren (Bornsteir, 2010; Deegan-Krause, 2006; Van Rossem & Roose, 2016; von Schoultz, 2017). Volgens Bertolini en Mair dienen alle drie de voorwaarden aanwezig te zijn voordat er op theoretische basis sprake is van maatschappelijke breuklijnen (Deegan-Krause, 2006). Deze vooruitstrevende definitie zorgt ervoor dat het concept van maatschappelijke breuklijnen geschikt is voor sociale analyse en zich kan onderscheiden van gewone en vluchtige politieke debatten (Enyedi, 2008).

Het invloedrijk en wijdverspreid model van Lipset en Rokkan wordt toch door een aantal analytici in twijfel getrokken (Bornschieer, 2010; Deegan-Krause, 2006; Enyedi, 2008; Erlingsson, 2007; von Schoultz, 2017). Zo vervangt Giovanni Sartori de bottom-up benadering van Lipset en Rokkan door een meer top-down visie waarbij hij stelt dat de politieke partijen meer ter inspiratie dienen voor de politisering van specifieke maatschappelijke breuklijnen (von Schoultz, 2017). Daarnaast is er onduidelijkheid over de precieze bedoeling van de 'freezing hypothese' (von Schoultz, 2017). Mair wijst bij deze onduidelijkheid op twee mogelijke interpretaties:

[T]hat it was the party systems that froze, and that this stable set of parties therefore managed to grow older than the majority of the national electorates, or that it was the cleavages or cleavage structures that froze, with the stability of the party alternatives

merely reflecting outward manifestations of these frozen cleavage structures. (Mair, 2001, geciteerd in von Schoultz, 2017, p. 34).

Ook is het de vraag of deze breuklijnen wel zo ‘bevroren’ zijn daar ze slechts bruikbaar zijn voor de 20-eeuwse Westerse democratieën en dat de “early 21st century politics challenges the boundaries and pushes the old metaphors to the breaking point in every region, even in long-standing democracies” (Deegan-Krause, 2006, p. 6). Dit wordt tevens duidelijk door het afnemend succes van de klassieke politieke partijen (Enyedi, 2008; Van Rossem & Roose, 2016; von Schoultz, 2017). Onder andere Inglehart beweert dat het gereguleerd kapitalisme en de verhoogde levensstandaard de meeste belangrijke en uitdagende problemen heeft opgelost of op z’n minst heeft beheerst en dat daardoor de splitsingen tussen klassieke oppositiepartijen verkleinen (Enyedi, 2008). Een belangrijke stellingssinname hierin is de ‘dealignment thesis’ die suggereert dat de politieke keuzes van mensen niet meer afhankelijk zijn van afgebakende maatschappelijke groepen, maar van een individuele politieke keuze (Enyedi, 2008; von Schoultz, 2017). Dalton spreekt in dit opzicht over de ‘cognitieve mobilisatie’ waarmee hij doelt op de algemene verbetering van het onderwijsniveau in Westerse samenlevingen alsook de verspreiding van informatie via massamedia die mensen meer in staat zouden stellen om individuele keuzes te maken onafhankelijk van sociale groepen (von Schoultz, 2017). Ook Giddens (1991, in Van Rossem & Roose, 2016) sluit zich aan bij dit standpunt wanneer hij spreekt over ‘life politics’ of de politiek over individuele levenskeuzes. Doch zien sommigen bovenstaande ‘dealignment thesis’ als een tijdelijke fase voordat nieuwe patronen van politieke concurrentie ontstaan die zorgen voor nieuwe maatschappelijke breuklijnen, of de zogenaamde ‘realignment thesis’ (von Schoultz, 2017). In het licht van de laatstgenoemde thesis gebeurt tal van onderzoek naar de opkomst van het Nieuw Links, en meer recentelijk de opkomst van nieuwe rechts-populistische stromingen (von Schoultz, 2017). Hieruit komt de vraag of er in de hedendaagse maatschappelijke context sprake is van een nieuwe maatschappelijke breuklijn.

2.1.2 Een nieuwe maatschappelijke globaliseringsbreuklijn

We zouden de vraag kunnen stellen of de hedendaagse maatschappelijke context nood heeft aan hernieuwde categorieën om maatschappelijke breuklijnen te omschrijven (Bornschieer, 2010; Deegan-Krause, 2006). De zoektocht naar een nieuwe, duidelijke en veilige invulling van het 21-eeuwse leven kan aanleiding geven tot de vorming van nieuwe maatschappelijke breuklijnen in de samenleving (Van Rossem & Roose, 2016). Volgens Lipset en Rokkan ontstaan breuklijnen door ‘critical junctures’ of sociale transformaties die vanuit historisch perspectief drastische veranderingen hebben teweeg gebracht op de structuren en de

leefomstandigheden van maatschappijen in de 18^e en de 19^e eeuw (Bornschie, 2010; von Schoultz, 2017). Hanspeter Kriesi ziet globalisering als zo'n sociale transformatie binnen de hedendaagse samenlevingen die nieuwe maatschappelijke breuklijnen kan doen ontstaan (Enyedi, 2008; von Schoultz, 2017).

Wat globalisering echter inhoudt is niet éénduidig te bepalen (Boone & Peli, 2016; Held, McGrew, Goldbatt & Perraton, 1999; Smith, 2006; Vanhaute, Carlier & Parker, 2016). Vanaf de jaren 1990 wordt globalisering als containerbegrip gebruikt om alle maatschappelijke veranderingen in het laatste kwart van de twintigste eeuw aan te duiden en te wijzen op alle historische processen van toenemende interacties in de wereld (Vanhaute, Carlier & Parker, 2016). De meeste definities focussen zich op het doorbreken, wegvallen of de compressie van grenzen in tijd en ruimte (De Feyter, 2005; Vanhaute, Carlier & Parker, 2016). Echter om de nieuwe maatschappelijke globaliseringsbreuklijn te verstaan, helpt de invulling van Held et al. (1999, p. 1) door globalisering te zien als "the cliché of our times". Hiermee doelen ze op de beleefde ervaring van het tijdperk, omdat "the popular rhetoric of globalization capture aspects of the contemporary zeitgeist" (Held et al., 1999, p. 1). De invulling van globalisering wordt dan gezien als de idee dat de wereld een snel gevormde, gedeelde ruimte is geworden en dat de effecten in één regio meteen voelbaar en van directe invloed zijn op de levenskansen van individuen in een andere regio (Held et al., 1999). Niettemin beïnvloedt globalisering niet iedereen op een gelijke manier (Boone & Peli, 2016; Van Rossem & Roose, 2016). Zo beleeft de ene groep de kansen van globalisering, terwijl de andere het gevoel heeft dat globalisering enkel gevaren inhoudt (Azmanova, 2011). Om die reden noemt Kriesi de twee groepen die rond de nieuwe globaliseringsbreuklijn tegenover elkaar komen te staan winnaars en verliezers van globalisering; sommigen worden er beter van, terwijl globalisering anderen uitsluit van volle participatie in verschillende domeinen van het maatschappelijke leven (Van Rossem & Roose, 2016; von Schoultz, 2017). Volgens Kriesi zijn het deze reacties die globalisering uitlokt en nieuwe groepen tegenover elkaar plaatst die een vorming van nieuwe breuklijnen tot gevolg hebben (Boone & Peli, 2016).

In de nieuwe globaliseringsbreuklijn volgens Kriesi komen winnaars en verliezers van globalisering tegenover elkaar te staan op basis van een integratie-demarcatie splitsing (Enyedi, 2008; Van Rossem & Roose, 2016; von Schoultz, 2017). De integratiepool waar de winnaars zich bevinden staan open voor globalisering; terwijl op de demarcatiepool de verliezers zich bevinden en de eigen samenleving willen afschermen voor de gevolgen van globalisering (Van Rossem & Roose, 2016). Er ontstaan slechts kloven tussen mensen indien deze op meerdere vlakken zijn verdeeld (Nordlinger, 1972). De globaliseringsbreuklijn wordt

vanuit drie dimensies van politieke conflicten vormgegeven: de politieke, de sociaal-economische en de culturele subdimensie (von Schoultz, 2017).

2.1.2.1 DE POLITIEKE SUBDIMENSIE

Op de politieke subdimensie komen voor- en tegenstanders tegenover elkaar te staan op basis van de conflicten omtrent migratie en de Europese éénmaking (Kuhn, Solaz & van Elsas, 2017; Van Rossem & Roose, 2016). De voorstanders van migratie, de opening van nationale grenzen en Europese integratie worden veelal aangeduid als kosmopolieten; de mensen die daar tegen zijn worden communitairen genoemd (Kuhn, Solaz & van Elsas, 2017). Daarnaast bevinden zich op deze subdimensie de discussies omtrent het verlies van de nationale soevereiniteit ten voordele van bijvoorbeeld de Europese Unie, en het wantrouwen tegenover politiek en politieke instituties (Van Rossem & Roose, 2016; von Schoultz, 2017). De conflicten omtrent de politieke subdimensie wijzen op de organisatorische bestaansvoorwaarde van Bartolini en Mair in de vorm van de opkomst van nieuwe partijen zoals Nieuw Links en Nieuw Rechts (von Schoultz, 2017). Ook op Vlaams niveau zien we een groei bij de Nieuw Rechtse partij Vlaams Belang (VB), en de Nieuw Linkse Partij van de Arbeid (PVDA) (Wauters & Pittoors, 2019). Beide partijen hebben een sterk discours omtrent de discussies op de politieke subdimensie. Zo legt de PVDA heel sterk de nadruk op het misbruiken van het 'gewone' volk door elites in de samenleving zoals de politiek; en focust het VB vooral sterk op een anti-immigratieprogramma (Wauters & Pittoors, 2019; Zemni, 2011). Daarnaast blijkt uit het onderzoek 'De Stemming' van de Vrij Universiteit Brussel en de Universiteit Antwerpen dat het sceptisme en wantrouwen ten opzichte van de politiek bij Vlaams Belang stemmers sterk stijgt (Santens, 25 mei 2020). De uitslagen van de nationale verkiezingen in mei 2019 tonen dat op uitzondering van Groen enkel de PVDA en het VB vooruitgang boeken, wat wijst op een uitdieping van de politieke subdimensie op Vlaams niveau (VRT NWS, 27 mei 2019).

2.1.2.2 DE SOCIAAL-ECONOMISCHE SUBDIMENSIE

De sociaaleconomische subdimensie handelt over de rol van de staat versus de markt, de openheid van de economie en het functioneren van de welvaartsstaat (Van Rossem & Roose, 2016). Het twintigeeuws model van de welvaartsstaat hield de belofte in van groepsgebonden sociale promotie via de sociale strijd en programma's van nationale ontwikkeling en moderniteit (Feys & Vanhaute, 2016). Deze belofte lijkt door de verliezers van globalisering bedreigd door globalisering en migratie (Feys & Vanhaute, 2016). Globalisering zorgt voor een openheid van de economie en een neoliberale rolinvulling van de staat die voor een groep mensen aanleiding geeft tot een gevoel van bedreiging van hun economische tewerkstelling (Van Rossem & Roose, 2016). Dit was in België concreet voelbaar bij delokalisaties van grote

bedrijven die hebben geleid tot collectieve ontslagen zoals dit Ford Genk in 2012, ING in 2016 en Caterpillar in zowel 2013 als 2016 het geval was (Belga, 3 oktober, 2016). Veel verliezers van globalisering waren voorheen tewerkgesteld in deze gedelocaliseerde economieën en komen nu terecht op de secundaire arbeidsmarkt in vaak precare arbeidsomstandigheden (Van Rossem & Roose, 2016; von Schoultz, 2017). Daarbovenop moet deze groep concurreren met nieuwe groepen op de arbeidsmarkt zoals migranten (Van Rossem & Roose, 2016). Vanuit nationaal beleid wordt internationale migratie steeds meer als bedreiging gezien voor de beloftes van de welvaartstaat (Feys & Vanhaute, 2016). Door een economisch standpunt wordt beargumenteerd dat de sociale bescherming van de welvaartsstaat een aanzuigefect heeft op migranten, maar dat de welvaartsstaat niet in staat is om ook sociale bescherming te bieden aan nieuwkomers (Meuleman, 2016). Dit argument werd tevens gevolgd door Nieuw Vlaamse Alliantie (NV-A) politicus Bart De Wever die in zijn open brief in De Morgen (2018, 24 januari) suggereert dat er moet gekozen worden voor ofwel een opengrenzenbeleid ofwel een sterke welvaartsstaat met grenzen aan de koude solidariteit. Ook het publiek debat stelt vragen over de haalbaarheid en wenselijkheid van sociale bescherming aan migranten (Meuleman, 2016). Velen voelen zich in de steek gelaten doordat ze de voordelen van de welvaartsstaat zien dalen en constante aansporingen tot zelfredzaamheid voelen (Lorenz, 2013). Ondanks dat de welvaartsstaat sinds de jaren 80 door verscheidene factoren onder druk komt te staan, zien velen migratie als de hoofdoorzaak en pleiten ze voor een sociale bescherming van het 'eigen volk eerst', wat meteen ook de slogan is van het partijprogramma van de Nieuw Rechtse partij Vlaams Belang (Van Rompuy, 2001).

2.1.2.3 DE CULTURELE SUBDIMENSIE

De culturele subdimensie heeft te maken met de bedreiging van de identiteit als gevolg van de toegenomen culturele, religieuze, linguïstische en etnische diversiteit ten gevolge van migratieprocessen (Van Rossem & Roose, 2016; von Schoultz, 2017). Het is door globalisering, conflicten en ongelijkheid in de wereld dat er nieuwe manieren van migratie en menselijke mobiliteit ontstaat in de 21^e eeuw (Berg, 2018). Deze veranderende migratie vormt en hervormt de wereld van vandaag en maakt deze meer verstrengeld, verkaveld en divers (Feys & Vanhaute, 2016). Sinds het einde van de Koude Oorlog gebeurt migratie via diverse kanalen en vanuit alle uithoeken van de wereld, wat heeft geleid tot een complexe demografische en sociologische samenstelling van de inwoners van West-Europese steden en wijken (Verhaeghe, Zemni & Meuleman, 2012). Door het toenemend aantal herkomstlanden, de motieven van migratie, de migratiekanalen en de veranderlijke aard van migratie wordt er in steden gesproken over een situatie van 'superdiversiteit' (Berg, 2018; Stucyk, Doyen, Feys, Noppe, Jacques & Buyschaert, 2018; Verhaeghe, Zemni & Meuleman,

2012). Daarnaast zorgen de maatschappelijke evoluties van secularisering, ontzuiling, groei van de massamedia etc. voor het wegvallen van maatschappelijke instellingen die voor een bepaalde identiteit zorgen (Audenaerde, 2012). De oude zekerheden worden ondermijnd door de toegenomen culturele diversiteit en postmoderne en kosmopolitische waardenpatronen (Van Rossem & Rosse, 2016). Het is deze ondermijning van de identiteit die bij velen de aanleiding geven tot de bovengenoemde angst, onzekerheid en vervreemding (Van Rossem & Roose, 2016).

Van Rossem & Roose (2016) onderzochten of er sprake is van een globaliseringsbreuklijn in Vlaanderen door het bovenstaand model van Kriesi te toetsen aan de drie bestaansvoorwaarden van Bartolini en Mair. Zij stellen dat er weldegelijk globaliseringsgerelateerde conflicten zijn, maar betwijfelen of er sprake is van een heuse breuklijn aangezien er geen duidelijk onderscheidbare groepen van winnaars en verliezers te vinden zijn, omdat sommigen zich op bepaalde subdimensies winnaars en op andere verliezers voelen (Van Rossem & Roose, 2016). Zo vonden Van Rossem & Roose (2016) in hun analyse bijvoorbeeld een houding die migratie als een verrijking beschouwen, en dus winnaars zijn op cultureel vlak, maar tegelijkertijd negatief en wantrouwig staan tegenover het functioneren van de welvaartsstaat en zijn herverdelende functie, en dus verliezers zijn op de politieke en sociaaleconomische subdimensie. Ook Kriesi zelf stelt dat “[t]he crux is to identify theoretically and empirically the relevant social divisions in a world in flux, and to study their political formation” (Kriesi, 1998, p. 181, geciteerd in von Schoultz, 2017, p. 41).

Doch is het mogelijk dat we ons nu in een transitieperiode vinden en dat een globaliseringsbreuklijn zich op korte tot middellange termijn kan ontwikkelen met duidelijk gestructureerde conflictassen (Van Rossem & Roose, 2016). Nu verhouden Belgische partijen zich verschillend op de polen naargelang de subdimensie, en oriënteren zich vooral volgens de mening van de kiezer (Lorenz, 2003; Triadafilopoulos, 2011; Van Rossem & Roose, 2016). Traditionele partijen doen dit om te kunnen concurreren met de opkomst van nieuwe partijen van Nieuw Links en Nieuw Rechts (Bornschieer, 2010; von Schoultz, 2017). Zo zorgde in Vlaanderen de verkiezingsoverwinning van het Vlaams Belang in 1991, of de ‘zwarte zondag’, ervoor dat traditionele partijen steeds meer gingen nadenken over een migratiebeleid (Zemni, 2011). Het is vooral op de culturele dimensie dat de partijen zich herpositioneren en hun strategieën aanpassen om in te spelen op de nieuwe discussies aangezien deze vaak een culturele invulling krijgen (Bornschieer, 2010; Kuhn, Solaz & van Elsas, 2017; von Schoultz, 2017). Meer nog, sociaaleconomische problemen van exclusie en marginalisering van migranten worden veelal vertaald in culturele termen wat op politiek vlak zorgt voor een ideologisch slagveld (Zemni, 2011). Deze culturele discussies spelen zich af niet enkel af op

politiek niveau; het is vaak ingebed in publieke debatten (Enyedi, 2008). Zo vormt het gecontesteerd hoofddoekendebat in Vlaanderen een beduidend voorbeeld van deze culturele concurrentiestrijd tussen politieke partijen (Willockx, 15 mei 2018; Zemni, 2011). Dit wil zeggen dat de klassieke tegenstellingen een verminderende impact hebben op het volledige partijensysteem, maar dat er toch een grotere polarisatie ontstaat in termen van culturele verschillen (von Schoultz, 2017). Als deze stelling klopt hebben we niet perse te maken met politieke verdeeldheid, maar eerder een cultureel verschil in termen van waarden die tot op een zekere hoogte detecteerbaar zijn in de sociale structuur, of zoals Kriesi (in von Schoultz, 2017, p. 41) het stelt “a value-based divide rather than a full-fledged political cleavage” (von Schoultz, 2010). Naast Kriesi ontwikkelden nog andere auteurs modellen om mogelijke nieuwe breuklijnen te identificeren: zo spreken Flanagan en Lee (2003) en Kitschelt (1994) over concepten van libertaire versus autoritair; Inglehart (1997) over postmaterialist versus materialist; Hooghe et al. (2002) van GAL (green, alternative, libertarian) versus TAN (traditional, authoritarian, nationalist); en Bornschier (2010) over libertaire-universalistische versus traditionele-communitaire waarden (von Schoultz, 2017). De concepten veranderen naargelang de periode, auteur en plaats waar ze worden ontwikkeld, toch wijzen ze allemaal op vergelijkbare of nauwverwante patronen, nl. de geleidelijke transformatie van waardepatronen in de huidige samenleving (Enyedi, 2008; von Schoultz, 2017).

Bovenstaande voorbeelden van onderzoeken hebben duidelijk bewezen dat er in de moderne Westerse maatschappijen weldegelijk een shift is in waardenpatronen, maar het is niet éénduidig of dit zorgt voor een volwaardige maatschappelijke breuklijn volgens de definitie van Barolini en Mair (von Schoultz, 2017). Toch heeft deze definitie, ondanks een conceptuele duidelijkheid, gezorgd voor een radicale verenging van de toepasbaarheid van het concept van maatschappelijke breuklijnen (Enyedi, 2008; von Schoultz, 2017). Het is bovendien eerder moeilijk om conclusies te trekken omtrent de vorming van maatschappelijke breuklijnen daar er geen consistentie bestaat omtrent de conceptuele invulling ervan (von Schoultz, 2017). Enyedi (2008) suggereert dat waarden en attitudes niet enkel als integrale delen van breuklijnen moeten worden beschouwd, maar ook als potentiële basis ervan aangezien ze vaak een onafhankelijke rol spelen bij het definiëren van de groepsidentiteit en politiek gedrag. Conflicten tussen waardenpatronen en wereldbeelden zijn immers een mogelijke manifestatie van een gepolariseerde maatschappij (Enyedi, 2008). We concluderen dat de gepolitiseerde identiteiten niet noodzakelijkerwijs gebonden zijn aan sociale groepen, maar eerder beperkt blijven tot gedeelde waarden en dat conflicten geworteld zijn in culturele verschillen en steunen op gepolitiseerde collectieve identiteiten (Bornschier, 2010; Enyedi, 2008; von Schoultz, 2017).

2.1.3 Polarisatie van culturele conflicten

Het is dus niet duidelijk of er sprake is van een nieuwe globaliseringsbreuklijn, maar verschillende auteurs wijzen wel op veranderingen in hedendaagse waardenpatronen (Bornschieer, 2010; Enyedi, 2008; von Schoultz, 2017). Doordat hedendaagse conflicten veelal een culturele basis hebben die zich uiten in gepolitiseerde collectieve identiteiten, spreken we in plaats van een nieuwe maatschappelijke breuklijn over een polarisatie van culturele conflicten. Niet enkel de wetenschappelijke bevindingen wijzen op een polarisering van culturele verschillen, ook het publieke debat brengt vaak een verhaal van wij-zij-tegenstellingen en op spits gedreven identiteiten (Awel, 2018; Loobuyck, 2017). Zoals eerder vermeld zorgen een aantal maatschappelijke evoluties van secularisering, ontzuiling, de groei van massamedia etc. voor een zoektocht naar een nieuwe identiteit (Audenaerde, 2010; Van Rossem & Roose, 2016). Door zich af te spiegelen aan andere culturen is gemakkelijker om een eigen identiteit op te bouwen zoals Wildavsky (1987, p. 7, geciteerd in Bornschieer, 2010, p. 60) het stelt: “[c]onflict among cultures is a precondition of cultural identity”. Nordlinger (1972, in Huyse, z. d.) spreekt in dit opzicht over conflictgroepen die ontstaan wanneer “significant number of individuals believe that their segment’s social identity, cultural values, or material interests conflict with the segmental attachments of other individuals” (Nordlinger, 1972, p. 6). Deze conflictgroepen zijn verwickeld in diepgewortelde vooroordelen, jaloezie en emotioneel geladen vijandigheid wat een mogelijke verklaring geeft voor de hedendaagse felle samenlevingsdebatten (Loobuyck, 2017; Nordlinger & Huntington, 1972).

Het is vooral de Islam die door velen wordt gepercipieerd als een bedreiging voor de ‘eigen’ waarden en normen en manier van leven (Loobuyck, 2017; Zemni, 2011). De angst voor de erosie van de nationale kernwaarden en identiteit wordt veelal uitgewerkt naar de (idee van de slecht geïntegreerde) ‘ander’ die vaak wordt ingevuld door de ‘moslim’ (Leeman & Wardekker, 2013). Dit is mede onder invloed van de terroristische aanslagen in Europese steden gedurende de 21^e eeuw (Sieckelinck, 2017). Crisissituaties zoals terroristische aanslagen creëren een catharsis die het maatschappelijk wantrouwen ten aanzien van migratie versterkt waardoor de kloof verdiept en de bestaande polarisatie versterkt (Celik & Balta, 2020; Loobuyck, 2017). “Toegenomen drieging [van terreur] drijft op haar beurt burgers in de armen van nationaal-populistische partijen die zich bevestigd zien in hun gelijk dat immigratie tot ellende leidt” (Sieckelinck, 2017, p. 20). Er bestaat immers een wederzijdse invloed tussen radicalisering en polarisering. “We see extremist ideology both as a consequence of polarization and radicalization and as a factor that enhances polarization and radicalization; hence the double arrow” (Koomen & Van Der Pligt, 2016, p. 2). Deze polarisatie gebeurt ook onder invloed van de moslimlanden van herkomst die een vijandig beeld schetsen

over het Westen dat wordt versterkt door een politieke ideologie van nationalisering en polarisering (Dommering, 2009; Obaidi, Thomsen & Berg, 2018). “Far-right political parties in Europe regularly portray Muslims and Islam as backward and a symbolic threat to secular and/or Christian European culture. Similarly, Islamist groups regularly portray Westerners and Western culture as decadent and a symbolic threat to Islam” (Obaidi, Thomsen & Bergh, 2018).

In wat volgt wordt door een uiteenzetting van de literatuur over radicalisering gezocht naar mogelijke aanleidingen waarom net de Islam als bedreiging wordt gezien voor de ‘eigen’ waarden en normen en hoe dit aan de basis ligt van de polarisatie van culturele conflicten.

2.1.3.1 ISLAMISERING VAN HET RADICALISME

Onder invloed van een aantal maatschappelijke evoluties is de belangstelling naar radicalisme gegroeid (Sieckelinck, 2016). In de academische wereld is er echter vooral interesse naar gewelddadig jihadisme als mogelijk gevolg van (moslim)radicalisering (Sieckelinck, 2016). Dit door de maatschappelijke ongerustheid over enerzijds de mogelijke gewelddadige uitkomst, anderzijds omdat het vaak gaat over jongeren van de tweede generatie immigranten die opgroeien in Europa (Coolsaet, 2016; Koomen & Van Der Pligt, 2016; McCauley, 2018; Sieckelinck, 2017). Niettemin wijst een historische kijk door Sieckelinck (2017) erop dat radicalisering 20 jaar geleden werd gelinkt met niet-religieuze politieke bewegingen die erop geënt waren om de huidige machtsverhoudingen in de samenleving omver te werpen gedreven door antikapitalistische, antikoloniale en anti-establishment motieven (Sieckelinck, 2017). Ondanks hun verschillen en interne richtingstrijd kunnen radicaliserende ideologieën zoals ultrarechts nationalisme, dierenrechtenactivisme, links anarchisme, islamitisch fascisme of gewelddadig jihadisme verbonden worden op basis van twee kenmerken (Sieckelinck, 2016). De weigering om te leven volgens de wetten van de huidige democratische rechtsstaat enerzijds en de processen van het opgroeien voorafgaand aan de toetreding tot extreme groepen anderzijds (Gielen, 2008; Sieckelinck, 2016). Toch blijft de focus op moslimradicalisering met terreur als mogelijk gevolg liggen (Sieckelinck, 2016).

Er bestaat echter geen consensus of radicalisering per definitie in terreur of geweld uitmondt en er is onduidelijkheid over de link tussen beiden (Coolsaet, 2016; Emerson & Hartman, 2006; Koomen & Van Der Pligt, 2016; Rausch, 2015; Sieckelinck, 2016; Sieckelinck, 2017). Volgens Rausch (2015) vult ieder individu de term terrorisme zelf in, aangezien de term verbonden is met sociopolitieke realiteiten, religieuze aansluitingen en culturele identificaties. Om deze redenen kan terrorisme niet zomaar in universele termen worden begrepen. Niettemin evolueren de betekenisveranderingen van de notie ‘radicalisering’ richting een focus

op de preventie van gewelddadig extremisme (Kundani, 2014, in Sieckelinck, Kaulingfreks & De Winter, 2015).

De belangstelling naar radicalisering mag dan wel gegroeid zijn, maar er bestaat geen consensus over de term en er worden verschillende oorzaken aan de basis gelegd (Coolsaet, 2016; Sieckelinck, 2017). Radicalisering kan worden gezien als een proces van een groep of individu die steeds meer extreme politieke, sociale of religieuze idealen omarmt om de gevestigde orde te ondermijnen (Wilner & Dubouloz, 2009, in Sieckelinck, Kaulingfreks, & De Winter, 2015) of als een proces waarbij een persoon steeds haatdragender wordt ten aanzien van een deel van de samenleving en iedereen die de status quo verdedigt (Sieckelinck, 2016). Volgens Ayanian, Böckler, Doosie en Zick (2018) moet radicalisering worden benaderd als een relationeel proces: het samengaan van het individuele, de dichte omgeving, de maatschappij in zijn geheel, politieke actoren, controleorganen van de staat en het internet. Coolsaet (2016) ziet radicalisering tevens als een proces dat plaatsvindt op het kruispunt van de individuele met de sociale context. Sedgwick (2010, in Sieckelinck, Kaulingfreks & De Winter, 2015) daarentegen focust op het individu en in mindere mate op de groep en ideologie, waarbij de wijdere omgeving wordt weggelaten. De term is zo jong dat het daardoor nog complex, controversieel en ongrijpbaar blijft (Coolsaet, 2016). "Radicalisation is now part of our daily vocabulary, but the word refers to many realities, one cannot but conclude that it remains mired in controversy and confusion" (Coolsaet, 2016, p. 4). Verschillende disciplines hebben getracht om radicalisering te definiëren. Desalniettemin is het niet mogelijk om dit te captureren zonder een interdisciplinaire benadering (Ayanian et al., 2018). Belangrijk is dat het gebruik van de term 'radicalisering' nooit als vanzelfsprekend mag worden gevonden (Sieckelinck, Kaulingfreks & De Winter, 2015).

Er worden meerdere oorzaken gegeven die bijdragen tot het proces van radicalisering, gaande van politieke uitsluiting tot sociale marginalisering (Coolsaet, 2016). Hedendaagse maatschappelijke processen spelen een rol bij de groei van moslimradicalisering enerzijds en rechts extremisme anderzijds. Zo zorgden de recente aanslagen op Europese bodem door jihadistische groeperingen en de angst voor de vluchtelingenstroom, naar aanleiding van de Arabische lente, voor de groei van het rechts-populisme en -extremisme (Sieckelinck, 2016). Een maatschappelijke oorzaak voor de groei van moslimfundamentalisme wordt door academici beschreven als 'grievances' (McCauley, 2018). Ayanian et al. (2018) en McCauley (2018) spreken over de invloed van het buitenlands beleid van Westerse samenlevingen waar de jongeren opgroeien. Ze zien "the war on terrorism as a war on Islam and justify suicide terrorism in defense of Islam" (McCauley, 2018, p. 2). Daarnaast zijn er een aantal extremistische groeperingen die kunnen profiteren van de snel evoluerende realiteit van

globalisering door bepaalde jongeren aanspreken (Sieckelinck, 2017). Veel van deze jongeren groeien op in superdiverse wijken met bijhorende lokale uitdagingen (Sieckelinck, 2017; Verhaeghe, Zemni & Meuleman, 2012). Daarnaast zijn er jongeren die zich ontworteld voelen, omdat ze zich niet verbonden voelen met het land waarin ze wonen, en evenmin met het land van afkomst van hun ouders (Ayanian et al., 2018; McCauley, 2018; Sieckelinck, 2017). Door de opkomst van het internet kunnen extremistische groeperingen deze jongeren aanspreken en betrekken bij macro-conflicten, waardoor de grens met het micro-leed veelal verdunt (Sieckelinck, 2017). Ondanks het belang van maatschappelijke oorzaken en dat onderzoek alsook de ervaringen van eerstelijnspreventiewerkers ideologie en religie meer een secundaire rol toekennen, wordt dit toch steeds meer als primaire oorzaak gezien (Coolsaet, 2016; Sieckelinck, Kaulingfreks & De Winter, 2015). Door de recente aanslagen door jihadistische groeperingen als gevolg van moslimfundamentalisme vanaf het begin van deze eeuw, werd de term 'radicalisering' populair onder het breder publiek (Sieckelinck, 2017). Om die reden wordt er nauwelijks een onderscheid gemaakt tussen radicalisering en religieus fanatisme en wordt religie -de Islam- als de oorzaak gezien voor radicalisering (Sieckelinck, 2017). Sieckelinck (2017, p. 133) spreekt hier over de "Islamisering van het radicalisme". De ambiguïteit van het concept van radicalisering geeft dus aanleiding tot de Islamisering van het radicalisme wat bijdraagt tot het construeren van een populair beeld binnen het Westen waarbij moslims als verdacht community worden gezien (Coolsaet, 2016; Coolsaet, 2017; Sieckelinck, 2017).

2.1.3.2 DE SCHILDPADREFLEX

Het maatschappelijke wantrouwen ten opzichte van migranten, en met name moslims, zorgt voor een afwijzende houding wat dan weer resulteert in wederzijdse afzondering (Loobuyck, 2017). In deze optiek wordt Huntington (2011) met zijn 'Clash of Civilisations' gelijk gegeven, waarbij hij een heropleving van botsingen tussen groepen op politiek, religieus en cultureel vlak voorspelt (Huntington, 2011; Obaidi, Thomsen & Berg, 2018). De processen van modernisering en sociale verandering zoals globalisering en migratie, zorgen voor een groter wordende afstand tussen de bestaande lokale identiteiten (Huntington, 2011). Religie, veelal in een meer traditionele zin, wordt vaak gebruikt om deze afstand te overbruggen (Huntington, 2011; Loobuyck, 2017). Deze 'reactieve religiositeit' wordt ingezet als bindmiddel voor een groep die het gevoel heeft niet helemaal mee te tellen en zo verbondenheid zoekt (Boone & Peli, 2016; Loobuyck, 2017). Deze reactie wordt echter al snel als 'fundamentalisme' bestempeld wat op zijn beurt bijdraagt tot een verdere polarisatie tussen etnische en religieuze groepen (Huntington, 2011; Loobuyck, 2017). Dat mensen en nationale culturen op zichzelf terugplooiën uit angst, onzekerheid en een gevoel van 'teveel' diversiteit wordt de

schildpadreflex genoemd (Loobucyk, 2017; Sieckelinck, 2017; Van Assche, Roets, Van Hiel & Dhont, 2019). “Diversity, at least in the short run, seems to bring out the turtle in all of us” (Putnam, 2007, geciteerd in Loobuyck, 2017, p. 172). Dit wil zeggen dat globaliseringsprocessen van schaalvergroting, verdichting en inclusie terzelfdertijd samengaan met trends van versnippering en exclusie (Vanhaute, Carlier & Parker, 2016).

Niettemin is deze schildpadreflex niet bevorderlijk voor het samenleven (Loobuyck, 2017). Een verdere polarisatie van culturele conflicten heeft immers een groter risico om groepen tegen elkaar op te zetten, wat stigmatisering in de hand werkt (De Winter, 2012). Meer nog, doordat de media en politici ook meestappen in een wij-zij-verhaal, worden mensen gedwongen om een kamp te kiezen wat moslimjongeren zelfs verhindert om zich verbonden te voelen met de seculiere, Westerse wereld waarin ze wonen (Awel, 2018). Hierdoor voelen ze zich nog meer ontworteld waardoor politici en media de voedingsbodem voor radicalisering vergroten en bijdragen aan de doelstellingen van terroristische groeperingen (Awel, 2018; Sieckelinck, 2017). De polarisering van culturele conflicten is niet enkel van invloed bij ontwortelde (moslim)jongeren, ook andere jongeren zijn vaak verward door de berichtgeving en kunnen geen nuances kwijt waardoor ze vastlopen in wat er rondom hen gebeurt (Awel, 2018). Ze vullen de leemtes zelf op door fantasiebeelden over vluchtelingen en etnisch-culturele minderheden, wat de angst jegens deze groepen verhoogt (Awel, 2018). Jongeren van etnisch-culturele minderheidsgroepen zelf worden steeds meer geconfronteerd met discriminatie en uitsluiting ten gevolge van racisme en xenofobie die vergroot in een gepolariseerd maatschappij (Awel, 2018). Meer nog, jongeren gaan steeds vaker parallellen trekken tussen de eigen situatie en die van het antisemitisme (Awel, 2018). De neiging om in wij-zij-termen te denken ligt aan de basis van discriminatiemechanismen en is de voedingsbodem voor allerlei vormen van alledaags en structureel racisme (Loobuyck, 2017).

Overigens zorgt de neiging tot een schildpadreflex naar aanleiding van de polarisering van culturele conflicten voor een vermindering van vertrouwen, gemeenschapsgevoel en wederzijds begrip wat zorgt voor minder maatschappelijke samenhang, het doordringen van de consensus met negativiteit en meer vooroordelen (Rollwage, Donan & Fleming, 2018; Sieckelinck, 2017; Van Assche et al., 2019). Dit kan een mogelijke verwijdering en een mogelijke inperking van onderhandelingsruimtes met zich brengen (Bailliu, 2017). Dat het gemeenschapsgevoel onder druk staat heeft nefaste gevolgen voor de sociale solidariteit, die nodig is om het ideaal van de democratische welvaartstaat te realiseren (Loobucyk, 2017; Putnam, 2007; Van Assche et al., 2019). De vraag kan gesteld worden of we dan niet beter migratie en diversiteit tegenhouden met oog op het bevorderen van het gemeenschapsgevoel.

Het gemeenschapsgevoel mag dan wel op korte termijn verminderen, echter op lange termijn brengt migratie en diversiteit tal van voordelen met zich mee op vlak van ontwikkeling, cultuur, economie en fiscaliteit (Putnam, 2007). Door migratie ontwikkelen samenlevingen nieuwe vormen van sociale solidariteit (Putnam, 2007). Daarnaast is de diversiteit in een samenleving immers zo groot, dat burgers uitgaan van diversiteit (Sieckelinck, 2017). Op lange termijn en mondiaal vlak is internationale migratie dan ook de dominante strategie voor economische verbetering (Feys & Vanhaute, 2016). Ook Kymlicka wijst erop dat het geen nut heeft om te discussiëren over de acceptatie van minderheidsrechten, maar dat discussies beter moeten gaan over hoe de minderheidsrechten in concrete contexten tot uiting komen (Triadafilopoulos, 2011). Om uit het dilemma te komen moeten we vooral voldoende aandacht hebben voor inclusie en het gemeenschapsgevoel zodat solidariteit mogelijk wordt (Loobuyck, 2017). De neiging van de schildpadreflex en het verminderd gemeenschapsgevoel kan bestreden worden door nieuwe en meer omvattende identiteiten te construeren (Putnam, 2007). Putnam (2007, p. 139) wijst in zijn artikel op het centraal thema dat we in het vervolg van deze masterproef willen concretiseren: “[t]hus, the central challenge for modern, diversifying societies is to create a new, broader sense of ‘we’”.

2.2 Samenleven in diversiteit

Het is dus belangrijk om het wij-zij-schema en het verkramppt 'Islam versus het Westen'-discours te overstijgen opdat gemeenschapsgevoel kan groeien (Loobuyck, 2017). Gemeenschapsgevoel is overigens een belangrijke katalysator om wederzijds vertrouwen mogelijk te maken en biedt veiligheid, verankering, verbondenheid, vertrouwen en zelfrespect, waar net veel mensen in deze geglobaliseerde wereld naar op zoek zijn (Gosselin & Tindemans, 2010; Loobuyck, 2017). Het is immers zo dat we niet kunnen samenleven in diversiteit zonder dat er gemeenschappelijkheid en wederzijds vertrouwen is (Loobuyck, 2017). In het vervolg van deze masterproef wordt er gekeken hoe er een publieke ruimte kan worden gevormd die plaats geeft voor een erkenning van verschillende culturele identiteiten om het samenleven in diversiteit mogelijk te maken. Hierbij wordt de sleutelrol van onderwijs belicht met de samenhangende discussies omtrent burgerschapseducatie en de uitdagingen binnenin concrete schoolpraktijken.

2.2.1 Op zoek naar een gemeenschapsgevoel

2.2.1.1 OVERLAPPENDE CONSENSUS

De zoektocht naar hoe we het best kunnen samenleven gaat reeds lang terug, met als belangrijke invloed de contracttheorie van Rousseau (Wiggers, 1987). De invloedrijke filosoof John Rawls heeft dit contractdenken een nieuw leven ingeblazen met zijn opvattingen over het politiek liberalisme (Loobuyck, 2017; Wiggers, 1987). Centraal in dit politiek liberalisme is de overlappende consensus (Loobuyck, 2017). Rawls zelf definieert de term als: "the deepest level the basic moral and political values that are to determine a constitutional democratic government's relation to its citizens and their relation to one another. In short, it concerns how the political relation is to be understood" (Rawls, 1997, p. 766). Het concept wordt ingevuld door een aantal onafhankelijke en onpartijdige principes gebaseerd op mensenrechten, vrijheid en gelijkwaardigheid (Loobuyck, 2017). Een belangrijke opmerking hierbij is dat het gaat over discussies binnen het publiek domein, en niet over fundamentele vragen betreffende de persoonlijke ethiek (Loobuyck, 2017; Rawls, 1997). Ook Chantal Mouffe bouwt voort op dit consensus-idee, maar spreekt van een 'conflicterende consensus', waarbij het conflict gaat over de specifieke invulling van de overlappende consensus (Rutten & Biesta, 2015). Mouffe is van mening dat deze dissensus net aan de basis ligt van de democratie als voortdurend proces (Rutten & Biesta, 2015). De consensus is dus een geaccepteerde basis om een gedeeld gevoel van plaats en cultuur op te bouwen die een gemeenschap vormgeeft (Cardinal & Brown, 2007).

Niettemin moeten burgers wel overtuigd zijn van deze overlappende consensus opdat mensen in diversiteit kunnen samenleven (Loobuyck, 2017).

Our exercise of political power is proper only when we sincerely believe that the reasons we would offer for our political actions -were we to state them as government officials- are sufficient, and we also reasonably think that other citizens might also reasonably accept those reasons. (Rawls, 1997, p. 771).

Het is door de identificatie met deze overlappende consensus dat er ontmoeting, uitwisseling en vooral samenleven in diversiteit vorm kan krijgen (Loobuyck, 2017; Rutten & Biesta, 2015).

2.2.1.2 GROEPSGEVOEL VERSUS IDENTITEITSVORMING

Toch is er meer nodig dan de overlappende consensus om de wij-zij-tegenstellingen te kunnen overstijgen en niet gesegregeerd naast elkaar te leven (Loobuyck, 2017; Putnam, 2007). Mensen moeten verbonden worden tot een politieke gemeenschap opdat ze elkaar als medeburgers gaan beschouwen (Loobuyck, 2017). Dit blijkt niet evident in een superdiverse samenleving, of zoals Kymlicka het stelt, is het vormgeven van een maatschappij met diverse minderheidsgroepen “the greatest challenge facing democracy today” (1995, p. 1). Hij stelt het concept van een multiculturele samenleving voor waarbij minderheidsgroepen hun eigen cultuur behouden en de overheid tolerant zijn ten opzichte van deze minderheidsgroepen. De voorstanders van multiculturele rechten wijzen op het belang van een speciale erkenning voor minderheidsgroepen, maar dat deze minderheidsgroepen zich wel dienen aan te sluiten bij de fundamentele basisuitgangspunten van de liberale democratie, of in Rawls’ woorden de overlappende consensus (Koopmans, Statham, Giugni & Passy, 2005). Tegenstanders daarentegen zien het multiculturalisme als een aanval op de gedeelde gemeenschappelijke waarden en solidariteit die de basis zijn van de liberale democratie en nodig zijn voor sociale cohesie (Gutmann, 2003; Koopmans et al., 2005; Kymlicka, 1995). Het blijkt dus niet eenvoudig om een politieke gemeenschap met een gemeenschappelijke gedeelde basis te vormen en tegelijkertijd recht te doen aan de erkenning van de culturele identiteit.

De discussies over het multiculturalisme toont de moeilijke balans tussen de autonomie en persoonlijke vrijheid voor identiteitsvorming enerzijds en de aanspraken om als burger te behoren tot een gemeenschap anderzijds (Brown & Cardinal, 2007; Lorenz, 2003). Deze spanningsrelatie wordt nog meer op de proef gesteld doordat de globaliseringsprocessen de grenzen tussen het private en het publiek steeds meer doen vervagen (Lorenz, 2003). Volgens Rawls valt deze spanning te verwachten:

If every person is an individual with a unique set of identity maker, it seems reasonable to expect to live with the tensions created by the pressure for recognition as special or different as long as there exists some degree of solidarity regarding equal coexistence in society and before the law. (Rwals, 1997, in Thiel & Coate, 2010, p. 4).

De democratische welvaartsstaat creëert met zijn overlappende consensus condities waaronder de autonomie van de vorming van een persoonlijke identiteit (Lorenz, 2003). Niettemin wordt er vanuit de sociale psychologie beargumenteerd dat het proces van identiteitsvorming sociaal beïnvloed is vanuit de context van de natiestaat; dit wil zeggen dat identiteitsvorming gebeurt onder invloed van de democratische principes van rechtvaardigheid en gelijkheid, maar ook door de gemeenschappelijke culturele symbolen die als algemeen referentiepunt worden gebruikt om een overkoepelende verenigende nationale identiteit te vormen (Gutmann, 2003; Lorenz, 2003; Wardekker, 2008). Dit leidt tot een aantal identiteitskwesies waarbij er enerzijds vanuit het standpunt van de identiteitspolitiek aandacht wordt gevraagd voor de erkenning van verschillende culturele identiteiten die verhoogt in een superdiverse, geglobaliseerde wereld; anderzijds is “the homeless self” (Lorenz, 2003, p. 283) op zoek naar een nieuwe duidelijke identiteitsinvulling door de druk op de natiestraat in deze snel evoluerende samenlevingscontext (Loobuyck, 2017; Lorenz; 2003; Nicholson, 2008; Thiel & Coate, 2010).

Binnen bovenstaande spanningen zoeken we beter naar een tussenpositie.

Critics of minority (group) rights can no longer claim that minority (group) rights inherently conflict with citizenship ideals; defenders of minority (group) rights can no longer claim that concerns about civility and civic identity are simply illegitimate attempts to silence or dismiss troublesome minorities. (Kymlicka & Norman, 2000, p. 41, geciteerd in Koopmans et al., 2005).

In dat opzicht stelt Kymlicka voor om “een dunne nationale identiteit” te promoten (Loobuyck, 2017, p. 175) opdat mensen zich met medeburgers en de gemeenschappelijke cultuur kunnen vereenzelvigen. Zo kunnen mensen met verschillende opvattingen, los van de eigen waarden en normen, zich aan de nationale gemeenschap hechten en zich mee identificeren (Loobuyck, 2017). De dunne nationaliteit kan omschreven worden als “een diffuus gevoel te behoren tot een intergenerationele gemeenschap die territorium, instituties, geschiedenis en toekomst deelt. Het gaat om een bewustzijn van lotsverbondenheid: we leven samen in een gedeelde tijd-ruimtecontext” (Loobuyck, 2017, p. 175). Een gedeelde nationale identiteit is

gemakkelijker om solidariteit, wederzijds vertrouwen en gemeenschapsgevoel mogelijk te maken (Loobuyck, 2017). Hierbinnen is er ruimte voor een veelheid aan verschillende en soms ook conflicterende identiteiten (Rutten & Biesta, 2015). Enkel de ontwikkeling van een transparante publieke ruimte waar de democratische beginselen van rechtvaardigheid en gelijkheid worden toegepast -of de overlappende consensus-, kan een voorwaarde zijn om een sociale identiteit te ontwikkelen en identiteitsverschillen te erkennen; niettemin enkel door erkend te worden als gelijkwaardige burger in die publieke ruimte kunnen we als individu een eigen identiteit ontwikkelen (Lorenz, 2003; Rutten & Biesta, 2015).

Dit impliceert dus dat burgers in deze publieke ruimte elkaar als gelijkwaardig dienen te erkennen. Burgers moeten het gevoel hebben dat ze deel uitmaken van de maatschappelijke cultuur om zich te identificeren met de democratische waarden waarop de publieke ruimte is gebaseerd; anderzijds helpt een inclusief beleid voor de openheid van verschillende denkwijzen (Loobuyck, 2017; Sarrasin, Green & Van Assche, 2019). Groepen die botsen op onbegrip, uitsluiting en discriminatie werkt de bovengenoemde schildpadreflex in de hand en creëren zelfs voedingsbodems voor onredelijk gedachtegoed (Loobuyck, 2017). Immers als verschillende identiteitsgroepen elkaar erkennen en wederzijdse steun bieden, doen ze het vaak beter (Gutmann, 2003). Dit wil zeggen dat we als samenleving moeten werken aan een inclusief beleid waar mensen het gevoel hebben om gelijk mee te tellen en gelijke kansen krijgen om de samenleving constructief op te bouwen (Loobuyck, 2017).

2.2.1.3 CONTACTHYPOTHESE

Je kan echter niemand dwingen om zich te vereenzelvigen met de nationale identiteit (Loobuyck, 2017). Daarnaast staat de natiestaat omwille van globalisering en migratie onder druk en hebben veel migranten veeleer een toegevoegde identiteit in plaats van enkel de nationale identiteit van de gastsamenleving (Loobuyck, 2017). Om die redenen moet er ook op andere strategieën worden ingezet die een vorm van groepsgevoel en sociale cohesie mogelijk te maken (Loobuyck, 2017). Dit kan door te zoeken naar zinvolle interactie overheen culturele lijnen (Putnam, 2007). Door samen dingen te doen overheen culturele grenzen kunnen er gedeelde identiteiten of een gedeeld 'ons' ontstaan, alsook een solidariteit die zorgt voor een positieve lokale omgeving en politieke stabiliteit (Loobuyck, 2017; Putnam, 2007; Van Assche et al., 2019). Veel auteurs spreken in dit opzicht over de contacthypothese waarbij wordt gesteld dat contacten met andere groepen de vooroordelen ten opzichte van elkaar verminderen (Putnam, 2007; Van Assche et al., 2019). Doordat de onwetendheid wordt overwonnen, kan het vertrouwen groeien wat de tolerantie en sociale solidariteit bevordert (Putnam, 2007). Toch resulteert contact met andere culturen niet noodzakelijk in positieve en

democratische relaties; het kan zelfs vooroordelen en precondities versterken (Rutten & Biesta, 2015). De complexiteit van contacten moet in het oog worden gehouden en moet groeien vanuit een voortdurende identificatie met democratie en de democratische waarden die hier mee aan de grondslag liggen (Rutten & Biesta, 2015). Volgens Loobuyck (2017) is dit mogelijk als men elkaar als gelijkwaardige partners ziet en er sprake is van gedeelde engagementen. “Het stimuleren van ontmoeting en participatie op basis van gelijkheid. Solidariteit laten opborrelen uit reële contacten en faire samenwerkingsverbanden. Integratie door interactie” (Loobuyck, 2017, p. 202). De aandacht voor contacten overheen culturele grenzen, of in Putnams woorden ‘bridging’, komt slechts weinig aan bod in opvoeding en onderwijs, of is enkel beperkt tot het bekend zijn met verschillende culturele achtergronden (De Winter, 2012). Willen we kwaliteitsvolle contacten mogelijk maken, dan is er nood aan een acceptatie van “ethnic and cultural differences in society, and of the necessity of developing the art of communication across differences, and of thinking and acting in terms of meeting, of trying to understand and of working together, without denying differences” (Leeman & Wardekker, 2013). Wanneer er ontmoetingen zijn met gemeenschappelijke doelen tussen mensen, kan solidariteit heel concreet en tastbaar vormkrijgen (Loobuyck, 2017)

Concluderend kunnen we stellen dat er een spanning bestaat tussen de gelijkheid enerzijds, en de erkenning van culturele identiteiten anderzijds. Binnen deze spanning moet er een publieke ruimte zijn om de democratische waarden tot consensus te maken en tegelijkertijd ruimte te scheppen voor culturele eigenheid. Belangrijk hierbij is dat de samenleving werkt aan een inclusief beleid. Indien mensen elkaar als medeburgers zien en elkaar kunnen ontmoeten in die gedeelde publieke ruimte, kunnen er gelijkwaardige contacten ontstaan die kunnen bijdragen aan het maatschappelijk vertrouwen en gemeenschapsgevoel onder burgers. Onderwijs speelt een sleutelrol om mensen te overtuigen van de overlappende consensus en een ontmoetingsplek te bieden die gedeelde engagementen overheen culturele grenzen kan bewerkstelligen (Loobuyck, 2017). In het licht van bovenstaande vraagstukken worden er veel kansen gezien in de school die fungeert als minisamenleving en de ideeën omtrent burgerschapseducatie. Deze maatschappelijke opdracht van scholen wordt hieronder verder besproken.

2.2.2 De sleutelrol van onderwijs

Om samenleven in diversiteit mogelijk te maken, is een levendig middenveld van belang die streeft naar het democratisch ideaal en de erkenning van identiteiten promoot (Thiel & Coate, 2010). Volgens Lorenz (2003) speelt het maatschappelijke middenveld een belangrijke rol in een gepolariseerde samenleving, omdat:

[It] is placed at the fault lines of society and can therefore act as a kind of seismograph that registers the tensions and tectonic shifts that happen at the deep structure of society, so that social workers are in a position to make cross reference between those manifold observations and experiences that make up the process of identity development. (Lorenz, 2003, p. 279).

Ook onderwijs als onderdeel van het maatschappelijk middenveld wordt vaak ingezet om antwoord te bieden op sociale, politieke en maatschappelijke uitdagingen (Lorenz, 2003; Pauw, 2013; Porath & Sigal, 2008; Sieckelinck, 2017; Van Poeck & Vandenabeele, 2013). Het wordt gezien als een belangrijke actor om culturele verschillen dichter bij elkaar te brengen en versnippering, ongelijkheid en conflicten tegen te gaan en zo sociale samenhang te verbeteren (De Jong, 2010; Pauw, 2013). Doch moeten we de vraag stellen of deze verwachtingen ten opzichte van scholen wel realistisch zijn (Pauw, 2013). De rol van onderwijs in democratische samenlevingen is een blijvend debat op zowel beleids- als onderwijskundig niveau (Biesta, 2003). Deze discussies worden hieronder verder besproken en gelinkt met het bijhorend debat omtrent burgerschapseducatie. Vanuit deze debatten kunnen we implicaties en uitdagingen afleiden die gesteld worden aan een concrete schoolpraktijk.

2.2.2.1 DE MAATSCHAPPELIJKE OPDRACHT VAN SCHOLEN

“Als het regent in de samenleving, giet het op de school” (Schuyt 2008, geciteerd in Pauw, 2013, p. 1). Hiermee wijst Schuyt op de samenhang tussen de school en samenleving (Pauw, 2013). Tevens De Winter (2012) wijst op belangrijke vragen die het onderwijs zich moet stellen omtrent de relatie tussen een veranderende maatschappij en het grootbrengen van kinderen. Zo wijst hij op een aantal belangrijke spanningen die voortvloeien uit boven genoemde polarisatie van culturele conflicten en de zoektocht naar het samenleven in diversiteit:

[F]or example, to learn to understand and internalize democratic citizenship, humanity and freedom. What does it mean to live in a democratic society where you have a right and your own identity, but where you also have to extend that same right to others? How do you resist the seductions of ‘them-versus-us’ thinking which both offers the feelings of security and of belonging to a group and at the same time invites the risk of dehumanizing and excluding the other? (De Winter, 2012, p. viii).

Scholen hebben niet enkel kennisoverdracht als opdracht; zij zijn ook oefeningen in samenleven en democratie (Benhaddou & Le Roi, 2018; Loobuyck, 2017; Thijs, Berlet, Wanner, Lengberg, Jacobs & Bulthuis, 2008). De school als mini-samenleving is dan ook een plek bij uitstek om jongeren uit te nodigen tot een open en kritisch denkproces (Benhaddou &

Le Roi, 2018; Droogers, 2008; Loobuyck, 2017; Nieuwelink, Boogaard, Dijkstra, Kuiper & Ledoux, 2016). Doordat jongeren op scholen correcte informatie krijgen aangereikt en hierover kritisch kunnen nadenken, wordt een context gecreëerd waar ze volgens hun eigen inzichten kunnen leven (Loobuyck, 2017). Goed geïnformeerde jongeren zijn overigens minder vatbaar voor de lokroep van irrationeel en onredelijk gedachtegoed zoals radicalisering (Loobuyck, 2017). De focus op kinderen en jongeren is legitiem aangezien zij de toekomstige leden zijn van onze samenleving (De Winter, 2012). Volgens Loobuyck (2017) hebben scholen een belangrijke maatschappelijke opdracht om de gemeenschappelijke uitgangspunten en de overlappende consensus waar onze samenleving op is gebouwd aan te leren, uit te leggen en vooral voor te leven.

Toch focust bovenstaande benadering zich vooral op een reproductie van het bestaande model via onderwijs, wat de vraag doet rijzen of dit wel recht doet aan de huidige veranderingen naar een superdiverse samenleving (Bouverne-De Bie & Vandenabeele, 2016). We moeten verder gaan dan het promoten of bestendigen van een bepaalde identiteit en zoeken naar een identificatie met het democratisch proces (Rutten & Biesta, 2015). Democratie mag nooit als vanzelfsprekend worden beschouwd en een voortdurende identificatie met democratie is hierdoor nodig (Rutten & Biesta, 2015). Er dient ingezet te worden op een actieve organisatie en ondersteuning bij deze identificatie, want je wordt immers niet als democraat geboren (Benhaddou & Le Roi, 2018; De Winter, 2012; Loobuyck, 2017; Rutten & Biesta, 2015). De nood aan een identificatie met democratie is wat dit samenlevingsmodel zo kwetsbaar maakt zoals de politicoloog Meira Levinson reeds stelde: “[i]t depends for its stability and preservation on there being a sufficiently high percentage of citizens who behave in public and private in ways that advance democracy, toleration and non-discrimination” (Levinson, 1999, p. 43, geciteerd in De Winter, 2012, p. 58). Door de kwetsbaarheid van het democratisch model is de opvoeding en socialisatie van kinderen en jongeren onlosmakelijk verbonden met de reproductie van democratie en een voortdurende identificatie met het democratisch proces (Gutmann, 2003; Rutten & Biesta, 2015). Dit is waar Biesta (2003, p. 102) op wijst “the idea is not that education can develop or, even worse, produce democratic persons but where there is an ongoing interest in promoting those situations – those forms of human togetherness in which, as Arendt puts it, freedom can appear”. We moeten dus verder gaan dan jongeren te introduceren in een vooraf bepaalde identiteit gebaseerd op het dominante model die jongeren niet altijd in staat stelt om als medeparticipanten erkend te worden en kritisch te staan ten opzichte van het bestaande model (Bouverne-De Bie & Vandenabeele, 2016). Dit vereist een benadering waarbij jongeren als medeburgers en vooral als medeparticipanten van de publieke ruimte worden aangesproken (Bouverne-De Bie & Vandenabeele, 2016). Deze bedenkingen verscherpen

zich nog meer in de discussies omtrent burgerschapseducatie, wat hieronder verder wordt uitgediept.

2.2.2.2 BURGERSCHAPSEDUCATIE

De bezorgdheid van de dalende participatiegraad in het maatschappelijk middenveld zorgde voor een groeiende interesse in burgerschapseducatie in Westerse democratieën (Pike, 2008; Wardekker, 2004). Om die reden komt er een groeiende interesse in democratisch burgerschap en politieke participatie als “responding both to an alleged crisis in society and to an alleged crisis in democracy” (Biesta, 2011, p. 1, geciteerd in Roets & Roose, 2013, p. 1). Burgerschap handelt over de manier hoe individuen zich verhouden ten opzichte van anderen, instituties en autoriteiten en daarmee omgaan met verschillen, diversiteit, sociale cohesie en solidariteit (Nieuwelink, Boogaard, Dijkstra, Kuiper & Ledoux, 2016). Niettemin kan burgerschap op verschillende manieren worden ingevuld (Bouverne-De Bie & Vandenabeele, 2016). Zo is er wel een breed draagvlak dat burgerschap moet gaan over concepten zoals mensenrechten en democratie, maar duidt de zoektocht naar de invulling hiervan op veel spanningen (De Winter, 2012; Nieuwelink et al., 2016). Burgerschap is dus een dynamisch, veelzijdig, contextueel en omstreden begrip (Bouverne-De Bie & Vandenabeele, 2016; Nieuwelink et al., 2016).

In 1950 analyseerde Marshall vanuit een groot optimisme het concept van burgerschap aan de hand van drie centrale concepten, nl. burgerlijke, politieke en sociale rechten (Lawy & Biesta, 2006). Volgens Marshall zorgde de introductie van sociale rechten tot meer gelijkheid doordat individuen een gemeenschappelijke identiteit kunnen ontwikkelen die doorheen klassen loopt (Lawy & Biesta, 2006). Niettemin volstaat deze liberale opvatting van burgerschap als statuut in de hedendaagse samenleving niet voor de erkenning van diversiteit (Bouverne-De Bie & Vandenabeele, 2016; Lorenz, 2003). Daarenboven wordt deze liberaal conceptualisatie tegenwoordig uitgedaagd doordat het is gebaseerd op de vaste omlijning van de natiestaat waarvan de grenzen door recentelijke maatschappelijke ontwikkelingen vervagen (Bouverne-De Bie & Vandenabeele, 2016; Pike, 2008). Toch blijft de visie van Marshall erg invloedrijk in discussies omtrent het beleid en de praktijk van burgerschapseducatie (Lawy & Biesta, 2006). Het pedagogisch beleid in Europese samenlevingen is nog steeds gebaseerd op een sociale en culturele coherentie van de nationale gemeenschap (Leeman & Wardekker, 2013). “The emphasis upon ‘universality’, and the corresponding ‘denial of difference and diversity’ [...] which was undeniably part of the Marshallian settlement, has remained a dominant theme within the discourse” (Lawy & Biesta, 2006, p. 5). Onderwijs levert nog steeds de nationale waarden en normen aan waardoor ze

de status quo reproduceren in plaats van een motor te zijn voor sociale verandering (Biesta, 2003; Pike, 2008).

Samen met de druk op burgerschap als statuut en de ongerustheid over de afname van deelname aan het publieke middenveld verschuift de opvatting van burgerschap steeds meer naar burgerschap als handelingsbekwaamheid die de nadruk legt op actieve participatie in de samenleving (Bouverne-De Bie & Vandenabeele, 2016). Deze burgerschapsopvatting beklemtoont de zelfredzaamheid en individuele verantwoordelijkheid van burgers (Bickmore, 2014). Doordat actieve en verantwoordelijke burgers als essentieel worden gezien voor het democratisch model, blijft dit dominant idee van actief burgerschap verder leven en versterkt (Bickmore, 2014; Bouverne-De Bie & Vandenabeele, 2016). Sommigen zien dit dus als een democratische hervorming van burgerschap en burgerschapseducatie; anderen daarentegen zijn van mening dat dit de dominante neoliberale opvatting bestendigt en collectieve actie minimaliseert (Bickmore, 2014). Het beleid is vooral kritisch hoe actief burgerschap bereikt kan worden, eerder dan vragen te stellen bij het concept zelf (Lawy & Biesta, 2006).

Actief burgerschap vereist een set van kennis, vaardigheden, waarden en normen omtrent de status quo (Biesta, 2003). Dit is een erg psychologische benadering dat burgerschap als een te bereiken doel impliceert (Biesta, 2003; Lawy & Biesta, 2006). Hierdoor worden de democratische karakteristieken van het leren zelf ontkend (Biesta, 2003). Met burgerschap als-einddoel wordt er enkel ingezet op twee van de drie doeldomeinen van onderwijs, nl. kwalificatie en socialisatie, en wordt er niet ingezet op subjectificatie, nl. hoe jongeren zich positioneren ten opzichte van het democratisch model (Biesta, 2003). "For the most part education for citizenship has been seen as an exercise in civics education and 'good' citizenship rather than as a way of developing and nurturing the social and critical capabilities of young people" (Lawy & Biesta, 2006, p. 9-10). Deze redenering ontkent tevens dat kinderen en jongeren een integraal deel vormen van de samenleving en hun leven onder de sociaalpolitieke, economische en culturele ordening in de samenleving afspeelt en hun rol en kansen op participatie bepaalt (Lawy & Biesta, 2006). Paradoxaal genoeg wordt er ondanks deze verschillende kansen en bestaanssituaties van kinderen en jongeren toch dezelfde norm gesteld (Bouverne-De Bie & Vandenabeele, 2016). De verwachte participatienorm en psychologische invulling van burgerschap houdt het risico in dat jongeren opgesplitst worden in twee groepen van de deserving en undeserving naargelang de participatie in het maatschappelijk leven en het al dan niet beschikken over de 'democratische' vaardigheden (Bouverne-De Bie & Vandenabeele, 2016; Lorenz, 2003). Rancièrè noemt dit een pedagogische fictie waarbij ongelijkheid wordt gerepresenteerd vanuit de oorzaak van de vertraging van individuele ontwikkeling, terwijl deze ongelijkheid een probleem is die veel

breder gaat dan het onderwijspraktijk -en discours (Biesta, 2003). Ook de Marshalliaanse invloed van de natiestaat op burgerschap zorgt ervoor dat sommige kinderen en jongeren zich niet kunnen identificeren met het vooropgesteld burgerschap daar zij een andere culturele identiteit en geschiedenis kennen dan die van de dominante natiestaat (Leeman & Wardekker, 2013). Paradoxaal genoeg is het net deze wij-zij-tegenstelling dat de essentie van het democratisch samenleven ontkent (Bouverne-De Bie & Vandenabeele, 2016). De opsplitsing tussen jongeren houdt in dat velen niet als volwaardig burger worden erkend en dus geen deel zijn van de publieke ruimte die nodig is om de eigen identiteit op te bouwen wat bijdraagt aan het gemeenschapsgevoel (Lorenz, 2003). Participatiebevordering dat wordt geïntroduceerd als hefboom voor deelname aan de publieke ruimte en versterking van de democratie, kan dus terzelfdertijd ook een uitsluitingscriterium worden (Bouverne-De Bie & Vandenabeele, 2016).

Volgens Lawy en Biesta (2006) sluiten de dominante opvattingen van burgerschap als statuut en als handelingsbekwaamheid niet meer aan bij de 21^e-eeuwse tijdsgeest. Er kan beter worden gezocht naar een conceptualisatie van burgerschap die het mogelijk maakt om een meer transcendente, inclusieve identiteit te ontwikkelen en om te zorgen voor een acceptatie van de etnisch-culturele minderheidsidentiteit die er voor individuen toedoen (Leeman & Wardekker, 2013). Burgerschap kan zich meer richten op een gevoel van belonging tot een culturele gemeenschap die het mogelijk maakt om de eigen identiteit te vormen (Bouverne-De Bie & Vandenabeele, 2016; Lorenz, 2003; Pike, 2008). Met burgerschap-als-praktijk stellen Lawy en Biesta (2003) een meer inclusief en relationeel alternatief van burgerschap voor tegenover de dominante opvattingen die dan inspeelt op de voortdurende veranderingen in de samenleving.

Citizenship-as-practice is concerned with the conditions of young people's lives, and with the processes through which they learn the value(s) of democratic citizenship. This presupposes an attitude wherein everyone, including teachers and young people in schools and colleges, is routinely engaged in a continuous and thoroughgoing public dialogue. (Lawy & Biesta, 2003, p. 16).

Vanuit deze alternatieve conceptualisatie van burgerschap wordt iedereen, ook kinderen en jongeren, erkend als een deel van de samenleving en wordt burgerschap gezien als consequentie van de dagdagelijkse praktijken die hun leven vormt (Lawy & Biesta, 2003). Burgerschap-als-praktijk kan een goed alternatief bieden voor de dominante opvattingen, want “[i]t would work together *with* young people rather than *on* young people, and recognise that the actual practices of citizenship, and the ways in which these practices transform over

time are educationally significant” (Lawy & Biesta, 2003, p. 34). Binnen een maatschappij met een polarisatie van culturele conflicten doet deze alternatieve visie van burgerschap meer recht aan het vormen van een publieke ruimte waar alle jongeren toebehoren en ruimte krijgen om hun eigen identiteit vorm te geven.

2.2.2.3 UITDAGINGEN BINNEN DE SCHOOLPRAKTIJK

De veranderende wereld en de polarisering van culturele conflicten zorgen voor uitdagingen binnenin concrete schoolpraktijken aangezien zij zelf deel zijn van deze complexe, veranderende maatschappij (Leeman & Wardekker, 2013; Thijs, Berlet, Wanner, Lengberg, Jacobs & Bulthuis, 2008). Daarnaast krijgen professionals een steeds grotere verantwoordelijkheid toegewezen voor het grootbrengen van kinderen en jongeren (De Winter, 2012; Geijsel, Meijers & Wardekker, 2007). Leerkrachten en scholen spelen dan ook een belangrijke rol bij de cruciale fase waarin jongeren een standpunt innemen omtrent internationale gebeurtenissen en hun eigen sociaal-politieke identiteitsbepaling vormgeven als onderdeel van de transitie naar volwassenheid (Sickelinck, 2016; Sieckelinck, 2017; Sieckelinck, Kaulingfresk & De Winter, 2016). Als sociale professional is het belangrijk om aandacht te hebben voor de identiteit en die te erkennen in situaties waar deze wordt betwist (Lorenz, 2003). Scholen en leerkrachten worden daarom uitgedaagd om hun beroep steeds te herdenken, te herevalueren en na te denken over hun positie en relaties tot de leerlingen, ouders, de onderwijsinhoud en de samenleving in zijn geheel (Leeman & Wardekker, 2013). Deze interacties met verschillende actoren en de samenleving zorgt ervoor dat een schoolpraktijk in alle complexiteit en binnen een dialogisch proces vorm krijgt (Biesta, 2003).

Ondanks deze complexiteit wordt onderwijs vanuit het beleid op een abstracte, afstandelijke, eenvoudige en zelfs reductionistische manier benaderd (Biesta, 2003). De discussies omtrent burgerschap-als-einddoel met een vooropgesteld set van kennis, attitudes en vaardigheden maakt dit duidelijk. Deze discussie leert ons dat een reductionistische kijk op onderwijs een risico inhoudt om onderwijs te verengen tot een vast en omlijnd gegeven en de complexiteit van lesgeven in relatie tot de veranderende realiteit en de menselijke interactie ontkent (Biesta, 2003). Indien men gelooft dat onderwijs kan gecontroleerd worden, ontkent men in feite dat mensen hun eigen denken, motivaties, kritische geest etc. hebben, wat onrecht doet aan de idee van samenleven in diversiteit (Biesta, 2003). Een benadering van onderwijs als een vast omlijnd proces gaat voorbij aan de complexiteit van gebeurtenissen binnenin de school- en klascontexten.

There is no firm professional base to decide what to do and what not to do in the best interest of pupils in a particular context and in a particular situation with a particular

group of pupils involved. All teachers 'must live their moral lives in the swamp, [...] especially when moral certainties grounded in tradition or science are collapsing and people must rely on their own reflective resources as a basis for moral judgement. (Hargreaves 1995, p. 15, geciteerd in Leeman & Wardekker, 2013, p. 1054).

Want ook tal van scholen worden zelf uitgedaagd door de nieuwe norm van een groeiende cultureel-etnische diversiteit (Feys & Vanhaute, 2016). Ze zijn veelal gebaseerd op oude denkbeelden van stabiele en transparante migratie (Verhaeghe, Zemni & Meuleman, 2012). De diversiteit binnen scholen zet bestaande gemeenschaps- en solidariteitsmodellen die gebaseerd zijn op meer homogene bevolkingsgroepen onder druk (Feys & Vanhaute, 2016). Zo zorgt economische globalisering ervoor dat er meer volgens universalistische waardenpatronen wordt gekeken en niet alleen vanuit een traditioneel en modernistisch denken; de boom van het Internet zorgt voor een versnelde en verhoogde blootstelling aan meer en meer diverse culturen en visies; en de stromen migranten en nakomelingen versterken verder de culturele en sociale diversiteit en verminderen de culturele homogeniteit (Van Rossem & Roose, 2016). Scholen worden dus uitgedaagd om deze oude denkbeelden te verruilen voor een meer complexer verhaal (Verhaeghe, Zemni & Meuleman, 2012).

Toch blijkt dat schoolpersoneel het lastig vindt om de sociaal-culturele achtergronden van leerlingen op een respectvolle manier te betrekken in de onderwijspraktijk (Thijs et al., 2008). Bovendien stelt niet enkel diversiteit uitdagingen binnen een concrete onderwijspraktijk; scholen hebben tevens te maken met huidige uitdagingen omtrent sociale ongelijkheid in onderwijs, segregatie van onderwijs, de verhoogde druk op onderwijs om een economische meerwaarde te genereren en een overstelping aan informatie (Benhaddou & Le Roi, 2018). Daarnaast worden zij vaker geconfronteerd met ongenueanceerde meningen en samenzweringstheorieën aangaande collectieve identiteiten en wereldpolitiek door het veranderend maatschappelijk klimaat (Sieckelinck, 2016; Sieckelinck, Kaulingsfreks & De Winter, 2015). De maatschappelijke veranderingen brengen veel politieke en morele vragen binnen in de klas en leidt bij heel wat professionals tot handelingsverlegenheid (Benhaddou & Le Roi, 2018; De Winter, 2012; Leeman & Wardekker, 2013). Zij staan voor de uitdaging om te reageren op de veranderingen in de wereld en gemediatiseerde, extremistische gebeurtenissen en zij moeten gepast handelen om enerzijds leerlingen gerust te stellen en anderzijds een ruimte te creëren voor democratisch burgerschap die in tijden van sociale conflicten snel onder druk komt te staan (Porath & Sigal, 2008; Sieckelinck, 2016). Scholen moeten daarom toewerken naar een inclusief ideaal en een inclusief denken bij zowel schoolpersoneel als leerlingen (Leeman & Wardekker, 2013). Inspirerend hiervoor is de visie van Banks (2008, in Leeman & Wardekker, 2013) die pleit voor een ruimte voor

transformatieve, interculturele dromen over het leven in en onderwijzen binnen een open, pluralistische samenleving. Dit is niet slechts intellectueel, maar moet ook gepaard gaan met de idee dat samenleven in diversiteit juist aanvoelt (Leeman & Wardekker, 2013).

3. PROBLEEMSTELLING EN ONDERZOEKSVRAGEN

Wanneer er onder invloed van hedendaagse maatschappelijke evoluties een polarisatie van culturele conflicten ontstaat die het gemeenschapsgevoel onder druk zet, is het nodig dat we in gesprek gaan over hoe we willen samenleven (Loobuyck, 2017). Een draagvlak voor samenleven in diversiteit kan worden gecreëerd wanneer we elkaar als medeburgers kunnen waarderen en ontmoeten in gedeelde, concrete praktijken binnen de publieke ruimte. Hierbij kan de school als mini-samenleving een sleutelrol spelen om zich proactief in te stellen om met de uitdagingen van diversiteit om te gaan, ontmoetingen overheen culturele grenzen te bewerkstelligen en in te zetten op een identificatie met het democratisch proces (Loobuyck, 2017; Rutten & Biesta, 2015).

Niettemin krijgt culturele diversiteit weinig aandacht in de onderwijspraktijk (Thijs et al., 2008). Om die reden gaan we op zoek naar hoe het samenleven in onderwijs nog centraler kan komen te staan. Aangezien scholen met hun voeten in de realiteit staan en zij zelf ook onderdeel zijn van de complex veranderende maatschappij, staan schoolpraktijken voor de uitdaging hoe ze als mini-samenleving moeten fungeren om te werken aan een inclusief verhaal en een identificatie met democratie in een context van diversiteit en een gepolariseerde maatschappij. Daarom wordt deze masterproef gewijd aan volgende centrale onderzoeksvraag: Wat doet een concrete Gentse schoolpraktijk om binnen een context van diversiteit om te gaan met de uitdagingen van gepolariseerde culturele conflicten in de maatschappij? Hierbij worden een aantal bijvragen gebruikt om de centrale vraagstelling te exploreren: wat leeft er op de school; met welke uitdagingen krijgt de school te maken; hoe komt de dagdagelijkse realiteit van diversiteit op zowel klas- als schoolniveau tot uiting en hoe gaat de school hiermee om; wat is de rol van de school bij uitdagingen van diversiteit en polarisering; wat is de koppeling met het schoolbeleid om aan een inclusief, gedeeld en democratisch verhaal te werken?

4. METHODOLOGIE

Deze masterproef maakt gebruik van een kwalitatieve benadering, meer bepaald een single case study binnen een Gentse secundaire school. In wat volgt wordt deze keuze omtrent de onderzoeksmethode beargumenteerd. Vervolgens wordt duidelijk gemaakt welke respondenten werden bevraagd en hoe deze data geanalyseerd werd om tot de resultaten te komen.

4.1 De keuze voor een single case study onderzoek

Zoals eerder werd gesteld, kent een schoolpraktijk een grote complexiteit door de aard van de praktijk en de vormgeving van de interacties (Biesta, 2003). Om kennis te vergaren en een context in al zijn complexiteit te exploreren, is het aangewezen om een kwalitatieve onderzoekbenadering te gebruiken (Bogdan & Biklen, 2014). Deze benadering is evenzeer nodig om een praktijk in zijn natuurlijke omstandigheden te onderzoeken (Bogdan & Biklen, 2014). Kwalitatief onderzoek leent zich er dan ook toe om een breder en meer gedetailleerd beeld van het perspectief van de respondenten weer te geven (Cambré & Waege, 2003, in Deheeger, 2019). De onderzoeksvraag van deze masterproef doelt immers op een verkenning en het inzichtelijk maken van een vraagstuk waardoor de keuze voor kwalitatief onderzoek te verantwoorden valt (Reulink & Lindeman, 2005).

Omdat lesgeven niet gesplitst kan worden van personen en interacties tussen personen, alsook niet van de cultuur en structuur van de school en de samenleving, wordt er gekozen voor een case study die aan de hand van het samenbrengen van meerdere perspectieven kennis in de diepte wil opbouwen (Leeman & Wardekker, 2013). Yin (1994, p. 13, geciteerd in Woodside, 2017, p. 2) gebruikt de volgende definitie om een case study onderzoek te omschrijven: “[a] case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident”. Zoals de bovenstaande literatuur duidelijk maakt, staat de schoolpraktijk met hun voeten in de realiteit en worden zij dus ook geconfronteerd met de spanningen omtrent samenleven in diversiteit. Een loskoppeling van, in Yin zijn woorden, “context and phenomenon” zou geen recht doen aan de wederzijdse dynamieken tussen de maatschappelijke uitdagingen van gepolariseerde culturele conflicten en een schoolpraktijk. De school zelf bevindt zich in het centrum van Gent die de laatste decennia steeds meer diversifieert en evolueert naar een superdiverse stad, en daarom wordt geconfronteerd met een zoektocht naar het samenleven in diversiteit (Kenniscentrum Vlaamse Steden, z. d.). De leerlingenpopulatie van de school telt dan ook een groot aantal verschillende culturele

achtergronden. Daarom staan zij met de voeten in de complexe realiteit van diversiteit en spanningen omtrent polarisering van culturele conflicten. Een loskoppeling van de maatschappelijke context en de schoolpraktijk zou niet het beoogde inzicht bieden. Om die redenen werd er gekozen voor een single case study.

4.2 Data-verzameling

Bij case studies wordt er veelal gebruikt gemaakt van de 'triangulation method' om een dieper inzicht te verkrijgen in een concrete praktijk (Woodside, 2017). Hiermee worden verschillende methodes van data-verzameling gebruikt omtrent hetzelfde onderwerp (Woodside, 2017). In de oorspronkelijke onderzoeksopzet werd dit beoogd aan de hand van semi-gestructureerde interviews, focusgesprekken en observatiemomenten. Echter zoals in de Coronapreambule reeds werd uitgelegd, waren er enkele uitdagingen om al deze manieren van data-verzameling te verwezenlijken. Om die reden werd de masterproef vooral gebaseerd op semi-gestructureerde interviews met professionals en in mindere mate op focusgroepen met leerlingen.

4.2.1 Semi-gestructureerd interviews

Om het perspectief van de professionals binnen de school mee te nemen, werd er gebruikgemaakt van semi-gestructureerde interviews. Deze manier van data-verzameling is een flexibele manier om kennis te vergaren bij kleinschalige onderzoeken zoals case studies (Drever, 1995). Op basis van de bevindingen uit de literatuur werd een interviewleidraad (zie bijlage 3) opgesteld als basis voor het gesprek. Bij het opstellen van deze interviewleidraad werkte het boek van Khalid Benhaddou en Emilie Le Roi (2018) inspirerend, aangezien zij in hun boek inzicht geven in concrete cases en vragen waar schoolpersoneel tegenaan botst. Vanuit de interviewleidraad werd er naar vijf algemene thema's gepeild. Het interview ging van start met een algemene situering van de respondent. Daarna werd er ingegaan op de uiting van culturele diversiteit en polarisering binnenin de school- en klascontext. Vervolgens werd er gepeild naar de eigen rol als professional. Indien van toepassing werd er gevraagd naar het beleidsniveau van de school. Ten slotte werden algemene vragen gesteld omtrent de maatschappelijke opdracht van onderwijs. Deze vragen werden vanuit een open houding gesteld om de mogelijkheden te vergroten om dieper in te gaan op basis van de accenten die de respondenten zelf legden.

Via een contactpersoon binnen de school werden respondenten verzameld. Er werd een mail opgesteld met de vraag voor een interview en een informatiefiche die in de bijlage (7.2) te vinden is. De interviews werden afgenomen via een Skype-gesprek en opgenomen mits een

toestemming van de respondenten via een informed consent, en een tweede mondelinge toestemming bij aanvang van het gesprek. De informed consent (zie bijlage 1) omvat een wederzijdse verklaring tussen onderzoeker en respondent over een aantal afspraken zoals de anonimiteit van het onderzoek, de mogelijkheid tot toegang van de resultaten, de vrijwillige participatie etc. In totaal werden 11 professionals in de school geïnterviewd. Zoals vermeld in de Coronapreambule waren er enkele professionals die vooreerst geïnteresseerd waren om te participeren, maar daar niet meer toe in staat waren door de uitdagingen die de Coronacrisis hen stelde. Hierdoor kon bijvoorbeeld het perspectief van de CLB-begeleider niet meegenomen worden. Degene die wel konden participeren, worden in onderstaande tabel 1 weergegeven.

Tabel 1: Gegevens respondenten professionals

Functie in de school	Ervaring binnen de school
Onthaalmedewerker	20 jaar
Leerkracht godsdienst	41 jaar
Leerkracht PAV in het deeltijds onderwijs	26 jaar
Pedagogisch coördinator (voorheen PAV-leerkracht)	5 jaar
Coördinator leerlingenbegeleiding	13 jaar
Externe begeleider omtrent groepsdynamieken	16 jaar
Leerkracht PAV in het deeltijds onderwijs + leerkracht geschiedenis + GOK-leerkracht	2 jaar
Praktijkleerkracht in het deeltijds onderwijs	8 jaar
Brugfiguur	2 jaar
OKAN-leerkracht	4 jaar
OKAN-coördinator	8 jaar

4.2.2 Focusgroepen

Om het perspectief van leerlingen mee te nemen, vroeg de contactpersoon binnen de school welke leerlingen geïnteresseerd waren in een gesprek. Ook bij het focusgesprek werd er gebruikgemaakt van een leidraad (zie bijlage 4) om vanuit heel concrete voorbeelden te peilen naar de ervaring van leerlingen omtrent de culturele diversiteit op hun school. Er werd met deze respondenten een Zoom-gesprek ingepland daar de leerlingen beter vertrouwd waren

met de Zoom-app. Bij aanvang van het gesprek werd de informed consent mondeling overlopen en werd zo de wederzijdse toestemming vastgelegd. Zoals eerder werd vermeld in de Coronapreambule werden er door praktische uitdagingen minder focusgesprekken georganiseerd dan oorspronkelijk werd beoogd. In totaal werd er 1 gesprek georganiseerd met 2 leerlingen. De respondenten die ondanks de uitdagingen toch konden participeren, worden in onderstaande tabel 2 weergegeven.

Tabel 2: Gegevens respondenten leerlingen

<i>Leeftijd</i>	<i>Studierichting</i>	<i>Tijd op de school</i>
19 jaar	7 ^e jaar Auto-technieken	4 jaar
19 jaar	6 ^e jaar Auto-technieken	3 jaar

4.3 Data-analyse

Aangezien kwalitatieve data bestaat uit een complexiteit en veelheid aan beschrijvingen leent de data zich niet tot een analyse via statistische procedures (Bogdan & Biklen, 2014). Om die reden wordt de methode van thematische analyse van Braun en Clarke (2006) gebruikt om overkoepelende thema's uit de gesprekken te identificeren (Howitt, 2014). De gesprekken werden, mits een mondelinge toestemming en beschreven in de informed consent, opgenomen. Later werden deze geanonimiseerd en letterlijk getranscribeerd wat ervoor zorgt dat de onderzoeker goed vertrouwd raakt met de data (Howitt, 2014). Deze uitgeschreven gesprekken vormden de ruwe data als startpunt voor de thematische analyse. De ruwe data werden onderverdeeld per aantal regels in een kleinere hoeveelheid data (Howitt, 2014). Deze kleinere onderdelen krijgen elk een code toegekend die de essentie van dit onderdeel beschrijven en werden toegevoegd in het analyseprogramma Nvivo 12. Dit programma vormde een basis om de codes te structureren en duidelijk te maken welke codes veel voorkwamen en dus overkoepelend van belang zijn. Er werden vier algemene thema's onderscheiden die bij meerdere respondenten voorkwamen en dus van belang zijn binnen deze specifieke case en de context van het onderzoek. Deze thema's werden tevens gekoppeld aan het pedagogisch project die op de website van de school te vinden is. De gelijkenissen en/of consistenties binnen de thema's worden hieronder besproken en verduidelijkt met een aantal sprekende quotes uit de gesprekken met de respondenten.

5. RESULTATEN

In wat volgt worden de resultaten van de case study van een Gentse secundaire school weergegeven. Het beoogde doel met deze resultaten is om een dieper inzicht te krijgen in de complexiteit van een concrete schoolpraktijk die opereert in een context van diversiteit en een maatschappij met gepolariseerde culturele conflicten. Er worden vier algemene thema's besproken met eventueel bijhorende subthema's. Deze thema's vormen enerzijds een koppeling met en toetsing aan bovenstaande literatuur; anderzijds zullen er een aantal nieuwe inzichten duidelijk worden. Waar bepaalde thema's wijzen op spanningsvelden; gaan andere dieper in op een algemene rode draad onder respondenten. De thema's worden duidelijk gemaakt aan de hand van quotes uit de interviews. Om de anonimiteit van de respondenten te respecteren, worden de quotes aangeduid met een cijfer.

5.1 De wisselwerking tussen beleidsniveau en schoolpraktijk

De beleidsvisie en missie van de school wordt samengevat in het pedagogisch project van de school. Vanuit dit pedagogisch project en de data uit gesprekken met coördinatoren wordt het beleidsniveau van deze school geëxploreerd. Niettemin is dit beleidsniveau niet genoeg om vat te krijgen op de interacties binnen de school.

"[...] je als school een zeer duidelijke visie hebt en dat je die visie ook zeer duidelijk uitdraagt. Het is niet omdat je een visietekst ergens op een blaadje papier gekrabbeld hebt, dat daar ook iets mee gebeurt." (Respondent 10).

De vraag is dus hoe er een afstemming en wisselwerking bestaat tussen het beleidsniveau en wat er in de schoolpraktijk gebeurt om een bepaalde schoolcultuur te vormen. Dit wordt verkend aan de hand van drie subthema's die in de interviews naar voor kwam: de culturele diversiteit binnen de school, het gebruik van de thuistaal en de nadruk op kansen. Per subthema worden onderlinge spanningen duidelijk die de wisselwerking tussen beleid en praktijk aantonen. Concluderend wordt er ingegaan op de heersende schoolcultuur binnen deze Gentse schoolpraktijk.

5.1.1 Culturele diversiteit

De schoolpraktijk opereert binnen de stedelijke context van Gent. Hierdoor kent de school een grote diversiteit onder de leerlingen. Het is een bewuste keuze van de school om zich in te zetten op de specifieke doelgroep van leerlingen met verschillende achtergronden. Dit zit ook in hun pedagogisch project vervat:

We zijn een school waar leerlingen en personeelsleden met verschillende achtergronden, eigenschappen en overtuigingen zich welkom voelen. (Pedagogisch project).

Het pedagogisch project benoemt diversiteit als “een uitdaging en een meerwaarde”. Deze visie werkt tevens door in de praktijk waarbij er doelgerichte acties worden opgezet om diversiteit op een positieve manier in de kijker te zetten bijvoorbeeld via een fotocollage in de gang van verschillende gezinnen voor hun huis; kookmomenten met verschillende ouders; sprekers uitnodigen zoals een debat tussen bisschop Van Looy en imam Khalid Benhaddou etc. Er wordt op een bewuste manier ingezet om diversiteit een plaats te geven binnen de school.

“Ik denk dat [de school] zich heel bewust is van: zij zijn een concentratieschool. Zij weten ook keihard welk vlees dat zij in de kuip hebben natuurlijk. Ik denk dat ze daar ook heel veel acties voor doen. Dat ze daar zeker niet blind voor zijn. Dat ze het dus ook niet zien van: “wij zijn een school zoals alle andere.” Dus op die manier denk ik dat ze daar wel heel bewust mee omgaan.” (Respondent 6).

Vanuit het beleidsniveau wordt culturele diversiteit als uitdaging benoemd, toch wordt dit door de respondenten niet zozeer zo gezien wanneer ze spreken over hun eigen ervaringen binnen de concrete school- of klaspraktijk. Daar waar in het pedagogisch project specifieke aandacht wordt gegeven aan diversiteit, geven participanten aan daar in de praktijk niet doelbewust mee bezig te zijn.

“Maar ik vind het wel moeilijk om hierover te praten, omdat ik er niet bij stil sta dat er zoveel culturele diversiteit is.” (Respondent 3).

Veel professionals zien de culturele diversiteit eerder als een gegeven en het uitgangspunt van waaruit de praktijk vertrekt. Respondenten wijzen zelf op een bepaalde schoolcultuur die het mogelijk maakt om in de realiteit van diversiteit op de school te kunnen fungeren. Opvallend hierbij is dat alle professionals aangeven dat het toch een doelbewuste keuze is om in een school te werken met jongeren van verschillende achtergronden of een maatschappelijk kwetsbare situatie.

“Ja dat is ook zo’n beetje een sfeer bij ons op school die daarvoor zorgt. Ik zeg altijd zo: het bloed van [naam van de school] dat moet door uw aderen vloeien, want anders is dat een niet zo evidente school. Je moet daardoor gebeten zijn. Je moet gebeten zijn door die doelgroep.” (Respondent 5).

“Dus ik heb binnen de GOK-werking ooit is een studiedag over diversiteit en polarisering gevolgd. In sommige scholen die een overwegend blanke populatie hebben zeg maar, zal ‘omgaan met diversiteit’... is dat echt een thema he. Zij hebben dat als thema gekozen om daaraan te werken; om te leren om te gaan met anderstaligen, met andere culturen, met andere religies. Dus bij hen is dat meer omgaan met, bij ons is dat een gegeven.” (Respondent 4).

Culturele diversiteit an sich wordt dan ook niet als uitdaging benoemd, maar eerder een verschillende uiting van problemen. Professionals leggen de oorzaak van uitdagingen en/of problemen niet in de diversiteit, maar veeleer in het pubergedrag van leerlingen of de complexe thuissituatie en de last die dit voor leerlingen meebrengt. Professionals wijzen op het belang van een bewustzijn over de situaties waarin jongeren opgroeien. Om hiermee rekening te houden en het gedrag van jongeren in perspectief te plaatsen, wordt een grote rol weggelegd voor de leerlingenbegeleiding en de brugfiguur.

“Ik denk zo de klassen of de groepen waar we terecht komen, spelen zich heel vaak af in die tweede graad, het 3^e en 4^e middelbaar. En dat gaat er hem om: dat zijn gewoon pubers. ASO school, BSO school... De manier waarop die zaken worden geuit zijn soms anders.” (Respondent 6).

“En heeft dat nu te maken met, ik weet niet of dat dat effectief met die culturele diversiteit te maken heeft, maar ja dat we vooral gaan kijken naar dat nest waar die leerling uit komt. [...] En dat we dan gaan kijken van: “Oké, hoe gaan we dat hier gaan oplossen? Van waar komt dat? Hoe komt dat dat dat gedrag gesteld wordt?” (Respondent 5).

“Ook bij klassenraden wanneer dat er... ja iets is gebeurd op school bijvoorbeeld ik zeg maar iets een vechtpartij of zo, dan gaan wij altijd het opnemen voor de gezinnen. In die zin dan gaan wij proberen te belichten hoe dat de thuissituatie van de gezinnen is, want door de huisbezoeken die wij doen, zien wij natuurlijk heel veel. En dan doordat dat kader dan te plaatsen, genereer je vaak ook wel meer begrip van leerkrachten en leerlingenbegeleiding en vakleerkrachten en zo.” (Respondent 9).

Uitdagingen worden door de professionals dus niet gelegd in de culturele diversiteit, maar veeleer bij de complexe situaties waarin jongeren opgroeien. Zo wordt er in de concrete praktijk, anders dan op het beleidsniveau, niet specifiek ingezet op culturele diversiteit, maar wordt dit gezien als een gegeven realiteit. We kunnen de vraag stellen of het niet net de

specifieke inzet op diversiteit vanuit het beleidsniveau is die een schoolpraktijk met diversiteit als uitgangspunt mogelijk maakt.

5.1.2 Het gebruik van de thuistaal

De reflecties omtrent het taalbeleid en de taalpraktijk toonde opnieuw de wisselwerking tussen beleids- en praktijkniveau aan. De school heeft immers een sterk taalbeleid met een specifieke inzet door onder andere een taalcoördinator, de vormgeving van een OKAN-poot binnen de school, de aanwerving van stagiaires om een aantal extra uren taalles te geven etc. Deze specifieke inzet op talen is iets wat uit de schoolpraktijk voortvloeit.

“De overgrote meerderheid spreekt ook een andere thuistaal dan Nederlands, dus dat Nederlands was al iets... dat talige, die geletterdheid is iets dat heel sterk leefde op onze school.” (Respondent 10).

Naast een ondersteuning van de Nederlandse taal, kent het taalbeleid een grote flexibiliteit omtrent het gebruik en de erkenning van de thuistaal van leerlingen.

“Bijvoorbeeld binnen de school hebben we een project lopen rond functioneel meertalig leren. Dus wij laten binnen bepaalde krijtlijnen laten wij het gebruik van de thuistaal toe in de school. Vooral in functie eigenlijk, het gebruik van de thuistaal ondersteunt eigenlijk de leerlingen om sneller Nederlands te leren of om mee te zijn met het vak of de leerstof.” (Respondent 4).

“Ja uiteraard, Nederlands is sowieso de voertaal bij ons op school, maar uiteraard willen wij niet voorbij lopen aan de eigenheid van elke leerling, van elke leerlingengroep. Dus uiteraard stimuleren wij de leerlingen om zoveel mogelijk Nederlands te spreken en in de lessen wordt er natuurlijk Nederlands gesproken. Maar op de speelplaats of zo mogen zij gerust in hun eigen taal spreken.” (Respondent 5).

Ook door leerlingen zelf wordt dit positief ervaren dat er vanuit het schoolbeleid openingen zijn om de eigen thuistaal een plaats te geven op de school.

“Dat staat zelfs ook in het reglement. Spreek maar wat je wilt, maar in de klassen liever Nederlands.” (Respondent 13).

Toch denken een aantal professionals dat er vanuit de schoolregels een verplichting bestaat om uitsluitend Nederlands te spreken. Dit ondanks dat respondenten zelf aangeven flexibel om te springen rond het gebruik van Nederlands en de thuistaal. Meer nog, volgende quote

maakt duidelijk dat de respondent zelf de idee van functioneel leren toepast terwijl deze persoon denkt dat het schoolbeleid dit niet toelaat.

“Ik ben voorstander om de taal te spreken die je het beste kan. Ik vind het heel belangrijk dat je uw thuistaal ook veel oefent. Ik weet dat dat bij ons op school eigenlijk niet mag. Dus je zou eigenlijk uw leerlingen moeten verplichten om altijd, waar dan ook Nederlands te spreken. [...] Dus als er Bulgaren in mijn klas zitten en ze zijn bijvoorbeeld met vier en de ene leerling... ik geef een uitleg en de ene leerling legt aan de andere leerling uit wat ik heb gezegd in het Bulgaars dan sta ik dat toe. Ik weet dat dat niet altijd wordt toegelaten.” (Respondent 7).

Bovenstaande quote maakt duidelijk dat leerkrachten heel flexibel inspelen op wat er leeft in de klascontext. Dit kan worden gekoppeld met de idee dat professionals diversiteit als uitgangspunt nemen en van daaruit interacties vormgeven. We kunnen stellen dat de invloed van het beleid echter niet heel bewust voelbaar is bij professionals.

5.1.3 Kansenverhaal

Een belangrijke concept die zowel op beleids- als praktijkniveau naar voren komt, is het kansenverhaal. Vanuit een herstelgerichte visie wil de school inzetten om jongeren maximale kansen te bieden. Dit wordt genoemd in het pedagogisch project, maar ook respondenten zelf wijzen heel sterk op het belang van kansen bieden.

“In elk geval het is wel een school waar dat men vindt dat alle mensen en alle jonge mensen moeten een kans krijgen om te leren. En het is eigenlijk een school die als visie heeft: je moet kansen geven, en nog ne keer een kans geven en nog ne keer een kans geven. Dus het is niet een afgebakend van: “Als je dat doet dan vlieg je eruit, als je dat doet dan vlieg je eruit.” Het is eigenlijk een kansenschool.” (Respondent 2).

“En inderdaad die gasten hebben al zo vaak het deksel tegen hun neus gehad en ieder van die jongere heeft een volwassene nodig die er onvoorwaardelijk staat voor hun. En die kansen blijft geven.” (Respondent 6).

Het blijven geven van kansen en investeren in de jongeren wordt tevens door een leerling beaamd.

“Als het bijvoorbeeld gelijk een jongen is die geen verandering toont, gaan ze ook... ze gaan niet minder doen, maar ze gaan meer een bruter karakter creëren zodat je wel moet veranderen.” (Respondent 12).

Ondanks dat dit kansenverhaal vanuit het beleidsniveau wordt uitgedragen en in de schoolcultuur vervat zit, ontstaan er in de praktijk toch enkele spanningen hieromtrent. Het blijkt voor leerkrachten een voortdurende afweging tussen enerzijds de erkenning van situaties van jongeren om van daaruit blijvend kansen te geven; en anderzijds een consequente behandeling tussen leerlingen.

“Dat is meestal omdat die leerling op mijn zenuwen werkt, maar dan ga ik ook altijd denken van: waarom is die leerling zo? En heel vaak is dat omdat die thuis een heel moeilijke thuissituatie heeft [...] Ja, maar daardoor zeggen andere leerling bijvoorbeeld: “Mevrouw je geeft de leerlingen veel te veel kansen.” En ze hebben daar ergens wel een punt he. Dat is ook juist wat dat ze zeggen. Ik doe dat ook.” (Respondent 7).

“Maar anderzijds ook, wat ik ook voel, is wanneer een leerling het te bont maakt in een klas en de kansen van de andere leerlingen hypothekeert. Ja, dan gaan zij wel zeggen van: “Ja, nu is dat evenwicht zoek.” (Respondent 9).

Niet enkel tussen leerlingen zorgt het kansenverhaal voor spanningen, ook onder professionals ontstaan er discussies over hoe ver dit kansenverhaal kan gaan.

“Als je kansen geeft, maar als je ook zegt van: “Gij pierke, gij kunt dat en gij gaat dat doen. En als je het niet doet, awel dan ga je het niet halen. Dan ga je iets anders moeten doen. En ik zal met u meezoeken, maar ik zou zo graag hebben...” Dat vind ik kansen geven. Maar als pierke dan toch zijne middelvinger naar omhoog steekt, dan vind ik dat... je kan dat zo bij ene doen he, maar als dat op den duur de mentaliteit wordt van dat kan daar op die school, dan denk ik dat dat niet goed komt. Maar dat is zwak uitgedrukt.” (Respondent 3).

Ondanks de spanningen die het kansenverhaal met zich meebrengt, blijven leerkrachten achter die visie staan. Het argument om te blijven investeren in die kansen is dat de school een terugvalbasis voor jongeren vormt en daarmee het risico op schooluitval kan vermijden.

“Jaren geleden is er daar een keer een heel zwaar incident geweest. [...] Maar die jongen zit daar nog op school. En ik weet op heel veel andere scholen zou dat geen waar zijn. Ik weet ook als het voorstel kwam [...] dat er toen heel wat leerkrachten van [de school] weigerachtig tegenover stonden van: “Hoeveel kansen moeten we die gasten hier nog geven? Alle, als ze dat dan allemaal al mogen.” Maar ik denk ook dat

dat een kaart is die de school wel trekt. Dat het is van: "Het zijn jonge gasten. Ze maken fouten. En als wij ze al afschrijven, waar komen ze dan terecht?" (Respondent 6).

"Ik denk dat onze school een beetje 'the school of last resorts' is. De school als leerlingen nergens meer naartoe kunnen dat ze bij ons nog terecht kunnen." (Respondent 7).

Vanuit dit argument blijft het kansenverhaal en de herstelgerichte aanpak gedragen door professionals en leerlingen binnen de school.

5.1.4 De vorming van de schoolcultuur

Concluderend kunnen we stellen dat zowel het doelgericht beleid als de schoolpraktijk in het dagelijks handelen bijdraagt tot de schoolcultuur. Het beleid wordt op een zodanige manier uitgedragen dat er sprake is van een schoolcultuur die diversiteit als uitgangspunt heeft, openingen biedt voor het gebruik en de erkenning van de thuistaal en inzet op voortdurende kansen van leerlingen. Een specifieke inzet vanuit het beleid hierop blijkt dus nodig.

"Ik denk sowieso aan de hand van uw schoolreglement en de school die je bent al een aantal zaken wegneemt." (Respondent 6).

Niettemin is er meer nodig dan enkel een specifieke beleidsvoering. Er dient een algemene overtuiging te zijn van het belang onder professionals om die visie te kunnen uitdragen.

"Heel veel steun van directie, omdat die dezelfde mening toegedaan zijn, omdat die dezelfde basisfilosofie hebben. En in die zin is dat enorm belangrijk." (Respondent 2).

"Dat is bij de ene leerkracht al wat sterker dan bij de andere. Maar de algemene teneur is wel zo. Dus die visie gaat wel overeind blijven staan, omdat dat de algemenere teneur is." (Respondent 9).

"Ik denk dat het dan ook heel belangrijk is dat iedereen diezelfde boodschap geeft. Het is zeer moeilijk om daar iemand van te overtuigen als er daar iemand zou tussenlopen die dat niet zo vindt. Dat is iets dat ge als leerkracht... het mooie is dat ik dat niet moet gaan uitleggen aan de leerkrachten. Iedereen doet dat gewoon intrinsiek, omdat iedereen daar zo van doordrongen is, want dat is zeer belangrijk." (Respondent 10).

De wisselwerking tussen schoolbeleid en schoolpraktijk vormen een gedeelde schoolcultuur die zich inzet op gelijke kansen binnen een context van diversiteit. Dit wijst tevens op het

belang van een gedeelde schoolcultuur die door iedereen wordt uitgedragen. Op dit gedeeld verhaal wordt in volgend thema dieper ingegaan.

5.2 Gedeelde versus verdeelde verantwoordelijkheid

Vanuit de literatuur werd reeds gewezen op het belang van een gedeeld en inclusief verhaal om samenleven in diversiteit in een concrete context mogelijk te maken. Dit wordt gedeeld door de respondenten; meer nog, sommigen wijzen op het belang van een gedeeld verhaal overheen scholen en gedurende de volledige schoolcarrière van kinderen en jongeren. Vanuit het pedagogisch project wordt de idee van een inclusief verhaal ook naar voren gebracht: *“We zijn samen verantwoordelijk voor het realiseren van ons project.”* Ook in de interviews worden er een aantal reflecties omtrent het gedeeld verhaal duidelijk. Dit gebeurt enerzijds door verwijzingen naar netwerkvorming, communicatie en samenwerking tussen leerkrachten onderling; anderzijds handelt dit over een gedeelde verantwoordelijkheid om samen met jongeren hun leeransen te ontplooiën. Vooreerst wordt er dieper ingegaan op de gedeelde professionaliteit.

5.2.1 Interacties tussen professionals onderling

Professionals beamen het belang van een gedeelde professionaliteit binnen de eigen schoolcontext. Respondenten erkennen dat complexe uitdagingen waar je als leerkracht mee in aanraking komt een vakoverschrijdende aanpak vraagt. Belangrijk hierbij is de samenwerking tussen collega's die nodig is om een gedeeld verhaal mogelijk te maken.

“Ook met andere collega's moeten wij samenwerken, want anders is onderwijs de dag van vandaag niet meer mogelijk he als je alleen in uw klasje blijft.” (Respondent 2).

“Weetje, ik denk leerkracht zijn, ik zeg dat ook altijd tegen mijn leerkrachten he, ik vind dat echt een heel eenzame job. Er zijn scholen waar het echt zo is van: “Ik stap hier nu binnen in dit lokaal, ik trek de deur dicht en ik overleef 50 minuten.” [...] En gewoon ook daar weer die verbinding en wij als team. Ik denk we moeten leerlingen duidelijk maken dat een groep sterk is. Ook leerkrachten moeten dat ervaren. Wij staan nu voor dezelfde opdracht. En wij kunnen nu met elkaar gaan zoeken om het voor elkaar dragelijk te maken en voor de leerlingen zinvol te maken. Zo echt wel dat wij-verhaal. Ik denk dat we daar vooral naartoe moeten.” (Respondent 6).

Hoe deze gedeelde verantwoordelijkheid vorm kan krijgen in de praktijk blijkt echter niet eenvoudig. De bevroegde professionals leggen een grote nadruk op samenwerking en goede communicatie, alsook vertrouwen onder professionals. Daarnaast vormen informele

contacten en de veilige ruimte van de leraarskamer een mogelijkheid tot kanalisering. Toch heeft niet iedere professional nood om dit samen te gaan benaderen. Sterker nog, zo wijst een respondent op een gevoel van “bepampering” omdat er teveel mensen rondom de leerkrachten staan.

“Maar ik heb niet altijd de behoefte ook om veel daarover te gaan spreken als ik voel dat ik dat zelf in het juiste kanaal kan duwen, dan zijn dat dingen die ik zelf wel oplos.”
(Respondent 3).

Nochtans blijken anderen veel aan de leerlingenbegeleiding en brugfiguur te hebben bij uitdagingen binnen de klas. Dit wordt door veel respondenten erkend, en gedurende interviews wordt het duidelijk dat men vaak doorverwijst naar de rollen van leerlingenbegeleiding en brugfiguren.

“Omdat als er problemen zijn, dan meestal de leerlingenbegeleider die belt of de verbindingsfiguur die gaat dan naar die ouders he. Of die belt naar de ouders of die gaat langs. Maar ikzelf ben dat niet, nee.” (Respondent 2).

“Via de kennis die de leerlingenbegeleiding heeft om met zo’n conflicten om te gaan.”
(Respondent 4).

Doorverwijzingen kunnen een meerwaarde zijn indien er wordt samengewerkt aan een gedeeld verhaal. Sommige respondenten waren echter van mening dat dit niet altijd het geval blijkt te zijn.

“Ik heb op andere scholen ook gewerkt en ik vind dat dat bij ons veel minder soepel verloopt om met de collega’s samen te werken, om ze te motiveren om ook iets te doen dat niet in het traditioneel lesgeven past. Dat is een uitdaging.” (Respondent 7).

“Ik vind dat de vroegere samenhangende sfeer nu eerder gebroken en verdeeld is. Veel leerkrachten zitten daardoor te werken op hun eigen eiland en ik kan niet meer spreken dat de visie van de school gedragen wordt door alle collega’s.” (Respondent 8).

Ook een externe groepsbegeleider die vaak op de school werkt, wijst op het risico om te vervallen in een verdeelde verantwoordelijkheid.

“Want vaak wordt er naar ons gekeken van verschillende scholen van: “Ja die van [naam externe organisatie] zijn daar, zij komen het oplossen.” Maar wij hebben niet de waarheid in pacht he. Zij zijn de experts. Zij staan dag in dag uit voor die klas. Zij weten

wat er werkt en wat er niet werkt. En ik denk dat laten delen met elkaar is juist goed. Dat is de bedoeling van die interviews eigenlijk he. Leer van elkaar, want jullie weten hoe het moet.” (Respondent 6).

Vanuit deze bedenkingen blijft het dus belangrijk om blijvend te investeren in een gedeeld, inclusief verhaal om niet te vervallen in een verdeelde verantwoordelijkheid en de schoolcultuur te creëren en uit te dragen. Zoals bovenstaande quote reeds benadrukt, spelen leerkrachten hierin een belangrijke rol. Zij staan met hun voeten in de praktijk en gaan dagelijks in interactie met leerlingen.

“Ja, awel ik denk leerkrachten beseffen niet altijd goed dat zij ook een zeer grote leerlingenbegeleider zijn. Wij hebben natuurlijk wel de naam ‘leerlingenbegeleider’, maar eigenlijk start het daar allemaal mee.” (Respondent 5).

De rol van leerkrachten blijkt dus cruciaal om tot een gedeeld, inclusief verhaal te komen aangezien zij dagelijkse interacties met leerlingen vormgeven. Om die reden is het interessant om dieper te kijken naar die interacties tussen leerkrachten en leerlingen, en hoe er binnen die interacties wordt gezocht naar een gedeeld verhaal.

5.2.2 Interacties tussen professionals en leerlingen

Naast een gedeelde professionaliteit wordt eveneens het belang benadrukt om samen op weg te gaan met leerlingen en ouders. Dit belang wordt door alle professionals erkend.

“Ik vind het belangrijk dat ze weten dat ze er niet helemaal alleen voor staan.” (Respondent 11).

Ook leerlingen verwijzen naar een gedeelde verantwoordelijkheid tussen leerkrachten en leerling, en zelfs tussen leerlingen onderling.

“En wat ik ook goed vind aan onze school is dat wanneer er iemand van OKAN in onze klas komt dat wij de medeleerling gaan helpen. En ik vind dat is iets goeds in onze school. De leerkracht helpt hem en ook de medeleerling.” (Respondent 13).

De school tracht door activiteiten alsook de inzet via brugfiguren en leerlingenbegeleiding de vorming van een gedeeld proces te bewerkstelligen. Via de leerlingenbegeleiding wordt ingezet om een verbinding te leggen tussen leerling en leerkracht; brugfiguren daarentegen worden vooral ingezet om deze verbinding te faciliteren tussen ouders en de thuissituatie en de schoolse context.

“Een leerling kan niet tot leren komen als er heel veel belemmeringen zijn. En ik denk dat we dan als leerlingenbegeleiding daarin een heel grote rol kunnen spelen. Dat we zeker ook wel intermediair zijn tussen leerling en leerkracht. Dat we wel bepaalde zaken ook te gaan uitleggen, en te gaan maken dat bepaalde randvoorwaarden ingevuld zijn om als leerkracht met die leerling aan de slag kunnen gaan.” (Respondent 5).

“Ja, dus ons hoofddoel als brugfiguur is eigenlijk om de brug te slaan tussen gezin en school. Dus om de kloof te dichten tussen gezin en school, om daar te betrokkenheid te vergroten naar de school toe. En ook de buurt en vrije tijd wordt daar eigenlijk zeer sterk bij betrokken. Dus eigenlijk alles om de drempel te verlagen voor gezinnen naar de school toe. Maar dat kan heel breed gaan he.” (Respondent 9).

Deze werking wordt als een meerwaarde ervaren aangezien dit vertrekt vanuit een positieve interesse en dat de school niet enkel contacten legt met ouders en leerlingen wanneer iets niet goed loopt. Leerlingenbegeleiding en brugfiguren kunnen voor ouders en leerlingen als vertrouwensfiguur fungeren en zorgen voor een beter beeld en begrip van leerlingen. Leerkrachten zelf wijzen op het belang van leerlingenbegeleiding en brugfiguren om samen op weg te gaan bij uitdagingen. Vanuit dit gedeeld verhaal kan de school, zoals de coördinator van de leerlingenbegeleiding het zelf verwoord: *“omstandigheden creëren zodat de leerling tot leren kan komen.”* Toch geeft een leerling aan niet de behoefte te hebben om de volledige thuissituatie te delen.

“Ik persoonlijk neen. Ik zeg dat aan niemand. Ik wil het liever zelf oplossen dan het met iemand te delen. Ik wil dat niet delen met een andere dat hij dat dan weet, en zich mee bemoeit. Alle, die persoon gaat hem misschien niet mee bemoeien van: “Hij moet het doen” of zo. Maar ik wil dat niet. Ook als hij mij helpt, ik wil dat niet. Ik heb liever dat ik het zelf doe.” (Respondent 13).

Leerkrachten spelen evenzeer een belangrijke rol bij het creëren van een gedeeld verhaal. Professionals geven aan dat een gedeelde, inclusieve groep kan ontstaan door onderlinge verbindingen te leggen.

“En dat tracht ik altijd te doen, de gelijkenissen te gaan, en alles wat we gemeenschappelijk hebben, te gaan zoeken. En dat beschrijven wat we gemeenschappelijk hebben. [...] En dan toch ook die gelijkenissen zoeken. Van waaruit komt dat? En zoveel mogelijk naar gelijkenissen gaan kijken. Ondanks het feit

dat er natuurlijk ook veel verschillen zijn. En die ook aanraken dat die er zijn he. Maar dat hoeven geen breekpunten te zijn.” (Respondent 2).

“En ik denk ja collega’s hoe verschillend dat ze ook zijn, leerlingen hoe verschillend dat ze ook zijn, is dat zo eigenlijk onderling wel wat raakvlakken hebben en dat je ook wel merkt: dat is één groep. En dat dat daardoor wel klikt.” (Respondent 5).

“Dat is gewoon een vorm van verbinding creëren. Niet de leerlingen onderling, maar ook jij als leerkracht ten aanzien van uw leerlingen.” (Respondent 6).

Om die verbinding te creëren tussen leerkrachten en leerlingen is een band noodzakelijk. Meer zelfs, er wordt gewezen op het belang van een band van leerkrachten om ook een betere groepsdynamiek te creëren tussen leerlingen onderling.

“Ik denk dat het belangrijkste handvat in onderwijs is dat je een klik hebt met je leerlingen. En dan de manier waarop... ja. [...] Ik denk dat het belangrijkste is dat die gasten u vertrouwen, dan werkt dat. En al de rest... als die klik er niet is, dan mag je met van alles afkomen, dan werkt niks.” (Respondent 2).

“Iedere leerkracht heeft dat al eens gehoord van een leerling: “Weetje meneer of mevrouw, het is goed, ik zal het doen voor u.” Als die band er niet is, dan heb je zoiets van: “Weetje jonge, je mag vragen wat je wil, ik doe het niet.” Een keer dat er een band ontstaat, ga je ook zorgen dat die band bewaard blijft. (Respondent 6).

De bevroegde leerlingen geven aan dat het mogelijk is om met de meeste leerkrachten een band op te bouwen. Doorheen de gesprekken met zowel professionals als leerlingen worden een aantal strategieën aangegeven hoe een band kan ontstaan tussen leerkrachten en leerlingen. Deze al dan niet bewuste strategieën worden veelal samen gebruikt en verbonden met elkaar. Dit verschilt onder de leerkrachten, maar toch kunnen een aantal terugkomende zaken worden benoemd die voor meerdere professionals van toepassing zijn. Activiteiten gaande van sportdagen/teambuilding, tot kookprojecten, sprekers uitnodigen etc. blijken hierbij een goede moderator. Deze momenten maken het mogelijk om voorbij te gaan aan de rol als leerkracht en meer van zichzelf bloot te geven.

“Dat je naast jouw ‘taak’ op school als leerkracht, als leerlingenbegeleider, dat die grens zowat flou is en dat zij jou ook wel leren kennen als mensen, dat je begripvol bent.” (Respondent 5).

“En dat masker van leerkracht valt weg en plotseling beginnen ze de mens te zien.”
(Respondent 6).

Leerlingen zelf geven aan dat vanuit de levenservaring van leerkrachten respect kan groeien. Informele contacten dragen hiertoe bij en maken het gemakkelijker om een band op te bouwen en een betrokkenheid naar de leerlingen toe te tonen.

“Maar ik denk dat veel communiceren, veel praten, interesse hebben in de leefwereld van de leerlingen is heel belangrijk. Ik maak in het begin van elk schooljaar maak ik een WhatsApp-groep aan voor de klas. Zo ben ik ook een beetje op de hoogte van het gezever en de dingen die leven onder de leerlingen. Ja, en ik denk dat je niet benauwd moet zijn om daar een klein beetje aan mee te doen.” (Respondent 4).

Indien leerkrachten kennis en interesse tonen in de leefwereld en (culturele) achtergrond van jongeren kunnen concrete momenten van verbinding, ontmoeting en erkenning vorm krijgen.

“En ik heb de Koran gelezen. Ik heb het leven van Mohammed gelezen. Ik heb het leven van Atatürk gelezen. Dus zodanig dat ik sowieso een band heb met die gasten. En dan krijg je van die gasten toch een enorme vorm van respect.” (Respondent 2)

“Ik geef mijn kennis door aan de leerlingen maar ik vraag de leerlingen om hun kooktechnieken of lekkere gerechten/recepten met mij te delen. Er is dus een wisselwerking tussen de verschillende culturen en eetgewoontes.” (Respondent 8).

“Dat is iemand die wel heel veel interesse heeft in andere culturen, omdat die veel reist naar andere landen en daar blijft. Daar spreek ik wel graag over met deze leerkracht en niet met de andere. Omdat de andere leerkrachten helemaal geen... bijna niets van kennis hebben over ons land.” (Respondent 13).

De school tracht tevens te werken naar een meer divers leerkrachtenkorps bij zowel theoretische als praktijkvakken om verbinding te vergemakkelijken en rolmodellen te creëren voor leerlingen. Er wordt tevens beargumenteerd dat leerkrachten met een andere culturele achtergrond een groter mandaat hebben om bepaalde zaken aan te kaarten. Toch wijzen leerlingen erop dat de culturele achtergrond er niet perse voor zorgt dat een band kan worden opgebouwd, maar dat dit eerder aan andere zaken ligt.

“Je hebt zelfs leerkrachten die Belgisch zijn: de ene gedraagt zich anders dan de andere. Dat heeft helemaal niks te maken met afkomst. Dat is gewoon uw karakter. Wat je doet.”

Hoe je eigenlijk lacht met andere. Hoe je eigenlijk omgaat met andere. Dat heeft niks te maken met de afkomst.” (Respondent 13).

We moeten echter wel opmerken dat dit niet zomaar veralgemeend mag worden voor de volledige leerlingenpopulatie op de school daar slechts een gelimiteerd aantal leerlingen kon worden bevroegd.

Vanuit de band tussen leerlingen en leerkrachten kan er een veilige ruimte ontstaan om ook binnen de ruimere context van gepolariseerde culturele conflicten spanningen die in de school binnenkomen te benoemen en open te breken.

“Het belangrijkste is dat we gewoon luisteren dat we er veel begrip voor hebben. Tonen dat het mag in de klas komen. Dat ze daar mogen over vertellen.” (Respondent 11).

Opvallend hierbij is dat dit heel vaak via humor wordt vormgegeven. Deze strategie van humor wordt ook vanuit leerlingenperspectief erg gewaardeerd.

“En ik mocht tegen hem een keer een racistisch mopke vertellen, en alle keren gaf ik hem een racistische opmerking. En dan bespreken we dat: “Waarom doe ik dat?” Gewoon om duidelijk te maken: “Waarom sla je nu niet op mijn gezicht? Waarom ben je nu niet boos? Ah, omdat je weet die grond zit daar niet.” Om hem duidelijk te maken als je een racistische opmerking krijgt, lach ermee. Dat is niet altijd de bedoeling, dat is soms de ding... Op die manier krijg je nog een veel leukere band met leerlingen. Maar dat doe ik dan heel bewust als dat vertrouwen er dan aanwezig is he.” (Respondent 2).

“En die man gaat u echt proberen uitmaken op verschillende manieren dat hij kan. Of dat ik nu Belg ben of Pool of Afrikaan. Die man is echt gewoon top. Want hij zegt het gewoon zelf van: “Ja ik wil u zo best mogelijk voorbereiden op een situatie die misschien op het werk kan gebeuren dat helemaal racistisch kan zijn en zo”. Zelfs ook de leerlingen tegenover de leerlingen dat ze tegen elkaar racistische opmerkingen mogen geven [...] Ja, meneer [naam] zegt dan gewoon van: “Ja ik wil gewoon jullie zo best mogelijk voorbereiden op de werkjaren dat een keer racistisch kan zijn. Ik wil gewoon dat je rustig blijft en zo.” (Respondent 12).

Daarnaast worden stereotyperingen en spanningen omtrent culturele conflicten in concrete situaties opgebroken doordat leerkrachten voor de leerlingen opkomen.

“Bijvoorbeeld ik heb een collega gehad en die gaat op stap met leerlingen. En alle allochtonen worden eruit gepakt voor een identiteitscontrole. En dan heeft die leerkracht gezegd: “Waarom controleer je mij niet? Jij moet mij ook controleren.” Om dan duidelijk te maken van eigenlijk hier gebeurt iets wat in feite niet kan en die leerkracht gaat daar tegen in.” (Respondent 2).

Dit toont dat leerkrachten zich niet zomaar neerleggen bij heersende denkbeelden in de samenleving, maar zich daartegen proberen te verhouden in hun concrete praktijk. Om die reden focust volgend thema op de invloeden van de maatschappelijke context, en dit vooral tegen de achtergrond van gepolariseerde culturele conflicten die immers de focus van deze masterproef vormt.

5.3 De maatschappelijke positie van de school

5.3.1 De invloed van de maatschappelijke context

Bovenstaand thema toont het belang van aandacht voor de maatschappelijke context waarbinnen de school zich positioneert. Scholen zijn immers onderdeel van die maatschappelijke context. Doorheen de interviews werd dit bijvoorbeeld duidelijk door de verwijzingen naar de Coronacrisis die de betrokkenheid van de school aantoonde. De invloed van maatschappelijke ontwikkelingen vragen volgens professionals een specifieke aandacht.

“Daar moet je als leerkracht inderdaad wel gevoelig voor zijn. Ja, ik denk dat, ja als je op onze school werkt dan moet je een beetje maatschappelijk betrokken zijn. Dus de actualiteit volgen is nog belangrijker voor onze school denk ik dan voor andere misschien. [...] Zorgen dat de school constant voeling houdt met de buitenwereld die constant verandert. Dat wij ook onze manier van lesgeven, onze inhouden, dat we die ook aanpassen aan de manier waarop de maatschappij verandert.” (Respondent 4).

Ook omtrent de invloed van media spreken professionals over de rol die de school speelt. Zo wijzen verscheidene professionals op het gevaar van fake news, en de vragen van leerlingen naar de betrouwbaarheid van bronnen. Dit toont het vertrouwen in de school, maar ook de grote verantwoordelijkheid van leerkrachten en scholen.

“Dat is wel een beetje soms gevaarlijk vind ik de manier waarop ze vertrouwen op het woord van de leerkracht. Ik denk soms: we zijn niet alwetend, wij weten niet alles. Maar die vertrouwen daar echt wel op.” (Respondent 7).

Niet enkel leerlingen vertrouwen op scholen, professionals beargumenteren dat er vanuit het

publiek en politiek domein heel snel naar scholen wordt gekeken om een antwoord te bieden op maatschappelijke uitdagingen. Dit sluit aan bij de bovengenoemde literatuur omtrent de maatschappelijke rol van onderwijs.

“Maar ik denk dat het niet alleen aan een school is om aan die preventie te werken. Een school kan niet alles oplossen. Een school moet al heel veel dingen doen. Een school moet onderwijs verstrekken. Een school moet ook de helft van de tijd helpen opvoeden als ik het zo mag zeggen. Maar een school is er niet om maatschappelijke problemen te gaan oplossen. Ik denk dat een school maatschappelijke problemen met zich meekrijgt en dan naar een aantal dingen gaat kijken van: hoe gaan we ze niet op onze school krijgen, of als we ze hebben hoe gaan we ermee om. Maar als het gaat over: “De school moet dit, de school moet dat. En de school moet daar meer aandacht voor hebben, en als de school dat merkt...” En dan denk ik: pf, er zijn ook wel nog andere instanties waar er ook wel aan gewerkt kan worden. Een school is er niet om alle mogelijk maatschappelijke problemen op te lossen. Ik denk dat er ook een aantal zaken zijn die maken dat een school maatschappelijke problemen niet moet oplossen.”
(Respondent 5).

Dit roept opnieuw de vraag op naar gedeelde verantwoordelijkheid, waarbij het risico bestaat om sociale problemen te vertalen naar uitsluitend opvoedingsproblemen. Respondenten geven zelf aan dat er steeds meer van scholen wordt verwacht, terwijl zij zelf ook uitgedaagd worden met een groeiende complexiteit aan maatschappelijke uitdagingen.

“Omdat die doelgroep telkens verzwaart. Wij merken ook: hoe langer, hoe meer instroom; de arbeidsmarkt die ook meer en meer dingen verwacht; de kloof tussen onderwijs en arbeidsmarkt die zou moeten gedicht worden; leerdoelen die verzwaren; die doelgroep die verzwaart... Dus ja, dat zijn wel dingen die mij zorgen baren. Ik hoop dat er op tijd aan de alarmbel kan getrokken worden wat dat betreft.” (Respondent 9).

Deze quote maakt tevens duidelijk dat er meer moet worden geluisterd naar de stem van leerkrachten. Het belang van een ruimte om hun stem te laten horen, wordt door meerdere professionals benadrukt. Er wordt aangegeven dat deze ruimte binnenin de school er weldegelijk is voor zowel leerkrachten als leerlingen.

“Want zij ervaren het he, wat het dagelijks is om inderdaad op een concentratieschool te zitten. Of om als anderstalige nieuwkomer om hier op een secundaire school terecht te komen. Zij zijn de experts he. Ik bedoel beleidsmakers kunnen met heel veel mooie en heel vaak moeilijke woorden de dingen vertellen. Maar het zijn wel de gastjes die

ervaren hoe het hier is om toe te komen op een secundaire school. [...] Ik denk dat het op school zelf, in de [school] zelf wel, dat er wel platformen gecreëerd worden om het daar te gaan doen. Maar ik denk dat dat zeker ook wel nog meer vruchtbaarheid mag krijgen buiten die schoolmuren. Binnen het school doen ze dat wel.” (Respondent 6).

Zoals bovenstaande quote reeds aangeeft, is men van mening dat er buiten de schoolmuren te weinig ruimte is om problemen aan te kaarten op de scholen. Respondenten beamen dat er vooral meer ruimte moet komen voor minder mainstream stemmen dan degene die vandaag in het publieke debat aan bod komen.

“Welke leerkrachten neemt men ook altijd in interviews he. Vaak zijn dat zo de geborstelde, de ideale leerkracht, maar niet degene die maatschappijkritisch is. De rebel gaat men er nooit gaan bijzetten. Niettegenstaande dat die rebel vaak heel, misschien wat cru’er durft uitdrukken waar het veld slaat he.” (Respondent 2).

Eveneens leerlingen vinden het belangrijk om hun stem buiten de schoolmuren te laten horen. Toch zijn ze eerder sceptisch of er weldegelijk naar hen zal worden geluisterd.

“Als wij onze mening willen uiten naar politici, is het beter dat je echt de gemotiveerde mensen zoekt en niet bij iedereen uw mening uiten. Alle, want misschien gaat iedereen luisteren, maar weinig gaan echt geïnteresseerd zijn.” (Respondent 13).

Veel leerkrachten hebben nochtans zorgen omtrent een aantal veranderingen in het onderwijs die ze graag willen aankaarten. Zoals reeds vermeld gaat dit over de verhoogde verantwoordelijkheid op scholen en de groeiende complexiteit binnen de school. Daarnaast maken een aantal respondenten zich zorgen omtrent het duaal leren en de mogelijke ongelijkheid dat dit voor hun leerlingen kan creëren. Daarnaast wijst een respondent op het moeilijk evenwicht tussen gelijke kansen en prestaties, wat kan gekoppeld worden bij de uitdagingen van het kansenverhaal in de schoolpraktijk. Verder wordt er kritisch gekeken naar het watervalstelsel binnen het Vlaams onderwijs en vooral naar de gevolgen van de negatieve beeldvorming. Meer zelfs, zo wijzen professionals erop dat deze negativiteit te vinden is in het publieke debat, alsook onder leerkrachten en dat zelfs leerlingen dit geïncorporeerd hebben.

“Dat is zeer demotiverend als leerkracht. Dat is zeer demotiverend voor de school. Dat is slecht voor de beeldvorming van het onderwijs. Voor alles is dat slecht. Dus moeten we een stem hebben? Ja, maar om op te boksen tegen veel negativiteit.” (Respondent 7).

“Ik vind dat nog altijd eentje waar ik vree op bots van: “Ja maar meneer, wij zijn maar BSO he.” Ik vind dat zo fout. Dat is een stigma die heel vaak bij leerlingen zit waarvan ik soms merk ook in de lerarenkamers. [...] Ja, dat hokjesdenken dat moet er echt uit.” (Respondent 6).

Professionals geven aan dat, naast het feit dat het een BSO-school is, ook de culturele achtergrond van leerlingen vaak aanleiding geeft tot een negatieve beeldvorming.

“Bijvoorbeeld als wij op uitstap gaan, ik zeg niet dat wij een beroepsschool zijn. Ik zeg ook niet dat wij met veel allochtonen komen. Omdat ze dan al op een andere manier de aanpak gaan doen.” (Respondent 2).

Bovenstaande bedenkingen maken duidelijk dat de maatschappelijke context met de gepolariseerde culturele conflicten ook een invloed hebben binnen de schoolmuren. Er wordt echter door alle respondenten benadrukt dat er weinig tot geen problemen zijn onder leerlingen betreffende de culturele achtergrond van leerlingen. Toch wordt er door twee respondenten, die overigens de enige twee zijn met een verschillende culturele achtergrond van alle bevraagde respondenten, aangegeven dat individuele leerkrachten het gepolariseerd cultureel debat meenemen binnen de school.

“Wat dat mij stoort bij ons op school is dat sommige leerkrachten zeer negatief zijn ten opzichte van de leerlingen. Ook racistisch. Ik stoor mij daar aan. Maar dat is ook omdat ik die gevoeligheden zelf aanvoel of misschien meegemaakt heb gewoon.” (Respondent 7).

“Wat ik liever zou zeggen is, leerkrachten die niet sarcastisch kunnen blijven, zou ik zeggen van: zij moeten gewoon normaal blijven en geen commentaar geven over andere culturen. [...] Soms kan het gebeuren. Ik heb het persoonlijk zelf meegemaakt, gezien, gehoord.” (Respondent 13).

Toch wijzen ze er beiden op dat dit niet in de schoolcultuur zit, maar het wijst er wel op dat de school zelf onderdeel is van de maatschappelijke context waar culturele debatten hoog oplopen. Zo wordt door een leerling gewezen op de verhitte debatten tussen politieke partijen over mensen met een andere culturele achtergrond, en dat die leerling zoekt naar een meer neutralere beslissing. De school is daarom verplicht om zich ten opzichte van deze debatten te positioneren. Om die reden stellen we de vraag hoe de visie op samenleven in diversiteit binnen de schoolmuren doorheen de gesprekken aan bod kwam.

5.3.2 Visie op samenleven in diversiteit

Zowel het pedagogisch project als de gesprekken met professionals wijzen op het belang van ontmoeting. De bovengenoemde focus op verbindingen kan worden gekoppeld met de ideeën van de contacthypothese.

“Omdat ze dan meer met elkaar leren omgaan. Het belangrijkste is van als je dingen samen doet, dan groeit er iets. En dat moet meer gebeuren, dat verschillende cultuurgroepen dingen samen doen. Als je dingen samen doet, kom je overeen he.” (Respondent 2).

“Maar ik denk ook dat het vooral zo gaat over dat groepsbindende. Wij vinden dat ook binnen ons werk: die verbinding aangaan bij elkaar. Hoe meer dat de mensen elkaar kennen en begrijpen, hoe meer empathie dat er ook kan gaan ontstaan.” (Respondent 6).

Door het gemeenschappelijke te belichten en verbinding te maken, tracht een bepaalde groepsdynamiek gecreëerd te worden. Daarbij wordt ontmoeting tussen verschillende culturen door alle respondenten als een meerwaarde gezien. Zo stelden zowel leerkrachten als leerlingen vast dat een wederzijds leren binnen de school vorm krijgt.

“Mijn doel als leerkracht is dat ik mijn leerlingen eetgewoontes wil zien samenbrengen.[...] Ik vind het fijn om wat zij mij bijbrengen te verwerken of te combineren met de Belgische keuken.” (Respondent 8).

Respondenten wijzen daarnaast op het belang van de overlappende consensus, of de ‘juiste’ waarden, normen en regels bekend te maken onder de leerlingen. Dit roept vragen op over de discussies omtrent burgerschapseducatie en hoe de school zich positioneert ten opzichte van deze discussies. Bij veel respondenten sluipt het dominant discours van opvoeden tot (actief) burgerschap binnen.

“Is één dat we onze leerlingen kunnen opvoeden tot volwaardige burgers in onze maatschappij die... met de nodige waarden natuurlijk he, respect en verantwoordelijkheid en verdraagzaamheid. Dat is één, dus opvoeden tot volwaardige en positieve burgers.” (Respondent 4).

Er bestaat zo een risico om de verantwoordelijkheid hierbij te leggen bij de individuele leerling.

“Zo van: “Weetje het is uw verantwoordelijkheid. Je gaat hier inderdaad zaken moeten doen die je niet leuk vindt. Je gaat hier met mensen in contact komen waar je

misschien minder een band mee hebt. Maar jij hebt dat wel onder controle.” Zo dat. “Er zijn wel heel veel hulpbronnen. Er zijn heel veel mensen die naast u kunnen staan, maar op het einde van de rit ben jij wel de persoon die het doet.” Ja zo wat dat eigen engagement.” (Respondent 6).

“Ja, dat is van leerling tot leerling. Sommigen staan daar voor open, anderen niet. Bij sommige leerlingen vind je een ingang om die mee te krijgen, bij anderen niet.” (Respondent 4).

Dit roept de vraag op of de school het vooropgesteld model bestendigt of ook kritisch durft te staan ten opzichte van de status quo. Toch valt dit dominant idee te verwachten aangezien dit van scholen wordt verwacht.

“En dat vind ik net het plezante van mijn vak, dat ik niet in een keurslijf gedrongen wordt. Want uiteindelijk, draai en keer het, de politiek die bekijkt onderwijs heel vaak als een manier om die maatschappij op te bouwen. En een manier om gasten in een bepaald economisch systeem te laten meedraaien. En ik denk dat daar veel meer maatschappijkritiek in mag komen. Omdat een maatschappij is een dynamisch iets waar je constant moet aan gaan werken zodanig dat het voor een mens beter wordt, en niet voor... Alle, economie staat nog altijd voorop en de mens staat nog altijd niet centraal en niet voorop.” (Respondent 2).

“Vluchtelingen of anderstalige nieuwkomers worden geleerd te zeggen wat wij willen horen en kunnen eigenlijk door ‘dit ingeprente’ niet zeggen wat ze echt willen zeggen.” (Respondent 8).

Er zijn enkele concrete voorbeelden die vanuit interacties met leerlingen een alternatieve vorm van burgerschap kunnen bieden. Hierboven werd reeds het voorbeeld gegeven van het toelaten van de eigen thuistaal zodat een leerling een ruimte krijgt voor erkenning van zijn/haar culturele eigenheid. Daarnaast geven tal van respondenten aan dat ze veel interesse tonen in de culturele achtergrond van jongeren, wat ervoor zorgt dat er gemakkelijker een band kan worden aangegaan en dat de leerling voelt dat ruimte is om deze achtergrond te erkennen.

“[...] beetje reportages te volgen uit die landen van: hoe zit dat daar nu; wie is daar aan het bewind; wat is dat met die Taliban. Ik probeer expres, niet in het ridicuul he, maar toch ook wel reportages te volgen en namen op te schrijven. Zodanig dat ik met die gasten kan zeggen van: “Awel en den diene, ken jij diene? En wat doet die dan

juist?” Dat maakt dat die gasten, dat ze u soms beter vertrouwen of begrijpen. En dat ze denken: “Ah mijn leerkracht heeft ook wel interesse.” (Respondent 3).

Daarnaast worden concrete momenten gevonden die het mogelijk maken om bovengenoemd burgerschap-als-praktijk vorm te geven. Hierbij proberen professionals vanuit de concrete levenssituatie van leerlingen te vertrekken en hen te erkennen als medevormgevers van de maatschappelijke context.

“Ik zie dat als een verrijking naar leerlingen toe, omdat ze geconfronteerd worden met andere culturen en met andere godsdiensten. Ook in ons vak zijn wij verplicht van intercultureel, alle interreligieus onderwijs te geven. We zijn verplicht om over andere godsdiensten te praten. En we hebben van eerste keer de voorbeelden voor ons he.” (Respondent 2).

“Vorig jaar hebben we een boekproject gedaan in de Vooruit. En één van de boeken die de leerlingen moesten lezen was een stripverhaal van Khaled Hoesseini over bootvluchtelingen. En ja, dan bijvoorbeeld.. dan uhm dan helpt dat wel om... er zaten bijvoorbeeld ook Syrische vluchtelingen in onze klas, dan helpt dat wel om hun situatie beter te begrijpen bijvoorbeeld. Daar komen wel heel veel goede gesprekken over.” (Respondent 4).

Ook leerlingen vinden het interessant om vanuit deze levenssituaties van jongeren te vertrekken.

“Om eerlijk te zijn, ik ben wel blij dat ik in dit tijdperk woon gewoon puur om ze te leren kennen.” (Respondent 12).

Deze voorbeelden erkennen dat jongeren zelf mede vormgeven en deel zijn van de samenleving. Er wordt vertrokken vanuit de levensomstandigheden van de jongeren om in dialoog te gaan en binnen de interactie vormen van burgerschap te creëren. Dit doet tevens recht aan de idee van een gedeeld verhaal binnen de school waar een jongere binnenin de school als publieke ruimte erkend wordt als medeburger met zijn/haar culturele eigenheid.

5.4 Toekomstvisie

In het eerste thema werd een uitgangspunt van diversiteit in de schoolpraktijk beschreven. Niettemin maakt een respondent een kritische bemerking dat de school eigenlijk niet divers is.

“Ja, eigenlijk ja voor een stuk zijn we helemaal niet divers. Dus we hebben alleen maar mannen binnen het voltijds onderwijs. Ik bedoel alleen maar jongens. En we hebben heel weinig autochtone Belgen. En op die manier [toekomstige fusie] zullen we nog meer de samenleving weerspiegelen.” (Respondent 4).

Meer zelfs, door een leerling wordt de realiteit van al deze verschillende achtergronden een reden gegeven waarom leerlingen open kunnen zijn tegen leerkrachten en hun medeleerlingen.

“Ook gewoon puur omdat we op onze school, omdat er zoveel buitenlanders zijn dat ze meer open zijn. Gelijk moesten er veel meer Belgen zijn, ik denk dat ze veel meer gesloten zouden zijn.” (Respondent 12).

Toch wordt er door alle respondenten het belang gezien van een sociale mix en een goede afspiegeling van de maatschappij in de school.

“Het ideaal is, en iedereen zegt dat en dat is wel juist, je zou hetzelfde moeten krijgen in een school als wat je in een maatschappij krijgt. En dat heb je nu niet. En dat is jammer.” (Respondent 2).

Dit ideaal kan worden bereikt door de toekomstige fusie met andere Gentse secundaire scholen die gepland staat. Hierdoor zal er een betere mix zijn van studierichtingen en achtergronden van leerlingen wat door professionals als positief wordt ervaren. Het feit dat een Gentse ASO-school met overwegend autochtone populatie weigerde mee te stappen in de samenwerking werd als erg negatief, zelfs polariserend gezien. Dit wil zeggen dat de verschillende houding tussen scholen een mogelijke uitdaging vormt om binnen de toekomstige fusie een blijvende schoolcultuur te vormen die culturele diversiteit als uitgangspunt neemt; maximaal inzet op kansen van leerlingen; openheid creëert voor de erkenning van culturele identiteiten; en wil streven naar een inclusief, gedeeld verhaal.

6. CONCLUSIE EN DISCUSSIE

6.1 Hernemen van de centrale vraagstelling

Centraal in deze masterproef stond de vraag hoe samenleven in diversiteit tegen de achtergrond van een gepolariseerde maatschappij vorm krijgt binnen een concrete schoolpraktijk. De literatuurstudie vertrok vanuit het concept van maatschappelijke breuklijnen om na te gaan of er in de hedendaagse samenleving een nieuwe globaliseringsbreuklijn te identificeren valt. Er bestaat twijfel of er sprake is van een volwaardige nieuwe breuklijn; de huidige maatschappij kent echter wel gepolariseerde culturele conflicten. Wanneer we kijken naar de maatschappelijke rol van scholen werd het duidelijk dat deze gepolariseerde culturele conflicten doorwerken binnen een concrete schoolpraktijk. Enerzijds omdat zij zelf onderdeel zijn van de maatschappelijke context; anderzijds omdat scholen worden gevraagd om antwoorden te bieden op de uitdagingen van de maatschappelijke context, meer bepaald onder de vorm van burgerschapseducatie. Dit heeft een aantal uitdagingen en spanningen tot gevolg die in deze masterproef werden onderzocht aan de hand van een case study van een Gentse secundaire school. De centrale vraagstelling was wat deze school doet om binnen een context van culturele diversiteit om te gaan met de uitdagingen van gepolariseerde culturele conflicten in de maatschappij. Om niet voorbij te gaan aan de complexiteit van interacties binnen de schoolpraktijk werd een open onderzoekbenadering gehanteerd. In dit laatste onderdeel van deze masterproef worden de bevindingen uit de onderzoeksresultaten gekoppeld aan bovenstaande literatuurstudie en nieuwe theoretische inzichten. Afsluitend worden de beperkingen van het eigen onderzoek benoemd en mogelijke pistes voor vervolgonderzoek voorgesteld.

6.2 Koppeling tussen onderzoeksresultaten en literatuurstudie

6.2.1 Voorbij een eenzijdige culturele focus

Doordat de literatuurstudie aantoonde dat er vooral polarisering ontstaat omtrent culturele conflicten en identiteiten, werd in het vervolg van dit masterproefonderzoek gefocust op de culturele dimensie. Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat het schoolbeleid bewust inzet op de uitdagingen van culturele diversiteit, terwijl in de schoolpraktijk culturele diversiteit als uitgangspunt wordt genomen. Respondenten leggen oorzaken van uitdagingen en/of problemen niet zozeer in een culturele basis, maar veeleer in pubergedrag of de complexe thuissituaties van jongeren. Deze twee vooropgestelde verklaringen van respondenten worden hieronder gekoppeld aan een aantal theoretische inzichten.

De verklaringen van respondenten om oorzaken van gedrag en problemen niet uitsluitend in een culturele basis te leggen, sluit aan bij een veelgenoemde kritiek op de identiteitspolitiek. Deze kritiek argumenteert dat er een te eenzijdige focus bestaat op de culturele dimensie waardoor sociale ongelijkheid vanuit klassenverschillen wordt overschaduwd (Thiel & Coate, 2010). “[T]he notion of structural oppression is frequently replaced by notions of difference and identity, which are usually subjectively defined” (Ferguson & Lavalette, 2004, p. 299). Bij deze sociaal probleemconstructie bestaat het risico dat structurele oorzaken die de thuissituatie en daarmee het gedrag van jongeren bepaalt, hertaald worden in culturele problemen met de nadruk op de culturele onaangepastheid aan de norm (Ferguson & Lavalette, 2004). In dit opzicht spreekt de Nederlandse socioloog Willem Schinkel over culturisme als nieuw racisme door te wijzen op een hiërarchie van culturen (Zemni & Doom, 2019). Het culturisme toont dat er een idee bestaat van een ‘dominante’ cultuur met stabiele culturele waarden en normen waarbij wordt verwacht dat iedereen zich aan deze ‘betere’ cultuur aanpast (Zemni & Doom, 2019). Hierdoor worden maatschappelijke vraagstukken verhuld met een culturele dekmantel en groeit de islamfobie waardoor de uitdagingen die globalisering ons stelt worden verengd tot culturele kwesties (Geldof, 2013). Hierin sluipt het gevaar van stereotypering door een veralgemening van een specifieke situatie naar ‘de’ cultuur van een groep en wordt er voorbijgegaan aan een aandachtige analyse van de concrete sociale context waarin jongeren opgroeien (Bouverne-De Bie, 2015). Doordat de school via leerlingenbegeleiding en brugfiguur een bredere kijk op de leerling en diens thuissituatie wil creëren, worden bovenstaande risico’s ingeperkt en ontstaat er minder voedingsbodem voor een polarisering van culturele identiteiten binnen de schoolpraktijk. Toch moet in het oog worden gehouden dat tussen individuele actoren gepolariseerde culturele conflicten kunnen voorkomen. Dit is niet verwonderlijk aangezien professionals zelf kampen met hun eigen ervaringen en emoties waardoor spanningen vanuit het hedendaags leven binnen de klas tot een hoogtepunt kunnen komen (Leeman & Wardekker, 2013). Een schoolcultuur met diversiteit als uitgangspunt biedt geen volledige garantie tegen een invloed van de gepolariseerde context op de schoolpraktijk. Daarom is een blijvende aandacht op een positieve schoolcultuur omtrent culturele diversiteit nodig.

Een tweede verklaring van respondenten bij uitdagingen van problemen wordt gelegd in het pubergedrag van leerlingen. Ook onderzoek wijst op een heersend idee dat “[t]hese expressions are sometimes seen as merely adolescent provocation by young people in search of their own identity” (De Winter, 2012, p. 59). Toch blijft dit volgens De Winter (2012) een erg psychologische, individuele verklaring. De verantwoordelijkheid ligt daarmee uitsluitend bij de jongere zelf, waardoor een kritische kijk op de rol van publieke socialisatieruimtes en het functioneren van de democratie zelf uit het oog wordt verloren (De Winter, 2012). Naast

individuele verklaringen voor probleemgedrag, kan er tevens worden nagedacht over “the actual opportunities for the enactment of the experiment of democracy that are available in our societies, on the assumption that participation in such practices can engender meaningful forms of citizenship and democratic agency” (Biesta, 2011, p. 8, geciteerd in De Winter, 2012, p. 59). Deze bedenking brengt ons naar de volgende reflectie omtrent de vraag hoe de school een publieke ruimte vormt waar jongeren zich kunnen identificeren met het democratisch proces en worden erkend als medeburgers in de samenleving met ruimte voor de ontwikkeling van de eigen culturele identiteit.

6.2.2 Burgerschap binnen de concrete schoolpraktijk

Uit de literatuurstudie blijkt dat jongeren op een respectvolle manier hun culturele identiteit kunnen ontwikkelen indien ze worden erkend als gelijkwaardige burgers in de publieke ruimte. De vormen van burgerschap die in de concrete schoolpraktijk voorkomen, tonen de mate waarin de school als zo'n publieke ruimte fungeert en een kritische houding ten opzichte van het vooropgesteld model mogelijk maakt. In de resultaten werd reeds duidelijk dat professionals zowel vanuit een dominant discours burgerschap vormgeven alsook vanuit een meer kritische houding. Deze verschillende vormen van burgerschap en visies op samenleven binnen de concrete schoolpraktijk, worden hier gekoppeld aan drie strategieën die volgens Leeman en Wardekker (2013) professionals helpen om een inclusieve identiteit en wederzijds vertrouwen in de klas te creëren.

Een eerste strategie is de inzet op democratische attitudes en de motivatie en vaardigheden voor democratische acties (Leeman & Wardekker, 2013). Daarbij worden scholen met een grote diversiteit als waardevol gezien, omdat “diverse schools offer the unique possibility to meet ‘others’ and create grounds for mutual commitment” (Leeman & Wardekker, 2013, p. 1058). Zoals blijkt uit de resultaten staat ontmoeting overheen culturele grenzen centraal binnen de concrete schoolpraktijk. Vanuit deze strategie wordt er ingezet op een gelijke participatie waar verschillende standpunten worden geaccepteerd (Leeman & Wardekker, 2013). Leeman en Wardekker (2013) wijzen tevens op het belang van de acceptatie van diversiteit als een normaal element in de klas, wat binnen de schoolpraktijk die culturele diversiteit als uitgangspunt neemt het geval is. Het achterliggend idee bij deze strategie blijft echter een integratie van jongeren in de bestaande sociale en politieke instellingen die als oefening dienen in het samenleven in diversiteit (Leeman & Wardekker, 2013). Hierdoor bestaat het risico om te vervallen in het dominant discours van actief burgerschap. Zoals in de literatuurstudie reeds werd beargumenteerd, is deze houding van burgerschap een erg teleologische benadering van participatie en democratie die voorbij gaat aan de erkenning van jongeren als medeburgers en de verschillende levensomstandigheden die de situatie van

jongeren bepalen. Dit dominant denken over burgerschap komt overigens in de concrete schoolpraktijk voor zoals is gebleken uit de onderzoeksresultaten.

Toch staan een aantal respondenten kritisch ten opzichte van het dominant discours van burgerschap die scholen opgelegd krijgen. Dit past binnen de volgende strategie van Leeman & Wardekker (2013) waarbij professionals verder willen gaan dan kennis en vaardigheden om te kunnen participeren in de samenleving. Door te vertrekken vanuit de concrete levensomstandigheden van leerlingen worden momenten van burgerschap-als-praktijk gecreëerd. Dit houdt rekening met de maatschappelijke positie en levenskansen van jongeren waardoor een participatieparadox kan worden vermeden. Verbindingen leggen tussen vakonderwijs en burgerschapsonderwijs is een strategie die Leeman en Wardekker (2013) benoemen en respondenten zelf ook aanhalen. Door een erkenning van de levensomstandigheden van jongeren worden zij als medeburgers erkend en kunnen jongeren hun positie bepalen ten opzichte van het bestaand model en daar kritisch over reflecteren. Een dergelijke benadering doet recht aan de complexiteit van erkenningen van burgerschap waardoor de genoemde risico's op vooroordelen bij de contacthypothese vermeden kunnen worden. Binnen een complexe kijk op burgerschap kan Putnams idee van 'bridging' op een tastbare wijze vorm krijgen waardoor zowel professionals als leerlingen elkaar als volwaardige medeparticipanten binnen de samenleving benaderen.

Het benoemen van verschillende standpunten en conflicten is een laatste strategie volgens Leeman en Wardekker (2013). Doordat conflicten en spanningen niet vermeden maar expliciet worden benoemd, kunnen daar democratische en interculturele lessen uit worden getrokken (Leeman & Wardekker, 2013). Dat conflicten en spanningen uit de maatschappelijke context de schoolpraktijk binnenkomen, werd duidelijk uit zowel de literatuurstudie als de onderzoeksresultaten. Niettemin werden deze spanningen niet op een bewuste manier besproken of door professionals zelf binnen gebracht, maar veeleer door vragen van de leerlingen zelf. Daarbij lijkt het een gemiste kans om ook op deze derde strategie in te zetten die volgens Leeman en Wardekker (2013) een bijdrage levert aan inclusieve identiteiten en wederzijds vertrouwen binnen de klas.

Verder toonden de resultaten aan dat de spanning tussen het groepsgevoel en de erkenning van het individu doorwerkt binnen de concrete klaspraktijk. Zo wijst het kansenverhaal op een spanningsrelatie tussen enerzijds een rechtenethiek met als ideaal een gelijke behandeling; en anderzijds een zorgethiek waarbij problemen worden benaderd vanuit een verbondenheid en een zoektocht naar herstel van relaties (De Droogh, 2006). Langs de ene kant zorgt het kansenverhaal vanuit een zorgethiek ervoor dat jongeren kunnen blijven terugvallen op

school; langs de andere kant dient het kansenverhaal afgewogen te worden aan het groepsgevoel binnen de school. Vanuit de resultaten werd duidelijk dat een groepsgevoel ook wordt gevormd vanuit een gedeelde verantwoordelijkheid. Reflecties hieromtrent wordt in het volgende deel besproken.

6.2.3 Gedeelde verantwoordelijkheid

Het eerste deel van de literatuurstudie eindigde met de bedenking van Putnam om collectieve identiteiten te construeren om een schildpadreflex te vermijden en samenleven in diversiteit mogelijk te maken. In de onderzoeksresultaten duiden respondenten evenzeer op het belang van een gedeeld verhaal binnen de schoolpraktijk. Dit gedeeld verhaal dient gedragen te worden onder professionals zodat de visie van de school wordt uitgedragen en deel wordt van de schoolcultuur. Anderzijds is er ook behoefte aan een gedeeld verhaal tussen leerlingen en leerkrachten zodat de school een veilige ruimte biedt voor de ontwikkeling van culturele identiteiten van leerlingen. Een gedeelde verantwoordelijkheid voor het leerproces van de jongere is nodig zodat er niet wordt vervallen in een individuele verantwoordelijkheid, maar dat professionals samen met de jongere omstandigheden creëren om het leerproces vorm te geven. Deze bedenking sluit aan bij de kritiek van De Winter (2003; 2012) dat opvoeden steeds meer vanuit een focus op individuele kansen en ontwikkeling wordt benaderd. “In our present-day neoliberal culture child-raising has become a predominantly personal project, one whose success the parents feel themselves responsible for and which, at the same time, they are supposed to find enjoyable” (De Winter, 2012, p. vii). Vanuit deze redenering pleit De Winter om in te zetten op een ‘pedagogische civil society’ om tot een gedeeld verhaal omtrent opvoeden te komen (De Winter, 2012). Door in te zetten op een gedeelde verantwoordelijkheid van opvoeding en onderwijs kunnen culturele opvattingen van socialisatie worden herdacht en overgaan naar een complexer verhaal (De Winter, 2012). Zo kan het risico worden vermeden dat sociale problemen worden gedefinieerd als individuele, psychologische problemen (De Winter, 2012).

Een andere visie koppelt gedeelde verantwoordelijkheid met kritische denkbeelden omtrent burgerschap. Biesta (2011, in Roose, Roets, Van Houte, Vandenhole & Reynaert, 2013) pleit voor een gedeelde partnerschap waarbij men elkaar als ‘ignorant citizen’, of onwetende burger gaat zien. Dit denkbeeld sluit aan bij de kritieken op het dominant discours van burgerschap-als-einddoel, aangezien de idee van de onwetende burger ervan uitgaat dat burgerschap niet vooraf kan worden gedefinieerd (Roose et al., 2013). “In other words, from an idea of ignorant citizenship, the actualization of citizenship implies an ongoing and collective citizenship in ever-open and undetermined participatory processes and practices” (Roets et al., 2013, p.

453-454). Deze redenering impliceert een kritische houding ten opzichte van burgerschap om tot een gedeeld verhaal te kunnen komen.

6.3 Beperkingen van het eigen onderzoek en aanbevelingen voor verder onderzoek

De keuzes die werden gemaakt bij de concretisering van deze masterproef impliceren onvermijdelijk beperkingen binnen het onderzoek. Er werd gekozen voor een contextuele benadering van een concrete case study om niet voorbij te lopen aan de complexiteit die interacties binnen schoolpraktijken vormgeven. Hierdoor is het onderzoek niet zomaar transformeerbaar naar andere schoolpraktijken, maar dient het eerder ter inspiratie. De oorspronkelijke methodologie beoogde een bevraging van verscheidene perspectieven om een dieper inzicht te creëren. Ondanks dit vooropgesteld doel, werden enkele stemmen niet bevroegd of onderbelicht. Zo konden er weinig focusgesprekken met leerlingen worden georganiseerd, waardoor de onderzoeksresultaten hoofdzakelijk vanuit een professioneel standpunt zijn opgebouwd. Daarnaast mist het onderzoek de stemmen en ervaringen van de ouders over de schoolpraktijk. Nochtans heeft de spanning tussen een gedeelde versus een verdeelde opvoedingsverantwoordelijkheid betrekking op de leefwereld van ouders en de visies die scholen hebben op de ouderlijke rol. De relatie tussen de ouderlijke opvoedingsverantwoordelijkheid en de opvoedingsverantwoordelijkheid van scholen omtrent het samenleven in diversiteit vormt daarom een interessante piste om vervolgonderzoek vorm te geven.

Een tweede mogelijk interessante onderzoekspiste bouwt verder op het belang van een gedeelde opvoedingsverantwoordelijkheid. Zoals uit de onderzoeksresultaten blijkt, wijzen respondenten op een te grote verantwoordelijkheid van scholen. Hierbij kunnen we de vraag stellen of de verwachtingen die aan scholen worden gesteld wel realistisch zijn (Pauw, 2013). Verder bouwend op de idee van 'pedagogische civil society' volgens De Winter (2012) kan er gekeken worden hoe opvoeden en democratie vorm krijgt vanuit een gedeelde verantwoordelijkheid, afstemming en verbondenheid tussen verschillende actoren zoals het gezin, leeftijdsgenoten, media, de overheid etc.

Tenslotte staat de schoolpraktijk aan de vooravond van een fusie met verscheidene andere Gentse secundaire scholen. Zoals uit de onderzoeksresultaten blijkt, zorgt net de hoge culturele diversiteit ervoor dat dit als uitgangspunt wordt genomen en dat de school een grote openheid omtrent deze thema's kent. Daarom kan het interessant zijn om de vraag naar de vormgeving van samenleven in diversiteit ten tijde een gepolariseerde maatschappij opnieuw te stellen binnen de nieuwe fusiecontext.

BIJLAGEN

Bijlage 1: De informed consent

INFORMED CONSENT

Ik, ondergetekende, verklaar hierbij dat ik, als participant aan een masterproef aan de Vakgroep Sociaal Werk en Sociale Pedagogiek onder leiding van prof. dr. Bruno Vanobbergen van de Universiteit Gent:

- (1) de uitleg over de aard van de vragen en de taken die tijdens dit onderzoek zullen worden aangeboden, heb gekregen en dat mij de mogelijkheid werd geboden om bijkomende informatie te verkrijgen;
- (2) totaal uit vrije wil deelneem aan het wetenschappelijk onderzoek;
- (3) de toestemming geef aan de onderzoekers om mijn resultaten op anonieme wijze te bewaren, te verwerken en te rapporteren;
- (4) op de hoogte ben van de mogelijkheid om mijn deelname aan het onderzoek op ieder moment stop te zetten en dit zonder opgave van reden;
- (5) weet dat niet deelnemen of mijn deelname aan het onderzoek stopzetten op geen enkele manier negatieve gevolgen heeft voor mij ~~/op mijn evaluatie (er worden geen punten afgetrokken, maar ook niet verdiend) / op mijn studiebegeleiding / op mijn behandeling / op mijn ondersteuning;~~
- (6) weet dat ik op aanvraag een samenvatting van de onderzoeksbevindingen kan krijgen nadat de studie is afgerond en de resultaten bekend zijn;
- (7) geef toestemming dat mijn data gebruikt wordt voor verder analyse door andere onderzoekers na volledige anonimisering;
- (8) weet dat UGent de verantwoordelijke eenheid is m.b.t. persoonsgegevens verzameld tijdens het onderzoek. Ik weet dat de data protection officer me meer informatie kan verschaffen over de bescherming van mijn persoonlijke informatie. Contact: Hanne Elsen (privacy@ugent.be).

Gelezen en goedgekeurd op (datum),

Handtekening van de participant

Naam van de verantwoordelijke onderzoeker

Bijlage 2: Informatiefiche participanten

Informatiefiche participanten masterproef

WIE BEN IK?

Ik ben Annelien Peeters en zit in mijn Master Sociaal Werk. Onder begeleiding van prof. dr. Bruno Vanobbergen doe ik mijn masterthesis met als titel: 'Samenleven in diversiteit ten tijde van een gepolariseerde maatschappij: een case study binnen een Gentse secundaire school'.

WAT HOUDT HET ONDERZOEK IN?

Het doel van mijn onderzoek is om in kaart te brengen hoe er in een concrete schoolpraktijk wordt omgegaan met uitdagingen omtrent diversiteit en polarisering.

Het is belangrijk om verschillende perspectieven bij elkaar te brengen om zo vanuit de diepte een verhaal te construeren. Dit wil ik trachten te doen via enkele observaties binnen de school; interviews van verschillende actoren binnen de school zoals (OKAN) leerkrachten, leerlingen, directie, CLB, ouders etc.

De resultaten zullen dan later worden teruggekoppeld aan de ideeën over democratisch burgerschap binnen onderwijs, met de resultaten als voorbeeld hoe dit concreet vorm krijgt.

WAT WORDT ER VAN JOU VERWACHT?

Er wordt een interview afgenomen waar er zal worden gepolst naar uw perspectief over de uitdagingen van diversiteit en polarisering binnen de school, en de aanpak ervan op individueel- en schoolniveau.

WAT GEBEURT ER MET DE INFORMATIE?

De informatie in het interview wordt anoniem uitgetypt en door mij verwerkt voor mijn masterproef. Hiervan wordt het resultaat verspreid zonder persoonlijke gegevens weer te geven. Het resultaat zal (tijdelijk) op de universiteit worden opgeslagen. Het eindresultaat zal uiteraard teruggekoppeld worden naar jou en de school.

VRAGEN?

Indien er nog verdere vragen zijn, aarzel dan niet om contact op te nemen via mail: annelien.peeters@ugent.be.

Bijlage 3: De interviewleidraad

Inleiding

- Uitleg masterproefonderzoek
- Overlopen van de informed consent

Vragen

Thema 1: Situering participant

1. Wat is uw naam en voornaam?
2. Wat is uw rol binnen de school?
3. Met wie werkt u allemaal samen?
4. Wat is uw motivatie om deze job uit te oefenen?
5. Hoelang werkt u al binnen de school?
 - Werkt u hier graag
 - Waarom?
6. Hoe ben je op de school terecht gekomen?
 - Wat was je keuze hiervoor?
7. Waarvoor staat de school? Wat is volgens u de belangrijkste missie en visie?

Thema 2: Culturele diversiteit en polarisering binnen de school/klas

8. Hoe wordt er omgegaan met de culturele diversiteit binnen de school (bv. verschillen in taal, kledij, tradities...)?
 - Bv. als iemand met hoofddoek naar school wil komen / bv. wat met andere talen spreken?
 - Wat zijn hierbij uitdagingen?
 - Wat is hierbij een hulp?
 - Wat kan er hierbij volgens u beter?
 - Kan u concrete voorbeelden hoe de school, of u als professional, conflicten omtrent culturele diversiteit aanpakt?
9. Hoe zou u het samenleven in culturele diversiteit binnen de school omschrijven? Hiermee bedoel ik hoe je als groep functioneert in de klas met verschillende (en eventueel botsende) waarden en normen.
10. Is er volgens u onder de leerlingen een polarisering te vinden?
 - Zo ja, hoe is deze zichtbaar?
11. Wat zijn volgens u de redenen waarom er een polarisering is tussen leerlingen?

12. Voelt u een invloed van de media hierin?

- Bv. bij berichten in de media over vluchtelingen of extreemrechtse groeperingen.
- Of bij bv. berichten in het nieuws die voor een aantal leerlingen persoonlijk liggen.

Thema 3: Rol professional

13. Wat is uw rol bij de omgang van de uitdagingen van culturele diversiteit?

14. Welke impact wenst u teweeg te brengen bij de leerlingen?

- Denkt u dat u daarin slaagt? Waarom wel/niet?

15. In welke mate kan u zich identificeren met de ervaringen uit het dagelijkse leven van de leerlingen?

- Welke invloed heeft dit op de band die u met leerlingen aangaat?

16. Hoe tracht u een vertrouwensband op te bouwen met leerlingen en ouders?

17. Hoe reageert de school of u als professional op de bepaalde berichten in de media omtrent culturele diversiteit en/of polarisering? (bv. berichten over vluchtelingen'crisis' /verrechtsing in Europa)

- Hoe wordt dit concreet vorm te geven? (ev. vb.)

18. Hoe reageert de school of u als professional als er bepaalde extreme/racistische uitspraken worden gedaan?

19. Heeft u het gevoel dat er voldoende handvaten zijn om met dergelijke spanningen (berichten in de media en uitspraken) om te gaan?

- Wat ervaart u hierbij als drempel?
- Wat als een hulp?

20. Welke steun vindt u hierbij, zowel binnen als buiten de school?

Thema 4: Beleidsniveau van de school (indien van toepassing)

21. Hoe wordt er vanuit het schoolbeleid ingezet op uitdagingen van culturele diversiteit en polarisering?

- Hoe zit dit vervat in het pedagogisch project en het schoolreglement?
- Wordt hier vakoverschrijdend rond gewerkt?

22. Hoe tracht de school burgerschap te implementeren binnen de school?

- En welke invulling wordt er vanuit de school gegeven aan burgerschap?

23. Hoe ondersteunt de school leerkrachten bij conflicten omtrent culturele diversiteit en polarisering?

24. Hoe verhoudt uw school zich tot andere scholen?

25. Met welke partners werkt de school allemaal samen omtrent culturele diversiteit?

- Waarom werken jullie met deze partners samen?
- Op welke manier werken jullie samen?

26. Hebben jullie een referentiepersoon 'radicalisering en polarisering'?

- Wat betekent zijn/haar rol voor de school?
- Hoe zou u de samenwerking hiermee omschrijven?

Thema 5: Maatschappelijke opdracht

27. Wat verstaat u onder 'goed onderwijs' en wat is hierbij van belang?

- Wat betekent dit voor uw rol?
- Sluit dit aan bij uw dagelijkse praktijk? Zo niet, waar loopt het dan anders?

28. Welke maatschappelijke opdracht dient de school op te nemen?

29. Voelt u een verhoogde druk om een preventieve functie op te nemen door de nasleep van de aanslagen in Europa en de angst voor Syriëstrijders?

- En wat is daarbij de verhouding ten opzichte van de vertrouwensband met leerlingen en ouders?

30. Tracht u ook individuele uitdagingen om te zetten naar meer structurele signalen?

- Zo ja, hoe en waarom?

31. Vindt u het belangrijk om als professional een stem te zijn in het publieke debat?

- Zo ja, waarom? En hoe kan dit vorm krijgen?

32. Hoe ziet u de school in de toekomst evolueren?

- Wat zijn hierbij mogelijke drempels of facilitators?
- Wat is uw rol hierin?

33. Wilt u hier verder nog iets aan toevoegen? Of wilt u nog iets kwijt over het onderwerp?.

Bijlage 4: Gespreksleidraad focusgroep

Inleiding

- Uitleg masterproefonderzoek
- Overlopen van de informed consent

Vragen

Thema 1: Situering participanten

1. Wat is jullie leeftijd?
2. Hoelang zitten jullie al op de school?
3. Waarom hebben jullie voor deze school gekozen?
4. Zit je graag op de school?
 - Waarom wel/niet?

Thema 2: Culturele diversiteit binnen de klas/school

5. Zijn jullie ergens anders geboren dan in België? En jullie ouders?
 - Wat gebeurt er als je geen Nederlands spreekt? Mag je een andere taal spreken?
6. Vind je dat moeilijk op school dat je geen Belgische achtergrond hebt? Waarom wel/niet?
 - Zo ja, wat kan er dan beter volgens jou?
 - Zo niet, wat vind je goed dan?
7. Zijn er veel leerlingen die een andere culturele achtergrond hebben dan een Belg?
 - En veel leerlingen die een andere culturele achtergrond hebben dan jullie?
 - Zijn er soms ruzies tussen mensen van een verschillende culturele achtergrond? Waarover dan?
 - Hoe wordt dat opgelost?
8. Zijn er leerkrachten die een andere culturele achtergrond hebben dan Belg? Zijn dit er veel?
 - Wat vinden jullie daarvan dat er leerkrachten zijn die niet Belg zijn? Of wat vinden jullie daarvan dat er zoveel Belgische leerkrachten zijn?
9. Wat gebeurt er als een leerkracht een andere mening dan jou heeft?
 - Bv. over godsdienst. Bv. als ze lesgeven over de evolutietheorie.

- Hoe reageer jij daarop als je een verschillende mening hebt met de leerkracht?
 - Hoe reageert de leerkracht?
10. Wat kan de school volgens jullie doen zodat er niet zoveel verschillen tussen de culturen is?

Thema 3: Media

11. Kijken jullie soms naar het nieuws of kijken jullie meer naar berichtjes op sociale media?
- Stellen jullie daar dan vragen over aan de leerkrachten?
 - Zo neen, waarom niet?
 - Zo ja, waarover dan?
 - Hoe reageren leerkrachten daar dan op?
12. Zien jullie dan soms ook berichten over vluchtelingen?
- Wat vinden jullie daarvan?
13. Zijn jullie ook berichten over dingen die gebeuren in de wereld bv. als er aanslagen zijn in Turkije?
- Wat vinden jullie daarvan?
 - Vragen jullie daar dan iets over aan de leerkrachten?
 - Zo ja, waarover dan? En hoe reageren de leerkrachten dan?

Thema 4: Vertrouwensband

14. Als er iets is in de school waar je het moeilijk mee hebt, kunnen jullie dat dan vertellen aan iemand van het school om daar iets aan te veranderen?
- Zo ja, aan wie? En hoe zou je dat doen?
 - Zo neen, hoe komt dit? Zou je dit wel willen doen? En aan wie?
15. Heb je het gevoel dat de school luistert naar jullie mening over de school of leerkrachten?
- Waarom wel/niet?
 - Hoe luisteren ze ernaar? Wat doen ze daaraan?
16. Heen jullie een persoon tegen wie jullie dingen kunnen vertellen op school, dingen die moeilijk zijn, of als er problemen zijn, of als er ruzies zijn?
17. Hebben jullie een goede vertrouwensband met leerkrachten?
- En andere personen op school?
 - Zo ja, waarom heb je daar een band mee?
 - Zo neen, waarom heb je daar geen band mee?
 - Wat zou er helpen om een band op te bouwen met iemand op school?

18. Vinden jullie dat er soms racistische uitspraken gedaan worden op de school?
- Zo ja, wat doe jij dan? Of wat doen andere leerlingen?
 - Wat doen leerkrachten dan?

Thema 4: Maatschappelijke opdracht

19. Wat doet de school allemaal tijdens Corona, naast het lesgeven? (Bv. Voor gezinnen die het moeilijker hebben tijdens deze periode).
- Vinden jullie dat belangrijk dat de school dit doet of is dat niet nodig? Waarom?
20. Wat vinden jullie ervan dat de school OKAN-klassen heeft?
21. Als je mocht kiezen, wat zouden dingen zijn die jullie zouden willen veranderen aan de school?
22. Zouden jullie iets willen zeggen over de school aan bv. de politiek of in het nieuws? Vinden jullie het belangrijk dat zij ook jullie mening horen?
- Waarom wel/niet?
 - Zo ja, waarover zou je het dan hebben?
23. Willen jullie nog iets vertellen?

REFERENTIES

- Audenaerde, S. (2012). *Onderzoek naar de ideologische convergentie op de socio-culturele breuklijn tussen Groen en Vlaams Belang (1981-2010)* (wetenschappelijke verhandeling). Gedownload op 11 april 2020, van https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/895/159/RUG01-001895159_2012_0001_AC.pdf
- Awel (2018). *Identiteit in de aanslag*. Gedownload op 24 januari 2019, van <https://cdn.nimbu.io/s/wiwrkx/assets/1528092655583/Rapport%20Identiteit%20in%20de%20aanslag.pdf>
- Ayanian, A. H., Böckler, N., Doosje, B. & Zick, A. (2018). Processes of Radicalization and Polarization in the Context of Transnational Islamist Terrorism. *International Journal of Conflict and Violence*, 12, 1-6. doi:10.4119/UNIBI/ijcv.648
- Azmanova, A. (2011). After the Left-Right (Dis)continuum: Globalization and the Remaking of Europe's Ideological Geography. *International political sociology*, 5(4), 384-407. doi: 10.1111/j.1749-5687.2011.00141.x
- Bailliu, P. (2017, 31 augustus). *Polarisatie en de maatschappelijke gevolgen*. Geraadpleegd op 5 maart, van <https://mirariproject.com/2017/08/31/41-polarisatie-en-de-maatschappelijke-gevolgen/>
- Belga. (2016, 3 oktober). Zwaarste aankondiging van collectief ontslag sinds Ford Genk. *HLN*. Geraadpleegd op 25 mei 2020, van <https://www.hln.be/nieuws/zwaarste-aankondiging-van-collectief-ontslag-sinds-ford-genk~add08451/>
- Benhaddou, K., & Le Roi, E. (2018). *Halal of niet?: Alle vragen omtrent Islam en onderwijs in Vlaanderen beantwoord*. Gent: Borgerhoff & Lamberigts nv.
- Berg, M. (2018, 1 augustus). Super-diversity, austerity, and the production of precarity: Latin Americans in London. *Critical Social Policy*, 39(2), 184-204. doi: <https://doi.org/10.1177/0261018318790744>
- Bickmore, K. (2014). Citizenship education in Canada: 'Democratic' engagement with differences, conflicts and equity issues?. *Citizenship Teaching & Learning*, 9(3), 257-278. doi: 10.1386/ctl.9.3.257_1

- Biesta, G. J. J. (2013). *Beautiful Risk of Education*. New York: Taylor & Francis Group. Geraadpleegd op 11 mei 2020, van <http://ebookcentral.proquest.com/lib/unigent-ebooks/detail.action?docID=4185950>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2014). Foundations of Qualitative Research for Education. In G. Van Hove (Red.), *Qualitative Research for Educational Sciences: Second Edition* (pp.1-54). Harlow: Pearson Education Limited.
- Boone, C., & Peli, G. (2016). Globalization and variants of local adaptation: Theory and justification with symbolic logic. *International sociology*, 31(6), 653-676. doi: 10.1177/0268580916662384
- Bornschieer, S. (2010). From Structure to Culture and Back: The Perpetuation and Transformation of Historical Cleavages. In *Cleavage Politics and the Populist Right: The New Cultural Conflict in Western Europe* (pp. 53-70). Temple University Press. Geraadpleegd op 30 april 2020, van www.jstor.org/stable/j.ctt14btchr.8
- Bouverne-De Bie, M. (2015). *Sociale Agogiek: Een sociaal-pedagogisch perspectief op sociaal werk*. Gent: Academica Press.
- Bouverne-De Bie, M., Roose, R., Coussée, F., & Bradt, L. (2013). Learning democracy in social work. In G. Biesta, M. Bouverne-De Bie, & D. Wildemeersch (Reds.), *Civic learning, democratic citizenship and the public sphere*. Dordrecht: The Netherlands Springer. Geraadpleegd op 6 mei 2020, van <https://lib.ugent.be/catalog/pug01:4180775>
- Bouverne-De Bie, M., Vandenabeele, J. (2016). Pedagogiek en burgerschap. In P. Smeyers, S. Ramaekers, R van Goor, & B. Vanobbergen (Reds.), *Inleiding in de pedagogiek* (pp. 101-112). Amsterdam: Boom
- Brown, N., & Cardinal, L. (2007). Introduction. In N. Brown, & L. Cardinal (Reds.). *Managing Diversity: Practices of Citizenship*. Ottawa: University of Ottawa Press. Geraadpleegd op 6 mei 2020, van <https://www.jstor.org/stable/j.ctt1ckpcm2>
- Celik, A. B., & Balta, E. (2020, 14 maart). Explaining the micro dynamics of the populist cleavage in the 'new Turkey'. *Mediterranean politics*, 25(2), 160-181. doi: 10.1080/13629395.2018.1507338

- Coolsaet, R. (2016). *'All radicalisation is local': The genesis and drawbacks of an elusive concept*. Geraadpleegd op 30/03/2019, van <https://biblio.ugent.be/publication/7243264/file/724327>
- Coolsaet, R. (2017). (De)radicalisering tussen praktijk en ambiguïteit. In M. De Waele, H. Moors, A. Garssens, & J. Noppe (Reds.), *Aanpak van gewelddadige radicalisering* (pp. 219-230). Geraadpleegd op 27 april 2019, van <https://biblio.ugent.be/publication/8514254/file/851425>
- De Droogh, L. (2006). Zorgen voor recht of recht doen aan zorg: over de verhouding van rechten- en zorgethiek in het welzijnswerk. *Welzijnsgids*, 62, 105-130. Geraadpleegd op 9 juni 2020, van <https://lib.ugent.be/catalog/pug01:601088>
- Deegan-Krause, K. (2006). New Dimensions of Political Cleavage. In R. Dalton, & H.-D. Klingemann (Reds.), *Oxford Handbook of Political Science*. doi: 10.1093/oxfordhb/9780199270125.003.0028
- De Feyter, G. (2005). *Terrorisme en globalisering* (Scriptie). Gedownload op 27 maart 2020, van https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/050/758/RUG01-002050758_2013_0001_AC.pdf
- Deheeger, M. (2019). *De leerprojecten binnen alternatieve gerechtelijke maatregelen: een kwalitatief onderzoek* (Scriptie). Gedownload op 21 mei 2020, van https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/790/957/RUG01-002790957_2019_0001_AC.pdf
- De Jong, J. (2010). Multiculturalisme, onderwijsvrijheid en sociale cohesie. In P. Smeyers, & B. Levering (Reds.), *Grondslagen van de wetenschappelijke pedagogiek: Modern en postmodern*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- De Wever, B. (2018, 24 januari). *Opinie De Wever: "Links moet kiezen tussen open grenzen en een goed werkende sociale zekerheid"*. *De Morgen*. Geraadpleegd op 25 mei 2020, van <https://www.demorgen.be/meningen/de-wever-links-moet-kiezen-tussen-open-grenzen-en-een-goed-werkende-sociale-zekerheid~bc552914/>
- De Winter, M. (2003). On Infantilization and Participation: Pedagogical Lessons from the Century of the Child. In W. Koops & M. Zuckerman (Reds.), *Beyond the Century of the Child* (pp. 159-182). Philadelphia: University of Pennsylvania Press. doi: <https://doi.org/10.9783/9780812208238>

- De Winter, M. (2012). *Socialization and Civil Society: How Parents, Teachers and Others Could Foster a Democratic Way of Life*. Rotterdam: Sense Publishers. Geraadpleegd op 12 mei 2020, van <https://ebookcentral.proquest.com/lib/unigent-ebooks/reader.action?docID=3034763&ppg=3>
- Dommering, E. (2009). Een normatief kader voor het openbare islamdebat. In Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (Reds.), *Polarisatie: Bedreigend en verrijkend* (pp. 188-215). Gedownload op 02/04/2019, van http://www.annemariawalter.eu/uploads/1/2/0/8/12082189/polarisatie_bedreigend_en_verrijkend.pdf
- Drever, E. (1995). *Using Semi-Structured Interviews in Small-Scale Research: A Teacher's Guide*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education. Geraadpleegd op 22 mei 2020, van <https://eric.ed.gov/?id=ED394990>
- Droogers, A. (2008). Integratie? Een pleidooi voor een alternatieve cultuurvisie. *Pedagogiek*, 28(1), 53-99. Geraadpleegd op 19 april 2020, van <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/187456>
- Emerson, M.O., & Hartman, D. (2006). The rise of religious fundamentalism. *Annual Review of Sociology*, 32(2006), 127-144. Geraadpleegd op 02/04/2019, van https://www.jstor.org/stable/29737734?seq=4#metadata_info_tab_contents
- Enyendi, Z. (2008). The Social and Attitudinal Basis of Political Parties: Cleavage Politics Revisited. *European Review*, 16(3), 287-304. doi: 10.1017/S1062798708000264
- Erlingsson, G. (2007). Notes on the 'Freezing Hypothesis'. *Ratio Working Papers*, 113. Gedownload op 1 mei, van https://www.researchgate.net/profile/Gissur_Erlingsson/publication/5097429_Notes_on_the_%27Freezing_Hypothesis%27/links/5418b98d0cf2218008bf449c/Notes-on-the-Freezing-Hypothesis.pdf
- Ferguson, I., & Lavalette, M. (2004). Beyond Power Discourse: Alienation and Social Work. *British Journal of Social Work*, 34, 297-312. doi:10.1093/bjsw/bch039
- Feys, T., & Vanhaute, E. (2016). Internationale migratie, de nationale staat en de paradox van globalisering. In J. Carlier, E. Vanhaute & C. Parker (Reds.), *De hermaakbare wereld? Essays over globalisering* (pp. 7-22). Geraadpleegd op 27 maart 2020, van <https://biblio.ugent.be/publication/8506469/file/8506480>

- Geijssel, F., Meijers, F., & Wardekker, W. (2007). Leading the process of reculturing: Roles and actions of school leaders. *The Australian Educational Researcher*, 34(3), 135-161. doi: <https://doi.org/10.1007/BF03216870>
- Geldof, D. (2013). Superdiversiteit als onverwerkte realiteit: Een uitdaging voor het sociaal werk. *Tijdschrift voor Sociaal Werk en Politiek*, 39(3), 12-24. Gedownload op 12 juni 2020, van <http://www.dirkgeldof.be/system/files/2013+3+Alert+Superdiversiteit+als+onverwerkte+realiteit.pdf>
- Gielen, A. J. (2008). *Radicalisering en identiteit*. Amsterdam: Aksant.
- Gosselin, D., & Tindemans, B. (2010). *Toekomstmakers: Hoe besturen bij onzekerheid?*. Geraadpleegd op 8 april 2020, van <https://biblio.ugent.be/publication/3152317/file/6787124>
- Gutmann, A. (2003). *Identity in Democracy*. New Jersey: Princeton University Press. doi: doi.org/10.1515/9781400825523
- Held, D., McGrew, A., Goldbatt, D., & Perraton, J. (1999). Contents and Introduction. In D. Held, A. McGrew, A. Goldbatt, & J. Perraton (Eds.), *Global Transformations: Politics, Economics and Culture* (pp. 1-31). Gedownload op 5 april 2020, van <https://www.geog.mcgill.ca/documents/Held%20et%20al%201999.PDF>
- Howitt, D. (2014). Thematic Analysis. In G. Van Hove (Ed.), *Qualitative Research for Educational Sciences: Second Edition* (pp. 233-256). Harlow: Pearson Education Limited.
- Huntington, S. (5 juni, 2011). The Clash of Civilizations? *Foreign Affairs*, 72(3), 22-49. Geraadpleegd op 02/04/2019, van <http://www.jstor.org/stable/20045621>
- Huyse, L. (z. d.). *Breuklijnen in de Belgische samenleving*. Gedownload op 10 april 2020, van https://soc.kuleuven.be/centre-for-political-research/publicaties-luc-huyse/bestanden/pdf-hoofdstukken-in-boeken/1983_Breuklijnen%20in%20de%20Belgische%20samenleving_1.pdf
- Kenniscentrum Vlaamse Steden (z. d.). *Superdiversiteit, een blik op morgen*. Gedownload op 21 mei 2020, van www.kenniscentrumvlaamsesteden.be/Gedeelte%20documenten/Startnota%20

Samenleven%2030/Notas_en_Verslagen/stad%20Gent%20Gent%20over%20morge
n%20inspiratienota%20hoofdstuk%20superdiversiteit.pdf

Knack (2016, 28 augustus). *Opinie: 'Neutralisering van religie in de publieke ruimte zal integratie niet vooruit helpen'*. Geraadpleegd op 22 mei 2020, van <https://www.knack.be/nieuws/belgie/neutralisering-van-religie-in-de-publieke-ruimte-zal-integratie-niet-vooruit-helpen/article-opinion-742085.html>

Koomen, W. & Van Der Pligt, J. (2016). *The Psychology of Radicalization and Terrorism*. doi: <https://doi.org/10.4324/9781315771984>

Koopmans, R., Statham, P., Giugni, M., Passy, F. (2005, 24 december). *Contested Citizenship: Immigration and Cultural Diversity in Europe*. Minnesota: University of Minnesota Press. Geraadpleegd op 6 mei 2020, van <https://ebookcentral.proquest.com/lib/unigent-ebooks/reader.action?docID=310729>

Kuhn, T., Solaz, H., & van Elsas, E. (2017, 11 september). Practising what you preach: how cosmopolitanism promotes willingness to redistribute across the European Union. *Journal of European Public Policy*, 25(12), 1759-1778. doi: <https://doi.org/10.1080/13501763.2017.1370005>

Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Clarendon Press. Geraadpleegd op 5 mei 2020, van https://archive.org/details/multiculturalcit00kyml_0/mode/2u

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(1), 34-50. doi: 10.1111/j.1467-8527.2006.00335.x

Leeman, Y., & Wardekker, W. (2013). The contested professionalism of teachers meeting radicalising youth in their classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1053-1066. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.729228>

Loobuyck, P. (2017). *Samenleven met gezond verstand*. Antwerpen: Polis.

Lorenz, W. (2003, 23 januari). Recognising the face of the other: Difference, identity and community. *International Journal of Social Welfare*, 22, 279-286. doi: 10.1111/ijsw.12027

- Meuleman, B. (2016). Grenzeloze sociale bescherming?. *De Gids op Maatschappelijk Gebied*, 107, 5-10. Gedownload op 25 mei 2020, van https://limo.libis.be/primo-explore/fulldisplay?docid=LIRIAS1873247&context=L&vid=Lirias&search_scope=Lirias&tab=default_tab&lang=en_US&fromSitemap=1
- McCauley, C. R. (2018). Explaining Homegrown Western Jihadists: The Importance of Western Foreign Policy, 2018. *International Journal of Conflict and Violence*, 12, 1-10. doi: 10.4119/UNIBI/ijcv.643
- Nicholson, L. (2008). *Identity Before Identity Politics*. Cambridge: Cambridge University Press. Geraadpleegd op 4 mei 2020, van <http://web.a.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzl3MDk2OV9fQU41?sid=7f38f15b-5656-49c9-86bc-0c3a5fbd3d53@sdv-sessmgr01&vid=0&format=EB&rid=1>
- Nieuwelink, H., Boogaard, M., Dijkstra, A.B., Kuiper, E., & Ledoux, G. (2016). *Onderwijs in burgerschap: wat scholen kunnen doen. Lessen uit wetenschap en praktijk*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut. Gedownload op 8 mei 2020, van https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2015/09/Onderwijs_in_burgerschap_publicversie.pdf
- Nordlinger, E., & Huntington, S. (1972). *Conflict regulation in divided societies*. Cambridge: Harvard university Center for international affairs.
- Obaidi, M., Thomsen, L., Bergh, R. (2018). "They Think We Are a Threat to Their Culture": Meta-Cultural Threat Fuels Willingness and Endorsement of Extremist Violence against the Cultural Outgroup, 2018. *International Journal of Conflict and Violence*, 12, 1-13. doi: 10.4119/UNIBI/ijcv.647
- Pauw, L. (2013). *De Vreedzame school: Onderwijs en de maatschappelijke vorming van de leerling*. Amsterdam: SWP. Geraadpleegd op 12 mei 2020, van <https://books.google.be/books?id=ctjqAgAAQBAJ&pg=PT13&lpg=PT13&dq=schuyt+2006+onderwijs&source=bl&ots=07a8pZPaKb&sig=ACfU3U3E3A50PwUlahzZ9YTuxcZyOHD38A&hl=nl&sa=X&ved=2ahUKEwjw9o-AzazpAhUuNOwKHWBtB6QQ6AEwAnoEAcQAQ#v=onepage&q&f=false>
- Pike, G. (2008). Citizenship Education in Global Context. *Brock Education*, 17, 38-49. Gedownload op 8 mei 2020, van <https://core.ac.uk/download/pdf/25584627.pdf>

- Porath, B., & Sigal, R. (2008). *Radicalizing Democratic Education: Unity and Dissent in Wartime*. (Meeting papers. Gedownload op 8 juni 2019, van <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479884.pdf>)
- Putnam, R. (2007, 15 juni). E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-first Century – The 2006 Johan Skytte Prize Lecture. *Scandinavian Political Studies*, 30(2), 137-174. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9477.2007.00176.x>
- Rausch, C.C., 2015. Fundamentalism and Terrorism. *Contemporary Voices: St Andrews Journal of International Relations*, 6(2). doi: <http://doi.org/10.15664/jtr.1153>
- Rawls, J. (1997). The Idea of Public Reason Revisited. *The University of Chicago Law Review*, 64(3), 765-807. Gedownload op 16 april 2020, van <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5633&context=uclr> ev
- Reulink, N., & Lindeman, L. (2005, 23 november). *Kwalitatief onderzoek* (dictaat). Gedownload op 21 mei 2020, van [www.cs.ru.nl/~tomh/onderwijs/om2%20\(2005\)/om2_files/syllabus/kwalitatief.pdf](http://www.cs.ru.nl/~tomh/onderwijs/om2%20(2005)/om2_files/syllabus/kwalitatief.pdf)
- Roels, F. (2009). Hoofddoekverbod: en de winnaar is.. *Het vrije woord*, 54(31), 31-33. Geraadpleegd op 22 mei 2020, van <https://biblio.ugent.be/publication/814615/file/814617>
- Roets, G., & Roose, R. (2013). Theorising underlying notions of citizenship in the dynamics of learning in public policy untis. In G. Biesta, M. De Bie, & D. Wildemeersch (Reds.), *Civic learning, democratic citizenship and the public sphere*. Dordrecht: The Netherlands Springer. Geraadpleegd op 11 mei, van <https://lib.ugent.be/catalog/pug01:4180891>
- Rollwage, M., Dolan, R. & Fleming, S. (17 december, 2018). Metacognitive Failure as a Feature of Those Holding Radical Beliefs. *Current Biology*, 28(24), 4014-4021. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cub.2018.10.053>
- Roose, R., Roets, G., Van Houte, S., Vandenhoe, W., & Reynaert, D. (2013). From parental engagement to the engagement of social work services: discussing reductionist and democratic forms of partnership with families. *Child & Family Social Work*, 18(4), 449-457. doi: 10.1111/j.1365-2206.2012.00864.x

- Rutten, K., & Biesta G.J.J. (2015). Van verleden naar toekomst. Democratie, diversiteit en cultureel erfgoed-in-wording. *Volkskunde*, 3, 439-456.
- Santens, T. (2020, 25 mei). De Stemming: hoe corona de kloof met Vlaams Belang nog groter maakt, een jaar na de stembus reageren hun kiezers hier. *VRT NWS*. Geraadpleegd op 25 mei 2020, van <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2020/05/22/de-stemming-minderheidsregering/>
- Sarrasin, O., Green, E. G. T., & Van Assche, J. (2019, 31 oktober). Consensual Versus Heterogeneous Conceptions of Nationhood: The Role of Citizenship Regimes and Integration Policies Across 21 European Countries. *Social Indicators Research*, 148(3), 987-1004. doi: <https://doi.org/10.1007/s11205-019-02222-9>
- Sieckelinck, S., Kaulingfreks, F., & De Winter, M. (2015) Neither Villains Nor Victims: Towards an Educational Perspective on Radicalisation. *British Journal of Educational Studies*, 63(3), 329-343. doi: 10.1080/00071005.2015.1076566
- Sieckelinck, S. (2016). Naar een pedagogiek van radicalisering. In P. Smeyers, S. Ramaekers, R van Goor, & B. Vanobbergen (Reds.), *Inleiding in de pedagogiek* (pp. 207-219). Amsterdam: Boom
- Sieckelinck, S. (2017). Initiatie. In S. Verboven (Red.), *Reradicaliseren* (pp. 15-53). Tiel: Lannoo Campus.
- Smith, T. (2006). Introduction. In T. Smith (Red.), *Globalisation: A systematic Marxian Account* (pp. 1-12). Geraadpleegd op 5 april 2020, van <https://ebookcentral.proquest.com/lib/unigent-ebooks/reader.action?docID=3004237>
- Steyvers, K. (2014). Van ankerpunt tot leeg schip: de evolutie van politieke partijen. In C. Devos (Red.), *Een politieke geschiedenis van morgen* (pp. 115-144). Geraadpleegd op 11 april 2020, van <https://biblio.ugent.be/publication/4370209/file/4370321>
- Stuyck, K., Doyen, G., Feys, Y., Noppe, J., Jacques, A., & Buysschaert, P. (2018). *Survey Samenleven in Diversiteit 2017*. Brussel: Agentschap Binnenlands Bestuur. Geraadpleegd op 28 maart 2020, van <https://biblio.ugent.be/publication/8561369/file/8561373>
- Thiel, M., & Coate, R. (2010). Identity Politics and Political Identities: Local Expressions in a Globalizing World. In M. Thiel, & R. Coate (Reds.), *Identity Politics in the Age of Globalization* (pp. 1-30). Colorado: FirstForumPress. Geraadpleegd op 4 mei 2020,

van

<http://web.a.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzEwNTM4NjFfX0F00?sid=036230a0-d3af-408c-8362-87d2c7754672@sdc-v-sessmgr01&vid=0&format=EB&rid=1>

Thijs, A., Berlet, I., Wanner, P., Langberg, M., Jacobs, H., & Bulthuis, F. (2008). *Omgaan met culturele diversiteit in het onderwijs*. Gedownload op 18 april 2020, van <http://culturele-diversiteit.nl/wordpress/wp-content/uploads/2013/08/OmgaanMetCultureleDiversiteitInHetOnderwijs.pdf>

Triadafilopoulos, T. (2011). Illiberal Means to Liberal Ends? Understanding Recent Immigrant Integration Policies in Europe. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37(6), 861-880. doi: 10.1080/1369183X.2011.576189

Van Assche, J., Roets, A., Van Hiel, A., & Dhont, K. (2019, 3 juli). Diverse Reactions to Ethnic Diversity: The Role of Individual Differences in Authoritarianism. *Current Directions in Psychological Science*, 28(6), 523-527. doi: <https://doi.org/10.1177/0963721419857769>

Vanhaute, E., Carlier, J., & Parker, C. (2016). Inleiding: Wereld(en) maken en de paradoxen van globalisering. In J. Carlier, E. Vanhaute & C. Parker (Reds.), *De hermaakbare wereld? Essays over globalisering* (pp. 7-22). Geraadpleegd op 27 maart 2020, van <https://biblio.ugent.be/publication/8506469/file/8506480>

Van Leuven, S. (2017). *Lezersreacties op nieuwssites: een mes dat langs twee kanten snijdt*. Geraadpleegd op 18 april 2020, van <https://lib.ugent.be/en/catalog/pug01:8506644?access=online&i=2&q=publiek+debat#reference-details>

Van Rompuy, P. (2001). *De Europese welvaartsstaat ter discussie*. Gedownload op 25 mei 2020, van <https://core.ac.uk/download/pdf/6314712.pdf>

Van Rossem, R., & Roose, H. (2016). Verliezers zijn ook kiezers. Globalisering en politiek ongenoegen in Vlaanderen. In J. Carlier, E. Vanhaute & C. Parker (Reds.), *De hermaakbare wereld? Essays over globalisering* (pp. 7-22). Geraadpleegd op 27 maart 2020, van <https://biblio.ugent.be/publication/8506469/file/8506480>

- Verhaeghe, P., Zemni, S., & Meuleman, B. (2012). Gent als migrantenstad: nieuwe vormen, nieuwe gedachten?. *Tiens Tiens*. Geraadpleegd op 28 maart 2020, van <https://biblio.ugent.be/publication/2963366/file/6776375>
- von Schoultz, A. (2017). Party Systems and Voter Alignments. In K. Arzheimer, J. Evans, & M. Lewis-Beck (Reds.), *Sage Handbook of Electoral Behaviour* (pp. 30-55). Geraadpleegd op 01 mei 2020, van https://www.researchgate.net/publication/323029695_Party_Systems_and_Voter_Alignments
- VRT NWS (2019, 27 mei). Zetelverdeling, voorkeurstemmen en percentages: bekijk hier alle verkiezingsresultaten. *VRT NWS*. Geraadpleegd op 25 mei 2020, van <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2019/05/27/bekijk-hier-alle-verkiezingsresultaten/#/8/9/2000/zetelverdeling>
- Wardekker, W. (2004). Moral education and the construction of meaning. *Educational Review*, 56(2), 183-192. doi: 10.1080/0031910410001693263
- Wardekker, W. (2008). Identity, diversity, and inclusion. In B. Van Oers, W. Wardekker, E. Elbers, & R. Van Der Veer (Reds.), *The transformation of learning: Advances in Cultural-Historical Activity Theory* (pp. 155-286). New York: Cambridge University Press. Geraadpleegd op 14 mei 2020, van <https://ebookcentral.proquest.com/lib/unigent-ebooks/reader.action?docID=335026&ppg=17>
- Wauters, B., & Pittoors, G. (2019). Populist party leaders in Belgium: an analysis of VB and PVDA-PTB. *Polish Political Science Review*, 7(1), 1-23. doi: 10.2478/ppsr-2019-0001
- Wiggers, J. (1987). Rechtsbeginselen en constitutionele rechtsvorming. *Law Journal*, 16(1). Geraadpleegd op 5 mei 2020, van https://heinonline.org/HOL/Page?collection=journals&handle=hein.journals/njlp16&id=39&men_tab=srchresults
- Willockx, C. (2018, 12 mei). Standpunt: De hoofddoek als inzet van een politiek opbod. *Gazet van Antwerpen*. Geraadpleegd op 26 mei 2020, van https://www.gva.be/cnt/dmf20180511_03509021/standpunt-de-hoofddoek-als-inzet-van-een-politiek-opbod

Woodside, A. G. (2017). *Case Study Research: Core Skill Sets in Using 15 Genres*. Bingley: Emerald Group. Geraadpleegd op 21 mei, van web.b.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzE0MjM1ODdfX0FO0?sid=bb6893b0-4a13-4726-b5d5-95a03cbd60ac@pdc-v-sessmgr01&vid=0&format=EB&lpid=lp_ix&rid=0

Zemni, S. (2016). Doceren over (politieke) islam in tijden van IS en Syrië-strijders. *Sociologos Sociologos*, 37(1), 63-66. Geraadpleegd op 22 mei, van <https://biblio.ugent.be/publication/7192951/file/7192957>

Zemni, S. (2011). The shaping of Islam and Islamphobia in Belgium. *Race & Class*, 53(1), 28-44. Geraadpleegd op 22 mei 2020, van <https://lib.ugent.be/catalog/pug01:2063031>

Zemni, S., & Doom, R. (2019). *Vrijheid en gelijkheid: De geschiedenis van de emancipatorische gedachte*. Gent: Docunet.