

BINDING VAN SCHOLIEREN



**Studie
huis**
reeks

onder redactie van
G.J. van Ingen
Drs. R. Schut
Prof. Dr. P.R.J. Simons
Prof. Dr. W.H.F.W. Wijnen
Dr. J.G.G. Zuylen

MesoConsult b.v.
Tilburg

Auteurs
Annelies Kassenberg
Jos Zuylen

Redactie
Jos Zuylen
Annelies Kassenberg

© 2002 **MesoConsult b.v.** Tilburg

Uit deze uitgave mag niets worden veeelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

ISSN-nummer 1384-2641

**Abonneren op de Studiehuisreeks
of bestellen van losse exemplaren:**

MesoConsult

Gounodlaan 15
5049 AE Tilburg

Tel. 013 - 456 03 11

Fax 013 - 456 32 76

E-mail: mesoconsult@wxs.nl

Internet: www.MesoConsult.nl

WOORD VOORAF

Hoe langer je erover denkt, hoe duidelijker het wordt dat de vraag 'Wat bindt scholieren?' een van de boeiendste, zo niet de boeiendste vraag is die je over de school kunt stellen.

Wat bindt scholieren? Komen ze naar school om te leren, voor de gezelligheid, omdat het moet of omdat ze straks een goede baan willen krijgen? Wat ook hun motief is, het leidt geen twijfel dat iemand die met plezier naar zijn werk gaat, beter presteert. Dat zou wel eens een hele goede reden kunnen zijn er alles aan te doen dat leerlingen graag naar school komen.

De school als plezierige leefplaats is ook de moeite waard, omdat leerlingen er leren samenleven. Naarmate de samenleving in toenemende mate individualiseert, wordt de school steeds nadrukkelijker gevraagd concreet aandacht te hebben voor socialisering. Willen we hebben dat de school in dit opzicht een functie vervult en mensen bindt - of dat nu leerlingen, ouders/verzorgers, medewerkers of leidinggevenden van de school zijn - dan zal de school moeten fungeren als een sociale gemeenschap in het klein. Maar als we dat willen, moet er echt iets veranderen. De meeste scholen zijn leerfabrieken, die we voor de vorm zo nu en dan van een sociaal randje voorzien: een kerstmatinee, een paasdisco, een examenbal en een jaarlijkse derdewerelddag. Voor het dagelijks vertier van de leerlingen is dat te weinig. Ze zullen hun heil buitenshuis zoeken. Accepteren we dit als een fait accompli? Sterker nog, ambiëren we de opvoedings- en socialiseringsrol niet eens of lijkt het ons daarentegen een aantrekkelijke optie de school om te bouwen van leerplaats naar leer- en leefplaats en haar zo uit haar isolement te halen?

Wat we ook voor motieven hebben om de school op een bepaalde manier te positioneren, het is zeker dat er praktisch niemand in het onderwijs werkt die het niet voor zichzelf en voor de leerlingen belangrijk vindt dat het op school gezellig is. Gezelligheid is niet alleen een middel om..., maar ook een doel op zichzelf.

In deze brochure wordt zwaar geleund op het proefschrift van Annelies Kassenberg. Maar een brochure in de Studiehuisreeks is uiteraard iets anders dan een wetenschappelijk proefschrift. Aan methode van onderzoek is in deze brochure geen aandacht besteed. Daarnaast is er ook minder plaats dan in het proefschrift ingeruimd voor verschillende sociologische theorieën van waaruit begrippen als 'sociale gemeenschap' en 'binding' begrepen en geduid kunnen worden. In plaats daarvan is er wel, in hoofdstuk 6, aandacht voor de manier waarop binding van scholieren vergroot kan worden.

We wensen u veel inspiratie, bindingsgevoel en leesplezier toe.

Annelies Kassenberg
Jos Zuylen

INHOUD

	pagina
1 Sociale cohesie in de samenleving en in de school	7
2 Wat wordt met sociale gemeenschap bedoeld?	11
3 Sociale behoeften van scholieren	19
4 De implicaties van gemeenschap in scholen	27
5 Een beschrijving van sociale gemeenschap in scholen	33
6 Het meten van binding	43
7 Binding van scholieren bevorderen	45
8 Discussie	49
Literatuur	53

1 SOCIALE COHESIE IN DE SAMENLEVING EN IN DE SCHOOL

Scholen signaleren in toenemende mate te maken te hebben met antisociaal gedrag van scholieren. Vandalisme, mishandeling en diefstal springen daarbij het meest in het oog. Maar ook voortdurend uitschelden en pesten zijn vormen van geweld. De alarmerende berichten uit de Verenigde Staten over extreem gewelddadig gedrag van scholieren tegenover medescholieren heeft ook in Nederland geleid tot meer aandacht voor geweld op school en de vermeende toename daarvan. Uit recent onderzoek blijkt echter dat Nederlandse scholen voor voortgezet onderwijs in de jaren negentig niet onveiliger zijn geworden (vgl. Mooij, 2001).

Ter bestrijding van antisociaal gedrag zijn in de loop van de tijd verschillende beleidsprogramma's op scholen ingezet. De campagne 'de veilige school' (1995-2000) heeft als doel veiligheid tot een integraal bestanddeel van het schoolbeleid te maken (APS, 1999). In scholen waar het nu niet veilig is moet het veilig worden. Op scholen waar het veilig is, moet het veilig blijven. In een evaluatie van deze campagne geeft Mooij (2001) aan dat preventie van antisociaal gedrag het beste kan worden bereikt door goed gedrag te belonen. Tegelijkertijd zouden daarmee de onderlinge positieve relaties met docenten en medeleerlingen (sociale binding) worden bevorderd en in stand gehouden.

Een op dit moment populair programma is het uit Amerika overgewaaide *communities that care*. Het ministerie van Justitie is in 1999 in Rotterdam, Amsterdam, Zwolle en Arnhem gestart met dit project ter bestrijding van de jeugdcriminaliteit. *Communities that care* heeft als doel het voorkomen van probleem- en/of crimineel gedrag onder jongeren. Het is vooral gericht op ouders en kinderen bij wie een grote kans op opvoedingsrisico's en -problemen bestaat en op maatschappelijke uitval. Het programma is theoretisch onderbouwd en behelst een integrale aanpak op buurt- of wijkniveau.

Antisociaal gedrag in het onderwijs is een onderwerp waarbij iedereen in en rond de school betrokken is. Want alleen in een veilige en prettige omgeving kunnen docenten en scholieren effectief en plezierig met elkaar samenwerken. In de verschillende programma's die gericht zijn op het voorkomen van antisociaal gedrag staat de zorg voor een betere binding van jongeren met gezin en school dan ook centraal.

De problemen op scholen, en de toegenomen aandacht ervoor, lijken deel uit te maken van het meer algemene probleem van de verminderde onderlinge binding en de toenemende individualisering in de samenleving. Problemen van sociale binding of cohesie zijn op dit moment overal een actueel thema. En dat is niet het enige. Het opvallende

is dat in vrijwel alle westerse samenlevingen debatten gaande zijn over het verlies of de verandering van waarden en de effecten daarvan op de sociale cohesie van die samenlevingen. Vanuit dat perspectief worden vele pogingen in het werk gesteld om de oude waarden in ere te herstellen of nieuwe naar voren te schuiven (vgl. Joas, 1999).

Ook de Nederlandse overheid heeft zich de afgelopen jaren bezorgd getoond over de afnemende onderlinge betrokkenheid in de samenleving. Ze heeft zich expliciet ten doel gesteld de sociale cohesie in de maatschappij te bevorderen. Zo heeft het SCP in opdracht van het ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport recentelijk een rapport uitgebracht over *Sociale Cohesie en Sociale Infrastructuur* (Roest, 2002). De notitie bevat een eerste uitwerking van het idee om de bevordering van sociale cohesie en de versterking van sociale infrastructuur op te nemen in de missie van VWS en biedt ook aanknopingspunten voor de bestuurlijke vormgeving daarvan. De Stichting Ideële Reclame is in 1998 zelfs een langlopende campagne voor het versterken van de onderlinge binding in de samenleving gestart, wat zij gemeenschapszin noemen. De boodschap is dat in Nederland het gemeenschapsgevoel bedreigd wordt. Tv-spotjes en advertenties moeten de individualistische burger aansporen tot meer sociaal gedrag.

Duidelijk is dat er veel aandacht uitgaat naar sociale cohesie. Er is echter weinig bekend over de werking daarvan. Mede daardoor neemt ook de wetenschappelijke belangstelling voor cohesievraagstukken toe, getuige het onderzoeksprogramma 'Sociale Cohesie' dat de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO) in 1997 is gestart. Doel van dit programma is meer inzicht te geven in het ontstaan en de (gevaaren van) afbraak van sociale cohesie. De financiering door NWO van het aandachtsgebied *The Future of Community*, waarvan ook het onderzoek dat aanleiding was voor het schrijven van deze brochure, levert daarvoor een ander bewijs.

Dat de politiek oproept tot een herbezinning op de rol en het belang van normen en waarden in de hedendaagse samenleving, is niet iets van de laatste maanden. De toenmalige minister van onderwijs Ritzen lanceerde daartoe in 1992 al het project 'De Pedagogische Opdracht van het Onderwijs'. Doel hiervan was een maatschappelijk samenbindend waardenkader voor het onderwijs te ontwikkelen. Er is gezocht naar een set van algemeen gedeelde waarden die de gevaren van de doorgesloten individualisering en de bedreiging van de sociale cohesie op samenlevingsniveau zou kunnen ombuigen (zie ook Veugelers et al., 2002). Zeer recent bracht de katholieke kerk de tien geboden opnieuw en in een nieuw jasje onder de aandacht. Daarmee demonstreerde ze dat de waarden- en normendiscussie van alle tijden is.

Uit de politieke en wetenschappelijke discussie blijkt bezorgdheid over de sociale ontwikkelingen. Oplossingen voor de problemen die hieruit voortkomen worden steeds vaker gezocht in het onderwijs omdat scholen nog wel een basis zouden hebben om binding te genereren. „In de maatschappij hebben we alleen nog maar onderwijs als gemeenschappelijke ervaring. Het is iets waar alle burgers op ongeveer dezelfde manier mee te maken hebben gehad. Onderwijs is ons enig bastion tegen de versnippering, het uiteenvallen van de samenleving.“ (Ritzen, 1997).

Scholen vormen behalve de plaats waar kennisoverdracht plaatsvindt, ook een oefenterrein voor het samenleven in de latere maatschappij. Onderwijs is een sociale ervaring waarin de jongere kan ontdekken, sociale relaties leert uitbouwen en sociale redzaamheid ontwikkelt. Dat deze sociale functie van onderwijs ook bij scholen hoog in het vaandel staat, blijkt wel uit de schoolgidsen. Een onderwijstypen als het Vrije Schoolonderwijs, waarbinnen die socialiteit in het bijzonder benadrukt wordt, ziet het als volgt: „De klas als kerngemeenschap, als oefenveld voor het latere staan in de maatschappelijke werkelijkheid“ (Wiechert, 2000). Jongeren moeten dus leren wat samenleven inhoudt en de school biedt daartoe een uitgelezen kans. Scholen bereiken immers alle jongeren in de leerplichtige leeftijd en de meeste scholen zijn tamelijk heterogeen samengesteld, als waren het minisamenlevingen of gemeenschappen op zich (vgl. RMO, 2001).

Tegelijkertijd ligt in de pedagogische opdracht van scholen een spanningsveld opgesloten. Enerzijds wordt van scholen verwacht dat zij leerlingen opvoeden tot burgers voor de samenleving, vanuit een gemeenschappelijk waardenkader. Anderzijds moet dit plaatsvinden in een maatschappij waarin de diversiteit aan etnische en culturele groepen toeneemt. Dat betekent in de praktijk dat, vaak ook in etnisch en religieus opzicht, verschillende groepen, met verschillende culturen en opvattingen, samenleven. In deze plurale samenleving is de rol van het onderwijs bij het leggen van een mentale en ideologische basis voor de samenleving er zeker niet makkelijker op geworden (vgl. Peschar & Wesselingh, 1995).

De zowel maatschappelijke als wetenschappelijke belangstelling voor de sociale context van de school in relatie tot de gemeenschap vestigt de aandacht op de sociale en gemeenschapskenmerken van de school. Daarbij is het mogelijk de school zelf als een samenleving, ofwel een sociale gemeenschap in het klein op te vatten.

In de volgende hoofdstukken van deze brochure wordt ingegaan op de vraag in welke mate scholen een sociale gemeenschap vormen en in hoeverre zij daarmee bijdragen aan de voorbereiding van jongeren op hun maatschappelijke leven.

2 WAT WORDT MET SOCIALE GEMEENSCHAP BEDOELD?

Sociale gemeenschap in scholen wordt doorgaans gezien als een adequate voorbereiding van jongeren op hun leven als volwassene in de samenleving. De sociale omgeving van de school vormt dan een oefenplaats voor het toekomstig maatschappelijk functioneren. Gewoonlijk wordt daarbij uitgegaan van de vraag van de samenleving naar gesocialiseerde burgers. Vanuit de dagelijkse schoolpraktijk bekeken zijn maatschappelijke behoeften echter een diffuus ijkpunt voor de bestudering van scholen als zelfstandige context voor gemeenschap. Veel meer lijkt de wereld *binnen* de school en de individuele behoeften van leerlingen een kader waarbinnen gemeenschap in scholen moet worden bestudeerd. Om na te gaan om welke aspecten van scholen het nu precies gaat als je naar gemeenschap in scholen kijkt wordt in dit hoofdstuk aandacht besteed aan de literatuur op dat terrein.

Vanuit de sociologie is men sinds de begintijd geïnteresseerd in gemeenschap. In de loop der tijd is er dan ook veel geschreven over dit thema. Daarnaast zijn er verschillende disciplines die zich vanuit de sociale wetenschappen bezig houden met onderwijs. Deze twee terreinen zijn sinds enkele jaren met elkaar verbonden in een onderzoeksstroming die zich specifiek richt op gemeenschap en scholen. Van de bestaande literatuur op de verschillende terreinen wordt een overzicht gegeven. Vervolgens wordt de vraag beantwoord welke aspecten van scholen belangrijk zijn voor het invullen van het begrip gemeenschap.

2.1 KLASSIEKEN OVER GEMEENSCHAP EN ONDERWIJS

De belangstelling van sociologen voor gemeenschap is net zo oud als de discipline zelf. Het zoeken naar een antwoord op de vraag wat gemeenschap is kan dan ook het beste beginnen bij de klassieke sociologen en hun studie van gemeenschap. Tevens zien sommige klassieken onderwijs als vorming voor het latere maatschappelijke leven. Hieronder wordt ingegaan op een aantal van deze klassieke opvattingen over onderwijs en de functie van het onderwijs voor gemeenschap.

Klassieken over gemeenschap

De onderzoekstraditie naar gemeenschap begint aan het eind van de 19e eeuw. Sociologen uit die tijd trachtten met hun werk greep te krijgen op de maatschappelijke veranderingen als gevolg van de industriële revolutie. Als één van de eersten op dit terrein schrijft Tönnies (1855-1936) in 1887 over deze ontwikkeling, waarbij hij vaststelt dat sociale relaties van persoonlijk, intiem en traditioneel overgaan naar individualistisch, onpersoonlijk en contractueel. Die overgang beschrijft Tönnies door een typologie van menselijke verbondenheid in de samenle-

ving. *Gemeinschaft* (gemeenschap) wordt gekenmerkt door de vanzelfsprekendheid van de relaties, affectie tussen mensen en het feit dat zij deel uitmaken van een groter geheel. Dergelijke relaties komen bijvoorbeeld tot uitdrukking in een traditionele dorpsgemeenschap, in vriendschap en in familie. *Gesellschaft* (maatschappij) daarentegen, wordt gekenmerkt door een geringe vanzelfsprekendheid, steunt op specifieke gemeenschappelijke belangen en het individualistische karakter van relaties. In zo'n *Gesellschaft* is de eenheid in feite bedacht; een mechanisch maaksel. Een grote moderne stad is de representant van deze relaties, maar ook bijvoorbeeld de staat, een organisatie of een politieke partij. Andere klassieke sociologen zoals Durkheim (1858-1917) en Weber (1864-1920) hebben in navolging van Tönnies' tweedeling eveneens de overgang in de veranderende samenleving in een typologie gevat en benoemen de veranderingen in sociale relaties als een overgang van *solidarité mécanique* naar *solidarité organique* (Durkheim, 1964 [1893]) en van *Vergemeinschaftung* naar *Vergesellschaftung* (Weber, 1972 [1922]) (vgl. Nisbet, 1966: 48; Komter et al., 2000). Het gaat hierboven om ideaaltypen bij de beide sociale typen. In werkelijkheid kunnen de beide sociale typen in mengvormen aanwezig zijn.

Klassieken over onderwijs en samenleving

Durkheim (1956 [1922]; 1961 [1925]) ziet onderwijs en moraliteit als sociale aspecten die verband houden met de behoeften en de sociale structuur van een samenleving. Onderwijs is het middel waarmee de samenleving de condities voor haar eigen bestaan steeds opnieuw creëert. Durkheim pleit voor het opvoeden van jongeren tot volwaardig burgerschap. Het doel van onderwijs is dan ook het ontwikkelen van moraliteit bij jongeren, waarbij de school dient als kweekvijver voor het later maatschappelijk functioneren.

De pedagoog en filosoof Dewey (1859-1952) benadert de maatschappelijke functie van onderwijs vanuit het individu. De term 'ervaring' speelt in Deweys pedagogiek een centrale rol. Dewey benoemt het opvoedingsproces als de voortdurende reconstructie van ervaring. Hij geeft daarmee aan dat het opvoedingsproces een leerproces zonder einde is. Elke nieuwe ervaring van een kind bouwt voort op ervaringen uit het verleden. Dewey beschouwt de school als een gemeenschap in het klein, als een embryonale samenleving waarin, voor een belangrijk deel los van economische en politieke druk, (democratisch) samenleven kan worden geoefend.

2.2 GEMEENSCHAP EN ONDERWIJS IN EEN VERANDERENDE SAMENLEVING

In de huidige visie op gemeenschap en onderwijs geldt vaak de toenemende *Vergesellschaftung* (zie paragraaf 2.1, tweede alinea) in de samenleving als uitgangspunt. De daaruit voortvloeiende problemen van desintegratie, vervreemding en het niet meer kunnen bijbenen van allerlei maatschappelijke ontwikkelingen komen op

veel terreinen naar voren en dus ook in het onderwijs. Om na te gaan wat de sociaal-wetenschappelijke visie op onderwijs en gemeenschap is zoals we die momenteel kennen, wordt eerst ingegaan op de functie van onderwijs.

De functies van onderwijs

De functie van onderwijs binnen de samenleving wordt in de onderwijssociologie onderscheiden in drie hoofdfuncties: kwalificatie, differentiatie en integratie (Peschar & Wesselingh, 1995). Hoewel kwalificatie en differentiatie niet van minder belang worden in de moderne samenleving, is de focus de laatste jaren sterk op de functie van integratie gericht. Er is „(...) hernieuwde aandacht voor de aloude pedagogische taken van de school, aandacht die vooral vanuit de politiek wordt gevraagd. Daar heerst de opvatting dat het onderstrepen van waarden en normen in het onderwijs een remedie zou kunnen zijn voor de vervaging van normbesef en de toenemende criminaliteit in de samenleving.“ (Klaassen, 1994). Die aandacht is toegenomen nadat men zich ervan bewust werd dat de rol van de school als socialiserende instantie belangrijker lijkt te worden in een gefragmenteerde samenleving die in toenemende mate multicultureel (en geografisch mobiel) wordt en waar andere socialiserende instituties als het gezin, familie en de buurt lijken te verzwakken (Goslin, 1965; Noddings, 1992, 1996). Scholen dragen niet alleen bij aan kennisoverdracht, maar ook aan het aanleren van morele waarden. Sociale wetenschappers, politici en beleidsmakers wijzen dan ook op het feit dat de school niet alleen een organisatie is waarin het gaat om het bereiken van leerdoelen. De school is ook een samenleving in het klein.

De school als micromaatschappij is het uitgangspunt van veel onderzoek naar gemeenschap. Vaak gaan onderzoekers daarbij tegen de achtergrond van de *community lost-idee*¹ meer uit van een streefmodel voor scholen dan van de werkelijke situatie waarin scholen verkeren. Problemen in de samenleving worden dan gezien als een uitvloeisel van toenemende individualisering, waarmee ook scholen te maken krijgen. Vereenzaming, criminaliteit en drugsgebruik zijn voorbeelden van problemen die op scholen in meer of mindere mate voorkomen. Om deze risico's op school tegen te gaan en de samenleving te beschermen tegen latere (en grotere) problemen, zijn er in Amerika verschillende schoolprogramma's ontwikkeld die de houding van leerlingen tegenover geweld en verslavende middelen proberen te beïnvloeden (o.a. Sergiovanni, 1994a, 1994b; Battistich et al., 1995, 1997). Die programma's vestigen specifieke aandacht op het ontwikkelen van burgerschap door *gemeenschap* in scholen te stimuleren. Waarden die daarbij als uitgangspunt dienen zijn veelal te herleiden tot traditionele gemeenschapskenmerken. De pro-

¹ Het gaat om het idee dat de traditionele gemeenschapsverhoudingen tussen mensen (Gemeinschaft) verloren zijn gegaan in de overgang naar een meer geïndustrialiseerde samenleving (Gesellschaft).

gramma's zijn gebaseerd op de assumptie dat leerlingen leren door sociale relaties. In de onderwijswetenschappen wordt het accent op deze schoolprocessen ook wel de gemeenschapsbenadering genoemd.

Scholieren en de functie van onderwijs

De gevoelens van leerlingen *zelf* over de functies van de school zijn ambivalent. Enerzijds vinden zij de school een aantrekkelijke plaats voor het ontmoeten van leeftijdgenoten. Anderzijds vinden veel leerlingen de verplichte kennisoverdracht een saaie, vervelende aangelegenheid. De redenen waarom leerlingen naar school gaan en hoe belangrijk zij die redenen vinden illustreren dit. Als het om schooldoelen gaat zijn leerlingen weinig enthousiast; slechts 23% van de leerlingen vindt school belangrijk vanwege de vakken en omdat leren leuk is en 14% vindt school belangrijk omdat het nuttig is en belangrijk voor later. De meeste leerlingen (79%) vinden de school vooral belangrijk vanwege de contacten, de sfeer en de sociale relaties met andere leerlingen. Veel minder leerlingen vinden school leuk vanwege de contacten met docenten (14%) (Dijkman & Van der Linden, 1987; Matthijs, 1993). Uit deze onderzoeken onder Nederlandse leerlingen komt globaal naar voren dat het belang dat jongeren aan school hechten ambigu is (Matthijssen, 1986; Dijkman & Van der Linden, 1987). De kwalificatiefunctie van de school (de vakken, de lessen en het nut later) wordt het *systeemperspectief* genoemd.

<p>Vanwege de vakken en omdat leren leuk is – 23 % Omdat het nuttig is en belangrijk voor later – 14 % Vanwege de contacten, de sfeer en de sociale relaties met leerlingen – 79 % Vanwege de contacten met docenten – 14 %</p>
--

Figuur 1 Redenen waarom leerlingen naar school gaan

De school heeft dus een duidelijke sociale functie, door de mogelijkheid die ze biedt contacten met anderen te onderhouden en de jeugdcultuur. Dit wordt wel het *leefwereldperspectief* genoemd (Matthijssen, 1986). Beide perspectieven spelen een rol bij het belang dat leerlingen aan school hechten. Voor veel leerlingen moet het leefwereldperspectief concurreren met het systeemperspectief. Matthijssen ziet dit als een kosten-baten afweging die leerlingen maken. Investeren in presteren met als uiteindelijk doel het behalen van een diploma, betekent winst op het terrein van het systeemperspectief. Daarbij moet echter ingeleverd worden op de sociale contacten, zodat die keuze leidt tot het maken van kosten in het leefwereldperspectief. Een groot aantal leerlingen verzet zich in zekere mate tegen de schoolse socialisatie en tracht door een minimum aan leerinspanning te komen tot voldoende ontspanning in de klas. De verhouding tussen beide perspectieven hangt uiteindelijk af van de kosten-baten afweging die leerlingen maken. Deze afweging is niet voor alle leerlingen gelijk (Matthijssen, 1986: 23).

De school als sociale organisatie

Gemeenschap wordt in sommige scholen expliciet nagestreefd om vorm te geven aan de dagelijkse interactie binnen scholen. De sociale relaties tussen de leden van een gemeenschap zijn daarbij bepalend. Om binnen scholen gemeenschap te ontwikkelen wordt dan uitgegaan van relaties tussen leerlingen onderling, tussen leerlingen en staf en binnen de staf. Deze benadering heeft het label de school als 'sociale organisatie' gekregen. De school als sociale organisatie kan begrepen worden uit de *human relations* benadering van een organisatie. De *human relations* benadering is sterk naar binnen gericht (in de organisatie) en stelt de mensen en hun onderlinge relaties centraal. De kern van deze benadering is dat mensen het gevoel moeten krijgen dat het bedrijfsdoel de moeite waard is om na te streven. Zij moeten zich deel van het bedrijf voelen en trots zijn op hun werk. De arbeidssatisfactie van de medewerkers en hun betrokkenheid bij de organisatie worden vanuit deze optiek als voornaamste effectiviteitscriteria gezien (Dijkstra et al., 1997). De meest gebruikte uitwerking van de *human relations* benadering voor het onderwijs is de zienswijze van de school als sociale organisatie. Voor de schoolpraktijk betekent deze aanpak dat er, behalve aandacht voor prestaties, meer aandacht nodig is voor de persoon van de leerlingen (en de docenten) en hun motivatie.

2.3 CONCLUSIE

Klassieke sociologen als Tönnies, Durkheim en Weber stellen het verlies aan gemeenschap centraal en zien dat als problematisch. Onderwijs wordt daarnaast door Durkheim en Dewey, vanuit verschillende perspectieven, als een belangrijk middel gezien voor de vorming van jongeren voor hun latere leven in de samenleving. Ook in de moderne samenleving staat gemeenschap steeds meer onder druk door een toenemende individualisering en fragmentering. Een ideaalbeeld van gemeenschap blijft echter bestaan. Maatschappelijke problemen als vereenzaming, maar ook criminaliteit, worden dan gezien als een gebrek aan binding of gemeenschap. Vanuit de functie van onderwijs als voorbereiding op het latere functioneren van jongeren in de samenleving, wordt dan vaak een preventieve taak aan onderwijs toegedacht. Met dat doel worden soms specifieke projecten ingericht ter bevordering van gemeenschap in scholen waarin de sociale relaties tussen leerlingen en docenten centraal staan. De dubbele houding van leerlingen ten opzichte van de school zorgt echter voor een spanningsveld waarbinnen het onderwijs moet plaatsvinden.

Een aantal onderzoekers maakt een nuancering die hier ook genoemd moet worden. Zij waarschuwen voor een te *romantische opvatting* over de traditionele gemeenschap. Naast aspecten als solidariteit en samenwerking, moeten ook mogelijke negatieve aspecten van gemeenschap, zoals fanatisme, schisma en conflicten, niet genegeerd worden. Newmann en Oliver (1967) zijn zelfs cynisch over 'lost commu-

nity' onderzoeken en zijn van mening dat spreken over het gemis van gemeenschap betekent dat we voortdurend worden herinnerd aan de dwaze wens de traditionele dorpse gemeenschapsverbanden in de huidige moderne samenleving te organiseren.

De literatuur die tot dusverre is besproken laat zien dat gemeenschap een maatschappelijke behoefte is. Zowel klassiek als recent onderzoek laat zien dat de samenleving gebaat is bij een zekere mate van gemeenschap voor het functioneren van mensen in hun dagelijks (samen)leven. Onderwijs vormt daarin het antwoord op die behoefte van de maatschappij omdat scholen al in een vroeg stadium jongeren opvoeden tot volwaardige burgers. Die exclusieve rol van de school als oefenplaats voor gemeenschap maakt het wél noodzakelijk dat de school ook zelf een gemeenschap is.

De bestudering van de sociale gemeenschap in scholen is echter gecompliceerd omdat de focus op de maatschappelijke taak van de school weinig zegt over de sociale verhoudingen in een school. Voor de bestudering van scholen als zelfstandige context voor gemeenschap volstaan de behoeften van de maatschappij niet. *Er is een perspectiefwijziging nodig om te begrijpen wat gemeenschap in scholen betekent. Het perspectief van de leerlingen op de ontmoetingsfunctie van de school maakt duidelijk dat de blik naar binnen moet worden gericht en dat sociale relaties belangrijk zijn.* In het vervolg van dit hoofdstuk gaan we daarom specifiek in op het individuele perspectief van leerlingen in scholen.

2.4 GEMEENSCHAP IN SCHOLEN

In de bestudering van gemeenschap in scholen wordt meestal een metafoor gebruikt: 'de school als gemeenschap'. De gedachte hierachter is dat het schoolleven, net als in een traditionele gemeenschap (zie paragraaf 2.1, tweede alinea), gunstig is als voorbereiding op het latere functioneren in de samenleving. De school als gemeenschap wordt voorgesteld als een samenleving in het klein waarbinnen banden tussen leerlingen en docenten lijken op die in een familie. De school als gemeenschap wordt daarbij verondersteld betrokkenheid, rechtvaardigheid en loyaliteit te genereren. In het verlengde van de sociale organisatiebenadering van scholen worden prestaties en het welbevinden van leerlingen en docenten dan als afhankelijk van de bevrediging van sociale en persoonlijke behoeften gezien.

Phillips (1997) schetst in haar artikel een kort overzicht van verschillende empirische studies op dit terrein van de laatste jaren. Op grond daarvan wijst zij vijf overeenkomstige elementen aan in onderzoek naar gemeenschap in scholen: gedeelde waarden, gedeelde activiteiten, sociale relaties tussen docenten, sociale relaties

tussen leerlingen en een democratisch beleid. Het democratisch beleid is in de meeste onderzoeken het minst uitgewerkt. Naast de overeenkomsten verschillen de studies ook op een aantal punten van elkaar. Battistich et al. (1995, 1997) noemen de drie belangrijkste verschillen. In de eerste plaats wordt gemeenschap vanuit verschillende perspectieven gedefinieerd. Sommige onderzoeken gaan uit van de visie van de docenten (Bryk & Driscoll, 1988), andere van de visie van leerlingen (Battistich et al., 1995, 1997). Weer andere onderzoeken nemen beide als uitgangspunt (Phillips, 1997). In de tweede plaats verschilt het *niveau* waarop gemeenschap wordt bestudeerd. Sommige onderzoeken nemen het individuele niveau als uitgangspunt (Goodenow, 1993a, 1993b) en anderen het groeps- of organisatieniveau (Bryk & Driscoll, 1988).

De belangrijkste verschillen liggen echter op het vlak van de concepten. De opvattingen over wat nu precies gemeenschap is en hoe het gedefinieerd zou moeten worden lopen uiteen. Klaassen et al. (1999b) houdt zich in Nederland vooral vanuit het pedagogisch beleid van de school bezig met de bestudering van de school als gemeenschap. Hij geeft aan dat een pedagogisch concept dat uitgaat van de school als gemeenschap rekening moet houden met drie belangrijke aspecten: de schoolcultuur, de pedagogische professionaliteit van docenten en de aard c.q. het functioneren van het schoolleiderschap en de relatie die daartussen bestaat. Geïnspireerd door de *Just Community* theorie² van Power, Higgins en Kohlberg (1989) bestuderen Høst en Brugman (Brugman et al., 1994; Høst et al., 1998) het moreel schoolklimaat vanuit zes dimensies³ waaronder die van de school als gemeenschap. Daarbij gaat het om de betekenissen die leerlingen aan de gemeenschap geven als eindwaarde. In het eerste stadium worden de relaties op school bepaald door (fysieke) macht. In het tweede stadium worden relaties op school gezien vanuit het principe van concrete wederkerigheid. In het derde stadium wordt de school ook gewaardeerd op grond van vriendschapsrelaties en in het vierde stadium wordt aan de school een eigen normatieve structuur onderscheiden. Men ziet in dat geval de school als een instituut waarmee men een sociaal contract afsluit met betrekking tot de normen en idealen ervan.

² Op een 'just community' school identificeren de leerlingen zich met de school; de school wordt intrinsiek gewaardeerd. Er is sprake van betrokkenheid en loyaliteit ten aanzien van de gemeenschap. Er zijn collectieve normen tot stand gekomen. De leerlingen voelen zich verantwoordelijk voor het handhaven en verdedigen van de collectieve normen. Het stadium van de norm is congruent met of zelfs hoger op schoolgerelateerd morele dilemma's dan op hypothetische morele dilemma's (Power et al., 1989).

³ Høst et al. (1998) en Brugman et al. (1994) onderscheiden zes variabelen die het moreel schoolklimaat bepalen: a) de waardering voor de school als instituut, b) de school als gemeenschap, c) de mate waarin normen gedeeld worden, d) de inhoud van de norm, e) de fase van betrokkenheid ten aanzien van de norm, f) het stadium van de norm (het stadium van praktisch sociaal-moreel redeneren dat door de betrokkenen gedeeld wordt).

Het gevoel bij de school te horen

Een aantal onderzoeken gaat heel specifiek in op de behoefte van leerlingen bij de school te horen, wat wel *belonging* of *schoolmembership* wordt genoemd (Goodenow, 1993a, 1993b; Goodenow & Grady, 1993; Roeser et al., 1996; Voelkl, 1996; Hagborg, 1998). Veel van deze onderzoeken baseren zich direct of indirect op de *theory of schoolmembership* van Wehlage (Wehlage et al., 1989). In deze theorie bestaat het 'schoolidmaatschap' uit vier componenten: (1) *attachment*, dat is tegemoetkomen aan de verwachtingen van anderen, geven om de mening van anderen, en een positieve relatie tussen leerlingen en docenten; (2) *commitment*, te weten voldoen aan de regels en eisen van de school; (3) *involvement* door actieve participatie in schoolactiviteiten en -taken; en (4) *belief* waarmee wordt bedoeld op waardering hebben voor en vertrouwen hebben in de school.

2.5 CONCLUSIE

Het onderzoek naar gemeenschap en onderwijs gaat vaak uit van de behoefte van de samenleving aan gemeenschap. Klassieke sociologische studies en veel van het daarop gebaseerde onderzoek definiëren gemeenschap vanuit de sociale verbondenheid binnen een samenleving in het klein. Onderwijs wordt in die benadering gezien als voorbereiding op en vorming voor het later functioneren in de samenleving. De positieve associatie die de gemeenschap bij velen oproept, heeft er in het huidige onderzoek toe geleid dat het ontwikkelen van gemeenschap in scholen tevens wordt gezien als een adequaat middel ter voorkoming van maatschappelijke problemen en voorbereiding van jongeren voor de toekomst.

Het denken over gemeenschap in termen van goed en nastrevenswaardig voor scholen als voorbereiding op het latere maatschappelijk functioneren van leerlingen, heeft echter het antwoord op de vraag welke aspecten van scholen van belang zijn voor gemeenschap niet dichterbij gebracht. Zoals uit de weergave van eerder onderzoek blijkt moet een school als oefenplaats voor gemeenschap zelf ook als een gemeenschap functioneren. De bestudering van scholen als zelfstandige context voor gemeenschap vraagt om een perspectiefwijziging. Alleen concentreren op de socialiserende aspecten van school zegt niet genoeg over de sociale aspecten in school. Het nemen van individuen als uitgangspunt lijkt daarvoor een uitstekende benadering. Dat neemt niet weg dat de maatschappelijke functie van scholen belangrijk is. In hoofdstuk vier wordt daarom ingaan op de maatschappelijke opbrengsten van onderwijs, maar eerst gaan we, nu duidelijk is dat leerlingen behoefte hebben aan binding, in hoofdstuk 3 bekijken welke individuele behoeften bepalend zijn voor gemeenschap.

3. SOCIALE BEHOEFTE VAN SCHOLIEREN

Om na te gaan welke aspecten aan scholen bepalend zijn voor gemeenschap is het dus belangrijk meer inzicht te krijgen in de sociale behoeften van leerlingen in hun dagelijkse schoolleven. Daarmee is de centrale vraag voor dit hoofdstuk geschetst: 'Welke sociale behoeften hebben leerlingen binnen scholen?'.

Als startpunt wordt de onderwijssociologische literatuur en literatuur over jongeren gebruikt om de manier waarop leerlingen de school beleven na te gaan en van daaruit de sociale behoeften van leerlingen te begrijpen. Allereerst bespreken we de plaats van de school in de leefwereld van leerlingen (3.1). Vervolgens wordt nagegaan wat behoeften van scholieren zijn door nader in te gaan op de adolescentiefase waarin zij zich bevinden (3.2).

3.1 DE PLAATS VAN DE SCHOOL IN DE LEEFWERELD VAN SCHOLIEREN

Sociale contacten zijn belangrijk voor scholieren op school. Omdat leerlingen per dag veel tijd op school doorbrengen lijkt de school dan ook een belangrijke rol te kunnen spelen. Daarnaast blijken leerlingen de afgelopen jaren ook meer buitenschoolse contacten te hebben gekregen met leerlingen die zij van school kennen (Van Kampen, 1996). Doordat leerlingen in de loop der tijd ook steeds meer tijd op school doorbrengen is het dan ook niet verbazingwekkend dat veel leerlingen hun vrienden en sociale contacten via school opdoen. Daarmee is de ontmoetingsfunctie van de school in die periode versterkt (Van Kampen, 1996). De school vormt hierdoor een belangrijke plaats waar scholieren sociale behoeften kunnen realiseren. Echter, de school is niet de enige mogelijkheid voor jongeren om andere leeftijdgenoten te ontmoeten. Ook andere contexten zoals de buurt en de sportvereniging kunnen deze functie vervullen.

Om de plaats van de school in de leefwereld van leerlingen te bepalen is de ecologische benadering een bruikbare theorie. De theorie van Baacke (1979) is vooral gebaseerd op persoonlijke relaties en onderscheidt de verschillende contexten op grond van de nabijheid van een bepaalde omgeving en de interactiefrequentie. Het uitgangspunt van Baacke's theorie is dat met het opgroeien van een individu zijn leefwereld zich steeds verder uitstrekt over de onderscheiden zones. Deze theorie richt zich specifiek op de ontwikkeling van jongeren en bestrijkt vooral de directe leefomgeving. Baacke deelt de omgeving van adolescenten in vier ecologische zones in. De vier zones, in de vorm van concentrische cirkels, zijn als volgt te karakteriseren. De eerste zone is de dagelijkse directe omgeving waarin men wordt

geboren, de familie. De tweede zone is de buurt waarin mensen opgroeien. De school is de derde zone en de vierde zone wordt gevormd door de vrije tijdscentra.

Een omgeving die belangrijk is in het leven van jongeren vormt ook een goede plaats voor het realiseren van behoeften. Om na te gaan welke behoeften dat zijn, wordt nader ingegaan op literatuur over jongeren. Een belangrijk aanknopingspunt vormt de adolescentiefase waarin zij zich bevinden.

3.2 LEERLINGEN EN DE ADOLESCENTIEFASE

De adolescentiefase heeft betrekking op de gehele ontwikkeling van jongere tot volwassene. Meestal wordt deze fase tussen het twaalfde en het twintigste levensjaar van jongeren gesitueerd. In deze fase van hun leven zijn jongeren erop gericht een eigen identiteit te ontwikkelen door het nemen van eigen beslissingen en het aangaan van nieuwe relaties (Meeus et al., 1992). De leerplichtwet maakt bovendien dat jongeren tot en met hun zestiende jaar een duidelijk afgebakende periode tussen hun kinderjaren en volwassenheid doormaken. Door de koppeling van deze fase aan de periode waarin leerlingen naar het voortgezet onderwijs gaan, wordt ook wel gesproken van de institutionalisering van de jeugdstatus (Meeus, 1994:162).

Volgens Klaassen (1991) is de belangstelling voor de jeugd als sociaal fenomeen de laatste jaren sterk toegenomen. Deze belangstelling concentreert zich rond drie dimensies: de socialisatie van jongeren, de eigen identiteit van jongeren en de (sub)cultuur waarin jongeren hun levensstijlen en opvattingen vormgeven. Vanuit de psychologie kijkt men naar de adolescentie als een periode waarin jongeren een aantal ontwikkelingstaken tot een goed einde moeten brengen. Jongeren worden verstandelijk, moreel en politiek volwassen in deze periode. Zij leren steeds meer eigen verantwoordelijkheid te dragen, zijn beter in staat zaken in groter verband te zien en ontwikkelen een eigen mening op tal van punten. Daarnaast kenmerkt deze levensfase zich door de reflectie op het eigen bestaan. Jongeren denken na over hun plaats in de wereld en hun verhouding tot anderen. Belangrijke vragen zijn: wie ben ik en wat wil ik worden. Tenslotte veranderen de relaties met anderen. De adolescentie is een experimenteerfase waarin relaties met de andere sekse zich meer ontwikkelen en de verhouding tot volwassenen verandert. Daarbij is het aangaan van hechte intieme vriendschappen een belangrijk middel voor steun en (h) erkenning.

Voor een beter begrip van de behoeften van middelbare scholieren wordt in deze paragraaf dieper ingegaan op een aantal verlangens van jongeren zoals vriendschap, populariteit en het verwerven van een eigen positie binnen een groep. Sociale relaties vormen een belangrijke factor voor gemeenschap in scholen. Docenten

en medeleerlingen vormen de voornaamste personen waarmee contact wordt onderhouden. Vooral in hun relatie met docenten hebben leerlingen een ambivalente houding. Het verschil in leeftijd maakt deze relatie dan ook anders dan die met leeftijdgenoten. Voor een beter begrip van deze sociale relaties van jongeren gaan we nader in op deze verschillen.

Vriendschap

Nederlandse jongeren tussen de 12 en 18 jaar zeggen dat zij gemiddeld vier leeftijdgenoten als beste vriend(in) beschouwen. Daaronder bevindt zich opmerkelijk genoeg elf procent jongeren die aangeven geen enkele vriend of vriendin te hebben (Van der Linden & Dijkman, 1989; Van der Linden, 1990). Volgens de laatste peiling uit het nationaal scholierenonderzoek (1999) ligt dat percentage zelfs nog hoger. De omgang met vrienden en leeftijdgenoten vormt in het dagelijks leven van adolescenten een belangrijke factor. Zowel het hebben van vriendschap als het ontbreken daarvan is een dagelijkse zorg en bepalend voor de identiteitsontwikkeling van jongeren. Vooral in de adolescentiefase zijn vriendschappen soms erg intens. Vrienden kunnen zich aan elkaar spiegelen, normen en waarden ontwikkelen, sociale relaties uitproberen en met elkaar nieuwe terreinen verkennen (Van Lieshout, 1997). Waarom vriendschap belangrijk is voor adolescenten wordt duidelijk als we kijken naar de functies van vriendschap (zie Buunk, 1983). Een grove indeling in drie functies bestaat in de eerste plaats uit ondersteuning van het zelfbeeld. Het gaat om geaccepteerd en bevestigd worden als uniek persoon en het gestimuleerd worden in het gevoel van eigenwaarde. Een tweede functie valt te omschrijven als gezamenlijkheid. Mensen vinden het over het algemeen prettiger bepaalde dingen samen te doen dan alleen, waarbij zij de voorkeur geven aan mensen met wie zij een vertrouwelijke band hebben. De laatste functie is hulp. Vrienden kunnen voor elkaar van nut zijn door elkaar bepaalde baten te verschaffen die buiten de vriendschap liggen. Voorbeelden daarvan zijn iets lenen, informatie krijgen of hulp ontvangen. Het ontbreken van vriendschapsrelaties tussen jongeren heeft volgens Van Lieshout dan ook negatieve consequenties doordat zij een verhoogd risico lopen op psychosociale problemen. Ze missen de bevestiging, de steun en de lol die vrienden kunnen geven (Van Lieshout, 1997).

De school is dus voor adolescenten een belangrijke plaats voor het opdoen van vriendschappen, omdat de kans op het aantreffen van gelijkgestemde jongeren, van de dezelfde leeftijd, met dezelfde interesses en in dezelfde levensfase erg groot is (Hallinan, 1997). Zo zijn er formeel al een aantal structuren aangebracht die maken dat de kans op een leerling met overeenkomsten groter is. Voorbeelden daarvan zijn de indeling in jaargroepen op basis van de leeftijd van leerlingen en de indeling in afdelingen. Daarnaast zijn er factoren die door de keuze van de ouders leiden tot

een specifieke populatie op een school mede waardoor bijvoorbeeld de zogenaamde 'zwarte scholen' zijn ontstaan.

Populariteit

In scholen ontwikkelen leerlingen een gestratificeerde orde ofwel een gelaagde indeling in groepen, die bepaald wordt door hun interacties met docenten, medeleerlingen en andere volwassenen. Op basis van een Amerikaanse studie komen Adler en Adler (1998) tot een aantal punten die leerlingen populair maken. Deze punten komen grotendeels overeen met de bevindingen in het werk van anderen (vgl. Coleman, 1961; Steinberg, 1996) en verschillen voor jongens en meisjes. Stoer of brutaal zijn is voor jongens belangrijk en gaat vaak gepaard met machogedrag. Het hebben van contacten met meisjes levert ook status op. Cool-zijn is als vorm van presentatie belangrijk voor jongens en is vooral gebonden aan wat de televisie voorschrijft en wat op dat moment 'in' is. Jongens met veel status zijn vaak de reltrappers of de clowns van de klas. Populariteit bij meisjes wordt versterkt door onder meer de achtergrond van de ouders. Daarnaast zijn meisjes die door hun ouders niet al te zeer gecontroleerd worden en vrij gelaten worden in bijvoorbeeld uitgaan populairder. Ook het uiterlijk is voor meisjes een belangrijke factor die de populariteit bepaalt. Prestaties, te goed of te slecht, zijn beide niet erg gunstig voor de populariteit van jongens. Tussen deze twee extremen in zijn de prestaties positief gecorreleerd met populariteit. In tegenstelling tot jongens kan goed presteren onder meisjes positief uitwerken. Vaardigheden die maken dat jongeren gezamenlijk dingen ondernemen, vriendschappen bevestigen en in stand houden, elkaar kritiek kunnen geven en steunen en op een positieve manier gevoelens kunnen uitdrukken vallen onder de noemer sociale vaardigheden en vormen voor jongens en meisjes een belangrijk middel om populariteit te verwerven.

In een levensfase waarin populair zijn en het hebben van vrienden belangrijk is, zijn 'vijanden' dat evenzo (De Waal, 1993). Aan het zich vereenzelvigen met leeftijdgenoten ontnemen jongeren hun identiteit. Daarbij hoort ook vaak het zich duidelijk afzetten tegen anderen met andere denkbeelden, uiterlijk of gedrag. Groepjes adolescenten zijn voor hun bestaan vaak in het bijzonder gebaat bij een zondebok. Het zich kunnen afzetten tegen iemand of een groep die anders is dan de eigen groep maakt eens te meer de grenzen duidelijk en verstevigt het zelfbeeld. In de recente literatuur, maar ook in het onderwijsbeleid heeft dit fenomeen de laatste tijd meer aandacht gekregen rond het thema pesten (Mooij, 1992; De Bruin & Van Hattum, 1999; Junger-Tas & Van Kesteren, 1999). Hoewel voor veel jongeren de school dus een belangrijke bron voor sociale contacten en relaties vormt, geldt dit niet voor iedereen. Voor sommige leerlingen is de school een bron van eenzaamheid en een dagelijkse confrontatie met het gemis aan steun. In het ergste geval is school een terugkerende kwelling door pesterijen.

Posities van jongeren binnen een groep

Als het over scholen gaat en subgroepen, gaat het ook over de groepsstructuur. Een groep kan omschreven worden als een begrensde eenheid van twee of meer personen die in bepaalde opzichten van elkaar afhankelijk zijn, gemeenschappelijke doelen en waarden hebben en die elkaar wederzijds beïnvloeden (Brakenhoff & Homminga, 1995). De groepsstructuur betreft het vaak ingewikkelde netwerk van relaties tussen groepsleden: wie vindt wie aardig en wie wil met wie samenwerken in de groep. De groepsstructuur bepaalt daarbij de rollen die de groepsleden in de groep innemen. Vaak worden sociometrische technieken gebruikt om de structuur van een klas in kaart te brengen. Daarin wordt vooral gefocused op de populariteit van de leerlingen onder klasgenoten (Van Rossum & Vermande, 2001).

Op basis van verschillende studies identificeert Ramsey (1991) vier typen leerlingen: in de eerste plaats *populaire* leerlingen (positieve, levendige jongeren en correct in het uitdrukken van emoties). Deze jongeren hebben enige fysieke en ontwikkelingsvoordelen en hebben een groter repertoire aan sociale strategieën. In de tweede plaats zijn er *afgewezen* leerlingen waarbinnen weer twee typen worden onderscheiden: de agressieve afgewezen leerlingen en de teruggetrokken afgewezen leerlingen. Als eenmaal de toon is gezet voor een cyclus van negatieve interactie, dan wordt dat vaak zowel door het kind zelf als door de klas in stand gehouden. Ten derde zijn er *genegeerde* leerlingen. Deze leerlingen voelen zich ongemakkelijk en gedragen zich terughoudend in het aangaan van contact met een peergroep. Deze jongeren hebben nauwelijks invloed op het sociale leven in de klas. Tot slot zijn er de *omstreden* leerlingen. Zij krijgen vaak straf, zijn getalenteerd, fysiek en intellectueel, maar meer actief dan anderen. Deze jongeren hebben wel veel invloed op het sociale leven in de klas. Meestal beschouwen leerlingen (en docenten) hen dubbel. Enerzijds zijn deze leerlingen populair in hun sociale contacten, anderzijds worden ze door hun agressief gedrag ook min of meer op afstand gehouden.

Sociale relaties en het verschil tussen generaties

In het traject naar volwassenheid spelen volwassenen en leeftijdgenoten een belangrijke rol. Relaties met vrienden worden tijdens de adolescentie steeds belangrijker en veel jongeren zetten zich in zekere mate af tegen volwassenen. Jongeren ontwikkelen een eigen identiteit en gaan zich steeds meer identificeren met de eigen leeftijdsgroep. Coleman (1961) stelt vast dat er een aparte jeugdcultuur bestaat, waarin jongeren er eigen normen, waarden en gedragspatronen op na houden. Door de wijze waarop het onderwijs georganiseerd is zijn leerlingen in het voortgezet onderwijs grotendeels afgesneden van de rest van de maatschappij. Leerlingen zijn gericht op de eigen leeftijdsgroep, waarbij zij min of meer gedwongen worden alle sociale activiteiten te delen met andere jongeren, aldus Coleman.

Coleman legde in de jaren zestig sterk de nadruk op de kloof tussen jongeren en volwassenen. In die periode hebben veel jongeren hun vrijheid om af te wijken van de traditionele levensloop ook moeten bevechten op hun ouders (Van Lieshout, 2000). Tegenwoordig zijn veel ouders het product van deze verworvenheden waardoor zij een andere relatie met hun kinderen hebben. De toegenomen vrijheid van jongeren heeft geleid tot uiteenlopende opvattingen over de invloed die ouders en leeftijdgenoten hebben op adolescenten. Dit vraagstuk staat bekend als het *parent-peer* conflict. Recentelijk betoogt Harris (1998) dat kinderen hoofdzakelijk gevormd worden door hun leeftijdgenoten (en hun genetische eigenschappen). De ouderlijke invloed wordt vaak overdreven vindt zij. Dit wordt slechts deels ondersteund door de bevindingen van onder meer Steinberg (1996) en Meeus (1994). Deze auteurs stellen dat de invloed van leeftijdgenoten tijdens de adolescentieperiode weliswaar in toenemende mate belangrijk wordt, maar zich vooral uitstrekt op het terrein van de vrijetijdsbesteding, verkering, huiswerk en andere dagelijkse beslomeringen. De invloed van volwassenen op adolescenten is niet uit te vlakken. Volwassenen blijken voornamelijk invloed op het leven van jongeren te hebben wanneer het lange termijn aangelegenheden betreft zoals de school- en beroepskeuze. We mogen aannemen dat de ontwikkelingen van de laatste decennia de sociale relaties tussen jongeren en volwassenen veranderd hebben⁴. Nog steeds zijn er veel verschillen in de relatie die jongeren met volwassenen hebben ten opzichte van hun relatie met leeftijdgenoten. Jongeren hebben hun eigen leefwereld en gaan vaak op in hun eigen jeugdcultuur met eigen normen en waarden, maar de veelzeggende uitspraak „mijn ouders reken ik tot mijn beste vrienden“ (Van Wel, 1994) lijkt erop te wijzen dat het spreken over een generatiekloof tegenwoordig wellicht niet meer op alle ouder-kind-relaties van toepassing is.

3.3 CONCLUSIE

Het overzicht van de literatuur over gemeenschap in scholen en over jongeren in dit hoofdstuk en het vorige heeft tot een aantal inzichten geleid. De bestaande onderzoeken op het terrein van gemeenschap in scholen laten zien dat sociale relaties en groepsgerelateerde behoeften belangrijke uitgangspunten zijn voor gemeenschap in scholen. De specifieke achtergrondinformatie die naar voren komt uit de jeugd- en onderwijsliteratuur maakt duidelijk dat school een belangrijke plaats inneemt in het leven van jongeren. Leerlingen hebben behoefte aan zielsverwanten, aan leeftijdgenoten met wie zij een hechte persoonlijke band ontwikkelen. Tegelijkertijd hebben leerlingen de behoefte zich te onderscheiden van anderen om

⁴ Deze visie op de huidige sociale relatie tussen jongeren en hun ouders is vooral globaal. Dat betekent dat deze ontwikkeling niet voor alle jongeren geldt. Van allochtone jongeren is bijvoorbeeld bekend dat zij over het algemeen wat meer problemen met hun ouders hebben dan autochtone leeftijdgenoten (Van Lieshout, 2000).

enig aanzien onder leeftijdgenoten te krijgen en daarmee een plaats binnen de groep te verwerven. Deze behoeften zijn belangrijke aspecten in de ontwikkeling van een eigen identiteit. De school is in die periode een belangrijke plaats die jongeren gebruiken om aan deze behoeften invulling te geven. De school is belangrijk omdat het een lange afgebakende periode betreft waarin jongeren worden voorbereid op hun latere maatschappelijk functioneren alswel omdat het voor het dagelijkse sociale leven van jongeren een bepalende context is. Naast de school vormen ook het gezin, de woonplaats en verenigingen contexten waar leerlingen sociale contacten onderhouden en waarbinnen zij behoeften kunnen realiseren. Het belang van de school is dus mede afhankelijk van de mate waarin jongeren andere contexten gebruiken voor hun behoeften en sociale relaties. De sociale relaties van leerlingen binnen scholen zijn niet met iedereen gelijk. Relaties met volwassenen en met leeftijdgenoten verschillen van elkaar wat de intensiteit en de intimiteit van het contact betreft en leerlingen beoordelen deze ook verschillend. Er wordt daarom een onderscheid gemaakt tussen sociale relaties van leerlingen met docenten en sociale relaties van leerlingen onderling.

De literatuur op het terrein van onderwijs en jeugd geeft aan dat allerlei verlangens van jongeren als de behoefte aan vriendschap, populariteit en het verwerven van een plaats binnen de klas behoeften zijn die vanwege de ontmoetingsfunctie van de school binnen de schoolcontext vervuld kunnen worden.

Met gemeenschap in scholen bedoelen we (zie ook Kassenberg 2002) sociale relaties tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en docenten die multifunctioneel zijn, die een gevoel van 'erbij horen' oproepen en waarbinnen intieme relaties bestaan.

4 DE IMPLICATIES VAN GEMEENSCHAP IN SCHOLEN

Uitgaande van de taak van de school om jongeren voor te bereiden op hun maatschappelijke leven, is de vraag in dit hoofdstuk *hoe* zij daarop worden voorbereid. In lijn met de klassieken Durkheim en Dewey (zie paragraaf 2.1) ligt het antwoord in de brede opvoeding van jongeren. Het gaat dan om kennisoverdracht en om sociale aspecten. De vraag is in hoeverre gemeenschap in scholen bijdraagt aan de uitkomsten die het onderwijs genereert. Hoewel eerdere resultaten daar niet altijd aanleiding toe geven, zijn de verwachtingen ten aanzien van gemeenschap voor cognitieve en sociale uitkomsten toch hooggespannen.

4.1 UITKOMSTEN VAN GEMEENSCHAP IN SCHOOL VOOR SCHOLIEREN

In deze paragraaf staat de vraag centraal: wat zijn de effecten van gemeenschap in scholen op verschillende onderwijsuitkomsten? De verwachte uitkomsten van gemeenschap in scholen liggen over het algemeen op twee terreinen; cognitief en sociaal. De regelmatige omgang met medeleerlingen en docenten is bepalend voor de ontwikkeling van jongeren en is daarmee bepalend voor sociale competenties die van belang zijn om bekwaam te kunnen handelen in het alledaagse leven. In het geval van adolescenten is er veel onderzoek gedaan naar de mate waarin het zelfbeeld, dat zich voor een groot deel tijdens de middelbare schoolperiode ontwikkelt, wordt bepaald door gemeenschap in scholen. Een gebrek aan gemeenschap in school of binnen een klas betekent eveneens in sommige gevallen dat leerlingen te weinig zijn ingebed binnen de school, met als consequentie het vertonen van risicant gedrag en kleine criminaliteit. Wat de cognitieve opbrengsten betreft wordt de mate waarin leerlingen gemeenschap in school ervaren over het algemeen als prettige werkomstandigheid gezien waarbinnen leerlingen tot betere prestaties komen (Samdal et al., 1999).

4.1.1 SOCIALE COMPETENTIES

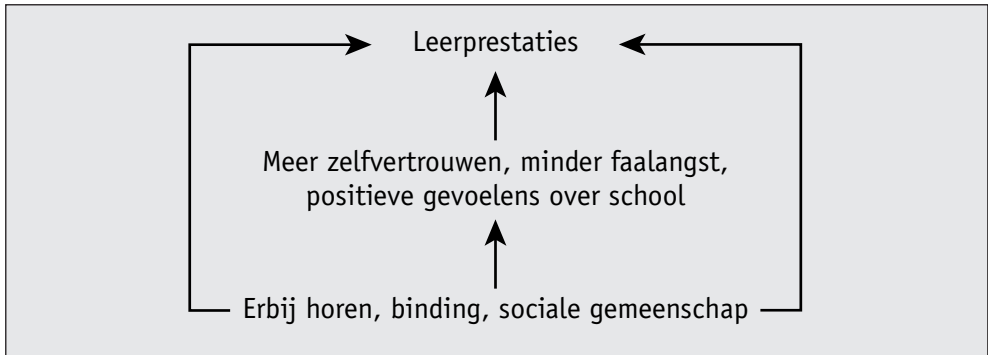
Sociale competenties zijn van belang voor het alledaagse leven. Zij vormen het geheel van vaardigheden, attitudes en kennis dat kinderen zich eigen maken tijdens hun sociale ontwikkeling. De sociale competenties die leerlingen opdoen in school bestrijken een terrein waarover in het algemeen nog maar weinig kennis beschikbaar is (vgl. Dijkstra, 2000). Van de verschillende sociale competenties is het ontwikkelen van een eigen zelfbeeld in het bijzonder voor adolescenten een belangrijk proces. Het gaat erom dat leerlingen leren met hun eigen mogelijkheden en grenzen om te gaan en zelfvertrouwen krijgen. Het is dan ook interessant na te

gaan wat de relaties van een sociale gemeenschap bijdragen aan het zelfbeeld van leerlingen. Sociale competenties staan ook steeds vaker in de belangstelling vanwege relaties met thema's als geweld op straat en veiligheid op school. Leren respectvol om te gaan met anderen en handelen naar algemeen geaccepteerde normen en waarden zijn belangrijke vaardigheden die voorkomen dat jongeren risicovol gedrag vertonen. Op de invloed die gemeenschap in scholen heeft op dit soort gedrag als het plegen van kleine criminaliteit gaan we eveneens in, om na te gaan wat een gebrek aan gemeenschap betekent.

Zelfbeeld

Mensen met een positief zelfbeeld zijn beter in staat hun taken te volbrengen, dan mensen die dat niet hebben. Zelfbeeld bestaat uit de kennis die iemand van zichzelf heeft -hoe waardeert en begrijpt iemand zichzelf- en is van belang voor het zelfvertrouwen. Het ontwikkelen van een positief zelfbeeld levert dus een belangrijke bijdrage aan het functioneren van leerlingen als later burgers in de samenleving. In sommige onderzoeken komt de invloed van de school duidelijk als zelfstandig effect op het zelfbeeld dat leerlingen ontwikkelen naar voren. In veel gevallen wordt echter ook uitgegaan van zelfbeeld als intermediaire factor. Een positief zelfbeeld is dan gunstig voor de motivatie en de prestaties van leerlingen. Zo maken Samdal et al. (1999) duidelijk dat een positief zelfbeeld een resultaat is van goede prestaties, maar ook een stimulans voor goede prestaties kan zijn. Leerlingen die goed scoren worden voortdurend bevestigd en gewaardeerd. Voor leerlingen die niet zo goed presteren moet hun zelfvertrouwen worden opgebouwd door andere middelen vanuit de schoolomgeving. Leerlingen moeten vanuit de school gestimuleerd worden tot een beter zelfbeeld wat van invloed kan zijn op hun prestaties.

Onder de gemeenschapsonderzoeken zijn er slechts een paar die aandacht besteden aan de invloed van gemeenschap op sociale competenties van leerlingen. Deze onderzoeken komen allen uit de hoek van het concept 'erbij horen'. In het onderzoek van Roeser, Midgley en Urdan (1996) kon een deel van het effect van 'erbij horen' op prestaties verklaard worden uit het positieve effect van 'erbij horen' op het zelfvertrouwen van leerlingen. Verder bleek dat leerlingen die het gevoel hebben erbij te horen minder last hadden van faalangst en in het algemeen positievere gevoelens over de school hadden. Goodenow (1993b) kwam tot de bevinding dat een deel van het effect van erbij horen verliep via het zelfvertrouwen van leerlingen en via hun intrinsieke waardering voor schoolvakken. Hetzelfde effect werd in een eerder onderzoek door Goodenow (1993a) niet gevonden.



Figuur 2 *Erbij horen: doel en middel*

Kleine criminaliteit

Antisociaal en strafbaar gedrag kunnen zowel binnen als buiten de school voorkomen, maar het meeste delictgedrag vindt plaats buiten de school. Wel is het zo dat ook binnen de school nogal eens diefstalletjes, vernielingen, agressief gedrag en pesten voorkomen. Daarbij blijkt dat leerlingen die veelvuldig pesten ook frequent delicten plegen (Ministerie OC&W, 2001). Goede sociale relaties lijken een preventieve werking te hebben als het gaat om kleine criminaliteit. In dat verband zijn zowel de band die de leerling met de school heeft en zijn inzet bij het leerproces belangrijk. Regelmatig wordt dan ook gemeenschap in scholen in verband gebracht met kleine criminaliteit onder jongeren (o.a. Rutter, 1979; Bryk et al., 1988, 1993). De veronderstelling is dat de betrokkenheid van leerlingen bij de school maakt dat zij minder snel over gaan tot criminaliteit en vormen van riskant gedrag zoals spijbelen. Deze hypothesen zijn niet nieuw. Eerder werd vanuit de controlebenadering⁵ in de criminologie de hypothese opgeworpen dat hoe meer een leerling gebonden is aan de school, des te minder crimineel gedrag hij zal vertonen. Een bekende theorie op dit gebied is de controletheorie van Hirschi (1969). Voor de Nederlandse situatie wijzen resultaten van onder meer Baerveldt (1990) uit dat van de binding van leerlingen aan school een preventieve werking uitgaat. De resultaten laten zien dat integratie in de school negatief verband houdt met de kleine criminaliteit van leerlingen. Leerlingen plegen daarentegen meer delicten wanneer zij vrienden hebben die ook meer delicten plegen.

De school als gemeenschap werkt preventief voor kleine criminaliteit en risicogedrag. Noddings (1992) veronderstelt dat de aandacht voor leerlingen in een school waarin zorg centraal staat, maakt dat leerlingen zich minder agressief gedragen en

⁵ Tot de controlebenadering worden verschillende theorieën met een sociologische of sociaal-psychologische invalshoek gerekend, die een verklaring voor crimineel gedrag zoeken vanuit de mechanismen die menselijk gedrag controleren (Weerman, 1999).

minder snel geneigd zijn criminaliteit te plegen. De empirische bevindingen wat betreft de uitwerking van gemeenschap in scholen op criminaliteit wijzen in de meeste gevallen op een positief verband. Bryk et al. (1988, 1993) stellen vast dat gemeenschap negatief uitwerkt op schooluitval en wangedrag (zoals spijbelen) van leerlingen. Rutter et al. (1979) wijzen met name op de indirecte relatie tussen de school als sociale organisatie en criminaliteit via prestaties. Leerlingen aan wie (te) hoge prestatie-eisen worden gesteld raken gefrustreerd en vermijden school of gaan over tot crimineel gedrag.

4.1.2 COGNITIEVE COMPETENTIES

De overtuiging dat mensen beter presteren onder prettige werkomstandigheden betekent in de schoolpraktijk dat de school een prettige omgeving voor leerlingen moet zijn. Regelmatig wordt daarbij verwezen naar gemeenschap in scholen als de wijze waarop leerlingen cognitief worden gevormd voor het maatschappelijk leven. Een school waarin sprake is van gemeenschap is stimulerend voor leerlingen als werkomstandigheid. Daarnaast is de aandacht die uitgaat naar de sociale verhoudingen tussen leerlingen en docenten ook een manier om het spanningsveld tussen de twee concurrerende perspectieven van leerlingen op onderwijs, het leefwereld- en het systeemperspectief, te verkleinen.

Ondanks de populariteit van de benadering van de 'school als gemeenschap' zijn er, hoe vreemd het ook klinkt, maar een paar onderzoeken die werkelijk nagaan in hoeverre gemeenschap de betrokkenheid en cognitieve competenties van leerlingen verbetert (Phillips, 1997). De uitkomsten van de onderzoeken die er zijn, zijn vervolgens niet altijd eenduidig en maken de hooggespannen verwachtingen niet altijd waar. In Nederlands onderzoek is de relatie tussen gemeenschap in scholen en cognitieve prestaties jammergenoeg niet getoetst.

4.2 CONCLUSIE

In de eerste plaats is in dit hoofdstuk ingegaan op de maatschappelijke taak van de school leerlingen voor te bereiden op hun leven in de samenleving. Uitgangspunt was de vraag hoe bereidt de school daarop voor en speelt gemeenschap in scholen daarbij een rol. Gemeenschap in scholen is vooralsnog met name in Amerika veelvuldig als principe voor de organisatie van onderwijs gebruikt. De verwachting is dat gemeenschap in scholen gunstig is voor het leren en werken van leerlingen (en docenten). Eerder werd al duidelijk dat gemeenschap in scholen betrekking heeft op de totale ontwikkeling van leerlingen. Gemeenschap in scholen is als werk- en leefomgeving positief voor de ontwikkeling en voorbereiding voor het latere maat-

schappelijk functioneren. De vraag naar de uitkomsten van gemeenschap in scholen heeft dan ook betrekking op zowel de prestaties, de competenties als het gedrag van leerlingen.

In dit hoofdstuk zijn twee typen 'uitkomsten' van gemeenschap besproken. In de eerste plaats kan gemeenschap in scholen worden gezien als een prettige werkomgeving die gunstig is voor het presteren van leerlingen. Ten tweede gaat het bij gemeenschap in scholen om meer dan cognitief functioneren alleen. In scholen die een gemeenschap vormen gaat de aandacht uit naar de school als leefomgeving en daarmee als voorbereiding op het latere functioneren in de samenleving. Deze ervaring geeft een impuls aan de sociale ontwikkeling van leerlingen of zorgt voor een verstoorde ontwikkeling bij een gebrek aan gemeenschap. In het laatste geval wordt een gebrek aan binding met de school gezien als een bepalende factor in het vertonen van antisociaal gedrag. De vraag is dan ook in hoeverre gemeenschap in scholen, danwel het gebrek aan gemeenschap in scholen bijdraagt of afbreuk doet aan de cognitieve en sociale ontwikkeling van leerlingen.

5 EEN BESCHRIJVING VAN SOCIALE GEMEENSCHAP IN SCHOLEN

5.1 INLEIDING

In dit hoofdstuk wordt het onderzoek beschreven dat centraal staat in het proefschrift van Kassenberg (2002). Om de onderzoeksvraag – wat scholieren bindt - te beantwoorden deed Annelies Kassenberg onderzoek onder ruim 1400 middelbare scholieren van 26 zeer verschillende scholen. Voor een uitgebreide verantwoording van de methoden van dit onderzoek verwijzen we naar Kassenberg (2002). Voor de mate van gemeenschap bestaat geen standaard. Desondanks wordt in dit hoofdstuk met behulp van verschillende meetinstrumenten een beschrijving gegeven van de mate van gemeenschap in relatieve zin.

5.2 DE MATE VAN MULTIFUNCTIONALITEIT

Gemeenschap op school kan gedefinieerd worden als de mate waarin leerlingen in staat zijn binnen de klas dan wel de school alle doelen (affectie, gedragsbevestiging, status, comfort en stimulatie) te realiseren (multifunctionaliteit). Aan de hand van deze maat wordt de volgende vraag beantwoord: „In welke mate bestaat er multifunctionaliteit in de klas?“

Over het algemeen ervaren de meeste leerlingen in relatief sterke mate gemeenschap. Dat blijkt uit de gemiddelde score van 2.97 (schaal van 1 tot 4) waarin de leerlingen uit de onderzoekspopulatie multifunctionaliteit ervaren. Leerlingen hebben ook hun perceptie van de gemeenschap in de klas en de school gegeven. Leerlingen nemen, zo blijkt, ook in relatief sterke mate gemeenschap waar binnen de klas en de school als geheel. De omgeving die daarbij het meest nabij is, de klas (gemiddelde score van 3.23) wordt meer als een gemeenschap gezien dan de school (gemiddelde score van 3.05 op een schaal van 1 tot 4).

Er kan worden vastgesteld dat er in relatief sterke mate sprake is van multifunctionaliteit in een klas. Leerlingen ervaren in de klas relatief veel multifunctionaliteit. Daarnaast percipiëren leerlingen de klas ook als een plaats waar veel multifunctionaliteit is. Voor de waarneming van de school geldt hetzelfde, zei het in iets lichtere mate dan bij de klas. Daarnaast is duidelijk geworden dat het realiseren van zowel sociaal welzijn (via leerlingen en via docenten) als fysiek welzijn van belang zijn voor de door leerlingen ervaren mate van gemeenschap. Het realiseren van status draagt in mindere mate bij aan de ervaren mate van gemeenschap. In het bijzonder de realisatie van affectie, gedragsbevestiging en fysiek welzijn draagt bij aan de ervaren mate van gemeenschap. Voor de realisatie van status lijkt het van

belang die via medeleerlingen of via docenten te realiseren. Het tegelijkertijd realiseren van veel status, zowel via medeleerlingen als via docenten, blijkt in de praktijk weinig voor te komen. Leerlingen die veel status genieten onder medeleerlingen krijgen tegelijkertijd weinig affectie en gedragsbevestiging van docenten én van leerlingen. Die bevindingen duiden erop dat die groep leerlingen wel eens de raddraaiers van school zouden kunnen zijn. Aan deze groep wordt later meer aandacht besteed.

5.3 DE MATE WAARIN SCHOLIEREN HET GEVOEL HEBBEN BIJ DE SCHOOL TE HOREN

De mate waarin leerlingen gemeenschap in school ervaren is onder andere ook gemeten aan de hand van de volgende vraag:

„In welke mate hebben leerlingen het gevoel bij de school te horen?“

Het blijkt dat de meeste leerlingen relatief sterk het gevoel hebben bij de school te horen (gemiddelde score 3.23 op een schaal van 1 - 4). De relatief hoge mate waarin leerlingen bij de school horen gaat wellicht ten koste van hun verbondenheid met andere domeinen. Om daarom het beeld op waarde te kunnen schatten is er aan de hand van de theorie van Baacke (1983) een operationalisatie gemaakt van de overige sectoren in de leefwereld van adolescenten. Hoe sterk is de mate waarin leerlingen het gevoel hebben bij de school te horen vergeleken met de drie ander belangrijke sectoren: hun familie (zone 1), de buurt (zone 2) en de omgeving van hun nevenactiviteiten als bijbaantjes, kerk en clubs of verenigingen (zone 4). De bijbehorende onderzoeksvraag luidt:

„Wat is het relatieve belang van de school in de leefwereld van leerlingen?“

De tabel in figuur 3 geeft het antwoord op de vraag en laat de gemiddelde mate zien waarin leerlingen het gevoel hebben bij een bepaalde zone te horen.

	Gemiddelde score (schaal1-4)	Standaard-deviatie	Aantal respondenten
‘erbij horen’	3.23	.49	1389
Zone 1 (familie)	3.78	.52	1426
Zone 2 (buurt)	3.15	.86	1426
Zone 3 (school)	3.78	.89	1407
Zone 4 (verenigingen)	3.28	.68	1427

Figuur 3 Mate van 'erbij horen' in het algemeen en per cirkel van de leefwereld

Hieruit blijkt dat leerlingen in even sterke mate het gevoel hebben bij hun familie als bij de school te horen. Ook hebben zij vrij sterk, maar in mindere mate dan bij school en familie, het gevoel bij een vereniging te horen en bij hun buurt. De antwoorden van leerlingen op de vraag waar zij het sterkst het gevoel hebben bij te horen bevestigt het belang van familie en school als belangrijkste groepen voor leerlingen om bij te horen. Overigens blijkt dat als leerlingen een rangorde moeten aanbrengen, dat dan 83 % van de leerlingen de familie toch belangrijker vindt dan de school. Eigenlijk is dat geen verrassende uitkomst. Dat 17 % de school, de buurt of de vereniging in dit opzicht boven de familie plaatst, is een veel imponanter gegeven.

Tot slot kan als antwoord op de vraag in hoeverre leerlingen het gevoel hebben bij de school te horen (de vraag waarmee paragraaf 5.3 opende) worden gezegd dat de meeste leerlingen in zeer sterke mate het gevoel hebben bij de school te horen. In aanvulling daarop kan over het relatieve belang van de school in de leefwereld van leerlingen worden gezegd dat de school na familie een belangrijke tweede plaats bezet. Deze sterke plaats van de school in de leefwereld van jongeren is te verwachten, gezien de ontmoetingsfunctie die de school vervult en het grote aantal uren dat leerlingen per dag op school doorbrengen.

5.4 HET BELANG VAN DE SCHOOL: KENNIS, NUT EN SOCIAAL

Tot hiertoe is in deze brochure al meerdere keren gewezen op de verschillende functies die de school vervult voor leerlingen. De school is aan de ene kant een institutie voor kennisoverdracht en selectie. Aan de andere kant heeft de school als ontmoetingsplaats voor leerlingen een niet minder belangrijke functie. Van het belang van de eerste functie zijn de meeste leerlingen best wel doordrongen. De tweede functie is voor leerlingen echter vaak de belangrijkste reden om naar school te gaan. De meestal ambivalente houding van leerlingen ten opzichte van het leren op school is eerder al verklaard als de uitwerking van twee tegenstrijdige perspectieven op de schoolse socialisatie: het systeemperspectief en het leefwereldperspectief (zie paragraaf 2.2). De uitkomst van de dubbele houding ten opzichte van de school kan zijn dat leerlingen proberen de leerinspanningen te minimaliseren, terwijl ze tegelijkertijd de ontspanning en de gezelligheid van het sociale gebeuren in school proberen te vergroten. De precieze afweging valt bij elke leerling anders uit. Terwijl sommigen de lesstof weten te waarderen, is voor anderen alles wat met leren te maken heeft taboe. De meerderheid van de leerlingen neemt een middenpositie in en probeert een evenwicht te vinden tussen het leren en de gezelligheid (vgl. Matthijssen, 1986). Om een indruk te krijgen van de motivatie van leerlingen voor school wordt het antwoord gezocht op de vraag:

„In hoeverre bepalen het ‘systeemperspectief’ en het ‘leefwereldperspectief’ het belang dat leerlingen hechten aan naar school gaan?“

Aan de leerlingen uit de onderzoekspopulatie is gevraagd wat de school voor hen vooral belangrijk maakt. Een factoranalyse van de gegevens liet zien dat het systeem perspectief nader onderverdeeld moet worden in het belang dat leerlingen hechten aan de cognitieve aspecten van school en het belang van de school voor de toekomst. De antwoorden die leerlingen gaven hadden dus betrekking op drie zaken, namelijk de kennis die leerlingen op school opdoen (leren leuk, vakken interessant), het toekomstige nut van naar school gaan (nuttig, belangrijk voor later) en de sociale aspecten aan het naar school gaan (gezellig, contacten met docenten en medeleerlingen). De gemiddelde score voor elk van de drie punten, die is weergegeven in de volgende tabel, weerspiegelt duidelijk de dubbele houding van leerlingen ten opzichte van de school.

	Gemiddelde score (schaal 1-4)	Standaarddeviatie	Aantal respondenten
Kennis	2.11	.77	1407
Nut	3.48	.59	1408
Sociaal	3.16	.78	1408
Docenten	1.77	.85	1401

Figuur 4 Belang dat leerlingen aan school hechten

Leerlingen vinden de school vooral belangrijk omdat zij zich realiseren dat het van belang is voor later (nut) (Gem. 3.48). Dat inzicht betekent echter niet dat zij leren op het moment zelf weten te waarderen (kennis) (Gem. 2.11). De meeste leerlingen vinden school niet belangrijk omdat de vakken interessant zijn en leren leuk is maar vooral omdat ze inzien dat het belangrijk is voor hun toekomst. Het sociale klimaat op school is wél een factor die school belangrijk maakt voor scholieren (Gem. 3.16). Veel leerlingen vinden school belangrijk vanwege de gezellige sfeer op school en de contacten met medeleerlingen. Binnen dat kader zijn contacten met docenten niet belangrijk voor leerlingen.

In een correlatie-analyse wordt duidelijk dat de motivatie van leerlingen voor school samenhangt met de door hen ervaren mate van gemeenschap. Duidelijk komt naar voren dat het belang van het sociale aspect van de school sterk gerelateerd is aan de mate van gemeenschap die leerlingen ervaren. Het blijkt dus dat de school voor veel leerlingen vooral een sociale functie vervult. In hoofdstuk drie zijn specifiek met de adolescentiefase verbonden sociale behoeften geïnventariseerd zoals de behoefte aan vriendschap, populariteit en de positiebepaling binnen een groep. Uit het voorgaande zou kunnen worden afgeleid dat leerlingen de school gebruiken om aan die sociale behoeften tegemoet te komen. Het is interessant na

te gaan hoe deze behoeften binnen school vorm krijgen en hoe zij gerelateerd zijn aan de ervaren mate van gemeenschap. Daarom wordt vervolgens stilgestaan bij de vraag: „Houden vriendschap, populariteit en de verschillende posities in een klas verband met de mate van gemeenschap?“

Vriendschap

Aan de leerlingen is gevraagd hoeveel ‘echt goede vrienden’ ze hebben. Leerlingen hebben gemiddeld genomen zes ‘echt goede vrienden’ (Hoe belangrijk is de school als bron voor deze vriendschappen? Conform de indeling van de leefwereld van adolescenten in vier zones (zie paragraaf 3.1) hebben we leerlingen daarom gevraagd waarvan zij hun beste vrienden kennen. De school vormt voor zowel jongens als meisjes de belangrijkste bron voor vriendschappen. Voor meisjes geldt dit in veel sterkere mate dan voor jongens. Gemiddeld kennen meisjes meer dan de helft van hun vrienden van school. Jongens kennen gemiddeld 41% van hun vrienden van school. Jongens doen daarnaast veel vriendschappen op binnen hun eigen woonplaats (35% tegenover 24% voor meisjes).

Het lijkt dan ook voor de hand te liggen dat vriendschappen binnen de school van belang zijn voor de mate van gemeenschap. In antwoord op de onderzoeksvraag blijkt dat de bijdrage van het aantal vriendschappen aan het ervaren gevoel van gemeenschap van leerlingen beperkt is. Leerlingen waarvan een groter deel van hun vriendschappen via school zijn ontstaan ervaren meer gemeenschap, maar het verband is niet erg sterk.

Populariteit

Het gevoel bij anderen in trek of populair te zijn speelt een grote rol in de identiteitsontwikkeling tijdens de adolescentie. Ook het op deze wijze verwerven van een eigen plek binnen een groep is van belang. Daarmee is het gevoel populair te zijn (of juist niet) niet alleen bepalend voor iemands eigenwaarde, maar ook voor de sociale ordening binnen een groep. Populariteit en daarmee samenhangende competitie kunnen leiden tot verschillende scheidslijnen die een klas in verschillende groepen verdelen. Naast de hiërarchie van de subgroepen onderling is er ook de groepsinterne hiërarchie op basis van populariteit. Het blijkt dat de meeste leerlingen relatief enige status verwerven. Dat is een opvallende uitkomst, omdat status binnen groepen een schaars goed is. Om een indruk te krijgen van de verschillende bronnen die status opleveren is er aan leerlingen gevraagd: wat maakt iemand in jouw klas populair?

Percentages per categorie naar sekse		
Bronnen	Meisjes (N=768)	Jongens (N=717)
Lef hebben	32	29
Sociaal zijn	22	17
Er goed uitzien	17	17
Een eigen mening hebben	15	13
Brutaal zijn	9	14
Verstandig zijn	3	4
Slim zijn	1	4
Goed in sport zijn	1	2
	100%	100%

Figuur 5 Bronnen voor populariteit in de klas

Uit de tabel in figuur 5 valt af te leiden dat leerlingen die lef hebben een goede kans maken populair te worden. Ongeveer 30% van de leerlingen koos voor deze optie. Een tweede belangrijke bron om populariteit aan te ontleen is sociaal zijn. Ook belangrijk is er goed uitzien en een eigen mening erop nahouden. Jongens en meisjes vinden deze middelen even belangrijk voor het verkrijgen van populariteit. Het meest opvallend is, zoals Coleman (1961) eerder ook al opmerkte, dat de belangrijkste schooldoelen -kennis en cognitieve vaardigheden- niet terug zijn te vinden in het waardensysteem van adolescenten. Slim zijn scoort niet hoog als middel om populair te worden.

5.5 POSITIES BINNEN DE KLASGEMEENSCHAP

Leerlingen hebben behoefte zich een plaats te verwerven binnen de klas. Populariteit en vriendschap spelen daarin een grote rol en leiden tot een gelaagde orde binnen de klas. Deze verhoudingen in een klas zijn vaak niet statisch. Vriendschappen worden beëindigd en nieuwe groepjes worden gevormd waardoor onderlinge solidariteit verschuift. Het gedrag van jongeren verandert ook onder invloed van de groep. Sommige leerlingen zijn echter eenlingen binnen het geheel. In contrast met deze eenlingen staan de leerlingen die gewoonlijk in het middelpunt van de belangstelling lijken te staan. De groepen leerlingen die hiermee de uitersten innemen op het gemeenschapscontinuüm: de buitenbeentjes en de spillen van de klasgemeenschap worden hier uitgelicht en nader besproken. Daarnaast wordt aandacht besteedt aan een categorie leerlingen die door een tegendraadse houding weliswaar populariteit onder medeleerlingen geniet, maar door docenten geenszins wordt gewaardeerd: de raddraaiers.

Buitenbeentjes in de klas

Sommige leerlingen horen er in de klas niet bij. Althans zo ervaren ze dat zelf. Iemand die zich onderscheidt van de groep wordt wel een buitenbeentje genoemd. Dat kan zowel in positieve als in negatieve zin. Sommigen maken het feit dat zij op een bepaald punt niet tot de groep behoren tot een standpunt en verzetten zich bewust tegen de klas, de school en hun leeftijdgenoten. Anderzijds zijn er ook leerlingen die het gevoel niet mee te doen als een gemis ervaren en zij trekken zich terug. Leerlingen kunnen, alhoewel ze elke dag in dezelfde klas aanwezig zijn, buiten de klas vallen door sociale uitsluiting van de klasgemeenschap. De leerlingen die tot de buitenbeentjes behoren zijn even vaak jongens als meisjes, zitten op alle schooltypen en zijn zowel van autochtone als allochtone afkomst. Opvallend is verder dat buitenbeentjes over het algemeen niet minder vrienden hebben dan andere leerlingen. Wel besteden ze per week duidelijk minder tijd aan uitgaan.

Buitenbeentjes wijken vooral op één belangrijk punt af van hun klasgenoten; ze zijn een stuk *onzekerder over zichzelf*. Hun algemene zelfbeeld en dat wat betreft sport en uiterlijk is beduidend lager dan dat van de overige leerlingen in de klas. Een verklaring daarvoor is onduidelijk. In ieder geval zijn leerlingen die buiten de klas vallen niet minder goed in wiskunde en Nederlands. Een opvallend detail is wel dat buitenbeentjes significant meer tijd kwijt zijn aan bijlessen. Het lijkt dus waarschijnlijk dat hun prestaties beter zijn geworden door het volgen van bijles. Een tweede mogelijke verklaring is echter dat leerlingen uit faalangst bijlessen volgen zonder dat daar een directe aanleiding voor bestaat. Leerlingen die buiten de klas vallen ervaren zoals te verwachten is ook minder gemeenschap in school als het gaat om het gevoel bij de school te horen ('erbij horen').

Spillen van de klasgemeenschap

Als tegenhanger van buitenbeentjes zijn er ook leerlingen die de kern vormen binnen een klas. Deze leerlingen lijken het middelpunt van aandacht te zijn en een spil waarom het in het sociale klasgebeuren draait. In vrijwel elke klas zitten er één of meer. Ook deze groep is heterogeen naar sekse, etniciteit en schooltype. Bijzonder is dat deze leerlingen gemiddeld meer vrienden hebben dan hun klasgenoten.

Onderscheiden leerlingen die actief deel uitmaken van de klasgemeenschap zich van de rest van de leerlingen in de klas? Uit de analyses komt een bijzonder positief beeld naar voren van de leerlingen die de spil van de klasgemeenschap vormen. In het algemeen zijn het leerlingen die op school wat betreft prestaties goed mee kunnen komen. Er zijn echter geen significante prestatieverschillen met de rest van de klas. Wel plegen deze leerlingen duidelijk minder kleine delicten, zijn overtuigd van zichzelf en ervaren ook in sterke mate gemeenschap in school als het gaat om het gevoel bij de school te horen. Het beeld wordt versterkt doordat 'spillen van de

klasgemeenschap' significant meer fysiek welzijn realiseren en ook significant meer sociaal welzijn aan zowel klasgenoten als docenten ontlenen.

Het feit dat deze leerlingen iets meer tijd besteden aan hun huiswerk, maar minder aan bijbaantjes dan hun klasgenoten lijkt erop te wijzen dat deze leerlingen zich actief bezighouden met de school.

Raddraaiers

Eerder al zijn 'raddraaiers' beschreven als een groep leerlingen die, op de bewondering van hun klasgenoten na, op weinig goedkeuring en genegenheid van docenten én medeleerlingen kunnen rekenen. Jongens behoren vaker tot deze groep dan meisjes. Naar onderwijstype en etniciteit is er geen verschil. Gezien de afkeurende houding die docenten hebben tegenover raddraaiers is het te verwachten dat deze leerlingen onconventioneel gedrag, zoals het plegen van kleine delicten, vertonen. Uit mijn onderzoek blijkt dat inderdaad een relatie bestaat tussen het horen tot de groep raddraaiers en kleine criminaliteit. Het blijkt dat raddraaiers vaker iets van school of leeftijdgenoten stelen, andere leerlingen slaan en zaken van anderen beschadigen. Ook spijbelen deze leerlingen vaker een lesuur of een hele dag. Dat dit gedrag niet de goedkeuring van docenten krijgt, mag duidelijk zijn. Hun status is in de ogen van de docenten laag. Hun gedrag wordt door docenten vaak afgekeurd en de relatie met de docenten is niet goed. Raddraaiers ervaren ook minder solidariteit in de klas. Wel zijn ze erg zeker over hun uiterlijk en hun sportieve prestaties.

In deze paragraaf zijn drie groepen besproken die een rol spelen binnen een gemeenschap, namelijk 'buitenbeentjes', 'spillen' en 'raddraaiers'. Ongetwijfeld zijn er meer rollen binnen een klas en kunnen er meer groepen worden geïdentificeerd. Op grond van de theoretische mogelijkheid sociale uitsluiting en in het verlengde daarvan 'insluiting' te meten zijn in ieder geval twee belangrijke groepen vastgesteld. Daarnaast bleek al snel tijdens de eerste bevindingen de categorie raddraaiers een groep te vormen die bij nadere bestudering door specifieke karakteristieken wordt gekenmerkt. Samen vormen de drie groepen: raddraaiers, buitenbeentjes en spelen van de klasgemeenschap 19% van de onderzoekspopulatie. Dat wil zeggen dat ruim 80% van de leerlingen tot de 'gewone' klaspopulatie behoort.

5.6 EFFECTEN VAN SOCIALE GEMEENSCHAP

5.6.1 Sociale effecten

Scholen vormen een oefenplaats voor gemeenschap. Daarvoor is het dan ook belangrijk dat de school zelf een gemeenschap is. Scholen bereiden jongeren op deze manier voor op hun latere functioneren in de samenleving. De vraag is echter: hoe bereidt het onderwijs daar dan op voor? Of anders gezegd: wat moeten leerlingen leren om deel te nemen aan de toekomstige maatschappij en hoe draagt gemeenschap in scholen daaraan bij? Onderwijs leert jongeren kennis, vaardigheden en houdingen die over het algemeen op twee terreinen liggen; cognitief en sociaal. Op het cognitieve vlak wordt de mate waarin leerlingen gemeenschap in school ervaren meestal, vergelijkbaar met andere arbeidsorganisaties, als een prettige werkomstandigheid gezien waarbinnen leerlingen tot betere prestaties komen. (Zie in dit verband figuur 2 in paragraaf 4.1.1) Daarnaast heeft gemeenschap in scholen ook een duidelijke sociale component. De omgang met medeleerlingen en docenten is mede bepalend voor de ontwikkeling van adolescenten en kan zo ook van belang zijn voor niet-cognitieve uitkomsten. Bij adolescenten ligt het voor de hand na te gaan in welke mate de gemeenschap in school hun zelfbeeld bepaalt. Een gebrek aan gemeenschap in school of binnen een klas kan daarentegen betekenen dat sommige leerlingen sociaal te weinig zijn ingebed in de school, met als consequentie het vertonen van sociaal afwijkend gedrag zoals het plegen van (kleine) criminaliteit.

Uit onderzoek (Kassenberg, 2002) blijkt dat de vraag of gemeenschap een rol van betekenis speelt in scholen bevestigend beantwoord moet worden. Analyses met sociale en cognitieve onderwijsuitkomsten als uitkomstmaat wijzen uit dat gemeenschap vooral een belangrijke voorspeller is voor de *sociale ontwikkeling* van leerlingen. Zowel de ontwikkeling van een eigen zelfbeeld als de preventie van kleine criminaliteit blijken gebaat bij gemeenschap in scholen. Dit resultaat komt overeen met de bevindingen van Luijpers (2000) die vaststelt dat binding met school corrigerend werkt voor de adolescentiegebonden criminaliteit. Als jongeren het risico lopen goede contacten met medeleerlingen en school te kunnen verliezen zullen zij minder snel toegeven aan hun neiging 'van alles uit te proberen'.

Wat de cognitieve ontwikkeling van leerlingen betreft blijkt gemeenschap in scholen voor wiskunderesultaten geen rol te spelen. Het feit dat de prestaties Nederlands wel beter zijn door de mate van gemeenschap lijkt er op te duiden dat de interactie met anderen binnen een gemeenschap bevorderlijk is voor de taalontwikkeling. De belangrijkste conclusie van dit hoofdstuk is dan ook dat gemeenschap in scholen en in klassen, gezien de positieve sociale ontwikkeling van leerlingen, een goede voorbereiding vormt op hun latere maatschappelijke leven.

6 HET METEN VAN BINDING

Eerder is al opgemerkt dat instrumenten voor het meten van binding niet voor het oprapen liggen. Reden daarvoor is dat het bepalen van wat binding nu eigenlijk is, lastig is. Ten tweede is het moeilijk een instrument te ontwikkelen dat in plaats van concreet gedrag, meet wat er in het hoofd van scholieren omgaat. Voor de Nederlandse situatie was er tot voor kort geen enkel instrument. Als uitkomst van het in deze uitgave beschreven onderzoek (Kassenberg, 2002) is er nu een instrument voor handen dat inzicht geeft in wat scholieren bindt. De optelsom van de verschillende factoren is hier telkens 'sociale gemeenschap' genoemd.

Een instrument

De binding van scholieren is vanuit de Sociale Productie Functietheorie uiteengelegd in een aantal doelen waarnaar leerlingen streven. Het bereiken van deze individuele doelen binnen de school leidt ertoe dat leerlingen binding ervaren met de school. De doelen waarnaar leerlingen streven zijn: affectie, gedragsbevestiging, status, comfort en stimulatie. Om de bovengenoemde factoren meetbaar te maken is een vragenlijst ontwikkeld. Vanwege de grote verschillen tussen de personen met wie zij die doelen kunnen realiseren, volwassenen en leeftijdgenoten, zijn afzonderlijke vragen ontwikkeld voor de binding met medeleerlingen en met docenten. De berekening van het gemiddelde over de verschillende factoren geeft aan in welke mate een leerling op een bepaald punt 'aan zijn trekken komt'. Voorbeelden van vragen uit de vragenlijst zijn:

Affectie

- De meeste klasgenoten/ docenten vinden mij aardig
- Ik voel me in de klas vaak eenzaam

Gedragsbevestiging

- Klasgenoten/ docenten laten vaak merken dat ik iets goed doe
- Ik krijg vaak straf van docenten

Status

- Ik hoor bij de populairste leerlingen uit mijn klas
- De meeste docenten vinden mijn schoolwerk goed

Comfort

- In voel me vaak gespannen in de klas
- Ik heb vaak last van hoofdpijn in de klas

Stimulatie

- Ik heb meestal veel plezier in mijn klas
- Bij mijn klasgenoten verveel ik me

Vanuit de Sociale Welvaartstheorie is een kort instrument ontwikkeld om na te gaan in hoeverre leerlingen het gevoel hebben bij de school te horen. Er zijn vragen ontwikkeld aan de hand van de doelen die leerlingen nastreven. In dit instrument is nadrukkelijk rekening gehouden met de wederkerigheid in het contact tussen de leerling en zijn omgeving. Zo volgt er op een vraag over het zelf kunnen vertrouwen van anderen een vraag over het gevoel dat anderen de leerling ook vertrouwen. Voorbeelden van stellingen die aan leerlingen voorgelegd worden zijn:

- ik kan veel mensen op school niet vertrouwen;
- er zijn mensen op school die mij waarderen;
- ik heb het gevoel dat anderen op school mij begrijpen.

De vragenlijst bestaat uit stellingen met meerkeuze antwoordmogelijkheden (1 = helemaal mee eens, 4 = helemaal mee oneens). De vragenlijst kan klassikaal worden afgenomen. Wel stellen de meeste leerlingen een zekere mate van privacy bij het invullen van de vragen op prijs. De vragenlijsten kunnen eenvoudig aangepast worden, waardoor ze met behulp van optische leesapparatuur kunnen worden ingelezen. Voor meer informatie over de vragenlijst, de gegevensverwerking en de statistische analyse van de antwoorden kunt u contact opnemen met:

Annelies Kassenberg
Het Projectbureau/ CEDgroep
Postbus 8639
3009 AP Rotterdam
tel: 010-4071511

7 BINDING VAN SCHOLIEREN BEVORDEREN

Zoals in paragraaf 2.2 al aangegeven is, kun je de functie van school beschrijven vanuit systeemperspectief (de vakken, de lessen en het nut voor later) en vanuit leefwereldperspectief (contacten met anderen en deel zijn van de jeugdcultuur). De laatste jaren zijn onderwijsontwikkelingen sterk geïnitieerd vanuit systeemperspectief. Trefwoorden: studielast, zelfwerkzaamheid, doorstroming en aansluiting, herdefiniëring van inhoud van vakken, profielen en dergelijke. Het lijkt erop dat succes in deze tak van sport voor de poorten van de hel weggesleept moet worden. Dat komt voor een deel omdat de school op macro-, meso- en microniveau gevangen zit in een context die van de gevestigde orde houdt en die iedere verandering probeert terug te zuigen in het bestaande. Het is geen onwil van mensen, ook niet van de docenten, dat veranderingen stroperig verlopen. Het is veel meer de gehechtheid aan het bekende. Dat blijkt bijvoorbeeld op het moment dat je leden van docententeams in één op één gesprekken interviewt. Overigens blijkt in de gesprekken óók dat het grootste deel van docententeams positief denkt over veranderingen die moeten leiden tot meer zelfwerkzaamheid en zelfstandigheid van leerlingen en/of tot groter welbevinden van iedereen die de school bevolkt.

Als we binding van scholieren willen bevorderen gaat het er in essentie om dat we de school gezelliger gaan maken. Dit soort veranderingen kunnen overigens hand in hand gaan met veranderingen vanuit systeemperspectief, zoals die hierboven aangegeeft zijn. Hierna proberen we aan te geven waaraan gedacht zou kunnen worden. Er is uitgesplitst naar voorstellen op schoolniveau en voorstellen op klassenniveau. Dit is een praktische uitsplitsing. Daarnaast wordt hij ingegeven door het feit dat leerlingen gemeenschap ervaren doordat ze zich verbonden voelen aan school, maar daarbinnen, door de verbondenheid met een bepaalde groep leerlingen, hun klas.

7.1 INITIATIEVEN OP SCHOOLNIVEAU

Inrichting van het gebouw

- sfeervolle inrichting (aankleding die leerlingen aanspreekt, eigen inbreng bij de aankleding, aantal zitplaatsen, afdelingswijze spreiding van pauzetijden)
- betere kantinefaciliteiten (assortiment, bereikbaarheid in de pauzes, prijzen)
- muziek, die door leerlingen gekozen is in gangen en kantines voor aanvang van de school, tijdens pauzes en na school (dit kan computergestuurd georganiseerd worden)
- expositieruimtes (werkstukken van leerlingen, exposities van kunstenaars)

- permanente sportmogelijkheden op tussenuren en na school en ondersteuning bij het organiseren van het sporten, zoals dat bijvoorbeeld op een sportschool gebeurt.

Afdelingsgewijze organisatie van de school

- afdelingskantines
- genoeg zitplekken tijdens pauzes
- eigen inbreng bij de aankleding
- spelfaciliteiten (tafeltennistafels, tafelfuotbaltafels, dam- en schaakborden, kaarten en dergelijke)
- internethoeken

Opmerking: bij een afdelingsgewijze organisatie van de school zou wel verbinding met de grote school intact moeten blijven, want daar willen leerlingen ook bijhoren.

Schoolkrant

- met redactionele medewerking van leerlingen en medewerkers die daarvoor gefaciliteerd worden
- passend budget
- papieren en elektronische versie
- inhoud: cultuuraanbod, sportaanbod, vraag- en aanbodpagina, memoblad, column en dergelijke

Schoolpas

- in eigen beheer van leerlingen die korting oplevert bij bezoek aan culturele, sportieve en andere activiteiten binnen en buiten de school
- de mogelijkheid creëren dat met de schoolpas in de kantine, bij kopieerapparaten en tijdens schoolfeesten betaald kan worden

Internationale uitwisselingsprogramma's voor leerlingen

- om vreemde talen te leren spreken
- niet incidenteel, maar structureel
- onderdeel van het jaarprogramma (in plaats van lessen)
- tijdens vakanties

Openingstijden verruimen

- door de week langer open als dat functioneel is (bijvoorbeeld van 08.00 tot 22.00 uur)
- 's zaterdags en 's zondags op bepaalde tijden open voor culturele (maandelijks zondagmorgenmatinee) en/of sportactiviteiten

Multi-inzetbaarheid van docenten

- lesgeven
- begeleiden van het leren
- initiëren en begeleiden van buitenroosteractiviteiten
- initiëren en begeleiden van buitenschoolse activiteiten

7.2 INITIATIEVEN OP KLASNIVEAU**Eigen (theorie)lokaal voor een klas**

- inrichting samen met de mentor vanuit een standaardbudget per lokaal per schooljaar

Afdelingen hebben zoveel mogelijk een eigen vleugel

- bijvoorbeeld de brugklasvleugel, de juniorvleugel e.d.
- kernteams per afdeling met grote bevoegdheden
- afdelingsteams, inclusief afdelingsleiding, blijven in principe de hele dag op de afdeling (van 08.00 tot 17.00 uur)
- minder handen aan de klas, in de onderbouw, maar waar mogelijk ook in de bovenbouw
- eigen onderhoud per afdeling in ruil voor ... (niet als straf!)

Teamteaching

- twee docenten werken in een doorgebroken lokaal met een dubbele groep.
Inrichting van het lokaal: leeshoek, videohoek, geluidshoek, ict-hoek, klassikale leshoek

Doorbreking van het vijftigminutenrooster

- per dag (niet per definitie roosteren in vaste eenheden en niet per definitie in standardeenheden van vijftig minuten)
- per week (ordenen in dagdelen)
- per maand en per periode van zes weken werken met vakgebonden en/of vak-overstijgende projectweken
- schooltijden van 08.15 - 17.00 uur (38-urige werkweek op school, huiswerkvrij voor docenten en leerlingen) en een dagelijks aanbod van culturele- en sportactiviteiten. De school als multi-functioneel centrum, aansluitend bij ideeën die gerealiseerd worden op magneetscholen, vensterscholen en Brede Scholen.

Veel samenwerken en samen leren

- leerlingen hebben behoefte aan contact met elkaar. Mits goed georganiseerd vervult samenwerken en samen leren binnen en buiten de les in dit verband een functie.

Nauwere samenwerking tussen leerlingen, ouders, docenten en mentoren

- er bemoeien zich te weinig mensen met school. Soms lijkt het er weleens op dat de leerlingen alleen komen om andere leerlingen te treffen, docenten omdat ze er de kost verdienen en ouders alleen meedoen omdat de school hun op gezette tijden ontlast, waardoor zij hun handen vrij hebben voor andere zaken. Zoeken naar mogelijkheden om alle partijen in de gelegenheid te stellen zich vanuit een gemeenschappelijk belang aan de school te committeren, bewerkstelligt meer binding.

Multi-inzetbaarheid van leerlingen

- leren (individueel en samen)
- andere leerlingen assisteren bij leren
- bijdragen leveren aan het schoolbedrijf

Tot slot

Nagenoeg alle voorstellen die hierboven zijn aangetipt, zijn ergens in Nederland wel door een school gerealiseerd. Het punt is, dat je met het adopteren van één van deze voorstellen nog geen gezellige school hebt. Het begint met de intentie de school gezellig te laten zijn en vervolgens samen met alle betrokkenen, maar met name samen met de leerlingen het begrip 'gezelligheid' verder vorm te geven. Gezelligheid bewerkstelligt binding en leidt dus direct en indirect tot betere leerprestaties (zie in dit verband figuur 2 in paragraaf 4.1.1 Discussie).

8 DISCUSSIE

8.1 De sociale functie van de school

De uitkomsten maken duidelijk dat de sociale relaties in een school niet onderbelicht moeten worden gelaten als het gaat om onderwijs. Veel leerlingen vinden naar school gaan plezierig. De voornaamste reden die zij daar zelf voor aandragen heeft betrekking op de gelegenheid met leeftijdgenoten om te gaan en de sfeer. De school fungeert als een ontmoetingsplaats. Dat ook scholen zich daarvan bewust zijn blijkt wel uit de schoolgidsen waarin regelmatig verwezen wordt naar hun streven een prettig en stimulerend onderwijsklimaat te creëren. Echter op veel scholen ontbreekt het *in de praktijk* vaak aan de erkenning van de school als een sociale organisatie. Er zou meer aandacht moeten zijn voor de persoon van de leerlingen (en de docenten) en hun motivatie. De school is over het algemeen zo ingericht dat het accent ligt op kennisoverdracht en de organisatie daaromtrent zo efficiënt mogelijk is. De overtuiging dat scholen tevens een oefenplaats zijn voor het 'samenleven' vraagt wellicht om een andere inrichting en organisatie van het onderwijs.

Leerlingen waarderen, kortom, de *sociale functie* van de school. In deze brochure werd beschreven dat leerlingen sociale behoeften vooral met medeleerlingen realiseren. Het feit dat in de sociale interactie op scholen het contact met docenten daarbij niet erg hoog scoort onder leerlingen is een punt dat aandacht behoeft. Temeer omdat blijkt dat de realisatie van sociale behoeften met docenten tot positieve uitkomsten leidt, zoals het voorkomen van kleine criminaliteit. Vanuit het oogpunt van sociale gemeenschap in scholen zouden de contacten met docenten dan ook verbeterd kunnen worden. Vanuit de sociale behoeften van leerlingen, maar ook vanuit de socialiserende rol die aan het contact met docenten verbonden is, is bijzondere aandacht voor de relatie tussen leerlingen en docenten in school belangrijk. Een rechtstreeks uit dit onderzoek voortvloeiend aanknopingspunt voor intensiveren van de banden tussen leerlingen en docenten ligt in de verkleining van veel klassen. Plannen van de Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (RMO, 2001) om grote scholen onder te verdelen in kleinere eenheden om de school weer meer een opvoedingsgemeenschap te maken, lijken dan ook overbodig. Concentratie op de kleinere eenheden waarmee leerlingen direct te maken krijgen, loont zeker zo veel, misschien wel meer.

8.2 De pedagogische opdracht van de school

De socialiserende taak van docenten brengt ook de pedagogische opdracht van de school weer voor het voetlicht. Kwalificatie van leerlingen is daarbij de meest in

het oog springende manier waarop dit gebeurt. De sociale ontwikkeling van leerlingen vindt vaak impliciet, soms expliciet plaats. In deze brochure is aangegeven dat gemeenschap in school van belang is voor met name de sociale uitkomsten van het onderwijs. Het stimuleren van gemeenschap in scholen als algehele voorbereiding van jongeren op hun functioneren in de maatschappij lijkt dan ook zinvol.

De vraag is echter of opvoeding tot de taken van de school behoort (vgl. Denessen, 1999; Van der Ploeg et al., 1999). De meningen zijn op dat punt nogal verdeeld. De recente discussie tussen de hoogleraren De Winter en Bosker is wat dat betreft illustratief (Barneveld, 2002). Vooral de *plaats* van de opvoedende taak van de school in het curriculum veroorzaakt verdeeldheid. Volgens Bosker behoort de overdracht van kennis en vaardigheden tot de kerntaak van de school. Opvoeden is iets dat tussen de regels door plaatsvindt. De Winter daarentegen pleit voor explicitering van de pedagogische taak van de school. Kennisoverdracht en opvoeding zijn één geheel en vormen samen de opdracht voor de school. Een bijzonder punt van aandacht in dit verband is de band van scholieren met hun docenten. Veel scholieren geven aan dat de basis voor binding met school via de relatie met docenten ontbreekt. Zij hebben het gevoel niet gewaardeerd te worden en vragen zich veelal ook af of docenten hen aardig vinden.

Een mogelijke oplossing voor deze kwestie wordt van twee kanten ingegeven.

In de eerste plaats is het zo, dat naarmate de binding van jongeren met andere opvoedende instanties als de buurt en de familie afneemt (vgl. Shann, 1999) en de individualisering in toenemende mate een aandachtspunt vormt voor maatschappelijke instellingen en de overheid, de roep om meer aandacht voor opvoeding vanuit het onderwijs groeit. Van scholen wordt gevraagd vanuit hun opvoedende taak en hun functie als oefenplaats voor maatschappelijk functioneren voor het nodige tegenwicht te zorgen. De in Amerika succesvolle aanpak zoals Noddings (1996) voorstaat en die gericht is op een 'caring community' lijkt dan ook een goede weg voor preventie van verschillende maatschappelijke problemen waar het onderwijs tegenaan loopt. „Continuity in their lives, particularly through the ongoing presence of significant adults, is essential, and, given the fact that some communities and families cannot offer such support, it is even more necessary for schools to provide it“ (Noddings, 1996: 186). Door sociale gemeenschap in scholen wordt aan behoeften van leerlingen tegemoet gekomen waaraan voorheen binnen de familie of andere 'caring institutions' werd tegemoet gekomen (Shann, 1999). Gemeenschap in scholen gaat niet alleen over wat er geleerd wordt, maar ook over hoe er geleerd wordt en waarom. Erachter schuilt een idee over hoe de samenleving eruit zou moeten zien.

In de tweede plaats geven leerlingen zèlf aan dat de sociale functie van de school voor hen essentieel is. Het vormt voor hen de belangrijkste motivatie om naar school te gaan. Tevens is gebleken dat de mate van 'ervaren gemeenschap' bevorderlijk is voor hun sociale ontwikkeling. Leerlingen hebben dus zelf ook een sterke behoefte aan gemeenschapsrelaties. Overigens blijven leerlingen daar niet passief op wachten. In feite creëren zij zelf hun eigen gemeenschapsrelaties, waarbij gewezen kan worden op vriendengroepjes en peergroups. Het bestaan hiervan onderstreept nog eens de gedachte dat de aard van moderne scholen en van de moderne samenleving een sterk beroep doet op de kwaliteit van sociale relaties in de klas en op school. Gemeenschap in scholen zorgt voor binding, in plaats van losse activiteiten en contacten. Met gemeenschap bedoelen we niet een uniforme school, maar een *geheel* waarbinnen verschillende leerlingen in staat zijn hun behoefte aan gemeenschap te realiseren. Daarmee verschaft de school de eenheid die de verscheidenheid aan leerlingen bindt.

LITERATUUR

- Adler, P. A. & Adler, P. (1998). *Peer power: preadolescent culture and identity*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- APS (Algemeen Pedagogisch Studiecentrum) (1999). *De veilige school*. <http://www.aps.nl/project/dvs/dvs.html>.
- Baacke, D. (1979). Van 13 tot 18; *jongeren en de mogelijkheden van pedagogische begeleiding*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Baerveldt, C. (1990). *De school: broedplaats of broeinest?* Arnhem: Gouda Quint bv.
- Barneveld, S. (2002). Gebrek aan aandacht is slecht voor kinderen. Moet het onderwijs opvoeden? *Didactief & School*, 1-2, 6-9.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M. & Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: a multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 32(3), 627-658.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M. & Schaps, E. (1997). Caring schools communities. *Educational Psychologist*, 32(3), 137-151.
- Brakenhoff, J. & Homminga, S. (1995). *Ontwikkelingspsychologie voor het onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Brugman, D., Høst, K., Roosmalen, M. van & Tavecchio, L. (1994). Moreel klimaat van scholen voor voortgezet onderwijs: de perceptie van leerlingen. *Comenius*, 14, 64-82.
- Bruin, I. de & Hattum, M. J. C. van (1999). Pesten. Een onderzoek naar de betrouwbaarheid en validiteit van de vragenlijst Kinderen over Pesten. *Nederlands tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs*, 15(1), 16-27.
- Bryk, A. S. & Driscoll, M. E. (1988). *The high school as community: contextual influences and consequences for teachers and students*. Wisconsin center for educational research, national center on effective secondary schools, Madison.
- Bryk, A. S., Lee, V. E. & Holland, P. B. (1993). *Catholic schools and the common good. Reflections on schools and adolescents*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buunk, B. (1983). *Vriendschap: een studie over de andere persoonlijke relatie*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Denessen, E. (1999). *Opvattingen over onderwijs: leerstof- en leerlinggerichtheid in Nederland*. Leuven: Garant.
- Dewey, J. (1929 [1899]). School en maatschappij (*The School And Society* vert. Tj. De Boer). Groningen/Den Haag: Wolters.
- Dewey, J. (1966 [1916]). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Dewey, J. (1988 [1838]). *Experience and education*. In: The later works, 1925-1953. Vol. 13. - Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dijkman, T. A. & Linden, F. J. van der (1987). *Van twaalf tot zestien; een verkennend empirisch onderzoek naar enkele aspecten van de leefwereld van jonge adolescenten*. Nijmegen: Hoogveld Instituut.
- Dijkstra, A.B. (2000). Opbrengsten van onderwijsvrijheid. Over de effecten van verzuimd onderwijs. In: Ploeg, T.J. van der et al. (Red.). *De vrijheid van onderwijs, de ontwikkeling van een bijzonder grondrecht*. Utrecht: Lemma.

- Keuzekamp, S. (Red.). *Rapportage jeugd 2000*. Den Haag: SCP.
- Linden, F. Van der & Dijkman, T. (1989) *Jong zijn en volwassen worden in Nederland: een onderzoek naar het psychosociaal functioneren in alledaagse situaties van de Nederlandse jongeren tussen 12 en 21 jaar*. Nijmegen: Hoogveld Instituut.
- Linden, F. van der (1990). *Groot worden in een klein land: feiten en cijfers uit het onderzoek naar de leefwereld van jongeren tussen 12 en 21 jaar*. Nijmegen: ITS.
- Luijpers, E. (2000). *Intentie tot exploratie, sociale binding en delinquent gedrag van Nederlandse jongeren*. Delft: Eburon.
- Matthijs, M. (1993). *Mythe van de jeugd*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Matthijssen, M. A. J. M., Meeus, W. & Wel, F van der (Red.) (1986). *Beelden van jeugd. Leefwereld, beleid, onderzoek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Meeus, W. (1994). *Adolescentie: een psychosociale benadering*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Meeus, W., Goede, de M., Kox, W. & Hurrelman, K. (Eds.) (1992). *Adolescence, careers, and cultures*. Berlin/ New York: de Gruyter.
- Ministerie OC&W (2001). *Diploma's en goed gedrag. De maatschappelijke functie van het onderwijs vanuit justitieel perspectief*. Den Haag: Ministerie OC&W/ DJPS.
- Mooij, T. (2001). *Veilige scholen en (pro)sociaal gedrag in het voortgezet onderwijs: een evaluatie van de campagne 'De veilige school'*. Nijmegen: ITS.
- Mooij, T. (1992). *Pesten in het onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Nationaal Scholierenonderzoek (1999). Utrecht: NIBUD.
- Newmann, F. M. & Oliver, D. W. (1967). Education and community. *Harvard Educational Review*, 37(1), 61-106.
- Nisbet, R. A. (1966). *The sociological tradition*. London: Heinemann.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools. An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (1996). On community. *Educational Theory*, 46(3), 245-267.
- Peschar, J. L. & Wesselingh, A. A. (1995). *Onderwijssociologie*. Groningen: Wolter-Noordhoff.
- Phillips, M. (1997). What makes schools effective? A comparison of the relationships of communitarian climate and academic climate to mathematics achievement and attendance during middle school. *American Educational Research Journal*, 34(4), 633-662.
- Ploeg, P. van der, Imelman, J.D., Meijer, W. & Wagenaar, H. (1999). *De overheid als bovenmeester*. Baarn: Intro.
- Power, C., Higgins, A. & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press.
- Ramsey, P. G. (1991). *Making friends in school. Promoting peer relationships in early childhood*. New York: Teachers College Press.
- Ritzen, J.M.M. (1997). *Onderwijs is van iedereen. Het vermogen tot samenwerken*. Lezing op 22 september 1997 in 'De Balie' te Amsterdam.
- RMO (2001). *Aansprekend opvoeden: balanceren tussen steun en toezicht*. Den Haag: RMO.
- Roeser, R. W., Midgley, C. & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: the

- Dijkstra, A. B., Dronkers, J. & Hofman, R. H. (1997). *Verzuiling in het onderwijs. Actuele verklaringen en analyse*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Durkheim, E. (1956 [1922]). *Education and sociology*. New York: The Free Press.
- Durkheim, E. (1961 [1925]). *Moral education: a study in the theory and application of the sociology of education*. New York: Free Press of Glencoe.
- Durkheim, E. (1964 [1893]). *The division of labor in society (De la division du travail social)*, vert. G. Simpson). New York: The Free Press.
- Goodenow, C. (1993a). The psychological sense of school membership among adolescents: scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 70-90.
- Goodenow, C. (1993b). Classroom belonging among early adolescents: relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13, 21-43.
- Goodenow, C. & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Goslin, D. A. (1965). *The school in contemporary society*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman & Company.
- Hagborg, W. J. (1998). An investigation of a brief measure of school membership. *Adolescence*, 33(130), 461-468.
- Hallinan, M.T. (1997). School and classroom dynamics. In: Saha, L.J. (Ed.). *International encyclopedia of the sociology of education*. Oxford: Pergamon.
- Harris, J. R. (1998). *The nurture assumption : why children turn out the way they do*. New York: Free Press.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkely: University of California Press.
- Høst, K., Brugman, D., Tavecchio, L. & Beem, L. (1998). Students' perception of the moral atmosphere in secondary school and the relationship between moral competence and moral atmosphere. *Journal of Moral Education*, 27(1), 47-71.
- Joas, H. (1999). *Die Entstehung der Werte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Junger-Tas, J. & Kesteren, J.N. van (1999). *Bullying and delinquency in a Dutch school population*. Den Haag: Kugler Publications.
- Kampen, J. van (1996). *De staat van jeugdig Nederland: een sociale kaart van de jeugd van Nederland*. Delft: Eburon.
- Kassenberg, A. (2002). *Wat scholieren bindt: sociale gemeenschap in scholen*. Amsterdam: Thela Thesis.
- Klaassen, C. (Red.) (1991). *Jeugd als sociaal fenomeen*. Amersfoort: Acco.
- Klaassen, C. (1994). De pedagogische opdracht in een postmoderne tijd. *Velon Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 14, 8-18.
- Klaassen, C., Theunissen, M., Veen K. van & Slegers, P. (1999b). „Het is bijna je hoofd-taak“: een serie pedagogische portretten, motieven en praktijken van docenten in verband met de pedagogische opdracht van de school. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Komter, A., Burgers, J. & Engbersen, G. (2000). *Het cement van de samenleving. Een verkennende studie naar solidariteit en cohesie*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Lieshout, M. van (1997). Van je vrienden moet je het hebben. *O/25*, (2), 28-33.
- Lieshout, M. van (2000). Sociale relaties: ouders en leeftijdgenoten. In: Wittebrood, K. &

- mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422.
- Roest, T.H. (2002). *Sociale cohesie en sociale infrastructuur : verkenning van beleidsmogelijkheden en bestuurlijke modellen*. Den Haag: SCP.
- Rossum, R. van & Vermande, M. (2001). *Classroom role and school adjustment*. Paper presented at the Sunbelt XXI International Sunbelt Social Network Conference, april 25-28 2001, Budapest, Hungary.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.
- Samdal, O., Wold, B. & Bronis, M. (1999). Relationship between students' perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: an international study. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(3), 296-320.
- Sergiovanni, T. J. (1994a). *Building community in schools*. San Fransisco: Jossey-Bass Inc.
- Sergiovanni, T. J. (1994b). Organizations or communities? Changing the metaphor changes the Theory. *Educational Administration Quarterly*, 30(2), 214-226.
- Shann, M.H. (1999). Academics and a culture of caring: The relationship between school achievement and prosocial and antisocial behaviors in four urban middle schools. *School effectiveness and School Improvement*, 10(4), 390-413.
- Steinberg, L. (1996). *Beyond the classroom : why school reform has failed and what parents need to do about it*. New York: Simon & Schuster.
- Tönnies, F. (1990 [1887]). *Gemeenschap en maatschappij. Grondbegrippen van de zuivere sociologie. (Gemeinschaft und Gesellschaft: Grundbegriffe der reinen Soziologie. Synopsis M. Ruebens)*. Amersfoort: Acco.
- Veugelers, W., Miedema, S., Zwaans, A., Dam, G. ten, Klaassen, C., Leeman, Y., Meijnen, W. & Slegers, P. (2002). *Onderzoek naar de pedagogische functie van het onderwijs op klas- en schoolniveau*. Den Haag: PROO.
- Voelkl, K.E. (1996). Measuring students' identification with school. *Educational en psychological measurement*, 56(5), 760-770.
- Waal, M. de (1993). Leeftijdgenoten en vriendschap. In: Dieleman, A. et al. (Red.). *Jeugd in meervoud. Theorieën, modellen en onderzoek van leefwerelden van jongeren*. Utrecht/Heerlen: De Tijdstroom/ Open Universiteit.
- Weber (1972 [1922]). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr.
- Weerman, F.M. (1999). De controlebenadering: een tekort aan binding of aan zelfcontrole. In: Lissenberg, E. (Red.). *Tegen de regels III, een inleiding in de criminologie*. Nijmegen: Ars Aequi Libri.
- Wehlage, G. G., Rutter, R. A., Smith, G. A., Lesko, N. & Fernandez, R. R. (1989). *Reducing the risk. Schools as communities of support*. London: The Falmer Press.
- Wel, F. van (1994). 'Mijn ouders reken ik tot mijn beste vrienden'. Onderzoeken naar de band van jongeren met hun ouders en met hun beste vriend(in). *Jeugd en samenleving* 24 (1), 3-13.
- Wiechert, C. (2000). Onderwijs om in te groeien. *De Vrije School in Beweging*, 6, 6-7.