

De dialoog over controversiële thema's in het vmbo

Een onderzoek naar de handelingswijze van mentoren in de onderbouw van
het vmbo bij het aangaan van de dialoog over controversiële thema's

Renske Kolen en Hinke Tinet van der Werf
Bachelor Thesis, Pedagogische Wetenschappen
Universiteit Utrecht

Bachelor Thesis

Pedagogische Wetenschappen

Utrecht Universiteit 2019-2020

Studenten:	Renske Kolen (6880363) Hinke Tinet van der Werf (6647057)
Begeleider:	Isabelle Dielwart
Tweede beoordelaar:	Ruben van Esch
Datum:	25-06-2020

Abstract

Background: Scientific research shows that polarization is increasing in Dutch society. However, it is not only entering society, but also into the classroom. Teachers indicate that they have difficulties to act properly. Nevertheless, the role of teachers is very important concerning polarization in the classroom, because young people could polarize further if they don't receive any counterbalance. Engaging in dialogue seems to be a good way to contribute to the reduction of polarization. **Method:** In this qualitative study semi-structured interviews were conducted among mentors ($n=16$) in the lower level of secondary vocational education, about how they enter into a dialogue with pupils on controversial issues. Three theories were taken as a starting point: the content/relationship quadrant, the common ingroup identity theory (which is about similarities) and the dual identity approach (which is about similarities and differences). **Results:** The results show that the teachers' approach about addressing content or relationship can differ per situation, but in general teachers mention to focus more on the relationship with the pupils than on the content. Regarding the common ingroup identity theory and the dual identity approach, the majority of teachers prefer to discuss both similarities and differences during the dialogue about controversial issues. **Conclusion:** The "argumentation" approach of the content/relationship quadrant and the dual identity approach seem to be effective when discussing controversial issues, provided that there is a relationship of trust and a safe classroom climate.

Keywords: *polarization, controversial issues, dialogue, course of action teacher, teacher approach*

Samenvatting

Achtergrond: Uit onderzoek blijkt dat polarisatie zowel in de Nederlandse samenleving als het klaslokaal toeneemt. Docenten geven aan handelingsverlegen te zijn. Niettemin is de rol van docenten heel belangrijk bij polarisatie in de klas, omdat jongeren verder kunnen polariseren als ze geen tegenwicht krijgen van opvoeders. De dialoog blijkt een waardevol instrument om bij te dragen aan het voorkomen en verminderen van polarisatie.

Methode: In deze kwalitatieve studie zijn semigestructureerde interviews gehouden met mentoren ($n= 16$) die werkzaam zijn in de onderbouw van het vmbo. Er is onderzocht op welke wijze zij de dialoog aangaan met leerlingen in het voortgezet onderwijs over controversiële thema's. Om dit te onderzoeken zijn drie theorieën als uitgangspunt genomen: het inhoud-/relatiekwadrant, de *common ingroup identity theory* (overeenkomsten) en de *dual identity approach* (overeenkomsten en verschillen).

Resultaten: Docenten geven aan dat de aanpak aangaande inhoud of relatie per situatie kan verschillen, maar over het algemeen wordt relatie als meest belangrijk genoemd in de onderbouw van het vmbo. Wat betreft de *common ingroup identity theory* en de *dual identity approach*, gaf de meerderheid de voorkeur aan het bespreken van zowel overeenkomsten als verschillen. **Conclusie:** De aanpak 'argumenteren' van het inhoud-/relatiekwadrant en de *dual identity approach* lijken potentie te hebben om effectief te zijn in de praktijk bij het bespreken van controversiële thema's, indien er sprake is van een vertrouwensrelatie en een veilig klasklimaat.

Sleutelwoorden: *polarisatie, controversiële thema's, dialoog, handelingswijze docent, aanpak docent*

Introductie

Driekwart van de Nederlanders vindt dat de meningsverschillen over maatschappelijke kwesties in Nederland toenemen, meldt het Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP) in het rapport *Burgerperspectieven 2019*. Uit datzelfde onderzoek blijkt dat een vijfde van de Nederlanders grote spanningen tussen groepen ervaart: zij zien meningsverschillen, polarisatie en toenemend wij/zij-denken (SCP, 2019). Ook Stichting School en Veiligheid (z.d.) zegt dat door polarisatie het wij/zij-denken in de samenleving lijkt toe te nemen en dat leerlingen dit mee het klaslokaal in nemen. Deze spanningen zijn vooral te vinden op religieus gebied, sociaaleconomische klassen en sociaal-cultureel vlak (Van Wonderen & Van den Berg, 2019).

Het COT Instituut voor Veiligheids- en Crisismanagement (2006) definieert polarisatie als volgt: *"Polarisatie is de verscherping van tegenstellingen tussen groepen in de samenleving die resulteert of kan resulteren in (een toename van) spanningen tussen deze groepen en in risico's voor de sociale veiligheid"*. Volgens Stichting School en Veiligheid (z.d.) gaat het om opvattingen of ideeën die worden gevuld met betekenis. Op die manier ontstaan tegenpolen, met daartussen een spanningsveld. Door toenemende polarisatie groeit de gespreksstof, terwijl de redelijkheid afneemt. Platform JEP noemt dat polarisatie en spanningen altijd aanwezig zijn in een samenleving en dat deze niet altijd problematisch hoeven te zijn, maar wanneer polarisatie zo erg wordt dat het leidt tot bedreigende situaties, is de situatie uiteraard wel problematisch (Van Wonderen & Van den Berg, 2019).

Tijdens een bijeenkomst in 2017 van de Taskforce 'Utrecht Zijn We Samen'¹, bleek dat polarisatie en radicalisering urgente vraagstukken zijn in het onderwijs (UNION, 2020a). Uit verschillende onderzoeken blijkt dat de rol van de onderwijzer heel belangrijk is bij polarisatie en radicalisering in de klas (Russell, Soysa, Wagoner, & Dawson, 2008; Schuitema, Radstake, & Veugelers, 2011; Strandberg & Lindberg, 2012; Van San, Sieckelinck, & De Winter, 2010). Echter spreekt men in verschillende onderzoeken van handelingsverlegenheid bij docenten (Azough, 2017; Kleijwegt, 2016; Radstake & Leeman, 2010; UNION, 2020b, Waterson, 2009). Professionals die werken met jongeren geven aan niet goed te weten hoe zij om moeten gaan met toenemende polarisatie (Azough, 2017), terwijl blijkt dat wanneer docenten spanningen en conflicten vermijden, ze de kans missen om belangrijke democratische en interculturele lessen te geven (Leeman & Wardekker, 2013). Zo werd het bespreken van gevoelige onderwerpen in het voortgezet onderwijs in kaart gebracht door het Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen (ITS) van de Radboud Universiteit in Nijmegen. De uitkomsten van dit onderzoek onder 718 docenten bevestigen dat een deel van

¹ Een initiatief om polarisatie en radicalisering tegen te gaan in de stad Utrecht.

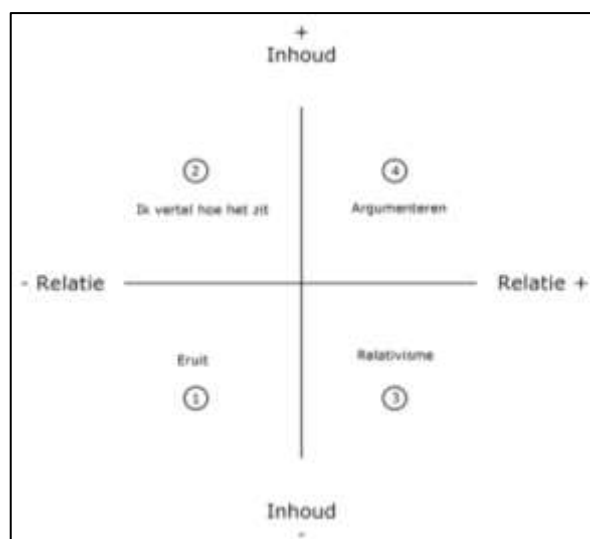
de docenten bepaalde onderwerpen niet bespreekbaar maakt in de klas (ITS, 2015). Veugelers en Schuitema (2013) omschrijven controversiële thema's als "onderwerpen waar verschillende opvattingen over zijn. Het kan zijn dat leerlingen onderling sterk verschillen van mening, maar een onderwerp kan ook controversieel zijn wanneer er leerlingen zijn met een mening die sterk afwijkt van die van de docent of van wat er in de lesmethode staat". Dat het voor docenten moeilijk kan zijn om het gesprek aan te gaan werd ook door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap onderkend (Rijksoverheid, 2015). Echter kunnen jongeren verder polariseren als ze geen tegenwicht krijgen van opvoeders, zoals ouders of docenten (Amghar, 2019; Van San et al., 2010). Op basis hiervan veronderstellen we dat het erg belangrijk is dat docenten goede handvatten aangereikt krijgen om tegenwicht te bieden en handelingsverlegenheid tegen te gaan.

Uit literatuur blijkt dat de dialoog een waardevol instrument kan zijn om bij te dragen aan de vermindering van polarisatie (Amghar, 2019; Van San et al, 2010). Utrecht in dialoog (2020) definieert een dialoog als "een gesprek tussen verschillende mensen, waarin een vrije gedachten- wisseling plaatsvindt, wat tot nieuwe inzichten leidt bij de betrokkenen. Kenmerkend is dat er betekenissen ontstaan die zonder dialoog niet tot stand hadden kunnen komen. Écht luisteren ligt aan de basis hiervan". De docent heeft een belangrijke rol in het voorbereiden, leiden en sturen hiervan (Russell et al., 2008; Schuitema et al., 2011; Strandberg & Lindberg, 2012). In de praktijk blijkt echter dat er weinig ruimte is voor dialoog in de klas (Hess & Avery, 2008; Leeman & Wardekker, 2013; Parker, 2006; Veugelers, 2006). Om de handelingsverlegenheid onder docenten te reduceren en om polarisatie terug te dringen, moet worden gezocht naar werkzame elementen uit verschillende handelwijzen van docenten. Om die reden wordt in deze kwalitatieve studie onderzocht op welke wijze mentoren in de onderbouw van het voortgezet onderwijs de dialoog over controversiële thema's aangaan, en of dit overeenkomt met wat in eerdere studies effectief is gebleken.

Theoretisch kader

Over het aangaan van de dialoog bij controversiële thema's zijn verschillende theorieën bekend. In dit onderzoek worden het inhoud-/relatiekwadrant, de *common ingroup identity theory* en de *dual identity approach* als uitgangspunten genomen om te onderzoeken op welke wijze docenten de dialoog aangaan in de praktijk. In deze

Figuur 1.
Inhoud-/relatiekwadrant (Wansink, 2017a)



sectie worden deze verschillende theorieën uiteengezet.

Inhoud-/relatiekwadrant

Een voorbeeld van een theoretisch model dat verschillende manieren uiteenzet waarop je de dialoog aan kan gaan bij controversiële thema's in het onderwijs, is het inhoud-/relatiekwadrant in figuur 1 (Wansink, 2017a). Het is ontwikkeld om docenten te helpen bij het afwegen van de voor- en nadelen van de verschillende manieren waarop je een dialoog kunt insteken (Wansink, 2017b). Het model beschrijft een kwadrant met vier uitkomsten, waarbij de horizontale as de relatie² weergeeft tussen leerling en docent en de verticale as weergeeft de inhoud³.

Eruit. De eerste aanpak, met een lage score op beide assen, heet 'eruit!'. Zoals de omschrijving doet vermoeden, reageert de docent door de leerling eruit te sturen wanneer het controversieel dreigt te worden (Wansink, 2017b). Hierdoor verliest de docent de mogelijkheid om gedrag te sturen, wat juist belangrijk is bij het voeren van dialoog in de klas (Russell et al., 2008; Schuitema et al., 2011; Strandberg & Lindberg, 2012). Door leerlingen met fanatieke opvattingen eruit te sturen, willen docenten voorkomen dat ze de rest van de klas aansteken met hun extreme idealen, terwijl het juist belangrijk is dat leerlingen leren om anderen te accepteren en te respecteren en zich realiseren dat klasgenoten andere opvattingen kunnen hebben dan zichzelf (Hess, 2009). Het risico van eruit sturen is dat dit een negatieve invloed kan hebben op de relatie met de leerling. De jongeren kunnen zich in een hoek gedrukt voelen en zich sterker afkeren van de school, waardoor zij mogelijk hun toevlucht nemen tot meer extreme groepen waar zij zich wel gehoord voelen (Amghar, 2019). Onderwijs zou deze leerlingen in staat kunnen stellen hun negatieve emoties te structureren, zoals woede over ongelijkheid in de samenleving en de uitsluitingsprocessen waaraan ze zich onderworpen voelen (Leeman & Wardekker, 2013).

Ik vertel hoe het zit. Bij de tweede aanpak 'ik vertel hoe het zit', gaat de docent een eenzijdige dialoog aan door uitleg te geven over het desbetreffende controversiële thema. Hierbij is het waarschijnlijk dat de argumenten van de docent geen weerslag vinden, omdat de leraar het perspectief van de leerling verwerpt (Wansink, 2017b). Hierop kunnen leerlingen boos en emotioneel reageren omdat ze niet gehoord worden (Wansink, 2017b). Dat deze aanpak dit effect kan hebben blijkt uit de beperkte pilotstudie door Van San et al. (2010), waarin het voorbeeld van Joost wordt genoemd: "*Joost keerde zich tegen leraren die meestal met hem de discussie niet aan wilden gaan, maar hem lieten weten dat wat zij vertelden 'waar' was en dat Joost zich er maar bij neer moest leggen*". Deze aanpak strookt

² De linkerzijde (negatieve score) staat voor het beëindigen van de relatie; de rechterzijde (positieve score) voor het behouden.

³ De onderzijde (negatieve score) staat voor niet op de inhoud ingaan; de bovenzijde (positieve score) voor wel op inhoud ingaan.

dan ook niet met gehanteerde definitie van dialoog die de introductie is beschreven, waarin staat dat écht luisteren aan de basis van de dialoog ligt (Utrecht in dialoog, 2020).

Relativisme. Bij de derde aanpak 'relativisme' focust de docent, in tegenstelling tot in de eerste twee aanpakken, op de relatie. Het voordeel hiervan is dat het de mogelijkheid biedt om mogelijke hoogoplopende emoties in goede banen te leiden (Wansink, 2017b). Door de leerlingen hun standpunt te laten beargumenteren en bespreken, kun je als docent uitleggen dat ieder zijn eigen waarheid heeft. De nadeel van deze aanpak is dat het relativisme kan opwekken, omdat er niet ingegaan wordt op de kwaliteit van de argumenten, waardoor men voorbijgaat aan kritisch denken of burgerschapsvorming (Wansink, 2017b). Terwijl onderzoek juist laat zien dat het van belang is de passie die jongeren hebben voor idealen aan te grijpen, om hen te begeleiden in de ontwikkeling tot kritisch-politieke burgers, waar een democratie er juist niet genoeg van kan hebben (Van San et al., 2010; Veugelers & Vedder, 2003).

Argumenteren. De vierde aanpak is 'argumenteren', dat zowel positief scoort op relatie als inhoud. Hierbij gebruikt de docent de aanpak 'relativisme', maar doet daar een extra stap bovenop door argumenten en visies tegen elkaar af te zetten (Wansink, 2017b). Door met elkaar in dialoog te gaan, leren jongeren hun eigen mening te beargumenteren en wordt gestimuleerd rekening te houden met het perspectief van andersdenkenden (Hess, 2009; Schuitema et al., 2011). In de studie van Hess (2005) zegt een docent hierover het volgende: "*Leerlingen hebben recht op elke mening en elk perspectief dat ze willen innemen, maar ze moeten beide perspectieven begrijpen om op intelligente wijze een standpunt over een kwestie in te nemen*". Door leerlingen de ruimte te geven, maar zelf als docent ook een mening te geven en te laten zien wat de norm is, kom je tot een aanpak waarbij je zowel aandacht besteed aan inhoud als relatie (Wansink, 2017b).

Om perspectieven tegen elkaar af te zetten, is het van belang dat de docent goed is ingelezen in het onderwerp en bekend is met de verschillende denkbare perspectieven (Hess & Avery, 2008; Radstake & Leeman, 2008; Schuitema, Veugelers, Rijlaarsdam, & Ten Dam, 2009). Door vragen te stellen kan een docent leerlingen aan het denken zetten over hun eigen mening en hen tot een beter doordachte en onderbouwde mening brengen dan wanneer zij zonder leiding de dialoog aangaan (Hogan, Nastasi, & Pressley, 2000; Parker & Hess, 2001; Rojas-Drummond & Mercer, 2003). Door te laten zien hoe je respectvol en toch kritisch omgaat met andermans mening, kan de docent een rolmodel zijn. Kortom, de dialoog in de klas over controversiële thema's wordt omschreven als een effectieve manier om democratisch burgerschap te bevorderen (Hess & Avery, 2008; Parker & Hess, 2001; Schuitema, Ten Dam, & Veugelers, 2008, Van San et al., 2010).

Echter heeft deze 'evenwichtige' aanpak ook keerzijden. Zo beschouwt niet iedereen

bepaalde onderwerpen als controversieel (Hess, 2004). Al met al kan dit resulteren in vermijding van het onderwerp of leiden tot een selectie van onderwerpen die niet échte controversie opleveren (Hess, 2004). Daarnaast is gebleken dat een veilig klasklimaat een noodzakelijke voorwaarde is voor het voeren van een effectieve dialoog (Radstake & Leeman, 2008; Strandberg & Lindberg, 2012). Een veilig klasklimaat is te bereiken door een op vertrouwen gebaseerde relatie met leerlingen (Leeman & Wardekker, 2013).

Hoewel het model van Wansink (2017b) nog niet wetenschappelijk gevalideerd is, blijkt wel dat de dialoog aangaan bijdraagt aan het voorkomen en verminderen van polarisatie (Schuitema et al., 2011; Strandberg & Lindberg, 2012). Op basis van de literatuur is de verwachting dat 'argumenteren' de meest effectieve manier blijkt om controversiële thema's bespreekbaar te maken in het voortgezet onderwijs.

Common ingroup identity theory

Een andere theorie die kan dienen om de dialoog aan te gaan is de *common ingroup identity theory*. Aan de basis van deze theorie ligt de contacthypothese van Allport (1954), waarin wordt gesteld dat door mensen met verschillende achtergronden en perspectieven met elkaar in contact te laten komen de vooroordelen kunnen verminderen. Vooroordelen en stereotypen ten opzichte van de andere groep zijn veelvoorkomende oorzaken van polarisatie (Van Wonderen & Van den Berg, 2019). De *common ingroup identity theory* stelt dat het belangrijk is mensen overeenkomsten te laten zien tussen verschillende groepen om zo begrip te krijgen voor elkaar. Op deze manier wordt iemands houding ten opzichte van 'de ander' positiever, wat leidt tot verminderde vooroordelen (Gaertner, Dovidio, & Bachman, 1996). Het belangrijkste uitgangspunt van de *common ingroup identity theory* is om een gemeenschappelijke identiteit te creëren, waarbij leden van verschillende groepen een inclusieve groep vormen (Dovidio, Gaertner, & Saguy, 2007). Hierbij gaat het dus niet om het doen verdwijnen van bepaalde groepen, maar om een nieuwe structuur aan te brengen binnen groepen, waarbij vooroordelen en conflicten tussen groepen verminderen (Gaertner, Dovidio, Anastasio, Bachman, & Rust, 1993). Als docenten in de klas een gemeenschappelijke identiteit creëren, is het van belang dat de verschillende culturen in de klas zijn gerespecteerd en opgenomen in de gemeenschappelijke identiteit die is gecreëerd. Wanneer de gemeenschappelijke identiteit enkel normen en waarden van dominante groepen op school weergeven, zullen de vooroordelen tussen verschillende groepen op school niet verminderen (Banks, 2016).

Er zijn verschillende onderzoeken gedaan om te achterhalen of de *common ingroup identity theory* effectief is om vooroordelen tussen groepen te verminderen. In het artikel van Dovidio et al. (2007) wordt genoemd dat uit vele veldstudies, waaronder op scholen, is gebleken dat een gemeenschappelijke identiteit leidt tot een afname van vooroordelen.

Daarnaast voorspelt een gemeenschappelijke identiteit een meer positieve houding ten opzichte van 'de andere groep'. Ook een studie van Riek, Mania, Gaertner, McDonald en Lamoreaux (2009), waarin onderzoek gedaan wordt naar de *common ingroup identity theory* en conflict tussen groepen, concludeert dat een gemeenschappelijke identiteit effectief kan zijn. Het onderzoek van Crisp, Stone en Hall (2006) geeft daarentegen aan dat na verloop van tijd het hebben van een gezamenlijke identiteit geen positief effect meer heeft, omdat mensen altijd uniek willen zijn. Daarnaast blijkt dat interventies die ingezet worden om gemeenschappelijkheid te creëren, soms weerstand oproepen.

Dual identity approach

Een derde theorie die gebruikt kan worden om de dialoog aan te gaan is de *dual identity approach*, welke voor een deel in overeenstemming is met de *common ingroup identity theory*. Volgens deze theorie is het, net als bij de *common ingroup identity theory*, belangrijk om een gemeenschappelijke identiteit te creëren. Echter blijft bij deze theorie, naast de gemeenschappelijke identiteit, ook de eigen onderscheidende groepsidentiteit behouden (González & Brown, 2006). Het gaat hier dus om het creëren van een dubbele identiteit (Dovidio et al., 2007), waarbij het zowel gaat om overeenkomsten als verschillen tussen groepen en/of personen. Ook hier is het doel om een positieve houding ten opzichte van 'de andere groep' te creëren en vooroordelen te verminderen (González & Brown, 2003). In een artikel over het lesgeven over controversiële onderwerpen wordt gesteld dat verschillen tussen leerlingen benadrukken een wijze is om de dialoog aan te gaan waarbij verschillen niet gezien worden als bedreiging. De rol van de docent is dan om discussie aan te wakkeren in de klas en diversiteit zichtbaar te maken (Kello, 2016). Daarnaast is uit onderzoek gebleken dat de *dual identity approach* vooral effectief is voor het doen afnemen van vooroordelen voor de minderheidsgroep. De meerderheidsgroep schijnt voorkeur te hebben voor enkel een gemeenschappelijke identiteit (Brown & Hewstone, 2005; Gonzalez & Brown, 2006). Daarnaast lijkt deze theorie niet waardevol te zijn zodra mensen de eigen subgroep als ideaal zien binnen de gemeenschappelijke identiteit (Gonzalez & Brown, 2006).

Zowel de *common ingroup identity theory* als de *dual identity approach* lijken uit onderzoek effectieve methoden om de dialoog aan te gaan met leerlingen en om vooroordelen te verminderen.

Huidig onderzoek

Het huidige onderzoek beoogt een bijdrage te leveren aan de bestaande literatuur met betrekking tot het aangaan van de dialoog over controversiële thema's, met als doel bijdragen aan het terugdringen van polarisatie en het bevorderen van een inclusief schoolklimaat. De onderzoeksvragen die centraal staan: 'Op welke wijze gaan mentoren in de onderbouw van het vmbo in op inhoud en relatie bij de dialoog over controversiële thema's?'

en 'Op welke wijze gaan mentoren in de onderbouw van het vmbo in op overeenkomsten en verschillen bij de dialoog over controversiële thema's?'

Methode

Procedure

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden zijn semigestructureerde interviews afgenomen. Er is gekozen voor deze kwalitatieve, explorerende onderzoeksmethode waarbij de beleving van de respondenten centraal staat, omdat de onderzoekers geïnteresseerd zijn in de betekenissen die de respondenten aan polarisatie in de klas geven (Verhoeven, 2016). In dit onderzoek wordt geprobeerd te begrijpen waarom docenten een bepaalde aanpak bij de dialoog over controversiële thema's hanteren, wat het een interpretatief onderzoek maakt (Thijmstra & Boeije, 2016).

De interviews zijn gehouden met mentoren die lesgeven in de onderbouw van vmbo-klassen. Daarbij is gebruik gemaakt van vignetten (zie bijlage II) en een topiclijst (zie bijlage III), die zijn geconstrueerd op basis van de theorieën die uiteengezet zijn in het theoretisch kader. Doordat de theorieën door middel van interviews getoetst zijn, gaat het hier om een deductief onderzoek (Thijmstra & Boeije, 2016).

In de meest ideale situatie zouden de interviews op school afgenomen zijn, zodat docenten geen extra tijdsinspanning aan het onderzoek hoefden te leveren. Omdat het gaat over controversiële onderwerpen, is het daarnaast ook van belang in een omgeving te interviewen waar zij zich op hun gemak voelen (Verhoeven, 2016). In verband met het coronavirus waren de scholen op het moment van dataverzameling gesloten en was samenscholing verboden, waardoor gekozen is voor het alternatief videobellen.

Participanten

De steekproef bestaat uit docenten ($n= 16$) die werkzaam zijn binnen diverse vakgebieden in de vmbo-onderbouw van het voortgezet onderwijs, op dertien verschillende scholen (zie bijlage I). In het bijzonder is gekozen voor docenten die, naast hun reguliere werkzaamheden als docent, taken vervullen als mentor. Omdat één van de taken als mentor het zijn van een vertrouwenspersoon voor de leerlingen is, is het aannemelijk dat zij vaker dan reguliere docenten de dialoog voeren over controversiële thema's. Daarnaast zorgt een op vertrouwen gebaseerde relatie met leerlingen voor het ontstaan van een veilig klasklimaat (Leeman & Wardekker, 2013) en zoals in het theoretisch kader beschreven is, is een veilig klasklimaat een belangrijke voorwaarde voor het voeren van een effectieve dialoog (Radstake & Leeman, 2008; Strandberg & Lindberg, 2012).

Door middel van een sneeuwbalsteekproef zijn respondenten via het (online) netwerk van de onderzoekers geworven. Daarnaast is er doelgericht gezocht naar mentoren die werkzaam zijn binnen de onderbouw van het vmbo. Om niet te hoeven afbakenen op regio, is

er bewust gekozen om wel af te bakenen op onderwijsniveau en onderbouw. Hierdoor konden docenten uit verschillende regio's in Nederland gesproken worden. Omdat jongere leerlingen over het algemeen makkelijker te beïnvloeden zijn (Feldman, 2012), is het van belang om vroeg te starten met de dialoog over controversiële thema's om de negatieve gevolgen van polarisatie tegen te gaan. Om die reden is er specifiek gekozen voor de onderbouw. Een overzicht met meer gedetailleerde informatie over de steekproef is te vinden in bijlage I.

Meetinstrumenten

In de interviews, waren de vignetten leidend (zie bijlage II). Vignettenonderzoek is een vorm van experimenteel onderzoek waarbij gebruik gemaakt wordt van denkbeeldige situaties (Kandemir & Budd, 2018). Deze methode is geschikt voor het bespreken van gevoelige onderwerpen, omdat vignettenonderzoek, minder dan het traditionele vragenlijstonderzoek, gevoelig is voor sociaal wenselijke antwoorden. Dit doordat het spreken over een hypothetische situatie minder bedreigend en minder persoonlijk overkomt (Atzmuller & Steinder, 2010; Jenkins, Bloor, Fischer, Berney, & Naele, 2010). Het eerste vignet schetst een situatie van een docent die de *common ingroup identity theory* als aanpak voor de dialoog hanteert. Dit blijkt uit de focus die de docent op de overeenkomsten legt, waarbij ze de verschillen negeert. In het tweede vignet hanteert de docent de *dual identity approach* door zowel de overeenkomsten als de verschillen tussen leerlingen te benoemen. In het derde en vierde vignet is een situatie geschetst waarbij de docent zowel de aanpak 'inhoud' als 'relatie' kan hanteren. De reacties op de vignetten zijn besproken aan de hand van de topiclijst (zie bijlage III). In deze topiclijst was ruimte voor eigen inbreng van de respondent. Met de topiclijst is geprobeerd te achterhalen hoe de respondenten reageren in soortgelijke situaties, en waarom zij het op die manier zouden aanpakken. Door deze resultaten te koppelen aan de theorie, wordt de vraag op welke wijze docenten de dialoog voeren over polarisatie in het klaslokaal beantwoord.

Betrouwbaarheid en validiteit

Ondanks dat vignetten als meetinstrument minder gevoelig zijn voor sociaal wenselijke antwoorden, bestaat er toch een kans dat respondenten sociaal wenselijke antwoorden hebben gegeven. Namelijk omdat controversiële thema's vaak 'gevoelige onderwerpen' zijn (ITS, 2015). Sociaal wenselijke antwoorden kunnen een negatieve invloed hebben op de interne validiteit van dit onderzoek (Verhoeven, 2016). Doordat de vignetten hypothetische situaties betreffen, hebben de docenten de mogelijkheid om open op de casus uit het vignet te reageren en te onderbouwen waarom zij de voorkeur geven aan een bepaalde aanpak. Hierbij is gepoogd een normatief gesprek te vermijden en geen sturende vragen te stellen richting de verwachte uitkomst van het onderzoek. Daarnaast zijn de

participanten vooraf geïnformeerd over het vertrouwelijk behandelen en anonimiseren van de data, wat mogelijk heeft gezorgd voor minder sociaal wenselijke antwoorden.

Analyse

De interviews zijn opgenomen, getranscribeerd en geanalyseerd. Bij het analyseren van de data is de definitie van het begrip dialoog gehanteerd zoals omschreven in de introductie door Utrecht in dialoog (2020). De dimensies van dialoog, zoals uiteengezet in het analyseplan (bijlage IV), zijn gebruikt als interpretatieve lens om de wijze waarop docenten de dialoog aangaan bij polarisatie te analyseren. In de transcripten zijn tekstfragmenten over dialoog geselecteerd middels de analysevragen uit het analyseplan. Nadat de belangrijkste zinsdelen zijn gearceerd, is er open, axiaal en selectief gecodeerd.

Ethische verantwoording

In dit onderzoek is er op verschillende manieren voor gezorgd dat respondenten geen nadelen ondervinden van de deelname. Zo is de data vertrouwelijk behandeld en de anonimiteit van respondenten gewaarborgd door geen namen van scholen en respondenten te noemen (Neuman, 2014). Vooraf is toestemming verkregen voor opnames van het interview, waarbij is afgesproken dat de opnames na verwerking verwijderd worden en dat persoonsgegevens niet kunnen worden ingezien door derden zonder uitdrukkelijke toestemming van de respondent. Hoewel deelname aan dit onderzoek een tijdsinvestering vroeg van de deelnemende docenten, is dit in evenwicht met het belang van het onderzoek, namelijk het bijdragen aan het voorkomen en verminderen van polarisatie en daarmee het bevorderen van een inclusief schoolklimaat.

Resultaten

Deze resultatensectie beschrijft de resultaten afkomstig uit zestien semigestructureerde diepte-interviews (voor overzicht respondenten: zie bijlage I). Allereerst worden de resultaten over polarisatie en controversiële thema's in het algemeen besproken om de context van het onderzoek te schetsen, waarna per deelvraag de resultaten worden besproken.

Algemene resultaten

Allereerst is gevraagd wat de mentoren zelf onder polarisatie verstaan. Negen respondenten lijken moeite te hebben met het definiëren van het woord, waarvan twee een onjuiste definitie hebben gegeven en zeven respondenten zeggen het woord niet te kennen of noemen het geen gebruikelijke term binnen het onderwijs. Na afgestemd te hebben wat er in het onderzoek verstaan wordt onder polarisatie, zijn er dertien respondenten die zeggen polarisatie in een bepaalde vorm herkennen in het klaslokaal, twee zijn twijfelachtig (R12 en R13) en één respondent (R6) ervaart geen polarisatie in het klaslokaal. Drie respondenten (R5, R9 en R13) benoemen dat zij verschillende groepen zien in de klas, maar dat ondanks

deze verdeling leerlingen respectvol met elkaar omgaan en dat dit niet tot conflict hoeft te leiden. Drie respondenten (R9, R11 en R12) benoemen dan ook dat polarisatie of conflict binnen de klas niet altijd negatief hoeft te zijn. Zo geeft R11 bijvoorbeeld aan dat polarisatie waardevol is voor de identiteit en R9 noemt dat je het kunt aangrijpen om te laten zien dat er verschillende standpunten in de samenleving zijn die lijnrecht tegenover elkaar kunnen staan, maar die beide niet verkeerd hoeven te zijn.

Verschillende onderwerpen blijken voor controverser te zorgen in het klaslokaal. Zo benoemen zeven respondenten religie als controversieel thema, hoewel drie respondenten juist zeggen dat religie niet voor controverse zorgt. Daarnaast werden als controversiële thema's aangeduid: etniciteit (9x), actuele, maatschappelijke thema's (11x) zoals de zwarte pietendiscussie, aanslagen en de toenemende migrantenstroom, gezondheid en veganisme (2x), politieke voorkeur (2x), stad versus platteland (2x), de mate van ouderbetrokkenheid (2x) en geaardheid en genderidentiteit (10x). Eén respondent (R11) ziet het tegenovergestelde gebeuren en ziet geen controverse rondom geaardheid. Een enkele respondent draagt drugs, behaalde cijfers en interesses aan als controversiële thema's.

Veertien respondenten benoemen expliciet dat zij het belangrijk vinden de dialoog aan te gaan over controversiële thema's. De overige twee respondenten (R2 en R14) vinden het ook belangrijk om soms de dialoog aan te gaan, maar bespreken niet alles. Er is niet expliciet gevraagd of de respondenten onderwerpen structureel bespreken of alleen wanneer ze spelen, maar respondenten mochten hier wel zelf iets over aandragen. Zes respondenten bespreken controversiële thema's zowel structureel als wanneer het speelt. Eén respondent benoemt het structureel te bespreken aan de hand van een methode en zes respondenten zeggen dingen te bespreken een situatie zich voordoet. Uit de interviews blijkt dat de manier waarop docenten de dialoog aangaan, bijvoorbeeld klassikaal of 1 op 1 met de leerling, sterk contextafhankelijk is. De meeste mentoren geven aan dat er weinig verschil zit in hun aanpak als mentor of als vakdocent, maar wel wordt genoemd dat de band met mentorleerlingen anders is. Als mentor ziet men de leerlingen vaker en is men het eerste aanspreekpunt, waardoor men ook meer informatie heeft over leerlingen.

Ingaan op inhoud en relatie

In dit deel wordt antwoord gegeven op de vraag: 'Op welke wijze gaan mentoren in de onderbouw van het vmbo in op inhoud en relatie bij de dialoog over controversiële thema's?' De uitkomsten zijn geordend aan de hand van de assen 'inhoud' en 'relatie' van het model van Wansink (2017b).

Ingaan op inhoud. Slechts één respondent (R7) haalt niet zozeer voorbeelden aan waarbij op inhoud ingegaan wordt. Van de zestien respondenten zeggen er elf expliciet dat zij inhoudelijk reageren bij het bespreken van controversiële thema's. Dat sluit niet uit dat zij

daarnaast ook op relatie ingaan. Als voornaamste reden voor het ingaan op inhoud wordt door dertien respondenten 'het bieden van nieuwe inzichten en perspectieven' genoemd. R6 omschrijft de invloed van deze aanpak als 'het meest duurzaam', omdat je op die manier werkelijk als kind kunt begrijpen waarom dingen anders zijn dan je zelf denkt. Niet alleen R6 benoemt dit, ook andere respondenten omschrijven het bieden van nieuwe inzichten als effectief, met als reden dat situaties tastbaarder worden door ze dichterbij te halen. Dichterbij halen doen docenten door meer kennis of context te geven bij bepaalde thema's. Manieren die docenten aandragen om dit te doen zijn onder meer een persoonlijk verhaal vertellen, gezamenlijk het nieuws, een (educatieve) film/documentaire kijken of een ervaringsdeskundige voor de klas halen.

Over de manier waarop op inhoud ingegaan wordt, zegt de meerderheid dat zij het belangrijk vinden dat leerlingen hun uitspraken onderbouwen. Zo zeggen zes respondenten dat zij ingaan op de kwaliteit van de argumenten en kritische vragen stellen bij het onderbouwen van uitspraken. Door het stellen van kritische vragen willen mentoren de leerlingen stimuleren om met argumenten hun standpunt te onderbouwen. Zeven respondenten zeggen dat het hen opvalt dat leerlingen regelmatig uitspraken van thuis 'papegaaien', zonder die te kunnen beargumenteren. R1 zegt hierover: "Die explain the why die bezitten ze niet, die vaardigheid".

Uit de interviews blijkt dat vier respondenten hun eigen mening geven tijdens het bespreken van controversiële thema's, vijf respondenten geven soms hun eigen mening maar zijn hierin voorzichtig en vijf respondenten delen liever niet hun eigen mening. Bij twee respondenten komt het geven van een eigen mening niet ter sprake. Zes respondenten noemen dat zij soms discussie uitlokken door andere perspectieven te laten zien, waarbij zij al dan niet hun eigen mening geven. Bewegredenen die docenten geven voor het niet delen van een eigen mening zijn: het podium overlaten aan leerlingen, leerlingen niet willen beïnvloeden, niet lijnrecht tegenover de leerlingen willen staan en geen partij willen kiezen. Redenen die genoemd worden voor het wél geven van een eigen mening zijn: zaken vanuit een ander referentiekader laten zien, laten zien hoe je tot een bepaald standpunt gekomen bent, discussie uitlokken met een tegengestelde mening, leerlingen laten zien dat er verschillende meningen bestaan en hen leren daarmee om te gaan. R4 geeft aan dat denkbeelden soms zo extreem zijn, dat het belangrijk is om tegenwicht te bieden: "Hun mening laten veranderen, dat is denk ik niet onze taak, maar in ieder geval wel voldoende kennis geven zodat ze een fatsoenlijke mening kunnen vormen". Ondanks dat het geven van een eigen mening in de meeste situaties betrekking heeft op de inhoud, is het belangrijk om in acht te nemen dat sommige situaties ook passen bij relatie.

Ingaan op relatie. De resultaten hebben aangetoond dat alle respondenten ingaan op relatie bij het bespreken van controversiële thema's. Sommigen noemen niet expliciet het woord relatie, maar benoemen wel manieren om een goede relatie te bereiken. Bij de vraag hoe respondenten dit doen, mochten ze zelf een aanpak aandragen. Zo werd écht luisteren benoemd (9x), oprechte interesse tonen (11x), vragen stellen (14x), het tonen van respect en begrip voor van de perspectief leerling (10x), de leerling ruimte bieden (8x), niet oordelen (7x) en de leerling laten uitpraten (2x). Vier respondenten zeggen daarentegen leerlingen wel eens af te kappen. Eén docent geeft aan in de mentorles leerlingen minder snel af te kappen dan in de vakinhoudelijke les: "In de mentorles mag iedereen zijn zegje doen", aldus R7. R11 zegt iets af te kappen wanneer de emoties oplopen, maar komt er dan na de les op terug in een gesprek. Een voorbeeld waarbij de leerling niet wordt afgekapt, maar waarbij de docent ingaat op relatie doordat de emoties in goede banen geleid worden, is die van een docent die uitlegt dat iedereen zijn eigen waarheid heeft:

Een aantal jongens uit Eritrea waren het absoluut niet met mij eens (...). Ik heb toen gezegd, 'we zijn hier in Nederland, (...) [hier] hebben wij een andere cultuur en dus ook andere opvattingen' en het mooie is dat dan de hele klas eromheen zit, en juist dóór die verschillende culturen spreken ze elkaar soms tegen, maar kunnen ook leerlingen uit hetzelfde gebied juist die jongen een beetje temperen. En daarna was ie het nog steeds niet met mij eens, maar daarna was ie wel weer wat rustiger en had ie wel in de gaten dat mensen andere meningen hebben en dat dat oké is. (R3)

Een voorbeeld waarbij een docent juist niet zozeer rekening houdt met relatie, is het voorbeeld van een docent (R14) die met een leerling in gesprek gaat die een fanatieke aanhanger is van de Grijze Wolven⁴: "Toen heb ik ook wat dingen van mezelf verteld in Turkije, die ik zeker niet prettig vond onder Erdogan. Hij bleef echt op afstand, en ik kwam er ook niet doorheen". Ondanks dat dit geen recent voorbeeld is, vertelt de docent dat dit hem is bijgebleven. Achteraf is deze aanpak niet effectief gebleken: "Ik weet niet of de goede manier is om er zo keihard in te vliegen. Vaak bereik je het tegenovergestelde. Dan kap je iets af, en is er geen gesprek meer mogelijk. Dan krijg je ze echt niet meer mee" (R14).

Echter blijkt dat de aanpak van docenten niet eenduidig is. Het kan bijvoorbeeld zijn dat in een bepaalde situatie een docent ervoor kiest om leerlingen eruit te sturen, terwijl in een andere situatie de docent heeft aangegeven dit absoluut niet te doen. Opmerkelijk is dat vier respondenten (R3, R6, R9 en R16) heel duidelijk zeggen leerlingen er wel uit te sturen

⁴ Een extreemrechtse Turkse organisatie.

wanneer de veiligheid van de klas in het geding komt. De meerderheid van de respondenten zegt dan liever het gesprek aan te gaan dan eruit te sturen, zodat zij het gedrag beter kunnen sturen. Eén docent (R14) noemt zelfs dat je leerlingen door eruit sturen en niet in gesprek te gaan alleen maar verder isoleert.

Een belangrijke kanttekening om te plaatsen is dat een veilig klasklimaat (6x) en een vertrouwensrelatie (9x) genoemd worden als belangrijke voorwaarden om de dialoog aan te gaan over controversiële thema's. Respondenten noemen een kringgesprek, positief benaderen, verantwoordelijkheid geven, vragen stellen, veel luisteren, grenzen afbakenen, overleggen met leerling, goed inlezen in leerling en een groepsgevoel creëren als manieren om een veilig klimaat of vertrouwensrelatie te bereiken. Opvallend is dan ook dat vijf respondenten (R9, R10, R11, R12 en R14) expliciet hebben aangegeven dat ingaan op relatie bij het vmbo belangrijker is dan ingaan op inhoud. De mentoren zeggen dat zij hierin een verschil zien met andere niveaus in het voortgezet onderwijs (havo/vwo), waarbij zowel het merendeel van de leerlingen als de docenten de voorkeur geven aan inhoud:

Het wordt wel eens gekscherend gezegd, als je op het havo/vwo lesgeeft maakt het geen reet uit wie er voor de klas staat, want die leerlingen die komen daar om te leren, en dan is het belangrijk dat jij de kennis hebt van de stof. Maar bij het vmbo is het dat leerlingen pas wat gaan doen op het moment dat ze een klik met je hebben.
(R9)

Een aantal respondenten (R1, R3, R5 en R8) geven dan ook aan hun vakinhoudelijke lessen onmiddellijk aan de kant te schuiven wanneer zich een controversiële situatie voordoet, of wanneer er bij de klas de behoefte is om dingen te bespreken. Uit een voorbeeld van R3 blijkt dat dit soms complexer is in de praktijk. De respondent heeft te maken gehad met een stressvolle situatie, waarbij ze heeft geprobeerd op relatie in te gaan. Echter door eigen emoties is dit niet gelukt. De respondent is daarom toch doorgegaan met de vakinhoudelijke les. Uit het voorbeeld van R3 volgt een belangrijke kanttekening: "In dat soort situaties, waarbij je echt met een conflict te maken krijgt, ik denk dat niemand op dat moment weet hoe die eigenlijk handelt".

Ingaan op overeenkomsten en verschillen

In dit deel wordt antwoord gegeven op de vraag 'Op welke wijze gaan mentoren in de onderbouw van het vmbo in op overeenkomsten en verschillen bij de dialoog over controversiële thema's?' Allereerst wordt beschreven of docenten de voorkeur geven aan het ingaan op overeenkomsten of verschillen en waarom. Vervolgens wordt er meer specifiek

gekeken naar de wijze waarop mentoren zich binnen de dialoog richten op overeenkomsten of verschillen.

Voorkeur voor overeenkomsten of verschillen. In het eerste vignet laat de docent leerlingen uit een cultureel diverse klas samenwerken, met als doel overeenkomsten inzichtelijk te krijgen door middel van een opdracht. Vijftien van de zestien respondenten geven aan het positief te vinden dat de docent in dit vignet de overeenkomsten tussen leerlingen aan bod laat komen. R1 zegt hierover dat de focus leggen op overeenkomsten in de dialoog over controversiële thema's met de klas zorgt voor herkenning bij leerlingen. R11 benoemt dat het bespreken van overeenkomsten in de klas een gevoel van saamhorigheid geeft en R15 zegt dat het bijdraagt aan het 'samen hand in hand laten gaan' van leerlingen. R12 vindt het bespreken van de overeenkomsten tussen leerlingen oplossingsgerichter dan het bespreken van verschillen. Eén respondent (R15) vindt dat alleen de overeenkomsten tussen leerlingen aan bod zouden moeten komen in de dialoog over controversiële thema's.

Ondanks dat het merendeel van de respondenten benoemt dat zij het positief vinden om de dialoog over controversiële thema's op overeenkomsten in te steken, geven veertien respondenten aan dat zij niet enkel de overeenkomsten zouden bespreken, maar óók de verschillen. Zo zegt een respondent hierover dat zij verschillen bespreekt met als doel de leerlingen te laten inzien "dat je gewoon mens bent en het maakt niet uit hoe je eruit ziet, welke kleur je hebt, welke godsdienst, hoe je in het leven staat en welke achtergrond je ouders hebben" (R12). Op die manier probeert deze respondent eenheid te creëren. Een andere respondent (R5) heeft twijfels bij het enkel bespreken van overeenkomsten tussen leerlingen, maar weet ook niet of het goed zou zijn om verschillen te noemen. Deze respondent durft zich hier niet over uit te spreken. Later in het interview benoemt hij alleen 'kleine' verschillen tussen leerlingen te bespreken in een controversiële situatie.

Zeven respondenten geven het belang aan van het benoemen van verschillen in de dialoog over controversiële thema's met de leerlingen. Zo trekt R13 de vergelijking tussen het klaslokaal en de samenleving:

Ondanks dat er verschillen zijn, is het juist belangrijk om die leerlingen te leren dat je elkaar moet respecteren. Want jij gaat straks ook... dan kom je terecht in de samenleving en bij een bedrijf en dergelijke, waar je ook samen moet werken met mensen die compleet verschillend van jou zijn. (R13)

In dit citaat komt ook naar voren dat deze respondent het hebben van respect voor elkaar als een belangrijk doel ziet bij het bespreken van verschillen in de klas. Respect en begrip hebben voor elkaar wordt niet alleen in dit interview aangehaald. Ook R8, R9, R12 en R14

noemen dat respect en begrip hebben voor elkaar belangrijke doelen zijn. Deze doelen kunnen, volgens hen, bereikt kunnen worden door verschillen tussen mensen inzichtelijk te maken en daarover in gesprek te gaan met elkaar. Daarnaast zou het bespreken van verschillen kunnen leiden tot het verminderen van vooroordelen en een meer open houding richting elkaar, benoemen R8 en R9. Dit blijkt uit het volgende citaat:

Dus je probeert daarmee wel ook aan de klas te laten zien van: die jongen heeft iets dat hem uniek maakt, (...), maar waardoor hij niet minderwaardig is. En ik hoop wel dat ik met dat soort gedrag in mijn lessen als docent, die open houding van leerlingen richting elkaar creëer. (R9)

Deze respondent benoemt in dit voorbeeld ook dat hij aan de klas laat zien dat verschillen je uniek maken. Ook R14 zegt dat verschillen niet achterwege gelaten moeten worden, omdat (culturele) verschillen de leerlingen trots maken. R2 geeft aan dat het accepteren en bespreken van verschillen in de klas goed is voor de groepsvorming. Samenvattend ziet het merendeel van de respondenten zowel positieve aspecten van het bespreken van overeenkomsten, als het bespreken van verschillen.

Wijze van dialoog voeren. In de volgende alinea's staat omschreven op welke wijze docenten ingaan op de overeenkomsten of verschillen bij het voeren van de dialoog over controversiële thema's in de klas. Er zijn vier respondenten die manieren mededelen over hoe zij de overeenkomsten tussen leerlingen aan bod laten komen. Twee van hen (R6 en R8) zeggen hierover dat het van belang is leerlingen te laten samenwerken in verschillende groepjes om overeenkomsten te ontdekken. Een andere respondent (R11) benoemt dat hij weleens een werkvorm gebruikt waarbij hij vragen stelt en de leerlingen handen op kunnen steken indien zij in dat onderwerp geïnteresseerd zijn of die situatie hebben meegemaakt. Zo laat hij de leerlingen zien dat ze niet de enige zijn en op die manier kunnen leerlingen elkaar leren kennen. Ook R15 stelt gerichte vragen over overeenkomsten tussen leerlingen om de klas een eenheid te laten worden. Hij stelt deze vragen zodat er vaste kaders zijn en leerlingen niet alsnog over verschil in opvatting zullen gaan praten.

Meerdere respondenten zeggen iets over de wijze waarop zij het gesprek aangaan over verschillen tussen leerlingen in de dialoog over controversiële thema's. Zo zou volgens R3 en R4 het bespreken van verschillen op een oordeelvrije wijze aangepakt moeten worden. Daarnaast benoemen drie respondenten (R3, R6 en R8) het belang van het dichtbij halen, laagdrempelig en persoonlijk maken van de situatie, zodra men spreekt over verschillen:

Dan zal ik misschien een ervaringsdeskundige uitnodigen [die] in gesprek gaat met de klas. (...) Als je het misschien laagdrempelig maakt, dan is het voor leerlingen iets inzichtelijker, dan wanneer ik het vanaf boven vertel 'jongens zo doen we het niet'.
(R6)

Naast het effect van laagdrempelig maken, benoemt R6 hier ook dat dit gedaan kan worden met behulp van een ervaringsdeskundige. Het uitnodigen van een ervaringsdeskundige leidt volgens haar tot begrip voor anderen, wat het effect kan hebben dat er minder opmerkingen worden gemaakt in de klas. R5, R8, R10 en R14 kaarten in het interview ook het belang aan van een ervaringsdeskundige of het onderling delen van ervaringen in de klas. Zo benoemen zij dat het waardevol kan zijn leerlingen met een unieke eigenschap of achtergrond voor de klas te zetten om hen te laten vertellen over de situatie. Ook R9 geeft het belang aan van het tonen van interesse in verschillen. Zo besteden R8 en R9 in de klas aandacht aan verschillende religies, feestdagen en culturen. Het effect hiervan is dat er meer waardering is voor elkaar, volgens hen. Daarnaast vinden R12 en R13 het belangrijk om bij het bespreken van verschillen de focus te leggen op de positieve kant van diversiteit en te benoemen dat verschillen er mogen zijn.

In het tweede vignet is een situatie geschetst waarin de docent de dialoog met de leerlingen aangaat over verschillen in geaardheid. De docent benoemt niet alleen het thema seksualiteit, maar gaat in op verschillen in het algemeen, waarbij hij ook voorbeelden geeft over religie en etniciteit. Drie respondenten (R1, R8 en R10) noemen dat thema's als seksualiteit, religie en etniciteit op zichzelf al zo breed zijn, dat deze respondenten de voorkeur geven om de thema's los van elkaar met de klas te bespreken: "Seksualiteit is al best wel groot en al best wel breed (...), dat ik daarin niet de culturele verschillen en de religieuze verschillen zou betrekken". R5 geeft aan dat hij niet zou weten hoe hij zou moeten handelen in de situatie van het tweede vignet.

Tot slot maken twee respondenten (R7 en R10) de kanttekening dat de dialoog over controversiële thema's gericht op verschillen tussen leerlingen alleen wordt aangegaan, indien er een veilig klasklimaat is. Zolang dit er niet is binnen de klas, moeten conflicten en discussies zoveel mogelijk worden voorkomen, volgens hen.

Discussie

Polarisatie lijkt toe te nemen in zowel de samenleving als het klaslokaal (School en Veiligheid, z.d.). Docenten geven aan moeite te hebben om met deze toenemende polarisatie om te gaan (Kleijwegt, 2016). Dit is aanleiding geweest om te onderzoeken op welke wijze mentoren in de onderbouw van het vmbo controversiële thema's bespreekbaar maken. Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden zijn interviews gehouden met zestien mentoren uit

de onderbouw van het vmbo. In deze sectie worden de bevindingen besproken in het licht van wat uit eerdere studies effectief is gebleken over het inhoud-/relatiekwadrant, de *common ingroup identity theory* en de *dual identity approach*. Vervolgens worden de limitaties en aanbevelingen voor vervolgonderzoek besproken.

Dialoog insteken op inhoud of relatie

Doordat docenten hebben aangegeven in iedere situatie anders te handelen, kunnen we concluderen dat de aanpak van docenten niet eenduidig, maar contextafhankelijk is. De aanpak van de docenten valt dus niet te generaliseren naar een van de kwadranten van het inhoud-/relatiemodel. Wel lijken vrijwel alle valkuilen die bekend zijn vanuit de theorie in overeenstemming te zijn met de resultaten.

In strijd met de theorie is de beweegreden die respondenten noemen voor 'eruit sturen'. De theorie stelt dat docenten leerlingen met fanatieke opvattingen eruit sturen om te voorkomen dat ze de rest van de klas aansteken (Hess, 2009), terwijl in de interviews 'de veiligheid van de klas waarborgen' als belangrijkste reden werd genoemd. Ook stelt de theorie dat eruit sturen een negatieve invloed kan hebben op de relatie met de leerling (Wansink, 2017b). Daarentegen blijkt uit de interviews dat de docenten hiermee juist de relatie met de rest van de klas willen waarborgen, omdat anders de veiligheid van de klas in het geding komt. Het zou dus kunnen zijn dat het een negatief effect heeft op de relatie met de leerling in kwestie, maar een positief effect op de relatie met de rest van de klas.

Over het algemeen lijkt de handelingswijze van de mentoren in de onderbouw van het vmbo meer raakvlakken te hebben met de relatie-as. Dit blijkt niet alleen uit het aantal respondenten dat aangeeft in te gaan op inhoud of relatie, maar ook uit het feit dat sommige respondenten letterlijk aangeven dat het op het vmbo meer draait om relatie, terwijl je op het havo en vwo meer met argumenten moet overtuigen.

De verwachting vanuit de literatuur is dat de aanpak 'argumenteren' de meest effectieve manier is om de dialoog aan te gaan. Wat in de literatuur genoemd wordt om tot deze aanpak te komen, komt grotendeels overeen met de manieren die docenten in de interviews aandroegen om de dialoog aan te gaan over controversiële thema's. Zo geeft de meerderheid aan het belangrijk te vinden om gehoor te geven aan verschillende perspectieven, wat aansluit bij de derde aanpak. Door hier een extra stap aan toe te voegen, namelijk de argumenten en visies tegen elkaar afzetten, kom je tot een aanpak waarbij je zowel aandacht besteedt aan inhoud als relatie (Wansink, 2017b). Een aantal respondenten zegt deze extra stap te ondernemen, hoewel uit de literatuur is gebleken dat de kans bestaat dat deze aanpak alleen werkt mits de relatie met de leerlingen goed is en het klasklimaat veilig (Radstake & Leeman, 2008; Strandberg & Lindberg, 2012). Opvallend is dat respondenten dit zelf ook benoemen als voorwaarde voor een succesvolle dialoog. Of bij deze

respondenten sprake is van deze voorwaarden kan niet gesteld worden, omdat niet specifiek de vertrouwensrelatie of de veiligheid zijn onderzocht in dit onderzoek.

Dialoog insteken op overeenkomsten of verschillen

Het lijkt dat de handelingswijze van mentoren meer aansluiting vindt bij de *dual identity approach* dan bij de *common ingroup identity theory*, omdat het merendeel van de mentoren het van belang vinden om zowel de nadruk te leggen op overeenkomsten, als op verschillen tijdens de dialoog over controversiële thema's (Gonzalez & Brown, 2003). Daarnaast lijken mentoren zowel het belang in te zien van een gemeenschappelijke identiteit, als een eigen onderscheidende groepsidentiteit, zoals dat ook het geval is bij de *dual identity approach* (Gonzalez & Brown, 2006).

Dat mentoren proberen om een gemeenschappelijke identiteit te creëren, blijkt uit de focus die mentoren leggen op het bespreken van overeenkomsten, met als doel om saamhorigheid en een eenheid in de klas te creëren. Dit doen ze, net als in de theorie van Banks (2016), door verschillende culturen in de klas te respecteren en op te nemen in de gemeenschappelijke identiteit (Banks, 2016).

Daarnaast besteden mentoren ook aandacht aan het vormen en respecteren van een eigen onderscheidende groepsidentiteit. Dit blijkt uit de waarde die zij hechten aan het bespreken van verschillen en het zichtbaar maken van diversiteit in de klas (Kello, 2016). Het negeren van unieke eigenschappen wordt gezien als nadeel van de *common ingroup identity theory*, wat kan leiden tot weerstand bij het creëren van een gemeenschappelijke identiteit (Crisp et al., 2006). Dit wordt bevestigd in de interviews, waarin werd genoemd dat verschillen leerlingen juist uniek en trots maken. Daarnaast benoemt de meerderheid van de respondenten het hebben van begrip en respect voor elkaar. Begrip is een belangrijk element om iemand zijn houding ten opzichte van 'de ander' te laten veranderen en vooroordelen te doen verminderen (Gaertner et al., 1996; Gonzalez & Brown, 2006). Het lijkt erop dat docenten om die reden gebruik maken van de *dual identity approach*.

Wat betreft de hoofdvraag, kunnen we stellen dat respondenten vooral belang lijken te hechten aan het ingaan op relatie en het ingaan op zowel overeenkomsten, als verschillen bij het voeren van de dialoog over controversiële thema's. Al met al kunnen er geen uitspraken gedaan worden over dat 'argumenteren' en de '*dual identity approach*' de méést effectieve manieren zijn om het gesprek aan te gaan, maar deze theorieën lijken potentie te hebben om effectief te zijn in de praktijk.

Limitaties en aanbevelingen

Bij het uitgevoerde onderzoek kunnen een aantal kritische kanttekeningen worden geplaatst. Het houden van diepte-interviews met zestien respondenten door heel het land heeft waarschijnlijk een positieve uitwerking op de representativiteit van het onderzoek.

Daartegenover staat dat er kans is op bias, doordat een deel van de respondenten via een oproep op sociale media geworven is. Hierdoor is een kans aanwezig dat deze respondenten een hogere mate van interesse hebben in deze thematiek. Een andere limitatie is dat er geen concluderende uitspraken gedaan kunnen worden over de hypothesen in dit onderzoek, omdat niet gesteld kan worden dat de *dual identity approach* en de aanpak 'argumenteren' de meest effectieve manieren zijn om controversiële onderwerpen te bespreken, aangezien dit onderzoek geen effectstudie betrof. We kunnen dus slechts stellen dat de aanpakken mogelijk potentie hebben om effectief te zijn.

Naar aanleiding van dit onderzoek zouden wij dan ook aanbevelen om verder te onderzoeken of de *dual identity approach* ook daadwerkelijk effectiever is in de praktijk dan de *common ingroup identity theory*. Daarnaast is in dit onderzoek meerdere malen het belang van het creëren van een vertrouwensrelatie en een veilig klasklimaat aangehaald als voorwaarde voor een effectieve dialoog. We willen dan ook aan de onderwijspraktijk meegeven dat dit belangrijk is om in acht te nemen bij het aangaan van de dialoog over controversiële thema's. In een potentieel vervolgonderzoek kan onderzocht worden in hoeverre het klasklimaat daadwerkelijk invloed heeft op het effectief bespreken van controversiële thema's.

Referenties

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice: A comprehensive and penetrating study of the origin and nature of prejudice*. Garden city, NY: Addison-Wesley Publishing.
- Amghar, K. (2019). *Van radicaal naar amicaal*. Bussum, Nederland: Coutinho.
- Atzmuller, C., & Steiner, P. M. (2010). Experimental vignette studies in survey research. *Methodology, 6*, 128-138. doi:10.1027/1614-2241/a000014
- Azough, N. (2017). *Weerbare jongeren, weerbare professionals*. Verkregen op 4 maart 2020, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2017/05/01/rapport-%E2%80%98weerbare-jongeren-weerbare-professionals%E2%80%99>
- Banks, J. A. (2016). The dimensions of multicultural education. In *cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6e ed.) (pp. 3-23). Pearson Education.
- Brown, R., & Hewstone, M. (2005). An integrative theory of intergroup contact. *Advances in Experimental Social Psychology, 37*, 255-343.
- COT Instituut voor Veiligheids- en Crisismanagement. (2006). *Tussen feiten, beelden en gevoelens: verslag van een verkennend onderzoek naar polarisatie en radicalisering in zes gemeenten in het politiedistrict Breda*. Verkregen op 4 maart 2020, van <https://www.politieacademie.nl/kennisenonderzoek/kennis/mediatheek/PDF/42385.pdf>
- Crisp, R. J., Stone, C. H., & Hall, N. R. (2006). Recategorization and subgroup identification: Predicting and preventing threats from common ingroups. *Society for Personality and Social Psychology, 32*, 230-243. doi:10.1177/0146167205280908
- Dovidio, J. F., Gaertner, S. L., & Saguy, T. (2007). Another view of "we": Majority and minority group perspectives on a common ingroup identity. *European Review of Social Psychology, 18*, 296-330. doi:10.1080/10463280701726132
- Feldman, R. S. (2012). *Ontwikkelingspsychologie*. (5^e editie). Amsterdam, Nederland: Pearson Benelux BV.
- Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., Anastasio, P. A., Bachman, B. A., & Rust, M. C. (1993). The common ingroup identity model: Recategorization and the reduction of intergroup bias. *European review of social psychology, 4*, 1-26. doi:10.1080/14792779343000004
- Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., & Bachman, B. A. (1996). *Revisiting the contact hypothesis: the induction of a common ingroup identity*. *International Journal of Intercultural Relations, 20*, 271-290. doi:10.1016/0147-1767(96)00019-3

- González, R., & Brown, R. (2003). Generalization of positive attitude as a function of subgroup and superordinate group identifications in intergroup contact. *European Journal of Social Psychology, 33*, 195-214. doi:10.1002/ejsp.140
- González, R., & Brown, R. (2006). Dual identities in intergroup contact: Group status and size moderate the generalization of positive attitude change. *Journal of Experimental Social Psychology, 42*, 753-767. doi:10.1016/j.jesp.2005.11.008
- Hess, D. E. (2004). Controversies about controversial issues in democratic education. *Political Science and Politics, 37*, 257-261. doi:10.1017/s1049096504004196
- Hess, D. E. (2005). How do teachers' political views influence teaching about controversial issues? *Social Education, 69*, 47-48. Verkregen op 6 maart 2020 van https://www.socialstudies.org/system/files/publications/articles/se_6901047.pdf
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. New York/London: Routledge.
- Hess, D. E., & Avery, P. (2008). Discussion of controversial issues as a form and goal of democratic education. In J. Arthur, I. Davis, & C. Hahn (Eds.), *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy* (pp. 506-518). London: SAGE.
- Hogan, K., Nastasi, B. K., & Pressley, M. (2000). Discourse patterns and collaborative scientific reasoning in peer and teacher-guided discussions. *Cognition and Instruction, 17*, 379-432. doi:10.1207/S1532690XCI1704_2
- Huijnk, W., & Andriessen, I. (red.) (2016). *Integratie in zicht? De integratie van migranten in Nederland op acht terreinen nader bekeken*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- ITS, Radboud Universiteit. (2015). *Maatschappelijke thema's in de klas. Hoe moeilijk is dat?* Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit.
- Jenkins, N., Bloor, M., Fischer, J., Berney, L., & Naele, J. (2010). Putting it in context: the use of vignettes in qualitative interviewing. *Qualitative Research, 10*, 175-198. doi:10.1177/1468794109356737
- Kandemir, A., & Budd, R. (2018). Using vignettes to explore reality and values with young people. *Qualitative social research, 19*. doi:10.17169/fqs-19.2.2914
- Kello, K. (2016). Sensitive and controversial issues in the classroom: Teaching history in a divided society. *Teachers and teaching, 22*, 35-53. doi:10.1080/13540602.2015.1023027
- Kleijwegt, M. (2016). *Twee werelden, twee werkelijkheden: hoe ga je daar als docent mee om?* Verkregen op 4 maart 2020, van <https://kennisopenbaarbestuur.nl/media/255661/tweewerelden-tweewerkelijkheden.pdf>

- Leeman, Y., & Wardekker, W. (2013). The contested professionalism of teachers meeting radicalism youth in their classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 17, 1053-1066. doi:10.1080/13603116.2012.729228
- Neuman, W. L. (2014). *Understanding research*. Essex: Pearson Education Limited.
- Parker, W. C. (2006). Public discourses in schools: purposes, problems, possibilities. *Educational Researcher*, 35, 11-18. doi:10.3102/0013189X035008011
- Parker, W. C., & Hess, D. E. (2001). Teaching with and for discussion. *Teaching and Teacher Education*, 17, 273-289. doi:10.1016/S0742-051X(00)00057-3
- Radstake, H., & Leeman, Y. (2008). Begeleiden van gesprekken in de klas over problemen met etnisch gemengd samenleven. *Pedagogiek*, 28, 171-189. Verkregen op 6 maart 2020, van <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/187435>
- Riek, B. M., Mania, E. W., Gaertner, S. L., McDonald, S. A., & Lamoreaux, M. J. (2009). Does a common ingroup identity reduce intergroup threat? *Group Processes & Intergroup Relations*, 13, 403-423. doi:10.1177/1368430209346701
- Rijksoverheid. (2015). *Vaststelling begroting Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap (VIII) voor het jaar 2015. 34000 VIII 93 Brief van de minister en staatssecretaris van onderwijs, cultuur en wetenschap*. Verkregen op 6 maart 2020, van <http://www.rijksbegroting.nl/2015/kamerstukken,2015/5/19/kst208460.html>
- Rojas-Drummond, S., & Mercer, N. (2003). Scaffolding the development of effective collaboration and learning. *International Journal of Educational Research*, 39, 99-111. doi:10.1016/S0883-0355(03)00075-2
- Russell, B. S., Soysa, C. K., Wagoner, M. J., & Dawson, L. (2008). Teaching prevention on sensitive topics: Key elements and pedagogical techniques. *The journal of primary prevention*, 29, 413-433. doi:10.1007/s10935-008-0149-5
- Van San, M., Sieckelink, S., & De Winter, M. (2010). *Idealen op drift: Een pedagogische kijk op radicaliserende jongeren*. Den Haag, Nederland: Boom Lemma.
- Schuitema, J. A., ten Dam, G., & Veugelers, W. (2008). Teaching strategies for moral education: A review. *Journal of Curriculum Studies*, 40, 69-89. doi:10.1080/00220270701294210
- Schuitema, J., Radstake, H., & Veugelers, W. (2011). *Docenten en de actieve participatie van leerlingen in klassikale discussies*. Amsterdam: Department of Child Development and Education, Universiteit van Amsterdam.
- Schuitema, J. A., Veugelers, W., Rijlaarsdam, G., & Ten Dam, G. (2009). Two instructional designs for dialogic citizenship education: An effect study. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 439-461. doi:10.1348/978185408X393852

- Sociaal Cultureel Planbureau. (2019). *Burgerperspectieven 2019*. Verkregen op 4 maart 2020, van https://www.scp.nl/Publicaties/Alle_publicaties/Publicaties_2019/Burgerperspectieven_2019_4/Burgerperspectieven_2019_4
- Stichting School en Veiligheid. (z.d.). *Polarisatie – een groeiend wij/zij-denken*. Verkregen op 4 maart 2020, van <https://www.schoolenveiligheid.nl/po-vo/thema/polarisatie-groeiend-wijzij-denken/>
- Strandberg, M., & Lindberg, V. (2012). Feedback in a multiethnic classroom discussion: a case study. *Intercultural Education, 23*, 75–88. doi:10.1080/14675986.2012.686018
- Thijmstra, J., & Boeije, H. (2016). *Wetenschapsfilosofie in de context van de sociale wetenschappen*. Amsterdam, Nederland: Boom uitgevers.
- UNION. (2020a). *Over project UNION*. Verkregen op 6 maart 2020, van <https://union.sites.uu.nl/over-project-union/>
- UNION. (2020b). *Onderzoeksresultaten*. Verkregen op 6 maart 2020, van <https://union.sites.uu.nl/onderzoeksresultaten/>
- Utrecht in dialoog. (2020). *Wat is een dialoog*. Verkregen op 13 april 2020, van <https://www.utrechtindialoog.nl/en/wat-is-een-dialoog/>
- Verhoeven, N. (2016). *Wat is onderzoek? Praktijkboek voor methoden en technieken*. (5^e editie). Amsterdam, Nederland: Boom uitgevers.
- Veugelers, W. (2006). Democratie leren. *Pedagogische Studiën, 83*, 156-166. Verkregen op 4 maart 2020, van <http://hdl.handle.net/11439/612>
- Veugelers, W., & Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 9*, 89-101. doi:10.1080/1354060032000097262
- Wansink, B. (2017a). *De vier kwadranten* [Figuur]. Verkregen op 6 maart 2020, van https://www.researchgate.net/publication/319392458_Les_geven_over_gevoelig_onderwerpen_het_aangaan_van_het_moeilijke_gesprek_in_de_klas
- Wansink, B. (2017b). Lesgeven over gevoelige onderwerpen; het aangaan van het moeilijke gesprek in de klas. *Kleio, 44–47*. Verkregen op 6 maart 2020 van https://www.researchgate.net/publication/319392458_Les_geven_over_gevoelige_onderwerpen_het_aangaan_van_het_moeilijke_gesprek_in_de_klas
- Waterson, R. A. (2009). The examination of pedagogical approaches to teaching controversial public issues: explicitly teaching the holocaust and comparative genocide. *Social Studies Research and Practice, 4*, 1-24. Verkregen op (DATUM), van <https://pdfs.semanticscholar.org/2339/5d68a4cc4c6b5b1e6fe957ae15f4cf92a930.pdf>
- Van Wonderen, R., & van den Berg, G. (2019). Jongeren en polarisatie. Verkenning naar polarisatie waarbij jongeren zijn betrokken en gehanteerde werkwijzen om hier mee

om te gaan. Verkregen op 6 maart 2020 van
<https://www.nji.nl/nl/Download-NJi/Publicatie-NJi/Jongeren-en-polarisatie.pdf>

Bijlagen

Bijlage I Overzicht respondenten

Naam + Geslacht	Leeftijd docent	Jaar ervaring docent	Vakgebied docent	Niveau mentorklas	Religie school	Locatie school
R1 (v)	27	6	Biologie	2 vmbo-basis/kader	Openbaar	Sneek, Friesland
R2 (v)	27	6	Nederlands, Mens & Maatschappij	1 vmbo-basis/kader en tl	Openbaar	Arnhem, Gelderland
R3 (v)	26	3	Biologie, NASK en Wiskunde	2 vmbo-basis/kader	Openbaar	Leeuwarden, Friesland
R4 (v)	26	4	Wiskunde & rekenen	1 vmbo-basis	Openbaar	Elst, Gelderland
R5 (m)	29	9	Wiskunde	2 vmbo-kader/theoretisch	Christelijk	Franeke, Friesland
R6 (v)	29	5	Profiel Groen (groene praktijkvakken)	1 vmbo-gl	Christelijk	Almere, Flevoland
R7 (m)	59	35	Duits	2 vmbo-tl	Christelijk	Franeke, Friesland
R8 (v)	30	6 (+2 in PO)	Wiskunde en rekenen	1 vmbo-BB vmbo-KB en vmbo-GT	Openbaar	Montfoort, Utrecht
R9 (m)	34	5	Nederlands	- 2 kader (regulier) - 2 kader (vervanging) - 1 basis-kader (vervanging)	Christelijk	Leeuwarden, Friesland
R10 (v)	28	6	Biologie	1 vmbo-bbl/kbl	Openbaar	Kampen, Overijssel
R11 (m)	41	15	Lichamelijke opvoeding	1 vmbo-tl	Christelijk	Franeke, Friesland
R12 (v)	57	33	Beeldend (+ vertrouwenspersoon/conselor)	1 vmbo-tl/havo	Openbaar	Tilburg, Noord-Brabant
R13 (v)	22	1	Engels	2 vmbo-tl	Christelijk	Eindhoven, Noord-Brabant
R14 (m)	54	28	Aardrijkskunde	2 vmbo-tl	Openbaar	Tilburg, Noord-Brabant
R15 (m)	24	1	Biologie	3 vmbo-tl	Openbaar	's-Hertogenbosch, Noord-Brabant
R16 (m)	32	5	Geschiedenis (+ decaan)	2 vmbo-(k)gt	Katholiek	Berkel-Enschot, Noord-Brabant

Bijlage II Vignetten

Vignet 1: common ingroup identity model

Mevrouw Jansen is mentor van een tweedejaars klas. In de klas zitten kinderen met veel verschillende culturele achtergronden. Ze merkt dat de leerlingen van dezelfde afkomst elkaar opzoeken en er groepjes ontstaan. Ook ontstaat er soms discussie tussen leerlingen over religie. Mevrouw Jansen vindt het belangrijk dat de leerlingen elkaar respecteren, ongeacht hun achtergrond. Ze denkt dit te bereiken door de verschillen tussen de groepen naar de achtergrond te laten verdwijnen en de nadruk te leggen op overeenkomsten. Ze besluit de leerlingen een samenwerkingsopdracht te laten doen. Hierbij zet ze leerlingen met verschillende culturele achtergronden en met verschillende religies bij elkaar. Ze moeten een poster maken waarop ze de overeenkomsten tussen de verschillende religies en culturen duidelijk maken.

Vignet 2: dual identity approach

Meneer van Dijk is wiskunde docent en mentor van een tweedejaars groep. Eén van zijn mentorleerlingen, Mees, is naar hem toe gekomen en heeft aangegeven dat hij denkt homoseksueel te zijn. In de klas worden veel grapjes gemaakt over homoseksualiteit. Mees heeft hier moeite mee. Tijdens het mentoruur bespreekt meneer van Dijk het onderwerp homoseksualiteit met de klas. Hij benoemt dat hem opvalt dat er veel wordt gescholden met het woord homo. Hij zegt dat dit vervelend kan zijn voor sommigen en legt uit dat mensen verschillen in geaardheid: sommige mensen vallen op mannen en andere op vrouwen. Of soms zelfs op beide. Hij benoemt dat iedereen graag liefde ontvangt van een ander. Daarnaast benoemt hij dat ieder mens anders is en dat het belangrijk is om elkaar te accepteren voor wie je bent. Hij licht hierbij toe dat ieder van elkaar verschilt; de één is Moslim en de ander Christen, de één Marokkaan, de ander Nederlands, de één heteroseksueel en de ander homoseksueel.

Vignet 3: inhoud-/relatiemodel

Al een tijdje merkt mevrouw Visser dat Lisa zich tijdens de lessen maatschappijleer anders dan anders gedraagt. Wanneer ze in de klas de actualiteit bespreken, komt Lisa steeds vaker fel uit de hoek. Tijdens een klassikale discussie over de toenemende migrantenstroom in Nederland, maakt Lisa opmerkingen uit onverwachte hoek. Zo roept ze dat vluchtelingen gelukszoekers zijn en dat ze moeten oprotten naar hun eigen land. In de klas zitten ook diverse leerlingen met een migratieachtergrond, voor wie dit soort opmerkingen wellicht kwetsend kunnen zijn. Mevrouw Visser twijfelt geen moment en neemt contact op met de

mentor van Lisa. Lisa wordt geschorst vanwege haar extreme denkbeelden en uitingen in de klas.

Vignet 4: inhoud-/relatiemodel

Het is 19 maart 2019. Gisteren werd heel het land opgeschud door een schietincident in een tram in Utrecht, waarbij vier doden en zes gewonden vielen. Een dag later verschijnen leerlingen op school en het is onrustig in de klassen. De aanslag is het gesprek van de dag. De les is nog niet begonnen, of de islamitische leerling Mohammed roept door de klas: "Ik snap wel waarom hij het deed. Nederlanders willen ons geloof afpakken! Als ik een wapen had gehad, dan had ik misschien wel hetzelfde gedaan!" De klas schrikt. Ook meneer Hassan is hier niet op voorbereid.

Bijlage III Topiclijst

Onderzoeksvraagstuk: In deze kwalitatieve studie wordt onderzocht op welke wijze docenten in het voortgezet onderwijs de dialoog over controversiële thema's aangaan.

Onderzoeksdoel: Bijdragen aan het voorkomen en verminderen van polarisatie, en het bevorderen van een inclusiever schoolklimaat.

Het begrip polarisatie

- Wat versta jij onder polarisatie?
- Is er sprake van polarisatie in jouw klaslokaal?
- Welke onderwerpen zie jij als controversieel binnen jouw klaslokaal?
- Hoe merk je dat dit controversiële onderwerpen zijn?

Rol docent

- Maak jij deze controversiële thema's bespreekbaar?
- Waarom vind je dat wel/niet belangrijk?
- Hoe maak je controversiële thema's bespreekbaar?

Reactie op vignet

- Heeft de docent in dit vignet er volgens jou goed aan gedaan om zo te reageren?
- Waarom ben je het eens/oneens?
- Als jij de docent in dit voorbeeld was, hoe zou je het dan zelf aanpakken?

Eigen ervaringen met polarisatie

- Kun je je een vergelijkbare situatie herinneren in jouw eigen klaslokaal?
- Wat gebeurde er toen?

Rol docent

- Hoe heb je toen zelf gereageerd op de situatie?
- Hoe kijk je terug op je eigen handeling?

Rol mentor

- Zit er verschil in hoe je zou reageren als mentor, ten opzichte van je reactie als 'gewone' docent?
 - Kun je dit toelichten?

Effect aanpak

- Kun je omschrijven wat de invloed is van jouw aanpak op de leerlingen?

Bijlage IV Analyseplan

Onderzoeksvraag:

- Op welke wijze gaan mentoren in de onderbouw van het vmbo de dialoog aan met leerlingen in het voortgezet onderwijs over controversiële thema's?

Deelvragen:

- Op welke wijze gaan mentoren in de onderbouw van het vmbo in op inhoud en relatie bij de dialoog over controversiële thema's?
- Op welke wijze gaan mentoren in de onderbouw van het vmbo in op overeenkomsten en verschillen bij de dialoog over controversiële thema's?

Aanpak

In dit deductieve onderzoek worden de theorieën over dialoog insteken, die besproken zijn in het theoretisch kader, getoetst. Dit wordt gedaan door middel van het gebruik van vignetten en een topiclijst tijdens de interviews. Er wordt geanalyseerd hoe de docenten reageren op de vignetten waarin een denkbare controversiële situatie wordt geschetst en bevragen de docenten over hoe zij zelf de dialoog aan zouden gaan in soortgelijke controversiële situaties. Door hun reacties terug te koppelen aan de theorie, kunnen de onderzoekers achterhalen aan welke manier van de dialoog insteken de docent hanteert.

Definitie dialoog

Uit literatuur blijkt dat je de dialoog in de klas op verschillende manieren kunt aanpakken. In dit onderzoek zijn drie theorieën als uitgangspunt genomen: het inhoud-/relatiekwadrant, de *common ingroup identity theory* en de *dual identity approach*.

Het abstracte concept dat de onderzoekers willen meten is de dialoog. De werkdefinitie van dialoog die wordt gehanteerd is: *"Een dialoog is een gesprek tussen verschillende mensen, waarin een vrije gedachtewisseling plaatsvindt, wat tot nieuwe inzichten leidt bij de betrokkenen. Kenmerkend is dat er betekenissen ontstaan die zonder dialoog niet tot stand hadden kunnen komen. Écht luisteren ligt aan de basis hiervan"* (Utrecht in dialoog, 2020).

Operationalisatie

Door het begrip dialoog te definiëren in verschillende dimensies en subdimensies, zijn analysevragen ontstaan. Aan de hand van de analysevragen kon de data geanalyseerd worden. Bij docenten die inhoudelijk ingingen op de dialoog, is gekeken naar hoe ze dit deden. Was er bijvoorbeeld sprake van een objectief of subjectief dialoog; was er ruimte voor

nieuwe perspectieven en nieuwe kennis; was er ruimte voor de kwaliteit van de argumentatie en de onderbouwing van de mening en gaf de docent zelf ook een mening.

Daarnaast is het volgens het inhoud-/relatiekwadrant van Wansink (2017b) belangrijk om bij het bespreekbaar maken van controversiële thema's te letten op relatie. Hierbij hebben we specifiek gelet op de vertrouwensrelatie tussen leerling en respondent; het geven van (ongevraagd) advies; het tonen van oprechte interesse; geen oordeel vormen; het stellen van vragen; het tonen van begrip en het uit laten praten van de leerlingen.

Ook is er gelet op welke wijze docenten ingaan op overeenkomsten en verschillen. Het ingaan op overeenkomsten en het vormen van een gemeenschappelijke identiteit, ook wel *common ingroup identity theory* genoemd, kan voor het verminderen van vooroordelen tussen groepen zorgen (Gaertner et al., 1996). Terwijl het volgens de *dual identity approach* van belang is zowel de overeenkomsten, als de verschillen tussen mensen te benoemen en een dubbele identiteit te creëren (González & Brown, 2006). Voor docenten betekent dit dat zij ofwel de nadruk leggen op de overeenkomsten tussen leerlingen, of een balans zoeken in het benadrukken van de overeenkomsten en verschillen.

Analysevragen

De volgende analysevragen waren leidend bij het analyseren van de transcripten:

Polarisatie

- Spreken de respondenten over polarisatie?
- Spreken de respondenten over polarisatie als zijnde problematisch?
- Wat zeggen de respondenten over redenen die maken dat de polarisatie tussen leerlingen problematisch is?

Controversiële thema's

- Spreken de respondenten van controversiële thema's?
- Welke thema's worden door de respondenten als controversieel benoemd?
- Spreken de respondenten van controversiële thema's als oorzaak van polarisatie?

Dialogo aangaan

- Spreken de respondenten over het bespreken van controversiële thema's?
- Spreken de respondenten over het belang van controversiële thema's bespreken?

- Wat zeggen de respondenten over de manier waarop ze controversiële thema's bespreekbaar maken?
- Spreken de respondenten van een negatieve/positieve aanpak bij het bespreken van controversiële thema's in de klas?
- Spreken de respondenten van een verschil in aanpak vanuit hun rol als mentor, ten opzichte van hun rol als vakdocent?

Dialogoog insteken op inhoud

- Gaat de respondent in op de inhoud wanneer zich een controversiële situatie voordoet?
- Geven de respondenten hun eigen mening bij het bespreken van controversiële situaties?
- Besteden de respondenten aandacht aan het onderbouwen van de inhoud?
- Besteden de respondenten aandacht aan het ingaan op de kwaliteit van de argumenten? Zo ja: Stellen de respondenten kritische vragen?
- Bieden de respondenten nieuwe inzichten/perspectieven?
- Is de dialoog gebaseerd op feiten?
- Is de dialoog gebaseerd op meningen?
- Wordt er gesproken over het zoeken naar consensus?
 - Zo ja: Wordt de consensus gezocht op basis van gemeenschappelijke identiteit of op basis van een dubbele identiteit?
 - Op welke verschillen tussen de leerlingen gaan de respondenten in?
 - Op welke overeenkomsten tussen de leerlingen gaan de respondenten in?

Dialogoog insteken op relatie

- Besteden de respondenten aandacht aan de relatie met de leerling wanneer zich een controversiële situatie voordoet?
- Is er sprake van een vertrouwensrelatie tussen de respondenten en leerlingen?
- Besteden de respondenten aandacht aan écht luisteren naar de leerlingen?
 - Geen ongevraagd advies geven: Geven de respondenten advies aan de leerlingen? Zo ja, is dit advies gevraagd of ongevraagd?
 - Oprechte interesse tonen: Tonen de respondenten oprechte interesse in de leerlingen?
 - Geen oordeel vormen: Is er sprake van een oordeelvrij gesprek?
 - Vragen stellen: Stellen de respondenten vragen?

- Tonen van begrip: Tonen de respondenten begrip voor het perspectief van de leerlingen?
- Uit laten praten: Laten de respondenten de leerlingen uitpraten?