

**Dialoog in Multi-Etnische Klas:
Het Bespreken van Controversiële Maatschappelijke Onderwerpen**

Tria S. Tahsin
Universiteit Utrecht



**Dialogo in Multi-Etnische Klas:
Het Bespreken van Controversiële Maatschappelijke Onderwerpen**

Masterthesis
Youth, Education & Society
Universiteit Utrecht 2016-2017

Student : Tria Tahsin
Studentnummer : 4217136
Thesisbegeleider : Isabelle Dielwart MSc
Tweede beoordelaar : Dr. Joyce Endendijk
Opdrachtgever : Art.1 Midden Nederland
Datum : 21 juli 2017

Samenvatting

Deze studie onderzocht op welke wijze het primair onderwijs in groep 7 en 8 een veilig pedagogisch klimaat creëert voor het voeren van een dialoog over controversiële maatschappelijke onderwerpen in een multi-etnische klas. Voor de dataverzameling is een kwalitatief design gebruikt. Er zijn 14 semigestructureerde interviews afgenomen met leerkrachten en schoolleiders van acht verschillende basisscholen in Utrecht. Om zicht te krijgen op de handelingsbekwaamheid van leerkrachten zijn vanuit de literatuur de volgende condities opgesteld voor een effectieve dialoog: 1) betrekken van de omgeving, 2) constructivistische benadering, 3) autoritatieve leerstijl en 4) interculturele sensitiviteit. De resultaten laten zien dat scholen de vier condities over het algemeen hanteren, maar de behoefte van kinderen en de interculturele sensitiviteit van leerkrachten extra aandacht verdienen. Daarnaast zijn een aantal aandachtspunten gevonden die het veilig pedagogisch klimaat kunnen versterken, zoals de pedagogische afstemming tussen ouders en school.

Sleutelwoorden: controversiële maatschappelijke onderwerpen, multi-etnische klas, constructieve dialoog, autoritatief, interculturele sensitiviteit, primair onderwijs

Abstract

This study examined how primary education in grade 7 and 8 create a safe pedagogical environment to conduct a dialogue on controversial social issues in multi-ethnic classrooms. A qualitative study design is used to acquire data: 14 semi-structured interviews were held with teachers and headmasters from eight different primary schools in Utrecht. In order to gain an understanding of the teachers' ability to teach, the following conditions have been formulated to conduct an effective dialogue: 1) environmental involvement, 2) constructivist approach, 3) authoritative learning style and 4) intercultural sensitivity. The results show that schools generally apply the four conditions, but the need of children and the intercultural sensitivity of teachers need extra attention. In addition, a number of issues have been identified that can strengthen the safe pedagogical environment, such as the pedagogical alignment between parents and school.

Keywords: controversial societal issues, multi-ethnic classrooms, constructive dialogue, authoritative, intercultural sensitivity, primary schools

Dialogoog in Multi-Etnische klas:

Het Bespreken van Controversiële Maatschappelijke Onderwerpen

Door de toename van etnisch-culturele diversiteit en de diversiteit aan waarden in de samenleving is sinds 2006 burgerschapsvorming in het onderwijs geïntegreerd (Inspectie van het Onderwijs, 2006). Hiermee wordt beoogd leerlingen voor te bereiden op een pluriforme samenleving en leerlingen met verschillende etnisch-culturele achtergronden met elkaar te verbinden. Volgens Kleijwegt (2016) ervaren scholen ondanks de invoering van burgerschapsvorming een gebrek aan een algemeen geaccepteerd kader van normen en waarden bij hun leerlingen. Hierdoor staan leerlingen soms lijnrecht tegenover elkaar in discussies over controversiële maatschappelijke onderwerpen die gerelateerd zijn aan etnische of religieuze vraagstukken. Deze vraagstukken zijn veelal actuele onderwerpen zoals de komst van vluchtelingen naar Europa, terroristische aanslagen of het referendum in Turkije (Kleijwegt, 2016). Het zijn onderwerpen waarin de samenleving duidelijk verdeeld is door groepen die pleiten voor tegengestelde belangen en waarden (Oulton, Day, Dillon, & Grace, 2004). De tegengestelde waarden van leerlingen kunnen spanningen teweegbrengen in de klas en bijdragen aan discriminatie, vechtpartijen en in het ergste geval radicalisering (Radstake & Leeman, 2010; Slootman & Tillie, 2006).

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat meerdere leerkrachten in het primair- en voortgezet onderwijs het lastig vinden om discussies over controversiële maatschappelijke onderwerpen tussen verschillende etnische groepen te begeleiden en daarom zelfs vermijden (o.a. Blanken, Tuinier, & Visser, 2003; Radstake & Leeman, 2010; Sijbers et al., 2015). Dit zijn met name discussies tussen groepen leerlingen met een islamitische achtergrond die recht tegenover leerlingen met een Nederlandse achtergrond of (extreem) rechtse, nationalistische groepen staan (Blanken et al., 2003; Sijbers et al., 2015). Het is echter van belang dat leerkrachten ruimte bieden aan leerlingen om controversiële maatschappelijke onderwerpen te bespreken, omdat het verschillende perspectieven zichtbaar maakt en leerlingen hierdoor wederzijds begrip voor elkaars normen en waarden kunnen creëren (Oulton et al., 2004; Schuitema & Veugelers, 2008).

Het voeren van een dialoog in de klas kan leerkrachten ondersteunen om de verschillende perspectieven van leerlingen te bespreken (Frijters, ten Dam, & Rijlaarsdam, 2008; Wells & Arauz, 2006). Door het voeren van een dialoog leren leerlingen namelijk kritisch denken door met elkaar en met de leerkracht te reflecteren op de opgedane ervaringen en deze te analyseren (Frijters et al., 2008). Maar op welke wijze voeren leerkrachten een dialoog in een multi-etnische klas, waar leerlingen wellicht lijnrecht tegenover elkaar staan?

Hoewel er meerdere studies zijn over het omgaan met etnisch-culturele diversiteit in de klas, is er relatief weinig empirisch onderzoek naar hoe leerkrachten omgaan met de verschillende waardenoriëntaties van leerlingen tijdens het bespreken van controversiële maatschappelijke onderwerpen (bijv. Humphrey et al., 2006; Tartwijk, den Brok, Veldman, & Wubbels, 2009; Verkuyten & Thijs, 2006). Daarnaast richten meeste studies omtrent dit onderwerp zich op het voorgezet onderwijs en ontbreekt kennis over het primair onderwijs (bijv. Blanken et al., 2003; Radstake, 2009; Radstake & Leeman, 2010). Dit terwijl onderzoek naar het bespreken van controversiële onderwerpen juist in het primair onderwijs van belang is. Kinderen zijn namelijk op jonge leeftijd al in staat om over maatschappelijke kwesties in dialoog te gaan (Chafel, Flint, Hammel, & Pomeroy, 2007). Leerkrachten zullen leerlingen moeten ondersteunen in de ontwikkeling van sociale en kritische vaardigheden tijdens het voeren van een dialoog, zodat zij voorbereid zijn om te participeren in een multi-etnische samenleving (de Winter, 2004). Deze studie probeert daarom inzicht te verschaffen in de handelingsbekwaamheid van leerkrachten in het primair onderwijs tijdens het bespreken van controversiële maatschappelijke onderwerpen in multi-etnische klassen.

Dit onderzoek wordt in opdracht van Art.1 Midden Nederland (MN) uitgevoerd. Art.1 MN is een expertisecentrum op het gebied van discriminatie en gelijke behandeling. De organisatie richt zich onder andere op de preventie van discriminatie en ongelijke behandeling in het onderwijs middels het geven van trainingen aan leerkrachten en gastlessen aan leerlingen. De onderzoeksresultaten van huidig onderzoek kunnen leidraad bieden bij het ontwerpen van toekomstige trainingen aan leerkrachten in het primair onderwijs.

In dit onderzoek staat de volgende vraag centraal: Op welke wijze zorgt het primair onderwijs in groep 7 en 8 voor een veilig pedagogisch klimaat om een dialoog te voeren over controversiële maatschappelijke onderwerpen in een multi-etnische klas? Om hier antwoord op te geven worden de volgende vier deelvragen behandeld:

1. Wat draagt bij aan het creëren van een veilig pedagogisch klimaat waarin een effectieve dialoog wordt gevoerd over controversiële maatschappelijk onderwerpen in een multi-etnische klas?
2. In welke mate en op welke wijze besteden leerkrachten in groep 7 en 8 aandacht aan controversiële maatschappelijke onderwerpen in een multi-etnische klas?
3. Op welke wijze voeren leerkrachten in groep 7 en 8 een dialoog over controversiële maatschappelijke onderwerpen in een multi-etnische klas?
4. Welke knelpunten ervaren leerkrachten in groep 7 en 8 binnen een dialoog over controversiële maatschappelijke onderwerpen in een multi-etnische klas?

Theoretisch kader

Onderwijs in multi-etnische samenleving

Volgens De Winter (2004) speelt het maatschappelijke discours over de integratie van migranten in Nederland een belangrijke rol in de tegenstrijdige waardenoriëntaties van leerlingen tijdens het bespreken van controversiële maatschappelijke onderwerpen. In het maatschappelijk discours heeft namelijk een verschuiving plaats gevonden van een multiculturele benadering naar een multi-etnische benadering. Waar de multiculturele benadering zich richt op cultuurbehoud en de aanpassing aan nieuwkomers, richt de multi-etnische benadering zich op het delen van democratische normen en waarden en is cultuur een privéaangelegenheid. Er is dan sprake van assimilatie (Entzinger, 2006). Dat betekent dat culturen zich aan elkaar moeten aanpassen en wordt het vasthouden aan de moedertaal en identiteit gezien als een belemmering van de integratie (Eldering, 2014).

Wanneer er sprake is van cultuurbehoud zullen mensen minder met elkaar in contact komen en wordt de kloof tussen de verschillende waardenoriëntaties groter, als deze niet gedeeld worden (Eldering, 2014). Daarentegen stellen Leeman & Pels (2006) dat de verschuiving naar assimilatie de kloof tussen “wij” en “zij” benadrukt in plaats van verkleint, omdat er een sterke neiging is om problemen met betrekking tot integratie te bagatelliseren op basis van etnische en culturele verschillen. Leerlingen met een migratieachtergrond kunnen hierdoor gevoelens van uitsluiting en discriminatie ervaren, omdat er een accent wordt gelegd op de verschillen tussen groepen (Verkuyten & Thijs, 2002). Zodoende is het van belang om tijdens het bespreken van controversiële maatschappelijke onderwerpen niet alleen aandacht aan culturele verschillen te besteden, maar ook voldoende aandacht te besteden voor het ontwikkelen van een gemeenschappelijk waardensysteem.

Om te zorgen dat alle leerlingen in een multi-etnische klas participeren in een pluriforme samenleving is sinds 2006 burgerschapsvorming in het onderwijscurriculum geïntegreerd (Inspectie van het Onderwijs, 2016). Binnen burgerschapsvorming ligt de nadruk op het ontwikkelen van een gemeenschappelijk perspectief bij leerlingen over de bijdrage die zij kunnen leveren aan de samenleving en dient de school rekening te houden met de etnisch-culturele achtergronden van leerlingen (Peschar, 2010). Onderzoek toont aan dat structurele aandacht voor burgerschapsvorming een belangrijke voorwaarde is om burgerschapsvaardigheden van leerlingen in het primair onderwijs te bevorderen (Dijkstra, Geijsel, Ledoux, van der Veen, & ten Dam, 2015). De onderwijsinspectie signaleert echter dat scholen worstelen met een structurele aanpak van burgerschapsvorming, vanwege tijdsgebrek en een gebrek aan kennis van burgerschapsvorming. Vanwege de afwezigheid van een

structurele aanpak is de aandacht voor etnisch-culturele diversiteit dus incidenteel, waardoor burgerschapsvorming het doel van voorbereiding op participatie in de pluriforme samenleving wellicht niet bereikt (Inspectie van het onderwijs 2016).

Samenvattend wordt van scholen in toenemende mate een bijdrage verwacht aan maatschappelijke integratie en sociale cohesie (Pels, 2012). Deze bijdrage en de toename van verschillende waarden van leerlingen lijken een pedagogische taakverzwaring met zich mee te brengen voor leerkrachten. Met betrekking tot huidig onderzoek is de vraag hoe leerkrachten de diversiteit aan waardenoriëntaties van leerlingen kunnen overbruggen wanneer er een gebrek is aan een planmatige invoering van burgerschapsvorming.

Opvoeden in multi-etnische samenleving

Om te onderzoeken hoe leerkrachten de tegenstrijdige normen en waarden van leerlingen kunnen overbruggen tijdens het bespreken van controversiële maatschappelijke onderwerpen, is het van belang om te weten welke factoren in het pedagogisch klimaat bijdragen aan de kloof tussen de verschillende waardenoriëntaties. Het sociaalecologisch model van Bronfenbrenner (1979) beschrijft dat de omgeving waarin het kind opgroeit direct of indirect invloed heeft op de ontwikkeling van kinderen, waarbij een continue wisselwerking speelt tussen de micro-, meso-, en macrosystemen. Binnen deze systemen worden de waardenoriëntaties van kinderen op meerdere wijze beïnvloed (Walker, Hennig, & Krenttenauer, 2000).

Er wordt vooral gekeken naar het microsysteem, omdat dit onderzoek zich richt op de handelingsbekwaamheid van leerkrachten. Het microsysteem omvat namelijk de directe omgeving van kinderen (Bronfenbrenner, 1979). Hier spelen ook de opvoedingspraktijken en opvoedstijlen van ouders en leerkrachten een rol. Deze zijn van invloed op de ontwikkeling van normen en waarden van kinderen (Leman, 2005; Walker et al, 2000).

Kâğitçibaşı (2005) onderscheidt twee opvoedingspraktijken, die gevormd worden door meer individualistische of meer collectivistische waarden. In westerse landen waar sprake is van een democratische samenleving, zoals in Nederland, spelen individualistische waarden over het algemeen een belangrijke rol in de opvoeding van kinderen. Ouders richten zich primair op het ontwikkelen van autonomie, persoonlijke ontplooiing en sociale betrokkenheid. Zij stimuleren het kind om te handelen vanuit de eigen, persoonlijke interesses en waarden (Kâğitçibaşı, 2005).

Binnen een democratische samenleving wordt een autoritatieve opvoedstijl als ideaal gezien (De Winter, 2004). Deze opvoedstijl kenmerkt zich door de combinatie van een hoge

mate van warmte en steun (Baumrind, 1971). Een autoritatieve opvoedstijl kan de ontwikkeling van sociale en morele vaardigheden van het kind bevorderen door te overleggen met het kind en emotionele ondersteuning te bieden (Eldering, 2014; Leman, 2005). Het hebben van sociale vaardigheden is van belang wanneer de leerkracht in dialoog gaat met leerlingen over controversiële maatschappelijke onderwerpen (Oulton et al., 2004). Leerlingen leren namelijk in een dialoog in interactie met zijn of haar omgeving kennis en inzicht te construeren (Frijters et al., 2008).

In tegenstelling tot ouders met een Nederlandse achtergrond zijn ouders met een niet-westerse migratieachtergrond, zoals Marokkaanse ouders, over het algemeen meer gericht op collectivistische waarden (Pels & de Haan, 2003). Deze ouders zullen meer de nadruk leggen op relationele waarden en normen, zoals behulpzaamheid, respect en gehoorzaamheid. Ouders die gericht zijn op collectivistische waarden hanteren vaak een autoritaire opvoedstijl (Eldering, 2014).

Een autoritaire opvoedstijl wordt gekenmerkt door een hoge mate van controle en een lage mate van warmte en ondersteuning en wordt ook gevonden in gezinnen met een laag sociaaleconomische status (Baumrind, 1971; Pels, 2002). In contrast met autoritatieve ouders stellen autoritaire ouders eisen aan hun kind om regels op te volgen en zijn daarbij minder responsief. Daarnaast stimuleren autoritaire ouders niet het kritisch denken van kinderen en geven weinig ruimte voor discussie (Leman, 2005). Kritisch denken en discussiëren zijn vaardigheden die van belang zijn voor het voeren van een dialoog over controversiële maatschappelijke onderwerp (Schuitema, Veugelers, Rijlaarsdam, & ten Dam, 2009).

De tweedeling tussen individualistische en collectivistische waarden is in de praktijk echter niet zo eenduidig (Kâğitçibaşı, 2005). Uit onderzoek naar de opvoedingspraktijken van Marokkaanse gezinnen in Nederland blijkt dat ouders nieuwe vormen van opvoedingspraktijken creëren door een balans te vormen tussen het behouden van de eigen waarden uit het land van herkomst en het leren van nieuwe waarden uit het migratieland. Kinderen die in gezinnen opgroeien met collectivistische waarden kunnen dus ook opgroeien met vormen van de autoritatieve opvoedstijl (Pels & de Haan, 2007).

Naast het microsysteem heeft ook het mesosysteem invloed op de waardenoriëntatie van kinderen. Het mesosysteem omvat de interactie tussen de settings waar kinderen direct mee te maken hebben, zoals de interactie tussen het gezin en de school (Bronfenbrenner, 1979). Wanneer de opvoedpraktijken en opvoedstijlen tussen het gezin en de school niet overeenkomen kunnen de waardenoriëntaties tussen kinderen grote verschillen tonen. Dit brengt vooral uitdagingen met zich mee voor kinderen met niet-westerse achtergronden als zij

opgroeien in een culturele omgeving die verschilt van de westerse samenleving (Pels & De Haan, 2007). Pels (2002) stelt dat scholen daarom aandacht moeten besteden aan de betrokkenheid van ouders. Uit onderzoek blijkt dat ouders met een niet-westerse migratieachtergrond van de eerste generatie en laagopgeleide ouders minder betrokken zijn dan ouders met een Nederlandse achtergrond. Deze ouders mengen zich niet met de school, omdat zij de school en het gezin als gescheiden domeinen zien (Pels, 2002).

Tot slot omvat het macrosysteem de culturele ideologie van de samenleving (Bronfenbrenner, 1979). Het maatschappelijk discours over de gezamenlijke normen en waarden heeft geleid tot een extra pedagogische opdracht voor het onderwijs; meer aandacht besteden aan de morele opvoeding van leerlingen door middel van burgerschapsvorming (Schuitema & Veugelers, 2008). Binnen burgerschapsvorming wordt er van leerlingen verwacht dat zij leren omgaan met verschillende normen en waarden.

Hoewel burgerschapsvorming streeft naar het verbinden van leerlingen met verschillende etnisch-culturele achtergronden is er echter sprake van segregatie in het onderwijs (Gijsberts & Dagevos, 2010). De segregatie in het onderwijs wordt gezien als een afspiegeling van de samenleving en kan gevolgen hebben voor hoe leerlingen omgaan met de verschillende waardenoriëntaties (Bakker, 2012). Wanneer de etnische homogeniteit op scholen toeneemt, zullen kinderen binnen de schoolmuren minder in contact komen met verschillende normen en waarden (Gijsberts & Dagevos, 2005). Bakker (2012) stelt dat de politiek zich zal moeten richten op desegregatie in het onderwijs (macrosysteem), zodat leerlingen in de klas de mogelijkheid krijgen om in aanraking te komen met de diversiteit aan waardenoriëntaties (microsysteem).

Er zijn dus meerdere systemen waarbinnen kinderen normen en waarden ontwikkelen die weerspiegeld worden in de diversiteit aan opvoeding (Eldering, 2014; Leman, 2005). Om een gemeenschappelijk perspectief te creëren in een multi-etnische klas is een omgeving die kinderen het gevoel geeft deel te zijn van de samenleving en die daarin ondersteuning biedt van belang (De Winter, 2012). Het betrekken van de omgeving kan gezien worden als een conditie voor leerkrachten om controversiële maatschappelijke onderwerpen te bespreken in een multi-etnische klas.

Dialoog in een sociaal en veilig klasklimaat

Tot nu toe is het duidelijk geworden dat het maatschappelijk discours over de integratie van migranten en de discrepantie tussen verschillende sociaalecologische systemen kunnen zorgen voor de tegenstrijdige waardenoriëntaties van leerlingen. Om in een multi-

etnische klas de verschillende opvattingen van leerlingen over controversiële maatschappelijke onderwerpen bespreekbaar te maken is een veilig pedagogisch klasklimaat van belang (Radstake & Leeman, 2010). Dit klimaat kenmerkt zich door een positieve relatie tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en de leerkracht. Sociale vaardigheden van leerlingen kunnen de positieve relatie bevorderen (Elshout-Mohr, Oostdam, & Overmaat, 2002). Een conflictueuze relatie tussen leerlingen onderling en leerling en leerkracht gaat daarentegen gepaard met een negatieve sociale ontwikkeling van leerlingen.

Door het voeren van een dialoog werken leerlingen aan het ontwikkelen van een positieve relatie, omdat zij hierdoor de mogelijkheid krijgen om hun sociale vaardigheden te ontwikkelen (Frijters et al, 2008). Dit doen leerlingen door samen met hun leeftijdsgenoten en hun leerkracht een dieper inzicht te verkrijgen in een onderwerp en kritisch te kijken naar verschillende perspectieven (Freire, 1979; Wells & Arauz, 2006). In tegenstelling tot het 'banking' concept, waarbij de leraar spreekt en de leerling enkel luistert, staat in een dialoog de levenservaring van leerlingen centraal (Freire, 1972). Deze vaardigheden ondersteunen leerlingen bij het creëren van begrip voor verschillende opvattingen die soms tegenstrijdig kunnen zijn (Schuitema et al., 2009).

Constructivisme. Een dialoog wordt het meest effectief gevoerd in een constructivistische leeromgeving (Frijters et al, 2008; Schuitema et al., 2009). De kerngedachte van het constructivisme is dat leerlingen actief kennis en inzicht construeren in interactie met zijn of haar omgeving (Elshout-Mohr et al., 2002). Een constructivistische leeromgeving stelt leerlingen centraal door een leeromgeving te creëren waarin kinderen niet passief zijn, maar een actieve rol hebben in het opnemen van kennis (Nix, Fraser, & Ledbetter, 2005; Ozkal, Tekkaya, Cakiroglu, & Sungur, 2008).

Het sociaal-cultureel perspectief van Vygotsky wordt meermaals behandeld in onderzoeken naar het constructivisme in het onderwijs (Johnson, Johnson, & Stanne, 2000). Volgens Vygotsky (1978) wordt de cognitieve ontwikkeling voortdurend geleid door de culturele omgeving van het kind en sociale interacties in deze omgeving. Vygotsky gebruikte het concept 'Zone van de naaste ontwikkeling' die de afstand beschrijft tussen wat het kind zelfstandig kan en wat het kan bereiken door de interactie met een persoon die verder is in de ontwikkeling dan het kind zelf (Vygotsky, 1978). Het leren ontwikkelen vindt plaats in interactie met de leerkracht maar ook met medeleerlingen. Meerdere onderzoeken tonen aan dat leren in de zone van de naaste ontwikkeling en sociale interactie tussen leerlingen de coöperatieve vaardigheden stimuleert (bijv. Johnson et al., 2000; Nix, et al., 2005; Ozkal et al., 2008). Deze vaardigheden hangen op zijn beurt weer samen met meer wederzijds begrip

en acceptatie van leerlingen met verschillende etnische-culturele achtergronden (Walton, Priest, & Paradies, 2013; Wubbels, den Brok, Veldman, & Tartwijk, 2006). Daarbij helpt het gebruik van actieve werkvormen leerlingen aanmoedigen tot interactie en actieve participatie (Elshout-Mohr et al., 2002).

Naast het ontwikkelen van sociale vaardigheden ondersteund een constructivistische leeromgeving leerlingen in het kritisch leren denken (Freire, 1979; Nix et al, 2005). Het geven van uitleg helpt leerlingen kritisch te reflecteren op hun ideeën en opvattingen (Krol-Pot, 2005). Binnen een dialoog kunnen leerlingen een cognitief conflict ervaren wanneer ideeën en opvattingen botsen. Wanneer leerkrachten leerlingen stimuleren om uitleg te geven kunnen leerlingen deze conflicten oplossen. Hiervoor zullen leerlingen hun gedachten onder woorden moeten brengen. Dit zorgt voor een bewustwording van de eigen leerervaringen en levert nieuwe inzichten op (Vygotsky, 1978).

Om leerlingen te motiveren om kritisch te denken, zullen leerkrachten relevante onderwerpen moeten bieden aan leerlingen die aansluiten op de ervaringen van leerlingen (Nix et al., 2005). Hiervoor zal de leerkracht kennis moeten hebben van de leefwerelden van leerlingen. Wanneer leerkrachten persoonlijk relevante onderwerpen behandelen, zullen leerlingen meer betrokken zijn in het leerproces (Johnson et al, 2000). Om controversiële maatschappelijke onderwerpen te bespreken, zullen leerkrachten dus kennis op moeten doen van maatschappelijke kwesties die leerlingen aangaan (Radstake & Leeman, 2010).

Samenvattend richt een constructieve benadering zich op de sociale interactie en leert het leerlingen kritisch denken (Elshout-Mohr et al., 2002; Johnson et al., 2000). Hiervoor zullen leerkrachten op een interactieve manier leerlingen stimuleren om uitleg te geven over hun standpunten, wanneer zij relevante maatschappelijke kwesties bespreken. Een constructieve benadering van leerkrachten kan dus gezien worden als een belangrijke conditie voor het voeren van een dialoog over controversiële maatschappelijke onderwerpen in een multi-etnische klas.

Autoritatieve leerstijl. Een andere voorwaarde om een effectieve dialoog te voeren is een autoritatieve leerstijl (McLaughlin, 2000). Studies naar de effecten van autoritatieve opvoedstijlen van ouders tonen, zoals eerder benoemd, aan dat deze opvoedstijl als meest geschikt wordt gezien binnen een democratische samenleving (De Winter, 2004; Vreeke & Van Goor, 2004). Ook tonen meerdere onderzoeken aan dat een autoritatieve leerstijl van leerkrachten bijdraagt aan de ontwikkeling van vaardigheden die van belang zijn in een democratische samenleving. Het bevordert namelijk zowel de leerprestaties, als sociale en

morele vaardigheden van leerlingen in een multi-etnische klas (bijv. Tartwijk et al., 2009; Walker et al., 2000; Wubbels et al., 2006).

Belangrijke kenmerken van een autoritatieve leerstijl zijn een hoge mate van steun en warmte. Autoritatieve leerkrachten stimuleren de autonomie bij leerlingen, zijn responsief en zet de leerling centraal (Walker, 2008; Wubbel et al., 2006). Onderzoek wijst uit dat wanneer leerkrachten gericht zijn op het bouwen van een vertrouwensrelatie en interesse tonen in leerlingen, zij voor een positieve werkomgeving zorgen in de klas waar leerlingen gemotiveerd zijn (Wubbels et al., 2006). Ander onderzoek naar succesvolle factoren van klassenmanagement in multi-etnische klassen toont aan dat leerkrachten die grenzen stelden en tegelijkertijd open stonden voor discussie voor een positief klasklimaat zorgden (Tartwijk et al, 2009). Een leeromgeving waarin sprake is van consistent klassenmanagement, waar regels worden gehanteerd en zowel de leerling centraal stelt draagt bij aan een optimale ontwikkeling van het kind (Ertesvåg, 2011).

Wanneer de leerkrachtstijl niet overeenkomt met de opvoedstijl van ouders, is het waarschijnlijk dat leerlingen meer problemen vertonen op school. Deze leerlingen zullen in vergelijking met andere leerlingen meer betrokken zijn bij conflicten (Kaufmann, Gesten, Santa Lucia, Salcedo, Rendina-Gobioff, & Gadd, 2000). Om leerlingen voor te bereiden op participatie in een democratische samenleving waar controversiële maatschappelijke onderwerpen besproken worden is een autoritatieve opvoed- en leerkrachtstijl een belangrijke conditie.

Interculturele sensitiviteit. Naast een constructieve benadering en autoritatieve houding wordt in meerdere studies de interculturele sensitiviteit van leerkrachten als essentieel gezien om een dialoog te voeren in een multi-etnische klas (bijv. Radstake & Leeman, 2010; Walton et al., 2013; Wubbels et al., 2006). Interculturele sensitiviteit betreft het kunnen verplaatsen in de belevingswerelden van leerlingen met verschillende etnisch-culturele achtergronden (Bennet, 1998). Dit komt deels overeen met een constructieve benadering en de autoritatieve leerstijl waarbij de leerkracht kennis heeft van de achtergrond van leerlingen en persoonlijke interesse toont (Ertesvåg, 2011; Nix et al., 2005). Een multi-etnische klas vraagt echter om meer vaardigheden dan kennis en interesse van etnisch-culturele achtergronden. Daarnaast stellen Brok & Levy (2005) dat leerkrachten die net in het onderwijs starten vaak nog niet over deze vaardigheden beschikken, vanwege een gebrek aan ervaring.

Freire (1979) stelt dat het binnen een dialoog van belang is om te verdiepen in de achtergrond van mensen, want alleen dan kan gereflecteerd worden op de acties. Volgens

Bennet (1998) wordt verdieping bereikt door het tonen van empathie voor verschillen tussen mensen en bewust te zijn van welke gevolgen bepaalde communicatiepatronen en uitspraken hebben voor anderen. Om leerkrachten bewust te maken van de didactiek zullen zij niet vanuit hun eigen cultuur moeten handelen maar de eigen cultuur in het licht van andere culturen moeten plaatsen (Bennet, 1989; Chen & Starosta, 2000). Dit wordt bereikt door middel van empathie; inlevingsvermogen in het gedrag van mensen. Dit hangt samen met kennis en interesse in de achtergronden van leerlingen (Radstake & Leeman, 2010; Walton et al., 2013). Wanneer leerkrachten zich verdiepen in de achtergronden van leerlingen, zullen zij er meer op voorbereid zijn als leerlingen geen begrip tonen voor bepaalde uitingen van medeleerlingen of emotioneel reageren (Burbeles, 2003). Leerkrachten zullen beter in staat zijn om verschillen te ontdekken en te interpreteren als zij over interculturele sensitieve vaardigheden beschikken (Bennet, 2009; Walton et al, 2013). Interculturele sensitiviteit is dus een belangrijke conditie om een dialoog te voeren over controversiële maatschappelijke onderwerpen in een multi-etnische klas.

Conditie voor een effectieve dialoog

Uit bovenstaande literatuur blijkt dat het voeren van een dialoog in een multi-etnische klas vraagt om verschillende pedagogische vaardigheden van leerkrachten. Naar aanleiding van de eerste deelvraag van huidig onderzoek zijn vanuit de literatuur de volgende vier condities gevormd die bijdrage aan een effectieve dialoog in een multi-etnische klas: 1) betrekken van de omgeving, 2) constructieve benadering, 3) autoritatieve leerstijl en 4) interculturele sensitiviteit. Het is hierbij de vraag in hoeverre leerkrachten in het primair onderwijs deze condities hanteren tijdens het bespreken van controversiële maatschappelijke onderwerpen.

Methode

Procedure

Ter beantwoording van de onderzoeksvragen is gebruik gemaakt van kwalitatieve dataverzamelmethode. Er zijn semigestructureerde interviews gehouden met acht leerkrachten van groep 7/ 8 en zes schoolleiders, afkomstig van acht verschillende basisscholen in Utrecht. Initieel waren 16 respondenten benaderd, maar vanwege tijdsgebrek is met twee schoolleiders geen interview afgenomen. Daarnaast is gebruik gemaakt van beleidsdocumenten van scholen om duidelijk zicht te krijgen op het pedagogisch beleid.

Voor de werving van respondenten is gebruik gemaakt van het netwerk van Art.1 MN. De organisatie heeft nauw contact met verschillende basisscholen in Utrecht. De scholen zijn geselecteerd op basis van de etnisch-culturele samenstelling van de leerlingenpopulatie. Het criterium voor een gemengde school is een leerlingenpopulatie waarvan 20%-70% een niet-westerse achtergrond heeft (Onderwijsraad, 2005). De interviews zijn afgenomen in de periode tussen april en mei 2017.

Voorafgaand aan de afname van het interview is uitgelegd wat het doel en de inhoud van het interview is en dat de gegevens anoniem verwerkt worden. Dit om de kans op sociaal wenselijke antwoorden te verkleinen en de betrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten (Baarda, Bakker, van der Velden, Julsing, Peters, & Fisher, 2013). De interviews met de leerkrachten duurden gemiddeld 48 minuten. De interviews met de schoolleiders duurden gemiddeld 29 minuten. Van de interviews zijn audio-opnames gemaakt die vervolgens getranscribeerd, gecodeerd en geanalyseerd zijn.

Respondenten

De kenmerken van de respondenten zijn divers (zie Tabel 1). De gemiddelde leeftijd van leerkrachten is 34 jaar, variërend tussen 25 tot 58 jaar. Daarnaast hebben vier leerkrachten meer dan vijf jaar ervaring in het onderwijs als groepsleerkracht. Om de anonimiteit van de respondenten te waarborgen zijn de kenmerken van leerkrachten beperkt omschreven en de kenmerken van de schoolleiders niet vermeld. De kleine omvang, de selectieprocedure en specifieke groep aan respondenten maakt dat de resultaten wellicht niet representatief zijn voor de populatie en daardoor niet generaliseerbaar zijn (Baarda et al., 2013).

Tabel 1. *Achtergrondkenmerken scholen en leerkrachten*

School	Schoolkenmerken	Kenmerken leerkracht N=8	Deelname Schoolleider N=6
A	Openbaar	Vrouw, 16 jaar, 16 jaar	Geen respons
B	Protestants- Christelijk	Vrouw, 1 jaar, 1 jaar	Schoolleider
C	Protestants- Christelijk	Vrouw, 16 jaar, 6,5 jaar	Schoolleider
D	Openbaar	Man, 30 jaar, 10 jaar	Geen respons
E	Katholiek	Vrouw, 8 jaar, 8 jaar	Schoolleider
F	Openbaar	Man, 4 jaar, 1,5 jaar	Schoolleider
G	Openbaar	Vrouw, 3 jaar, 3 jaar	Schoolleider
H	Openbaar	Vrouw, 14 jaar, 10 maanden	Schoolleider

Noot. Kenmerken van leerkracht in volgende volgorde geplaatst: sekse, aantal jaar werkzaam in het onderwijs, aantal jaar werkzaam als groepsleerkracht op de school

Meetinstrumenten

De interviews met de leerkrachten en de schoolleiders bestonden uit drie delen. In het eerste deel is gevraagd naar de mate en op welke wijze leerkrachten aandacht besteden aan controversiële maatschappelijke onderwerpen. Vervolgens werd ingegaan op de handelingsbekwaamheid van leerkrachten. Tot slot werd in het derde deel het pedagogisch beleid van de school besproken.

Om de handelingsbekwaamheid van leerkrachten omtrent het bespreken van controversiële maatschappelijke onderwerpen te identificeren kregen de respondenten tijdens de interviews drie vignetten voorgelegd (zie voor volledige beschrijving Bijlage 1). Vignet 1 beschrijft een situatie waarin een leerling tijdens het kijken van een film een zwarte man uitmaakt voor zwarte piet. Vignet 2 schetst een situatie waar een leerling met een Nederlandse achtergrond negatieve uitspraken over de Islam van Geert Wilders aanprijst. Daaropvolgend

wordt deze leerling door een andere leerling uitgemaakt voor moslimhater. Tot slot wordt in vignet 3 een discussie omschreven tussen twee leerlingen met Turks-Nederlandse achtergrond over de Turkse president Erdogan. Een leerling beschuldigt een andere leerling, die aanhanger is van Erdogan, van moord op een van zijn familieleden. Aan de hand van deze vignetten werd aan leerkrachten gevraagd om de handelingen en reacties. Aan de schoolleiders werd gevraagd hoe de leerkracht en de school met de situaties om zou gaan. Naast de vignetten zijn vanuit de literatuur de volgende vier condities geïdentificeerd en geoperationaliseerd die bijdragen aan een effectieve dialoog: 1) betrekken van de omgeving, 2) constructieve benadering, 3) autoritatieve leerstijl en 4) interculturele sensitiviteit.

Het *betrekken van de omgeving* omvat het microsysteem van leerlingen. Er is gekeken naar hoe leerkrachten de directe omgeving van kinderen betrekken, zoals ouders en collega-leerkrachten. In de interviews is aan alle respondenten gevraagd naar of er personen worden betrokken als de situaties in de vignetten zich zouden afspelen in de klas en zo ja, welke personen dit zijn.

Voor een *constructieve benadering* blijkt vanuit de literatuur dat het stimuleren van de sociale interactie en kritisch denken, vaardigheden zijn die worden gestimuleerd (Elshout-Mohr et al., 2002). Daarnaast is het van belang dat leerkrachten persoonlijke relevante thema's aandragen (Nix et al., 2005). Voorbeelden van vragen die in de interviews zijn gesteld zijn: Hoe worden kinderen betrokken? Hoe gaan leerlingen met elkaar gesprek?

Bij een *autoritatieve leerstijl* zijn leerkrachten responsief, betrokken en zorgen voor een consistent klassenmanagement (Ertesvåg, 2011). In de interviews is bijvoorbeeld gevraagd of leerkrachten open staan voor discussie en of zij ook regels stelden. Daarnaast is gevraagd wat zij van belang vinden dat leerlingen meekrijgen wanneer een discussie plaats vindt tijdens het bespreken van controversiële maatschappelijke onderwerpen.

De *interculturele sensitiviteit* omvat het inlevingsvermogen van leerkrachten om zich te kunnen verplaatsen in de levenservaringen van leerlingen (Walton et al., 2013). Om de interculturele sensitiviteit te identificeren is dieper ingegaan op de wijze waarop leerkrachten de opvattingen en reacties van kinderen verklaren. Er werd bijvoorbeeld gevraagd waarom een leerling op een bepaalde manier reageert of een mening geeft.

De vier condities zijn verwerkt in een topiclist voor de interviews met leerkrachten en schoolleiders (zie Bijlage 2 en 3). Door deze structuur zijn in alle interviews dezelfde onderwerpen behandeld. Daarnaast bleef er ook ruimte over voor respondenten om hun mening en ervaring te delen en waar mogelijk dieper op het onderwerp in te gaan (Boeije, 2010).

Analyse

De interviews zijn getranscribeerd en geïmporteerd in het softwareprogramma NVivo en zijn in drie fases inductief en deductief gecodeerd. Zo zijn de knelpunten die leerkrachten en schoolleiders ervaren inductief gecodeerd en is de handelingsbekwaamheid van leerkrachten deductief gecodeerd aan de hand van de vier condities die vanuit de literatuur zijn geoperationaliseerd.

De eerste drie interviews zijn open gecodeerd. Op deze manier werden aanpassingen in vervolginterviews direct ondernomen (Boeije, 2010). Er werden in Nvivo codes gebruikt, zoals ‘aandacht aan maatschappelijke onderwerpen’ en ‘vermijden maatschappelijke onderwerpen’. Hier vielen alle activiteiten en werkvormen onder waarin wel of geen aandacht werd besteed aan controversiële maatschappelijke onderwerpen. Daarnaast werd met betrekking tot de vier condities vanuit de literatuur gericht gecodeerd.

Na de open codering zijn de interviews axiaal gecodeerd. Daarbij werden codes die elkaar overlaptten verwijderd. Zo werden de codes ‘Bevrijdingsdag’ en ‘WOII’ gevormd naar ‘themaweken’. Daarnaast kregen codes met synoniemen een nieuwe code. Zo werd ‘gebrek kennis van leerling’ en ‘begrip leerling’ veranderd naar ‘gebrek kennis leerling’. Hierdoor werden de hoofdcategorieën van de knelpunten die leerkrachten en schoolleiders ervaren meer zichtbaar.

Tot slot vond na de axiale codering van de eerste vier interviews de selectieve codering plaats. Er werden verbindingen gelegd tussen de hoofdcategorieën. Een tweede onafhankelijke onderzoeker heeft hiervan twee interviews gecodeerd om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te vergroten.

Resultaten

Deze resultatensectie beschrijft de uitkomsten uit de dataverzameling en zijn opgebouwd aan de hand van de onderzoeksvragen. Per onderzoeksvraag zijn eerst de ervaringen van de leerkrachten uiteengezet, vervolgens worden de ervaringen van de schoolleiders weergegeven. Om verschillen tussen scholen overzichtelijk te maken, wordt bij de citaten van de respondenten de functie (leerkrachten= L en schoolleiders= S), de school (A-H) en het aantal jaar ervaring in het onderwijs vermeld.

Aandacht voor controversiële maatschappelijke onderwerpen

Leerkrachten. Alle geïnterviewde leerkrachten gaven aan aandacht te besteden aan controversiële maatschappelijke onderwerpen in de klas. Voorbeelden die werden benoemd

zijn actuele gebeurtenissen zoals het ‘hand in hand statement’¹ en actuele thema’s zoals Bevrijdingsdag en dodenherdenking. Zes van de acht leerkrachten gaven aan geen onderwerpen te vermijden. Twee leerkrachten vermijden daarentegen wel maatschappelijke onderwerpen. Zo gaf één leerkracht aan het referendum in Turkije niet te bespreken, maar zei daarbij wel open te staan voor een gesprek als de leerlingen aangeven hierover te willen praten:

We zien het, maar we hebben het er niet over. Juist om dat soort conflicten uit de weg te gaan (...) met het stemmen met Erdogan, daar hebben we het gewoon niet over. Tenzij het echt ter sprake komt, dan besteden we er kort aandacht aan, maar gaan we niet echt de diepte in daarover. (L-B, 1 jaar)

Ook gaf één leerkracht aan dat leerlingen het liever niet over een maatschappelijk onderwerp hebben, namelijk politicus Geert Wilders. Veel leerlingen hebben zich negatief over hem uitgelaten, waardoor de leerkracht hier minder aandacht aan besteed. Dit blijkt uit het volgende fragment:

L: Maar bijvoorbeeld politiek zijn ze vooral heel erg tegen bijvoorbeeld Geert Wilders. Dat is gewoon echt, anti, dat mag dus niet. Daar zijn ze dan wel heel erg fel op tegen. Dus en dan zijn er weer mensen, kinderen die dan die het dan wel, ja, soms misschien wel eens zijn met Geert Wilders met bepaalde punten.

I: Wordt er dan niet over hem gesproken? Of kaart je wel het onderwerp aan?

L: Ja vind het wel belangrijk, maar dan zeggen ze ook, zeggen ook van: “*We moeten dan het land uit, stel dat iedereen op hem stemt*” en ja dan gaan ze hem eigenlijk soort van uitschelden dus naja. Dus ja dan besteed ik zelf dus minder aandacht aan.

(L-D, 8 jaar).

In de interviews zijn verschillen gevonden in de wijze waarop leerkrachten aandacht besteden aan controversiële maatschappelijke onderwerpen (zie Tabel 2). Leerkrachten gaven aan onderwerpen te bespreken aan de hand van themaweken, zoals Lentekriebels² of rondom Bevrijdingsdag. Daarnaast benoemden leerkrachten interactieve werkvormen waarin de

¹ Een actie tegen homogeweld naar aanleiding van een incident waar twee homoseksuelen mannen met geweld werden mishandeld omdat zij hand in hand liepen

² Themaweek in het kader van seksuele vorming

onderwerpen aan bod kunnen komen, zoals Trefwoord³ en Nieuwsbegrip⁴. Ook gaven alle leerkrachten aan na de uitzending van het Jeugdjournaal⁵ met leerlingen in gesprek te gaan over een aantal maatschappelijke onderwerpen die soms controversieel zijn, zoals de vluchtelingen crisis en de verschillende terroristische aanslagen die zijn gepleegd.

Naast de verschillende activiteiten en werkvormen gaven vier leerkrachten aan dat kinderen ook zelf controversiële onderwerpen ter sprake brengen. Bij de andere vier leerkrachten kwam dit niet expliciet naar voren. Er zijn ook leerkrachten die zelf maatschappelijke onderwerpen aankaarten. Zo gaven twee leerkrachten aan onderwerpen te bespreken naar aanleiding van actuele vraagstukken in het nieuws.

Tabel 2. *Activiteiten en werkvormen waarbinnen controversiële maatschappelijke onderwerpen worden besproken*

School	Anne Frank Project (Themaweek)	Lentekriebels (Themaweek)	WOII en Bevrijdingsdag (Themaweek)	Jeugd-journaal	Levens-beschouwing	Nieuws-begrip	Tref-woord
A	X		X	X	X	X	
B		X		X			
C		X	X	X	X	X	
D		X		X			X
E			X	X			X
F		X	X	X	X		
G		X		X	X		
H		X	X	X			

Schoolleiders. Ook gaven de schoolleiders aan geen controversiële maatschappelijke onderwerpen te vermijden. Dit zijn de schoolleiders van dezelfde school als de leerkrachten die aan gaven geen onderwerpen te vermijden. Schoolleiders verklaarden hierbij altijd open te staan voor leerlingen om hierover te praten. Daarnaast zagen meerdere schoolleiders de meerwaarde in het bespreken van de maatschappelijke kwesties. Zij gaven aan dat leerlingen in de toekomst vaker geconfronteerd zullen worden met deze kwesties en hier daarom op

³ Werkvorm waarin levensbeschouwing wordt gegeven

⁴ Werkvorm waarin leerlingen taal en rekenen leren aan de hand van actuele nieuwsberichten

⁵ Nieuwsprogramma van het Nederlandse Omroep Stichting (NOS) voor kinderen van 9 t/m 12 jaar

school aandacht aan besteden. Eén schoolleider gaf aan niet het referendum in Turkije aan te kaarten. Als reden hiervoor werd het volgende aangegeven:

Nou ja we hadden niet het idee dat daar behoefte aan was, de kinderen zijn, hmm, ja we hebben wel kinderen met een Turkse achtergrond, maar niet dat ze heel erg buitenlands zijn of he, ja ze zijn niet erg daar mee bezig geweest. (S-B)

Verder benoemden schoolleiders ook de verschillende activiteiten, werkvormen en themaweken waar controversiële maatschappelijke onderwerpen ter sprake kunnen komen.

Dialogo in sociaal en veilig pedagogisch klimaat

Uit de beleidsdocumenten van de scholen is naar voren gekomen dat alle scholen actief burgerschapsvorming van belang vinden voor een optimale ontwikkeling van de leerlingen. Zeven van de acht scholen hanteren daarvoor de Vreedzame Schoolmethode (DVS). Eén school gebruikt daarvoor de verschillende activiteiten en werkvormen. DVS houdt in dat de klas en de school wordt beschouwd als leefgemeenschap waar leerlingen werken aan de burgerschapscompetenties. Kinderen staan centraal, krijgen een stem en leren openstaan voor verschillen. De Vreedzame School kan als methode worden gezien om de controversiële maatschappelijke onderwerpen te bespreken.

Betrekken van de omgeving

Leerkrachten. Op basis van de situaties in de vignetten gaven leerkrachten aan collega's en ouders te betrekken wanneer er discussies in de klas ontstaan over controversiële maatschappelijke onderwerpen. Over het algemeen gaven leerkrachten aan dat zij de discussies in de eerste instantie zelf begeleiden en aan collega's om advies vragen als zij dit nodig hebben. Drie van de acht leerkrachten gaven aan dat zij de omschreven discussies in de vignetten ook zouden bespreken in een intervisie overleg of teamvergadering om te reflecteren op hun handelen en hun ervaringen te delen met collega's.

Met betrekking tot de omschreven discussies in de vignetten gaven alle leerkrachten aan ouders niet direct te betrekken. Hoewel de leerkrachten ouderbetrokkenheid van belang vinden, zien zij het begeleiden van deze discussies met name als een taak van de school. Vijf leerkrachten gaven aan ouders pas te betrekken wanneer de discussies uit de hand lopen. Leerkrachten zouden na schooltijd met ouders in gesprek gaan over wat er is voorgevallen en uitleggen hoe hier in de klas mee wordt omgegaan.

Buiten de vignetten om gaven twee leerkrachten aan dat de mate waarin de wijk betrokken is met de kinderen, een rol speelt in hoe leerlingen met elkaar omgaan in de klas.

Er werd gesproken over de interactie tussen verschillende etnische groepen in de wijk. De twee leerkrachten gaven namelijk aan dat er sprake is van segregatie in de wijk en leerlingen daardoor met verschillende achtergronden minder met elkaar in contact komen. Zij vinden het belangrijk dat de school leerlingen met verschillende etnisch-culturele achtergronden bij elkaar brengt, maar stellen dat wanneer buiten de schoolmuren weinig sprake is van sociale cohesie, kinderen niet worden gestimuleerd om met verschillen om te gaan.

Nou wat ik bedoel ik denk dat dit een typische witte wijk is weet je, hoogopgeleide wijk weet je. Dan kun je allemaal wel heel verdraagzaam doen, maar aan het einde van de dag is het toch wel allemaal met elkaar in je eigen hokje. Dus de hoogopgeleide met de bakfietsen en dan aan de overkant van *NAAM STRAAT* de laag opgeleide en toch vaak meer allochtone gezinnen. (L-F, 4 jaar)

Schoolleiders. Alle schoolleiders gaven aan leerkrachten te ondersteunen wanneer leerkrachten hiernaar vragen en ruimte te bieden aan leerkrachten om de discussies die in de vignetten worden beschreven te bespreken. De uitspraken van de schoolleiders over ouderbetrokkenheid kwamen overeen met de uitspraken van de leerkrachten. Alle schoolleiders zien ouderbetrokkenheid in het schoolleven van leerlingen als essentieel, maar het bespreken van controversiële maatschappelijke onderwerpen in de klas zien zij als een taak van de school. Eén leerkracht zei hierover:

Dit zijn dingen die op school vaker zullen voorkomen. Als leerlingen niet redelijk in overleg kunnen en de felle discussie maar doorgaat, schreeuwen enzo, of als het vaker voorkomt. Ja dan zullen we het gesprek met ouders aangaan. Maar in principe hoort dit zeg maar gewoon bij het dagelijkse schoolleven. (S-H)

Daarnaast gaven drie schoolleiders aan dat leerkrachten tijdens haal- en brengmomenten een overdracht geven aan ouders, waar eventueel besproken wordt dat er een discussie is voorgevallen.

Constructieve benadering

Leerkrachten. Over het algemeen kunnen de reacties op de vignetten als constructivistisch beschouwd worden. Leerkrachten gaan een dialoog aan met de leerlingen door samen met de klas ervaringen uit te wisselen en hier kritisch over te zijn. Alle leerkrachten vonden het belangrijk dat alle leerlingen betrokken worden. Leerkrachten gaven

aan de discussies in de vignetten klassikaal te bespreken om zo met elkaar kennis en ideeën uit te wisselen over het besproken onderwerp.

Het uiten van een mening en het onderbouwen van een mening werd door alle leerkrachten als een belangrijk onderdeel gezien tijdens het bespreken van de onderwerpen in de omschreven vignetten. Vijf leerkrachten gaven expliciet aan te willen weten waarom een leerling een bepaalde uitspraak doet en stelden vragen waarmee zij leerlingen uitdagen kritisch te denken of hun mening te onderbouwen, zoals “*Waarom vinden mensen dat een piet paars of geel moet zijn?*” of “*Noem eens goede punten van Wilders?*”. Hiermee duiden leerkrachten aan dat een kritisch stem van belang is tijdens het bespreken van controversiële maatschappelijke onderwerpen.

Ook is uit de interviews naar voren gekomen dat alle leerkrachten het belangrijk vinden dat de maatschappelijke kwesties aansluiten op de leefwerelden van leerlingen. Drie leerkrachten doen kennis op van de achtergronden van leerlingen en gaven aan zich op de hoogte houden van maatschappelijke kwesties die leerlingen aangaan. Vijf leerkrachten benoemden dat de maatschappelijke kwesties die in de vignetten besproken worden relevant zijn voor leerlingen, omdat het onderwerpen zijn die in de samenleving spelen. Daarentegen gaven twee leerkrachten aan dat niet alle kwesties die in de samenleving spelen relevant zijn voor leerlingen. Een leerkracht zei hierover:

Ik vind dat je mee moet oppassen dat je volwassen thema's naar de kinderen brengt. (...) kijk wat er bij kinderen speelt en bespreek het met elkaar en kijk of je er iets aan kunt doen. (L-D, 30 jaar).

Vijf leerkrachten gaven expliciet aan dat de discussies in de vignetten op een DVS-methode worden begeleid. Bij de andere twee leerkrachten werd dit niet benoemd in de interviews. Deze twee leerkrachten zagen DVS vooral als een methode om peetsituaties tussen leerlingen te begeleiden.

Schoolleiders. De schoolleiders zorgen over het algemeen ook voor een constructieve dialoog. Alle schoolleiders gaven aan dat de discussies in de vignetten door leerkrachten gezamenlijk in de klas behandeld worden. Drie van de zes schoolleiders benoemden dat leerlingen op deze manier veel van elkaar kunnen leren. Dit blijkt uit de volgende uitspraak naar aanleiding van vignet 2:

Kijk Joris weet denk ik weinig van de Islam af en ik denk dat misschien andere leerlingen hier meer over kunnen vertellen en dat stimuleer je dan zo van: “*Oke weet iemand wat die geluiden zijn die je hoort uit de moskee? En waarom?*” (S-C)

Twee schoolleiders gaven aan dat zij op de scholen aandacht besteden aan de ‘21st century skills⁶’ en daarom leerlingen veel stimuleren in het samenwerkend leren. Naast samenwerking, vonden de schoolleiders het net als de leerkrachten belangrijk dat leerlingen hun mening kunnen uiten, maar deze mening ook leren onderbouwen.

Buiten de vignetten om gaven vier schoolleiders aan dat er als school wordt gekeken of de maatschappelijke onderwerpen aansluiten op de interesses en leefwereld van de leerling. Twee van deze vier schoolleiders waren van mening dat niet alle maatschappelijke kwesties bespreekbaar zijn voor leerlingen in groep 7 of 8. Bij vignet 3 was er dan ook twijfel over of dit een onderwerp is die alle leerlingen in de klas aangaan.

In tegenstelling tot de leerkrachten gaven alle schoolleiders aan te handelen vanuit DVS. Leerlingen hebben op de school geleerd vanuit deze methode te handelen. De schoolleiders benoemden dat de methode verweven is in de manier waarop leerlingen met elkaar omgaan en hoe leerkrachten omgaan met leerlingen.

Autoritatieve leerstijl

Leerkrachten. In de interviews kwam naar voren dat de leerkrachten meerdere kenmerken toonden van een autoritatieve leerstijl. Zeven van de acht leerkrachten hielden rekening met de ideeën en opvattingen van de leerlingen die in de vignetten staan omschreven, door leerlingen de ruimte te bieden om hun ervaringen te delen. Zij vonden het met name belangrijk dat leerlingen respect voor elkaar tonen en elkaar gelijk behandelen. Daarnaast toonden deze leerkrachten betrokkenheid aan door interesse te tonen in de leerlingen. Daarentegen toonde één leerkracht meer autoritaire kenmerken. De leerkracht toonde geen vormen van warmte en ondersteuning. Met betrekking tot vignet 3 bleek de leerkracht niet open te staan voor de opvattingen van de leerlingen:

Dus stel je voor dat het niet zou lukken, dat ze met elkaar in gesprek in discussie blijven gaan, dan zeg ik van op school praat je niet over wat families thuis zeggen. Dat blijft binnenshuis. (L-B, 1 jaar)

⁶ Verzamelterm voor een aantal algemene competenties die van belang zijn in de huidige kennis- en netwerksamenleving

Vijf leerkrachten gaven aan dat het stellen van grenzen van belang is tijdens het begeleiden van de discussies die worden beschreven in de vignetten. Deze leerkrachten gaven daarbij aan dat leerlingen de vrijheid krijgen om hun mening te uiten, maar dat er ook bepaalde regels zijn voor het uiten van een mening. De leerkrachten stelden dat het uitspreken van een mening ook anderen kan kwetsen en wilden de leerlingen hiervan bewust maken. Daarnaast gaven twee van de acht leerkrachten aan dat zij het belangrijk vinden om de Nederlandse normen en waarden mee te geven aan leerlingen. De geïnterviewde leerkrachten waren over het algemeen responsief door open te staan voor de opvattingen van leerlingen, maar stellen tegelijkertijd ook regels in de klas. Dit blijkt tevens uit de volgende reactie op vignet 3:

Desalniettemin vind ik dan ook dat zo'n jongen moet leren dat je dat soort uitspraken niet doet, omdat ja., niet iedereen uhh die voor Erdogan is, heeft ervoor gezorgd dat zijn oom vermoord is hè, dus daar zou ik dan over hebben ja. (L-C, 16 jaar)

Schoolleiders. Uit de interviews bleek dat alle schoolleiders warmte en steun bieden aan leerlingen en tegelijkertijd ook regels stellen in de klas. De schoolleiders redeneerden de regels die zij stelden aan de leerlingen. Naar aanleiding van vignet 3 gaven drie schoolleiders vergelijkbare antwoorden over dat leerlingen eerst rustig moeten worden en er weer orde in de klas moet zijn om verder in gesprek te gaan met de leerlingen. Daarbij gaven vier van de zes schoolleiders aan dat er in de klas verwezen wordt naar DVS wanneer leerlingen fel in discussie gaan. Deze schoolleiders communiceren duidelijk naar de leerlingen wat er van hen wordt verwacht: “*Soms vergeten kinderen het, dan neem je even de tijd met ze en verwijst je naar de poster*”. Daarnaast stimuleren de schoolleiders aan de hand van DVS de autonomie van kinderen door hen zelf in gesprek te laten gaan over de maatschappelijke kwesties.

Interculturele gevoeligheid

Leerkrachten. Hoewel er uit de interviews bleek dat een groot deel van de leerkrachten interesse toonden in de opvattingen van leerlingen die in de vignetten staan omschreven, besteedden drie van de acht leerkrachten expliciet aandacht aan hoe de reacties van leerlingen verklaart kunnen worden. Met betrekking tot vignet 3 toonden drie leerkrachten aan dat zij probeerden in te leven in de reacties van leerlingen. Eén leerkracht zei

hierover:

Want weet je wat het ook is of tenminste als ik uit ervaring mag spreken, is dat trots en familie bij Turkse leerlingen vaak een grote rol speelt. Of ja, hmm, dat denk ik dat de leerling hier daarom in de klas open over spreekt, hij probeert zich groot te houden. Daar hou ik dan rekening mee. (L-D, 30 jaar)

Eén leerkracht probeerde het gedrag van leerlingen te begrijpen door met hen in gesprek te gaan. Zo vertelde een leerkracht als reactie op vignet 3 het volgende:

Die Youssef (*leerling in vignet*) die dan reageert met je bent een moslimhater, daar zou ik wel naar kijken in hoeverre die jongen zich dan vaak aangevallen voelt zeg maar. Hè, want als iemand roept; je bent een moslimhater, dan komt dat ook ergens vandaan, dus daar zou ik het dan ook over willen hebben. Misschien ervaart hij dit soort dingen vaker, je weet het niet. (R-C, 16 jaar ervaring)

Bij de andere leerkrachten kwam de interculturele sensitiviteit minder naar voren. Wanneer er werd gevraagd waarom de leerlingen een bepaalde emotie tonen of reactie geven, antwoorden vier leerkrachten dat de leerlingen vaak opvattingen en ideeën van ouders overnemen.

Schoolleiders. In de interviews met de schoolleiders is niet naar voren gekomen dat schoolleiders zich probeerden in te leven in de emoties en reacties van leerlingen. Er werd in de interviews ook niet verder op ingegaan.

Knelpunten

Leerkrachten. Uit de interviews met de leerkrachten zijn totaal drie knelpunten naar voren gekomen die leerkrachten ervaren in de begeleiding van discussies over controversiële maatschappelijke onderwerpen. Een van de knelpunten is een gebrek aan kennis. Drie leerkrachten gaven namelijk aan dat ze zich geremd voelen om bepaalde controversiële maatschappelijke onderwerpen te bespreken vanwege onvoldoende kennis van het besproken onderwerp of de thuissituatie. Dit had met name betrekking op vignet 3. Zo rapporteerde één van deze twee leerkrachten het volgende: “*En dan is het heel moeilijk om daarop in te gaan, omdat je ook niet weet waar iemand staat, je weet niet wat er thuis in de familie speelt*”. (L-A, 16 jaar)

Een tweede knelpunt wat naar voren kwam is dat leerkrachten vonden dat ouders en

school vaak grote verschillen tonen in opvattingen en ideeën over maatschappelijke kwesties. Vier leerkrachten gaven aan dat leerlingen met name van ouders ideeën en opvattingen overnemen die soms in tegenstrijd zijn met de normen en waarden van de school. Deze leerkrachten stelden dat het soms lastig is om leerlingen kritisch te laten kijken naar bepaalde maatschappelijke onderwerpen, omdat ouders hier wellicht anders mee omgaan en hun eigen ideeën overdragen aan leerlingen.

De rol van de media werd ook door meerdere leerkrachten als knelpunt ervaren. Vier leerkrachten gaven aan dat de media, naast ouders, invloed heeft op de attitude van leerlingen tegenover maatschappelijke kwesties. Volgens drie van deze vier leerkrachten nemen de leerlingen vooral nieuwsberichten op vanuit de media die vaak maar één kant van het onderwerp belichten. Leerlingen hebben hierdoor vaak ongenueanceerde uitspraken over bepaalde maatschappelijke onderwerpen. Hoewel leerkrachten leerlingen stimuleren hier kritisch over na te denken, ervaren zij belemmeringen om de feiten in kaart te brengen. Eén leerkracht zei hierover: *“Wat is echt en wat is nep nieuws? Dat kun je niet aantonen”*. (L-F, 4 jaar)

Schoolleiders. Uit de interviews met de schoolleiders kwamen minder knelpunten naar voren dan uit de interviews met de leerkrachten. Het knelpunt van de rol van de media werd ook door schoolleiders benoemd. Drie schoolleiders zagen de media als invloedrijke bron waar leerlingen veel van leren, maar zagen ook de negatieve aspecten van de media. Eén schoolleider stelde dat ouders ook een verantwoordelijkheid hebben in het mediagebruik van hun kinderen: *“Leerlingen zitten vooral thuis op de I-pads en I-phones en kunnen soms overal bij. Ouders zullen hier ook goed naar moeten kijken”*. (S-C)

Verder kwam naar voren dat twee schoolleiders vonden dat leerkrachten meerdere taken hebben binnen het onderwijs, waardoor leerkrachten niet altijd de tijd hebben om met leerlingen stil te staan bij maatschappelijk kwesties. Eén schoolleider zei hierover het volgende: *“Soms komt het niet uit, moet je het even opzij zetten als leerkracht en dan ga je verder met de rekenles of taalles, want ook dat moet gebeuren”*. (S-E)

Discussie

Deze studie onderzoekt de wijze waarop het primair onderwijs een veilig pedagogisch klimaat kan creëren om een dialoog te voeren over controversiële maatschappelijke onderwerpen in een multi-etnische klas. Het doel van dit verkennend onderzoek was inzicht te verkrijgen in de handelingsbekwaamheid van leerkrachten in groep 7 en 8 in de omgang met de tegenstrijdige waardeoriëntaties van leerlingen tijdens het bespreken van maatschappelijke

kwesties. Daarnaast zijn er uit de bevindingen een aantal aanbevelingen geformuleerd voor Art.1 Midden Nederland die als leidraad bieden om trainingen voor leerkrachten in het primair onderwijs te verzorgen.

Aandacht voor controversiële maatschappelijke onderwerpen

De resultaten laten zien dat de meerderheid van de scholen geen controversiële maatschappelijke onderwerpen vermijden en openstaan voor het bespreken van deze onderwerpen. De belemmeringen die veel leerkrachten zouden ervaren in de studie van Kleijwegt (2016) komen niet expliciet naar voren in huidig onderzoek. Bij twee scholen is gevonden dat bepaalde onderwerpen niet door de leerkracht in de klas aangekaart worden om conflicten tussen leerlingen te voorkomen. Deze scholen ervaren mogelijk belemmeringen in het overbruggen van de verschillende waardenoriëntaties.

De verschillende activiteiten en werkvormen waarin controversiële maatschappelijke onderwerpen worden besproken op school, bieden leerlingen ruimte om de verschillende opvattingen en ideeën uit te wisselen. Deze actieve werkvormen zijn vaak gekoppeld aan de basisvakken en kunnen leerlingen aanmoedigen tot interactie en participatie (Elshout-Mohr et al., 2002). In de literatuur worden echter een aantal condities gesteld om te zorgen dat de verschillende perspectieven besproken kunnen worden in een veilig pedagogisch klimaat.

Dialoog in een veilig pedagogisch klimaat

Vanuit de literatuur zijn de volgende vier condities opgesteld die bijdragen aan het creëren van een veilig pedagogisch klasklimaat om een dialoog te voeren over controversiële maatschappelijke onderwerpen: 1) betrekken van de omgeving, 2) constructieve benadering, 3) autoritatieve leerstijl en 4) interculturele sensitiviteit. Aan de hand van de drie vignetten die zijn voorgelegd in de interviews, is gekeken in hoeverre leerkrachten deze condities hanteren.

Uit de resultaten komt naar voren dat leerkrachten collega's en ouders betrekken wanneer discussies over controversiële maatschappelijke onderwerpen plaatsvinden. De betrokkenheid van ouders in het schoolleven van de leerlingen wordt door alle scholen als essentieel gezien, maar het begeleiden van een dialoog over de maatschappelijke kwesties wordt gezien als een taak van de school. Ouders worden betrokken wanneer discussies uit de hand lopen. Daarnaast stellen leerkrachten dat buiten de schoolmuren een scheiding te zien is tussen gezinnen met een niet-westerse achtergrond en gezinnen met een Nederlandse achtergrond. Dit wordt bevestigd in de literatuur, die beschrijft dat er sprake is van segregatie in de samenleving (Gijsberts & Dagevos, 2010). Hoewel de school een plek creëert waar leerlingen met verschillende waardenoriëntaties samen kunnen komen, heeft de wijk waarin een kind opgroeit ook invloed op de ontwikkeling van het waardensysteem van kinderen

(Bronfenbrenner, 1979; Leman, 2005). Om te zorgen voor een overeenstemming tussen de verschillende waardenoriëntaties van leerlingen is niet alleen de interactie tussen de school en ouders van belang, maar interactie in de gehele omgeving waarin het kind opgroeit (De Winter, 2012).

De resultaten laten zien dat scholen grotendeels een constructieve dialoog voeren met de leerlingen over de maatschappelijke kwesties. De scholen zorgen dat leerlingen actief worden betrokken, door maatschappelijke kwesties klassikaal of in groepjes te bespreken. Daarnaast stimuleren scholen leerlingen in het uiten van een mening en het onderbouwen van een mening. Dit zorgt voor een constructieve leeromgeving, waarin leerlingen hun sociale- en kritische vaardigheden kunnen ontwikkelen (Nix et al., 2005). Er is echter een kanttekening te plaatsen bij de mate waarin scholen rekening houden met de behoeften van leerlingen. Hoewel de meerderheid van de scholen tracht aan te sluiten op de leefwerelden van leerlingen, werd door een aantal scholen bepaald welke maatschappelijke kwesties minder of geen aandacht krijgen. De vraag is of leerlingen wel de behoefte hebben om hier aandacht aan te besteden. Om een effectieve dialoog te voeren in een veilig pedagogisch klimaat is het van belang dat de behoefte van leerlingen centraal staan (Freire, 1971; Walker, 2008).

Verder is gebleken dat scholen een autoritatieve leerstijl hanteren in het begeleiden van de discussies over controversiële maatschappelijke onderwerpen. Scholen tonen zorgzaamheid aan en stellen ook grenzen die zij duidelijk communiceren naar leerlingen toe. Deze combinatie van een hoge mate van warmte, ondersteuning en controle kan bijdragen aan de ontwikkeling van een positieve relatie tussen leerkracht en leerling (Walker et al., 2008). Dit hangt op zijn beurt samen met een positief klasklimaat (Wubbels et al., 2006).

Eén leerkracht bood geen ondersteuning aan leerlingen en stelde strikte regels. Dit is kenmerkend voor een autoritaire opvoedstijl (Baumrind, 1971). Deze opvoedstijl draagt niet bij aan het ontwikkelen van sociale en kritische vaardigheden van leerlingen (Ertesvåg, 2011). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de leerkracht één jaar werkzaam is als groepsleerkracht en weinig ervaring heeft in het onderwijs (Brok & Levy, 2005).

Een andere bevinding is dat zeven van de acht scholen de Vreedzame Schoolmethode hanteren waarin een autoritatieve houding centraal staat en leerlingen werken aan burgerschapscompetenties. Meerder scholen vonden ondersteuning in deze methode tijdens het bespreken van maatschappelijke onderwerpen. Twee leerkrachten benoemden de methode niet en gebruikte de methode voor andere situaties, terwijl de schoolleiders aangaven wel de methode te hanteren. Dit kan er mogelijk op duiden dat de methode op deze scholen niet

optimaal benut wordt en een structurele aanpak ontbreekt. Een structurele aanpak van burgerschapsvorming is echter van belang om leerlingen de vaardigheden te leren voor een democratische burgerschap (Dijkstra et al., 2015).

Tot slot blijkt uit de resultaten dat de interculturele sensitiviteit niet op alle scholen te identificeren was. Leerkrachten en schoolleiders gaven aan kennis te hebben van de verschillende achtergronden, maar integreerden deze kennis niet in de praktijk. Uit de resultaten blijkt dat een aantal leerkrachten zich proberen in te leven in de opvattingen van leerlingen en dit probeerden te verklaren. Daarvoor gebruikten leerkrachten hen kennis van de verschillende achtergronden van leerlingen. Hierdoor waren leerkrachten in staat om verschillen te ontdekken en te interpreteren (Bennet, 2009).

Uit deze studie kan geconcludeerd worden dat scholen over het algemeen een constructieve dialoog voeren over controversiële maatschappelijke onderwerpen in een multi-etnische klas en daarbij een autoritatieve leerstijl hanteren. Scholen tonen over het algemeen kennis van verschillende achtergronden van leerlingen, maar gebruiken dit niet altijd om zich in te leven in de leerlingen. Daarnaast zullen scholen meer naar de behoefte van leerlingen moeten kijken wanneer zij besluiten om maatschappelijke kwesties niet te bespreken. Tot slot zijn een aantal knelpunten naar voren gekomen die leerkrachten kunnen belemmeren in het voeren van een constructieve dialoog in een multi-etnische klas.

Aanbevelingen en implicaties

Aan de hand van de belangrijkste knelpunten zijn een aantal aanbevelingen te formuleren voor de praktijk en voor Art.1 MN. Art. 1 MN kan de aanbevelingen als leidraad gebruiken in het ontwerpen van trainingen voor leerkrachten en andere werkzaamheden in het werkveld. Ten eerste blijkt dat een aantal leerkrachten zich geremd voelen in het bespreken van controversiële maatschappelijke onderwerpen vanwege een gebrek aan kennis over maatschappelijke kwesties en de thuiscultuur van leerlingen. Om te zorgen voor een positieve relatie tussen leerkracht en leerling is het van belang om kennis te hebben van de achtergrond van leerlingen en hier interesse voor te tonen (Nix et al., 2005). Art.1 MN zou in de trainingen informatie kunnen geven over maatschappelijke kwesties die spelen in gezinnen met verschillende etnisch-culturele achtergronden en hoe leerkrachten op een interculturele sensitieve manier om kunnen gaan met het bespreken van deze maatschappelijke kwesties.

Ten tweede wordt de rol van de media als een knelpunt ervaren. Scholen worstelen met opvattingen over maatschappelijke kwesties die leerlingen vanuit de media opnemen, omdat de media volgens hen vaak een eenzijdig beeld vertoont. Art.1 MN zou daarom aandacht kunnen besteden aan het mediagebruik van leerlingen en leerkrachten leren om

leerlingen kritisch te laten kijken naar nieuwsberichten uit de media. Media maakt namelijk deel uit van de sociaalecologische systemen waarin het kind zich bevindt en kan invloed hebben op de waardenoriëntaties van leerlingen (Bronferbrenner, 1979; McHale, Dotterer, & Kim, 2009).

Als derde knelpunt worden de verschillen in opvattingen over controversiële maatschappelijke onderwerpen tussen ouders en de school benoemd. Leerkrachten stelden namelijk in de interviews dat leerlingen vaak opvattingen overnemen van ouders zonder hier kritisch over na te denken. Leerkrachten stellen dat deze opvattingen vaak in tegenstrijd zijn met de normen en waarden die vanuit de school worden meegegeven. Om Art.1 MN hier een aanbeveling over te geven is echter vervolgonderzoek nodig naar hoe ouders in gesprek gaan met hun kinderen over controversiële maatschappelijke onderwerpen. Dit kan inzicht geven in de verschillen en overeenkomsten van normen en waarden tussen ouders en school. Dit knelpunt geeft aan dat een pedagogische afstemming tussen ouders en school van belang is.

Dit onderzoek bevat een aantal beperkingen. Allereerst is in dit onderzoek een beperkte groep respondenten selectief benaderd. Hierdoor zijn de bevindingen niet te generaliseren naar andere basisscholen in Nederland. Daarnaast is het mogelijk dat er een vertekend beeld is ontstaan over de interculturele sensitieve vaardigheden van leerkrachten, doordat de interculturele sensitiviteit van leerkrachten beperkt is onderzocht. Vervolgonderzoek is daarom nodig om beter inzicht te krijgen in de interculturele sensitiviteit van leerkrachten. Desondanks lijkt de interculturele sensitiviteit bij de leerkrachten die dit wel toonden van invloed te zijn op de wijze waarop zij omgaan met de controversiële maatschappelijke onderwerpen.

Ondanks de beperkingen van dit onderzoek zijn er belangrijke resultaten naar voren gekomen. De verschillende waardenoriëntaties van leerlingen vragen een extra pedagogische taak van leerkrachten. Om te zorgen dat leerkrachten alle condities goed beheersen zullen zij hierin ondersteund moeten worden door de school en in het onderwijsbeleid, zodat leerkrachten leerlingen zich optimaal kunnen ontwikkelen in een multi-etnische samenleving waarin zij om kunnen gaan met verschillende waardenoriëntaties (Vreeke & van Goor, 2004; de Winter, 2004). Daarnaast is in dit onderzoek is vooral gekeken naar de wijze waarop leerkrachten omgaan met verschillende waardenoriëntaties in de klas. In lijn met de constructivistische benadering is het van belang dat de behoefte en levenservaringen van leerlingen centraal staan (Freire, 1979; Ozkal et al., 2008). Daarom is verder onderzoek nodig naar hoe leerlingen de diversiteit aan waarden in de klas ervaren. Een eerste stap hiervoor is het voeren van een constructieve dialoog.

Referenties

- Baarda, B., Bakker, E., van der Velden, T., Julsing, M., Peters, V., & Fischer, T. (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Bakker, J. (2012). Cultuur-etnische segregatie in het onderwijs: achtergronden, oorzaken en waarom te bestrijden. *Pedagogiek*, 32, 2. doi:10.5117/PED2012.2.BAKE
- Blanken, C., Tuinier, J. D., & Visser, G. (2003). *Antisemitisme op school? Verslag van een onderzoek naar leerlingen met een islamitische achtergrond in confrontatie met de geschiedenis van de jodenvervolgung*. Utrecht: Stichting Vredeseducatie.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1-103. doi:10.1037/h0030372
- Boeije, H. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9, 27-40. doi:10.3316/QRJ0902027
- Brok, den P., & Levy, J. (2005). Teacher-student relationships in multicultural classes: Reviewing the past, preparing the future. *International Journal of Educational Research*, 43, 72-88. doi:10.1016/j.ijer.2006.03.007
- Bron, J., & Thijs, A. (2011). Leaving it to the schools: citizenship, diversity and human rights education in the Netherlands. *Educational Research*, 53, 123-136. doi:10.1080/00131881.2011.572361
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2016). *Jaarrapport Integratie 2016*. Den Haag: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Chafel, J. A., Flint, A. S., Hammel, J., & Pomeroy, K. H. (2007). Young children, social issues and critical literacy stories of teachers and researchers. *YC Young Children*, 62, 73-81. doi:10.1080/1574688082430312

- Chen, G. M., & Starosta, W.J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication, 3*, 1-15. Verkregen via <http://digitalcommons.uri.edu>
- Dijkstra, A., Geijssel, F, Ledoux, G., Van der Veen, I., & ten Dam, G. (2015). Effects of School quality, school citizenship policy, and student body composition on the acquisition of citizenship competence in the final year of primary education. *School Effectiveness and School Improvement, 26*, 524-553.
doi:10.1080/09243453.2014.969282
- Eldering, L. (2014). *Cultuur en Opvoeding*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Elshout-Mohr, M., Oostdam, R., & Overmaat, M. (2002). Student assessment within the context of constructivist educational settings. *Studies in Educational Evaluation, 28*, 369-390. doi:10.1016/S0191-491X(02)00044-5
- Ertesvåg, S. K. (2011). Measuring authoritative teaching. *Teaching and Teacher Education, 27*, 51-61. doi:10.1016/j.tate.2010.07.002
- Entzinger, H. (2006). Changing the rules while the game is on: From multiculturalism to assimilation in the Netherlands. In Y.M. Bodeman, & G. Yurkadul (Eds.), *Migration, citizenship, ethnos* (pp. 121-144). New York, NY: Palgrave Macmillan.
doi:10.1057/9781403984678
- Freire, P. (1979). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Bloomsbury Publishing.
- Frijters, S., ten Dam, G., & Rijlaarsdam, G. (2008). Effects of dialogic learning on value-loaded critical thinking. *Learning and Instruction, 18*, 66-82.
doi:10.1016/j.learninstruc.2006.11.001
- Gijsberts, M. en Dagevos, J. (2005). *De invloed van etnische concentratie op integratie en beeldvorming*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

- Gijsberts, M., & Dagevos, J. (2010). *At home in the Netherlands? Trends in integration of non-western migrants: Annual report on integration 2009*. The Hague: Social Cultural Planning.
- Helsen, M., Vollebergh, W., & Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 319-335. doi:10.1023/A:1005147708827
- Humphrey, N., Bartolo, P., Ale, P., Calleja, C., Hofsaess, T., Janikova, V., Lous, A. M., Vilkiene, V., & Wetse, G. (2006). Understanding and responding to diversity in the primary classroom: an international study. *European Journal of Teacher Education*, 29, 305-318. doi:10.1080/02619760600795122
- Inspectie van het Onderwijs (2006). *Toezichtkader actief burgerschap en sociale integratie*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2016). *Burgerschap op school. Een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Minneapolis: Cooperative Learning Centre at the University of Minnesota.
- Kâğıtçibaşı, C. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36, 403-422. doi:10.1177/0022022105275959
- Kaufmann, D., Gesten, E., Santa Lucia, R.C., Salcedo, O., Rendina-Gobioff, G., Gadd, R. (2000). The relationship between parenting style and children's adjustment: The parents' perspective. *Journal of Child and Family Studies*, 9, 231-245. doi:1062-1024/00/0600-0231\$18.00/0

- Kleijwegt, M. (2016). *Twee werelden, twee werkelijkheden: Hoe ga je daar als docent mee om?* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Verkregen via <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2016/02/01/twee-werelden-twee-werkelijkheden-een-verslag-over-gevoelige-maatschappelijke-kwesties-in-de-school>
- Krol-Pot., K. (2005). *Toward interdependence. Implementation of cooperative learning in primary schools*. Academisch proefschrift, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Leeman, Y., & Pels, T. (2006). Citizenship education in the Dutch multiethnic context. *European Education*, 38, 64-75. doi:10.2753/EUE1056-4934380205
- Leman, P. J. (2005). Authority and moral reasons: Parenting style and children's perceptions of adult rule justifications. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 265-270. doi:10.1080/016502505440000044
- McHale, S. M., Dotterer, A., & Kim, J. Y. (2009). An ecological perspective on the media and youth development. *American Behavioral Scientist*, 52, 1186-1203. doi:10.1177/0002764209331541
- McLaughlin, C. (2000). The emotional challenge of listening and dialogue. *Pastoral Care in Education*, 18, 16-20. doi:10.1111/1468-0122.00167
- Nix, R. K., Fraser, B. J., & Ledbetter, C. E. (2005). Evaluating and integrated science learning environment using the constructivist learning environment survey. *Learning Environments Research*, 8, 109-133. doi:10.1007/s10984-005-7251-x
- Oulton, C., Day, V., Dillon, J., & Grace, M. (2004). Controversial issues: Teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education*, 30, 489-507. doi:10.1080/0305498042000303973

Onderwijsraad (2005). *Bakens voor spreiding en integratie* advies. Den Haag: Onderwijsraad.

Verkregen via

<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2005/12/09/bijlage-bakens-voor-spreiding-en-integratie-bevindingen-van-de-onderwijsraad>

Ozkal, K., Tekkaya, C., Cakiroglu, J., & Sungur, S. (2009). A conceptual model of constructivist learning environment perceptions, epistemological beliefs, and learning approaches. *Learning and Individual Differences, 19*, 71-79.

doi:10.1016/j.lindif.2008.05.005

Pels, T. (2012). Diversiteit en de pedagogische functie van het onderwijs. *Pedagogiek, 32*, 180-195. doi:10.5117/PED2012.2.PELS

Pels, T., & de Haan, M. (2007). Socialization practices of Moroccan families after migration: A reconstruction in an 'acculturative arena'. *Young, 15*, 71-89.

doi:10.1177/1103308807072690

Peschar, J. L. (2010). *Scholen voor burgerschap: Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs*. Apeldoorn: Maklu.

Radstake, H. (2009). *Teaching in diversity: teachers and pupils about tense situations in ethnically heterogeneous classes*. Antwerp/Apeldoorn: Garant.

Radstake, H., & Leeman, Y. (2010). Guiding discussions in the class about ethnic diversity.

Intercultural Education, 21, 428-442. doi:10.1080/14675986.2010.521378

Schuitema, J., 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., 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

- Sijbers, R., Elfering, S. C., Lubbers, M., Scheepers, P. L. H., & Wolbers, M. H. J. (2015). *Maatschappelijke thema's in de klas: Hoe moeilijk is dat?* Nijmegen: ITS Radboud Universiteit Nijmegen. Verkregen via <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2015/06/01/maatschappelijke-thema-s-in-de-klas-hoe-moeilijk-is-dat>
- Slootman, M., & Tillie, J. (2006). *Process of radicalisation. Why some Amsterdams muslims become radicals*. Amsterdam: University of Amsterdam.
- Tartwijk, J., den Brok, P., Veldman, I., & Wubbels, T. (2009). Teachers' practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25, 453-460. doi:10.1016/j.tate.2008.09.005
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social indicators research*, 59, 203-228. doi:10.1023/A:1016279602893
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Walker, L. J., Hennig, K. H., & Krettenauer, T. (2000). Parent and peer contexts for children's moral reasoning development. *Child development*, 71, 1033-1048. doi:10.1111/1467-8624.00207
- Walton, J., Priest, N., & Paradies, Y. (2013). Identifying and developing effective approaches to foster intercultural understanding in schools. *Intercultural Education*, 24, 181-194. doi:10.1080/14675986.2013.793036
- Wells, G., & Arauz, R.M. (2006). Dialogue in the Classroom. *The Journal of the Learning Sciences*, 15, 379-428. doi:10.1207/s15327809jls1503_3

Winter, de M. (2004). *Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in het algemeen belang. De noodzaak van een democratisch-pedagogisch offensief*. Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.

Winter, de M. (2012). *Socialization and civil society: How parents, teachers and others could foster a democratic way of life*. Rotterdam: Sense Publishers.

Wubbels, T., Brekelmans, M., Brok, P. den, & Tartwijk, J. (2006). *An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands*. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practise, and Contemporary Issues* (pp. 1161-1191). Mahaw, NJ: Lawrence Elbaum Associates.

Bijlage 1. Vignetten

Vignet 1. De leerkracht laat een film zien in de klas. Er komen een aantal zwarte mannen in beeld. Vervolgens reageert een leerling in de klas met: *“Die kunnen allemaal wel zwarte piet spelen!”*

Vignet 2. Joris roept in de klas: *“Geert Wilders is mijn held! Ik ben blij als die moskee bij ons in de buurt weg gaat, wat een herrie.”* Youssef reageert hier direct op met: *“Je bent een moslimhater!”* Vervolgens mengen meerdere leerlingen zich in de discussie, er is geen orde meer in de klas.

Vignet 3. De leerkracht komt de klas binnen en ziet twee Turks-Nederlandse leerlingen fel tegen elkaar praten over het referendum in Turkije. Kemal schreeuwt naar Aydin: *“Mijn vader zegt dat jouw familie voor Erdogan is. Die man heeft mijn oom in Turkije vermoord! Ga in Turkije wonen, rot op!”*

Bijlage 2. Topicijst leerkrachten

Introductie	
<ul style="list-style-type: none"> • Voorstellen • Korte beschrijving over onderzoek: doel van het onderzoek en het interview • Waarborgen anonimiteit • Toestemming geluidsopname vragen (al eerder aangegeven) • Duur interview • Vragen of opmerkingen vooraf? 	
Topics	Vragen
Gegevens docent	<ul style="list-style-type: none"> • Leeftijd • Genoten opleiding • Hoelang bent u werkzaam in het onderwijs als docent? • Hoelang bent u werkzaam als leerkracht op de school?
Omschrijving klas	<ul style="list-style-type: none"> • Uit hoeveel leerlingen bestaat de klas? • Hoe is de samenstelling; jongens/meisjes, etnische achtergronden?
Aandacht controversiële maatschappelijke onderwerpen	<p>Aanleiding: Concrete uitleg controversiële maatschappelijke onderwerpen + voorbeelden</p> <ul style="list-style-type: none"> • Op welke manier besteedt u hier als docent aandacht aan? (Bijvoorbeeld n.a.v. onderwerpen jeugdjournaal of kringgesprek op een vast moment) • Hoe bereidt u dit voor? • Is er in de klas een situatie voorgekomen waarbij u spanningen opmerkte tussen leerlingen tijdens het bespreken van deze onderwerpen? (Zo ja, hoe merkte u dit, kunt u een voorbeeld noemen?)
Handelingsbekwaamheid	<p>Wij zijn geïnteresseerd in hoe docenten handelen tijdens deze situaties. Daarvoor presenteer ik u drie vignetten.</p> <p>Hoe gaat u hiermee om? Wat zijn de stappen die u onderneemt?</p>
Normen en waarden	<ul style="list-style-type: none"> • Wat vindt u in deze situatie de taak van de docent? • Wat vindt u belangrijk dat kinderen meekrijgen?

Betrekken omgeving	<ul style="list-style-type: none"> • Wie worden er betrokken als situaties zoals in de beschreven vignetten zich afspelen? • Op welke manier gaat de school hier mee om? <ul style="list-style-type: none"> - Ingaan op visie school, pedagogisch beleid - Hoe gaat het team of directeur of directeur mee om?
Schoolbeleid	<ul style="list-style-type: none"> • Op welke manier besteed school aandacht aan de verschillende normen en waarden van leerlingen? • Vindt u dat hier voldoende aandacht wordt besteed? (Zo nee, heeft u ideeën hoe hier meer aandacht aan kan worden besteed?) Waar heeft u als directie nog behoefte aan, wat mist u?
Afsluiting	<ul style="list-style-type: none"> • Heeft u nog vragen of opmerkingen? Aanvullende vragen mailen/bellen. • Bedanken gesprek

Bijlage 3. Topiclijst schoolleiders

Introductie	
<ul style="list-style-type: none"> • Voorstellen • Korte beschrijving over onderzoek; doel van het onderzoek en het interview • Waarborgen anonimiteit • Toestemming geluidsopname vragen (al eerder aangegeven) • Duur interview • Vragen of opmerkingen vooraf? 	
Topics	Vragen
Gegevens schoolleider	<ul style="list-style-type: none"> • Leeftijd • Genoten opleiding • Hoelang bent u werkzaam in het onderwijs? • Hoelang bent u werkzaam als schoolleider van deze school?
Omschrijving school	<ul style="list-style-type: none"> • Uit hoeveel leerlingen bestaat de school? • Hoe is de samenstelling; jongens/meisjes, etnische achtergronden?
Aandacht controversiële maatschappelijke onderwerpen	<p>Aanleiding: Concrete uitleg controversiële maatschappelijke onderwerpen + voorbeelden</p> <ul style="list-style-type: none"> • Op welke manier besteedt de school hier aandacht aan? (Bijvoorbeeld n.a.v. onderwerpen jeugdjournaal of kringgesprek op een vast moment) • Is er een situatie voorgekomen waarbij de leerkrachten spanningen ervaarden tussen leerlingen m.b.t. het bespreken van deze gebeurtenissen? (Zo ja, kunt u een voorbeeld geven, hoe heeft de school gehandeld?)
Handelingsbekwaamheid	<p>Wij zijn geïnteresseerd hoe de school handelt in dit soort situaties. Daarvoor presenteer ik u drie vignetten.</p> <p>Op welke manier gaat de school met deze situaties om?</p>

Normen en waarden	<ul style="list-style-type: none"> • Wat vindt u in deze situatie de taak van de school en uw eigen taak? • Wat vindt u als schoolleider belangrijk dat kinderen meekrijgen?
Betrekken omgeving	<ul style="list-style-type: none"> • Hoe worden leerkrachten hierin ondersteund? • Wie worden er betrokken als situaties zoals in de beschreven vignetten zich afspelen? • In hoeverre worden ouders betrokken als een van de situaties zich af zouden spelen?
Schoolbeleid	<ul style="list-style-type: none"> • Op welke manier besteedt de school aan de verschillende normen en waarden van kinderen? • Vindt u dat hier voldoende aandacht wordt besteed? (Zo nee, heeft u ideeën hoe hier meer aandacht aan kan worden besteed?) Waar heeft u als directie nog behoefte aan, wat mist u?
Afsluiting	<ul style="list-style-type: none"> • Heeft u nog vragen of opmerkingen? Aanvullende vragen mailen/bellen. • Bedanken gesprek